



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

La comunicación del TDAH en la organización escolar  
básica en México\*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA:

Flores Guadarrama Cristian Alejandra

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Raúl Zamorano Farías



Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Mayo 2016

---

\* Esta tesis se desarrolló en el marco de mi participación como becaria nivel 1, del Proyecto de Investigación “Procesos de diferenciación en la periferia de la sociedad moderna. El sistema político en México” (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología – CB/0131060), durante agosto – diciembre de 2015; proyecto a cargo del Dr. Raúl Zamorano Farías, a quien agradezco sus observaciones.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## *Agradecimientos*

A mis hijos, por ser la esperanza, impulso y fortaleza de cada día.

Fausto, inicié esta carrera pensando en ti, en poder ofrecerte otra forma de conocer el mundo, creyendo que así podría educarte ‘mejor’, pero has sido tú el que llevándome a desaprender me ha enseñado tanto; tu esfuerzo y logros de cada día me enorgullecen y motivan a dar de mí siempre un poco más; gracias por toda la alegría y amor que me has dado. Leonardo, gracias por recordarme que hay cosas que no podemos controlar, que la vida puede darnos sorpresas que rompen todas nuestras expectativas y nos invitan a reinventarnos y por eso, son las mejores.

A mi mamá, papá y hermanas, por tanto que no he merecido: su apoyo, comprensión, paciencia y perdón, por cada acción realizada buscando aligerar mi camino y el de mis hijos. Alicia y Abigail, sin ustedes este logro simplemente no hubiera sido posible.

A mis abuelitos, Cati y Cele, que además de darme un hogar, sin saberlo me pusieron en este camino. Ella un día me dijo que por sus pocos estudios lo único que podría enseñarme era a leer ¡como si eso fuera poco! Pero hizo más, me enseñó a amar la lectura. Ambos me dieron mi primera lección sociológica: que la familia es una construcción que va más allá de los lazos sanguíneos, y qué bueno que así sea.

Sí, qué bueno, porque así también puedo contar en mi familia a mis amigas: Xanat, Adriana, Mary, Jenny, Vero y Anahí; gracias por estar siempre para mí, en los buenos y malos momentos, que a su lado nunca han sido tan malos.

A Mario. Lo decías de broma pero tienes razón, cada reto y problema que hemos pasado me ha fortalecido y por eso te agradezco.

A mis maestros por todas sus enseñanzas. Especialmente a mi asesor, el Dr. Raúl Zamorano Farías, cuya mayor lección la ha dado siempre con su ejemplo, pasión y rigurosidad científica. Gracias por confiar en mí y apoyarme sin subestimarme, porque al no exigirme en sus clases menos de lo que podía dar, me ha ayudado a descubrir de lo que puedo ser capaz, y que puedo lograr aún más.

A todos ustedes, gracias, porque todo esto me ha ayudado a creer y confiar en mí, a crecer. Les comparto este trabajo que comenzó como la búsqueda de una respuesta, aunque al final “Es verdad que no sé responder a estas preguntas, ni tampoco decir qué término convendría elegir en estas alternativas. Ni siquiera puedo adivinar si alguna vez podré responder a ellas o si algún día tendré razones para determinarme. De cualquier modo, sé ahora por qué, como todo el mundo, puedo planteármelas –y no puedo dejar de planteármelas ahora” (Foucault, 1996: 299). Y así comienza, formalmente, mi carrera sociológica.

# Índice

	Página
Introducción	5
<b>Capítulo 1 La construcción y comunicación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)</b>	<b>8</b>
1.1 Desarrollo conceptual del Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad	8
1.2 Límites y posibilidades de aplicación de las teorías tradicionales para un análisis del TDAH	19
1.3 Enfoque sistémico	30
1.3.1 La sociedad como sistema	30
1.3.2 La sociedad moderna funcionalmente diferenciada	33
<b>Capítulo 2 El sistema educativo y la organización escolar</b>	<b>39</b>
2.1 El papel de las organizaciones en la autopoiesis del sistema	39
2.2 El sistema educativo	39
2.2.1 Función	42
2.2.2 Código	44
2.2.3 Operación distintiva	45
2.2.4 Igualdad/desigualdad	47
2.3. La escuela como organización escolar	49
2.3.1 Membrecía	53
2.3.2 Decisión y selección	55

2.3.3 Memoria	60
2.3.4 Incertidumbre y absorción de incertidumbre	61
2.3.5 Programas de fines y programas condicionales	65
<b>Capítulo 3 Acoplamiento estructural entre el sistema educativo y el sistema médico: el caso del TDAH</b>	<b>68</b>
3.1 Autopoiesis y aprendizaje entre sistemas	68
3.2 Comunicación entre sistemas: el papel de las organizaciones en el cambio estructural	70
3.3 Cambio organizacional	75
3.4 Evolución	79
3.5 Acoplamiento estructural	83
3.6 Inflación de demandas hacia el sistema médico	86
<b>Conclusiones</b>	<b>92</b>
Fuentes	102

## Introducción

En las últimas décadas se ha dado un incremento en el diagnóstico de niños en edad escolar afectados con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante TDAH), en torno al cual se han escrito libros que en su mayoría alertan sobre la gravedad del padecimiento debido a los problemas que conlleva para la socialización de los niños y su aprendizaje en la escuela, recomendando un tratamiento psicofarmacológico; así como otras obras que pretenden pensarlo antes que una enfermedad, como un tipo distinto de personalidad, característico de estudiantes más activos pero no por ello problemáticos.

Esta ambivalencia nos permite observar que ante una misma conducta pueden existir dos posturas. Sin embargo, es innegable que aquélla que considera a la comunicación del TDAH no sólo como enfermedad sino como problema, ha obtenido relevancia frente a la otra, popularizando la utilización del concepto entre maestros y padres de familia. El por qué ha sucedido así es la pregunta que da origen a esta tesis, pues resulta interesante pensar qué tanto la conducta característica del TDAH puede ser realmente problemática o no, en un espacio como la escuela primaria, donde se requiere de los niños disciplina –entendida como *la regularidad, el sentido y la inclinación de, y por la imitación de deseos, el respeto de la regla, que impone al individuo la inhibición de los impulsos y el esfuerzo* (Durkheim, 1996: 22)– además de una atenta escucha, durante jornadas diarias que varían entre cuatro horas para las escuelas regulares y de seis a ocho horas en el caso de escuelas de tiempo completo.<sup>1</sup>

Lo anterior deviene aún más interesante si lo contrastamos con escuelas que realizan su labor mediante metodologías alternativas en las que casi excepcionalmente se habla de estos casos, pues desde ellas, todos los niños poseen distintas características y formas de aprendizaje, de manera que la falta de atención o la hiperactividad no son vistas como

---

<sup>1</sup> De acuerdo a los lineamientos establecidos en el Acuerdo número 21/12/14 por el que se emiten las reglas de operación del programa de escuelas de tiempo completo para el ejercicio fiscal 2015, DOF, sexta sección, obtenido en: <http://basica.sep.gob.mx/ro2015/pdf/RO%20PETC%202015.pdf>

problema o enfermedad, sino como un tipo de personalidad que requiere de otros métodos y estímulos, diferentes a los tradicionales, para el aprendizaje.

De esta manera, es en la señalización de la conducta hiperactiva como problema o no problema, en donde radica el interés de esta investigación. Es decir, en observar y analizar qué condiciones educativas y organizacionales han permitido hablar en distintos momentos de niños “fastidiosos”, mal educados o sin límites, o de niños con trastornos mentales, hasta llegar a hablar de niños con padecimientos neurobiológicos que ocasionan el TDAH, así como de un tratamiento multidisciplinario para encausarlos a un comportamiento ‘normal’, todo sobre la base de la observación de la conducta.

¿A qué circunstancias responden estos cambios? ¿Dónde está el límite entre uno y otro concepto, en la perspectiva médica, la metodología utilizada por las escuelas y maestros, el contexto económico, político, o familiar, o en las condiciones psicológicas de cada individuo? ¿O es que son cada vez más los infantes que nacen con los defectos genéticos señalados por la psiquiatría como causantes del trastorno?

A estas preguntas se han confrontado aquéllos estudios que han buscado la causa del problema con el fin de solucionarlo, principalmente desde el punto de vista de la pedagogía, la psiquiatría y la psicología. Si bien, estos estudios refieren a condiciones sociales, no son propiamente sociológicos, por lo que se hace necesario realizar un trabajo desde esta perspectiva, no sólo por la gran cantidad de niños diagnosticados con TDAH, sino porque nuestra disciplina parece situarse de igual forma en la explicación causal del problema.

Me atrevo a pensar que esto se debe a la insuficiencia explicativa que frente a este problema nos aporta la teoría sociológica clásica, pues –al parecer– los estudios realizados que sin llegar a ser sociológicos retoman enfoques desde el marxismo, el funcionalismo, el estructural–funcionalismo y teorías interpretativas, se han abocado a realizar búsquedas causales que devienen de una visión totalitaria de la sociedad, es decir, de una concepción de la sociedad como un todo cuyas partes se interrelacionan y definen en concordancia recíproca. Tales observaciones terminan por abordar aspectos pedagógicos, dejando de lado el análisis sociológico, por lo que resultan insuficientes para esta cuestión debido a las razones que se expondrán en el primer capítulo. Precisamente, debido a que estas limitantes teóricas repercuten en la construcción

misma del problema, se vuelve pertinente indicar también, aunque brevemente, por qué no es fructífero para la reflexión continuar abordando el problema del TDAH desde las mismas.

En este sentido, se presentará a la Teoría General de los Sistemas Sociales y las posibilidades analíticas que ofrece al interés de esta tesis en tanto que la comunicación del TDAH como enfermedad atraviesa los distintos sistemas funcionales, especialmente el sistema educativo y el de la medicina, por medio de sus organizaciones. Cómo sucede y por qué esto es posible, son entonces las preguntas sobre las que se desarrollará este trabajo. Para ello, se puntualizarán en el segundo capítulo las condiciones en que, como organización (y sistema), funciona la escuela, de manera que nos permita entender el vínculo que se establece entre las organizaciones del sistema educativo y el de la medicina –y no otro– para atender la comunicación del TDAH, tema del tercer y último capítulo de este trabajo.

Eminentemente este es un análisis teórico que se sirve de ilustraciones basadas en la organización escolar en México, para entender cómo es que sucede todo esto y plantear si es posible entender al TDAH más que una enfermedad, como rasgos de comportamiento propios de la sociedad actual. Además, al no restringirse a la observación de un caso, pretende servir de precedente para posteriores estudios al respecto.



## Capítulo 1

### La construcción y comunicación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Para poder comprender la comunicación del TDAH en la organización escolar básica, es necesario revisar los cambios en las condiciones sociales que han ido perfilando su construcción como *concepto* a partir de la observación de la conducta indisciplinada o disruptiva, elemento primordial para la tipificación (y diagnóstico) del trastorno, tal que observar estos cambios conceptuales nos dejan ver cómo es que ha devenido en problema, es decir, cómo se ha comunicado y por qué es viable o no utilizar ciertas teorías para su análisis desde los presupuestos y condiciones de la sociedad actual.<sup>2</sup>

#### *1. 1 Desarrollo conceptual del Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad*

Téllez, *et al* (2011) en una cronología que abarca de 1897 a 2010, señalan los cambios en el desarrollo conceptual del TDAH durante ese periodo, aunque como indican, el concepto podría rastrearse incluso con anterioridad al año de 1897, fecha en que dichas autoras identifican un apunte documental más preciso de lo que actualmente conocemos como TDAH. A lo largo de este tiempo la definición se ha ido modificando, según se valore a la hiperactividad o a la falta de atención como los aspectos prioritarios para definirlo y diagnosticarlo, e incluso se han dado cambios conceptuales en tanto si estas expresiones conductuales se consideran causa o consecuencia del mismo. No obstante, en todos estos cambios ha prevalecido la ponderación de la observación de la conducta como pilar para el diagnóstico, aún por encima de la realización de exámenes físicos

---

<sup>2</sup> Tal como explica Elias en *El proceso civilizatorio*, las relaciones y comportamientos son materialización de elementos sociales y psíquicos, que van cambiando en el tiempo, generando formas de concebir y regular aspectos de la vida de modo que “El niño que no consigue alcanzar el grado de configuración emocional socialmente exigida es considerado como “enfermo”, “anormal”, “criminal” o simplemente “imposible” en distintas gradaciones (...) lo que se entiende por cada uno de ellos en las diferentes situaciones, depende de unos modelos que cambian históricamente” (Elias, 1987: 183).

que puedan rastrear e identificar las causas neurobiológicas en las que la medicina fundamentó en un principio el trastorno y su tratamiento farmacológico, razón por la que estos exámenes han dejado de ser requeridos para el diagnóstico del TDAH.<sup>3</sup>

Precisamente esto ha sido motivo para que se piense en la inexistencia de la enfermedad (Baughman, 2007). Sin embargo, en esta investigación consideraremos al TDAH como tal debido a las razones que se irán exponiendo a lo largo del presente trabajo, de entre las que por el momento basta señalar *la existencia de la enfermedad en tanto comunicación* respaldada por los organismos encargados de la salud a nivel internacional, de tal forma que ha adquirido un sentido y relevancia sociales visibles para nuestro caso en las organizaciones escolares que ordenan, desde la aceptación o rechazo de la misma, la forma en que operarán. Por lo tanto, el TDAH existe como la comunicación de una enfermedad, pero que tiene la posibilidad de comunicarse con otro sentido, como un conjunto de características normales o un tipo distinto de personalidad.

Ambas posibilidades tienen cabida en el sistema educativo, no obstante, como veremos, debido a la forma de operar de éste, se vuelve preeminente la conceptualización del TDAH como una enfermedad a combatir, y son precisamente estas condiciones las que abordaremos para analizar por qué es que sucede de esa manera, teniendo presente que, pese a ello, persiste –a nivel de las organizaciones escolares– la posibilidad de construir alrededor del trastorno un sentido diferente.

Justamente es el sentido construido sobre la conducta lo que nos permite observar las diferencias conceptuales por las que ha atravesado el TDAH hasta ser tipificado como tal. De esta manera lo señalan Téllez, *et al* (2011: 42 – 43), quienes indican que de 1897 a 1936 la observación de la hiperactividad fue el principal síntoma de lo que comenzó señalándose como un “retraso mental” generado por daños en el sistema nervioso, sin que se precisara si éstos tenían un origen genético, es decir, si eran inherentes a quienes lo padecían, o se adquirirían tras algún traumatismo. En este lapso se le denominó de

---

<sup>3</sup> Actualmente la Asociación Psiquiátrica Americana (en adelante APA) establece que “Ningún marcador biológico es diagnóstico para el TDAH. Como grupo, comparado con otros niños de su edad, los niños con TDAH muestran electroencefalogramas con aumento de ondas cerebrales lentas, un volumen cerebral reducido en las imágenes de resonancia magnética y posiblemente un retraso en la maduración del cortex desde la zona posterior a la anterior, aunque estos hallazgos no son diagnósticos” (APA, 2014 : 61).

distintas formas, ya sea como “inestabilidad intelectual y física”, “defectos en el control de la moral”, “conducta de rareza”, “síndrome orgánico cerebral”, y a los niños que lo padecían como “niños turbulentos” o “dementes traumáticos”.

Posteriormente, entre 1939 y 1947, aunque el eje de la investigación se deslizó hacia el déficit de atención, se continuaron utilizando las mismas definiciones. No está de más señalar esto, pues nos permite indicar que cualquier conducta disruptiva (en este caso la falta de atención o la hiperactividad) será considerada en primera instancia problema a erradicar o enfermedad a tratar, toda vez que rompe con la norma y amenaza al orden social, ya sea que se adjudique a una enfermedad o a una decisión consciente, aunque la manera de abordar el problema será distinta en cada caso.<sup>4</sup>

En los años cincuenta del siglo pasado, el TDAH se vinculó a un posible daño cerebral, probablemente suscitado durante el periodo de gestación, tipificándolo entonces como “daño cerebral mínimo” (DCM) y fue durante la década de los años 70’s que el déficit de atención se estableció como la característica principal para diagnosticar el trastorno, por lo que se distinguieron dos tipos: con o sin hiperactividad. La sintomatología se fue entonces precisando para llegar al cuadro diagnóstico que se ha mantenido hasta la fecha sólo con ligeras variaciones, tales como las dificultades motrices, de atención, cognitivas, escolares, así como las afectaciones resultantes en las relaciones afectivas, familiares; inclusive se señalaron algunas características físicas como anormalidades que al ser probablemente originadas por fallas neuronales, podrían implicar el padecimiento del trastorno, por ejemplo, tener deformaciones en las orejas, estrabismo o cráneos pequeños, aunque estas ‘anormalidades’ ya se han eliminado del cuadro clínico.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Como explica la sociología en general y desde la obra de Luhmann en particular “el orden social se construye sobre la base de la disyunción entre conducta conforme y conducta desviada y la correspondiente diferenciación de expectativas y reacciones” (Zamorano Farías, Rogel Salazar, 2013: 973).

<sup>5</sup> En 1980 se tipificó por la APA, como Trastorno por Déficit de Atención con tres subtipos (DSM-III, 1980); en 1993 con dos subtipos por los Clasificación Internacional de la Enfermedades (CIE10 y DSM-III-R); para 2003 nuevamente en tres subtipos: el inatento, el hiperactivo-impulsivo y el combinado según la (DSM-IV-TR, 2003) (Tellez, 2011: 43); para 2014 se agregó un cuarto subtipo, el inespecífico en el que no se puede identificar la prevalencia de hiperactividad o falta de atención (APA, DSM-V-TR, 2014: 59 – 66). En todos estos cambios, la hiperactividad, desatención y fallas en el autocontrol, la cognición y el manejo de las emociones han sido factores clave para la conceptualización.

Hasta ese momento el principal tratamiento era de tipo psicológico conductual, pero se comenzó a experimentar con tratamientos que incluían la administración de algunos fármacos que en su origen fueron creados para otros trastornos como la epilepsia, e incluso con anfetaminas utilizadas para bajar de peso (Baughman, 2007: 54 – 56).

Quizás la sistematización de los síntomas haya contribuido a la comunicación o socialización del concepto del TDAH, pues a partir de los años setenta se incrementó considerablemente la derivación de niños con algunas de estas características al tratamiento psiquiátrico, motivados no sólo por el deseo de los padres sino por apelaciones escolares, –siendo la escuela un espacio que ha observado de manera especial las conceptualizaciones acerca de la conducta, cuestión que se detallará más adelante–.

Así lo piensa también Navarro (2009: 100), quien explica que en Estados Unidos durante la década de 1960, lo que hoy llamamos TDAH era catalogado como una disfunción cerebral mínima (DCM), la cual abarcaba en su sintomatología al menos 100 rasgos presentes en el total de la población norteamericana, de modo que cualquiera podría ser diagnosticado con DCM, por lo que se hizo necesaria una reconceptualización que durante la década de los setenta tendió, en este país, más al factor de la hiperactividad, repercutiendo en la popularización del concepto y como señalamos, en la búsqueda por controlar la dinámica corporal por medio de fármacos.

Navarro (2009: 25 – 26), indica que probablemente siempre han existido niños con ese problema (conducta indisciplinada), aunque presenta al TDAH como una preocupación propia del siglo XX, resultado de la revolución industrial, los cambios en las jornadas laborales y los conflictos sociales que se desencadenaron, los cuales configuraron una nueva clase social considerada por las autoridades como errante, indigente, problemática y poco inteligente debido a la escasa atención para realizar su trabajo. Es decir, que presentaban una serie de conductas desordenadas que, para esta autora, derivarían más tarde en el cuadro diagnóstico del TDAH.

Aunque esta propuesta me parece un tanto limitada, pues se acota a un evento y grupo de personas el origen del TDAH, circunscribiéndolo a una lógica causal en la que el factor productivo construye al concepto, es importante retomarla ya que si bien, no podemos enlazar una causa única a este problema ni situarlo como ‘mal’ propio de una

clase social, llama la atención que, tal como en ella se señala, desde esa época se perfilara la falta de atención y la indisciplina como factor que llevaría a un desorden de la personalidad que como resultado derivaría en violencia y/o delincuencia, tal como se observa en algunos estudios actuales sobre el TDAH, cuya preocupación principal radica en evitar que los niños con dicho trastorno terminen siendo delincuentes (Martínez *et al* 2013: 25 – 43), tal que esta enfermedad, en tanto amenaza se debe combatir para preservar la paz y el orden social. Claro está que toda enfermedad se construye siempre desde la base de la anormalidad pues se busca “una desviación, identificable con la ayuda de la ciencia, de la normalidad de los estados corpóreos o psíquicos y entonces debe ser tratada con técnicas específicas” (Luhmann, 2015: 81). Sin embargo, para un análisis sociológico, debemos tener cuidado de caer en estas señalizaciones morales, como si esta enfermedad implicara necesariamente la fatalidad o hasta la maldad de quienes la presentan. En su lugar, trataremos de abordar el TDAH teniendo como objetivo de la investigación las condiciones organizacionales que han permitido tales construcciones.

En este sentido, el trabajo de Navarro (2009: 25 – 40) expone cómo es que mientras en Europa el trastorno por déficit de atención no se vislumbrara sino hasta 1956, cuando se definió el Trastorno Hiperactivo en el Manual de Psiquiatría General de Hoff, en Estados Unidos ya desde principios de siglo se había tipificado. De este modo se observan dos vertientes que construyeron el TDAH desde distintas perspectivas: la europea tendiente más a cuestiones psicopedagógicas, y la anglosajona que se desarrolló principalmente sobre factores médicos y biológicos.<sup>6</sup>

Pese a las diferencias, ambas posturas respondieron entonces a las expectativas e intereses científicos y sociales de la época tanto sobre el ‘deber ser’ de la educación, como acerca del ‘deber ser’ de los niños, y estas diferencias repercutieron en la conceptualización general del trastorno. De modo que, y como señala Navarro (2009: 36), pese a que en Estados Unidos de 1950 a 1970, teniendo como marco el auge de la psicobiología, el TDAH devino como problema que requiere tratamiento

---

<sup>6</sup> Para Navarro (2009: 28 – 29), evidencia de esa línea psicológica se encuentra en la perspectiva del psiquiatra alemán Heinrich Hoffman, quien en 1846 publicó un libro de dibujos para niños exponiendo ciertas conductas que ahora caracterizan al TDAH, pero no abordándolas como una enfermedad sino como una serie de consejos de buen comportamiento para los niños, es decir, como algo que puede modificarse a voluntad y tras cierto ‘entrenamiento’.

psicofarmacológico. En Europa “durante la década de 1950 y a principios de la de 1960, en consonancia con el auge del conductismo, era la hiperactividad la manifestación más destacada. A finales de la década de 1960 con la aparición del cognitivismo, la percepción, la memoria, la atención y otros procesos cognitivos empezaron a cobrar protagonismo. Si la atención era un importante campo de estudio también empezó a serlo la falta de atención, de ahí que la hiperactividad pasara a segundo plano en la descripción del trastorno. “En cierto sentido, el trastorno por déficit de atención fue ‘construido’ como un concepto legítimo en los establecimientos de investigación psicológica de los Estados Unidos y Canadá debido a este cambio en las prioridades de las investigaciones” (citando a Armstrong, 2001, en Navarro, 2008: 43).

No obstante, a pesar de existir esas dos líneas de investigación –y debido a la diferenciación funcional en la sociedad moderna–, en la actualidad las distintas organizaciones médicas han llegado a establecer criterios generales (que no implican el cierre del debate frente al concepto) para poder identificar al TDAH en cualquier lugar del mundo, aún cuando algunas investigaciones apelen a la subjetividad de la observación de maestros y psiquiatras y a la incidencia de su cultura, nivel económico o clase social y hasta sexo, para observar como problemáticas algunas de sus características (Reyes, 2012).

Cierto que estas cuestiones pueden incidir, más no determinar que así suceda, pues para decidir qué postura tomar ante la observación de niños con conducta indisciplinada, se orientarán principalmente por los programas de las organizaciones de la medicina y de la educación creados precisamente para intentar reducir esta influencia. De tal manera la Asociación Psiquiátrica Americana, con la participación de profesionales de la educación, establece Manuales de Diagnóstico Estadístico (DSM, por sus siglas en inglés) diferenciales y detallados (APA, 2014: 21) que buscan guiar la identificación de características generales reconocibles a nivel internacional que finalmente, y como esta misma organización del sistema de la salud reconoce, tendrá que filtrarse culturalmente, es decir, de acuerdo a lo que cada cultura considere normal (APA, 2014: 5 – 21) y no de la sola voluntad de un individuo, tal que “Los criterios diagnósticos se plantean como

directrices para establecer un diagnóstico y su utilización debe estar presidida por el juicio clínico” (APA, 2014: 21).<sup>7</sup>

Así, no podemos negar la influencia de estas diferencias culturales a la hora de diagnosticar el problema, más aún, precisamente por ello, es necesario prestar atención a las condiciones en que este señalamiento encuentra o no sentido en las distintas organizaciones escolares, toda vez que dicha construcción no permanece recluida en las organizaciones médicas, sino que se comunica a toda la sociedad a través de las organizaciones de sus sistemas parciales, y es recibida o no, en cada una de ellas en tanto sea relevante a la función de cada sistema. Para el caso de la organización escolar, a la cual preocupa de manera especial la conducta, la comunicación del TDAH resulta de gran interés, sobre todo cuando es justamente la conducta el eje sobre el cual se han articulado las distintas definiciones que podemos considerar como la ‘historia’

---

<sup>7</sup> De tal manera, para la APA la influencia de estos factores no es un problema para la construcción y diagnóstico del TDAH y otras enfermedades, puesto que la admite sin renunciar por ello a la existencia de patologías que pueden ser observables internacionalmente aunque con variaciones culturales. Así explica que “Los trastornos mentales se definen en relación a las normas y valores culturales, sociales y familiares. La cultura proporciona marcos interpretativos que dan forma a la experiencia y expresión de los síntomas, signos y comportamientos que constituyen criterios para el diagnóstico (...) Los límites entre la normalidad y la patología de determinados tipos de comportamiento varían de una cultura a otra. Los umbrales de tolerancia de determinados síntomas o comportamientos difieren entre culturas, entornos sociales y familias. De ahí los diferentes *niveles* con que determinada experiencia deviene problemática o patológica. La valoración de que un comportamiento dado es anormal y requiere atención clínica depende de las normas culturales internalizadas por el individuo y aplicadas por quienes lo rodean, incluidos los miembros de la familia y los clínicos. *El reconocimiento del significado cultural puede corregir interpretaciones erróneas de la psicopatología, pero la cultura puede también contribuir a la vulnerabilidad y al sufrimiento (...) en la aceptación o el rechazo de un diagnóstico y en la observación de los tratamientos, afectando al curso de la enfermedad y a la recuperación.* La cultura afecta también a la conducta durante la visita clínica; como resultado, las diferencias culturales entre el clínico y el paciente repercuten en la exactitud y aceptación del diagnóstico, así como en las decisiones terapéuticas, las consideraciones pronósticas y los resultados clínicos” (APA, 2014: 14, el subrayado es propio).

La APA establece tres conceptos para explicar la incidencia de la cultura en la observación de enfermedades: Síndrome cultural, que implica síntomas concurrentes e invariables en un grupo que aunque no sean reconocidos como enfermedad por éste pueden ser observados por un externo; expresión cultural de malestar relacionado con preocupaciones y sufrimientos de un grupo; y explicación cultural o causa percibida, esto es la utilización de una etiqueta relacionada a una etiología, es decir, una explicación causal popular (APA, 2014: 14 – 16). Así, el TDAH puede colocarse en cualquiera de estos campos, sin embargo, para la APA en ninguno de estos casos dejara de indicar la existencia de una enfermedad. No obstante, también deja ver que esta construcción puede modificarse, tal como plantea esta investigación.

conceptual del TDAH, cuyos cambios no son sólo resultado de la tolerancia social frente a la conducta indisciplinada y/o hiperactiva, sino que han contribuido a transformar esta misma tolerancia, originando así distintas formas de pensar la conducta y abordar sus problemas.

Para el caso de la conducta sintomática del TDAH, la comunicación como enfermedad ha sido la preponderante. Así, encontramos por ejemplo a Lavigne (2010), Martínez (2013), Mendoza (2005), Rivera (2013), quienes, como muchos otros autores, abordan el TDAH desde su etiología médica y sus problemáticas repercusiones al interior de la escuela, proponiendo un tratamiento multidisciplinario que incluye fármacos, terapias psicológicas y medidas disciplinarias en casa y la escuela, así como ajustes pedagógicos y metodológicos en la enseñanza. Estos autores parten de la concepción del TDAH como una deficiencia fisiológica que impide la regulación normal de sustancias, como la dopamina, que nos ayudan a seleccionar qué estímulos atender en un momento y cuáles pueden esperar. Sin embargo, no se define una única causa o detonante, pues no siempre se trata de un problema genético, hereditario (Mendoza, 2005: 15). Pese a esto, sostienen que existe evidencia suficiente de que es un trastorno de origen biológico que presenta alteraciones en los neurotransmisores, cuyos aspectos fisiopatogénicos aún no están bien definidos (Jiménez, 2012: 6).

Es así que el TDAH se analiza y trata como “un trastorno de origen neuropsicológico que afecta a procesos psicológicos básicos para la adaptación social y afectiva, y para el aprendizaje (entre los cuales además de la inatención y la falta de control inhibitorio de la conducta, se incluyen las dificultades en la autorregulación de las funciones ejecutivas), por lo que se propone que el trastorno debe ser abordado desde una perspectiva *multidisciplinar* que combine los avances neurofarmacológicos con los psicoeducativos” (Lavigne, 2010: 16).<sup>8</sup>

Como podemos observar a través de esta descripción del fenómeno del TDAH, las instituciones abocadas primordialmente a la investigación de este trastorno son las de la salud, como la Asociación Psiquiátrica Americana (APA), encargada de tipificarlo en la

---

<sup>8</sup> Las conductas ejecutivas son aquellas referidas al control del comportamiento, la memoria para realizar trabajos, la interiorización del lenguaje, la autorregulación, motivación y afecto, así como la realización de análisis y síntesis que ayudan a planear, programar, automonitorear, ser flexible y persistente, es decir, son la base de la autorregulación del individuo (Lavigne, 2010: 67).



Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) y la Organización Mundial de la Salud (OMS). Para esta última, el trastorno es un problema que requiere atención primaria a causa de sus importantes afectaciones a nivel de la conducta (descrita como antisocial), la autoestima y las relaciones con otros, por lo que llama a una investigación exhaustiva al respecto (Jiménez *et al*, 2012: 14). Es importante tener esto presente, pues como se ha señalado, el TDAH surge como comunicación de una enfermedad completamente legitimada por las únicas organizaciones encargadas de ello “Aunque estén involucradas oficinas del trabajo y aseguraciones, comisiones parlamentarias y comisiones éticas, sacerdotes, familiares (...) y no por último, en sentido emocional y psíquico, los pacientes mismos, la construcción de la enfermedad, es decir, diagnóstico y tratamiento, información y asesoramiento, siguen siendo cosas de la medicina” (Luhmann, 2015: 75).

El diagnóstico puede realizarse mediante encefalogramas poco precisos y difíciles de realizar.<sup>9</sup> Por estas razones, en general se recurre principalmente a cuestionarios psiquiátricos sintomáticos que según el Manual Diagnóstico de la APA puede ser realizado por equipos multiprofesionales que brinden un diagnóstico clínico, neurológico y psicológico (Robledo, 2014: 155), de manera que estos cuestionarios evalúan la conducta, basados mayormente en la observación del maestro de clase y en menor proporción de la los padres de familia en casa, debido a cuestiones de objetividad (Martínez, 2013: 71). Sin embargo, la conducta disruptiva debe presentarse tanto en la casa como en la escuela o en otros espacios, durante un periodo no menor a seis meses, presentando un exceso de energía y falta de concentración, planeación y reflexión, así como problemas en el aprendizaje escolar.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Diagnóstico implementado por la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) en 1994, mediante el Manual de Diagnóstico Estadístico (DSM). El más reciente diferencia cuatro subtipos según el predominio de presentación de los síntomas en un periodo de al menos seis meses: trastorno por déficit de atención con hiperactividad tipo con predominio de déficit de atención; trastorno por déficit de atención con hiperactividad tipo con predominio hiperactivo-impulsivo; trastorno por déficit de atención con hiperactividad tipo combinado (impulsividad y falta de atención); y trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificada, presenta síntomas pero no puede decirse cuál predomina (APA, DSM-V-TR, 2014: XIV).

<sup>10</sup> Mucho se relaciona el TDAH con un bajo rendimiento escolar, aunque por otra parte, se menciona que puede ser indicador de un alto intelecto y creatividad, por lo que puede verse no como problema, sino como un rasgo adaptativo, de “exceso de creatividad, vigor, arrojo,” etcétera, que personalidades como

Generalmente es en el espacio escolar en donde el TDAH se identifica pues es justo ahí en donde la conducta disruptiva y la falta de atención saltan a la vista, esto es, se vuelven relevantes, no sólo por las dificultades que conlleva para la socialización, sino porque se le relaciona con otros problemas para el aprendizaje, tales como una insuficiencia en las capacidades cognitivas, de planeación, ordenación y reflexión, lo que repercute, por ejemplo, en dislexia, poca comprensión lectora y escasa retención de información (Mendoza, 2005: 26 – 28). Además, la escuela es el lugar de mayor impacto debido a que en ella se requiere estar mucho tiempo sentado y en silencio, quieto, filtrar estímulos, controlar distractores, atender a mucha información oral y poca visual, ordenar pasos para hacer una tarea manteniendo la motivación para lograrlo, cuidar materiales, recordar tareas, cumplir normas, seguir órdenes, regular emociones, relacionarse adecuadamente, etcétera, de ahí la importancia de enfocar la atención pero también, de controlar los estímulos ambientales (iluminación, ruido, distribución de objetos y personas, etcétera) en ese espacio (Martínez, 2013: 227 – 264).

Aunque el TDAH supone también problemas en casa, donde de igual forma existen normas, tareas, así como la expectativa de un buen comportamiento, la diferencia radica en que si bien la familia puede reprender o castigar la conducta relacionada con el TDAH esto no repercutirá oficialmente en otros ámbitos, además de que lo que está permitido en una familia puede no estarlo en otra. Sin embargo, en la escuela existen parámetros de evaluación de la conducta bastante generales para identificar ciertos problemas por lo que la escuela se vuelve el principal espacio donde se observa este trastorno, pues aunque es una enfermedad que se padece durante toda la vida, es en la población en edad escolar donde se encuentra el mayor número de casos reportados, mientras que en los adultos parece existir una disminución de los síntomas gracias a la medicación y los tratamientos conductuales llevados a cabo durante la vida escolar (Mendoza, 2005: 40 – 59), con resultados visibles a partir los 11 años, por lo que el rango de edad donde se expresa más fuertemente corresponde al de los niños que cursan la educación primaria, entre los 6 y los 11 años de edad (Jiménez, 2012: 9).<sup>11</sup>

---

Albert Einstein, Galileo Galilei, Mozart, Henry Ford, Abraham Lincoln y Luis Pasteur, entre otros, han presentado (Mendoza, 2005: 39).

<sup>11</sup> Entre el 4% y 7% de la población en edad escolar a nivel básico en México padece este trastorno, 90% de los cuales son varones (Mendoza, 2005: 22). De acuerdo con cifras del Programa de Fortalecimiento

Posiblemente esto haya hecho que muchos estudios sobre educación se interesen por el tema. En ellos, se hace referencia a la educación como espacio fundamental para observar este trastorno, pero sobre todo para tratarlo y adaptar el funcionamiento de los niños, a fin de evitar en el futuro y fuera de la escuela malos comportamientos –lo que dicho sea de paso, hace evidente la carga de exigencias a la educación como pilar de la sociedad, aún cuando una alta escolaridad no implique necesariamente un comportamiento “ejemplar” de acuerdo con ciertos criterios morales–. De este modo, dichos estudios, que no reparan en las condiciones que posibilitan en primera instancia observar en la escuela esta enfermedad (por qué es en ella donde se vuelve problemática la hiperactividad y el déficit de atención), sólo se atienden por una parte a las condiciones metodológicas, pedagógicas y ambientales que, como condicionantes, pueden incidir en el mejoramiento o deterioro de la condición, y por otra, realizan una crítica vacua (a veces nula) hacia el sistema educativo y el de la medicina acerca del incremento de estos casos.

Intentando superar estos vacíos es que hemos comenzado por especificar la construcción médica de la comunicación del TDAH como enfermedad. Sin embargo, lo que interesa en esta investigación es observar al TDAH no desde la perspectiva médica, sino como una comunicación que de esa forma opera en la escuela sobre ciertas estructuras organizacionales y genera otras. Es a propósito de estas cuestiones que encontramos en los últimos años estudios como el de Shea (2008), donde se dan algunos indicios para analizar la integración de esta y otras enfermedades en la lógica operacional del sistema educativo, como educación especial, que obliga a los Estados a proveer de condiciones de igualdad para integrar en las escuelas regulares las diversas capacidades de todo tipo de niños.

De tal manera, lo que corresponde enseguida es indicar brevemente las formas en que se ha analizado tradicionalmente desde la sociología a la educación y la escuela, para vislumbrar cómo se ha insertado en ellas la comunicación sobre esta enfermedad. Como veremos, en general los distintos autores se abocan a estudiar los fines u objetivos de la educación (transmisión de conocimiento, ideología y valores), o la interacción escolar,

---

de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), durante el ciclo escolar 2010-2011, de los 5, 739, 270 mexicanos con alguna discapacidad, 9% se encuentran en el rango de 0 a 14 años y de ellos, el 3% (2499) fueron atendidos por TDAH (PFEEIE, 2012: 26-29).

situándose en un contexto histórico, económico, político y social, pero dejando de lado dicha incorporación.

### ***1.2 Límites y posibilidades de aplicación de las teorías tradicionales para un análisis del TDAH***

Para Jiménez (1996: 28 – 31) las teorías sociológicas en su referente a la educación se pueden agrupar en cuatro distintos enfoques desde los que podemos obtener las siguientes dimensiones de análisis:

- 1) Funcional-institucional, tal como la visión organicista en Emilio Durkheim (1996), o el funcionalismo en Talcott Parsons (1951). Aunque con distintos matices, ambos conciben la sociedad como un todo cuyas partes se relacionan y funcionan orientándose a mantener el equilibrio y la vida social en armonía. Así, desde este enfoque se pueden atender cuestiones acerca del desarrollo social, políticas educativas y su incidencia en la desigualdad social.
- 2) Económica, retomando planteamientos del marxismo para estudiar a la educación como formadora de recursos para el mercado laboral, investigando la inversión en capital humano por parte del Estado, y la relación entre educación y poder económico, así como la incidencia de la eficiencia educativa en la productividad.
- 3) Política–ideológica, utilizando el materialismo histórico como lo hiciera Antonio Gramsci quien concibe a la escuela como un aparato ideológico que sirve para mantener la hegemonía política, pero además, como formadora de conciencia crítica y transformadora del orden social (Jiménez 1996: 3–43). También podemos ubicar aquí a Pierre Bourdieu (1970), pensando la escuela como espacio donde se reproduce y radicaliza la desigualdad social. De tal manera, desde esta postura podemos observar los proyectos educativos en medio de un conflicto de intereses de clase.
- 4) Política–cultural, para analizar el poder y su relación con la cultura en la escuela, que posibilita la legitimación del dominio de una clase social; observar la

reproducción de desigualdades por sexo, raza, origen; estudiar el currículo escolar y el currículo oculto, la interacción y resistencias culturales. Así, podemos encontrar la teoría de la reproducción en Bourdieu, de la resistencia en Henry Giroux o la “Nueva teoría sociológica de la educación” de Michael Apple, que sustentan dichas teorías (a excepción de Bourdieu), en fundamentos interpretativos desde la obra de Max Weber (1989), Alfred Schütz (1993) y Harold Garfinkel (2006), pues para éstas, es la interacción en clase el centro de la observación y de su explicación debido a que sólo en ella puede encontrarse el sentido de la acción de los sujetos (Jiménez, 1996: 59–62).<sup>12</sup>

A todos estos enfoques subyace la idea que los autores tenían de la organización de la sociedad. Estas propuestas respondieron entonces a demandas y condiciones propias del modo de organización social de su propia época, por lo que si bien algunos de sus conceptos pueden tener aún eco y vigencia, hoy ya no podríamos seguir utilizándolos acríticamente, aunque esto se lleva a cabo –y nada impide que lo hagamos–. Sin embargo, continuar con estos análisis para el propósito de esta investigación, nos mantendría como la mayoría de los estudios al respecto, esto es, en la búsqueda de causas (biológicas o sociales) promoviendo en consecuencia soluciones farmacológicas y conductuales. No es que ese tipo de trabajos no sean necesarios, tal es así que abundan, pero dejan sin explicar cómo es que se llegó a construir al TDAH como problema para las organizaciones escolares, cuestión que debiera atender la sociología de la educación, como explicara Durkheim (1996: 58 – 76) en su empeño por distinguir a la sociología de la pedagogía, siendo la primera la encargada de estudiar el proceso, causas, desarrollo e instituciones en que se realiza la educación y la segunda una reflexión sobre la práctica educativa. Aunque la sociología y la pedagogía no son antagónicas, antes bien, se complementan, es importante rescatar la distinción de este autor frente a la pedagogía, a fin de evitar caer en los límites analíticos que hemos señalado en los estudios realizados al respecto del TDAH, pero reiterando que no se pretende en este trabajo continuar con la postura organicista de Durkheim.

---

<sup>12</sup> Un trabajo en torno al tema es el de Gutiérrez (2007), en el que se aborda el estudio entre el vínculo que existe entre las políticas educativas y el currículum oculto, siendo este último una expresión de un fenómeno social, que va más allá del aula escolar.

Esta distinción frente a la teoría clásica y sus interpretaciones responde a la observación de un orden social distinto, que no puede ser explicado más por relaciones jerárquicas o lineales, por lo que seguiremos la metodología y aparato teórico de Niklas Luhmann, con el propósito de entender el modo en que la comunicación acerca de la conducta indisciplinada de los niños al interior de la escuela ha ido cambiando hasta llegar a hablar de una enfermedad, considerando de qué manera la forma de concebir y organizar la educación lo ha hecho posible. Por esta razón, el presente trabajo no pretende dar con ninguna causa o solución más, sino exponer y contribuir a la problematización del tema, desde la perspectiva sociológica.

Sin embargo, no hablar de causalidades no significa que se desconozcan las irritaciones existentes entre el espacio escolar y su entorno, más aún, éstas pueden suscitar ciertos cambios, por lo que también se abordará cómo es que la comunicación del TDAH se dirige desde el sistema de la medicina hacia el sistema educativo por medio de sus organizaciones y en este sentido, cómo la escuela lo recibe y construye formas para trabajar con ella, incluso generando demandas hacia el sistema médico (Luhmann, 2015).

De allí que sea preciso echar mano del discurso médico sobre esta cuestión, pero no para abundar en la discusión sobre si existe la prueba física que lo legitima o no, o para situar la causa en algo biológico y proceder en consecuencia medicando, sino para entender cómo es que esta comunicación se ha insertado dentro del sistema educativo y la organización escolar, y qué ha generado a partir de esto.

Aunque pienso, como Tellez, *et al* (2011), que la falta de un sustento biológico deja entrever lo arbitrario de la definición del TDAH como enfermedad, no podemos negar que se encuentra legitimada por el discurso médico (psiquiátrico) que para su fundamento se sirve no sólo de evidencias físicas sino sobre todo de la observación de los problemas conductuales por medio de esquemas que permiten, tal como explica Hernández (2015: 25), identificar situaciones esperables y generar a partir de ello estructuras y programas médicos, de manera que, estemos de acuerdo o no, para el sistema de la medicina, esta construcción es totalmente legítima.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Entendiendo lo arbitrario no como una definición azarosa, sino como una posibilidad de conceptualización elegida entre otras, es decir, *construida*, de manera que igual que se catalogó como

Por lo tanto, consideraremos al TDAH como la comunicación de una enfermedad, a partir de la cual se abre el debate social y médico sobre si realmente existe o si es una invención de la psiquiatría, un producto de modelos pedagógicos agotados, de conflictos familiares o de los intereses económicos de las grandes farmacéuticas y políticos vinculados (Baughman, 2007). No descartamos que debido al creciente uso del concepto, existan muchos casos –quizás la mayoría de ellos–, de niños que simplemente se aburren, a quienes aunque no les podría ser diagnosticado el TDAH se les etiqueta como tales, tanto por maestros como por sus propios padres, debido a problemas de conducta y al uso generalizado del concepto en la práctica cotidiana.<sup>14</sup>

No obstante, para que haya consecuencias formales en la organización escolar sólo cuenta el diagnóstico certificado por un médico, psicólogo o psiquiatra, de no ser así, los padres pueden rechazar cualquier sugerencia de la escuela e incluso demandar por tal discriminación, ya que esta sólo puede echar a andar ciertos programas y medidas especiales tras el reconocimiento de una enfermedad, que reiteramos, no se lleva a cabo por la escuela, sino por instancias médicas. Es preciso señalar que aunque la observación de los maestros es central para el diagnóstico, e incluso muchas veces son los maestros quienes insisten a los médicos psiquiatras o a psicólogos a la realización de un diagnóstico con su consecuente medicación (Baughman, 2007: 1 – 36), esto sólo sucede si el médico acepta hacerlo, siguiendo los criterios propios de su ámbito para ello, siendo finalmente un diagnóstico médico. No obstante la observación de cómo escuelas, maestros y padres de familia demandan a la medicina no sólo el diagnóstico

---

enfermedad pudo haberse considerado sólo una capacidad distinta para otras cosas, por tanto, no es que ‘padecer’ TDAH sea por sí mismo un problema. Al respecto de la arbitrariedad del lenguaje explica Derrida que ésta “simplemente no tiene ningún “vínculo natural” con el significado en la realidad” (De la Gramatología, 1998: 61). Asimismo, tampoco la legitimidad de la construcción implica un consenso homogéneo sobre el concepto, por el contrario, tal como se verá más adelante, los programas y esquemas establecidos por las organizaciones siempre dejan abierta la posibilidad de discutir por qué se decidió esto y no lo otro, y con ello, la posibilidad de un cambio de conceptualización.

<sup>14</sup> Pese a que se hace una distinción entre niños con problemas de conducta debido a causas emocionales, de los niños con TDAH cuyos problemas de conducta responden a causas biológicas, ambos presentan síntomas similares y sus problemáticas repercusiones en la escuela (ya sea en el aprendizaje o en sus relaciones), por lo que ambos están incluidos en la educación básica a nivel internacional, dentro del grupo de niños discapacitados o con “necesidades educativas especiales”, de manera que a ambos se les aplican los mismos programas pedagógicos y conductuales (Shea, 2008: 129 – 140). La única diferencia significativa está en la medicación recomendada en algunos casos para los niños diagnosticados con TDAH.

sino la resolución de este problema, apunta a lo que Luhmann explica como una inflación de demandas de la sociedad hacia el sistema de la medicina (Luhmann, 2015: 76 – 78).

Además, aunque fuera el caso de un invento –argumento fundamentado en la falta de una evidencia de anormalidad física visible o tangible (Baughman, 2007: 15) – el trastorno ha sido tipificado como enfermedad con base en el consenso psiquiátrico internacional, que como indicamos también es un argumento válido dentro de esta organización para tipificar enfermedades, y es a partir de ese consenso que se han generado las estructuras que ahora lo sostienen.<sup>15</sup> Podríamos cambiar su conceptualización, pero aún así los síntomas seguirían estando presentes, probablemente se cambiarían la forma en la que se coloca en los distintos sistemas, y ello requeriría de nuevas observaciones, sin embargo, por ahora éstas son sólo suposiciones que exceden a esta investigación, a la cual interesa abordar qué condiciones hacen posible que se inserte con tanta fuerza esta enfermedad como comunicación en la escuela y qué se genera a partir de eso.

En este sentido, las teorías sociológicas esbozadas anteriormente no resultan productivas, pues en ellas se apela a la homologación en valores, pautas conductuales, al mecanicismo, y a la conducta como un aspecto perfectible, siendo la perfección un ideal a alcanzarse mediante la educación, pero no se explica lo que sucede cuando el proceso no se da de la manera esperada debido a una conducta causada por una enfermedad.<sup>16</sup>

Desde el enfoque funcional, en una concepción causal de la reproducción de la sociedad, parece que el proceso educativo se llevara a cabo sin ningún problema, y si lo hay no se observa, ya que finalmente no interesa la interacción escolar en sí, sino los

---

<sup>15</sup> Como reconoce, aunque con desagravio, el mismo psiquiatra Baughman “Como sustituto de la evidencia real la industria del TDAH presenta “declaraciones de consenso” o incluso “declaraciones de consenso a nivel internacional” de “expertos en TDAH” que firman un documento carente de fundamento científico, pero concluyen en forma unánime que el TDAH es real y común” (2007: 15). Además cita al Dr. Alpert, presidente de la Junta Médica de California durante el año 2002, quien ante el cuestionamiento de la validez del consenso por encima de una evidencia física que confirme la existencia del trastorno le respondió “Es obvio que la comunidad psiquiátrica ha establecido su estándar, y aunque uno podría no estar de acuerdo con él, ese estándar se convierte en el estándar legal en que la Junta debe basar sus acciones” (Baughman 2007: 239).

<sup>16</sup> *Emilio* de Rousseau (1989), Durkheim (1996) en *Sociología y educación*, entre otros, pueden consultarse como ejemplo de esta carga de expectativas morales depositadas sobre la educación.



resultados; cualquier problema tiene que resolverse de manera que no afecte la organización y cohesión de la sociedad. Si bien podríamos observar y describir el desarrollo del sistema educativo, no podríamos entender cómo esto se ha dado, a no ser que lo hiciéramos por medio de respuestas causales de las que pretendemos alejarnos.

En el enfoque estructural funcionalista la enfermedad se concibe como una desviación aceptada hasta cierto punto, pero para mantener el equilibrio del sistema, el enfermo debe adaptarse reestructurando reflexivamente sus orientaciones motivacionales, para lo cual podría servir la escuela ofreciendo en la interacción escolar las motivaciones conformativas adecuadas, que contribuyan en este caso a normalizar la conducta. Seguir esta línea nos llevaría a realizar más estudios como los ya presentados, que apelan a la adaptación de los niños con TDAH a través de medidas multidisciplinarias con la participación de sus padres y maestros.

Desde la sociología del conocimiento educativo podríamos observar la interacción escolar y sobre todo el papel del maestro en la formación y evaluación del currículo escolar, basado principalmente en el aprendizaje y la conducta, cuestiones que sin embargo, no se deciden finalmente por su sola apreciación sino por criterios organizacionales. Por otra parte, en este enfoque podríamos observar al TDAH como expresión de resistencia a la educación a través de la conducta, como rechazo explícito o inconsciente de las normas impuestas, pero estaríamos olvidando que éste, por su etiología, no es motivado por cuestiones ideológicas sino por problemas biológicos. Incluso, si partimos de que no se trata de una enfermedad sino de un invento creado para explicar una resistencia a la autoridad y métodos tradicionales, no podríamos decir al respecto nada más que solo eso, dejando sin resolver la cuestión de cómo es que la escuela se organiza alrededor de este trastorno.

Por medio de la teoría comprensiva en todas sus variantes, se atiende a la interacción escolar en un momento específico, por lo que no podríamos explicar este hecho que atraviesa todas las escuelas básicas, si bien con distintas características, pero que se restringen todas a una organización común.

De esta manera, aunque mucho se apele en ellos a priorizar el papel del individuo (niño) en la educación, explicando su necesidad de libertad y su potencial creatividad, llegan a confundirse con análisis psicopedagógicos como los de Celestine Freinet (1974; 1979),

lo que desemboca en la construcción de modelos pedagógicos alternativos, que como los tradicionales, tienen que sujetarse a las evaluaciones y exigencias de competencias curriculares establecidos por la organización escolar, de manera que la autonomía del alumno sigue sujeta al alcance del comportamiento esperado en los programas establecidos por el sistema educativo. Por esto, analizar desde el ámbito de la interacción escolar, por sus propios principios, no podría darnos una explicación más general, como la que pretendemos realizar en este trabajo.

Siendo el TDAH un padecimiento que puede afectar a niños de todos los países, culturas y niveles socioeconómicos (Jiménez, 2012: 23), que puede ser hereditario o no (Martínez, 2013: 38), no podemos abordarlo desde las líneas del materialismo histórico ni de la reproducción ideológica o cultural, pues no se restringe a un sector específico o marginado.<sup>17</sup> Además, de ellas se infiere que los problemas de conducta, siempre son expresión de una resistencia cultural, por lo que responden a cuestiones reflexivas ideológicas, no a una enfermedad. Quizás desde esta línea podría elaborarse un análisis en el sentido de que un niño con TDAH resulta deficiente para el sistema productivo y eso repercutirá en su incorporación al mercado de trabajo y a la reproducción de la desigualdad social. Sin embargo, éstas son cuestiones que no se deciden en la escuela sino en el campo laboral, y además, cada vez es menos cierto que a un mejor trayecto escolar corresponda un mejor puesto de trabajo o mayores ingresos económicos, de manera que este enfoque nos serviría sólo si fuésemos capaces de predecir el futuro.

Pero el límite no radica únicamente en la linealidad en dichas teorías sino en que también parece ser que para todos estos análisis la salud fuera un presupuesto para la educación.<sup>18</sup> Quizás ello responda a que históricamente la enfermedad ha sido

---

<sup>17</sup> Debido a que en la mayoría de los casos el TDAH es padecido por niños (varones) tampoco podríamos abordarlo desde los análisis tradicionales de género, enfocados, principalmente, al estudio de problemáticas relacionadas con las mujeres, a no ser que lo hiciéramos retomando lo que indica Reyes (2012: 72 – 74), a saber, que en su mayoría son las maestras de escuela las menos tolerantes a las conductas indisciplinadas de los niños, mientras que los profesores son más flexibles a la hora de evaluar el comportamiento y por lo tanto, no lo observan como problema y remiten menos al TDAH como explicación de la conducta característica del trastorno. Si bien, podría problematizarse desde una perspectiva ampliada de género como lo son los estudios sobre las masculinidades, para pensar por qué el 90% de los diagnosticados son varones, esto de nueva cuenta nos dejaría rodeando la cuestión operativa que interesa a esta investigación.

<sup>18</sup> Como lo explica claramente Parsons al señalar que “la salud casi por definición, está dentro de las necesidades funcionales del miembro individual de la sociedad, hasta el extremo de que, desde el punto

estigmatizada, ocultada, exiliada o contenida en espacios ‘ajenos’ a la vida cotidiana, o en este caso, de la educación ‘normal’, que en sus orígenes no admitía a personas discapacitadas y después creó escuelas especiales segregadas para sordos, ciegos o niños con problemas de lenguaje o aprendizaje.<sup>19</sup>

Sin embargo, debemos reflexionar qué sucede en una sociedad como la nuestra, en la que no podemos seguir hablando de exclusión, en tanto que las mismas instituciones generalmente destinadas a contener en sus espacios y alejar de la vida común el comportamiento anormal (por ejemplo, las cárceles u hospitales) se encuentran inmersas en la dinámica cotidiana por medio de las relaciones económicas, políticas, etcétera. Ciertamente algunas enfermedades pueden no impedir el desarrollo de las actividades cotidianas (alguien puede ir con gripe a la escuela) y aunque otras necesariamente deben ser retiradas temporalmente de la interacción al interior de la escuela cuando, eventualmente, se presentan (enfermedades infecciosas como la varicela, por citar un ejemplo), se contemplan las formas de seguir trabajando a pesar de esto, sin ser excluido del sistema educativo.

Sin embargo, ¿qué pasa con una enfermedad como el TDAH, que irrumpe en la dinámica y los objetivos escolares y que al no ser un estado transitorio, debe aprenderse a trabajar y vivir con él? ¿Cómo es posible que, pese a esta condición, los niños puedan continuar en el sistema educativo y alcanzar ciertos objetivos, cuando la educación constantemente evalúa su comportamiento? ¿Qué condiciones han propiciado que cada vez más las escuelas regulares incluyan a alumnos discapacitados, tradicionalmente

---

de vista del funcionamiento del sistema social, un nivel general demasiado bajo de salud (o un nivel demasiado alto de enfermedad) es disfuncional. Esto se debe a que, en primera instancia, la enfermedad incapacita para desempeñar efectivamente los roles sociales. Pudiera ocurrir, desde luego, que esta presencia de la enfermedad fuera absolutamente incontrolable por la acción social, como una acción dada independiente de la vida social. Pero en la medida en que sea controlable, mediante una acción racional o de otra manera, es claro que hay un interés funcional en la sociedad en su control: en general, en reducir al mínimo la enfermedad” (Parsons, 1951: 276).

<sup>19</sup> Por ejemplo en México, donde en 1870 se creó la primera escuela para sordomudos, aunque posteriormente el campo de la educación para discapacitados fue poco atendido, creando escuelas públicas especiales según la discapacidad. En 1980 la Dirección General de Educación Especial establece las “Bases para una política de Educación Especial”, inserto en los artículos 48 y 52 de la Ley Federal de Educación, aunque no fue sino hasta después de 1992 que comenzaron a elaborarse programas educativos aptos tanto para formar a niños con cualquier tipo de discapacidad como a niños ‘normales’ (Shea, 2008: 470 – 471).

asignados a otros espacios para una “educación especial”? En el caso del TDAH, ¿Qué consecuencias tiene esta permanente señalización de la conducta no deseada?<sup>20</sup>

Desde la pedagogía existen numerosos estudios acerca de la educación especial, que apuntan a formas de intervención metodológica para atenderlos, en respuesta a la implementación de políticas educativas inclusivas que reconocen el derecho a la educación de los niños con “necesidades educativas especiales”, entre las que se encuentra el TDAH (Martínez, 2013: 108). Sin embargo, la pedagogía no se detiene a analizar que la sola construcción y aplicación de una políticas educativas requiere seguir ciertas condiciones organizacionales del sistema educativo y de la escuela para poder llevarse a cabo, condiciones que podrían ser estudiadas por la sociología desde una teoría que permita observar estos aspectos organizacionales más allá de sus contenidos o de cuestiones políticas o ideológicas.

Los estudios con enfoque social, parten siempre de la definición médica, pero se remiten sólo a la observación del contexto familiar, a las condiciones educativas y disciplinarias por parte de los padres y a los estímulos ambientales (condiciones del hogar, expresiones afectivas, violencia, actividades recreativas o culturales, etcétera) que proporcionan a sus hijos, a fin de ver si ellas pueden propiciar o disminuir el trastorno, así como a las afectaciones en las relaciones tanto de los padres hacia los hijos, como entre los propios padres (se habla incluso del TDAH como causal de divorcio, pero también del divorcio como detonante del TDAH); mientras que en el aspecto educativo se evalúa la participación de los padres en actividades escolares y la estimulación para un buen comportamiento y aprovechamiento escolar, pues se piensa, son los padres un factor decisivo para controlar este problema debido no sólo a las condiciones que propician para la formación escolar de sus hijos sino a la influencia en el desarrollo emocional y creación de expectativas sobre su futuro por parte de los propios niños (Robledo, 2014: 29).

---

<sup>20</sup> Foucault (2009: 230 – 231) describe esta tipo de sociedad inclusiva, cuando se refiere a “la ciudad apestada” como “la utopía de la ciudad perfectamente gobernada” en tanto que a pesar de no exiliar sino mantener al interior de la ciudad a las personas con peste, al hacer visibles las distinciones entre lo sano, lo normal, de lo que no lo es, facilita establecer mecanismos de vigilancia y control, por lo que es más fácil ejercer disciplina y encontrar obediencia, así como corregir a los anormales, como pudiera ser el caso del TDAH como comunicación en la organización escolar.

Aunque estos estudios intentan aportar la observación de algunas regularidades en el entorno familiar, particularmente acerca del actuar de los padres (su estilo de crianza, que puede ser perjudicial tanto si es autoritario como si es permisivo, o la comunicación de expresiones negativas y bajas expectativas estudiantiles hacia sus hijos con TDAH, así como una mayor participación de las actividades educativas dentro y fuera de la escuela, contando con una mayor información respecto a la enfermedad, a diferencia de padres con hijos con otros problemas de aprendizaje), no son concluyentes para establecer determinantes causales, principalmente porque se basan en percepciones de padres, maestros y alumnos, de las que resulta interesante observar que, por ejemplo, mientras los padres pueden percibir que participan altamente en su educación y dan muestras de afecto que motivan a sus hijos a ‘superarse’, los hijos perciben poco apoyo y afecto, por lo que dichos estudios no permiten llegar a conclusiones causales determinantes (Robledo, 2014: 163 – 165).<sup>21</sup>

También existen estudios como el de Jiménez (2012) y el de Shea (2008) que responden a las nuevas obligaciones contraídas por algunos Estados para garantizar no sólo la educación de todos los niños, sino de brindarles las herramientas pedagógicas necesarias para su aprendizaje, así como de fomentar investigaciones para obtener información contextual que sirva para orientar medidas multidisciplinarias que puedan contribuir al desarrollo de estos niños, aunque de nueva cuenta, lo hacen por medio de análisis sistémicos de relaciones causa – efecto.

Con todos estas posibilidades y límites contemplados, y atendiendo al interés de este trabajo, considerando que todos los estudios en torno al TDAH atienden a cuestiones médicas, psicológicas y pedagógicas, generalmente centradas en el individuo, y en el caso de los análisis de perspectiva social en educación, se vinculan tan estrechamente con la psicología y/o la pedagogía que llegan a confundirse con ellas, haciendo referencia al contexto social como causas ambientales, a pesar de que “no se conoce a ciencia cierta la causa del problema” (Mendoza, 2005: 15) sino su expresión biológica y conductual, y dado que tampoco es pretensión de este trabajo analizar las políticas

---

<sup>21</sup> De este modo, parecen más bien derivar en una “psiquiatría social” para la cual, el estudio de los factores sociales como el nivel socioeconómico, la religión, las tensiones familiares, etcétera, se realiza con el objetivo de descubrir en ellos las causas de las enfermedades mentales y así poder controlarlas. (Bastide, 1967).

educativas en sí mismas, sino la manera en que se organiza el sistema educativo para dar cabida a éstas en seguimiento de la comunicación del TDAH como enfermedad, teniendo en cuenta que la “expansión cuantitativa y esa complejidad creciente de los servicios de enseñanza no podían por menos que plantear los más graves problemas de organización, y entre éstos, en primer plano, los de dirección y de control técnicos, los de coordinación y de orientación, mediante la solución de los cuales se procura establecer una unidad de espíritu en la variedad de las instituciones y una síntesis de las diversas influencias (escolares y extraescolares), a menudo divergentes, ejercidas sobre las nuevas generaciones” (Azevedo, 1987: 252), pretendemos realizar una investigación que no se centre en relaciones causales, sino en el entramado que se teje a partir de la comunicación del TDAH, por lo que considero como la perspectiva teórica más viable a utilizar la de la Teoría General de los Sistemas Sociales de Niklas Luhmann (2007).<sup>22</sup>

En ella se observa a la sociedad como un sistema omniabarcador, cuya complejidad se organiza sobre la forma de organización social funcionalmente diferenciada, desde la cual ya no podemos hablar de relaciones causales ni determinismos, así como tampoco de desviación ni de exclusión, sino de inclusión –como sucede también actualmente en el sistema educativo, tendiente a hablar de integración, con escuelas inclusivas y cada vez menos escuelas especiales segregadas, gracias a ajustes curriculares que puedan abarcar no sólo distintas competencias sino que integre a alumnos con distintas necesidades educativas (Espinosa, 2012: 139)–. A propósito de la investigación que nos compete, es en este tipo de escuelas donde puede observarse particularmente la presentación continua de la conducta esperada y la que no lo es, pero no como factor de exclusión, sino ambas como posibilidades a realizarse dentro del sistema educativo, con cabida gracias a los programas decisionales de la organización escolar, por lo que ésta será la teoría que guíe el análisis.

De tal manera, se pretende contribuir a un estudio sociológico sobre el tema del TDAH en la educación, retomando el planteamiento durkheimniano de que lo concerniente a la

---

<sup>22</sup> No obstante, aunque rescatamos la distinción que realiza Azevedo entre la sociología y la pedagogía (como reflexión sobre las acciones), este trabajo se distancia de esta propuesta en tanto que en ella se observa a la educación como subordinada y amenazada por la economía y la política (Azevedo, 1987: 267 – 325). De ahí la importancia de trabajar con una perspectiva teórica más viable, menos moralizante y prescriptiva pero que ayude a problematizar sociológicamente el problema, utilizando la Teoría General de los Sistemas Sociales de Niklas Luhmann (2007).

sociología es analizar “los hechos y las instituciones de la educación” (Azevedo, 1987: 32), observar el proceso dentro del sistema educativo y su organización, desligándolo en lo posible de análisis pedagógicos e ideológicos o de recetas para un mejor funcionamiento, a lo más que aspiramos con esto es a irritar al sistema educativo, lo cual no implica necesariamente mejorarlo (Corsi, 2002: 47); simplemente pretendemos plantear el problema del TDAH en la educación, desde la sociología. O dicho de otro modo, estudiándolo en una relación con la sociedad de aprendizaje y no de enseñanza (Luhmann, 2007: 10).

Por lo tanto este estudio no versará sobre la interacción y los aspectos ambientales, no porque no sean importantes (justo porque lo son es que han sido ampliamente abordados), sino porque todos estos son la parte externa del sistema educativo (entorno), esto desde las distinciones de la teoría general de los sistemas sociales (en adelante TGSS). Para comprender mejor por qué esta postura –que como ya mencionaba no excluye sino todo lo contrario– es la más adecuada para esta investigación, debemos comenzar por aclarar sus postulados básicos.

### ***1.3 Enfoque sistémico***

#### *1.3.1 La sociedad como sistema*

Niklas Luhmann, parte de principios provenientes de la teoría de sistemas, la cibernética y la biología para construir una teoría que pueda superar la visión totalitaria de las tradiciones sociológicas clásicas, para las que la sociedad es un todo conformado en su interior por partes que se relacionan entre ellas mecánicamente y causalmente a fin de reproducirlo, por lo que es posible modificar o manipular ciertas condiciones en la búsqueda de determinado fin.

Para Luhmann un sistema social se caracteriza por una unidad operativa distintiva (de acuerdo con la función que cumple y que además construye un código propio) así como por la reproducción constante de su diferencia frente al entorno, distinción que establece gracias a la recursividad de sus operaciones (Luhmann, 1988: 13). La reproducción del sistema se realiza gracias a la re entrada de la forma que lo constituye como tal, la de la unidad de la diferencia sistema/entorno, correspondiente a la distinción

autorreferencia/heterorreferencia, la cual es una observación que señala lo que le es propio y lo que no lo es (Luhmann, 2007: 39). Esto no significa que el entorno, la heterorreferencia, se desconozca o se anule, por el contrario es la parte frente a la cual cada sistema reflexiona sobre sí mismo y al hacerlo se construye.

El código posibilita la selección de operaciones en un esquema básico sí/no, por el cual las operaciones se guían en torno a la función específica del sistema y estructuran programas que en conjunto mantienen la reproducción del mismo, sin embargo, la reproducción no se realiza a manera de réplica, pues las estructuras puedan llegar a cambiar (Luhmann 1988: 20 – 21). Esta es una diferencia crucial respecto a la teoría de sistemas clásica, pues para Luhmann, las estructuras no son invariables y por ello el sistema puede evolucionar; una diferencia más es que para la TGSS, los sistemas están cerrados *operativamente* por lo que no pueden ser influidos desde el entorno ni ejercer ningún tipo de intervención sobre él; pueden observarlo, aprender y hasta comunicarse pero nunca interferir, pues cada sistema, para el cual otros sistemas son entorno, se clausura operativamente, es decir, actúan sólo con y por las operaciones que él mismo produce (Luhmann, 2007: 66 – 72).

Sobre estos principios construye una teoría basada en la diferencia, en distinciones, las cuales son formas, constructos de dos lados siempre incluidos, pero no como síntesis puesto que sólo se puede actualizar uno de ellos en un momento en el tiempo, por medio de la señalización hecha por un observador, implicado por lo tanto en la construcción de su observación. Es entonces el observador (ya sea sistema psíquico, pero sobre todo los sistemas sociales) quien se posiciona de uno u otro lado de la forma, de manera que la totalidad nunca le será aprehensible, pues no puede verse a sí mismo observando, sólo puede señalar la paradoja de la unidad de la diferencia mientras realiza su observación (Luhmann, 2007: 21 – 48).

De esta manera, la TGSS no analiza sujetos u objetos sino formas, partiendo de la distinción sistema/entorno, lo que posibilita definir ya no esencial sino *operativamente* a la sociedad, como el conjunto de comunicaciones que integran un sistema autónomo en sus estructuras y en la producción de sus elementos y operaciones, las cuales son distinciones, diferencias que indican un lado u otro de una forma cuyo sentido no está determinado sino que se encuentra en continua re-actualización, por lo que la sociedad



no responde a una racionalidad lineal, es decir, no persigue un fin ni un deber ser o estado a alcanzar. Es por tanto un sistema que produce sus propias operaciones, sobre las cuales continúa reproduciéndose, esto es, un sistema autopoietico operativamente clausurado pero abierto a la cognición del entorno que le rodea y sin el cual no puede existir; incluso el entorno puede causarle interés, irritarlo a decir de Luhmann, pero esto también será decidido por el sistema circunscrito a sus operaciones, por la continua reactualización de la distinción sistema/entorno, a partir de la cual se autoorganiza operativamente (Luhmann, 2007: 40 – 49).

Así, Luhmann rompe con los supuestos básicos de las teorías tradicionales: que la sociedad está constituida por individuos, consensos *a priori* o territorios, y que para analizarla hay que alejarse de ella, a fin de ganar objetividad. No puede observarse exteriormente ya que cada descripción que se ha hecho para explicarla, siempre se ha construido y comunicado un sentido dentro de la misma sociedad. Entonces, la sociedad se ha descrito a sí misma a través de esas comunicaciones, que de manera recursiva establecen semánticas que van guiando, sin determinar, el orden social (Luhmann, 2007: 12 – 20).

La sociedad está entonces constituida por la comunicación con sentido cuyos límites se establecen sólo por el alcance de ésta como su operación distintiva, la cual se compone de tres elementos entrelazados: información, dar-a-conocer, entender; siendo en el entender (que puede generar aceptación o rechazo de la misma) donde se genera la comunicación con sentido, el cual no es único sino que se actualiza en cada evento.<sup>23</sup> Precisamente por eso, la sociedad no consiste en el consenso o en una transferencia de sentido, pero tampoco es relativa ya que el sentido se construye en referencia a estructuras autorreferenciales propias del sistema, que guían cada actualización y pueden llevar a la condensación de sentido si tienen un uso recursivo (Luhmann, 2007: 48 – 59).

---

<sup>23</sup> Gracias a la evolución y a sus adquisiciones, una de ellas la escritura, la comunicación ha llegado a expandirse con alcances prácticamente mundiales, desligándose de la copresencia y del momento presente, aumentando la complejidad de la sociedad pues se incrementa el alcance de la comunicación con sentido, pero también aumenta la posibilidad de ser rechazada; además posibilita observaciones de segundo orden, y evita o reduce la capacidad de olvido (Luhmann, 2007: 193 – 225).

De manera que la sociedad, como sistema autopoiético operativamente clausurado, se reproduce a sí misma a partir de sus propias operaciones, es decir, se constituye por la comunicación que se establece sólo por medios y elementos comunicativos. Por ello sólo existe una sociedad, conformada como un sistema omniabarcador que incluye en sí a todos los sistemas sociales parciales (político, económico, educativo, médico, religioso, del amor, del derecho, del arte), que al comunicarse pueden acoplarse y desacoplarse temporalmente (Luhmann, 2007: 55 – 59). Cada uno de estos sistemas, se distingue de los otros y se relaciona con ellos siguiendo la distinción básica sistema/entorno, como veremos a continuación.

### *1.3.2 La sociedad moderna funcionalmente diferenciada*

Podemos observar a lo largo de la historia distintas formas de diferenciación que han derivado en diversas formas de orden social, las cuales distinguen a su vez ‘tipos’ de sociedades como la segmentaria, la estratificada, centro-periferia y funcionalmente diferenciada. Sin embargo, esto no ha sucedido en una lógica progresiva, pues como Luhmann señala, estas formas coexisten a lo largo de la historia, no obstante, la preeminencia de cada una de ellas es la que distingue a cada forma de organización en un momento preciso, relacionado a una semántica que determinaba el curso a seguir en la educación, la política, el arte, la economía, etcétera. En la sociedad moderna lo que es visible es que cada vez más estas y otras funciones, se deslindan de los intereses personales y dejan de depender de las acciones de los individuos para darle más peso a sus instituciones y organizaciones, guiadas por los intereses propios de cada ámbito, llevando a constituir un orden social funcionalmente diferenciado (Luhmann, 2007: 471 – 559).

Por ejemplo, la educación de ser una estructura socializante en valores y aptitudes, necesarias para la vida del individuo dentro de su estrato (y con ello mantenerlo), llevada a cabo por la familia, el clero o la nobleza, fue constituyéndose como sistema cuando la sola socialización dejó de ser suficiente para la integración de los individuos a una sociedad en expansión (comunicativa, con alcance mundial), guiada primero por la religión y más tarde por el Estado; llegando a la primacía de la diferenciación funcional de la sociedad moderna, en la que los seres humanos dejaron de ser definidos

*únicamente* sobre la base de su pertenencia a un territorio y/o estrato, es decir, cuando se hizo posible su participación en todos los distintos sistemas parciales bajo la forma inclusión/exclusión, que opera en cada sistema guiado por sus estructuras y programas operativos, no por el entorno (personas o sistemas).

Al interior de la sociedad, en esta lógica se han diferenciado y estabilizado distintos sistemas parciales con competencias universales como los de la educación, la política o la medicina, entre otros, cada uno organizado en torno a una función específica, la cual responde a un problema que sólo ese sistema puede atender, distinguiéndose así de los otros que le son entorno. De no ser así el sistema simplemente no existiría pues esta distinción es la que justifica su existencia, en tanto que el sistema toma distancia de aquello que no le compete por su función y porque no es coherente con su estructura de operaciones, tal que a cada sistema le concierne sólo un aspecto de la sociedad. Considerando estos aspectos, la forma preeminente de organización en la sociedad moderna es la de la diferenciación funcional, en la que cada sistema parcial al interior del sistema omniabarcador de la sociedad se distingue de los otros por la función que cumple, la cual orienta sus operaciones y establece un código propio que regula la inclusión/exclusión de sus miembros, es decir, el grado de inclusión de acuerdo al cumplimiento o no con sus criterios y programas (Luhmann, 2007: 560 – 615).

Los sistemas, incluido el de la sociedad –a diferencia de lo que pensara el funcionalismo o el estructural funcionalismo–, no se reproducen como simple reducción de estructuras que se contienen una a la otra, como si se tratara de un modelo único y estático que se replica a escalas, sino que cada sistema, aunque comparte elementos estructurales organizativos, es distinto a los otros por su función y operaciones. Esto es posible gracias a la distinción sistema/entorno que el sistema reintroduce continuamente, con esta operación el sistema se define y además puede reflexionarse e incluso integrar novedades que a su vez le permitan evolucionar, pero no en miras a un desarrollo progresivo o mejor.<sup>24</sup> De tal manera –y como es notable en cualquier vistazo que

---

<sup>24</sup> Luhmann (2007) explica la evolución no como un desarrollo progresivo para adaptar al sistema a las condiciones del entorno, sino como la variación de los elementos propios del sistema, que al reestabilizar los elementos seleccionados contribuye a la reproducción de la autopoiesis del sistema, afirmándose frente al entorno.

hagamos a la ‘realidad’–, el curso social no se puede determinar o prever, cuestión ya planteada por Elias (1987).

Entonces, ante la creciente complejidad social, la reflexión de la sociedad moderna es más plausible si la hacemos atendiendo a la diferenciación funcional, en la cual ningún sistema parcial dentro del sistema social es superior a otro, pues y aún cuando poseen estructuras similares, trabajan con comunicaciones con sentido, cada uno atiende un problema específico, distinguiéndose de los otros por la función que cumple y que contribuye a su autoreproducción, la cual es indeterminada porque como veíamos anteriormente, para la comunicación con sentido, lo mismo que para la educación, el amor, la economía no hay un sentido predeterminado, ni siquiera en la salud hay un deber ser que tenga que ser alcanzado, pues incluso lo que en algunos momentos históricos se considera y comunica como enfermedad, en otros puede dejar de serlo.

Precisamente, la clausura operativa de cada sistema regula por sí mismo los temas que trata, sus reglas y la posición que atribuirá a cada persona sin influencias del entorno más que aquéllas operaciones que el mismo sistema observe y elija integrar porque son compatibles con su lógica, lo cual puede distinguir gracias a la memoria de operaciones previas. Construyendo así alta complejidad, que no es sino las posibilidades indeterminadas que tiene el sistema de reaccionar frente a su entorno o de permanecer indiferente (Luhmann, 2007: 45 – 47).

Es así que no existe relación causal entre sistemas, ningún sistema puede influir directamente sobre ningún otro, ni determinar su curso u organización, por lo que ya no podemos seguir esperando que ninguno de ellos –como ha sido la constante hacia la educación–, reproduzca o transforme la organización social. El primado que rige a cada sistema únicamente es el de su función, esto es, el problema que atiende y por el cual, parafraseando a Luhmann, al sistema sólo le interesa lo que para su función sea importante; lo que sucede en el entorno es tematizado según la relevancia que tenga para el sistema, pero de ninguna manera como una relación de correspondencia, por esto una misma comunicación puede ser tematizada de manera distinta en cada uno de los sistemas parciales.

La función del sistema define su autopoiesis pues determina qué operaciones le son propias y cuáles no, tal que al sistema educativo sólo le interesan los asuntos

educativos, si algo externo como lo que sucede en la medicina le afecta, será sólo porque es relevante para el proceso educativo y se integrará en las operaciones del sistema de acuerdo a su propia estructura. Por lo tanto no se trata de una vuelta al esquema todo–partes, sino de la reconstrucción del sistema total a partir de la re entrada de su diferencia específica (sistema/entorno) en cada uno de los sistemas parciales. Entre todos ellos existe integración, no como coordinación u homogeneidad de acciones, sino como ajuste de los límites entre sistemas, lo que reduce los grados de libertad de acción de cada uno de ellos. Bajo la forma integración/desintegración, a modo de cooperación temporal, se relacionan y comunican por medio de sus organizaciones (lo que conlleva a una creciente formación de organizaciones en la sociedad moderna), que posibilitan los acoplamientos estructurales entre sistemas, gracias a esto, lo que sucede en un sistema sucede múltiples veces en los demás, pero no como retraducción de operaciones como lo pensaba la sociología clásica, sino de acuerdo a lo que para cada sistema le sea relevante conforme a su función (Luhmann 2007: 471 – 481).<sup>25</sup>

Por todo esto, “el desiderátum metodológico de la comparación funcional refleja peculiaridades de la sociedad moderna; allí se encuentra una razón más para ya no confiar en lo que ofrece la tradición. Porque la sociedad moderna –cosa que demostraremos ampliamente– se caracteriza por la autonomización funcional y la clausura operativa de sus sistemas parciales más importantes. Sus sistemas funcionales quedan en libertad de auto-organizarse y de auto-reproducirse. Y esto significa que el sistema total ya no puede establecerse en sus sistemas parciales a través de un control operativo, sino únicamente a través de las repercusiones estructurales de su forma de diferenciación” (Luhmann, 2007: 26).

---

<sup>25</sup> Si bien los sistemas autopoieticos sólo precisan de sus propias operaciones para autoorganizarse y reproducirse, no pueden existir sin un entorno al cual se encuentran previamente adaptados, pero además tampoco actúan aisladamente sino que existen condiciones de autoirritación que hacen posible una sincronización temporal entre sistema y entorno, gracias a las organizaciones que favorecen enlaces comunicativos (da a conocer algo de sí mismo) y por medio de prestaciones permite que ciertos dispositivos se enlacen como comunicaciones a operaciones en distintos sistemas, aunque sólo en el sentido referente al sistema en que se inserte, por lo tanto sigue reproduciendo la forma sistema/entorno (Luhmann, 2007: 66 – 87). Estos enlaces, como los sistemas mismos, son indeterminados, por lo que pueden darse múltiples acoplamientos, para algunos ejemplos de ellos puede consultarse (Luhmann, 2007: 615 – 625).

Como vemos cualquier cambio en los sistemas no depende de injerencias externas, sino que responderá sólo a su propia organización. Además, los cambios afectarán sólo sus estructuras y programas, no su función; un cambio en su función significaría la muerte del sistema, lo que para la complejidad de la sociedad moderna, parafraseando a Luhmann, significaría consecuencias desastrosas de no contarse con un equivalente funcional.

Sin embargo, podemos observar que comúnmente se insta a un cambio en la lógica de los sistemas, o incluso a su eliminación, apelando habitualmente a principios de igualdad e inclusión, lo que es interesante ya que en general no se presta atención a que las posibilidades de inclusión se universalizan en la sociedad moderna funcionalmente diferenciada, en el sentido de que todas las personas pueden pertenecer a todos los sistemas en mayor o menor grado, de acuerdo con los códigos y programas de cada sistema.<sup>26</sup> Tampoco se observa que para hablar de inclusión necesariamente debemos considerar también el otro lado de esta forma: la exclusión, que como veíamos en la primera parte de este capítulo, generalmente no se aborda en las teorías sociológicas, pues apelan a la igualdad e integración sin considerar que también ésta, a decir de Luhmann, es una forma totalitaria de observar la sociedad, la cual sólo puede remitirnos a pensar en la desviación que hay que atacar, lo que como él mismo señala, en la sociedad moderna comienza a ser poco plausible ya que cada vez más la desviación es tratada como un problema interno, de control de consecuencias. Además, como también explica, la diferencia inclusión/exclusión sirve como metadiferencia que atraviesa todos los códigos de los sistemas funcionales (Luhmann, 2007: 490 – 502), por lo que no debemos perderla de vista si queremos entender mejor el funcionamiento y organización de la sociedad y sus sistemas parciales.

Particularmente para este estudio del sistema educativo frente a una enfermedad como el TDAH, resulta primordial tenerla en cuenta, en tanto que nos ayudará a visualizar no sólo la mediatización de su código (conducta esperada/conducta no esperada) sino cómo a partir de esto se entrelazan otras operaciones y programas decisionales, en tanto que la conducta esperada corresponde a la inclusión y la no esperada a la exclusión, y también

---

<sup>26</sup> Por ejemplo en Illich (1985), quien a propósito de la educación apuesta por la eliminación de la escolarización debido a que observa en ella el origen y perpetuación de las desigualdades sociales.

si esto permite el acoplamiento estructural con otros sistemas, como el de la medicina, cuestiones que comprenderemos mejor al precisar el funcionamiento del sistema educativo y su organización, la escuela, en el siguiente capítulo.

## Capítulo 2

### El sistema educativo y la organización escolar

#### *2.1 El papel de las organizaciones en la autopoiesis del sistema*

Como se ha señalado, los sistemas funcionales no aparecieron de pronto, ni se han reproducido siempre del mismo modo, son resultado de la evolución social (Luhmann, 2007). Es así que en la sociedad moderna funcionalmente diferenciada, se distingue a la educación realizada mediante la socialización en distintos ámbitos, de la impartida por las instituciones escolares, establecidas para que el sistema educativo lleve a cabo su función.

Para el desarrollo de esta función es necesaria la generación de organizaciones que, aunque no pueden equipararse al sistema ya que tienen su propia estructura, ayudan a su reproducción en tanto que colaboran al cumplimiento de ésta y a su autoorganización (orientadas por el código del sistema) y, además, contribuyen a través de los acoplamientos estructurales a hacer posible la comunicación con otros sistemas así como a su evolución (cambio).

Desde esta perspectiva, interesa explicar el funcionamiento del sistema educativo y de la escuela como su organización, a fin de entender posteriormente su relación con el sistema de la medicina (acoplamiento), para así observar cómo ha sido posible que la comunicación del TDAH como enfermedad, genere o aproveche estructuras organizativas al interior de la escuela.

#### *2.2 El sistema educativo*

Como veíamos en el capítulo precedente, el sistema educativo nace como consecuencia de los cambios de integración social, de modo que, a decir de Luhmann y contrario a lo que tradicionalmente se piensa, la educación más que transformar a la sociedad, ha



respondido a los cambios de ésta, pues fue hasta mediados del siglo XVIII, tras la diferenciación de los otros sistemas parciales, que la educación se constituyó como uno de ellos (Luhmann, 1996: 42 – 43).

Como sistema social, el *sistema educativo* comparte ciertos aspectos estructurales con otros sistemas, con los cuales se relaciona sin ser definido por ellos, sino por sus propias operaciones.<sup>27</sup> A través de la autorreferencia y heterorreferencia, cuyo presupuesto operativo es la autopoiesis del sistema (Luhmann, 2007), el sistema educativo se mira a sí mismo, reflexiona y replantea o no sus operaciones, observando también a su entorno y volviendo sobre sí, lo cual le permite aprender e incluso negarse a sí mismo y reformarse constantemente (Corsi, 2002: 19 – 21), porque entre otras cosas, como sistema social permite en su autorreferencia la comparación constante de sus distintos contextos formativos locales, es decir, entre distintas formas de organización de la educación; pero también porque debido a la heterorreferencia, es decir, lo que le es comunicado por el entorno, el sistema educativo carga con la responsabilidad de absorber la incertidumbre sobre el futuro éxito social de los alumnos, o de perpetuar la desigualdad. Esta carga depositada en el sistema educativo responde a los análisis que siguen pensando a la sociedad como constituida por una coordinación sistémica, en la que los cambios en un sistema afectan directa y causalmente a los otros, aunque –como en el caso de las reformas al sistema educativo–, se termine por ver que los cambios no producen los resultados esperados y justamente por eso, se reforme nuevamente (el síndrome de la reforma, como señala Corsi, 2002).

El sistema educativo realiza para su autopoiesis la distinción inclusión/exclusión, correlato de la observación autorreferencia/heterorreferencia, que le permite distinguir entre las operaciones propias y las ajenas, definiéndose como sistema y estableciendo su estructura organizacional sobre la base de su primado funcional –la enseñanza

---

<sup>27</sup> A diferencia de los otros sistemas parciales, no existe para el sistema educativo –como tampoco para el de la medicina– un medio de comunicación simbólicamente generalizado que haga probable la aceptación de la intención pedagógica como comunicación (conceptos que se profundizarán más adelante). Lo que ocupa el equivalente funcional de esta falta es la interacción en clases, sin embargo, tampoco la interacción garantiza la aceptación de la intención pedagógica ni de sus contenidos debido a que esta comunicación se dirige a los sistemas psíquicos de los alumnos, es decir, al entorno de la educación y entorno también de la forma maestro/alumno (Corsi, 2002: 97 – 98).

universal–, sin ningún tipo de injerencia externa. Así, no es que las condiciones nacionales, políticas, económicas, territoriales o algún grupo de personas se impongan al sistema obligándolo a actuar bajo sus criterios, sino que el sistema educativo, como los demás sistemas, puede observar su entorno y decidir qué de aquello que le circunda admitir o tematizar y qué le puede seguir siendo indiferente, según sea relevante o no para la función que atiende.

De este modo el sistema distingue lo que le es propio: la educación, entendida incluso ya no como transmisión de saberes específicos, sino como la intención de influenciar el comportamiento de otros, de instruir en procesos y competencias comunicativas de un alcance mayor al que se transmite en la socialización –restringida por el contexto en el que se nace y vive–, que sirvan para afrontar futuros problemas, que por lo tanto son desconocidos al momento de educar. Precisamente, la educación se deslinda cada vez más de los contenidos, tal que y debido a esta distinción que hace de la socialización, la educación requiere la formación de organizaciones, como la escuela, que faciliten el proceso de aprendizaje con tales características universales (Corsi, 2002: 49 – 63).

El sistema educativo se distingue de su entorno, ya sean otros sistemas funcionales, o también sistemas psíquicos (alumnos, profesores). En este sentido se da otra forma diferencial: maestro/alumno, donde el alumno es el lado externo, inalcanzable directamente para el sistema, por lo que no se puede planear un método que garantice que la intención pedagógica y los contenidos educativos sean aceptados, pues como lado externo es incontrolable para el maestro. A su vez, el maestro, posee la intención pedagógica que guía las futuras selecciones, y es por ello la parte interna de la forma diferencial, *no unitaria*, maestro/alumno; de él dependen las evaluaciones y selecciones comparativas entre alumnos, que si bien siguen la lógica operativa del sistema bajo el código aprender/no–aprender, es arbitraria, ya que el maestro puede evaluar en referencia a lo externo, lo que puede ser condición de ideologización de la educación, pero también puede llevar a la autorreferencia del maestro y de nuevo al sistema, ya que posibilita, gracias a la observación que el docente hace de sí mismo al evaluar los resultados de su intención pedagógica en los alumnos, que se haga consciente de lo que orienta sus selecciones, contribuyendo con ello a la autorreferencia del sistema y a su autoreproducción (Corsi, 2002: 76 – 96).

### 2.2.1 Función

El sistema educativo tiene por función educar de manera universal en dos sentidos, tanto por el tipo de conocimientos que se deben transmitir (es decir, que ya no son restringidos por valores, ideologías, creencias, o la pertenencia a un grupo), como por sus alcances (lo que hoy llamamos “cobertura universal”, pero también porque no se restringe a un territorio, pues como los otros sistemas, el educativo se comunica y permite relaciones a nivel mundial, como sucede con los intercambios escolares entre distintas instituciones). De manera que la educación, como fruto de la diferenciación funcional de la sociedad, ya no está limitada a ciertos contenidos, ni es privilegio de un grupo o sector de la sociedad, tampoco está restringida por la pertenencia a un territorio, o por el sexo de las personas, sino que es un derecho de todos los seres humanos.<sup>28</sup>

Con lo anterior no se excluye que puedan existir escuelas religiosas, o carreras enfocadas hacia un género, pero esto es posible justo porque el sistema educativo no limita los contenidos (los universaliza), sino las formas y programas con que se lleva a cabo la educación, de manera que todas las personas pueden estar incluidas en él –en mayor o menor grado–, de acuerdo al cumplimiento con su código y con los programas decisionales establecidos por él mismo.<sup>29</sup>

Corsi (2002: 49 – 84) explica que podemos entender a la educación como la *intención pedagógica* por la cual se busca influenciar el comportamiento del alumno mediante acciones concretas, contenidos e instrumentos que se construyen en sociedad, pero ya no como pensara Durkheim, bajo un ideal de cohesión y equilibrio, sino como la preparación de estudiantes para que puedan resolver situaciones a futuro en las que incluso deban aprender nuevas cosas, por lo que la educación, se separa cada vez más de preceptos (contenidos valorativos o científicos) para centrarse en el proceso y el educador –esto es, ya no se trata de memorizar o interiorizar contenidos sino

---

<sup>28</sup> Como se establece en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26 “Toda persona tiene acceso a la educación”, documento al que los países integrantes de la ONU, incluido México, están adscritos y por lo tanto, jurídicamente obligados a proporcionar las condiciones necesarias para llevarlos a cabo.

<sup>29</sup> Como se explicará posteriormente y a detalle, para la teoría general de sistemas sociales, los programas decisionales son entendidos como premisas que organizan y orientan las operaciones de cualquier organización (Luhmann, 2010).

habilidades–; reaccionando a las desigualdades externas con estructuras organizativas que intentan que lo externo no afecten el proceso interno. Es decir, el sistema educativo busca que la escuela proporcione de inicio condiciones de igualdad a todos los estudiantes, aún cuando durante el proceso educativo se hagan de nuevo selecciones y distinciones, pero no sobre los individuos como mejores o peores personas, o en referencia a sus condiciones externas (como sus condiciones familiares o de clase), sino como estudiantes en relación a su desempeño escolar.

Ya que es un sistema parcial de la sociedad, el sistema educativo está constituido por comunicación, de manera que los sujetos y su interacción permanecen como su entorno, el lado externo de esta forma, y son las comunicaciones que se generan en él y estructuran ciertas formas organizativas en torno a la unidad de la diferencia intención pedagógica/comportamiento justo, la parte interna del sistema, visible gracias a su operación distintiva que es la *selección*.

Aunque el alumno sea la parte externa del sistema, está estrechamente implicado en sus procesos en tanto que, como comunicación, el sistema también comprende aquélla que se realiza entre educador y educando, caracterizada por dos diferencias: 1) la de los contenidos, lo que el maestro intenta transmitir e indica a los alumnos mediante la diferencia comportamiento justo/comportamiento injusto (equivocado); y 2) por el acto comunicativo en sí, es decir la intención pedagógica comunicada y entendida por los alumnos –aunque no siempre, ni necesariamente aceptada–, ésta se observa en la interacción escolar, en la que se exige no sólo la aceptación de la comunicación sino una comunicación que compruebe lo que se ha aprendido (Corsi, 2002: 60 – 63).

Ambas diferencias sólo pueden ser observadas tras una evaluación que realiza con ello, necesariamente, distinciones entre alumnos. Además, permiten al sistema observarse a sí mismo en dos aspectos, uno acerca de la calidad de la educación (por ejemplo sobre los conocimientos impartidos en la intención educativa), y el otro sobre la recursividad de acontecimientos en la carrera educativa que posibilitan la selección de futuras operaciones al interior del sistema. Así, dichas observaciones están unidas por la intención pedagógica, es decir, son guiadas por la autorreferencia del sistema, contribuyendo a su autopoiesis; de esta forma el sistema se autodescribe y con ello el maestro evalúa (selecciona) el comportamiento de sus alumnos. Es por esto que la

intención pedagógica hace la unidad de la diferencia en el sistema educativo, la cual sólo es visible por medio de selecciones entre alumnos. De manera que no se puede dejar de evaluar (Corsi, 2002: 68 – 69), lo que puede hacerse es cambiar las formas evaluativas, los planes de estudio y metodologías, sin embargo, estos son cambios que le corresponden a la organización escolar –que analizaremos más adelante–, más no al sistema educativo, el cual sólo opera y se comunica con otros sistemas por medio de los resultados de dicha selección.

Por esta razón no podríamos cambiar la función de la educación: la enseñanza universal, que como hemos observado, hace necesaria la selección (Corsi, 2002: 67). De hacerlo como ya se indicaba, el sistema dejaría de existir, pues perdería sus límites frente a otros sistemas. Sólo así se realizaría el ideal de Iván Illich de una sociedad desescolarizada, cuestión difícil de concebir en la sociedad moderna funcionalmente diferenciada (cuyas condiciones han sido analizadas en el primer capítulo), en la cual las organizaciones del sistema educativo son también una adquisición evolutiva de la que, parafraseando a Luhmann (2007: 402), de no contarse con un equivalente funcional, sólo con graves consecuencias se podría prescindir.<sup>30</sup>

### 2.2.2 Código

El código que guía la autopoiesis del sistema educativo y su estructura organizativa es el de aprender/no aprender, aunque también podríamos entenderlo como comportamiento–esperado /comportamiento–no esperado, en tanto que ambos nos remiten al acatamiento o no de la intención pedagógica que el maestro dirige hacia los alumnos, la cual no se limita al aprendizaje de los conocimientos impartidos, sino que comprende también la conducta esperada para favorecer la interacción escolar y el aprendizaje. Esto nos lleva a observar entonces a la conducta como expresión de la aceptación de la intención de educar del maestro, o en caso de la conducta disruptiva

---

<sup>30</sup> Illich (1985) propone que la educación surja no de las aulas sino de la experiencia cotidiana de las personas, pues para este autor sólo así puede llevarse a cabo la educación, no como una imposición que responde a fines políticos y que por lo tanto se enfoca al mantenimiento de la institución como tal, sino como un proceso personal autónomo. La improbabilidad de esto ha sido explicada a lo largo de este trabajo.

como un rechazo (Corsi, 2002: 60 – 69), razón por la cual, la conducta es permanentemente evaluada.

Dado que el tema de esta tesis radica en la observación de la comunicación del TDAH como enfermedad, y debido a que este trastorno se fundamenta en la expresión de una conducta hiperactiva e indisciplinada, tomaremos la forma conducta–esperada/conducta–no esperada, para observar la mediatización del código mediante la forma inclusión/exclusión. Es decir, para entender cómo es que con base en la evaluación de la conducta se crea una estructura organizacional en la que se inserta dicha comunicación y coloca a los alumnos con TDAH como alumnos en riesgo (inclusive como probables futuros delincuentes) o con necesidades educativas especiales, respecto de quienes presentan una conducta normal.

### 2.2.3 Operación distintiva

Como observamos, de no existir la selección seguiríamos operando únicamente en la socialización (Corsi, 2002: 68). Por tanto, la educación como sistema se produce no sólo por la intención de influenciar el comportamiento de alguien, sino que ésta vuelve imprescindible la selección, construyendo la forma educación/selección, la cual da unidad al sistema y opera con el código aprender/no–aprender, que sólo es visible por medio de la selección (evaluación), pues de otro modo no podría verificarse el aprendizaje. Es por esto que la selección es la operación distintiva del sistema educativo, de manera que “se puede hablar de educación sólo si es posible distinguir una *intencionalidad* del acto educativo y sólo si el comportamiento enseñado se presenta como *comportamiento justo*. “Educación” es la unidad de esa diferencia” (Corsi, 2002: 60).

Hay que recalcar que la evaluación como “justo” del cumplimiento con el comportamiento esperado, no clasifica al alumno como mejor o peor persona, pues la evaluación siempre se basa en criterios internos al sistema educativo, no externos como pueden ser su origen familiar o ideología.

Esta guía sobre criterios internos, es decir, siempre referente a su operación y códigos distintivos, hace que tampoco puede pensarse en la autonomía individual de los

alumnos, en tanto que no pueden hacer siempre lo que quieren, pero no por razones valorativas o ideológicas, como si se tratara de imposición por parte de algún grupo o persona, sino por razones operativas en las que necesariamente hay que conseguir ciertas competencias o comportamientos frente a los que se es evaluado (Corsi, 2002: 65 – 70).

No se excluye que puedan existir casos en los que el método de enseñanza pueda ser llevado de manera rigurosa, exigiendo para los niños un comportamiento altamente disciplinado, sin embargo, esto sucede a nivel de las distintas formas de organización escolar que pueden trabajar tanto con distintas metodologías cuanto con criterios de evaluación, en los que, por ejemplo, incluso pueden no observarse como un problema a la conducta indisciplinada, la falta de atención o la hiperactividad. No obstante, todos los diferentes tipos de organización, desde la más rigurosa, tradicional, hasta la más innovadora o “libre”, son incluidas en el sistema educativo, al que sólo interesa la evaluación y sus resultados como operaciones que gracias a la selección sobre el comportamiento permiten otras operaciones, construyendo la carrera escolar de cada alumno; así lo que pasa a nivel de las organizaciones se restringe a su ámbito, y se comunica con otras sólo por sus resultados, sin poder establecer cómo serán recibidos. Piénsese, al respecto, lo que sucede por ejemplo con los certificados escolares, que obtienen alumnos con distintos promedios aprobatorios, de los que no necesariamente el que obtiene las calificaciones más altas resulta ser el más inteligente o éste tampoco es necesariamente el más apto para algún puesto laboral.

De manera que el sistema opera decidiendo continuamente, seleccionando de entre los alumnos a los mejores y peores, y a cada alumno en referencia a sí mismo a lo largo de su carrera académica. Estas selecciones posibilitarán operaciones futuras, como el siguiente grado a cursar, o los programas educativos a los que los estudiantes pueden aspirar, como pueden ser las becas, o también, la inclusión a programas especiales que apoyen su formación, cuando se observa –por medio de selecciones guiadas por el código del sistema y los programas decisionales de la organización escolar–, que ésta se encuentra en riesgo de no alcanzar los objetivos esperados.

Entonces la diferencia entre comportamiento es la base de la selección y no como pensara Bourdieu (1970) el *habitus* ni cualquier otra condición externa al sistema que él

mismo no puede controlar, por lo que “aún si se consiguiera eliminar la estratificación de la sociedad en clases, las diferencias educativas permanecerían –a menos que no se piense con seriedad poder educar a todos en la excelencia” (Corsi, 2002: 69). De qué manera los resultados de la educación se acoplen con otros sistemas no puede determinarse ni preverse desde ningún sistema, pues como veremos en el tercer capítulo, estos acoplamientos pueden darse de muy distintas formas.

#### *2.2.4 Igualdad/desigualdad*

Por lo descrito anteriormente, la selección al interior del sistema no es “buena” o “mala” en sí, son los análisis al respecto los que se han hecho de manera valorativa, adjudicándoles a la selección y a la intención pedagógica calificativos morales como bajo la egida de Durkheim, quien busca justificarla moralmente, o con Bourdieu quien la señala como factor de reproducción y producto de las diferencias culturales entre clases.<sup>31</sup>

Por el contrario, hemos señalado que la selección opera decidiendo sobre el cumplimiento o no del comportamiento esperado (lo único que le compete al sistema) y no sobre las condiciones económico–familiares o la ideología de los alumnos, pues esto nos remite a las condiciones externas e incontrolables para el sistema, desde donde es dable hablar entonces de diversidad de alumnos y no de desigualdad. En este sentido es que para Luhmann–Eberhard (1988) la igualdad es entendida como prohibición de arbitrariedad para el operar del sistema y no como no–desigualdad, ya que el sistema sólo puede reducir para su proceso la atención a operaciones externas en las que se da la desigualdad, para intentar restringir la arbitrariedad y partir de condiciones de igualdad, tales como por ejemplo en la edad en que se inicia la carrera escolar, o en los planes

---

<sup>31</sup> “Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)” (Bourdieu-Passeron, 1970: 95).



educativos diseñados para cada grado escolar, a pesar de las diferencias en la forma de alcanzar los objetivos en ellos establecidos, según la metodología aplicada por distintas escuelas, o en diversos contextos.

De esta manera, respondiendo a la necesidad de universalizar la educación sobre bases de igualdad internas, se crean programas educativos para todos, esto es, que puedan ser seguidos tanto por niños ‘normales’ como por aquellos que presenten algún problema para el aprendizaje, ya sea debido a una enfermedad como el TDAH o de discapacidad visual, motriz, etcétera, e incluso para niños que hablen distintas lenguas (Martínez, 2013).

Y no puede negarse la existencia de condiciones sociales desiguales, pero no es la función del sistema educativo acabar con ellas, por el contrario y como indica Bourdieu (1970), las radicaliza, pero no como una retraducción de relaciones sociales sino, como explican Luhmann–Eberhard (1988: 293 – 319), por la forma en que los otros sistemas se acoplen e integren los resultados de la selección que al interior del sistema educativo se realiza, lo cual éste no puede controlar.<sup>32</sup>

De tal modo la selección educativa no busca seleccionar a los mejores y discriminar al resto reproduciendo relaciones sociales de dominación, pues en la sociedad moderna funcionalmente diferenciada, la universalidad del sistema educativo en sus alcances y competencias contribuye a la movilidad social, aún cuando esto actualmente sea cada vez menos plausible (el subempleo puede ilustrar esta situación). Sin embargo este ejemplo, entre muchos otros, refuerza la idea de diferenciación funcional y autorreproducción del sistema educativo, ya que incluso una mayor educación no implica necesariamente un mayor poder político o mayores recursos económicos. Si la distinción entre mejores o peores alumnos puede (o no) acrecentar la desigualdad social esto tampoco es ‘producto’ del sistema educativo, sino de cómo los otros sistemas parciales tematizan los resultados de la educación vista como carrera escolar, esto es, de

---

<sup>32</sup> Bourdieu (1970) realiza en toda esta obra un análisis en el que intenta demostrar que las diferencias de clase, que implican distintos *habitus* entre los alumnos, inciden directamente en su desempeño escolar. De esta manera, a pesar de que existan alumnos talentosos en las clases bajas, se encontrarán siempre en desventaja ante aquéllos de la clase alta, lo que finalmente –y pese al intento de brindar una esperanza frente a determinismos estructurales–, el autor señala que dichas diferencias lejos de acortarse se harán cada vez mayores, es decir, se impondrán los determinismos de las estructuras a la capacidad de agencia del individuo, salvo casos que de darse son, por lo mismo, excepcionales.

cómo se acoplen el sistema educativo con los otros sistemas parciales, por ejemplo con el económico, que como mercado de trabajo, a decir de Luhmann (2007), depende más del sistema educativo en forma negativa en tanto que no le ofrece un adiestramiento adecuado a sus necesidades.

### ***2.3 La escuela como organización escolar***

Para el sistema educativo falta un medio de comunicación simbólicamente generalizado que aumente las posibilidades de aceptación de la intención pedagógica, por lo que esta aceptación se juega constantemente en la interacción escolar. Sin embargo, tampoco la interacción garantiza dicha aceptación, de manera que se vuelve imprescindible el establecimiento de organizaciones formales como las escuelas, que subsanen esta carencia y ayuden al sistema a cumplir su función mediante programas que sobrevivan los encuentros particulares entre maestros y alumnos. Así, los programas generalizan los criterios sobre los que la educación debe realizarse, además de concentrar y delimitar los recursos necesarios para ello, es decir, organizan las comunicaciones del sistema educativo, contribuyendo a su estructuración (por ejemplo organizando ciclos escolares, clases, recursos humanos y financieros, etcétera), orientando de este modo, pero sin determinar, el desarrollo del proceso educativo.<sup>33</sup>

También se crean organizaciones difusas (que pueden desaparecer) como algunos intentos de establecer escuelas populares que operan fuera de las estructuras formales, pero sin consecuencias para la organización del sistema.<sup>34</sup> Esto se debe a que el sistema

---

<sup>33</sup> No sólo el sistema educativo necesita de las organizaciones formales, de hecho, como señala Corsi (2002: 99), todos los subsistemas funcionales, excepto las familias, requieren de ellas para existir. No obstante, las familias se mueven por los distintos sistemas sólo a través de sus organizaciones, como pasa en la filiación de familias para el acceso a los servicios de salud públicos del sistema médico o del educativo a través de las escuelas.

<sup>34</sup> El concepto de educación popular se fundamenta en la idea de una sociedad dividida en clases, cuya educación reproduce los privilegios de la clase dominante, por lo que debe buscarse la reivindicación de la cultura y derechos de las clases obreras y populares, aprovechando las estructuras ya existentes (Freire, 2001). Sin embargo, aborda sólo aspectos metodológicos, no estructurales. Así la “escuelita zapatista” que aunque practica en su educación primaria y secundaria métodos y contenidos alternativos, discutió la adscripción a la Secretaría de Educación Pública debido a que, de realizarse, tendría que sujetarse a sus programas educativos limitando su autonomía, pero al no contar con su aval, sus certificados no tienen validez y obstaculizan la inserción oficial en programas educativos en el extranjero en tanto operaciones

educativo no cambia su operación distintiva (la selección), aunque sí puede modificar su organización por medio de reformas que incidan en sus premisas decisionales acerca del personal (maestros), pero no sobre su entorno (alumnos, interacción en clase), de modo que “lo que se puede reformar no es ni la interacción ni el sistema total de educación ni la sociedad, sino sólo la organización escolar” (Corsi, 2002: 97 – 105).

Desde la arquitectura conceptual de Luhmann (2010: 29 – 71), hablamos de organización, ya no desde la clásica visión de racionalidad medios–fines; enfoque sólo posible en una visión todo–partes de la sociedad, en la que se persigue como fin, por ejemplo, educar para cubrir necesidades del mercado de trabajo.<sup>35</sup> Tampoco se piensa como en la teoría de la contingencia, que las organizaciones nacen para reducir la complejidad del entorno ordenándolo, por ejemplo buscando a través de las escuelas reducir la desigualdad social, pues el entorno es incontrolable para los sistemas y sus organizaciones.<sup>36</sup> Tampoco se concibe, sobre la lógica de la despersonalización de la sociedad moderna, a la organización como producto de decisiones de individuos jerárquicamente ubicados.

Para la TGSS las organizaciones son sistemas también autopoieticos con capacidad de autoorganización a pesar del constante caos y variaciones en su interior, gracias a premisas decisionales que elabora él mismo, las cuales no apuntan sólo a una posible elección correcta (predeterminada), sino que éstas puedan modificarse en ulteriores decisiones, debido a la continua –pero no lineal– actualización de sentido de la comunicación.

---

del sistema educativo; puede tener reconocimiento social, e incluso ofrecer posibilidades de comunicación con otras organizaciones educativas difusas, o incluso con algunas formales, pero que son mínimas y no representan a nivel del sistema, mayores cambios.

<sup>35</sup> Ideal que cada vez es menos plausible por la ya señalada falta de correspondencia directa entre sistemas funcionales.

<sup>36</sup> La teoría de la contingencia explica el orden y funcionamiento de las organizaciones como resultado de las injerencias de su ambiente, en una relación causal con él. Para esta teoría, cada cambio tiende a la adaptación y las modificaciones en una organización afectarán a las otras llevándolas al equilibrio, como subsistemas especializados que se unifican e integran. Además, no pueden existir leyes universales sino particulares, ya que cada decisión administrativa depende de la situación y tipo de empresa. Para más información puede consultarse Lawrence, Paul, y Jay W. Lorsch (1987).

Así, las organizaciones ya no pueden pensarse como dirigidas por grupos de poder, pues aunque se estructuran jerárquicamente, cada vez menos son las personas las que deciden, puesto que cada decisión se toma con base en los programas establecidos por la organización. Incluso aunque con pretensiones de consenso se llegue a decisiones por votación, como explica Luhmann (2010), este tipo de discusiones lo que hace es dejar claro que la decisión siempre es una opción entre otras, por lo tanto, con ellas más que tender a la univocidad se abre la posibilidad de disentir.

Además, la participación de las personas se realiza siempre por medios comunicativos, decidiendo sobre comunicaciones a partir de comunicaciones previas que sin embargo, no se relacionan linealmente, sino que se van decidiendo en cada evento, por lo que la organización puede incluso llegar a variar sus estructuras, siempre atendiendo a su autorreferencia y por ello a la autoobservación de sus operaciones, pero también observando su entorno y autoorganizándose frente a la incertidumbre que él le representa, adecuando sus estructuras y tematizando los “ruidos” que ella misma decida.

La organización es producida por la sociedad que “pone a disposición la posibilidad de comunicación al interior de la sociedad más allá de los límites de los subsistemas” (Luhmann, 2010: 75), por lo que, desde la TGSS, las organizaciones no son resultado de intereses o motivos personales, sino de operaciones que le hacen posible producir conexiones propias y perspectivas de conectividad para con otros sistemas, constituyéndose como puentes comunicativos que deciden por sus propias estructuras qué información les puede irritar o no, o emitiendo comunicación al entorno tras decidir qué quiere o no dar-a-conocer de sí; en este sentido el entorno es para la organización, una construcción propia que le permite comprobar retrospectivamente sus decisiones (Luhmann, 2010: 72 – 77).

Toda organización requiere y debe ofrecer mecanismos simbióticos, es decir, manifestaciones que la hagan perceptible a los individuos, ya sea por medio de lenguaje visual, oral o escrito, a fin de comunicar sus decisiones y orientar sobre el comportamiento a seguir (Luhmann, 2010: 179 – 180).<sup>37</sup> De ahí que para la

---

<sup>37</sup> Para Luhmann, “todas las comunicaciones, y las de las organizaciones no constituyen excepción, deben ofrecer una superficie externa perceptible, por ejemplo, acústica en el lenguaje u óptica en la comunicación escrita (...) Aquí se trata sólo de hacer hincapié en la indispensabilidad y los notables

organización escolar sea necesaria una estructura física como las escuelas, pero también reglamentos o programas escritos y que puedan ser conocidos, comunicados, para delinear el comportamiento en la interacción escolar, la cual no se limita a la interacción cara a cara (co-presencia), por lo que pueden estructurarse actividades incluso a distancia. E incluso, para los modelos educativos a distancia, la educación remite siempre a un mecanismo simbiótico (video conferencias, fotografías, reportes escritos, firmas, actas de nacimiento, *currículums*, etcétera) que comuniquen el aprendizaje y quién es la persona de que se trata.

Entonces la escuela como organización, y no limitada sólo por el espacio físico que ocupa, es una institución que realiza en su interior todas las operaciones propias que la sostienen, y además, contribuyen a la reproducción del sistema educativo al posibilitar la realización de su función, reintroduciendo así la forma sistema/entorno, sin llegar a confundirse nunca con el sistema. Como toda organización opera decidiendo en medio de los excesos de posibilidades creados por ella misma, esto es, seleccionando en cada evento la operación posterior. Por tanto, es una organización que necesariamente opera por medio de selecciones indeterminadas, sin las cuales, ella misma no existiría.

Es así que para esta tesis, es más plausible utilizar este concepto de organización, a fin de desvincularnos de las clásicas teorías en las que la racionalidad de las mismas sólo nos permite observar la conducta normal y la desviada (Luhmann, 2010: 103). Al contrario, a partir de estos conceptos, podemos problematizar y observar posteriormente a la comunicación del TDAH en la educación ya no desde la etiología médica, sino como una posibilidad de comportamiento que comunicada como enfermedad posibilita ciertas decisiones, pero que lejos de amenazar la reproducción del sistema educativo y de la organización escolar aportan a su reproducción. Para ello, se expondrán a continuación más detenidamente, los principales elementos de la organización, relevantes para el caso de la organización escolar.

---

efectos de tales mecanismos simbióticos, que aseguran la “convivencia” de seres humanos y sistemas sociales” (Luhmann, 2010: 180).

### 2.3.1 Membrecía\*

Luhmann señala que tradicionalmente la sociología ha explicado la membrecía a una organización en referencia a la integración social, como producto de las intenciones o motivaciones propias del actor, quien aspira al cumplimiento de un rol uniforme. De tal manera que cuando dicha motivación no se presentaba, sólo podía explicarse como una desviación a nivel psíquico que debía ser corregida, a fin de poder evitar la disrupción de motivaciones propias para acatar las sociales, con el propósito de cumplir incluso diversos roles gracias a la motivación externa que en el caso de las organizaciones se le atribuye a un *manager* (Luhmann, 2010: 107 – 111) –es decir, un guía que promueva e indique el camino a seguir–, tal cual ocurre con los niños diagnosticados con TDAH.

En el caso de la educación, este *manager* sería el profesor que, y como se indicó en el capítulo I, tradicionalmente se ha visto como posibilitador de la motivación para reproducir del orden social o para transformarlo, a través de estímulos iguales para todos sus alumnos; o cuando se ha reconocido la diversidad de alumnos ofreciendo distintas motivaciones. Desde esta perspectiva, se ha continuado pensando en una lógica racional causal, por la que los alumnos deben responder a ciertos estímulos y aceptar por ellos la membrecía a la escuela y la intención pedagógica. Sin embargo, hay que señalar que, sobre todo a nivel básico, la membrecía de los niños en la mayoría de los casos no se da por un deseo propio, simplemente son inscritos por sus padres o tutores porque son éstos quienes poseen una expectativa, construida socialmente, sobre las ventajas de la educación para insertarse en otros campos, en principio el laboral, al menos es lo que generalmente se piensa y espera.

Pero la membrecía a una organización no depende de la motivación de los individuos, sino como explica Luhmann (2010: 112 – 113), de la memoria de éstos para compartirla con los futuros miembros. Esto no en una especie de transmisión de sentido, sino como una memoria organizacional que archive los recuerdos relevantes y permita construir a partir de ellos premisas decisionales que no sólo motiven, sino que guíen la membrecía, es decir, que ya no operen solo mediante atribuciones sino que formen parte de la

---

\* El uso de la palabra membrecía en el libro *Organización y decisión* de Niklas Luhmann, aparece en todo el texto escrita así (con C), por eso se utiliza aquí en la misma forma. Además, se ha respetado la traducción original debido a que el diccionario de la Real Academia Española admite esta palabra señalando que la forma americana para ella es membresía (véase [del.rae.es/?id=OrBFqBR](http://del.rae.es/?id=OrBFqBR)).

memoria operativa de la organización, posibilitando así las futuras selecciones en torno a decisiones previas y en expectativas, no en percepciones. Como ejemplo, se puede intentar motivar a los niños a asistir a la escuela exponiéndoles posibilidades de acceder en el futuro a escuelas en el extranjero, lo que es una posibilidad real (operativa) siempre que se cumplan ciertos objetivos; o puede intentarse motivarlos refiriendo a la felicidad de pasar ocho horas diarias en la escuela, quizás con menos resultados. No obstante, ambos “motivos” presentados por los padres o maestros, pueden no serlo para los niños, que prefieran tal vez la felicidad de quedarse en casa a jugar, o de estudiar con modelos educativos más dinámicos.

En este sentido, generalmente no es la motivación propia, al menos para el caso de la educación escolar a nivel básico, lo que hace que los niños asistan a la escuela, de manera que es difícil encontrar la aceptación de sus normas, como la de una conducta disciplinada, si en un principio ni siquiera la motivación de estar en la escuela es de ellos. No se pretende sostener que sería mejor que no existieran escuelas, sino sólo señalar que este punto puede ser decisivo a la hora de evaluar el comportamiento de los niños, pues difícilmente un individuo acepta indicaciones cuando no se trata de algo que él desea, lo que se magnifica en niños con TDAH, quienes según la etiología, no pueden suprimir sus impulsos y esperar el momento ‘indicado’ para hacer algo, o discernir cuando su hiperactividad es indebida.

Para comprender mejor este aspecto, debemos entender los motivos como formas de comunicación que fundamentan acciones, los cuales aunque se renuevan constantemente, gracias al uso recursivo se cristalizan en *scripts*, esto es, guiones que permiten comprender los motivos, los cuales a su vez producen memoria sobre el pasado y expectativas hacia el futuro y que pueden motivar (Luhmann, 2010: 122 – 123), a la membrecía o a la aceptación de la intención pedagógica, sin embargo, sólo son motivos si son aceptados como tales por cada sistema, incluidos los sistemas psíquicos.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Los *scripts* son tipificaciones que orientan decisiones, es decir, esquemas o categorías que limitan, sin fijar, las decisiones más apropiadas a tomar; pueden ser normativos o imponerse por la práctica, funcionando como premisas de decisión no oficial, ofreciendo así certidumbre porque todo mundo los conoce (Luhmann, 2010: 233).

Así, puede ser que la constante comunicación sobre un ‘buen’ comportamiento para obtener ‘buenas’ calificaciones y con el tiempo acceder a mejores oportunidades de empleo que permitan una mejor ‘calidad de vida’, llegue a cristalizarse como *script* que motive a los niños con el transcurso del tiempo a modificar su conducta. Pero este mismo guión también permite continuar señalando casi indiscriminadamente a niños que no cumplen con el comportamiento esperado como alumnos con TDAH, lo que sin embargo, puede dejar de ser visto como un problema para observarse sólo como una comunicación posible en el entramado de programas decisionales sobre los cuales la organización escolar continua trabajando para cumplir la función del sistema educativo, es decir, como decisión y selección.

### 2.3.2 Decisión y selección

Para Luhmann (2010: 153 – 183) cada operación de una organización resulta de la selección entre alternativas, las cuales son formas que como tales siempre incluyen dos lados igualmente alcanzables, aunque sólo uno de ellos puede actualizarse en un momento presente. La organización, ayudada de su memoria y de la construcción de esquemas de intereses y esquemas de expectativas, que no se excluyen sino que se interpretan recíprocamente y sirven para comenzar el análisis de una decisión o proceso decisional (según se quiera resolver problemas o promover algún interés), decide entonces qué operación seguir y con ello posibilita –siempre sin determinar, puesto que existe la posibilidad de oscilar entre una u otra alternativa–, las siguientes decisiones, construyendo así en el presente continuidad entre el pasado y el futuro.

Es en este sentido que no son las personas o actores los que deciden, aunque tradicionalmente se les haya atribuido, sin notar que lo hacen desde un entramado de operaciones de la comunicación social, realizándose como decisión sólo cuando son comunicadas en una jerarquía construida también por decisiones, pero que como explica Luhmann (2010), no siempre corresponde con la jerarquía organizacional, ya que no siempre el que firma es el que decide. Por ejemplo, en las escuelas, el director o directora firma el certificado escolar, pero lo hace sólo tras la evaluación realizada por el maestro de grupo, de acuerdo a los lineamientos establecidos por la escuela en



observancia de los programas del sistema educativo (además, no basta la firma del director, se requiere el respaldo de la institución para avalar el documento).

Por lo tanto, para la TGSS, las decisiones –incluidas la acción que busca un fin determinado y no otro– son observaciones (y operaciones) que hacen una distinción para indicar la preferencia por un lado de la forma. Sin alternativas no habría posibilidad de decisión; gracias a ellas, las decisiones son siempre selecciones que favorecen y continúan con la autopoiesis de la organización, al reintroducir la forma que la constituye en relación a la distinción pasado/futuro. Esto significa que para la organización escolar, la decisión se guía en autorreferencia siguiendo la forma educación/selección orientándose por lo que ha sido en el pasado y lo que se espera alcanzar en el futuro, incluyendo tantas posibilidades de sentido incalculable que se requiere de esquemas de contingencia (como la cultura organizacional, que hace que las decisiones lleguen a ser sobreentendidas, aceptadas sin cuestionar) que limitan lo que ha de ser considerado, e incluso puede ocultar la división que hace de alternativas –es decir, la existencia de otra posibilidad–, mediante los esquemas de problemas y de intereses construidos por su memoria, pues cada decisión comunica un sentido y con ello la expectativa de que sea aceptado, así como la posibilidad de generar otras comunicaciones en el mismo sentido.

De manera que “las organizaciones son sistemas sociales, que consisten únicamente de decisiones y que sólo se reproducen mediante la reproducción de decisiones, existen porque ellas impiden su propia deconstrucción. Como sea que suceda, pueden asegurar, a través de decisiones, la aceptación de decisiones. Ellas construyen las estructuras necesarias para tales fines. En efecto, si la autocontradicción performativa de la comunicación de la decisión infecta *toda* operación, comprendida incluso aquella que actualiza la contradicción, esto es exactamente una condición que impide que se actualice la contradicción. *Puesto que también esto sólo podría suceder en el sistema comunicando una decisión*” (Luhmann, 2010: 176).

Como todo sistema social autopoietico, la organización delimita a partir de distinciones propias, los motivos que operaran en ella orientando sus decisiones, algunos permanecen privados y otros se hacen públicos para ciertos destinatarios, quienes se pueden identificar así con los programas decisionales de la organización. A diferencia

de los reglamentos, en los programas decisionales se tiene un trato libre que incluye las desviaciones, por lo que un miembro competente no es tanto aquel que no se equivoca, sino el que puede moverse de un motivo a otro, gracias a la disponibilidad de motivos y a la no transparencia de las disposiciones del individuo (Luhmann, 2010: 123 – 126), por lo que un niño que no cumple con la conducta esperada no es excluido del sistema sino que se mueve por en el por medio de la escuela que activa ciertas decisiones y programas, y puede después moverse a cualquier otro.

Por esto, resultan poco productivos los análisis que respecto al TDAH buscan la manera de motivar causalmente una conducta adecuada, ya sea que lo consideremos una enfermedad, por lo tanto incontrolable para el individuo, por lo que se le adscriben medicamentos que suprimen la expresión de síntomas, pero no la enfermedad; ya sea que se le considere un problema de conducta que responde a métodos anticuados, pues no podríamos garantizar, como ya hemos observado, que lo que los padres o expertos consideran un motivo, represente lo mismo para los niños, incluso porque para distintos individuos existen distintos motivos. No obstante, a nivel de la organización, el currículo escolar, que puede actuar como motivo para la persona, siempre será motivo para la elección de una alternativa dentro de los programas decisionales que planifican la interacción escolar posibilitando futuras operaciones y decisiones del propio sistema educativo, por ejemplo, en la posibilidad del siguiente curso a tomar o los programas educativos a los que se puede aspirar (o no).

Los sistemas y las organizaciones planifican orientándose temporalmente hacia el futuro y objetualmente en relación al entorno, es decir, orientándose por expectativas sobre lo que espera en el futuro y también por la memoria de lo que ha sido en el pasado, de lo cual el entorno le ofrece un reflejo (esto es, le comunica una experiencia). Así, la organización decide tratando de reducir las consecuencias inesperadas o de estar preparado para ellas, reduciendo y aumentando con esto la complejidad del sistema, pese a que el futuro y el entorno le son incontrolables, pues como señala Luhmann (2010: 126 – 129), no existe coordinación entre sistemas sino integración, lo cual no implica homogeneidad, consenso o relaciones en torno a un único fin, sino la diferenciación de los límites y grados de libertad recíprocos de los sistemas funcionales. En este sentido, la integración no es pensada valorativamente, como positiva o negativa ya que una alta integración puede tener como resultado que la exclusión de un sistema

signifique la exclusión de los otros (por ejemplo, en una alta integración sistémica la exclusión del sistema educativo llevaría a la exclusión del sistema económico en el medio laboral, y esto llevaría a la exclusión de los servicios de salud del sistema médico). Pero muy poca integración dificultaría la comunicación entre sistemas; en tal caso un título universitario no significaría nada para la búsqueda de un empleo.

Justamente para que los sistemas puedan comunicarse y así integrarse, se requiere del flujo de información posibilitado por las organizaciones gracias a la carrera que se construye por medio de su selectividad.<sup>39</sup> Pero reiteramos, no significa que exista entonces una relación de correspondencia entre sistemas, por lo que como ejemplifica Luhmann, no sólo es preciso contar con una carrera universitaria para aspirar a un empleo, sino también se requiere de casualidades como enterarse que existe una vacante a la cual se puede postular. De obtener el empleo, esto se registra como parte de la carrera personal del individuo, lo que posibilita nuevas conexiones comunicativas entre organizaciones, favoreciendo así el acoplamiento estructural entre sistemas. Sin embargo, no es que determine el curso a seguir de la carrera, por lo que no se amenaza la individualidad de las personas, ya que estas se mueven por diversas organizaciones sin necesidad de identificarse con sus fines o intereses, sino por sus propios motivos y las posibilidades de enlazar a ella otras operaciones.

De tal manera, lo que las carreras construidas por decisiones y selecciones pueden hacer, es ayudar a sortear la incertidumbre del futuro anclándose en lo registrado en el pasado, informando sobre las regularidades e irregularidades en el trascurso en cierta organización, como pasa con la carrera escolar sobre la que socialmente algunas cosas se toleran, como cierto retardo en el término de la misma, o la inclusión en ciertos

---

<sup>39</sup> La carrera se desarrolla gracias a la selectividad de diversas organizaciones facilitando que pueda darse la integración entre sistemas, además por esta razón no amenaza la 'individualidad' de las personas, pues éstas no tienen que identificarse con los intereses o fines de las organizaciones, sino que se mueven sobre sus propios intereses a través de ellas, según las posibilidades que les brinda su propia carrera, favoreciendo así el acoplamiento estructural entre distintos sistemas. De manera que la carrera ya no resulta de la imposición de una autoridad, ni es definida por el origen o nacimiento de las personas sino que ésta se construye siempre por la autoselección, es decir, por el interés o desinterés expresado en las decisiones de las personas y por la heteroselección o factores externos, en los que media siempre una organización con sus selecciones propias y graduaciones, que pueden servir de referencia para atribuir éxitos o fracasos aunque finalmente cada sistema, incluidos los alumnos como sistemas psíquicos, deciden sobre la base de sus propias operaciones y decisiones (Luhmann, 2010: 130 – 132).

programas educativos debido a competencias o deficiencias, dependiendo de la valoración que socialmente se haga de esos aspectos, entre muchos otros. Por lo tanto, la carrera contribuye a producir incertidumbre más que a garantizar estabilidad; los títulos o certificados solo sirven como simbolización pública que hace comunicables los éxitos y fracasos respaldados por una institución, de acuerdo a los programas decisionales de la organización (Luhmann, 2010: 134 – 136).

De modo que, como ya veíamos, la carrera escolar no califica la calidad de los niños en tanto personas sino como alumnos, ni dice nada sobre su inteligencia, por lo que basarse en los resultados de la evaluación de los maestros para decir que un niño con TDAH probablemente terminará siendo un delincuente si no se le medica, resulta tan probable como decir que acabara por ser astronauta, físico o un gran artista. Es decir, no podemos establecer que esta observación hecha en la escuela impida que un niño con TDAH obtenga a la larga ‘buenos’ resultados, estos análisis más bien corresponden a la tolerancia social que se tiene frente a la conducta disciplinada e indisciplinada pero “Pese a ello, se consideran importantes los éxitos iniciales, porque de ellos depende el acceso a otras posibilidades en la evaluación de la carrera. Esto significa que la integración mediada por la carrera sobrecarga a los jóvenes y lleva a un desborde de la fase de formación en el curso de la vida, con dramáticas experiencias de éxito o frustración. A su vez, éstas afectan luego, en sentido positivo o negativo, la disposición a la autoselección” (Luhmann 2010: 133).

En este sentido, podemos observar que las expectativas sobre la carrera de los niños con TDAH se estructuran como bajas (Robledo, 2014) o negativas (como futuros delincuentes, según Martínez, 2013), pese a que como se ha mencionado a lo largo del trabajo, lo que se percibe como éxito o fracaso dentro de la organización escolar no pueda determinar lo que pasará al exterior, pero sí puede incidir en la individualización de los niños (Robledo:2014), entendida como su autoobservación, pues la carrera les brinda la posibilidad de mirarse a sí mismos como son observados, con las referencias de éxito o fracaso que les ofrece esta *percepción*, uniendo así autoselección y heteroselección (Luhmann, 2010: 135).

Entonces, la carrera puede comunicar posibilitando ciertas expectativas, anclando así la incertidumbre del futuro en el pasado, al informar por ejemplo sobre precocidades o

retardos en la edad al alcanzar ciertos grados, la cual sólo será normal o anormal, de acuerdo a la tolerancia social que evalúa lo que es todavía posible alcanzar o hacer o lo que ya no lo es, aunque esta tolerancia puede cambiar. Por tanto, la carrera no es construida con un fin determinado, sino es producto de sí misma, de diferencias y selecciones resultado no sólo de la voluntad de los individuos sino de los programas de decisión de las organizaciones. Su 'naturaleza' o fin consiste sólo en la autoproducción de incertidumbre ya que los títulos o certificados alcanzados son la simbolización pública que si bien hace comunicables los éxitos y fracasos respaldados por una institución (Luhmann, 2010: 134 – 136) no garantiza la obtención de alguna posición política, laboral o económica, de la misma manera que una larga carrera política no siempre se corresponde con un alto grado académico.

### *2.3.3 Memoria*

Como hemos observado, las decisiones posibilitan la construcción del presente en miras al pasado y expectativas sobre el futuro, ambos indeterminados, ya que el pasado se determina sólo retrospectivamente, gracias a la memoria de la organización. Pero no todo puede ser observado, menos aún controlado a la vez, por lo que ante tal indeterminación, se hacen necesarios además de los esquemas de intereses y de problemas ya mencionados, programas de decisión que ayuden a ocuparse de la multiplicidad de operaciones y a coordinar las actividades de la organización (Luhmann, 2010: 185 – 189).

Estos programas se construyen gracias a la memoria de la organización, que puede separar el pasado y el futuro orientándose en cualquiera de los dos horizontes según lo decida (siempre en el presente), de manera que memoria y decisión se condicionan recíprocamente, pues la memoria permite discriminar entre lo que se olvida y lo que se recuerda y en este sentido lo que es relevante para posteriores decisiones. Pero como lo normal en la memoria es olvidar, para las organizaciones es importante registrar de manera escrita su memoria, a fin de difundir en el tiempo sus decisiones, aunque esto abre también la posibilidad de cuestionarlas y desviarse de ellas.

Así, la organización trabaja no controlando sino sincronizando sus operaciones, es decir, intentando coordinar en el presente sus decisiones sobre la base de lo que ha ocurrido en el pasado, con distinciones a futuro que observa como útiles o dañinas, tanto en el sistema como en el entorno; no obstante construye memoria sin poder preveer qué de ella será necesario ni cuándo. De ahí que podamos observar ciertos momentos en la historia de la educación en los que sólo se hablaba de problemas de conducta que se corregían con una dura disciplina (recordemos el dicho “la letra con sangre entra”), aceptado socialmente, es decir no se veía como problema, autoritarismo o maltrato del profesor, ni menos existían leyes que lo sancionaran; u otros como éste en el que una conducta disruptiva se observa como problema y se intenta corregir con intervenciones médicas, respaldado socialmente por las escuelas, maestros y padres de familia que refieren a los niños al médico, esperando su solución. De igual manera, puede ser que en el futuro se construyan otras formas de abordar y tratar distintos comportamientos, sobre la base de lo que actualmente se hace, ya sea continuando en la misma línea o en una distinta.

#### *2.3.4 Incertidumbre y absorción de incertidumbre*

Por tanto, desde la TGSS no podemos hablar de un fin único y preestablecido para ningún sistema ni de un curso a seguir, ya que ni siquiera el pasado está determinado puesto que lo que se recuerda y lo que se olvida se continúa decidiendo. Además, para poder decidir se necesita desligarse del pasado, mirarlo sólo como un lado de una alternativa y a la vez, limitar las posibilidades hacia el futuro, por lo que lo único certero en la autopoiesis de la organización es la incertidumbre pues no es que el pasado determine pero tampoco que el futuro esté completamente abierto, de manera que para Luhmann, la organización es la autopoiesis de la *forma* certidumbre que por tanto en su otro lado contiene la incertidumbre, tal que las decisiones son contingentes, antes de ellas se está abierto a cualquier posibilidad, después de ellas la contingencia se cierra porque ya no es posible elegir otra cosa, quizás sólo corregir por medio de una nueva decisión, manteniendo las posibilidades excluidas como posibilidades para futuras reactualizaciones (Luhmann, 2010: 1902 – 204).

La organización también requiere de la referencia a un espacio de tiempo determinado (plazo) para conseguir cierta diferencia (“fin”); en dichos plazos se producen conexiones de decisiones llamadas *relais*, que permiten la construcción de programas decisionales para planificar en torno a una temporalidad y economizar la información, es decir, programas que abrevien el flujo de información y agilicen las decisiones, aunque no necesariamente mejoren la calidad de la información, por lo que como señala Luhmann, puede haber control sobre el cumplimiento de horarios de los docentes pero esto no garantiza la calidad de la educación que se imparte, ésta solo se puede evaluar posteriormente en la publicación de obras de los maestros que muestren sus conocimientos y creatividad, pero no en evaluaciones regulares que resultan operativamente inútiles (Luhmann, 2010: 210 – 212), ya que si bien pueden brindarnos información sobre los conocimientos adquiridos de los maestros, no nos dicen nada sobre su competencia para transmitirlos o llevar una clase.<sup>40</sup>

Para decidir la organización se enfrenta a la comunicación de sentido construido socialmente como un saber y no saber. Esto es, trabaja con información previamente seleccionada, pero también con decisiones generadas por la información de algo novedoso a partir de otras decisiones creando así incertidumbre y la necesidad permanente de decidir.<sup>41</sup> La incertidumbre es, por lo tanto, un recurso del sistema para su autopoiesis y no un estado disfuncional que tenga que ser eliminado, por el contrario ella le permite operar mediante la constante absorción de incertidumbre, es decir, mediante el proceso de toma de decisiones, que paradójicamente no acaba con la incertidumbre sino que la incrementa al generar recursivamente nuevas posibilidades para futuras decisiones y a que el funcionamiento de la organización sea más ágil, simplificando la comunicación a través de lo que se decide dar-a conocer de la manera más clara y precisa (sopesando las consecuencias de no hacerlo) y también de lo que se mantiene intencionalmente como no saber, decidiendo sobre “etiquetas estandarizadas”

---

<sup>40</sup> Precisamente eso es lo ridículo, trivial o peligroso de las hoy famosas evaluaciones docentes. Zamorano Farías (2015), *comunicación personal*.

<sup>41</sup> Es decir, las decisiones pueden también producir novedad. Debemos de recordar que para Luhmann la comunicación se da a partir de tres elementos: información, dar-a-conocer y entender, donde la comunicación aparece en un primer momento como algo novedoso, que sorprende, distinguiéndose de la comunicación con sentido, que por ser conocida deja de ser novedosa.

como las metáforas, trivialidades o ironías que impidan las dudas sobre la decisión (Luhmann, 2010: 219 – 228).

Justamente es desde el no saber que nos instalamos en esta investigación, a fin de mostrar que el TDAH, para el sistema educativo, aparece no como resultado de un incremento de la enfermedad, sino que ha sido visible como tal debido a ciertos criterios o premisas decisionales que gozan de la validación de sentido construido socialmente, aceptado casi sin cuestionar debido a las etiquetas estandarizadas que se promueven como recurso de la incertidumbre de la organización, pero que en tanto más se debele acerca del tema, esta etiqueta puede transformarse o volverse viral.

La memoria participa en todas estas operaciones reteniendo lo que es considerado premisa decisional gracias a las referencias de sentido construidas socialmente que, como señalamos, para no perderse deben registrarse. Sin embargo, la memoria registrada en archivos solo funciona si éstos son consultados; no obstante cada vez se recurre menos al archivo y más a la memoria de los cargos y de las personas en ellos, de modo que, debido a que las premisas de decisión regulativas generalmente se encuentran connotadas jerárquicamente (es decir, se espera que gradualmente la importancia en la toma de ciertas decisiones corresponda a la importancia del puesto ocupado en la estructura jerárquica de la organización), el sistema u organización se recuerda a sí mismo como jerarquía, aunque como ya mencionamos, no siempre quien firma es quien decide. En este sentido, el aporte de la decisión es designado por Luhmann como su responsabilidad, esto es, como el valor informativo de una decisión que fija otras posibilidades de decisión y por lo tanto, no es adjudicable a un decisor (individuo, actor o sujeto), a éstos sólo puede atribuírseles responsabilización por una pequeña parte de participación en el proceso de la comunicación (Luhmann, 2010: 230 – 236).

Entonces, la absorción de incertidumbre no es orden impuesto desde fuera o por un decisor interno a la organización, ni tampoco es resultado de la arbitrariedad, sino producto de la autoorganización del sistema u organización, de su entramado decisional, por lo que la autoridad tampoco se identifica con una persona en particular sino en la decisión que abrevia el proceso comunicativo, es decir, la decisión que se acepte sin suscitar obstáculos o dudas, gracias a las experiencias documentadas en las que se van



estableciendo los límites de acción de la organización, en una red de “*directive correlation*” que como vías comunicativas, guían y facilitan las decisiones en distintos sectores y niveles de la organización, reduciendo la necesidad de elaborar información para ellas, siendo así esto lo que constituye la estructura de la organización y no la jerarquía (Luhmann, 2010: 240 – 246).

No obstante de entre las formas de comunicación para absorber incertidumbre, en el caso de las organizaciones es la interacción y no la escritura la que resulta más apta ya que en la comunicación oral es más fácil e inmediato reaccionar a una comunicación y tomar parte en el proceso comunicativo enunciando, lo que ayuda tanto al consenso como al disenso, aunque lo que se documenta son los resultados, no el procedimiento o interacción (Luhmann, 2010: 253). Esto es muy claro en el caso de la organización escolar, donde la interacción entre maestros y alumnos decide la aceptación de la intención pedagógica o su rechazo, suscitando nuevas decisiones, tal como vemos en la observación de problemas de conducta producidos por el TDAH, que se legitiman como tal sólo si son registrados.

De tal forma “las organizaciones son descritas como sistemas sociales que transforman incertidumbre en certidumbre, en un mundo intransparente para ellas (...) mediante decisiones, lo que garantiza una continua regeneración de incertidumbre” (Luhmann, 2010: 254 – 255), la cual se incrementa si consideramos que la organización crea sus propias distinciones para observar el mundo, pero lo hace dentro de un sistema (la sociedad) que ha creado sus propias distinciones. Por ello, la organización tiene que resolver sus problemas sobre la base de la reflexión que se produzca al confrontar tales distinciones frente a sus operaciones propias, es decir, gracias a la irritabilidad autoproducida por la organización, es decir, debido a la reproducción de orientaciones frente a expectativas y exigencias estructuradas por la organización, lo que ayuda a absorber el exceso de posibilidades producida en los sistemas funcionales, como cuando la comunicación de la pertenencia a una escuela hace posible el acceso a algunos servicios del sistema médico, pero no a todos (Luhmann, 2010: 255 – 260).

### 2.3.5 *Programas de fines y programas condicionales*

De esta manera, las organizaciones son resultado de la reducción de complejidad del sistema, pero también reducen incertidumbre y producen complejidad propia gracias a la decisión sobre premisas que hacen posibles otras decisiones, que aunque no se ponen a prueba cada vez que se aplican tampoco operan de manera causal o lineal, sino que permiten oscilar entre alternativas pues si bien no fijan las decisiones futuras, enfocan la comunicación a premisas ya fijadas, consideradas en algún momento o no –es decir, son premisas de decisión porque se utilizan, pero también porque incluso las que no se usan permanecen en la memoria y permiten la reflexividad sobre la decisión– permitiendo observar la orientación y sus productos, dándole forma a la incertidumbre de acuerdo a la estructura de cada sistema.

Las premisas regulan decisiones, completan o reemplazan programaciones, tareas para el personal, establecen vías de comunicación, todo reduciendo la carga de información para decidir al delimitar el margen de oscilación entre alternativas, lo que a diferencia de lo planteado por la sociología clásica, permite su autoorganización e incluso cambios en su estructura que no afecta la identidad del sistema; por esto es necesaria cierta coordinación entre premisas de decisión, sobre todo porque las organizaciones no poseen un código binario que oriente sus decisiones (Luhmann, 2010: 261 – 279).

Dentro de las premisas de decisión existen los *programas de decisión*, los cuales ya hemos señalado como tareas asignadas a la organización que a consecuencia de la estructura decisional que hemos delineado, presupone una serie de premisas de decisión que facilitan a los programas la orientación hacia ciertas decisiones de acuerdo a situaciones específicas, aunque con cierta flexibilidad que haga más fácil su aceptación social. Pero no sólo permiten decidir sino que hacen necesario evaluar los proyectos de la organización no sólo en el cumplimiento de objetivos (esto es, no sólo en fines *determinados*), sino que trabajan también, quizás sobre todo, con la indeterminación, al permitir que tras la evaluación se incorporen innovaciones, pues recordemos, lo característico de las decisiones es el continuo oscilar entre alternativas, que en el caso de los programas de decisión son guiados por la forma rectitud/error, siendo el error el que hace más clara la reflexión posterior, aunque generalmente se intente mantener oculto. Por ello, una organización fuerte no lo es porque no cometa errores sino porque

puede sobreponerse a ellos (Luhmann, 2010: 299 – 302), lo cual nos lleva a cuestionar los análisis que hablan sobre crisis del sistema educativo mexicano (Olivares, 2012) y que apuntan a debilidades que pueden llevarlo a colapsar debido a la ineficacia de su metodología, sin observar que, por otra parte, justo estas crisis y constantes ajustes hablan de su fortaleza como organización en tanto su capacidad de reinventarse.

La organización se enfrenta a una multiplicidad de estímulos en el entorno ante los que debe también decidir qué y cómo incorporar (es decir se guía por la autorreferencia, pero también por la heterorreferencia). Los programas de decisión distinguen entre programas condicionales, guiados por los *inputs* y programas de fines, orientados por los *outputs* esperados, según sea la orientación que los guíe predominantemente (ya que ambas motivaciones se acompañan siempre). Esto no significa, reiteramos, que se trate de una orientación lineal, inamovible, determinada, sino de posibilidades de decisión que se abren o cierran según el conocimiento que se tenga del mundo y del entorno, haciendo posible la planeación (Luhmann, 2010: 303 – 306).

Dicha planeación puede servirse de los programas condicionales, que son más precisos y pueden ser secuenciales puesto que regulan y previenen efectos de acuerdo a las mejores condiciones observadas en el pasado, percibiéndose como las únicas condiciones para alcanzar un objetivo, estableciendo con ello que lo que no está permitido se encuentra prohibido, integrando las excepciones y formas en las que podría llevarse a cabo (Luhmann, 2010: 307 – 309).

Los programas de fines estructuran y distribuyen las decisiones en torno a un fin que se alcanzará en el futuro, considerando los medios para alcanzarlos, distinguiéndose de los programas condicionales en que debido al desconocimiento del futuro, los programas de fines establecen que lo que no está prohibido está permitido, estructurándose sobre la expectativa de que las condiciones presentes se mantengan en el futuro o que tengan pocos cambios, es decir, “impermeabilizándose” frente al entorno, a diferencia de los programas condicionales que se sirven del aprendizaje del mismo. Además, los programas condicionales trabajan con escenarios raros, que de no presentarse pueden ser olvidados, las organizaciones requieren de programas de alarma que impidan el olvido, como prácticas o advertencias que desactiven esa tendencia a olvidar, tales como los simulacros de sismos o las señales que indican las zonas de seguridad en caso de

algún problema. En el caso de los programas de fines, que siempre se tratan de proyectos, se centran en el establecimiento del plazo, pero no anticipan lo inesperado; la organización continua mientras los proyectos cambian, por lo que sus planes son constantemente olvidados. Esta fuerte determinación temporal es propia de los programas de fines, que considera para esto los riesgos de tomar ciertas decisiones, respecto a sus consecuencias (Luhmann 2010: 309 – 323).

Ambos programas estructuran la memoria del sistema, de ahí la necesidad de registrarlos en escritos, a fin orientar futuras decisiones sobre la base de los programas de decisión construidos por la organización. Así, atendiendo a programas condicionales y de fines se estructuran planes educativos de posibilidades incalculables para trabajar con niños con TDAH, que a veces se orientan a las condiciones en que se desarrolla la interacción escolar haciendo énfasis en el espacio, iluminación, ruido, ventilación, ambiente amigable y de respeto, etcétera, para propiciar una buena conducta y el aprendizaje, u otras se construyen planes de acuerdo a fines en los que incluso los medios para conseguirlos se transforman en fines por sí mismos, como aquellos en los que la medicación de los niños deja de ser un medio para ayudar a la solución del problema que representa la conducta indisciplinada para los fines educativos (aprendizaje), para convertirse en un fin, como si la sola medicación solucionara el problema.

Pero también los programas decisionales se construyen atendiendo a las irritaciones del entorno y a la comunican entre organizaciones, que en suma hacen probables los acoplamientos estructurales entre sistemas, lo que analizaremos en el siguiente capítulo.

## Capítulo 3

### Acoplamiento estructural entre el sistema educativo y el sistema médico: el caso del TDAH

#### *3.1 Autopoiesis y aprendizaje entre sistemas*

Como se ha indicado, los sistemas sociales se encuentran cerrados operativamente, pero abiertos al aprendizaje de lo que sucede en el entorno de acuerdo a sus propios intereses, y se comunican entre sí por medio de sus organizaciones. De tal manera, hemos podido vislumbrar cómo es posible que la comunicación de la enfermedad, construida por organizaciones del sistema de la medicina, resulte interesante para las organizaciones escolares, que por su propio código y operación distintiva ponen especial atención a este aspecto.

Sin embargo, entender esto no agota la cuestión, pues además, este interés de la organización hace posible tener variaciones que pueden devenir en la construcción de nuevas estructuras decisionales en la lógica de las ya existentes, o que las mismas cambien al integrar la comunicación seleccionada, de manera que permitan al sistema seguir operando, de acuerdo a su autopoiesis pero con innovaciones, esto es, *evolucionar* sin que esto implique necesariamente una mejoría, ni un estado a alcanzar, pues si el sistema lo decide, de acuerdo al aprendizaje que elabore sobre sí mismo y el entorno (es decir, en autorreferencia / heterorreferencia), puede posteriormente seguir cambiando, reactualizando decisiones que en el pasado funcionaron o aquellas que no fueron seleccionadas en un momento (Luhmann, 2007: 325 – 340). Por lo tanto, aunque el sistema restringe, por medio de acoplamientos estructurales, las estructuras con las que puede realizar su autopoiesis (Luhmann, 2007: 72), estos mismos acoplamientos también pueden favorecer a la evolución de los sistemas.

Más adelante llegaremos a una definición operacional más precisa del concepto de evolución. Por ahora, basta indicar que forma parte de una distinción (autopoiesis/acoplamiento estructural), con la que Luhmann intenta superar el concepto

tradicional de integración social (en un sentido organicista, de una lógica de correspondencia todo – partes) (Luhmann, 2007: 615 – 625), pero reconociendo que los sistemas no existen autónomamente, es decir, se relacionan con el entorno puesto que "resultaría un cuadro sumamente parcial si se describiera a la sociedad moderna sólo como conjunto de sistemas funcionales autónomos que no se deben ningún miramiento, sino que sólo obedecen a las exigencias de reproducción de su propia *autopoiesis*. Sería difícil entonces entender por qué una sociedad así no explota de pronto o se desmorona" (Luhmann, 2007: 615).

La relación entre sistema y entorno sucede a nivel de las organizaciones, las cuales, como veremos, son las únicas que pueden sobrepasar los límites entre sistemas por medio de la comunicación (aunque no los límites operativos), mediante operaciones que analizaremos para reflexionar sobre las condiciones que posibilitan el acoplamiento entre el sistema de la medicina y el sistema educativo a través de la comunicación del TDAH en la organización escolar. Ya hemos señalado por qué la disciplina le resulta interesante a la organización escolar y posibilita por ello un intrincamiento entre ambos sistemas. Pero ¿por qué se demanda principalmente del sistema médico la ayuda mediante tratamientos psicofarmacológicos y no de otro sistema como podría ser el de la política, apelando por ejemplo, a reformas estructurales?

Puede argumentarse que esto es resultado de la publicidad de las grandes industrias farmacéuticas para que se compre un medicamento, presentándolo como un grave problema de salud.<sup>42</sup> Sin embargo, la sola emisión de una comunicación no hace que sea aceptada, por más repetitiva que se vuelva, más bien, se vuelve repetitiva –recursiva, para decirlo con Luhmann– porque es aceptada, tal que es necesario reflexionar sobre

---

<sup>42</sup> Como ejemplo, la presentación de cifras alarmantes que "PM FARMA, Portal Iberoamericano de Marketing Farmacéutico" (2009) presenta en su portal cibernético, incentivando el tratamiento multidisciplinario (que contempla terapias farmacológicas y psico-conductuales) para ayudar a las escuelas en México a lidiar con este problema, sustentándose en que éstas "no están preparadas sobre el trastorno, y es debido a la falta de información".

Los medicamentos tienen un precio que oscila entre \$600 a \$900, sin embargo los fármacos para tratarlo ya forman parte del cuadro básico IMSS, ISSSTE y Seguro Popular, en asociación de estas instancias del Estado con los laboratorios que los producen (ritalin de Novartis, metadate de UCB, Tradea de Psicofarma, Concerta de Janssen Cilag (Según datos de "El economista", 21- 01- 2014) por lo que también podría pensarse en un contubernio entre la administración pública y estos grandes laboratorios.

qué condiciones hacen posible que así suceda en mayor medida y no alguna de otras opciones existentes.

Cierto es que muchos padres de familia se niegan a medicar a sus hijos o siquiera a considerarlos enfermos, pero también están quienes confían y recurren a estos tratamientos, no sólo los padres como personas, sino organizaciones escolares y de la medicina, para las que la medicación es aceptada y esperada como vía para solucionar el 'problema'. En este sentido, abordaremos también por qué es que esto sucede, a decir de Luhmann (2015), como una inflación de demandas hacia el sistema médico.

### ***3.2 Comunicación entre sistemas: el papel de las organizaciones en el cambio estructural***

Debido a la diferenciación funcional, y como todo sistema social, la organización construye límites operativos infranqueables frente a su entorno, ya que sin ellos simplemente no existiría. No obstante, al ser parte del sistema social sociedad, se ve inmersa en las comunicaciones de sentido que ésta produce, lo que puede irritarla y 'detonar' cambios estructurales propios que le permitan evolucionar, sin que esto apunte a una coordinación sistémica (Luhmann, 2010: 383).<sup>43</sup>

Sin embargo, para que un cambio así suceda, la organización necesita en primera instancia poder entender dichas comunicaciones (las acepte o no), para lo cual debe construir medios que le permitan superar la intransparencia del entorno y de sí mismo (Luhmann, 2010: 432). Esto significa que sólo mediante la comunicación pueden los sistemas, cualesquiera que sean, conocer su entorno, lo que le ofrece además una imagen acerca de lo que se piensa o espera del sistema u organización, de manera que obtiene aprendizaje sobre sí misma.

Para esto, decíamos, la organización produce distinciones propias que le permiten no sólo observar sino también reducir, mediante sus decisiones, la incertidumbre a la que continuamente se enfrenta, a fin de facilitar y agilizar las interacciones y posteriores

---

<sup>43</sup> Aunque pudiera parecer que la irritación es algo externo que influye en la organización, la irritación es siempre construcción propia del sistema, es decir, *autorritación*, que por tanto, sigue la orientación específica del sistema en que se produce, no la del entorno (Luhmann, 2006: 87).

tomas de decisiones (Luhmann, 2010: 255). Es decir, construye “una especie de saber condensado derivado de la experiencia (...) semánticas particulares, distinciones especiales, con cuya ayuda observan al mundo. Se podría hablar de una capacidad de reflexión concentrada y específica, que vuelve a descomponer los datos habituales sobre el mundo (por ejemplo, necesidades o vicios de los seres humanos) y aumenta así la incertidumbre sobre aquello de lo cual se trata, de modo que se hacen necesarias decisiones, precisamente decisiones de la organización respectiva. Piénsese sólo cómo las organizaciones militares se imaginan las guerras futuras, cómo las escuelas califican los “rendimientos” de los alumnos a pesar de que no se cuente con conocimiento de esto en el presente, donde es necesario decidir” (Luhmann, 2010: 254).

De esta manera la organización puede superar, gracias a la comunicación, sus límites cognitivos, no sólo por el conocimiento que obtiene del entorno sino porque este mismo aprendizaje puede incitar cambios en sus premisas decisionales, aunque recordemos, lo hará de acuerdo y ayudado de la memoria de sus decisiones previas, que incluyen tanto al lado que fue actualizado y al que no lo fue; de modo que las nuevas decisiones serán coherentes sólo con la lógica operativa de la organización, por lo que si bien, todas las organizaciones de los distintos sistemas pueden observar y comunicarse con el entorno, cada una puede abordar una misma comunicación y organizarse alrededor de ella de distinta manera (Luhmann, 2010: 441).

En este sentido, señala Luhmann (2010: 146 – 151) el límite operativo entre los sistemas psíquicos y el sistema social (percepción y comunicación) es insuperable, y en respuesta a esto se construyen formas comunicativas que filtran, vale decir, seleccionan la información y lo que continuará la comunicación, con el objetivo de encontrar cierta seguridad que no se encuentra en lo que se percibe a simple vista. A esto hay que agregar que a nivel de las organizaciones, esta percepción se transforma en algo susceptible de ser comunicado a otros a través de escritos que hacen posible a su vez, la estandarización de campos perceptuales para regular qué puede llegar a ser transformado en comunicación.

Por tanto no sólo se trata de que se hable mucho sobre el TDAH (a nivel de los individuos), sino también, de lo que elige la organización escolar como relevante para sí, y que le lleva a establecer programas decisionales, que se pueden expresar como



programas educativos que incorporen y establezcan la importancia de la "buena conducta" como indicador de aprendizaje y a la conducta indisciplinada como indicador de riesgo, lo que luego se hace público dándolo a conocer a otros sistemas sociales incluidos, por supuesto, los sistemas psíquicos (maestros, niños, padres de familia) a través de las organizaciones.

De modo tal que el TDAH no se legitimó y "popularizó" en las escuelas debido sólo a la construcción y comunicación del concepto por parte de las organizaciones médicas, como menciona Navarro (2009: 100), sino que pudo "popularizarse" –o para decirlo en términos de la TGSS, estabilizar un sentido producido en la recursividad del lenguaje (Luhmann, 2007: 29) – porque en la organización escolar ya existían las estructuras para integrarlo y comunicarlo. Es decir, existían los programas decisionales orientados por sus propias condensaciones de sentido, lo que permite comunicarlo a su vez a otros sistemas desde tales condensaciones, sin que pueda determinar cómo será recibido en ellas.

Nótese que en todo momento estamos hablando de comunicación entre organizaciones, no de personas o subsistemas sociales ya que "los sistemas funcionales de la sociedad tampoco pueden presentarse como personas colectivas que puedan hablar por la totalidad de sus propias operaciones. Si, por de pronto, dejamos a las organizaciones fuera de consideración, no hay conversación alguna entre la economía y la ciencia, entre la política y el derecho, entre las familias y la religión. Tampoco los sistemas de interacción son unidades capaces de comunicar. En cuanto sistemas mínimos pueden, ocasionalmente, lograr el consenso suficiente para ofrecer un frente unitario hacia afuera (...) Pero estas son comunicaciones a las cuales es difícil volver; salvo que existan estereotipos sólidos (...) o que haya una organización, o este concebido fundarla, a la cual sea posible referirse después para recordar lo dicho. Si se quiere que dure la comunicación de unidades sociales dirigida hacia fuera e inscribirla en sistemas recursivos de anticipación y retrospección, se debe construir organizaciones" (Luhmann, 2010: 446).

Entonces, las organizaciones pueden decidir por sí mismas qué comunicar y así "activar", en y para sí mismas, premisas de decisión posteriores; inclusive pueden comunicar para intentar llamar la atención del entorno sobre algún aspecto propio que le

parece importante dar a conocer, sin que pueda garantizar que eso sea relevante para otras organizaciones, o que lo sea en el mismo sentido en que ella la emite. Así, la industria médica comunica a otras organizaciones los beneficios del *ritalin* como parte importante del tratamiento para que los niños diagnosticados con TDAH puedan compensar las deficiencias neuronales que desencadenan los síntomas del mismo.<sup>44</sup> Sin embargo, al comunicarlo abre la puerta a opiniones a favor o en contra de su uso para el control de la conducta hiperactiva, las cuales, como opiniones, pueden ser permitidas o restringidas en la organización escolar, sin que en ningún modo tengan efectos en las premisas decisionales de la organización a la hora de planificar las acciones a realizar para lidiar con el padecimiento, ya que como señalamos en el capítulo precedente, las decisiones no dependen de la voluntad de los individuos sino del entramado decisional de la organización.

Por lo tanto, los maestros pueden expresarse también en contra del TDAH o de su tratamiento farmacológico, pero esto por sí mismo no cambia los lineamientos que deben seguir a nivel de la organización (los programas decisionales); pueden –como los niños– no acatarlos y ser considerados también indisciplinados, puesto que sus actos se evalúan sobre la base de los escritos y normas en que la organización, al hacerlos públicos, expresa su unidad (Luhmann, 2010: 446 – 447). Inclusive en caso contrario, si una organización escolar se posiciona contra la medicación o el trastorno mismo, debe estar justificado en sus fundamentos (lo que conocemos como misión, visión, valores), así como –y sobre todo– sus estatutos o reglamentos.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> El *ritalin*, junto con el *adderall* y la *dexedrina* son los fármacos más utilizados para controlar los síntomas conductuales del trastorno (Baughman, 2007: 23).

<sup>45</sup> Tal como establece Celestine Freinet (1979) cuando explica que la educación en la escuela moderna tiene un problema, pues en vez de fomentar el libre desarrollo de las capacidades e intereses propios de los niños, lo que hace es reprimirlos por medio de los modelos pedagógicos tradicionales. Siguiendo esta línea, piensa que si se respetaran los intereses naturales de los niños y se les permitiera trabajar y aprender a partir de éstos, no se requeriría de formas disciplinarias coercitivas o correctivas, por el contrario, el niño desarrollaría el autocontrol a fin de alcanzar sus propios objetivos, encontrando en su actividad escolar un sentido personal, cuestión que muchas veces no se puede lograr en los modelos tradicionales tan alejados de los intereses del niño, de sus condiciones de vida y que apuntan antes que al respeto de la singularidad a la homogeneización.

Aunque se pueden cuestionar ciertos conceptos como el de “intereses naturales de los niños”, es importante destacar que sobre estos postulados Freinet fundó su escuela y elaboró formas de planeación y evaluación (¡programas decisionales!) que le permitieron modificar dentro de su organización, las condiciones y métodos educativos para trabajar con los niños entonces llamados “rebeldes” o “con

Cada organización decide cómo evaluar y qué hacer con lo que observa, produciendo distintos acoplamientos, esto es, construyendo estructuras que les permitan relacionarse sin perder los límites frente al entorno para cada una de ellas. Esto significa que la comunicación entre organizaciones se da a manera de *medium*, es decir, como "una cantidad de comunicaciones elementales acopladas flojamente (=combinables de múltiples formas, pero no arbitrariamente)" (Luhmann, 2010: 447), por lo que la comunicación organizada no lleva al consenso, más aún, parecen desencadenar contradicciones entre organizaciones que intenten contrarrestar lo que sucede en las otras, lo cual lejos de crear caos o desintegración posibilita conexiones, ya que por ejemplo, si se limitan las clases de religión en las escuelas, la iglesia intenta suplir esa disminución (Luhmann, 2010: 448), quizás creando escuelas propias, adscritas al sistema educativo, pero con contenido religioso además del contenido regular. O, para nuestro caso, si la escuela demanda mayor control del que puede conseguir por el convencimiento del maestro hacia los alumnos en la interacción escolar, puede encontrar en la oferta que la medicina presenta una solución viable, toda vez que cuando el cuerpo enferma – y para los fines funcionales y reproductivos de los sistemas, como se verá a detalle en el último apartado– es necesario atenderlo de manera prioritaria, encontrar la forma más rápida y eficiente para solucionar el problema, como puede ser la medicación con *ritalin*, la *dexedrina* y el *adderall*.<sup>46</sup>

---

problemas psicológicos” que llegaron a su escuela por haber sido un problema en otras. Al cabo de algunos meses y tras seguir la metodología propuesta por él (basada en actividades artísticas como dibujo, pintura, música, teatro, canto, grabaciones, escritura libre de cuentos, poemas o cualquier cosa que el niño quisiera contar, tanto de su vida en casa como en la escuela, y dando a conocer esto a la comunidad) lograban cambios significativos no sólo en su aprovechamiento escolar, sino en su estado anímico y emocional. De esta manera conseguía “readaptar” sin homogeneizar a esos niños que en otras organizaciones e incluso en sus familias habían sido descalificados. Sin embargo, en este ejemplo es claro que los cambios permanecieron en el plano de la organización (difusa), que a pesar de ellos se sujeto a la operación propia del sistema educativo: la evaluación (selección) observando el código conducta esperada/conducta no esperada, aún cuando los parámetros para esta observación cambiaron.

<sup>46</sup> Aunque cabe reflexionar sobre las repercusiones a largo plazo del consumo de los medicamentos para controlar el TDAH, como la muerte a temprana edad por infartos en niños a los que además del TDAH, no se les había detectado problema de salud alguno, pero que presumiblemente sufrieron daños cardiovasculares por el uso prolongado del ritalin, el cual aunque incrementa los periodos de atención, no ha demostrado ayudar al rendimiento académico a largo plazo (como tampoco la dexedrina ni el adderall) pero sí parece tener efectos parecidos a los de las metanfetaminas y la cocaína (Baughman, 2007: 18 – 23).

### ***3.3 Cambio organizacional***

Las organizaciones crean medidas estructurales precautorias para protegerse del entorno, no obstante, tienen carácter flexible pues pueden modificarse según su aprendizaje sobre sí mismas y el entorno, en aspectos como el tamaño, incrementando el número de puestos en la búsqueda de un mayor rendimiento, aunque esto no sea muy plausible en organizaciones del sistema educativo, donde al aumentar el tamaño también aumenta la pérdida de información y se dificulta la comunicación. Pensemos en que es más difícil que un maestro controle la comunicación, e imparta con éxito una clase dirigida hacia cincuenta niños, que lo que sería hacerlo a una clase de veinte, aunque esto pase cotidianamente en las escuelas públicas en México, generalmente sobrepobladas. Sin embargo, no existe un tamaño óptimo o ideal para el funcionamiento de la organización, sino que se va modificando de acuerdo a las metas que se plantea ella misma con base en su autopoiesis; para lo que deja siempre puestos libres, vacantes necesarios para posteriores modificaciones acerca de los miembros o el personal. También puede modificarse a nivel operativo mediante reformas o creando nuevas organizaciones (Luhmann, 2010: 357 – 361).

De esta manera, si organizaciones del entorno le comunican al sistema educativo insuficiencias en la formación de los alumnos, éste puede construir escuelas más adecuadas, reducir el número de alumnos por grupo (o crear más grupos, siempre y cuando se disponga del personal necesario para atenderlo) y/o cambiar sus planes y programas educativos, en referencia a objetivos "absolutamente significativos, los que, sin embargo, se introducen en la comunicación como valores concebidos normativamente y no como resultados. Así pueden mantener su fuerza persuasiva sin someterse a prueba. La dificultad de la comunicación de resultados, no de intenciones, basta para permitir que la organización crezca" (Luhmann, 2010: 359 – 360).

De aquí que, tal como se analizó la igualdad en el primer capítulo, la buena conducta se establece ya no sólo como expectativa de resultados sino como valor normativo, pues ante la falta de comunicar, más aún, de obtener, los resultados esperados se vuelve más factible comunicar la necesidad de ésta como condición operativa hacia los otros subsistemas, facilitando así la implementación de terapias complementarias como el tratamiento médico y psicológico (abriendo un puesto para algún psicólogo o psicóloga

educativa), o creando nuevas organizaciones educativas especiales que den cabida a distintas formas de enseñanza, como sucede con los Centros de Atención Múltiple (CAM) que se encargan de la educación de los niños que aún tras los ajustes en las escuelas regulares y sus programas de estudio, no logran ser integrados.<sup>47</sup>

En este sentido es que al observar el entorno la organización se reorganiza a sí misma, pero no como una réplica a escala del sistema total de la sociedad –como comúnmente se piensa a las escuelas, una especie de sociedad pequeña, donde se prepara a los niños para vivir en el 'mundo real'– sino como una reconstrucción de lo que el sistema presupone como entorno en el que, pese a que no puede intervenir ni ser intervenido por él operativamente, le ayuda a volverse más complejo, debido a que necesita construir instrumentos para observarlo pero genera a la vez demandas hacia dichos instrumentos, como las organizaciones, que mediante la memoria y selectividad de sus decisiones, reducen la complejidad y al tiempo la incrementan, lo mismo que la incertidumbre (Luhmann, 2010: 364 – 372). Así, "el trabajo social co-participa en la producción de los problemas que enfrenta. (Naturalmente no se discute que el mundo "está" en un mal estado. El pesimismo mundial es un supuesto generalizado para la organización. Pero la cuestión es, cómo y en qué forma se suscita la comunicación acerca de esto" (Luhmann, 2010: 365). Entonces, por la inalcanzabilidad del entorno, la organización se motiva a crecer, a modificarse, posibilitando la deriva estructural y los acoplamientos estructurales.<sup>48</sup>

Para tales cambios, no existen decisiones únicas o correctas, ya que esto se decide tras la observación y revisiones posteriores que hacen posibles los cambios organizacionales (Luhmann, 2010: 376). Reiteramos que esto ocurre siempre a nivel estructural y no operativo, esto, es, no sobre las decisiones, las cuales se orientan por el código que distingue al sistema, y que además, como acontecimiento, se desvanecen tan pronto aparecen, de modo que sólo son visibles en los cambios que se establecen "La dinámica

---

<sup>47</sup> De acuerdo con: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos\\_pfeeie\\_2012.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf) p. 38, en el que se establecen las reglas de operación para lograr la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales.

<sup>48</sup> Al respecto puede ilustrarnos lo que escribiera Eduardo Galeano (2013: 25): "La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos más. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine nunca la alcanzaré. ¿Entonces, para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar."

del sistema está, por así decir, garantizada existencialmente, aunque sólo aparece en la forma de transformaciones estructurales. Y el cambio organizacional siempre es modificación observada (...) el cambio no observado no es cambio alguno, porque el sistema no puede reaccionar a él. La observación es necesaria, porque de otro modo el cambio no puede ser incorporado a la autopoiesis del sistema, quedando sin consecuencias" (Luhmann, 2010: 382).

A propósito de esto, pensemos con Luhmann (2010: 384 – 393) en cómo las reformas educativas llaman a la observación, no sólo porque ellas mismas se observan socialmente como cambio (o no cambio), sino porque desatan ante ellas posiciones a favor o en contra, revitalizando o haciendo visibles las diferencias ya existentes.<sup>49</sup> Las reformas implican estrategias para situaciones nuevas que requieren cambios de estructuras ya existentes, por lo que el cambio parece riesgoso (aunque también es riesgoso, pero no se dice, mantener algo que ya ha sido probado); por ello deben justificarse y se publicitan como una mejor opción para organizar competencias o programas decisionales –dentro de los límites de la memoria operativa de la organización– frente a necesidades u objetivos que no se han alcanzado, es decir, se presentan como más adecuadas a realidades actuales y más viables para determinar el futuro (olvidando por qué fracasaron los intentos pasados). Al construirse con tan altas expectativas, sobrecargan a las organizaciones con la responsabilidad de obtenerlas –el caso típico de la escuela, pensada como se menciona en el primer capítulo, como espacio para reducir la desigualdad y transformar la sociedad–. Pese a esto, lo único seguro en las reformas no es el éxito (prueba de eso es que siempre e seguirá otra reforma) sino como decíamos, el hacer visibles las diferencias latentes en el sistema y aportar así a su autodescripción.<sup>50</sup>

De nueva cuenta, el entorno se presenta no es sólo como condición de turbulencia sino más aún, como factor de organización, en tanto que hace posible la autodescripción de la organización en el esquema determinado/indeterminado, porque no hay decisiones definitivas ni totales, es decir, que representen todo el sistema, pero sí ciertas

---

<sup>49</sup> Tal como sucede con la reciente reforma educativa en México, pero también en cualquier otro país.

<sup>50</sup> Construcciones con que los sistemas condensan y densifican referencias para observar y designarse a sí mismo (describirse, darse un nombre) señalando un lado de la unidad que lo constituye, siempre en autorreferencia / heterorreferencia (Luhmann, 2007: 687 – 708).

orientaciones que al hacerse públicas, comunican al entorno lo que la organización “es” abriendo con esto la posibilidad de lo que 'puede' llegar a ser, sobre todo si se considera que la autodescripción contiene conocimiento del mundo, que es de igual modo indeterminado (Luhmann, 2010: 477 – 485).

En esta lógica, Luhmann plantea cómo acontecieron las reformas al sistema educativo en Alemania "En los años 60, se trasladó la conciencia de deficiencia, y con ella las metas de reforma, desde ideas estrictamente pedagógicas al terreno político-social. En ambos casos, sin embargo, se puede observar una especificación recíproca entre definición de deficiencia y medidas de reforma, y en ambos casos las reformas aprovechan la posibilidad de modificar premisas de decisión de las organizaciones respectivas. Finalmente, en ambos casos el desencadenante de las reformas radica en una sobrecarga del sistema con ideas y en ambos casos las reformas realizadas producen la necesidad de otras reformas" (Luhmann, 2010: 395). De manera similar podemos observar el cambio de conceptualizaciones sobre el TDAH, que como señalaba Navarro (2009: 43), se vio modificado por los cambios en la investigación médica y psicológica y se comunicó hacia la pedagogía y a las organizaciones escolares, preocupadas por el aprendizaje y la disciplina, salvo que, más que verlo como relación causal, debemos precisar con Luhmann, que se trata de una especificación recíproca, que hizo posible que se modificaran premisas para integrar aquello que cada organización observaba como relevante para la realización de su función, es decir, planificando en torno a esto.

Otra imposibilidad para pensar estos cambios en una lógica causal concierne al aspecto de que aunque la planeación genera decisiones que orientan sus operaciones, las organizaciones debido a su carácter flexible y ambivalente, se acoplan a ellas de manera floja, en razón de su propia autodeterminación. Aún cuando los reformadores intenten encausarlas por medio de cambios en miras a un objetivo, lo que suceda con la organización será resultado de la evolución de ella misma, la cual no es un proceso lineal o de mejoramiento, sino de aprendizaje organizacional (Luhmann, 2010: 398 – 403), es decir, de cómo integre lo que el entorno le comunica, lo que pueden posibilitar cambios en sus premisas decisionales que permitan a la organización a evolucionar.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> El cambio, en la organización "en tanto depende de decisiones, no puede ser previsto. No se requiere desalentar los proyectos de reforma, sino que éstos deben considerar que es y sigue siendo desconocido lo que las decisiones futuras harán con ellos. O, dicho de otro modo, las reformas generan un oscilar

Por ello las organizaciones deben prever acoplamientos firmes y flojos (Luhmann, 2010: 430). Los primeros se dan cuando las estructuras estabilizan un sentido reduciendo los márgenes de posibilidad de variación; los segundos, por el contrario, permiten más flexibilidad para integrar innovaciones que pueden devenir en la evolución de los sistemas (Luhmann, 2007: 66 – 100).

### ***3.4 Evolución***

Desde la TGSS que suceda una evolución de sistemas no es cuestión de tiempo primordialmente sino de tres condiciones transitorias: variación de sus propios elementos, selección de referencias de sentido y reestabilización (también de sentido). Sucede cuando la variación y la selección se acoplan, es decir, cuando se selecciona –de entre varios– un elemento, con lo que se construye (reestabiliza) una afirmación de sentido por la cual el sistema se define a sí mismo frente al entorno. Sin embargo, esta 'definición' no es inamovible, por el contrario, está sujeta a probarse en el tiempo, pues contiene en sí la posibilidad de nuevos puntos de enlace para la variación. Por tanto, la evolución ocurre no como un decurso predestinado o impuesto, sino cuando una comunicación inesperada, pero susceptible de formar parte de las estructuras del sistema, es elegida y con ello genera un nuevo estado del sistema con el cual se presenta frente al entorno (Luhmann, 2007: 328 –334; 355 – 359). En este sentido, no se piensa a la evolución como progreso o estado superior a alcanzar sino como un devenir indeterminado, por lo que no garantiza un buen final ya que “También la decadencia de organizaciones acaece en forma de evolución" (Luhmann, 2010: 400).

La variación no ocurre por influjos externos, se encuentra en las comunicaciones propias de la organización en su ejercicio cotidiano, a partir de ahí se pueden construir y adecuar las premisas de decisión que se constituyen como estructuras, reestabilizando al sistema en relación al entorno. De tal suerte que la variación conlleva a la condensación de sentido respecto a ciertas decisiones, las cuales pueden ser vistas con el transcurso del tiempo como adecuadas o como advertencias para el sistema (Luhmann, 2010: 405);

---

peculiar entre lograr y no alcanzar la meta (...) Entonces la evolución es, por así decir, el concepto que resume lo impronosticable de las decisiones futuras" (Luhmann, 2010: 404).



esto es como selección positiva si se elige y crean estructuras, o como selección negativa si la comunicación no se elige pero permanece en la memoria del sistema como potencia rechazada (Luhmann, 2007: 334 – 340).

A propósito de esto, podemos pensar en la interacción escolar como el espacio de cotidianidad de la organización en el que se pueden suscitar dichas variaciones para la misma, en tanto que a través de lo observado ahí, la conducta indisciplinada ha sido considerada algo normal o algo problemático. Ambos sentidos, están presentes dentro de la organización, a la espera de ser actualizados, tal es así que algunos maestros pueden ser más tolerantes ante las conductas disruptivas, como muestra Reyes en un estudio donde aborda la incidencia de los juicios de valor por parte de los maestros para canalizar a un niño hacia el psicólogo o el psiquiatra a partir de la observación que para él, desde su perspectiva (determinada por su nivel socioeconómico, sexo, edad, grupo gremial, cultura, conocimiento acerca del TDAH, etcétera) pueden indicar el padecimiento del trastorno, por lo que resultan ser muy subjetivas (Reyes, 2012: 72 – 79).

No obstante, e independientemente de la valoración de cada maestro, existe una preminencia a considerar la conducta hiperactiva, indisciplinada o desatenta, como problemática debido a premisas decisionales y estructuras construidas por las organizaciones escolares, que le dan cabida, además de la ya mencionada legitimidad de la construcción médica del concepto. Sin embargo, tales construcciones continúan redefiniéndose, adecuándose y permitiendo los cambios y la evolución, tanto para el concepto del TDAH como para la organización. Esto nos permiten sostener que el TDAH lejos de verse como una amenaza para la educación y la sociedad que hay que estudiar para combatir y erradicar, podría pensarse como una oportunidad para que la organización escolar reflexione acerca de su quehacer e innove, tal como ha venido sucediendo, al plantearse nuevas metodologías o adecuación de programas, pero sin reconocer que éstos mismos han sido posible gracias a la reflexión que el trastorno ha suscitado.

Esto es posible, aún cuando los cambios no sean necesariamente aceptados por el entorno, el cual puede seguir actuando en orientación a las expectativas acostumbradas. Y ya que la organización también continúa observando al entorno y aprendiendo de las

significaciones que obtiene de él y que la presionan o no al cambio, las modificaciones que se den en el entorno también reconfiguran las condiciones para continuar los acoplamientos estructurales, pudiendo retomar cursos pasados (que no obstante, no son los mismos) o pueden tomarse nuevos rumbos, de modo que los cambios pueden darse de manera abrupta o paulatina, afectando la planificación de la organización e incluso llevándola a pedir ayuda simbiótica (Luhmann, 2010: 406 – 408), es decir, a recurrir a mecanismos que logren incidir directamente en el cuerpo físico, como a continuación se explica, cuando parece que los cambios rebasan la capacidad de la organización para llevar a cabo su función.

Es plausible pensar que justo en este sentido se han estructurado los estudios que buscan solucionar el problema del TDAH y los planes educativos que se configuran a su alrededor, pues contemplan terapias multidisciplinarias psicofarmacológicas, por medio de las cuales se intenta "tocar" el cuerpo, llegar a impactar en él para provocar ciertos efectos (por ejemplo, los fármacos en las estructuras y conectores neuronales, y la terapia psicológica en la 'mente' y sus patrones de conducta) para subsanar la falta de control de la organización sobre los seres humanos y lograr llevar a cabo la comunicación de la intención pedagógica.

Dichas terapias –y vale la pena subrayarlo– resultarán siempre insuficientes porque, además de que su realización no garantiza la motivación de los propios niños (como sistemas de conciencia) a un cambio conductual tampoco, por razones neurobiológicas, se pueden prever las reacciones de los otros (Luhmann, 2010: 422) tras el consumo de los fármacos. En el caso de los análisis que intentan incidir en los planes educativos, la insuficiencia tiene que ver con que se elaboran sobre las mismas premisas estructurales por las que la organización escolar sigue actuando en la misma lógica, esperando la adaptación a una "buena conducta" sin notar que ésta es un lado de una forma que en su otra cara incluye la "mala conducta" (o conducta no esperada), cuestión que sería necesario tener más en consideración, no para erradicarla, sino para considerar en futuras planeaciones.

A este respecto es importante señalar que la implementación de dichos tratamientos dentro de los planes educativos se construye en una lógica técnica, en tanto que esperan obtener siempre los mismos resultados para todas las personas, entendiendo a la técnica

"como acoplamiento firme de elementos causales, independientemente de cuál sea la base material de este acoplamiento. Este concepto incluye al comportamiento humano, en tanto transcurra "automáticamente" y no sea interrumpido por decisiones. Por ejemplo, el desarrollo de la capacidad de lectura sin problemas (a diferencia de la comprensión de textos), corresponde a la tecnología de la imprenta y se desarrolló como su correlato" (Luhmann, 2010: 425).

No obstante, como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, no se puede esperar de los niños un comportamiento completamente técnico, como el que puede ser deseable desde una postura racionalizadora que observa como necesario para el funcionamiento de la organización, el consenso y la racionalización de las relaciones (pensadas en la lógica medios – fines, calculando recursos necesarios para conseguirlos, e identificando las irregularidades, racionalizando así la interacción) (Luhmann, 2010: 427 – 428). Sin embargo, la organización escolar opera en este sentido, al concebir el orden como normativa para el funcionamiento y la obtención de resultados, de manera que puede verse por qué la conducta indisciplinada es identificada tan prontamente como problema.

Aunque no pueda garantizarse en las intervenciones metodológicas la solución al problema, cabe señalar que entre más opciones de irritación (variación en los métodos de enseñanza), estén al alcance de los niños diagnosticados con TDAH, mayores son las posibilidades de que ellos encuentren algo que les motive a alcanzar las metas de aprendizaje y expresiones esperadas de conducta. Pero sobre todo, la variación que ofrecen las metodologías alternativas pueden contribuir a modificar la manera en que la conducta es observada, pues como explica Luhmann (2010: 152) el saber disponible aumenta los grados de libertad para transformar lo percibido, con independencia de lo que se ingresa, y de si será o no aceptado. De manera que, dejar de analizar el TDAH teniendo como objetivo su corrección, para estudiarlo como comunicación que al interior de la organización escolar estructura programas, sin que éstos sean juzgados como buenos o malos, puede transformar la forma en que se evalúa la conducta, con el riesgo (posibilidad) de generar nuevas distinciones cuyo sentido no es posible pre establecer o determinar.

En este punto debemos recordar que aunque debido a la diferenciación funcional y el acoplamiento flojo de las organizaciones se incrementen las posibilidades de irritación de los sistemas, la comunicación no opera de forma correlativa sino escalonada. Es decir, no todo cambio o variación en un sistema conlleva cambios y variaciones en los demás, por lo tanto hay estabilidad, a pesar de que debido a la interdependencia de los sistemas una comunicación pueda atravesar a todos ellos, gracias de nueva cuenta a las organizaciones que al comunicar (en un ejercicio de autorreferencia / heterorreferencia) pueden interrumpir la interdependencia. A propósito, es interesante observar que fenómenos económicos como la inflación y la deflación se repitan en otros sistemas por la interdependencia entre ellos (Luhmann, 2010: 452 – 455) tema que se retomará al final de este capítulo.

### ***3.5 Acoplamiento estructural***

Como hemos expuesto, la comunicación entre sistema y entorno realizada mediante sus organizaciones, puede producir variaciones en los sistemas y en ellas mismas, cambiando las formas en que sistema y entorno se relacionan.

Estas relaciones se llevan a cabo por medio de acoplamientos estructurales gracias a dispositivos que, aunque contemplan o involucran a ambos sistemas, operan al interior de cada uno de ellos en distintas formas, según lo que valga para cada sistema. De modo que el acoplamiento estructural es la relación entre un sistema y los presupuestos del entorno que deben presentarse para que el sistema pueda continuar dentro de su propia autopoiesis (Luhmann, 2007: 66, 624). Así, cada sistema opera ceñido a su función y código, de manera que aunque tales relaciones "no intervienen determinando estructuralmente en el sistema y, por lo tanto, son compatibles con la autopoiesis, vistas a largo plazo influyen en las estructuras autoproducidas en el sistema mismo y, en este sentido, desencadenan una "structural drift" (deriva estructural)" (Luhmann, 2010: 456).

Entre los subsistemas los acoplamientos varían; por ejemplo, el sistema educativo se acopla con el sistema de tratamiento de la medicina cuando por alguna enfermedad o lesiones, los niños tienen que ausentarse largo tiempo de la escuela, sin que esto repercuta en su evaluación, justificados por la certificación médica de la incapacidad

derivada de la enfermedad y/o tratamiento. Otro acoplamiento entre estos mismos sistemas ocurre con la derivación a programas educativos especiales tras el diagnóstico del TDAH; aunque se relacionen por una comunicación común, cada sistema le dará un sentido propio: la educación acudirá a las organizaciones médicas buscando que los alumnos se encuentren en condiciones físicas que les permitan aprender; la medicina se relacionará con la escuela en la búsqueda por complementar un tratamiento que le devuelva la salud al enfermo.

De esta manera es dable pensar que los acoplamientos son posibles gracias a las organizaciones –aunque ésta no sea precisamente su función– las cuales en autorreferencia, despliegan decisiones en su interior que convierten las irritaciones en conexiones entre sistemas (Luhmann, 2010: 457 – 459).

Esto sucede en forma de causalidad desencadenante, no determinante, lo cual significa en términos muy simples que aunque el entorno intente influir al sistema llamando su atención sobre alguna comunicación suya, esto solo provoca que se desencadenen al interior del sistema oscilaciones entre seguir o no la comunicación "Si es que la instalación de causas desencadenantes provoca algo, lo que provoque estará esencialmente determinado por el estado en que se encuentre dicho sistema en ese momento y no por una ley *causa aequat effectum*. A esto se agrega que únicamente los sistemas organizacionales pueden actuar comunicativamente, no los propios sistemas funcionales (...) Y también hay, en medida considerable, comunicación de regulación directa de organización a organización" (Luhmann, 2010: 461).

Para comprender esto pensemos en las incapacidades laborales que aún siendo emitidas por organizaciones médicas, especifican para los trabajadores el tiempo exacto de duración y los pagos correspondientes que deberá cubrir la organización laboral, siempre y cuando la organización laboral cuente con cabida para estos efectos dentro de su programa decisional. Para el caso del TDAH las organizaciones médicas establecen los criterios bajo los cuales el trastorno puede ser diagnosticado por medio de cuestionarios que contemplan la observación de la conducta al interior de las escuelas, prescribiendo fármacos si tras dichos cuestionarios se le piensa necesario, así como después de cierto tiempo se pueden aumentar o disminuir las dosis según la evaluación de los profesores; la escuela por su parte, iniciará la inclusión o salida de los niños en

programas educativos como USAER a partir del diagnóstico realizado por psicólogos o psiquiatras.<sup>52</sup> Estos son sólo unos cuantos ejemplos de los que importa subrayar que finalmente, el estado a que se llegue en todos ellos depende de la autopoiesis del propio sistema y de su decisión de activar o desactivar sus estructuras, dentro de los límites operacionales de cada organización (Luhmann, 2010: 461).

La recombinación de sistemas organizacionales construye redes de apoyo y beneficios recíprocos, basadas no en reglas de membrecía sino en confianza, amistad o parentesco, como sucede con organizaciones educativas que dependen de financiamiento estatal, por lo que existen conexiones entre sus autoridades administrativas y las de financiamiento estatal o político, como sucede en México (Luhmann, 2010: 468). Al respecto el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es bastante ilustrativo, aunque no se haya explicado operativamente, pues no sólo se trata de relaciones jerárquicas en las que un grupo político o poderoso tenga pretensiones de injerencia al interior de la Universidad, sino "que las organizaciones buscan una relación simbiótica con otras organizaciones para dar una forma previsible a su entorno relevante. En otras palabras, se intenta condensar las dependencias mutuas y convertirlas en "capital social" al cual se puede recurrir cuando se modifica el resto incontrolable del entorno (...) Las redes no garantizan una vida tranquila, pero mantienen los desafíos dentro de límites con los cuales es posible arreglárselas" (Luhmann, 2010: 469).

Con estos márgenes de confianza las redes limitan los estímulos de aprendizaje de los sistemas, haciéndolos resistentes a los cambios mínimos, pero por la interdependencia que se crea, los cambios más significativos en uno pueden llegar a afectar a los otros (Luhmann, 2010: 470) –es decir, aumentan la integración sistémica–. No obstante, esto no contradice la diferenciación funcional, porque para poder planear cada organización debe conocer qué le compete y qué no, y abordarlo de acuerdo a sus programas decisionales.

---

<sup>52</sup> Según el Programa nacional de la educación especial y de la integración educativa (2002: 15) , USAER es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular , creada para ayudar a la integración, desarrollo y formación de niños con necesidades educativas especiales, mediante intervenciones pedagógicas y psicológicas. Si bien, fue pensado para atender a niños con discapacidades, generalmente atiende a niños con problemas de conducta o con dificultades de aprendizaje.

### ***3.6 Inflación de demandas hacia el sistema médico***

Hasta aquí hemos indicado que el entorno puede ser una variable para el cambio en los sistemas, a nivel de sus organizaciones, en tanto las operaciones de estas mismas lo posibiliten, es decir, no como injerencia causal o directa sino por las decisiones de la propia organización y por supuesto, del sistema en que se encuentra.

Esto puede derivar en evoluciones del sistema mismo pues a través de la observación – en la que el sistema observa al entorno como "realidad"– la organización construye mecanismos de autocorrección para aproximarse a ella.<sup>53</sup> Dichos mecanismos "son ampliados como mecanismos de autoinculpación. El sistema se observa, entonces, a sí mismo, con la ayuda de la distinción normal /patológico. Por así decir, el sistema se psiquiatra a sí mismo, a menudo con la ayuda de consultores, para saber si sus propias estructuras (programas, intereses y, naturalmente, sobre todo: cultura organizacional) lo conducen a una percepción distorsionada de la realidad" (Luhmann, 2010: 526).

Siguiendo esta lógica podemos pensar que el hecho de que sean cada vez más los niños derivados al psiquiatra, al psicólogo o en algunos casos sólo a los programas educativos como USAER, tras la observación de una conducta incontrolable para los maestros en la interacción en clase, generalmente realizada por medio de métodos tradicionales, responde a las altas expectativas que la sociedad deposita en la escuela. Así lo dejó ver el psiquiatra León Eisenberg, quien tipificó el TDAH durante la década de 1960, al declarar que pese a haber conceptualizado en ese entonces el padecimiento como una enfermedad con causas biológicas, no contaba con las pruebas médicas que lo sustentaran definitivamente, pero que el término adquirió aceptación debido a que permitía tratar más fácilmente, a través de la medicación, los problemas de conducta que se observaban en los niños en edad escolar desde la década de 1930 y que se agudizaban cada vez más, por lo que, de acuerdo con el psiquiatra pionero en el uso del

---

<sup>53</sup> Para Luhmann (2010: 526 – 527) la realidad no es una correspondencia con un orden natural, sino más bien una proyección reflexiva, no teleológica. Por ello, a pesar de que las organizaciones busquen un ajuste con el entorno, no pueden "alcanzarlo" ya que como hemos visto, cada decisión produce reajustes sobre las redescripciones de decisiones precedentes, lo que cambia las autodescripciones de la organización con o sin ayuda de investigadores.

término, la creciente utilización de este concepto es el resultado de una necesidad social, ya que en muchos casos se trataba de diagnósticos creados para solucionar rápidamente dichos problemas, pues resultaba más difícil investigar y atender las causas psicosociales que podrían propiciar los problemas de conducta o falta de atención.<sup>54</sup>

Por tanto, observamos nuevamente que el diagnóstico y comunicación del TDAH no parten de un juicio arbitrario de los maestros, sino que existe todo un sentido construido alrededor de la disciplina y de lo que la escuela debe hacer al respecto, que legitima la búsqueda de ayuda de la organización escolar en otras organizaciones como las del sistema de la medicina, con las que, por medio de los acoplamientos estructurales entre los mismos y el establecimiento de redes, intentar reducir la incertidumbre en su interior (aún cuando no el problema).

Aunque esta demanda de ayuda puede dirigirse también a otras organizaciones como por ejemplo del sistema de la política con reformas educativas que adecuen los planes educativos; o de la economía, buscando un mayor presupuesto económico para obtener recursos didácticos o construir nuevas escuelas; o del arte para innovar las metodologías utilizadas, etcétera, es significativo que sea hacia el sistema de la medicina (a través de organizaciones psiquiátricas, psicológicas, de la genética, o de la medicina general) a donde se dirige principalmente la búsqueda de esos márgenes de confianza para tratar con el cuerpo. Por ello, desarrollaremos a continuación qué condiciones hacen posible esto que Luhmann (2015) explica como una inflación de demandas hacia el sistema de la medicina.<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> En Von Blech, Jörg (2012), “Schvermut ohne Scham”, Der Spiegel, 02-febrero-2012. Recuperado en octubre de 2013 en: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-83865282.html>

<sup>55</sup> Aunque cada vez más, el arte aparece como herramienta alternativa para la prevención y tratamiento del TDAH a través de sus diversas manifestaciones (plásticas, musicales, dancísticas), pero también como mecanismo de control que pretende el encauzamiento hacia una conducta normal que favorezca el aprendizaje y reduzca los riesgos sociales de la conducta típica del TDAH al propiciar el trabajo en equipo y la disciplina. No obstante a ser considerada una terapia alternativa, es decir, no médica, busca legitimarse vinculándose con la ciencia al apoyarse de la realización de electroencefalogramas para demostrar los beneficios de incluir actividades artísticas para producir cambios neuronales que desarrollen los hemisferios cerebrales y disminuyan así los defectos que causan el TDAH (Gallardo, 2012: 9 – 13). Entonces, a pesar de que generalmente se piense el arte como espacio de total libertad y de transgresión, y se apele a distintos tipos de inteligencia como la auditiva, la corporal, la lógica, la verbal, la visual, la interpersonal, la intrapersonal y la integral, así como a diversas teorías pedagógicas y al TDAH como un don, termina por volverse al ideal de la normalidad, del equilibrio o de un deber ser “Al ofrecerles la oportunidad de estimular sus sentidos y canalizar sus energías, estaríamos hablando de la



Como decíamos, esta demanda se instala en la exigencia de la sociedad acerca del rendimiento de los sistemas para el cumplimiento de su función. Los sistemas no pueden negarse a la demanda de su función, pero el incremento en esa solicitud desencadena que el sistema busque compensar la maximización de expectativas a través de las interdependencias con el entorno, lo cual puede devenir en la evolución de los sistemas implicados (Luhmann, 2015: 77 – 85) gracias al establecimiento de acoplamientos estructurales entre sus distintas organizaciones. Éstas son, por cierto, las únicas en las que pueden encontrarse fundamentos de seguridad, resultado de la planificación que posibilitan aunque no significa que se obtenga una certidumbre o control total (Luhmann, 2015: 51).

No obstante a la interrelación de organizaciones, cada sistema –por su autopoiesis– siempre se maneja siguiendo sus propios códigos, de manera que, a decir de Luhmann, trabajan como orquesta no sólo haciendo ruido sino tocando cada uno su propio instrumento (Luhmann, 2015: 46 – 49). El código guía también las decisiones de cada organización, por lo que, a pesar de la interdependencia que pueda erigirse, el código del sistema de la medicina (salud/enfermedad) no opera en el sistema educativo, sino es como éste lo tematice en función de su propio código (aquí conducta esperada/conducta no esperada). Es decir, la organización escolar va a realizar la selección de los alumnos sobre observaciones acerca de su conducta, sin importar si ésta es resultado de una enfermedad o no, pero no sobre el señalamiento acerca de si son niños sanos o enfermos, pues de hacer esto podría incluso reprochársele que es injusto o exige menos a unos que a otros; por ello el sistema educativo crea programas para establecer

---

formación de seres fortalecidos, capaces de resistir la revolución de un mundo contemporáneo y evitar que concurran a la puerta falsa como un escape a su desesperación, a su inadaptabilidad social que pudiera culminar en niños vulnerables para conocer la droga, el alcohol, la prostitución, la homosexualidad, la irritabilidad o el suicidio” (Gallardo, 2012: 63).

Por otra parte, también existen programas que se incluyen como parte de los programas oficiales, como JUEPICE (Juego, Veo, Pienso, Creo y Escucho), creado por investigadores mexicanos, que sobre la base del concepto de atmósferas creativas intenta generar un clima educativo que favorezca los procesos cognitivos y afectivos a partir del juego, pues permite que los niños imaginen, creen estrategias de ejecución, planeación y metacognitivas, la atención así como el desarrollo de habilidades para relacionarse socialmente, basadas en el conocimiento propio y la cooperación, cuyos resultados son evaluados por los propios niños, observándose mejorías en la atención, el aprendizaje y el control de la impulsividad, aunque no de manera directa en la cognición. Sin embargo, resulta más plausible en tanto que no parte de estándares de normalidad sino de la autoevaluación de los niños guiados por parámetros establecidos pero más flexibles en cuanto a lo esperado en la conducta (Valadez, 2013: VII – XIV).

condiciones de igualdad para el desarrollo de su función, como los planes inclusivos de educación especial.

Sin embargo, en el caso del TDAH abordado por el sistema de la medicina y el sistema educativo, debemos tener presente que ambos son sistemas que no cuentan con un medio de comunicación simbólicamente generalizado que vuelva más probable la aceptación de sus comunicaciones y con ello el cumplimiento de su función (la educación para uno, el tratamiento de enfermedades para el otro).<sup>56</sup> Por tanto, aunque los códigos sean distintos se unen por codificaciones secundarias tecnicizadas que permiten aumentar la exigencia de los programas decisionales para absorber los riesgos, abriendo con ello nuevos espacios de contingencia. Así por ejemplo, la medicina atendiendo a la genética construye el código secundario curable/no curable, lo que ligado a las expectativas de normalidad lo lleva a depender de otros sistemas para cubrir la incertidumbre frente a una enfermedad no curable (Luhmann, 2015: 70 – 74).

Esto, parece ser, sucede con el TDAH desde la perspectiva médica, pues al ser considerado un problema genético hizo más aceptable la medicación para controlarlo así como la recurrencia a terapias psicológicas conductuales adaptativas, no curativas; además suscitó la implementación de espacios en las escuelas para llevarlas a cabo y observar sus avances, pues es el lugar donde los niños pasan buena parte de su tiempo en interacción con otros, justo en el espacio donde –desde la perspectiva escolar que nos ocupa– se juega y decide la aceptación de la intención educativa.

Por qué la interacción es tan importante para uno y otro sistema puede encontrar explicación en que ambos están orientados al entorno de la sociedad (en este caso los niños, ya sea como alumnos o como pacientes), y cuya importancia para la existencia del sistema es tal que se han construido sistemas parciales especiales con el objetivo de atender los principios básicos para su participación en la construcción de la sociedad: el de la educación para el control conductual y el aprendizaje, y el de la medicina o tratamiento de enfermedades para intervenir cuando se dan problemas o fallas en su

---

<sup>56</sup> Para el sistema de la medicina el valor positivo, que permite enlace con otras operaciones se encuentra en la enfermedad, mientras que el lado de la salud permite la reflexión sobre lo que falta cuando alguien está enfermo. “En este sentido la medicina es un sistema que trata enfermedades y no un sistema que produce salud” (Luhmann, 2015: 61 – 68).

corporalidad (Luhmann, 2015: 90), la cual “sólo es útil en tanto es al mismo tiempo, cuerpo productivo y cuerpo sometido” (Foucault, 2009: 33).

Como entorno de la sociedad, además de los límites para alcanzarlos operativamente, hay que agregar la falta por ambos subsistemas, de un medio que haga más probable su comunicación y función. Por ello operan con el presupuesto de la disponibilidad a la cooperación y por medio de simbolismos interactivos "en clase sobre todo a 'exámenes', en la situación médico/paciente sobre todo a medicamentos suministrados o prescritos con nombres incomprensibles y una cantidad de indicaciones de uso de los efectos simbólicos) (...) Esto vale tanto para la educación como para el tratamiento de las enfermedades. Mientras en la educación se trata de incrementar y adaptar un entorno altamente relevante a las exigencias de la sociedad (aunque la teoría de la educación esté convencida que se trata del hombre en cuanto tal), el sistema de las enfermedades tiene que ver con problemas propios de esta sección ambiental 'hombre' ” (Luhmann, 2015: 92).

La importancia de constituir el entorno de la sociedad, lleva a que en ella su salud y educación se comuniquen como valores tales que se aceptan sin resistencia y admiten cualquier intento por mejorar su situación (Luhmann, 2015: 77); del mismo modo en que, como explicamos previamente, las organizaciones de los subsistemas encargados, se comunican como valores normativos que guían sus premisas y programas decisionales.

Así, estos valores atraviesan los esquemas para el diagnóstico de una enfermedad, pues se orientan mediante la distinción normal /no normal o conforme/desviado, a partir de la cual se construye la sintomatología que lleva a seleccionar casos sospechosos de patología (Luhmann, 2015: 134). No obstante, hay que reiterar que la inclusión de estos valores se da como una comunicación de sentido respecto a lo que socialmente es construido y aceptado como normal o no normal, de modo que no implica una posición arbitraria del médico, ya que éste se mueve dentro de los márgenes que las premisas de decisión de la organización médica le permiten, siguiendo los programas decisionales y esquemas que ella misma construye y que facilitan, gracias a los acoplamientos estructurales y las codificaciones secundarias de las organizaciones, que la comunicación de una enfermedad pueda ser "insertada" en los programas de otra

organización como la escolar, debido además a que cuando el cuerpo enferma impone prioridad por encima de la participación en cualquier otro sistema, de modo que “el médico debe recetar no sólo medicamentos, sino también enfermedades que justifican la interrupción de las expectativas cotidianas” (Luhmann, 2015: 94).

De lo anterior deviene claro que si bien, la construcción de sentido de una enfermedad es, como cualquier otra, social, esto no es suficiente para echar a andar en la sociedad moderna distintos programas en cada uno de sus sistemas, sino que además se demandan los márgenes de seguridad ofrecidos por los programas de sus organizaciones. De este modo, el sistema médico se respalda en las comunicaciones emitidas por las organizaciones del sistema de la ciencia y a partir de ellas puede 'incidir' en los programas de otras –con los límites operativos de cada una– tal como hemos podido observar que sucede en el caso del TDAH en la organización escolar.

## CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha hecho un análisis de la forma de operar de la organización escolar a propósito de la comunicación del TDAH, ilustrado con ejemplos acerca de lo que sucede en las escuelas a nivel básico en México, con el fin de entender, qué condiciones en ellas han hecho posible que la comunicación de esta enfermedad se haya arraigado fuertemente en ellas, como parece ha sucedido. Por ello ha sido necesario estudiar cómo es que éstas funcionan, en calidad de organizaciones, a partir de las distinciones de la Teoría General de los Sistemas Sociales. De esta manera podemos plantear las siguientes conclusiones:

Seguir en el intento por describir nuestra sociedad desde argumentos teóricos basados en una sociedad estratificada, regida por valores e intereses de unos cuantos sujetos o grupos resulta insuficiente toda vez que nos encontramos con una sociedad distinta, funcionalmente diferenciada para decirlo con Luhmann, cuyo orden no sigue un curso delineado por individuos, sino que se ha erigido sobre la base de construcciones sociales que sólo son posibles a través de la comunicación. Por ello, el objeto de estudio de este trabajo que si bien, nació del interés que se centra en las personas (los niños diagnosticados o etiquetados con TDAH), tuvo que atender no a una defensa o castigo de los mismos, sino a consultar lo que se ha comunicado alrededor de ellos. Si bien, no se niega la importancia de sus vivencias cotidianas, seguir instalados en esa lógica contribuiría a aumentar el número de estudios al respecto, aunque rodeando la cuestión *operativa* que se encuentra de fondo. De ahí que una primera conclusión sea que la sociología debe enfrentar el problema desde sus propios lineamientos, es decir, sin recurrir "por extensión" a la ayuda de muletillas psicológicas ni pedagógicas. Si bien, es importante el trabajo multidisciplinario en las ciencias sociales, no debemos confundirlo con una mezcla de conceptos recortados y pegados a modo, sino tener presente nuestro objeto de estudio, lo que nos define como disciplina, para así lograr aportar algo desde y a nuestra disciplina.

En este sentido, se ha retomado a la TGSS como andamiaje teórico que nos permite construir tal aportación, desde la observación de insuficiencias explicativas que para

este caso nos ofrece la teoría clásica. No negamos su importancia ni la persistencia de las formas de diferenciación social que abordaron, debido a que el orden social no sigue un curso o proceso lineal, sin embargo, hoy ya no cuentan con la primacía que en su momento permitió distinguir a partir de ellas distintos tipos de orden social, pues aunque existen, lo hacen dentro de las características organizacionales de los sistemas parciales construidos por la diferenciación funcional.

En dichos sistemas, uno de ellos, el educativo, el régimen que le da orden no radica en los deseos o intenciones de individuos, sino en la función que cada uno desempeña, por tanto, el sistema es únicamente producto de sí mismo. Sin embargo, el sistema lleva a cabo su función inmerso dentro de la continua comunicación de sentido que el sistema total de la sociedad construye, y además, es atravesado por los problemas de desigualdad, injusticias, etcétera, que de igual manera le comunica, muchas veces como exigencia de una solución.

Rodeado por este 'caos', llevar a cabo sus funciones no le sería posible si no contara con organizaciones, que como subsistemas de los primeros (sin llegar a equipararse), atienden a sus componentes, formas de organización y al código y función que los distingue para intentar reducir la incertidumbre que rodea al sistema, contribuyendo con ello a volverlo más complejo. Así, la siguiente conclusión estriba en la necesidad de realizar análisis que profundicen en la operatividad de las organizaciones, pues es tal la importancia de éstas que "mientras no esté claro lo que se puede y lo que no se puede esperar de las organizaciones como contribución a la sociedad, se mantendrá y aumentará la tendencia a proyectar los efectos organizacionales a nivel del sistema de la sociedad. Esto solamente puede conducir a descripciones insuficientes de la sociedad, a "terapias" prescritas ideológicamente, o a lamento y resignación" (Luhmann, 2010: 442).

En la sociedad moderna funcionalmente diferenciada, todos nos encontramos incluidos en mayor o menor grado en todos los sistemas sociales. Por el contrario, y a razón de la necesaria reducción que los sistemas requieren, las organizaciones se caracterizan por la exclusión, es decir, porque funcionan sobre premisas decisionales acerca de la selección e inclusión de sus miembros, lo que resulta sumamente relevante para la organización escolar, la cual siguiendo la operación distintiva del sistema educativo –la selección–,

parece radicalizar este hecho, pues opera seleccionando continuamente, evaluando el aprendizaje y conducta de los alumnos.

Sin embargo, tras el análisis realizado en esta investigación, señalar que, precisamente, operar de esta manera es dable no como resultado de un malévolo plan por parte de un grupo o clase poderosa, sino del funcionamiento propio del sistema, el cual como principio operativo procura establecer principios de igualdad para incluir de manera universal a los alumnos considerados aquí sistemas psíquicos. De esta manera, las premisas decisionales que llevan a la exclusión de la organización, están basadas en cuestiones que responden únicamente al código operativo conducta deseada/conducta no deseada, es decir, responden a la función del sistema. Si aspectos ajenos a él intentan influir, el sistema construye formas para 'contrarrestarlo' tales como programas educativos universales o políticas públicas incluyentes, que intentan reducir, por ejemplo, que cuestiones de salud tales como la 'discapacidad' sean factor de exclusión del mismo. No obstante, esto sucede al interior del sistema, donde puede controlar lo que le orienta, fuera de él sólo puede observar, aprender y crecer en el intento de reducir lo que, si bien no le compete, se le comunica como demanda a través de las organizaciones, lo cual las hace precisamente por esta razón, imprescindibles para entender el funcionamiento de nuestra sociedad.

En este operar, las organizaciones de igual modo, aprenden, crecen, evolucionan y con ello favorecen el cambio en los acoplamientos estructurales entre sistemas, así como a la evolución de los mismos. Entre los cambios para los acoplamientos podemos contar con la interdependencia construida tras el establecimiento de redes de apoyo de las que participan distintas organizaciones, a fin de lograr el cumplimiento de la función del sistema, que en nada contradice la diferenciación funcional ya que cada una de ellas continua haciéndose cargo sólo de lo que le corresponde de acuerdo al sistema que pertenezca.

A propósito de esto, observamos que en la sociedad moderna existe una peculiar orientación por dirigir este incremento de demandas hacia el sistema de la medicina, lo cual puede tener por sustento varias explicaciones, que exceden los límites de este trabajo. No obstante, a manera de ejemplo podemos ubicar el incremento de niños diagnosticados con TDAH (y los muchos más que sólo son etiquetados como tales, sin

que medie un diagnóstico propiamente médico), como parte de la exigencia de control de la conducta, que escapa a las manos de los maestros y las premisas de la organización escolar, toda vez que, como sistemas psíquicos deciden por sí mismos qué integrar o qué comunicación aceptar, con independencia de los motivos que se les presenten.

Sin embargo, frente a esta demanda hacia la medicina para tratar de solucionar los problemas de conducta se han hecho visibles dos aspectos, el primero referente a la necesidad de la propia organización de encontrar en otras organizaciones – particularmente del sistema de la medicina–, el respaldo para conseguir uno de sus fines: la conducta esperada como expresión de la aceptación de la intención pedagógica a través del control del cuerpo.

El segundo aspecto está más bien relacionado con plausibilidad de utilizar una teoría que, en una mirada superficial, pareciera estar alejada de los individuos.<sup>57</sup> Esta impresión que muestran algunos estudios como el de Jiménez-Ottalengo (1997: 85 – 94) y que expresan la dificultad de trabajar temas de educación desde una teoría que no considera a los seres humanos, carecen de sustento teórico pues no advierten la diferencia fundamental sobre la que se construye la TGSS, la de sistema/entorno. Estudiar seriamente los planteamiento de la TGSS, nos llevaría a una investigación como la presente, en la que a pesar de que el objetivo principal radicó en observar la operatividad de las organizaciones (y en donde se explica, entre otras cosas, que no son los individuos quienes deciden pues sus decisiones no se siguen de sus intenciones, sino que son orientadas y posibles gracias a las premisas decisionales que construye la organización), no es posible negar la importancia del entorno (los seres humanos) como parte fundamental para la existencia de la sociedad, y de reflexionar acerca del mismo más allá de un discurso moral o retórico.

---

<sup>57</sup> Así lo explica Izuzquiza (2008, 25 – 29 ; 78 – 80 ) cuando señala el desconocimiento de la teoría de Luhmann y los constantes ataques hacia ella por parecer, cuando no se ha hecho un estudio serio de su obra, una teoría lejana y conservadora, cuya aplicación ha sido más frecuente en ámbitos como el derecho, la pedagogía o la economía que por la sociología, entre otras cosas, por el escándalo de negar al ser humano como referente para la construcción del concepto de sujeto, así como por orientarse más que a dar soluciones a problematizar lo que analiza desde la teoría y no de la empiria ni de preceptos morales.



Observamos que es tal su relevancia, que se construyen sistemas dedicados a atenderlo, como son el educativo y el de la medicina o del tratamiento de las enfermedades, para intervenir de forma directa e inmediata en las dos cuestiones básicas para la reproducción de la sociedad: la enseñanza y el tratamiento cuando el cuerpo enferma.

Si bien, a este punto pareciera contradecirse uno de los primeros cuestionamientos para utilizar las teorías tradicionales, que cargan de expectativas a la educación para derrumbar o reproducir 'el sistema', debemos recalcar que desde la TGSS no podemos esperar relaciones causales entre los sistemas, incluido el sistema psíquico, de ahí que se reconoce la autonomía y capacidad de decidir, en este caso, de los niños, que en tanto sistemas psíquicos sólo se dejan irritar o motivar por lo que ellos mismos eligen. De modo que, en contraposición con lo que ofrecen otras propuestas teóricas que apuntan más bien a la ingenuidad de los seres humanos, a su docilidad o a una agencia creadora que sin embargo, pareciera estar condenada a la reproducción de un sistema que es siempre el mismo, la TGSS aporta la viabilidad de analizar inclusive la conducta, que siempre es mediada por la socialización, desde los márgenes de libertad o autoirritación, es decir, desde la autopoiesis de los sistemas.

Pero los sistemas no existen aisladamente sino frente a un entorno que observan, para lo cual requieren de distinciones propias que le ayuden a entenderlo y comunicarse, ambas cuestiones sólo posibles gracias a la mediación de las organizaciones. Este diálogo ha sido observable a través de la comunicación de organizaciones de la medicina con otras, para obtener de ella no sólo el tratamiento de la enfermedad sino la justificación debida cuando es necesario interrumpir las actividades realizadas en ellas. De nuevo, esto no sigue una lógica causal o de interferencia, ya que cada organización establece y adapta sus propios programas, a fin de dar cabida a estas comunicaciones, posibilitando la evolución de los sistemas.

Así, particularmente para el caso del TDAH, que no es una enfermedad que requiera la ausencia de la escuela, por el contrario, debido a que se considera una enfermedad incurable, y ya que el sistema educativo parte de la inclusión de todos en sus diversas organizaciones (sin importar nivel económico, sexo, o *capacidades*), se han ido estableciendo programas en referencia a lo que la medicina, propiamente la psiquiatría ha ido conceptualizando al respecto, a fin de dar cabida en el sistema educativo a los

niños que han sido diagnosticados con él. De esta manera se han construido interdependencias principalmente entre el sistema de la medicina y el sistema educativo, como relaciones recíprocas (que no correspondientes), pues por un lado el sistema educativo demanda el apoyo de la medicación para controlar la conducta, o de terapias conductuales realizadas por psicólogos, para poder trabajar sobre la base de una 'buena conducta' que permita y/o implique la aceptación de la intención pedagógica; y el sistema de la medicina se apoya en las estructuras e interacción escolar para implementar dichas terapias, por ejemplo, ayudados por personal escolar como los profesores.

Como decíamos, estas relaciones, con sus modificaciones a los programas de ambos sistemas (e incluso de otros que por efectos de la delimitación del tema no se profundizan, pero que pueden existir, como el arte o la religión con la educación, por ejemplo), parten de lo que socialmente es construido como enfermedad, y que en este caso, implica la tolerancia social frente a la conducta desatenta o hiperactiva.

De modo que es necesario atender a estos aspectos organizacionales para poder comprender desde dónde actúan los médicos encargados de la conceptualización de la enfermedad debido a que el médico entra en la forma enfermo/sano cuando distingue la patología y reflexiona sobre la viabilidad de los criterios, posicionándose como parte del problema o de la solución, tal que se vuelve necesario observar al observador que construye la forma (Luhmann, 2015: 132 – 134). Pero esto no significa que las investigaciones deban abocarse al sexo, clase, raza o formación de los médicos únicamente, ya que eso nos aportaría una visión parcial del problema, toda vez que éstos se posicionan de uno u otro lado de la forma a partir del entramado decisional de las organizaciones médicas, producidas por lo que socialmente se comunica. Por lo tanto, un estudio de las organizaciones como el presente, puede complementar la perspectiva para esta observación del observador, ya sea médico o profesor, involucrado de manera relevante en la designación de lo que puede o no ser considerado patológico en la conducta de los niños.

En este sentido, analizar la organización más allá de la tradicional visión de una relación jerárquica como un modo de comunicación que se da en la organización, entre otros, (Luhmann, 2010: 373), nos permite sugerir que así como es necesario observar al

observador, también lo es devolverle esta mirada. Es decir "ya no vale la antigua asimetría de la lógica del señor y el siervo. No solo el siervo debe observar cómo lo observa el señor (alias Dios). También el señor debe observar como es observado por el siervo. La relación se reorienta completamente a una observación de segundo orden" (Luhmann, 2010: 374). Por tanto, valdría la pena hacer un ejercicio de observación de lo que los niños observan de sus maestros, de lo que se les enseña y cómo se les enseña, si es que se piensa seriamente en realizar una investigación al respecto del TDAH, y dejar de pensarlos como seres que sólo pueden aprender pero no aportar al conocimiento.

Y siguiendo esta línea, también valdría la pena indagar lo que los propios maestros evalúan sobre sí mismos al estar frente a niños con problemas por conducta hiperactiva o desatenta, pues como hemos señalado, seguramente existe relación entre lo que el maestro cree que se encuentra en su alcance hacer y lo que no, para lograr la aceptación de la intención educativa, esto es, entre lo que puede modificar con su enseñanza en la interacción escolar y lo que excede sus alcances, debido a los programas decisionales de la organización escolar (por ejemplo, ahora no se puede, como antes, golpear a los niños para obligarlos a mantener la disciplina; o como cuando en algún momento no se podía tampoco reprobarlos a pesar de que los problemas de conducta interfirieran con su formación y evaluaciones).<sup>58</sup>

Así, los límites operativos para cumplir su función, pueden llevar a maestros (y padres de familia), a buscar en las organizaciones del sistema de la medicina el apoyo que necesitan para subsanar las carencias, tal que el *ritalin* aparece como un medio para controlar la conducta no deseada (Baughman, 2007: 36).

Sin embargo, a pesar de estas observaciones no podríamos concluir que el TDAH es una mera invención (Baughman, 2007) pues un vistazo a la historia de la humanidad nos permite observar que a pesar de los cambios en la sociedad, o precisamente por ellos, existe permanentemente una señalización hacia algo que se considera desviación a ser

---

<sup>58</sup> Según el Acuerdo 684 emitido en 2011, por el que se prohibía la reprobación de niños que cursaran 1º, 2º o 3er. grado de primaria, a menos que fuera autorizada por los padres, pero que fue modificada en 2013 debido a la poca viabilidad de que un padre solicitara la reprobación, dejando de nueva cuenta en manos de los maestros la decisión de aprobar a niños con problemas, siempre que cumplieran con el mínimo de asistencia y un promedio igual o mayor a 6.0 "SEP cambia criterios de evaluación; si habrá reprobados", Gabriela Rivera, abril, 2013, 12:10 am, 24 horas, el diario sin límites, obtenido en <http://www.24-horas.mx/sep-cambia-criterios-de-evaluacion-si-habra-reprobados/>

corregida, pero que debido al constante oscilar entre lo que se considera normal y lo que se piensa patológico, se va modificando. Además, aunque esta valoración pudo adjudicarse en otros momentos a corrupciones de la naturaleza o a castigos divinos, hoy ya no podríamos apelar a estas razones, por más que se quiera ver en la justificación genética una naturalización, toda vez que esta legitimación se basa en programas decisionales de organizaciones del sistema de la medicina y de la ciencia, las que aunque responden a su autopoiesis son construidas por la sociedad (entendida como comunicación), de modo que operan y cambian sus premisas desde el sentido construido y comunicado en ella.

Incluso cuando el TDAH se considera una invención o un problema de valoración, producto de la arbitrariedad de los maestros o los médicos, y se apela a terapias o métodos alternativos (rechazando la medicación), para encausar a los niños y/o a quienes los diagnostican por un camino inclusivo, donde no sean vistos como enfermos sino como diferentes, se actúa pensando en que el sentido que se le da a la enfermedad puede ser otro, probablemente mejor –aunque aquí, en consecuencia con lo que hemos planteado nos abstenemos de apostar a si éste sentido u otro será mejor o peor–. Lo que sí es importante dejar indicado, es que el concepto de enfermedad como toda forma seguirá existiendo en tanto exista la salud, ya que justamente, cuando se presenta algo anormal, como puede ser una conducta no esperada al interior de una organización como la escolar, suscita a reflexionar la salud en contraposición sobre lo que hace falta en la enfermedad (Luhmann, 2015: 63).

De esta manera, y sobre la base de las distinciones de la TGSS, podemos hablar más que de invención, de creación de sentido entorno a la observación de esa conducta ya que “Las patologías son construidas, preferentemente con la ayuda del código enfermo/sano. El mismo concepto de naturaleza ha cambiado su función y ahora indica aquello que la sociedad no puede hacer; pero las patologías no pueden estar fuera de aquello que la sociedad puede hacer, hasta que existen expertos, médicos, psiquiatras, terapeutas quienes buscan y encuentran sus confirmaciones. No se trata de un problema de distinciones naturales, por ejemplo según el esquema perfecto/corrompido; es necesario, en su lugar, preguntarse cómo pueden ser construidas las patologías y por parte de quién” (Luhmann, 2015: 132).

De este modo, tampoco se cae en el relativismo de decir que todos los comportamientos o conductas son buenos o malos por sí mismos, sino que se invita a analizar qué conducta es considerada normal y cuál no, remitiéndonos a la pregunta sobre las condiciones que hacen posible que se actualice un sentido y no otro. Así, hemos podido observar que en la sociedad moderna dichas condiciones responden no a la popularización de un concepto entre los sujetos, sino al respaldo o seguridad que la sociedad busca en las organizaciones, por lo que si bien, seguiremos hablando de enfermedad, la pensaremos ahora como “una desviación, identificable con la ayuda de la ciencia, de la normalidad de los estados corpóreos o psíquicos y entonces debe ser tratada con técnicas específicas” (Luhmann, 2015: 81) proporcionadas por las mismas organizaciones y entendiendo que esta desviación apela a un sentido construido y no a la absolutización de un "deber ser" o estado a alcanzar, por lo que puede modificarse así como los programas decisionales de las organizaciones.

Entonces, a diferencia de los estudios revisados para esta investigación, los cuales parten de la aceptación de un sentido y no de su problematización, ni siquiera cuando el concepto de enfermedad se rechaza, es posible realizar desde las distinciones de la TGSS, investigaciones al respecto del TDAH que al mantener presente la posibilidad (y no un imperativo) de cambio acerca de lo que se considera normal o desviado en relación a la conducta, es decir, que mantengan presente la especificación y la inespecificidad por medio de una observación de segundo orden, nos permitirá comprender la unidad de lo incluido y lo excluido (Luhmann, 2010: 412) pero además, puede permitirles recordar al sistema educativo y el de la medicina, sobre qué se decidió anteriormente, abriendo la posibilidad al cambio sobre esta comunicación del TDAH y a la evolución de dichos sistemas, aunque no lo pensamos desde una apuesta causal ya que ellos cambian sin necesidad de la intervención investigadores “mesiánicos” que pretenden corregir su rumbo, gracias a la luz de sus análisis.

En esta misma línea, no podemos pensar que el sistema educativo y sus organizaciones dejen de evaluar la conducta, debido a que su operación distintiva se orienta a la selección. Sin embargo, ya que toda decisión se basa en la elección de uno de los dos lados de una alternativa, con la misma posibilidad de ser alcanzados gracias a la dinámica de continuo oscilar entre ellas, es plausible pensar en la actualización de lo que ahora aparece como desdeñado (aquí la conducta hiperactiva), fuera de los criterios

morales de bueno o malo, como una posibilidad más de comportamiento, entre otras, que lejos de atentar contra las instituciones o el orden social, favorece la reflexión sobre ellos en tanto que es construido por ellos mismos. Y en ese sentido, rescatar que el empeño por combatir las conductas características del TDAH, contribuye a sostener el concepto de la buena conducta, por lo que lejos de ser una amenaza resulta ser un sostén para el sistema educativo.

Finalmente, podemos entender la comunicación del TDAH como enfermedad, como la expresión de las impresiones y preocupaciones de nuestra época, en la que el medio ambiente que conlleva un ritmo de vida acelerado, aunado al desarrollo de los medios masivos de comunicación, particularmente la televisión y el internet, que nos bombardean con cientos de imágenes, contenidos, opciones de visualización y de acción, todo lo cual constituye a los niños como seres sobre estimulados, en tanto que “la habilidad para hacer varias cosas al mismo tiempo se estimula más que la capacidad de enfocar la atención en una tarea continua y persistente. El alcance inédito de estos cambios socioculturales puede llevar a cuestionar, inclusive, si el “trastorno de déficit de atención e hiperactividad” conocido como TDA/H no sería mejor comprendido como un rasgo característico de las nuevas subjetividades –perfectamente compatible con el mundo en que vivimos, e incluso incitado por sus compases y vaivenes– en vez de una extraña epidemia infantil” (Sibila, 2008: 57).<sup>59</sup>

Partir de esto podría propiciar que la escuela fuera un espacio donde los niños expresaran su singularidad sin que fueran catalogados como buenos o malos (y por tanto, sin que la propia selección del sistema educativo fuera valorada tampoco en ese sentido moral). Sin embargo, después de todo el recorrido aquí realizado, entendemos que tales cambios sólo pueden ser posibles a partir de lo que gracias a la comunicación con otros sistemas, establezcan las premisas decisionales de la organización escolar.

---

<sup>59</sup> En este sentido, nos encontramos ante la constante pregunta de la sociología acerca de la relación entre el individuo y la sociedad, entre su singularidad y la necesidad de vivir juntos. Por su parte, ante la tensión de la singularidad frente a la homogeneización social, Sibila (2008) refiere al arte como medio de creación que puede posibilitar la inserción de las distintas singularidades en el entramado de significaciones sociales, sin tener que homologarse con ellas, a diferencia de Gallardo (2012) que piensa al arte como una herramienta para normalizar el comportamiento.

## Fuentes

### ***Bibliografía***

Azevedo, Fernando (1987), *Sociología de la educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, México, 15ª. edc. 1994, pp. 380.

Bourdieu, Pierre y Jean–Claude Passeron (1970), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Distribuciones Fontamara, Ciudad de México, México, 2ª. edición, 1996, pp. 287.

Bastide, Roger (1967), *Sociología de las enfermedades mentales*, Siglo XXI, Ciudad de México, México, pp.1-52.

Baughman Fred J., y Craig Hovey (2007), Capítulo 1 “Una cruzada por los niños”, capítulo 2 “La creación de simios”, capítulo 3 “Evolución de una epidemia: una droga en busca de una enfermedad”, capítulo 7 “Ciencia a la venta”, en *El fraude del TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad). Como la psiquiatría transforma en “pacientes” a niños normales*, Ed. Tendencias, Universidad Autónoma de Nuevo León, Comisión Ciudadana de Derechos Humanos, Monterrey, México, pp. 1-105 y 211-240.

Brigido, Ana (2006), Capítulo 1 “Sociología y educación”, capítulo 2 “La sociología de la educación”, en *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*, Editorial Brujas, Córdoba, Argentina, pp. 11-78.

Corsi, Giancarlo (2002), *Sistemas que aprenden: estudio sobre la idea de reforma en el sistema de educación*, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México, pp. 224.

Derridá, Jacques (1998), *De la gramatología*, Siglo XXI, Ciudad de México, México, pp.1-67. Versión digital (PDF).

Durkheim, Émile (1996), *Educación y sociología*, Ediciones Coyoacán, Ciudad de México, México, sexta reimpresión, 2009, pp. 131.

Elias, Norbert (1987), *El proceso civilizatorio. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, España, pp. 9-257. Versión Digital (PDF).

Foucault, Michelle (1979), *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Siglo XXI Editores, Cd. De México, México, pp. 1- 314.

\_\_\_\_\_ (2009), *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina, 2ª reimpresión, 2013, trad. Aurelio Garzón del Camino, pp. 305.

Freinet, Celestine (1974), *Consejos a los maestros jóvenes*, Fontamara, Ciudad de México, México, edc.de 2001, pp. 144.

\_\_\_\_\_ (1979), *La salud mental de los niños*, Editorial Laia, Barcelona, España, 3ª edición, pp. 97.

Freire, Paulo (2001), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, Barcelona, España, pp. 130.

Gallardo, Saavedra Gabriela (2012), *El arte como terapia en el tratamiento del TDAH*, Editorial Trillas, Ciudad de México, México, pp. 125.

Garfinkel, Harold (2006), “¿Qué es la etnometodología?” y “Estudios sobre las bases rutinarias de las actividades cotidianas”, en *Estudios en Etnometodología*, Ed. Anthropos – Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM – Universidad Nacional de Colombia, Barcelona, España, pp. 9-46 y 47-90.

Illich, Iván (1985), *La sociedad desescolarizada*, Editorial Planeta, Ciudad de México, México. Versión digital (PDF).

Izuzquiza Ignacio (2008), *La sociedad sin hombres*, Anthropos, Barcelona, España, 2ª edición, pp. 25-94.



Jiménez-Ottalengo, Regina y Lucina Moreno (1997), *Sociología de la educación*, Editorial Trillas, Ciudad de México, México, pp. 12-93.

Lavigne Rocío, Juan F., Cervantes (2010), *El TDAH ¿Qué es?, ¿Qué lo causa?, ¿Cómo evaluarlo y tratarlo?* Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), Madrid, España, pp. 259.

Lawrence, Paul, y Jay W. Lorsch (1987), *La empresa y su entorno*, Ed. Plaza y Janés, Barcelona, España, pp. 284.

Luhmann, Niklas y Karl Eberhard (1988), “Igualdad y selección social”, en *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, Universidad de Guadalajara – Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores, Guadalajara, México, 3ª edición de 1993, pp. 261-372.

Luhmann, Niklas (1996), *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Paidós, Cd. De México, México, pp. 158.

\_\_\_\_\_ (2007), *La sociedad de la sociedad*, Herder – Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México, pp. 1024. Versión digital (PDF).

\_\_\_\_\_ (2010), *Organización y decisión*, Editorial Herder, Ciudad de México, México, pp. 549.

\_\_\_\_\_ (2015), *Comunicaciones y cuerpo en la teoría de los sistemas sociales*, Casa Editora La Biblioteca – UNAM, Ciudad de México, México, pp. 136.

Martínez, María A. *et al* (coord.) (2013), “Acercamiento al TDAH. Eliminando mitos y aproximando evidencias”, “Detección y evaluación diagnóstica del TDAH”, “TDAH en la escuela. Pautas educativas”, en *Todo sobre el TDAH, Guía para la vida diaria. Avances y mejoras como labor de equipo*, Alfaomega Grupo Editor, Ciudad de México, México, pp. 25-43, 65-77 y 227-264.

Mendoza E., María (2005), *¿Qué es el trastorno por déficit de atención? Una guía para padres y maestros*, Editorial Trillas, Cd. De México, México 2ª edición, reimpresión de 2008, pp. 104

Parsons, Talcott (1951), Capítulo 1 “El marco de referencia de la acción y la teoría general de los sistemas sociales”; capítulo 2 “Los principales puntos de referencia y componentes estructurales del sistema social”; capítulo 7 “La conducta desviada y los mecanismos de control social”, en *El sistema social*, pp. 6-18; 19-46; 162-210. Versión digital (PDF) obtenida en julio de 2014 en: <https://teoriasuno.wordpress.com/2013/08/10/el-sistema-social-talcott-parsons/>

Rousseau, Juan Jacobo (1989), *Emilio o de la educación*, Editorial Porrúa, Ciudad de México, México, pp. 1-111.

Schütz, Alfred (1993), *Fenomenología del mundo social*, Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina, pp. 33-74.

Shea Thomas, Anne M. Bauer (2008), Capítulo 1 “El contexto de los sistemas sociales de los aprendices con necesidades educativas especiales”, capítulo 7 “Aprendices identificados como con trastornos emocionales/conductuales”, y capítulo 18 “Tendencias, problemas y directrices – Contribuciones de países de habla hispana – Educación especial en México”, en *Educación especial, un enfoque ecológico*, Editorial McGraw-Hill Interamericana de México, Ciudad de México, México, pp. 1-13, 129-140, 459-462 y 469-476.

Sibila, Paula (2008), *La intimidad como espectáculo*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, México, pp. 325.

Valadez Sierra Ma. De los Dolores (2013), JUVEPICE: juego, veo, pienso, creo y escucho: programa de intervención educativa para niños con TDAH, Ed. El Manual Moderno, Ciudad de México, México, 2ª edición, pp. 180.

Weber, Max (1989), Capítulo I “Conceptos sociológicos fundamentales”, Capítulo IX “Sociología de la dominación”, en *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, México, pp. 5-45, 699-716.

### **Artículos**

Espinosa, L., Karla (2012), “La construcción de la diferencia en la respuesta educativa actual”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, 2012, Instituto de Investigaciones

Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) – Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México, pp. 13-148.

Hernández, M. Karla (2015), “El conocimiento científico como construcción social: Observaciones sobre el caso del VIH/SIDA desde las distinciones de la teoría general de los sistemas sociales”, *Revista Mad* – Universidad de Chile, núm.32, 2015, Universidad Nacional Autónoma de México – Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México, Ciudad de México, pp. 12-48.

Jiménez, Juan (2012), “Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) prevalencia y evaluación de las funciones ejecutivas. Introducción a la serie especial”, *European Journal of Education and Psychology*, Vol.5, Núm.1, junio, 2012, Almería, España, pp. 5-11.

Jiménez, Juan *et al* (coord.) (2012), “Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) en la población escolar de la Comunidad Autónoma de Canarias”, *European Journal of Education and Psychology*, Vol.5, Núm.1, junio, 2012, Almería, España pp. 13-26.

Reyes Sandoval, Ana y Laura Acuña (2012), “Juicios de maestros sobre las conductas características del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol.44, Núm.3, 2012, México, pp. 65-82.

Rivera-Flores, Gladys (2013), “Etiología del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Características Asociadas en la Infancia y Niñez”, *Acta de Investigación Psicológica*, Vol.3, Núm.2, 2013, Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú, pp. 1079-1091.

Robledo, L. Patricia, Jesús N., García (2014), “Contexto familiar del alumnado con dificultades de aprendizaje o TDAH, percepciones de padre e hijos”, *Estudios sobre educación*, Vol.26, Pamplona, España, pp. 149-173.

Téllez Villagra Carolina, Matilde Valencia F., René Beauroyre (2011), “Cronología conceptual del trastorno por déficit de atención e hiperactividad”, *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 2011, Vol. 16, Núm.1, Ciudad de México, México, pp. 39-44.

Zamorano Farías Raúl y Rosario Rogel (2013), “El dispositivo de poder como medio de comunicación: Foucault-Luhmann”, *Revista Política y Sociedad*, 50, núm. 3, Universidad Complutense de Madrid, España, pp. 959-980.

### ***Tesis***

Gutiérrez M. Elia (2007), "Poder y resistencia en el Curriculum Oculto. Un acercamiento a las políticas educativas", tesis para obtener el grado de Licenciada en Sociología, Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 135.

Jiménez O., María (1996), “La sociología de la educación en México: Análisis acerca de sus principales enfoques teóricos-metodológicos y problemáticas abordadas, 1970-1990”, tesis para obtener el grado de Maestra en Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, División de Estudios de Posgrado, Ciudad De México, México, pp. 290.

Navarro, G. María (2009), “Procesos cognitivos y ejecutivos en niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una investigación empírica” tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Madrid, España, 2008 pp. 25-45. Obtenida en: [http://eprints.ucm.es/9652/1/T31044\\_.pdf](http://eprints.ucm.es/9652/1/T31044_.pdf)

### ***Mesografía***

- Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2014), Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5), 5ª. edición, Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2014., traducción por CIBERSAM, obtenido el 03 de mayo de 2016 en :

[R6XsBim7y-yLlcJRH9McDURG-IoyGzffzHKNFeFI9-E-C8U/Manual%20Diagnostico%20y%20Estadistico%20de%20los%20Trastornos%20Mentales%20DSM-5%20APA%205ed\\_booksmedicos.org.pdf?psid=1](http://booksmedicos.org/pdf?psid=1)

- Coronel R. Maribel “Trastorno por déficit de atención, una realidad”, en *El economista*, 21-01-2014. Obtenido en noviembre de 2015 en: <http://eleconomista.com.mx/columnas/columna-especial-empresas/2014/01/21/trastorno-deficit-atencion-realidad>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2014), Acuerdo número 21/12/14 por el que se emiten las reglas de operación del programa de escuelas de tiempo completo para el ejercicio fiscal 2015, sexta sección. Obtenido en página web de la Secretaría de Educación Pública, en septiembre de 2015: <http://basica.sep.gob.mx/ro2015/pdf/RO%20PETC%202015.pdf>
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, sobre la palabra membrecía, consultado en mayo de 2016 en [del.rae.es/?id=OrBFqBR](http://del.rae.es/?id=OrBFqBR)
- *Entre los poetas míos...Eduardo Galeano*, Cuaderno No. 17, Biblioteca Virtual Omegalfa, Vol.18, marzo, 2013. Obtenido en octubre de 2015 en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AA6SK62Wbx0J:https://lahistoriadeldia.wordpress.com/2014/05/15/eduardo-galeano-entre-los-poetas-mios-coleccion-antologica-de-poesia-social-descargar-cuaderno/+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Olivares, Emir (2012), “Grave crisis del modelo educativo: expertos”, en *La Jornada*, 17 de septiembre de 2012, obtenido el 10 de noviembre de 2015 en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/09/17/sociedad/049n3soc>
- Organización de las Naciones Unidas, Declaración Universal de los Derechos del hombre y del ciudadano. Obtenida en: [http://www.un.org/es/documents/udhr/index\\_print.shtml](http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml)
- Rivera Gabriela (2013), “SEP cambia criterios de evaluación; sí habrá reprobados”, en *24 horas, el diario sin límites*, 02-abril-2013. Obtenido 18 de septiembre de 2015 en: <http://www.24-horas.mx/sep-cambia-criterios-de-evaluacion-si-habra-reprobados/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002), Programa nacional de la educación especial y de la integración educativa (2002), pp. 44 obtenido el 28 de

agosto de 2015 en:  
<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. Obtenido 28 de agosto de 2015 en:  
[http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos\\_pfeeie\\_2012.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf)
- “TDAH en México, un problema de salud pública” (2009), publicado el 08 de septiembre de 2009 en PM FARMA, Portal Iberoamericano de Marketing Farmacéutico. Obtenido 21 de octubre de 2015 en:  
<http://www.pmfarma.com.mx/noticias/3859-tdah-en-mexico-un-problema-de-salud-publica...html>
- Von Blech, Jörg, “Schvermut ohne Scham”, nota sobre el diagnóstico indiscriminado del TDAH en *Der Spiegel*, 02-febrero-2012. Obtenido el 27 de octubre de 2013 en: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-83865282.html>