



---

## SISTEMATIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS

*Esteban Inciarte*

---

### I. NOTAS PREVIAS

Hagamos constar, por lo pronto, que la sistematización -comoquiera se la conciba y practique- está de moda en múltiples y variadas manifestaciones del vivir humano. En lo que aquí nos atañe, no hay duda de que inspira creciente interés en el ámbito educativo, y tal vez de modo singular en el área de la educación de adultos. Si despierta tanta atención, hemos de presuponer que ello obedece a que para la buena marcha y el mejoramiento de las tareas educadoras se considera muy provechoso -acaso imprescindible- el ejercicio de sistematizarlas.

Ahora bien, se observa al mismo tiempo que en los afanes relativos a educación adulta a veces se habla despacio y pormenorizadamente sobre ciertos requerimientos específicos de sistematización dentro de tal o cual planteamiento

socioeducativo, pero se habla poco y por encima sobre lo que es o debe ser la acción sistematizadora en y por sí misma, e incluso dentro del quehacer educativo en general.

Es decir, en mi opinión se comienza por descuidar o no atender suficientemente los supuestos fundamentales, los requerimientos básicos de la sistematización como tal y sin más, o sea referida a cualquier dimensión de los haceres y quehaceres humanos: vida personal, construcción del saber, organización política, invenciones cibernéticas, etc. Pero hay algo más. Ya situados en el predio de la educación adulta, apenas se nos explica en qué consiste la sistematización y tampoco la sistematización educativa, pero sí se nos anticipa y recalca a qué propósitos ideológicos hemos de someterla y, en consecuencia, cómo debemos llevarla a cabo. Más claro: a menudo se anteponen -algo prematuramente- y se enfatizan -algo unilateralmente- los lineamientos o criterios sociopolíticos y las correspondientes estrategias metodológicas que deben guiar y regir la acción sistematizadora de acuerdo a esta o aquella corriente particular. Puestos a eludir a una de las alternativas más relevantes y mejor orientadas en la *praxis* de la educación de adultos, me parece que sucede así, por ejemplo y acaso ejemplarmente, en la denominada educación popular.

A su tiempo nos adentraremos en mayores honduras sociopedagógicas; de momento baste con señalar que en ésta como en otras esferas de las apreciaciones educativas a menudo se detecta cierta desconfianza o desdén, por una parte hacia las “teorizaciones” -vistas como divagaciones abstractas y meramente discursivas- y por otra hacia las “generalidades” -descalificadas *a priori* por irrelevantes y por ende ociosas.

En contrapartida, especialmente a la hora de subrayar la importancia de promover las acciones de sistematización y evaluación con referencia a los proyectos educativos, todos solemos estar de acuerdo en que sin teoría la práctica carece de claridad, y en que de no dejar bien sentados los presupuestos genéricos difícilmente se ve la congruencia y el derrotero de las opciones particularizadas. ¿Cómo perfilar los métodos sin antes establecer los principios? ¿Cómo proceder a las aplicaciones si primero no se analizan y sopesan las implicaciones?

En fin, a nuestro propósito conviene acentuar algo muy concreto: hay un sustrato básico en el significado de los términos y conceptos de “sistema” y “sistematización”, y esa connotación a un tiempo teórica y general conviene -en aras de la fundamentación doctrinal y no tan sólo de la claridad expositiva- dejarla bien explicitada antes de aterrizar en las peculiaridades de la educación adulta y, con mayor razón, antes de aplicarla dentro de tal o cual manera específica de practicarla. No procediendo así corremos, entre otros riesgos, el peligro de ver y -desde luego- de disertar sobre la sistematización poco sistemáticamente.

Si no para otro fin de mayor trascendencia, sirvan estas anotaciones preliminares para justificar mis propias querencias intelectuales y, de paso, para antici-

par los dos grandes apartados en que he dividido el tratamiento expositivo del tema.

## II. EN TORNO A LA SISTEMATIZACION

### 1. Primera aproximación semántica

El sustantivo español “sistema” transcribe el homófono griego *systema*, vocablo que, compuesto por la preposición *syn* y el verbo *histanai* (o acaso *histeemi*), significa poner (o mantener) junto y, más estrictamente, con-juntar, se supone que diversos objetos, elementos o partes.

Puede que esta mínima pero esencial indicación etimológica resulte más útil que las monótonas repeticiones con que nos fatigan diccionarios y enciclopedias. Entresaquemos, pues, esta idea primaria y sustantiva: sistema es un conjunto de cosas, ideas o acciones que se vinculan y ensamblan entre sí por alguna suerte de correspondencia e interrelación. En otras palabras, denota un todo cuyas partes guardan cierta disposición orgánica en interacción, pues de otra manera sólo tendríamos un “conglomerado”: colección o reunión de elementos a lo sumo ordenados pero no propiamente articulados.

Conviene tomar en cuenta que el vocablo “sistema” expresa una constancia objetiva, fáctica, en cuanto que tal conjunción de partes interconectadas se da en la realidad. En cambio el término “sistematización” denota algo dinámico y subjetivo: una acción o intervención nuestra que puede reducirse a detectar esa estructuración ya preexistente, o bien consiste en dotar de articulación a una realidad que carece de ella o no nos consta que la tenga y, en todo caso, no hemos identificado como tal. Dicho en son axiomático: el sistema es algo que se descubre, mientras la sistematización es algo que se construye. (Se trata de la misma diferenciación semántica que existe entre las palabras “orden” y “ordenamiento”).

Aun a riesgo de condescender a una primera tentación que pudiera tacharse de divagatoria, tal vez valga la pena recordar que rozamos aquí un cuestionamiento tan inmemorialmente polémico como fundamental en la historia de la epistemología: ¿en qué sentido y hasta qué punto se corresponden o son recíprocas la realidad y nuestra percepción de ella? Aplicado a nuestro tema (porque la cuestión nos atañe): ¿es necesario que preexista un hecho objetivamente sistemático para que podamos descubrirlo y reflejarlo en una visión o lectura intencionalmente sistemática, o bien cabe someter a un proceso intencional

-por lo tanto y en este sentido subjetivo- de sistematización lo que no es en sí sistemático o, cuando menos, no podemos certificarlo como tal?

## 2. Sistematismo y utopía

Pongamos un ejemplo harto prestigioso. Tenemos el mundo o universo, compuesto de todos los seres existentes; mejor dicho, de todos aquellos entes cuya existencia nos consta. Afirmar que está regido por un orden objetivo o que está dispuesto conforme a una organización interactiva en su real funcionamiento, ¿responde a una certidumbre verificada (en suma, constituye una “verdad”) o no pasa de ser una presuposición mental? Las llamadas “leyes de la Naturaleza” ¿determinan el comportamiento ontológico del universo y el saber humano se limita a descubrirlas y formularlas, o es nuestro intelecto quien las inventa? ¿Cómo estar seguros de que el mundo constituye no un “caos” sino un “cosmos”, o sea un todo coordinado y -digamos- coordinado, un *systema mundi* o *systema naturae* (del que formaría parte nuestro “sistema solar”) que la mente humana traduce en una cosmología?

Los filósofos y científicos -en especial astrónomos- de los siglos XVII y XVIII no dudaban de estar en posesión de una “imagen del mundo” y no tan sólo de una “imaginación intelectual”. Profesaban la hipótesis leibiniziana de una armonía prestablecida entre el orden del universo y el ordenamiento de la razón. Para expresarlo con las hermosas cuanto exactas palabras del ensayista Paul Valery, estaban convencidos de que “el universo está construido conforme a un plano cuya simetría profunda se halla presente en la íntima estructura del espíritu” (1956: 231).

Mayor audacia, a punto de espejismo utópico, desplegaron los pensadores de la Ilustración -sobre todo algunos enciclopedistas franceses- en su pretensión de replicar las exitosas sistematizaciones astronómicas, biológicas, etc. aplicándolas a la esfera de los hechos humanos, a la organización social. Las conformaciones políticas, sociales y económicas obedecerían a “leyes” similares a las que gobiernan el sistema planetario o el sistema orgánico y, en consecuencia, cabe elaborar unas “ciencias sociales” tan sistemáticas (léase, en este caso, tan dotadas de racionalidad científica) como las ciencias naturales (Cfr. Berlín, 1978: 22).

(No viene al caso discutir esta presunción de toda sociología cientifista, pero sí parece oportuno mencionar, de paso y entre paréntesis, una extraña pretensión de no pocos teóricos y prácticos de la educación de adultos, en particular dentro de las corrientes de investigación participativa y educación popular. Creo que pueden sostenerse sus más radicales postulados socioeducativos sin reclamar un carácter estrictamente “científico” para el conocimiento popular. En

sentido riguroso e inequívoco, científicas no son más que las ciencias naturales, tal como lo reconocen muchos de los propios politólogos, sociólogos y economistas. De ahí que, para empezar, fuera menos inapropiado y ambiguo hablar no de “ciencias” sino de *saberes* sociales, e incluir entre éstos el saber popular. Y algo más decisivo que la mera nomenclatura epistémica: para postular con absoluta justicia la *validez* -nada se diga de la importancia existencial- del saber y aun de la “sabiduría” popular dentro de los conocimientos sociales y, más en general, dentro de los conocimientos humanos, resulta innecesario y quizá inoportuno reclamar su muy cuestionable carácter “científico”).

Al cabo de estas iniciales aproximaciones conceptuales, reiteramos la significación germinal y básica. El sustantivo radical “sistema”, al igual que sus derivados “sistematización, sistematicidad, sistemático, sistémico, sistematismo, etc.”, nos remiten a una connotación fundamental: la de conjugación estructurada, articulación orgánica, integración funcional. En términos gráficos, nos sugieren la imagen de un engranaje.

### 3. Lo sistemático, lo asistemático y lo antisistemático

En la órbita de la civilización occidental, las referencias de sistema y sistematización han solido utilizarse tradicionalmente no tanto en el ámbito de los seres cuanto en la esfera de los saberes humanos. Y esto con un doble propósito:

- intentar una clasificación más o menos articulada de las diferentes disciplinas cognitivas; y
- determinar cuáles aportaciones históricas concretas han de ser calificadas de sistemáticas, o bien de asistemáticas y hasta de antisistemáticas.

Al primer respecto, suele considerarse que fue Aristóteles quien primero emprendió y logró una congruente sistematización del saber humano, en una época en que, por supuesto, no se discriminaban los conocimientos científicos de los filosóficos. Todavía en el siglo XVIII Christian Wolff intentaba retener esa unidad indivisa en su famosa clasificación de los saberes (Cfr. Fraile, 1966: 975).

En cuanto al segundo propósito -y aquí nos concentramos en el saber tenido más reductivamente como filosófico-, se tiene por sistemático aquel conjunto de doctrinas caracterizado, sea sólo por su coherencia interna, sea también por su referencia a la totalidad del campo cognoscitivo. El propio Aristóteles sería ejemplo y hasta modelo de pensador sistemático, como después Tomás de Aquino, Descartes, Leibniz, Spinoza, Kant, Hegel y Marx.

Por contraste se catalogan como *asistemáticos* tanto los idearios globales como los tratados específicos que carecen, en diferentes grados, de articulación

**estructurada, secuencial, haya o no haya sido intentada por su autor. Tal sería el caso de Platón, al menos en el sentido de que su discurso reflexivo y expositivo difiere radicalmente del de su discípulo y, sin duda alguna, porque plantea insolubles dificultades de sistematización a sus más esforzados expositores didácticos... Dígase otrotanto de Agustín de Hipona, Pascal, Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche, por mencionar sólo unos pocos nombres típicos.**

**(Abramos otro paréntesis a cuenta del asistematismo. Quizá no sea disparatado generalizar diciendo que después de Hegel ya casi ningún pensador creativo -con lo cual descartamos a los autores de manuales escolares y textos de divulgación, por otra parte tan útiles- ha pretendido abarcar la totalidad del saber filosófico, a manera de "Sumas" o idearios macizos como catedrales góticas. Pero aun dentro del cultivo de disciplinas específicas -metafísica, ética, estética-, me atrevería a maliciar que es necesario tener mente germánica para persistir en el empeño de construir tratados de rigurosa articulación sistemática. ¿Quién que no se limite a recitar un credo -metafísico, religioso o político- confesional está ya seguro de poseer y estar brindándonos verdades de una vez por todas y para siempre y sin vuelta de hoja, a manera de tests de contenido incuestionable e invariable formulación? Los pensadores libres renuncian, pues, a ofrecer otra cosa que no sean indicios, orientaciones, puntos de vista; es decir, se conforman con idear y redactar "pensamientos", más o menos interconectados en su género predilecto, el ensayo, y ya no el tratado formal).**

**Finalmente, cuando el sesgo asistemático del pensar y el decir es deliberado, propositivo, o sea cuando se trata no de una impotencia sino de una convicción, cuando el asistematismo es fruto de una voluntad digamos "sistemática" (aunque suene a paradoja), hablamos de filosofías *antisistemáticas*. Basta mencionar de nuevo a Federico Nietzsche y, en el mundillo hispanopense, a Miguel de Unamuno (cuyo espíritu antisistemático -trátese o no además de una impotencia- se refleja en su culto de la paradoja y en su autoproclamado derecho a contradecirse).**

**Volveremos sobre ello cuando nos refiramos a experimentos educativos cuya propia contextura e intencionalidad ofrece resistencia a una rígida sistematización.<sup>1</sup>**

#### **4. Otros usos histórico-conceptuales**

**En cuanto al conocimiento científico, es a partir del siglo XVII cuando se va diferenciando de manera cada vez más categórica del saber filosófico. En todo caso, ahí no tiene sentido andarse con los distingos precedentes, pues ninguna disciplina alcanza rango estricto de ciencia si no logra sistematizar sus principios**

y métodos, sus contenidos y sus conclusiones. De hecho, unánimemente se identifica lo científico por su carácter sistemático como *conditio sine qua non*, entre otros requisitos como universalidad, verificabilidad, demostrabilidad, etc. No sin fundamento Nicholas Rescher formula la siguiente ecuación: ciencia = cuerpo de conocimientos desarrollados sistemáticamente (1981). Ni resulta meramente casual que sea en el orden de la ciencia y la tecnología donde se habla de manera más insistente y estricta de “teoría de sistemas”.

Resumamos en forma esquemática: al paso del tiempo las pretensiones y demandas de las ideas de sistema y sistematización han venido extendiéndose prácticamente a todas las manifestaciones del conocer y el hacer humanos. Seleccionamos unos cuantos ejemplos. En el orden personal nos preguntamos cuál es el sistema de vida o el sistema de trabajo de nosotros mismos y de los demás. En el campo de los fenómenos socializados se habla del sistema -o sistemas- de producción, comercialización y distribución, del sistema de comunicaciones, del sistema judicial, del sistema electoral, del sistema administrativo. En el reino de las ciencias -además de los usos ya aludidos-, por ejemplo en biología, todo parece consistir y, por lo pronto, todo se explica en términos de sistema: óseos, digestivo, cerebral... En geografía, tenemos sistemas montañosos e hidrológicos. ¡Nada se diga del mundo archisistemático de la cibernética! Hasta en el deporte se discute sobre el sistema de juego que practica o no un equipo, por ejemplo de fútbol.

Estamos, al parecer, ante una óptica, enfoque o manera de ver las cosas aplicable a todo; a tal punto que Ludwig von Bertalanffy -quien primero acuñó la expresión “teoría general de sistemas”- se atreve a sospechar si no será una “muletilla de moda” (1986: 1).

Pero ya estamos cada vez más cerca de los usos que aquí nos interesan, y así tenemos que se habla de sistema político, de sistema económico y de sistema social como una trilogía a la vez solemne y cotidiana de la vida colectiva. En éstas como en las anteriores referencias designativas la presuposición común y genérica es que existe una organización estructural y funcional en las realidades de que se trate. En otras palabras, estamos siempre ante un conjunto de diversos factores que convergen como componentes interrelacionados dentro de un todo.

Nada extraño que las mismas querencias sistemáticas hayan enraizado también en el ámbito de la educación, que se inscribe en el campo de los hechos sociales, de tal suerte que en teoría de sistemas el educativo representa un subsistema del sistema social.

En fin, tras rodeos que ojalá no hayan sido dilaciones sino acercamientos, aterrizamos de lleno en la segunda parte de nuestro tema.

### III. LA SISTEMATIZACION EN EDUCACION DE ADULTOS

Aun a riesgo de ser o parecer reiterativo, considero conveniente comenzar poniendo de relieve tres anotaciones ya esbozadas en diferentes momentos de esta exposición.

Primera: bastantes de las ideas que vamos a manejar en adelante a propósito de educación adulta muy bien podrían desarrollarse a cuenta de la educación en general. Con la acción sistematizadora nos ocurre lo mismo que en lo relativo a otros aspectos: por querencias inherentes al especialismo profesional, quienes de uno u otro modo estamos involucrados en aquella modalidad educadora tendemos a ver sus condiciones y requerimientos como asuntos singularizados, tal vez hasta exclusivos, cuando muchos de ellos son comunes a la situación educativa en toda su extensión y amplitud. ¿Acaso la necesidad de que los contenidos de aprendizaje correspondan al interés personal de los educandos, o la convicción de que lo formativo debe tener prioridad sobre lo informativo no constituyen -al menos en nuestros días- criterios fundamentales también para la educación infantil? Conste, pues, que si renuncio a tratar primero las implicaciones genéricas de la “sistematización educativa” para luego transitar a las aplicaciones particularizadas de la “sistematización en educación de adultos”, ello se debe a conveniencias de pura economía expositiva. Vale decir, se trata de ahorrar tiempo y espacio evitando repeticiones e insistencias.

Segunda recordación: tenemos por un lado el *sistema* educativo como hecho objetivo y dado, o sea la compleja red estructural y estructurada de los bienes y servicios educacionales tal como se prestan en un país a nivel nacional; y por otro tenemos la tarea de *sistematización* como actividad a ejercer sobre determinadas prácticas de educación adulta. Vamos aquí a dejar de lado el examen del sistema, pero no porque lo consideremos ajeno y tan distinto de la educación de adultos, mayormente caracterizada como no escolar, no formal, no regular -notas que parecen contraponerla y distanciarla de la educación escolar, formal, regular que ofrece el sistema dominante-. Contra las apariencias verbales, el hecho mismo de que caractericemos la educación adulta con expresiones negativas respecto al sistema (vale decir, que la tengamos que identificar por lo que no es) más bien acentúa lo mucho que tiene que ver con éste. Acaso más de lo que quisiéramos... Si, pues, no lo incluimos como tema no es porque lo consideremos ajeno, sino, primero, porque no tiene caso hablar de todo lo que pudiera hablarse y, segundo, porque la sistematización en educación de adultos obviamente no puede tener como objeto nada menos que el sistema educativo nacional. Su campo de aplicación se reduce a determinados proyectos y experiencias de alcance local y, a lo sumo, microrregional.

Tercer recordatorio: so pena de que, a merced de una compulsión frecuente en los especialistas, estemos cultivando equívocos semánticos y ambigüedades



conceptuales, la sistematización en educación adulta no ha de hacerse consistir en “otra cosa” que la sistematización “*in genere* y como tal”. Recalquemos, por ende, el sustrato significativo de todo lo expuesto hasta aquí: en el fondo se trata de buscar o de proponer mayor integración, congruencia, articulación, etc. entre los diversos componentes de una determinada instancia educativa.

#### IV. SEIS ESCLARECIMIENTOS CONCEPTUALES

Afrontamos ya orientaciones directamente relacionadas con la teoría y práctica de la sistematización en educación de adultos, pero ello no quiere decir que abandonemos el campo de las conceptualizaciones. No entra en mis propósitos explicar cómo se ejerce de manera operativa, ni abarcar variables muy particularizadas: quién lleva a cabo la sistematización, cuándo, obedeciendo a qué demandas y finalidades concretas. Asuntos todos ellos que requerirían un tratamiento aparte.

##### 1. Abarcar demasiado es confundir

Si queremos preservar su calidad de acción específica, *relativamente* autónoma y autosuficiente (luego se verá por qué subrayo lo de “relativamente”), hemos de limitar las funciones de la sistematización a las que le atañen como tal.

No ocurre así cuando se sobrepasa su significación y propósito haciéndola abarcar otras tareas con las que guarda relación -a menudo estrecha- pero que no la constituyen en sentido estricto ni como partes ni como pasos. Creo que incide en tal confusión cualquier modelo que asume quehaceres en principio bien diferenciados, sobre todo la tarea de evaluación.

Tengo que referirme a una propuesta elaborada por mis compañeros de trabajo en CREFAL, bajo el título “La sistematización en la educación de adultos” (1987). El modelo incluye los siguientes nueve “pasos” o “momentos”: 1) Preparación; 2) Recuperación crítica; 3) Diagnóstico contextual; 4) Balance; 5) Prospección; 6) Planeación; 7) Análisis coyuntural; 8) Evaluación, y 9) Plan de acción.

La propuesta absorbe (comprende) cuando menos tres pasos que rebasan la acción sistematizadora propiamente dicha: prospección, planeación y evaluación. En este sentido quiere ser y hacer demasiadas cosas. Para comprobarlo basta con suponer que el proceso conjunto, el esquema modélico, se llamara no sistematización sino, por ejemplo, evaluación. Entonces sería la acción sis-

tematizadora la que apareciera -entiéndase, la que se incluyera- como un componente, fase o momento de la evaluación. Dígase otro tanto si el modelo se llamara titularmente planeación o prospección. Bien sabido que entonces serían las acciones de evaluar, planear o prospectar las que cometieran la confusión recién denunciada. Pecadillo de injerencia (con “j”) en que *no* incurren quienes hablan sumativamente, por ejemplo, de “sistematización y evaluación”. (La conjunción copulativa “y” subraya justamente que se trata de dos acciones).

Dicho todo lo cual, conviene advertir tres cosas. Primera: una misma práctica educativa puede ser sistematizada y evaluada conjunta o secuencialmente, en cuyo caso ambas tareas se relacionan y apoyan entre sí. Segunda: ciertos momentos y propósitos (analizar si hay congruencia entre objetivos y estrategias, pongamos por caso) pueden pertenecer a las acciones tanto de sistematizar como de evaluar. Tercera: no le está vedado a la sistematización emitir ciertos “juicios de valor”; así, detectar incoherencia entre postulados socio-pedagógicos y métodos didácticos no constituye una denuncia meramente descriptiva sino evaluatoria, y sí le compete al sistematizador señalarla.

Lo lamentable sería que teóricos y prácticos de la sistematización educativa incurrieran en esa confusión a impulsos de cierto complejo de inferioridad; quiero decir, que se propusieran abarcar demasiado pensando que, limitada a sus funciones estrictamente propias, quedaría reducida a un ejercicio muy parcial, poco significativo y nada decisorio; en una palabra, de escasa importancia. Creemos, hemos de creer que la tarea sistematizadora se justifica en y por sí misma, sin necesidad de arrogarse ajenas competencias.

## 2. Cuando los medios se convierten en fines

Este segundo esclarecimiento pudiera parecer en contienda y hasta contradicción con lo acabado de explicar. Se trata ahora de subrayar una especie de contrapartida; ésta: la sistematización no debe constituirse en un ejercicio *del todo* autónomo ni autosuficiente. Por eso anticipábamos antes que lo era “relativamente”.

Entendámonos: afirmar que algo tiene su propia función y competencia específica no implica, sin más, que sea un *fin* por y en sí mismo. Al menos tal como solemos concebirla y tratamos de llevarla a cabo en el ámbito de la educación adulta, la sistematización representa un *medio*, instrumento o herramienta dentro del amplio proceso educativo. Y si antes se aclaró que no debe confundirse con otros ejercicios, ahora resulta oportuno advertir que tampoco debe realizarse en forma desconectada, disgregada, de manera “autárquica”: por su sola cuenta, riesgo y compromiso.

No es que no pueda hacerse así, pero entonces incumple su misión. Sistematizar por sistematizar -convertir esta acción en principio y fin de sí misma-, o bien traduce una compulsión de especialista, a manera de ejercitación académica, o bien responde a presiones e intereses flagrantemente burocráticos, a manera de puro cumplimiento institucional o ritual. Ahora bien, en nuestros países latinoamericanos el campo de la educación adulta anda demasiado aquejado de carencias dramáticas y urgido de todos los refuerzos posibles para su mejoramiento como para jugar, frívolamente, a la sistematización. Apropiándonos un lenguaje característico de los partidarios de la "literatura comprometida"; diríamos que el arte por el arte es uno de los lujos impermisibles en el Tercer Mundo.

Se sistematiza *para* algo, condición de medio que por lo demás comparten también las acciones de planear, evaluar, proyectar, etc. La finalidad común consiste en coadyuvar al mejoramiento del propio proyecto educativo cuando se aplican a él diríamos "en vivo", y del que debieran formar parte a manera de componentes de un todo; o bien, cuando se aplican a una experiencia ya consumada, su propósito es prestar alguna utilidad a proyectos paralelos a los que se pretende extrapolar las enseñanzas derivadas de ella.

Pero hay algo más. Cuando diversas acciones mediales o instrumentales guardan estrecha correspondencia y vinculación, cabe establecer entre ellas cierta correlación de prioridad e importancia, si no queremos hablar de jerarquización. Entonces determinada acción adquiere rango de fin intermedio respecto a otras tareas, de suerte que éstas deben concebirse con cierto grado de subordinación respecto a aquélla. Planteadas así las cosas, creo que -por ejemplo y sobre todo- la tarea de evaluación merece ser considerada como más decisiva y radical que la acción sistematizadora, por lo cual aquélla adquiere cierta principalidad sobre ésta. Cuando menos, afirmar que se sistematiza "para" evaluar tiene más sentido que lo inverso: decir que se evalúa "para" sistematizar. Discutiendo a este mismo son, parece que incluir la sistematización como paso, fase o momento de la evaluación constituye un abuso de competencias más excusable que lo contrapuesto.

No obstante, si las palabras subordinación y dependencia insinúan cierto demérito, hablemos de interdependencia y digamos que la tarea sistematizadora presta un servicio inestimable al propósito de evaluar cualquier práctica educadora; a tal punto, que resulta muy difícil, acaso imposible, evaluarla de manera suficiente si antes no se la somete a una sistematización oportuna y cuidadosa.

En todo caso, insistamos en que las acciones mencionadas -sistematizar, evaluar, proyectar, planear, etc.- coinciden en ser mediales, vale decir, en estar al servicio y a disposición de la práctica educativa. De ahí que su real interés, eficacia e importancia se mida por el grado en que contribuyan al fin común de mejorarla.

**Y conste que en esto de medios y fines todo es relativo, porque la propia experiencia educativa se constituye a la vez en medio subordinado a otro fin más alto y último: la búsqueda de una vida más satisfactoria y plena. Si no temiéramos a las aspiraciones ideales, diríamos -con los griegos- que el único fin absoluto y último es... la felicidad.**

**Pero esto es otro cantar. Retomando nuestro planteamiento realista, agreguemos otra consideración. Recordar que la sistematización tiene carácter y valor de medio implica que no debiéramos llegar hasta la experiencia educativa con un modelo de sistematización ya prefijado en su urdimbre metodológica y operativa, tan “cerrado” en su contextura que sólo admite ser impuesto en lugar de propuesto. Pero aun si el sistematizador se acerca con un modelo previo, éste ha de ser lo suficientemente “abierto” y flexible como para asumir las variables (condiciones) propias del proyecto educativo. Parodiando un sabio retruécano diríamos: No se ha hecho la educación para el sistema sino el sistema para la educación. Expresado en nuestro propio lenguaje: importa más el fin que los medios, la meta que los itinerarios, el “telos” que los “métodos” (literalmente, encaminamientos). En una palabra: hay que otorgar prioridad al *para qué* sobre el *cómo*; mejor: el cómo debe siempre subordinarse al para qué.**

### **3. La sistematización tiene sus más y sus menos**

**En principio no parece haber inconveniente para afirmar que *todo* puede -no que deba- ser sistematizado: cosas, ideas y acciones. Por sólo aludir a dos posibilidades que se tendrían por imposibles, recordemos que S. Freud sistematizó nada menos que los sueños (“interpretándolos”) y que los doctores de la Santa Madre Iglesia sistematizan nada menos que los misterios de Dios (mediante una pretendida y autonombra “teología sistemática”)...**

**Entre los quehaceres sociales, huelga señalar (puesto que lo estamos presuponiendo desde la primera página) que es sujeto de la tarea sistematizadora el proceso educativo en todas sus dimensiones: el ideario pedagógico y los materiales didácticos, la trama nacional de los servicios educacionales y sus diversas modalidades, incluida la educación adulta. Dicho lo cual, apresurémonos a formular una reserva: no todas las prácticas educativas requieren -supuesto que lo permitan- el mismo grado de rigor sistemático y sistematizante. Más aún: hay casos en que los requerimientos analíticos, estructurantes, formalizadores, funcionalistas de una sistematización “en toda regla”, sobre ser innecesarios resultarían impertinentes.**

**Reformulemos, pues, el postulado inicial así: en achaques de sistematización cabe, como en todo, pecar por defecto -y quizá es lo más usual- pero también por exceso.**

A este segundo respecto recuérdese lo apuntado con anterioridad a cuenta de las doctrinas filosóficas y de los filósofos. No pocos de ellos, sobre todo entre los modernos, cultivan por convicción un modo de pensar y decir deliberadamente asistemático y hasta antisistemático. No se trata entonces -decíamos- de una carencia intelectual que se traduce en falta de articulación dialéctica y expositiva, sino de una voluntad discursiva y de un estilo de comunicación. Se diserta a menudo sobre estilos literarios y casi nunca de “estilos pensativos”, pero los hay extremadamente diversos e incompatibles. Por mencionar otra vez a Platón y Aristóteles -ejemplo que resulta tan elocuente precisamente porque se trata de maestro y discípulo-, casi no cabe imaginar modos de discurrir y de expresar tan contrapuestos como los que se reflejan en un tratado secamente didáctico-escolar de éste y las lúdicas acrobacias (a modo de fascinante esgrima a la vez mental y literaria) de aquél; incluso cuando afrontan el mismo problema, por ejemplo la justicia.

Pues bien, autores de introducciones, manuales e historias de filosofía suelen cometer un atentado: someter a sistematización expositiva a tirios y troyanos; sin que falte quien se ufane de haber logrado una hazaña que al parecer no consiguieron los propios pensadores originales...

Con el pensar y el decir ocurre lo mismo que con el vivir: adictos al orden y la lógica, como hay fanáticos de la improvisación y “a la buena de Dios”. Pero hablemos menos personalmente: hay campos del vivir humano en que conviene manejarse con tiento, cálculo y premeditación, como hay también días y circunstancias en que más vale dar lugar a la desenvoltura, a la rienda suelta y al “a ver qué pasa”. En lenguaje teatral, el *happening* desecha el guión, mientras la “performance” tradicional requiere una ejecución bien planeada. En el orden de la poesía, el soneto impone graves rigores métricos al que los poetas se someten tan gustosamente como antes y después se abandonan al libertinaje del verso libre. En el campo de la música, Juan Sebastián Bach emprendió la composición del *Clavecín bien temperado* alternando la textura casi geométrica de las fugas con el juego lírico de los preludios.

Resulta casi inevitable parafrasear al sapientísimo *Eclesiastés*: Como hay tiempo de amar y desamar, de llorar y reír, etc., hay tiempo de sistematizar y tiempo de asistemizar y aun de antisistemizar.

Regresando al campo educativo, hay experimentos que se emprenden con ánimos deliberados de propiciar búsquedas, hallazgos imprevistos y tal vez imprevisibles, lo cual requiere dejar amplio margen a la espontaneidad, la sorpresa, la aventura. En educación adulta, demandan tal condición las propuestas alternativas realmente innovadoras, que suelen ser con frecuencia las más interesantes y promisorias. Las hay, por contra, prácticas que siguen pautas bien determinadas hasta en sus mínimos detalles estratégicos y operativos -acaso inspiradas en el dudoso principio de que más vale malo conocido...

**Pero tal vez no venga al caso contraponer situaciones y actitudes tan extremas, de todo o nada. Planteemos, pues, este tercer esclarecimiento en los siguientes términos mesurados: más que eximir incluso a las prácticas más libertarias de todo intento de sistematización, lo razonable es aplicarles un tratamiento singularmente flexible, elástico, muy relativamente sistemático, por así decirlo; esto es, un tratamiento nada intervencionista ni impositivo.**

**Repitamos, entonces, lo que solemos traer a colación cuando se pretende acentuar la importancia y necesidad de sistematizar el vivir humano: bien está la espontaneidad pero no el espontaneísmo; podemos emprender un viaje sin un itinerario predeterminado e inflexible, pero necesitamos siquiera partir de un punto de origen y saber el punto de destino, supuesto que nos propongamos llegar a un lugar determinado y no a “cualquier parte”. Jugando un poco con las palabras, tratemos de ser metódicos pero no metodistas, ordenados pero no ordenancistas, sistemáticos y aun sistémicos pero no sistematistas.**

**¿Cómo entender esta especie de término medio, este balance equilibrado entre rigor y laxitud tanto al emprender un proyecto educativo como al proceder a su sistematización? Más como orientación criteriológica que como lineamiento operativo, sirva retener lo siguiente: igual que existen o se elaboran sistemas cerrados y abiertos en muy diversos ámbitos del pensar y el vivir humanos, hay también maneras cerradas y abiertas de ejercer la acción sistematizadora. En todo caso, para actuar con espíritu y con procedimientos de apertura hemos de regirnos por un imperativo que dicta el sentido común: es la actividad sistematizadora la que debe estar al servicio de la práctica educativa, y no al revés.**

**Tampoco olvidemos algunas posibilidades bastante aleatorias, entre otras estas dos: veces habrá en que ciertas prácticas emprendidas con escasa previsión sistémica sean las que, en un determinado momento de su trayectoria y por impulsos de su propia dinámica procesual, requieran mayor rigor en la tarea de sistematizarlas. Y a la inversa: algunos proyectos inicialmente muy sistemáticos aconsejarán, en busca de mejoramiento, emprender derroteros libres y hasta algo libertarios, y dicha conveniencia bien pudiera ser detectada por una perspicaz, oportuna labor de sistematización.**

**En suma, tampoco en el ámbito de la educación adulta existe una sola teoría de sistemas, ni una sola vía de sistematización.**

#### **4. Entre la complicación y la complejidad**

**Para complementar el razonamiento anterior recurramos, nuevamente, a la lógica del sentido común: al margen de cualesquiera variables casuísticas, cabe**

generalizar diciendo que requieren un esfuerzo de sistematización más riguroso y completo aquellas prácticas educativas que son más complejas en su trasfondo estructural (digamos en su contextura sociopedagógica) y en su engranaje operativo (digamos en su organización funcional).

Lo mismo que sucede en el orden de los organismos biológicos y en el mundo de los aparatos mecánicos, en el campo de la educación adulta encontramos proyectos simplísimos que no dan lugar a una mínima necesidad sistematizadora y otros tan complejos que debieran describirse como “sistemas de sistemas”.

Ahora bien, ello no depende de la magnitud, o sea de que el proyecto sea minúsculo o enorme por sus dimensiones cuantitativas. Pongamos por caso una campaña de alfabetización a nivel nacional; su planeación, puesta en marcha y mecánica operativa será, sin duda, complicadísima, pero sus objetivos educativos pueden ser simples y aun simplistas: enseñar la lectoescritura y punto. La misión de sistematizar -o evaluar- la campaña en sus logros estrictamente educativos, al revés que el diseño de su organización logística, se reduciría en tal caso a contrastar los resultados con los cálculos iniciales. ¡Pura cuestión de números!

Sucede lo contrario con prácticas extensivamente muy limitadas pero cualitativamente muy comprehensivas -dígase, si se quiere, muy ambiciosas-, tal como sucede, por ejemplo, en instancias de educación popular. Pero sin entrar en mayores distingos sobre lo que debamos de entender por “complicado” y por “complejo”, volvamos a formular otra generalización: para que ameriten una tarea de sistematización más o menos a fondo y en forma, basta con que encaremos experiencias educativas dotadas de la relativa complejidad que presuponemos en los conceptos mismos de “proyecto” y “proceso”.

Ambas referencias nos remiten a la idea, respectiva, de armazón y de trayectoria; o sea, un todo constituido por diversos componentes o por diferentes pasos graduales.

Pues bien, Humberto Barquera agrupa en cuatro clases los elementos que conforman comúnmente una instancia de educación de adultos:

a). Un marco de referencia que incluye finalidades y estilos del proyecto educativo y, en general, su ubicación, enfoque y cierta normatividad pedagógica.

b). Algún tipo de teoría o pauta pedagógica, que asume o propone la forma en que se lleva a cabo la interacción de enseñanza-aprendizaje, sobre todo señalando el papel que se asigna a los diferentes actores.

c). Ciertas orientaciones metodológicas para hacer operativas las ideas e intenciones anteriores.

d). Algunos instrumentos de carácter didáctico: actividades, técnicas, materiales de apoyo, etcétera (CREFAL, 1988: 30-31).

**¡Vaya si hay tela de donde cortar; quiero decir, urdimbre suficientemente compleja para que resulte aconsejable una intervención sistematizadora! Pero lo que más la justifica no es el mero entramado de objetivos, criterios, estrategias, métodos, recursos didácticos, etc. Por lo pronto, nada de ello es exclusivo, ni siquiera propio, de la educación adulta; además, esa larga enumeración de componentes insinúa más la idea de complicación que de complejidad.**

**De ahí que si se pretende circunscribir una instancia más característica de educación de adultos y subrayar la necesidad o conveniencia de sistematizarla, en mi opinión vale la pena poner de relieve otra especie de complejidad: la que deriva del hecho de que las prácticas de educación adulta suelen estar imbricadas en un contexto y trasfondo de acción social más amplio que el puro servicio educacional.**

**No necesitamos pensar en planteos radicales, revolucionarios, porque ni los intentos conservadores niegan lo inevitable de articular, en algún grado, los propósitos de educación adulta y los intereses de promoción social. Dicho de otro modo: basta con que no se conciba la educación adulta como mera tarea instruccional para que rebase los límites restrictivamente educacionales. Siempre es educación y *algo más*: una labor directa o indirectamente, más o menos explícitamente encaminada al “mejoramiento de las condiciones de vida” de los educandos, por utilizar una fórmula moderada, o sea a la vez biensonante e incomprometida.**

**Esta visión comprehensiva, mínimamente “socializante” de la educación adulta adquiere, por supuesto, singular relieve en la teoría y práctica de modalidades tales como promoción comunitaria, investigación-acción participativa, educación popular... Entonces se sitúa, de manera bien explícita, el quehacer educativo dentro de un plan global y mucho más ambicioso: la transformación política, social, económica y cultural de los sectores marginados que conforman mayormente la población demandante de educación adulta en nuestros países latinoamericanos. La acción educadora se convierte así en “praxis”, o sea en práctica al servicio del cambio social.**

**Pues bien, en tales casos la tarea sistematizadora afronta dos singularidades que me parece importante recalcar.**

**Por un lado estamos ante experimentos advocativos más o menos nuevos e innovadores; en este sentido requieren un margen considerable de libertad e improvisación y, en consecuencia, también la acción sistematizadora debe extremar sus criterios de flexibilidad y apertura. Pero, por otro lado, dichas prácticas educativas aparecen insertas en marcos más amplios, signados de intencionalidad política, social, económica y cultural. Todo ello incrementa su complejidad, con el riesgo de que se entrecrucen, se sobrepongan y, al cabo, se confundan los objetivos propia y estrictamente educativos con las búsquedas de**



transformación social. El hecho de que tan valioso intento de transformación radical justifique el correr todos los riesgos de confusión no puede hacernos olvidar la contrapartida: la posibilidad de que al comprometer a la educación en una misión tan compleja (más claro, al sobrecargarla con funciones extra y ultraeducativas), tal vez relegue a segundo plano sus cometidos propios, con el peligro de que no los cumpla.

Bien: lo que aquí interesa es presentar la otra cara de la moneda. Por su mayor complejidad, tales prácticas educativas demandan ahora -en relativa contraposición a lo antes señalado- una acción sistematizadora especialmente cuidadosa y vigilante. Le compete, en efecto, una tarea adicional: la de ayudar a discernir si las actividades educativas se encuentran debidamente articuladas dentro de ese amplificado proyecto de cambio social.

Es decir: la dificultad se acrecienta por cuanto el ejercicio de sistematización debe ahora atender, por una parte, a la cohesión endógena de los componentes que configuran la práctica educativa; pero le compete, además, examinarla como y en cuanto componente del macroproyecto social, sea que dentro de éste represente una más entre varias acciones de pareja o similar trascendencia, sea que se le asigne el papel de actividad eje o de fermento radical.

## 5. Sistematización ideológica

Resulta insoslayable encarar ya un cuestionamiento que hemos rozado en las notas preliminares y preparado en el anterior esclarecimiento. Cabe plantearlo en términos tal vez imprecisos pero que solemos dar por claros: ¿en qué sentido la acción sistematizadora está signada de ideología? Sobrentendamos aquí por “ideología” los principios sociopolíticos que rigen u orientan los quehaceres colectivos, y recordemos que aquí y ahora nos preocupa la sistematización aplicada a las prácticas educativas.

Ambas advertencias suenan obvias pero nada tienen de inocuas. ¿Quién duda de que toda *praxis* social -incluida la educación- conlleva presupuestos ideológicos inspirados en la voluntad de, o bien preservar o bien transformar el *status quo*, la estructuración radical en que se basa la vida social? En este sentido, parece del todo válido hablar, por ejemplo, de “la teoría de sistemas como ideología”, tal como lo hace Robert Lilienfeld dentro de una obra cuyo título reza así: *Teoría de sistemas: orígenes y aplicaciones en ciencias sociales* (1984). Ahí no se menciona el ámbito educativo, ni siquiera como un subsistema dentro del sistema social; imenos pudiéramos esperar que Lilienfeld se refiriese a tema tan particularizado como la sistematización de experiencias educativas!

Pues bien, es en este terreno específico donde hay razones para poner en tela de juicio la presuposición de que la tarea sistematizadora *en y por sí misma*

está cargada de significación ideológica. Subrayo lo de “en y por sí misma” porque otra cosa es afirmar que a la sistematización (igual que a la evaluación, planeación, etc.) le alcanzan y afectan los postulados sociopolíticos que sí determinan la teoría y práctica de la educación, y en esto estamos todos de acuerdo.

De ahí que se preste a confusión clasificar los modos o modelos de sistematización con las mismas categorías analíticas con que suelen diferenciarse los modos o modelos de educación desde el punto de vista sociopedagógico. Así, Henri Janne distingue entre las tendencias “funcionalista” y “marxista” no para caracterizar dos enfoques educativos (como hacemos la mayoría, utilizando esos u otros calificativos más o menos equivalentes), sino para designar una doble manera de ver y ejercer la sistematización, aplicada en este caso a la educación permanente (Cfr. 1979: 146-150).

Este recurso designativo me parece dudosamente oportuno; veámoslo jugando un poco con las palabras. En lugar de “funcionalista” pónganse los calificativos de “conservador, derechista, capitalista”, y en vez de “marxista” digamos “revolucionario, izquierdista, socialista”. Estas o similares etiquetas, aunque simplistas, suelen servir para expresar rápidamente en qué dirección se mueven nuestras ideas políticas y sociales, y resultan también útiles para caracterizar las tendencias educativas. Pero ¿no suena bastante chocante hablar de una “sistematización conservadora, derechista, capitalista”, por supuesto *versus* una “sistematización revolucionaria, izquierdista, socialista”?

Cabe argüir que invento ficciones verbales, con ánimos caricaturescos, para subrayar ciertas mal-sonancias conceptuales. Recurramos, entonces, a expresiones que sí se utilizan en el contorno latinoamericano. Concretamente, en Nicaragua (donde se practican con amplio rigor y libertad los objetivos y métodos de la educación popular por lo mismo que allí se vive una situación revolucionaria) se habla de “maestros populares”. Con absoluta propiedad y congruencia, pues fuera del todo inaceptable que los agentes educadores no comulgaran con los postulados teórico-prácticos que rigen allí la educación pública. Pero pregunto: ¿fuera igual de apropiado y congruente hablar de “sistematizadores populares”? Las disonancias verbales nos remiten, pues, a disonancias conceptuales. De hecho, los propios partidarios de la educación popular como paradigma deseable para los países de Latinoamérica nunca he visto que utilicen la expresión “sistematización popular”, sino que hablan y escriben sobre “la sistematización (sin calificativo) en los proyectos de educación popular”.<sup>2</sup>

Quizá ayude a esclarecer este asunto el retomar las ideas básicas de sistema y sistematización. Podemos convocar todo un rosario de referencias semánticas bastante próximas y entre sí complementarias: conjunción, correlación, interacción, correspondencia, articulación, orden, congruencia, cohesión, ensamble, estructuración, reciprocidad, integración, vertebración, organización, vinculación, etc. Si se me presionara para seleccionar un concepto clave y una

palabra singularmente significativa, optaría por una referencia no incluida en esa lista y apenas mencionada a lo largo de la exposición: *coherencia*. Es decir, pienso que la acción sistematizadora debe centrarse y concentrarse en la búsqueda y/o la propuesta de coherencia entre los diversos elementos que conforman la práctica educativa correspondiente.

Pero el caso es que cada proyecto educativo tiene o no tiene su propia coherencia; o sea, le compete ser coherente *a su manera*, a partir y desde los postulados sociopedagógicos -incluidos los presupuestos ideológicos- que determinan su estructuración fundamental. En este sentido hacen bien (entiéndase, son congruentes) los proyectos conservadores, tradicionales, clasistas, o como quiera decirse, cuando utilizan la herramienta de la sistematización con el propósito de mantener la coherencia -la *suya*- entre su esquema sociológico y su ideario pedagógico. Parodiando un dicho coloquial: lo reaccionario no quita lo sistemático. Por fortuna también los proyectos de educación transformadora buscan con denuedo su propia coherencia sistemática y sistematizadora.

En fin, lo ya dicho: el signo ideológico le ad-viene a la tarea sistematizadora ante y sobre todo desde su relación con esta o aquella práctica educativa, cuyas orientaciones sociopolíticas debe no sólo tomar en cuenta sino *compartir*, siempre en busca de coherencia.

## 6. Los árboles y el bosque: hacia una sistematización sistemática

Como postrer esclarecimiento vamos a referirnos al “deber ser” de la sistematización: a su puesta en práctica lo más excelentemente posible.

Se trata de que un buen sistematizador ha de prestar atención tanto al lugar y papel asignados a cada componente en relación al conjunto, como al funcionamiento del conjunto en virtud de la participación de cada componente. Dicha correspondencia la explica bien Henri Janne en el escrito ya mencionado:

Entre el todo y sus partes se da una reciprocidad de influencia [...]. En caso de que la influencia de las partes (es decir, su modificación) exceda los límites dentro de los cuales el sistema puede mantener su identidad, éste habrá sido destruido. Y a la inversa, si la integración llega a impedir de manera absoluta toda acción transformadora de las partes, el sistema acabará haciéndose rígido y estático.

El autor se refiere al equilibrio interactivo de cualquier realidad sistemática (o vista como tal), pero cabe aplicarlo a la acción sistematizadora que se atenga a sus incumbencias y potencialidades. La dificultad reside en que ambos menesteres (ver las piezas en función del engranaje y viceversa) han de ejercitarse de manera concomitante y simultánea; estamos, pues, ante un cometido bifronte o bidimensional y no, propiamente, ante un cometido doble o dual.

Un famoso proverbio nos alerta sólo sobre uno de los riesgos, tal vez por más frecuente: que los árboles nos impidan ver el bosque. Pero la contrapartida no es menos riesgosa: que la visión panorámica del bosque nos impida reparar en los varios subconjuntos de árboles y -con mayor razón- en cada árbol de por sí. Acaso resulte relativamente fácil hacer primero lo uno y después lo otro, o a la inversa pero de manera alternada; lo de verdad dificultoso consiste en hacer lo uno y lo otro unitaria e íntegramente. Algo así como leer cada capítulo y aun cada página en cuanto fragmento del libro total, pero en forma simultánea ir leyendo el libro entero al través de cada capítulo y página. O como en un viaje, hacer la ida pensando en la vuelta y hacer la trayectoria de vuelta pensando en el itinerario de ida.

Si por injustificado desdén hacia los símiles metafóricos preferimos recurrir a precisiones conceptuales supuestamente más rigurosas, podríamos expresar lo mismo diciendo que nuestra deseable sistematización debe emprender la hazaña de ser analítica y sintética a la vez. Mejor dicho: el análisis debe ser sintético y la síntesis debe ser analítica.

¿Nos estamos poniendo demasiado exigentes? Pudiera ser; pero conviene, no obstante, tomar en cuenta dos cosas. Primera: aunque tal empeño mereciera ser (des)calificado como “ideal”, debiéramos intentarlo, pues acaso la mejor manera de alcanzar lo posible sea aspirando a lo deseable. Segunda: lo que nos propongamos como deseable quizá no resulte imposible ni tan difícil como pudiera parecer. En todo caso, si no tenemos escrúpulos para hablar de “optimizar” la educación de adultos, ¿por qué no aspirar a sistematizarla de manera óptima?

Pero si no podemos -ni siquiera deseamos- analizar sintéticamente y sintetizar analíticamente, sí podemos -y bueno fuera que lo intentáramos- buscar el análisis de una síntesis (como quien dice, desarmar un mecanismo sin des-componerlo) y buscar la síntesis de un análisis (como quien dice, rearmar el mecanismo sin re-componerlo). Es así como un buen director logra que una orquesta sinfónica “consuene”; esto es, que cada familia de instrumentos y aun cada instrumento participe con su propio timbre a la sonoridad plenaria del todo orquestal. Y como mejor vemos un cuadro de pintura no es cuando lo observamos primero de muy lejos y luego de muy cerca, sino cuando lo contemplamos a esa “media distancia” que nos permite apreciar a la vez la composición global y la contribución de las partes.

El secreto reside, pues, en la intencionalidad unitaria de la mirada, llámese perspectiva o punto de vista: saberse colocar a esa media distancia que permite mirar los componentes en función del conjunto y ver el conjunto en función de las partes. De alguna manera lo ideal resulta ahora ser lo... elemental. Recordemos que, por estricta designación semántica, las “partes” nos remiten al todo y el “todo” nos remite a las partes, en un juego dialéctico de correspondencias simultáneas y complementarias.

**Al fin, todo se reduce a exigir a la acción sistematizadora que comience dando el buen ejemplo de proceder ella misma sistemáticamente.**

## **V. REFLEXION FINAL**

Sólo resta agregar una rúbrica con cara de recomendación. Abandonando tanto las ejemplificaciones anecdóticas como las sutilezas culteranas, cabe plantear el asunto en los términos siguientes: a la hora de afrontar el compromiso de sistematizar una experiencia educativa -sobre todo en su modalidad adulta-, la disposición más razonable consiste en examinarla con cierta intención integral y unitaria. Se trata de mirarla como una trama de realidades problemáticas y de intentos de solución que representa toda práctica educativa configurada como un proyecto y como un proceso.

Pues bien, no será poco si buscamos y/o proponemos cierta vertebración socioeducativa en que los diversos componentes (llámense objetivos, estrategias, criterios pedagógicos, orientaciones metodológicas, recursos humanos y didácticos, etc.) funcionan apoyándose unos en otros, combinándose entre sí; o sea, comportándose cual les corresponde: no ya como piezas inertes de un engranaje mecánico sino como verdaderos miembros de un organismo vivo.

Al cabo, educarse es parte del vivir, y llevar una vida congruente implica la voluntad de concertar pensamientos y acciones, ideas y creencias, conforme a una urdimbre que no está regida por leyes deterministas sino por decisiones libres. Así, búsquedas y hallazgos, enmiendas y aspiraciones, tanteos y tentativas van otorgando significado y dirección a nuestra existencia.

Nada de lo humano debiera sujetarse a un sistema cerrado ni, por ende, ser sometido a rígida sistematización. Basta con que procedamos "con *cierto* orden y método", según aconseja el sentido común en lenguaje cotidiano. Yo lo traduciría en los siguientes términos: en el vivir, lo mismo que en el educar y el educarnos, es bastante con que procuremos cierta *claridad* (que da sentido a lo que somos y pensamos) y nos exijamos cierta *coherencia* (que da valor a lo que deseamos y hacemos).

¿No pudiéramos sintetizar en ambos empeños -búsqueda de claridad y voluntad de coherencia- la teoría y la práctica de una sistematización auténtica? Auténtica, vale decir, a la vez deseable y posible; una sistematización vital.

## NOTAS

- 1) He comentado la manía de sistematizarlo todo, el sistematismo a ultranza, en la obra *Los mitos del hombre sobre sí mismo*, pp. 77-83 (“El Génesis, un mito dogmatizado”), Ed. Premiá, México, 1983.
- 2) Así se titula una recopilación de estudios editados por CEAAL, Santiago de Chile, 1988.

## BIBLIOGRAFIA

- BERLIN, Isaia. "Decadencia de las ideas utópicas en Occidente". En: *Vuelta*, No. 112, marzo de 1978, México.
- BARQUERA, Humberto. *Reflexiones sobre la estructura y dinámica de proyectos de educación de adultos*. ("Erájpani", 1). CREFAL, México, 1988.
- BERTALCULF, Ludwig von. *Teoría general de sistemas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- FRAILE, Guillermo. *Historia de la filosofía*. Tomo III. BAC, Madrid, 1966.
- JANNE, Henri. "Contribución de la macrosociología". En: *Fundamentos de la educación permanente*. Santillana, UNESCO, s/l., 1979.
- LILIENFELD, Robert. *Teoría de sistemas: orígenes y aplicaciones en ciencias sociales*. Trillas, México, 1984.
- RESCHER, Nicholas. *Sistematización cognoscitiva*. Siglo XXI, México, 1981.
- VALERY, Paul. "Eureka". En: *Variedad I*. Losada, Buenos Aires, 1956.