

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Patricia Aristulle *

María Cristina Rinaudo **

Resumen

Este artículo¹ presenta una consideración de aspectos vinculados a la gestión educativa orientada a la educación de personas adultas. En este sentido, se observa de manera especial una propuesta de gestión que acentúa la especificidad de la escuela, tomando cierta distancia de concepciones más próximas a ámbitos empresariales, señalando la relevancia de la participación como estrategia en la conducción de centros educativos.

Asimismo se realizan algunas observaciones sobre la figura del directivo y el desempeño en su rol, caracterizado por la pluridimensionalidad de su tarea. Se destaca en este aspecto la importancia de ciertos rasgos y estilos que pueden resultar favorables en el ejercicio de su actuación.

Por otra parte, se ofrecen lineamientos que permiten orientar el diseño de proyectos educativos dirigidos a las personas adultas y su posterior puesta en marcha.

Finalmente, se enuncian determinadas características de la sociedad actual que la escuela debería atender de manera especial ante el propósito de gestionar procesos educativos pertinentes y relevantes para las personas adultas.

Palabras clave: Gestión educativa- Educación de adultos- Directivo- Proyecto educativo- Espacio institucional permeable.

*Patricia Aristulle, docente de Nivel Superior en el Instituto Superior de Formación Docente “San José”, de Laboulaye, provincia de Córdoba. patriciaaristulle@gmail.com

** María Cristina Rinaudo, profesora titular en las cátedras de Didáctica y de Psicología Educacional, en la Universidad Nacional de Río Cuarto. crinaudo@hum.unrc.edu.ar

¹ Este escrito forma parte de un trabajo de investigación más amplio que constituyó el trabajo final de licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas (Universidad Católica de Cuyo) realizado por la Mgter. Patricia Aristulle bajo la dirección de la Dra. María Cristina Rinaudo durante 2014-2015 y aprobado con mención especial por el tribunal evaluador.

Abstract

In this paper, some aspects linked to educational management oriented to adult education are considered. In this regard, a management proposal emphasizing the specificity of the school, taking certain distance from conceptions closer to business concepts, pointing out the importance of participation as a strategy in educational centers management is especially considered.

Likewise, some observations on the managerial figure and his/her role play, characterized by the multidimensionality of his/her work are carried out. In this aspect, the importance of certain traits and styles that could result favorable in his/her performance is emphasized.

On the other hand, guidelines enabling educative project designs aimed at adults and their subsequent implementation are offered.

Finally, certain characteristics of today's society that the school should especially address to for the purpose of managing pertinent and relevant to education for adults are put forward.

Keywords: Educational management- Adult education- Managerial- Educational project- Permeable institutional environment.

Introducción

Asumir la gestión de los aprendizajes de las personas adultas implica necesariamente observar con detenimiento las particularidades de quienes demandan educación, admitiendo que, de pasar por alto estas cuestiones, quedaría sin atender la especificidad de este colectivo educativo.

En esta línea de pensamiento, el propósito de este artículo es desarrollar ideas y propuestas que contribuyan a generar experiencias educativas favorables y procesos de aprendizaje que optimicen el desarrollo integral de las personas que participan en ellos.

En este sentido cabe decir que reconocer la importancia de la educación de adultos para lograr el desarrollo social, cultural y económico sostenible, supone un compromiso explícito y visible traducido en política.

A partir de lo dicho anteriormente, se citan expresiones vertidas en el documento de la Sexta Conferencia de Educación de Adultos, realizada en Belém (Brasil) en 2009, bajo el lema “Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de adultos”.

Dicho texto, aludiendo a diferentes informes internacionales, comparte la preocupación de que la política de educación de adultos está incluida en las políticas generales de educación pero raras veces se la integra en marcos globales de desarrollo. El mismo documento insiste en que las políticas de educación de adultos son incoherentes y fragmentadas, similares a un mosaico de medidas que responden a problemas específicos más que a un marco de referencia de principios y programas articulados. Por otra parte, es adecuado considerar aquí que existen grandes brechas entre la legislación, la política y la ejecución, con débiles relaciones entre la elaboración de la política formal y la práctica, ya que existen consejos de alto nivel y complejas estructuras consultivas, pero con poco impacto concreto (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2010a).

Una cuestión clave para comprender la política, la provisión y la gobernanza de la educación de adultos es el reconocimiento de un continuo de aprendizaje entre la educación formal, no formal e informal, y sus implicaciones para el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. Es oportuno decir que “reconocer dónde y cómo ocurre el aprendizaje y valorizar el amplio espectro de sus procesos y resultados es fundamental para desarrollar el potencial de la educación de adultos” (UNESCO, 2010b, p. 27), entendiendo que dicho conocimiento propicia la creación y oferta de experiencias educativas pertinentes y relevantes para las personas adultas.

Hacia un modelo de gestión orientado a la educación de personas adultas

En este apartado consideramos pertinente desarrollar algunas cuestiones acerca de la gestión educativa y, de manera especial, las acciones en este sentido en el contexto de la educación de personas adultas.

Durante mucho tiempo *gestionar* ha sido entendido como una práctica ligada al ámbito empresarial, concibiendo a la escuela como una empresa. La gestión es vista aquí como un hecho técnico y neutral orientado a la búsqueda de la eficiencia y a la división del trabajo en las organizaciones en sujetos, objetivos, recursos, estrategias y fines, con escasa articulación entre sí. En este contexto, gestionar significa administrar eficientemente, racionalizar las tareas, buscar previsibilidad en los resultados, buscar el control, entre otros. Según esta perspectiva, existe un objetivo a lograr vinculado a la eficiencia y a la eficacia, y descomponer el camino en pasos y etapas puede ayudar a

conseguirlo; se entiende así que el éxito estará asegurado en la medida en que se planifique correctamente y se busque controlar al máximo los factores que intervienen (Gvirtz, Grimberg y Abregú, 2012).

Es interesante observar que si bien puede resultar adecuado tomar aportes de otras disciplinas y empezar a considerar a la escuela como una *organización inteligente* (Aguerrondo, 1996, en Gvirtz et al. 2012), es necesario advertir que traspasar el modelo empresarial a la escuela de manera acrítica y automática puede conducir a basar la gestión en los aspectos burocráticos, disociando lo administrativo de lo pedagógico, produciendo una pérdida de sentido de lo pedagógico.

Por otro lado también se reconoce que la gestión incluye poder, conflicto, complejidad e incertidumbre. No se trata sólo de efectuar un plan sino de articular procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser del gobierno, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de una educación para todos. En esta misma línea de pensamiento, estimamos oportuno citar postulados de Blejmar (2005, en Gvirtz et al. 2012) cuando expresa que:

gestionar es hacer que las cosas sucedan (...) *Gestionar* es, más que hacer, crear las condiciones para el mejor hacer de un colectivo institucional, y eso a veces se “hace” no haciendo (...) *Gestionar* es escuchar más allá de oír y comprender y decir más allá de hablar (p. 137).

Esta concepción de gestión implica crear condiciones, tomar decisiones, aceptar que el conflicto es parte inherente de toda organización y recuperar la especificidad de la escuela. Este tipo de gestión precisa de una serie de aspectos en los cuales reposar que son: la existencia de una planificación estratégica que contemple el corto, mediano y largo plazo, políticas de implementación y procesos de autoevaluación permanentes (Gvirtz et al. 2012).

Es oportuno observar que otros autores sostienen que *gestionar* remite a “dar los pasos conducentes a la consecución de una cosa” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1999, p. 38), definición que refiere a acciones orientadas por uno o varios objetivos y a un actor o varios que toman a su cargo dicha tarea.

Puede advertirse en estos párrafos que el concepto de gestión educativa hace referencia a procesos, entendiendo que permite analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación, la distribución de espacios, tiempos, responsabilidades. En esta línea de ideas, la gestión educativa consiste en presentar un

perfil integral, coherente y unificado de decisiones; definir objetivos institucionales, propuestas de acción y prioridades en la administración de recursos; definir acciones pensando en beneficios que se pueden obtener en el futuro, considerando tanto las oportunidades y amenazas del medio como los logros y problemas de la misma organización, y comprometer a todos los actores institucionales (Azzarboni y Harf, 2003).

En este sentido, es necesario considerar la existencia de distintos modelos de gestión, entendiendo que los mismos resultan de la articulación de una propuesta del directivo en sentido amplio, y del ajuste más o menos logrado con el resto de la institución. Es decir, resultan de la lógica de los actores institucionales y de las características particulares del establecimiento (Frigerio et al.1999).

Sobre esta cuestión, creemos adecuado detenernos en la observación de un modelo de **gestión participativa** en los centros educativos destinados a personas adultas, como una interesante alternativa debido a los requerimientos pedagógicos, sociales, culturales en los cuales se lleva a cabo la tarea educativa.

Conviene aclarar que cuando se habla de participación, nos referimos a una actividad que puede ser realizada por las personas de distinta manera. Según una clasificación ofrecida por Isaacs (1987), podemos mencionar la participación decisoria, la participación consultiva y la participación activa, siendo la primera de ellas la de uso más extendido. Esta clasificación hace posible advertir una concepción amplia acerca de las implicancias que adquiere la participación en el contexto de una institución educativa, motivo por el cual estimamos oportuno desarrollar algunas ideas al respecto.

Por un lado, vale aclarar que la participación no debería ser entendida como un fin en sí mismo, sino como un medio para asegurar una mejor enseñanza, dado que permite incluir a los docentes y a los alumnos en el sistema educativo de una manera distinta a los modelos pedagógicos tradicionales, que entendían a los primeros como ejecutores y a los segundos como consumidores. Desde el pensamiento al que adherimos, la participación constituye un medio para dotar a las escuelas de una estructura fuerte y dinámica que, al asociar al conjunto de la comunidad a las responsabilidades, se orienta a mantener la coherencia del proyecto educativo asegurando un grado óptimo de autonomía a cada una de las personas implicadas.

Por otro lado, se piensa que la participación constituye un factor importante para que cada uno pueda realizar su mejor aporte y obtener un grado de satisfacción personal que lo motive hacia esfuerzos mayores (Isaacs, 1987). Sin embargo, es pertinente decir que las posibilidades y ámbitos de participación deben guardar ciertos criterios, debido a que intentar lograr una participación indiscriminada sin tener en cuenta las diferencias de competencias entre unos y otros puede viciar una acción que, en su mejor forma de expresión, tiene importantes implicancias personales e institucionales.

Las precisiones anteriores permiten advertir que los límites de la participación coinciden con los límites de la competencia de cada persona y de su disponibilidad para actuar en el marco de una organización educativa con un curso definido. Es relevante mencionar que la participación activa y responsable reclama una dirección para no transformarse en participación anárquica, en una forma de participación en la que todos quieren intervenir en todo, situación que produciría cierta confusión y, posiblemente, el bloqueo de un proceso de decisión (Isaacs, 1987).

Atendiendo a este rasgo aportado en torno al concepto de participación, es oportuno observar que una conducción participativa *sabe* que la escuela es un sistema político en el que coexisten las rivalidades, la competencia, la cooperación, la transgresión y el sometimiento, la lucha por el poder y la rivalidad, la indiferencia y el interés, la oposición y la adhesión, las diferencias y los acuerdos (Azzarboni y Harf, 2003).

En este contexto adquiere preponderancia el diálogo como estrategia, como esencia de los intercambios institucionales caracterizado por la posibilidad de que más de un miembro de la situación comunicativa, pueda expresar ideas y opiniones. Cabe afirmar entonces que el diálogo connota la idea de reciprocidad aunque no siempre implica acuerdos inmediatos; el diálogo acepta divergencias, marchas y contramarchas sosteniendo como propósito esencial permitir la expresión de opiniones argumentadas y fundamentadas para construir conclusiones compartidas.

Para profundizar en la temática enunciada señalamos que la modalidad de diálogo dentro de una institución, requiere que los equipos de conducción actúen como coordinadores de las distintas instancias moderando, incentivando, resignificando y en algunos casos traduciendo lo que alguno de los participantes desea expresar (Azzarboni y Harf, 2003).

En el ámbito específico de la educación de adultos, en la Serie *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*, consideran la propuesta de un intercambio dialógico en tanto sugieren que se reconozca la heterogeneidad de los sujetos que convoca este sector educativo y se identifique su contexto socio-cultural como aporte a la mirada sobre la complejidad de este sujeto. Por otra parte, proponen que se reconozcan las demandas legítimas de quienes vienen en búsqueda de educación para traducirla en una propuesta pedagógica adecuada, flexible y amplia, susceptible de ser apropiada por las personas que participan en ellas (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, 2009).

En términos de Freire (2010) podríamos inferir que nuestro papel como educadores no es hablar a las personas sobre nuestra visión del mundo o intentar imponerla, sino dialogar con ellas sobre su visión y la nuestra. Por otra parte, cabe señalar que no hay diálogo si no hay humildad, si no somos capaces de sentirnos tan hombres como los otros. Por ello Freire concluye que el diálogo implica una intensa fe en los hombres, en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear, fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de todos los hombres (Freire, 2010).

La figura del directivo: algunas consideraciones acerca del desempeño en su rol

Cuando se intenta un acercamiento a la nominación más adecuada para identificar al directivo, aparecen algunas posturas encontradas o no del todo dilucidadas acerca de si conduce, dirige o gestiona. Sobre este tema, Azzerboni y Harf (2003) sostienen que detenernos en una discusión de esta naturaleza podría constituir una cuestión estéril, ya que más que debatir la actividad de un directivo, lo que se pone en juego en tal caso, son concepciones teóricas provenientes de la sociología, la psicología, la administración de empresas, la política, la pedagogía. Con ánimos de no quedar atrapados en este debate que puede demandar esfuerzo sin sumar suficiente esclarecimiento, coincidimos con las autoras en que el directivo en la institución hace más que conducir, dirigir y gestionar, entendiendo que estos términos muchas veces no definen funciones diferentes sino que son maneras distintas de comprender una tarea de características pluridimensionales.

En todo caso, es interesante recuperar expresiones de Gvirtz et al. (2012) cuando advierten sobre la importancia de recuperar la especificidad de la escuela y construir una nueva definición de *gestión* basada en las necesidades y demandas de nuestra área.

De manera que las autoras prefieren optar por una visión de la gestión que tiene que ver con el gobierno y éste, con los balances e integraciones necesarios entre lo técnico y lo político en educación. Sólo mediante ese reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones, puede hablarse de gestión (IPE-UNESCO, 2000, en Gvirtz et al. 2012).

Por otra parte, vale destacar que una nueva concepción de escuela y de gestión, requiere nuevas formas de liderazgo, asociadas no sólo a una persona sino a un equipo de trabajo, donde el director brinda apoyo y ofrece la orientación necesaria para fortalecer la participación colectiva. En este sentido, cabe decir que para generar participación, el director debe saber originar la necesidad de generar transformaciones para construir una buena escuela, suscitar una visión compartida de futuro y comunicarla, promover el trabajo en equipo, actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.

Se requiere entonces un liderazgo claro, que no se agote en una persona, sino que estimule la participación del equipo docente y favorezca el diseño de estrategias de acción en un clima de colaboración, comunicación y experimentación, que estimule el aporte de cada uno y el aprendizaje entre pares (Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2011).

En este contexto y ampliando lo anteriormente planteado, sostenemos que una de las características esenciales en un directivo es poder inspirar en aquellos con los cuales trabaja respeto, confiabilidad y credibilidad. Se presenta entonces la posibilidad de referirnos al concepto de autoridad como manifestación subyacente a la relación entre el directivo y los diferentes actores que conforman la institución escolar.

Sobre este asunto es adecuado recordar que autoridad proviene etimológicamente de *augere* que significa hacer crecer, ayudar a aumentar (Azzerboni y Harf, 2003), es decir que se espera que quien ejerza la autoridad asegure el crecimiento y el desarrollo de los integrantes de la institución. Se le atribuye por otra parte, la responsabilidad de garantizar la puesta en marcha de acciones y tareas de cada miembro del grupo para permitir su efectividad, capitalizando la experiencia y profesionalidad de cada uno a fin de crear seguridad y estabilidad, la búsqueda de acuerdos y una meta compartida. Se trata en todo caso, de ayudar a sostener esos acuerdos y trabajar en equipo, ejercer el control para advertir si se mantienen dichos compromisos y se actúa en consecuencia, negociar y avanzar hacia la resolución de conflictos y propiciar una comunicación efectiva (Gvirtz et al. 2011).

Cabe decir aquí que hacer uso del poder no significa imponerse sino utilizar capacidades y recursos para crear alternativas e influir positivamente en el grupo a fin de orientar al logro de metas compartidas (Azzerboni y Harf, 2003). Un actor o grupo de actores posee poder cuando tiene la capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos o cualquier objetivo que se proponga (Frigerio et al. 1999). En tal sentido es interesante advertir que el poder no tiene existencia por sí mismo sino que se manifiesta en una red de relaciones y remite a las relaciones de intercambio entre los actores institucionales.

Para profundizar esta idea identificaremos distintos tipos de poder: el poder de los expertos, que son quienes poseen la pericia necesaria en la realización de una tarea; el poder de la información, que permite ocultarla o deformarla ejerciendo una forma de control; el poder de intermediación entre la organización y su entorno y el poder de manejo de la normativa, que implica el conocimiento de las normas y sus intersticios (Burgos y Peña, 1997).

Considerando esta clasificación, es pertinente expresar que la autoridad no es una mera combinación de tipos de poder, sino una relación funcional entre los miembros de un grupo en el que el líder adquiere prestigio e influencia a través de la participación activa, demostrando su capacidad para desarrollar tareas cooperativas (Hargreaves, en Azzerboni y Harf, 2003). La autoridad es, entonces, un tipo de vínculo en el que el poder se ejerce a través de ciertas mediaciones de carácter universalmente válidas de acuerdo a un contexto determinado. Tener autoridad es ocupar la posición estructurante del vínculo a partir de alguna de esas mediaciones (Burgos y Peña, 1997).

Finalmente, deseamos realizar algunas observaciones acerca de los aspectos de la vida escolar sobre los que un director desarrolla su trabajo. Las dimensiones sobre las que éste opera son la *pedagógico-didáctica*, la *socio-comunitaria* y la *técnico-administrativa*. Una breve descripción de las mismas nos ayudará a conocer que la *dimensión pedagógico-didáctica* constituye la razón de ser del director; él debe saber qué se enseña en la escuela y cómo hacerlo de manera adecuada, debe liderar el proceso curricular de la organización, teniendo como objetivo la mejora de las prácticas educativas dentro de la escuela. Las otras dimensiones, en tanto, constituyen el soporte para que ésta pueda desarrollarse adecuadamente.

Por otra parte, la *dimensión socio-comunitaria* implica que el director debe trabajar para construir los lazos de la organización en tanto red interna y externa. Para armar la red externa, debe buscar conocer el marco social y las instituciones que funcionan en torno a la escuela, identificando qué puede hacerse desde la realidad en la que elige trabajar. Para la red interna, el director debe ejercer una función más política generando estrategias para el gobierno de la institución, construyendo escenarios adecuados y buscando la viabilidad y legitimidad de las decisiones de gestión. Vale decir que en este aspecto, se ven implicados el uso de habilidades comunicacionales, la capacidad de generar consensos, posicionarse como autoridad dentro de la institución, articular demandas y dar respuestas.

En tanto la *dimensión técnico-administrativa* refiere a la función normativa que garantiza el orden legal dentro de la escuela. Es interesante advertir que en algunas circunstancias, la dirección escolar se ve acotada a esta función, configurando un liderazgo marcadamente burocrático, por lo que es deseable tener presentes las otras dimensiones con el objeto de propiciar un equilibrio en el desempeño (Gvirtz et al.2011).

Lineamientos para orientar el diseño de proyectos educativos dirigidos a las personas adultas

Pensar un proyecto educativo requiere, entre otras cosas, centrar nuestra atención en la institución dentro de la cual éste se llevará a cabo, reflexionar sobre su razón de ser, su historia, su misión en el contexto en el que ha sido fundada, entendiendo que sin una mirada de esta naturaleza, se corre el riesgo de proponer ideas y acciones ajenas a las necesidades, propósitos y aspiraciones de quienes forman parte de esa comunidad educativa.

Partiendo de esta premisa, nos detendremos en la observación de algunas cuestiones que estimamos relevantes en el diseño de una propuesta orientada a las personas adultas. En primer lugar, es interesante advertir que cada institución tiene una *personalidad*, un estilo que se construye en un complejo entramado en el que el proyecto fundacional va siendo moldeado por los actores y cuyas prácticas son aprehendidas en la imagen-representación que tenemos de ellas (Frigerio et al. 1999). Cabe decir que la imagen-representación de una institución se compone de aspectos manifiestos tales como: el

edificio, la limpieza, la recepción, la importancia dada a la tarea específica; pero también de aspectos menos visibles como: el estilo de los vínculos, los modos en que se toman las decisiones, la percepción que los miembros de la organización tienen de ella y de sus prácticas.

Construir un proyecto sobre la base de la escuela que tenemos, implica considerar que lo iniciamos a partir del reconocimiento de que hay una historia, experiencias, logros y elementos que los potenciaron, aceptando la existencia de una serie de notas de identidad. Serán ellas las que, frente a diversos interrogantes, nos orienten hacia respuestas que den cuenta de una posición ética, política, de la asunción de ciertos valores y de un conocimiento profundo sobre la realidad institucional. De aquí que las notas de identidad incluyan principios y valores que asume la escuela, una caracterización general de la misma y una breve síntesis del diagnóstico de la institución (Rossi y Grimberg 1999).

Los rasgos de identidad y características particulares que le son propios, constituyen lo que se denomina cultura institucional, concepto que Frigerio et al. (1999) definen como:

aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (p. 35).

En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, proyectos y esquemas estructurantes de las actividades. Ingresan aquí también los usos y costumbres, los sistemas de socialización, ingreso, ascenso y promoción, los criterios y normas de sanción, los valores vigentes, el grado de pertenencia y adhesión de sus miembros, el estilo de funcionamiento, las pautas de trabajo predominantes, las características del cerco institucional, entre otros.

Estimamos conveniente observar que existen diferentes clases o modelos de cultura institucional, entre ellas podemos nombrar, por un lado, aquel que concibe a la institución escolar como una cuestión de familia, por otro lado, el que percibe a la institución escolar como una cuestión de papeles o expedientes y finalmente, el que entiende a la institución escolar como una *cuestión de concertación*, impulsando un modelo de gestión profesional (Frigerio et al.1999).

En consonancia con los planteos realizados en torno a la educación de las personas adultas, consideramos adecuado detenernos en este último modelo, entendiendo que resulta una opción interesante sin por ello dejar de advertir que en su aplicación práctica no existen modelos en estado puro, sino que confluyen elementos y manifestaciones de los diversos modelos mencionados, aunque uno de ellos sea el que predomina. Formulada esta aclaración, presentaremos una breve descripción de la institución escolar como una cuestión de concertación.

Una de los aspectos que toma en consideración este modelo, es que las reglas que norman una institución nunca alcanzan a incluir la totalidad de situaciones que se generan en su interior como tampoco se llega a pautar el conjunto de actividades que tienen lugar. La existencia de estos espacios no normados permite a los actores hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos de cooperación o de resistencia a los objetivos institucionales, según sean sus motivaciones. Es en función de estas motivaciones que los miembros de una institución utilizan los espacios de libertad como un recurso que les permite concertar acciones mediante la negociación (Frigerio et al. 1999).

Puede decirse que la negociación constituye una relación que procura neutralizar ciertas formas de expresión de la oposición de intereses conciliando diferencias mediante pactos y compromisos estipulados en la institución. Pero también puede ser entendida como un proceso de discusión que se propone articular puntos de vista opuestos, alcanzando acuerdos satisfactorios entre distintas partes.

Resulta apropiado enunciar que dentro del modelo de institución como una *cuestión de concertación*, el rol de conducción es un rol de mediación en la negociación y de representación de los objetivos institucionales. Además, en este tipo de cultura institucional, el equipo de conducción sustenta su poder en el saber experto; puede delegar tareas pero no las responsabilidades que como conducción, son de su incumbencia. Debe también explicitar las normas que rigen el funcionamiento institucional en el desarrollo de una tarea y los contratos realizados entre las partes como así también valorizar y promover la evaluación continua de los procesos y resultados de la práctica institucional.

En otro orden de cosas, destacamos que la dimensión pedagógico-didáctica es estructurante de estas instituciones educativas, rasgo que es notable en tanto el

currículum prescripto funciona como organizador institucional, que será modificado y adaptado por los actores a través del uso de los intersticios.

Por otra parte, el equipo de conducción deberá integrar las facetas de referente, consultor, asesor, orientador, coordinador, propulsor, garante de los contratos pedagógicos-didácticos y evaluador, en relación al currículum. Admitiendo la diversidad de intereses, objetivos y propósitos, quienes conduzcan la institución tendrán que equilibrar y coordinar a fin de que a las personas les sea posible trabajar juntas en las tareas sustantivas de la institución y en cumplimiento del contrato global que vincula a la escuela con la sociedad (Frigerio et al. 1999).

En esta línea de postulados, retomamos la idea de un modelo de institución que puede caracterizarse como inteligente en el sentido de que se trata de una organización que aprende (Gvirtz, Podestá y Aguerro, 2007). Algunos rasgos que permiten reconocer si una organización aprende son: la resolución sistemática de sus problemas, la capacidad de experimentar con nuevos enfoques sin temer al cambio, el aprendizaje a partir de su experiencia pasada, el aprendizaje de otros y la transferencia de conocimientos. En este sentido, se estima que deben adecuarse cuatro grandes parámetros de la organización que son: la organización de los tiempos, la organización y el uso de los espacios, los agrupamientos de los alumnos y profesores y la presencialidad, capitalizando lo que las personas aprenden fuera de la escuela (Burgos y Peña, 1997; Gvirtz et al. 2007; Litwin, 2009).

Las consideraciones desarrolladas nos permiten decir que un proyecto educativo orientado a las personas adultas, debe pensar en la necesidad de orientar propuestas pedagógicas que atiendan a las demandas de formación de las personas y de las comunidades en relación con el desarrollo local y territorial, que amplíen la cobertura y mejoren los índices de atención de la población potencial, procurando instituciones que resulten inclusivas y de calidad. Por otra parte se estima importante que promueva la conformación de redes locales a través de asociaciones entre establecimientos y otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a fin de fortalecer y aumentar los recursos y los espacios para el aprendizaje.

En consonancia con las funciones a las cuales debe atender un proyecto educativo orientado a las personas adultas, se propone que el directivo debe propiciar la revisión y ampliación de los valores respecto de la sociedad contemporánea, en especial los

derechos y deberes, profundizando el conocimiento sobre el entorno y la realidad provincial, regional y nacional como forma de valorar y fortalecer su identidad y pertenencia social y cultural. Se destaca asimismo el desarrollo de capacidades, habilidades y estrategias para participar en actividades sociales y comunitarias, con actitudes de comprensión, solidaridad y tolerancia (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, 2009).

Si se tiene en cuenta que los estudiantes adultos tienen participación en diversos sectores sociales, resulta pertinente ofrecer oportunidades formativas que consideren esta situación. Al respecto Gardner dice que quien aspira a ser un buen ciudadano se pregunta por la misión de la comunidad a la que pertenece y por el mejor modo de lograrla; se pregunta también en qué medida se puede mirar al espejo sin tapujos y sentir que cumple el papel que le corresponde (2013). La educación debe ofrecer espacios y diseñar experiencias que favorezcan el desarrollo de las cualidades y potencialidades personales, sin renunciar por ello al crecimiento social y comunitario que resulta cuando una persona descubre cuánto puede hacer junto a otros en favor del fortalecimiento del bien común.

Algunas reflexiones sobre la gestión y el ámbito de la educación en las personas adultas

A partir de las ideas desarrolladas en este escrito hemos procurado poner en consideración la importancia de la gestión educativa en el ámbito de la educación de personas adultas, como una práctica de articulación de procesos orientados a la generación y puesta en marcha de acciones formativas pertinentes y relevantes para sus destinatarios.

Cabe decir aquí que desde la perspectiva teórica se ha dado una evolución en la orientación de los propósitos de la educación de adultos, manteniendo la necesidad de superar tanto los propiamente academicistas, pertenecientes a la cultura de la acumulación informativa, como los estrictamente tecnológicos. Como alternativa se impulsa un modelo centrado en la reflexión, que replantea y resitúa el papel del sujeto en la educación y en la formación, devolviéndole el protagonismo y fomentando la toma de decisiones y la responsabilidad en los procesos educativos (Arandia Loroño, 1997). Dicha alternativa da lugar a un pensamiento generalizado: que las personas deben

aprender no sólo el contenido, sino también el aprendizaje mismo (Aebli, 1991; Tedesco, 1999).

Por otra parte, resulta interesante considerar que la escuela como institución pública establecida constituyó un lugar cerrado como refugio, en vez de situarse como un espacio poroso con la realidad social próxima. Es interesante plantear aquí que conocer es siempre conocer con otros y entre-otros los muros que se despliegan fuera, entre y dentro de nosotros. Dado que la escuela puede religar, resulta imperioso alentar formas novedosas de asociatividad donde sea posible conectar inteligencia colectiva, frutos del trabajo común surgidos de una narrativa relacional de saberes, intereses, deseos, memorias, experiencias y problemas de conocimiento. La escuela no puede restablecer por sí sola una jerarquía común de saberes, pasiones y valores. Pero sí puede hacer dialogar los diversos mundos que habitan los adultos que concurren a ella. La escuela necesita volver a pensar qué sienten sus alumnos, qué pasiones tienen, con qué palabras nombran sus mundos, para reconocer la dignidad de los sujetos y para extenderles una invitación a dialogar con otros saberes (Gagliano, 2007).

Por este motivo, en la actualidad se propone un espacio institucional permeable a demandas, mediante la especialización flexible que supone la organización en red. La escuela no debe limitarse a conservar ciertos bienes culturales, no debe basarse en las tradiciones, sino que debe ser una gran procesadora de demandas externas, deshaciéndose cada tanto de lo ya hecho y acumulado (obsolescencias, miedos al cambio, trabas a la innovación), para dar lugar a los nuevos desafíos. Ya no se precisa una educación que homogeneice a futuros consumidores, sino que se esperan propuestas pedagógicas que fortalezcan las diferencias a fin de permitir que aflore la mayor cantidad posible de grupos (Pineau, 2007).

En la misma línea de ideas, Tedesco afirma que en un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico y activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento. En este sentido, la escuela se convierte en ámbito de disposición para la convivencia, las relaciones cara a cara, la posibilidad de ofrecer un diálogo directo, un intercambio con personas reales donde los instrumentos técnicos sean entendidos como tales y no como fines en sí mismos. Por ello se considera que

corresponde estimular la vinculación, y es en este contexto donde la idea de red constituye una forma fértil para propiciar conexiones entre instituciones escolares y con el contexto más amplio (Tedesco, 2009).

Compartiendo este pensamiento, Gustavo Magdalena retoma palabras de Bauman cuando afirma que la sociedad se ve y se trata como una red, en vez de como una estructura; se percibe como una matriz de conexiones y desconexiones aleatorias y de un número infinito de permutaciones posibles. De este modo ilustra la contraposición entre red y estructura, entre lo flexible con lo sólido, ya que a diferencia de las estructuras, las redes tienen plasticidad y la suficiente flexibilidad para cumplir con su propósito. Para una institución, concebirse como parte de una red, supone priorizar la flexibilidad sobre lo estructural, favorecer la búsqueda sobre la seguridad de lo conocido, generar y asumir las adaptaciones por sobre los patrones estándar (Magdalena, 2010).

Estas ideas nos invitan a pensar en una escuela que atienda de manera especial la promoción de procesos de aprendizaje sensibles a los rasgos del contexto en el que se desempeñan los alumnos, optimizando su capacidad de pensar, de comprender, de juzgar, de modificar o consolidar aquello que incide en sus entornos inmediatos y no tanto.

Advertimos que el mundo nunca había cambiado tan rápido como ahora, por ello coincidimos con Robinson (2013) cuando afirma que

nuestra mayor esperanza de cara al futuro es desarrollar un nuevo paradigma de la capacidad para llegar a una nueva dimensión de la existencia humana. Necesitamos propagar una nueva apreciación de la importancia de cultivar el talento personal y comprender que éste se expresa de forma diferente en cada individuo (p.17).

Por ello, es preciso crear marcos en las escuelas, en los centros de trabajo, en los estamentos públicos, en los que cada persona se sienta inspirada para crecer y encuentre las oportunidades de descubrir y desarrollar aquello que la hace única y especial entre todas las personas.

El proceso educativo de las personas adultas requiere entonces una comprensión integral del desarrollo personal y de la promoción social que ella conlleva. De este modo, se abre un amplio abanico de cuestiones vinculadas a la gestión educativa a las que no nos está permitido renunciar a quienes entendemos a la educación como un derecho, como una oportunidad, como una posibilidad de situarnos en un lugar que

permite ver desde otro punto la complejidad del mundo, del hombre y de la vida; al tiempo que permite vernos a nosotros mismos en esa inmensidad, que sería diferente si no estuviéramos allí.

Bibliografía

Aebli, Hans. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

Arandia Loroño, Maite. (1997). Los educadores-as de personas adultas y su formación ante un mundo en cambio. En Cabello Martínez, María Josefa (Coord.) *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular* (pp. 131-154). Archidona: Ediciones Aljibe.

Azzerboni, Delia y Ruth Harf. (2003). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Burgos, Noemí y Cristina M. Peña. (1997). *El proyecto institucional. Un puente entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. (2009). *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Freire, Paulo. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Frigerio, Graciela, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti. (1999). *Las Instituciones Educativas: Cara y ceca*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Gagliano, Rafael. (2007). Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar. En Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 245-259) Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Gardner, Howard. (2013). *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós.

Gvirtz, Silvina, Inés Aguerrondo y María Eugenia Podestá (2007) *Mejorar la Gestión Directiva en la Escuela*. Buenos Aires: Ediciones Gránica.

Gvirtz, Silvina, Victoria Abregú e Ivana Zacarías. (2011). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires. Aique.

Gvirtz, Silvina, Victoria Abregú y Silvia Grimberg. (2012). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.

Isaacs, David. (1987). *Teoría y Práctica de los Centros Educativos*. Pamplona: Edición Universidad de Navarra.

Litwin, Edith. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Magdalena, Gustavo. (2010). *Levadura en el mundo. La educación para el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Claretiana.

Pineau, Pablo. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar*. (pp. 33-44) Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Robinson, Ken. (2013). *El elemento*. Buenos Aires: Conecta.

Rossi, Mariana y Silvina Grimberg. (1999). *Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Tedesco, Juan Carlos. (1999). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. En Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 38.

Tedesco, Juan Carlos. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2010a). *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Hamburgo: UIL.

Unesco. (2010b). CONFINTEA VI. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe Final. Belém do Pará: Ediciones Unesco. Disponible en: <http://www.unesco.org/en/confinteavi> [Consulta: 06/10/13]

Sobre los autores

Patricia Aristulle es doctoranda en Psicología, magister en Neuropsicología, licenciada en Psicopedagogía y en Gestión de Instituciones Educativas. Se desempeña como docente de Nivel Superior en el Instituto Superior de Formación Docente “San José”, de Laboulaye, provincia de Córdoba, Argentina.

Sus trabajos de tesis han versado sobre Educación de Adultos. Su proyecto de doctorado, trata sobre “El rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en el surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje”.

Correo electrónico: patriciaaristulle@gmail.com

Dirección postal: Bori Vilar 34 (6120) Laboulaye. Pcia. de Córdoba.

Teléfono-fax: 03385-425701

María Cristina Rinaudo, doctora en Ciencias de la Educación, es profesora titular en las cátedras de Didáctica y de Psicología Educacional, en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Sus investigaciones atienden a los aprendizajes académicos, principalmente en el nivel universitario.

Entre sus publicaciones principales en libros pueden citarse: *Comprensión del Texto Escrito. Estudios sobre la Naturaleza del Proceso y las Posibilidades de la Instrucción* (1999); *Para leer mejor. Cómo evaluar la calidad de los libros escolares.* (en coautoría con Celia Galvalisi. (Premio 2002 al mejor libro de educación. Feria del libro de Buenos Aires. Fundación El libro); *Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas.* Buenos Aires. Textos en Contexto 8. Lectura y Vida y Asociación Internacional de Lectura.

Correo electrónico: crinaudo@hum.unrc.edu.ar

Dirección postal: Agencia Postal N° 3. 5800. Río Cuarto

Teléfono: 0358-4676473. Fax (0358) 4676285