

# INFORMES Y DOCUMENTOS

¿ES EL COORDINADOR DE CENTROS DE ADULTOS EL PUENTE DE COMUNICACIÓN EN UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE?

MARÍA DOLORES DÍAZ NOGUERA (\*)  
ANTONIO SÁNCHEZ ROMÁN (\*)

Las funciones de los Coordinadores de Centros de Adultos (CCA) aparecen en el desarrollo legislativo que tiene lugar en la Comunidad Autónoma andaluza y con la aprobación de la Ley de Educación de Adultos. Ésta cubrió el vacío legal que existía en este ámbito educativo.

El papel que debe desempeñar el CCA se concretó en el Decreto 88/1991 de 23 de abril (BOJA número 35 de 14 de mayo de 1991), que constituye la primera normativa de Educación de Adultos que regula en sus artículos 3.º y 5.º las funciones de los órganos unipersonales. Este hecho provoca contradicciones en su puesta en práctica. En este sentido desarrollamos este tema en la comunicación titulada «El Coordinador de los Centros de Adultos: una figura de transición» (Díaz y Sánchez, 1992). En este trabajo nos planteamos qué relaciones existen entre el líder de una organización y las prescripciones administrativas existentes, si se quieren poner en marcha programas de acción que fomenten el desarrollo organizativo de los Centros de Educación de Adultos (CEA).

De esta forma, el CCA se ve determinado por el doble papel que ha de desempeñar. Por un lado, como representante de la Administración y, por otro, como «figura» pedagógico-didáctica o simplemente como miembro perteneciente a una comunidad educativa de carácter singular que debe dar respuesta a los problemas que se presentan en la vida cotidiana de un CEA. Las actuaciones de estas personas difícilmente pueden venir determinadas por unas normas homogéneas debido al carácter singular y diverso de los diferentes contextos y de las situaciones administrativas que las definen.

Estos problemas de ajuste entre la realización práctica y la normativa nos conducen a plantearnos aspectos reales que determinan la actividad en los CEA, así como sus características más significativas. En este sentido, vamos a argumen-

---

(\*) Universidad de Sevilla.

tar, desde un punto de vista teórico, sobre términos que, creemos, influyen en este desajuste o lo condicionan.

El término diversidad viene acompañado necesariamente de los de autonomía y legitimidad. El significado etimológico procede de las palabras griegas *autos* (mismo) y *nomos* (ley): autolegislación o «darse ley a sí mismo».

La autonomía también puede ser entendida como el desarrollo de actividades de colaboración y el deseo de mantener intercambios sociales que no amenacen directamente el modo de funcionar de cada uno, el individualismo autónomo, la privacidad. Caluwe, Marx y Petri, citados por González (1990), indican:

Aunque en la escuela existen reglas (externas e internas) formalmente establecidas que limitan la autonomía del profesor y tratan de reforzar los mecanismos de conexión (prescripciones curriculares oficiales, normativas sobre mecanismos de coordinación, calendario de reuniones, proyectos de trabajo conjunto...), el «celularismo» tiende a pervivir, porque se asienta en bases no observables ni tangibles, tales como, por ejemplo, la creencia de que cada profesor puede tener sus propias convicciones sobre el hombre y la sociedad y sus implicaciones para la enseñanza, y normalmente uno no presiona a los colegas para que expliciten esas convicciones.

La autonomía se configura, por tanto, en un sentido complejo. Tiene características positivas de independencia y autodesarrollo.

En la revisión de la literatura sobre la autonomía en las organizaciones encontramos cómo ésta se refiere exclusivamente a aspectos de carácter técnico, dándose, por tanto, un discurso profesional legitimado sobre el tema. En este sentido, se mezclan los términos de articulación y autonomía. La disyuntiva se plantea entre si una organización educativa puede estar articulada y al mismo tiempo ser autónoma. Weick (1976) indica que la escuela es un sistema débilmente articulado, porque si bien los elementos y componentes de la escuela son interdependientes, el grado de interdependencia es relativo, ya que cada uno de ellos preserva sus propias identidad y autonomía. Argumenta Tyler (1991) que una organización «articulada» en apariencia es, en alguna medida, como una conversación no estructurada, informal en la superficie, pero rígida en profundidad por reglas lingüísticas y metalingüísticas.

Nos preguntamos si cuando estos autores escriben en torno a la articulación, se refieren a esferas más amplias de la realidad educativa y están definiendo la *jerarquización/centralización*. En la legislación actual se enfatiza mucho el término descentralización. Sin embargo, que se haya escrito mucho sobre la importancia y la coherencia política de este concepto no significa que su aplicación práctica sea una realidad. Angulo (1992) ha escrito en este sentido.

La descentralización, al igual que la democracia, es una cultura: una cultura de la participación y responsabilidades ciudadanas (...). No necesitamos más legislación, sino más compromiso social y democracia por parte de las administraciones. En lugar de la burocratización legislativa que padecemos, hubiera sido más oportuno y pertinente aprobar marcos legislativos mucho más flexibles. Marcos que permitieran y animasen las iniciativas audaces y creativas y el desarrollo de innovaciones sugerentes. Marcos que alentasen la movilidad, la interrelación, la autonomía y la discusión pública y ciudadana. El legislador parece haber olvidado que la legitimidad que tanto necesita para gobernar no se logra por el control legislativo, sino por la participación de los ciudadanos y la ilusión compartida por mejorar el sistema.

Considerar la política educativa desde la perspectiva de la legitimidad abre aún otra brecha teórica sobre la interacción entre la autoridad del Estado y el funcionamiento del sistema educativo. Este razonamiento conecta la política de educación con la tradición bastante significativa y polémica que ha aparecido en torno a la noción de legitimidad en la historia del pensamiento social y político. En este sentido, Weber (1947) distinguió tres bases sobre las que descansaría la *autoridad*:

1. Base racional: Descansa en la creencia de la legalidad de los patrones normativos y en el derecho de dar órdenes de aquellos elevados a la autoridad bajo estas reglas (autoridad legal).

2. Base tradicional: Descansa en la creencia establecida de la inviolabilidad de las tradiciones inmemoriales y en la legitimidad del *status* de los que ejercen autoridad bajo aquéllas (autoridad tradicional).

3. Base carismática: Descansa en la devoción a la santidad excepcional y específica, en el heroísmo o en el carácter ejemplar de una persona concreta, y en los patrones normativos y órdenes que revela o decreta (autoridad carismática) (citado por Smith y Peterson, 1990).

Las líneas de autoridad que, por ejemplo, en una empresa comercial son claros mecanismos articulados de la acción organizativa, en la escuela son ambiguas y cambiantes, de manera que los miembros de la organización poseen una gran capacidad de acción autónoma (González, 1990).

La escuela se legitima de cara a la sociedad siempre que responda a rituales institucionales sobre qué es lo que debe ser. Elliot (1990) argumenta que las estructuras legitiman relaciones desiguales de poder y enmascaran las tendencias opresoras e injustas. Como las estructuras de poder determinan la forma de pensar de los individuos sobre sus prácticas, no se hacen accesibles a la conciencia normalmente. Cuando la estructura escolar refleja lo que la sociedad establece y considera que debe ser la escuela, ésta pervivirá como organización legitimada. González (1990) subraya que aunque se han hecho algunas críticas a este planteamiento de la estructura como símbolo o «fachada ceremonial» (Willover, 1986; Gamoran y Dreeben, 1986), lo cierto es que en términos de reflexión teórica nos

ayuda a constatar, al igual que con Weick, que la escuela es una organización cuya compleja actividad educativa no puede coordinarse únicamente a partir de los mecanismos estructurales. Los equipos docentes, los departamentos, los equipos directivos, los planes de centro, pueden desempeñar una función más simbólica que instrumental en el funcionamiento de la organización.

Es importante que los grupos de trabajo que constituyen las unidades de organización educativas sean conscientes de su protagonismo. De acuerdo con autores como Holly y Southworth (1989), la escuela que aprende es un organismo que se autodesarrolla, se autorrevisa, se autoconoce, se autorregula, se autodetermina y se autogestiona. Organizaciones diferentes en los procesos de aprendizaje tienen diferentes necesidades de aprendizaje. La *diferenciación*, por tanto, es un concepto clave. Y junto a éste, algunas de las implicaciones que del trabajo con CCA hemos podido inferir.

Esto nos suscita los siguientes interrogantes: ¿Cómo poder llevar a la práctica procesos de autorreflexión sistemática? ¿Cómo profundizar en la autoevaluación contrastada con el propósito de mejorar la calidad de la educación? ¿Cómo se desarrollan la autonomía y la legitimidad con respecto al papel que desempeña el CCA y la puesta en práctica del Diseño Curricular de Adultos (DCA)? ¿De qué manera son estos aspectos articuladores (potenciadores) en la aplicación del DCA? ¿Qué actitudes deben asumir o considerar las personas que se identifican con este proceso?

Podríamos contestar esta última cuestión considerando al CCA como un agente de innovación y cambio, tal y como lo expresa Glatter (1990). Este autor entiende esta actividad como facilitadora y estructuradora de las metas que se pueden plantear de forma práctica una vez especificadas en un proyecto de trabajo conjunto. Esta actividad queda plenamente justificada en los principios, concepciones y valores que desarrolla una propuesta de trabajo como el DCA, y nos conduce a interrogantes aún más conflictivos y difíciles de resolver: ¿Qué tipo de Educación de Adultos se desea? ¿Qué ideales son los que tienen que identificarse con nuestros protagonistas?

Dar respuesta a estas formulaciones nos induce a revisar las consideraciones que la legislación propone/impone. Las funciones que ajustan el DCA con el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)* son: la representación y la relación con otras instituciones y referida a la representación del centro, el convocar y presidir reuniones y el colaborar en las relaciones del centro, con las instituciones de su entorno. La administración incluye el cumplimiento de la normativa vigente; el director-coordinador ordena pagos y autoriza gastos, visa documentos, ejecuta acuerdos, vela por el cumplimiento del plan del centro, ostenta la jefatura de personal y es un facilitador de la evaluación para la administración educativa.

También se incluyen las de carácter didáctico-pedagógico. El coordinador realiza propuestas dirigidas a la elaboración del plan del centro, la memoria anual y los planes de actuación, así como favorece los intercambios de experiencias y co-

labora en las diferentes modalidades de Educación de Adultos. Las relaciones con la comunidad implican la coordinación de la participación de distintos sectores de la comunidad y el garantizar la información sobre la vida del centro a la comunidad.

### CUADRO 1

*Distribución en cuatro dimensiones de las funciones asignadas en el BOJA a la figura del Coordinador de Centros de Adultos*

| Representación<br>relación con otras instituciones   | Administración   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Representar al centro.</li> <li>e) Convocar-presidir reuniones.</li> <li>k) Colaborar en relaciones del centro con las instituciones de su entorno.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>b) Cumplir y hacer cumplir leyes y normas.</li> <li>c) Dirigir-coordinar todas las actividades del centro.</li> <li>d) Jefatura de personal.</li> <li>f) Autorizar gastos, ordenar pagos.</li> <li>g) Visar todos los documentos.</li> <li>q) Proponer vice-coordinador.</li> <li>h) Ejecutar acuerdos de los órganos colegiados.</li> <li>p) Velar por que el plan de centro se cumpla según la ley.</li> <li>ñ) Facilitar la evaluación por la Administración Educativa.</li> </ul> |
| Didáctico-pedagógica   | Relación con la comunidad  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>j) Coordinar la propuesta del Plan de Centro.</li> <li>l) Coordinar la memoria anual.</li> <li>m) Coordinar los planes de actuación educativa.</li> <li>n) Favorecer intercambios de experiencias inter-centros.</li> <li>o) Colaboración con diferentes modalidades de la Educación de Adultos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Coordinar la participación de distintos sectores de la comunidad.</li> <li>ll) Garantizar la información sobre la vida del centro a la comunidad.</li> </ul>   |

Revisando todas estas funciones nos encontramos con las contradicciones existentes cuando no está definido de manera práctica un modelo social. Nos referimos a que las ideas que en torno a la existencia del líder, coordinador o asesor ofrecen autores como Smyth (1989) y Holly (1991) insisten en que los intereses de la escuela son democráticos y, por tanto, los profesores deben reclamar su

rol legítimo planteando continuamente cuestiones críticas sobre la naturaleza social, cultural, política y moral de su trabajo. Sin embargo, podemos comprobar cómo las estructuras organizativas y sociales en las que se desenvuelven los CCA proporcionan cierto inmovilismo y continuos dilemas, al no ajustarse al marco legislativo existente. Todos parecen estar de acuerdo en el discurso que sostiene el perfil democrático de la escuela; no obstante, esto no significa que la legislación y los procesos de formación puestos en marcha para conseguirlos sean coherentes con estos principios.

¿Qué fines deben perseguir los líderes de la Educación de Adultos según esta normativa y a qué tipo de contradicciones deben enfrentarse cuando quieren desarrollar en su práctica diaria el DCA? ¿Cómo unir de manera afortunada el crecimiento y el cambio de los centros con los fines impuestos? ¿Qué coordinador se necesita? ¿Qué líder? ¿Qué director? Si analizamos las funciones descritas en torno al CCA (ver cuadro 1), podremos coincidir en que cualquiera de estos roles resulta posible. ¿Es necesario distinguir estos diferentes roles? ¿Son concepciones diferentes en cuanto al modo de interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la red de relaciones de trabajo, la corresponsabilidad en la asunción de las tareas desde un punto de vista administrativo?

Comenzaremos con el papel que ha de desempeñar el director de centros docentes. De esta forma, las necesidades que se plantea el sistema educativo, en relación con la dirección de sus centros escolares en los diferentes niveles, son las que a continuación describimos con el ánimo de confrontar éstas con los principios «procedimentales» y las estrategias de intervención que en torno al papel del CCA se plantea el Diseño Curricular de Adultos (DCA).

Las necesidades detectadas en relación con los líderes que en los centros se necesitan para conseguir los fines establecidos se sitúan en los siguientes ámbitos:

1. Un buen funcionamiento organizativo del centro.
2. Comprensión y dominio de los fenómenos relacionados con la conclusión de reuniones y sistemas de conocimiento e información de grupos.
3. Estudiar y experimentar factores que contribuyen a crear un adecuado clima institucional.
4. Persona capacitada y poseedora de la información que en torno a la legislación educativa y laboral existe.
5. Poseen una buena información también de los planteamientos institucionales, estructuras organizativas y sistema relacional. Conocedores de las problemáticas relativas a la organización de los recursos humanos, materiales y funcionales (Antúnez y Gairín, 1990). (Estas son algunas de las propuestas de formación que se plantearon en el I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.)

Estos aspectos, sin duda, ayudarán a conseguir los grados de eficacia y calidad organizativa de los centros en los que se lleve a término. Sin embargo, no ofrecen una correspondencia biunívoca con la aplicación de los principios del DCA. Nos estamos refiriendo a que estos aspectos son importantes, pero aún quedan por reflejar aquéllos de carácter participativo y democrático que definen la EA en Andalucía.

Para autores como Rezsohazy (1988), es muy importante legitimar la figura del líder. Este autor indica que la forma de dominar mejor las funciones de dirección y garantizar que los dirigentes emerjan de la población de manera legítima consiste en hacerlo a través del líder. Su definición de líder viene dada como aquella persona que moviliza diferentes recursos sociales (políticos, económicos, culturales, etc.) para realizar unos objetivos adecuados a una población o a un grupo y/o a él mismo. El líder combina, pues, un conjunto de elementos, llamados recursos, que son indispensables para la acción colectiva y que constituyen la «materia prima» de ésta: hombres y mujeres, desde luego, pero también valores, creencias, aspiraciones, ideas, símbolos, energías, técnicas, dinero, saber hacer, influencias, etc. Estos recursos se organizan para alcanzar las metas que persiguen los participantes conducidos por el líder. No obstante, no podemos olvidar que el líder puede perseguir también sus propias finalidades (como el ejercicio del poder) e instrumentalizar a sus seguidores para este efecto.

Esta definición de las funciones del líder se acercan a la concepción del CCA. Sin embargo, no llega a los principios participativos y de desarrollo que venimos buscando a través de la interpretación del DCA. González (1990) ha introducido el concepto de «liderazgo instructivo». En éste se incluyen las acciones emprendidas por el director de la escuela, o delegadas en otros, con vistas a influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las funciones del liderazgo instructivo son agrupadas por esta autora en tres dimensiones: definición de una misión de la escuela, gestión del programa instructivo y promoción de un clima de aprendizaje positivo.

Pormenoriza algunas de las actuaciones que desarrollar por el líder instructivo y, entre ellas, señala las siguientes: derivar las metas de consideraciones curriculares y trabajar con los profesores con vistas al logro de dichas metas, planificando acciones y tomando las metas como fuente de criterio para decidir sobre dichas acciones. Añade que deben emprenderse acciones que van encaminadas no sólo a comunicar las metas, sino también a trabajar con los demás, para clarificar y reflexionar sobre ellas, de modo que el conjunto de miembros de la escuela las comprenda, las asuma y se comprometa con las mismas.

Continuando con las funciones del líder instructivo, indica González (1990) que también deben realizar acciones encaminadas a promover la participación del profesorado: la concepción de los profesores como miembros de un equipo que trabaja. Se pretende construir relaciones interpersonales positivas, tales como mantener informado al profesorado en relación con los múltiples as-

pectos de la vida escolar; aceptar las opiniones de los demás y, por tanto, tratar con respeto a todos los profesores; no evitar los problemas en la escuela, sino compartirlos, discutirlos ampliamente y tratar de aprender de ellos, sin dejar a cada uno abandonado a sus propias dificultades. En este sentido, el líder es «visible»; está presente, implicado e interesado por el trabajo que se hace en la escuela.

Cuando se hace referencia al concepto de *desarrollo* en las organizaciones, se puede entender el papel del líder basado en el consentimiento explícito. Para Reszohazy (1988) existen cuatro criterios que es preciso reunir para acceder a ser líder. Éstos son: ser un modelo de conducta, ser consultado, formar las opiniones y decidir. Las condiciones y las acciones que, en este orden, permite llegar a ser líder están determinadas por el sistema de valores en vigor. ¿Qué sistema de valores está en vigor en los CEA? ¿Podemos generalizarlo?

¿Son estas las características de las personas que buscamos? ¿Qué definición de escuela se desea en la Educación de Adultos? ¿Cómo se lleva a la práctica el DCA? ¿Qué clima existe en los CEA? ¿Dónde se describe la iniciativa de cada centro en relación con estos factores? ¿Cómo aprenden las organizaciones? Los contenidos formativos de los grupos de trabajo deben ir dirigidos no a la mera transmisión de conocimientos, sino a la preparación para las responsabilidades. ¿Quiénes deben ser los encargados de aprender a suscitar iniciativas, a organizar grupos para el estudio y la acción, a resolver conflictos, a vencer la resistencia a las innovaciones, y, quizá lo más vital todavía, a adquirir actitudes?

Estamos de acuerdo con el principio de que el «progreso surge desde dentro». Lo que Holly (1990) ha descrito como interiorización refleja el carácter «de dentro afuera» de esta perspectiva. Es «intravencionista» en lugar de intervencionista; tiene más que ver con el aprendizaje que con la enseñanza.

¿Es el CCA un amigo crítico? Debe responder a las siguientes acciones:

- Busca y encuentra recursos.
- Establece contactos.
- Resuelve problemas.
- Experto en el contenido.
- Facilitador o capacitador, «coinvestigador» en la acción.
- Coordinador.
- Líder en los grupos de trabajo.
- Formador para la autoevaluación.
- Recoge datos, es observador participante.



- «Espejo» o «pintor de retratos».
- Confidente, protector y defensor.
- Asesor para la autoevaluación.
- Hace investigación de mercado.
- Planificador conjunto o consultor de planificación.
- Colaborador o asesor.
- Inspirador y catalizador.
- Modelador o creador de clima.
- Formación para la planificación del desarrollo.
- Asesor del proceso.
- Evaluador externo.
- Moderador o validador.
- Adversario o «abogado del diablo».
- Memoria del grupo e informador.
- Miembro del grupo de observación.

En el cuadro 1 se reflejaban las 24 funciones asignadas en el *BOJA* a los CCA. La distribución se efectuó en cuatro dimensiones. Así, 12 de ellas están enclavadas en tareas de representación y administración y las 12 restantes son de carácter didáctico-pedagógico y de relación con la comunidad.

En el cuadro 2 contrastamos y ajustamos las acciones del amigo crítico con las funciones descritas en el cuadro 1 y realizamos idéntica distribución de las dimensiones con la intención de comparar aquellos aspectos que Holly (1989) consideraba que debían tener los directores como facilitadores e intermediarios. Los 24 aspectos o indicadores que Holly señala se ordenan de la siguiente forma: siete de ellos se localizan en las dimensiones de representación y administración. Los 19 restantes se agrupan con tareas didáctico-pedagógicas y de relación con la comunidad. En este sentido, observamos un incremento en estas funciones.

## CUADRO 2

*Distribución en cuatro dimensiones de los 24 indicadores que Holly (1989) consideró que debían tener los directores como facilitadores e intermediarios*

| Representación<br>relación con otras instituciones  | Administración  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resuelve problemas.</li> <li>- Adversario o «abogado del diablo».</li> <li>- Establece contactos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinador.</li> <li>- Líder en los grupos de trabajo.</li> <li>- Hace investigación de mercado.</li> <li>- Evaluador externo.</li> </ul> |
| Didáctico-pedagógica  | Relación con comunidad  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca y encuentra recursos.</li> <li>- Experto en el contenido.</li> <li>- Formador para la auto-evaluación.</li> <li>- Recoge datos, es observador participante.</li> <li>- «Espejo» o «pintor de retratos».</li> <li>- Confidente, protector, defensor.</li> <li>- Planificador de conjunto, consultor de planificación.</li> <li>- Colaborador, asesor.</li> <li>- Inspirador, catalizador.</li> <li>- Modelador, creador de clima.</li> <li>- Formación para la planificación del desarrollo.</li> <li>- Asesor del proceso.</li> <li>- Moderador, «validador».</li> <li>- Memoria del grupo, informador.</li> <li>- Miembros del grupo de observación.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece contactos con la comunidad.</li> <li>- Facilitador, capacitador o «coinvestigador» en la acción.</li> </ul>                      |

En el cuadro 1, las funciones están organizadas de acuerdo con las siguientes directrices: en un 50 por 100, en lo que podríamos considerar un director facilitador, participador, colaborador, coordinador, impulsor y proponente; en otro 50 por 100, en tareas de tipo administrativo y burocrático, más ligadas a la figura del director como ordenador, autorizador, «avisador», dirigente y jefe.

En el cuadro 2, el 79,1 por 100 de estos aspectos o indicadores señalados por Holly está enclavado en la imagen del director como facilitador y el 20,9 por 100 se encuentra localizado en la figura del director como administrador y representante del centro. Comparativamente, el CCA es «una figura a medio camino» entre las anteriormente descritas, una figura intermedia entre varios modelos. La propuesta de Holly se decanta claramente por un modelo según el cual el director debe ser fundamentalmente un colaborador o facilitador. La

figura del CCA ha de asumir tareas que corresponden a distintos modelos de lo que debe ser un director de centro. Esta convergencia debería provocar situaciones de cambio y mejora en los centros. Junto a conceptos y expresiones como los de hacer cumplir, dirigir, jefatura, autorizar y ordenar, visar y velar, coexisten otros como los de coordinar, participar, colaborar, facilitar, impulsar, favorecer y proponer.

Esta situación plantea una gran complejidad en los procesos formativos y de actuación con este colectivo. Handy (1989) ha defendido que los miembros de organizaciones en proceso de aprendizaje necesitan ayudar en sus proyectos de cambio/aprendizaje y en sus esfuerzos para resolver problemas. El aprendizaje no consiste en descubrir lo que los demás ya saben, sino en resolver nuestros propios problemas para nuestros propios propósitos, interrogando, pensando y probando hasta que la solución se convierte en una parte de nuestra vida. Una organización que aprende necesita tener una vía formalmente establecida para hacer preguntas, desarrollar teorías, contrastarlas y reflexionar sobre ellas. ¿Mejoramos las vías de comunicación que conducen a la organización a aprender o las obstruimos?

Smith y Peterson (1990) inciden en el tema de la formación de líderes y de la dirección de las organizaciones culturalmente *diversas*. En la revisión de la literatura que realizan en su libro nos ha parecido interesante contrastar las características que de un líder eficaz se propone desde el punto de vista de Maquiavelo. De esta forma indican que sería conveniente mantener un flujo adecuado de información fiable sobre aquellos asuntos respecto a los que hay que tomar una decisión y, al mismo tiempo, mantener el respeto suficiente para autorizar que se lleven a cabo las decisiones.

Elliot (1990) señala los cometidos de los líderes teórico-críticos:

Proporcionar a los prácticos sociales las explicaciones acerca de cómo sus *autocomprensiones* están deformadas por las estructuras ideológicas que operan para mantener el control coercitivo sobre sus actividades por parte de los poderosos intereses que existen en la sociedad; organizar los procesos de iluminación a través de los cuales «los oprimidos» reflexionan sobre esas explicaciones en condiciones de diálogo libre y abierto; facilitar el diálogo emancipador entre «los oprimidos» sobre las estrategias políticas para superar las limitaciones injustamente impuestas sobre las prácticas sociales.

En síntesis, subrayamos la importancia que tiene el que estén representados los diversos intereses de todos los componentes que «viven» en los CEA. Estudiar e investigar sobre estos aspectos es nuestro objetivo en los trabajos que venimos elaborando. Así, tuvimos oportunidad de identificar los diferentes ámbitos que incluyen de forma práctica el concepto de diversidad en su aplicación en el día a día de los CEA (Díaz y Sánchez, 1992). Nos preguntamos cómo obviar el concepto de diversidad si son diferentes los niveles instrumentales, las interacciones centro-entorno, la organización del trabajo de los profesores.

¿Qué propuesta ofertan los CCA para salvar su realidad diferente y compleja? Algunas de sus opiniones apuntaban a la autogestión de presupuestos, al calendario de centro, a la creación de grupos de trabajo abierto, etc.

¿Deben existir unas normas unificadas que no contemplen estos aspectos diferenciadores que existen en las diversas realidades educativas de los CEA? En este sentido, continuamos trabajando desde un punto de vista práctico sobre todos estos aspectos teóricos que venimos desarrollando en este trabajo. De esta forma, investigamos sobre la distribución de profesores por centros en Andalucía, los criterios de agrupación que se establecen, los componentes de tipo geográfico que determinan diferentes actuaciones humanas, esquemas organizativos, planes educativos, necesidades detectadas, distintos ámbitos de actuación, espacios físicos, situación contractual de los profesores y distintos sectores de población por edad. ¿Serían éstos algunos de los indicadores más representativos de los que entendemos por *diversidad*?

#### BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, F. (1992): *Descentralización y evaluación en el Sistema Educativo Español: Algunas claves para el pesimismo*. Documento fotocopiado.
- ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. (1990): «El currículum de Formación de los Directores de Centros Docentes», *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Áreas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- COHEN, L. y MANION, L. (1985): *Research Methods in Education*. Beckenham, Kent, Croom Helm.
- (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, Ed. La Muralla.
- DECRETO 88/1991 de 23 de abril, sobre Órganos de Gobierno de los Centros para la Educación de Adultos. *BQJA*, n.º 35.
- DÍAZ, M. D. y SÁNCHEZ, A. (1992): «El Coordinador de los Centros de Adultos: Una figura de transición», *Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- EISNER, E. W. (1985): *The art of educational evaluation*. London, Falmer Press.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educations Change*. New York Teachers, College Press.
- GLATTER, R. (1990): «La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos», *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Áreas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- GONZÁLEZ, T. (1990): «La Función del Liderazgo Instructivo como Apoyo al Desarrollo de la Escuela», en *El Centro Educativo. Nuevas Perspectivas*. Sevilla, GID.

- GOYETTE, G. y LESSARD-HERBERT, M. (1988): *La investigación-acción*. Barcelona, Ed. Laertes.
- GUIOT, J. (1985): *Organizaciones sociales y comportamientos*. Barcelona, Ed. Herder.
- HANDY, C. (1989): *The age of unreason*. Business Books-Century Hutchison.
- HOLLY, P. J. y SOUTHWORTH, G. W. (1989): *The developing school*. London, Falmer Press.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1988): *Diseño Curricular de Educación de Adultos* (Edición revisada). Sevilla, Ed. Consejería de Educación y Ciencia.
- LOFLAND, J. (1971): *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont, Cal., Wadsworth.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1987): *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid, Ed. Popular.
- ORDEN de 16 de mayo de 1991, sobre creación de Centros Públicos para la Educación de Adultos en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BQJA*, n.º 44, de 7 de junio de 1991.
- ORDEN de 2 de diciembre de 1991, sobre creación o modificación de Centros Públicos para la Educación de Adultos en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BQJA*, n.º 3, de 14 de enero de 1992.
- PETERS, T. J. y WATTERMAN, R. J. (1982): *In Search of Excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York, Harper and Prow.
- REZSOHAZY, R. (1988): *El Desarrollo Comunitario. Participar, programar, innovar*. Madrid, Ed. Narcea.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989): *Cadenas y Sueños: El Contexto Organizativo de la Escuela*. Málaga, Ed. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid, Ed. Akal.
- SARASON, S. (1990): *The predictable failure of educational reform*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHATZMAN, L. y STRAUSS, A. L. (1973): *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- SENGE, P. M. (1990): *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- SKILBECK, M. (1988): «El Desarrollo Curricular y la Calidad de la Enseñanza: De la IDD (Investigación, Desarrollo, Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo)», *Revista de Educación*, 286 pp. 35-60.
- SMYTH, J. (1989): «A "Pedagogical" and "Educative" View of Leadership», en L. SMYTH, *Critical Perspectives on Educational Leadership*, The Falmer Press.

- SMITH, P. B. y PETERSON, M. F. (1990): *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Madrid, Pirámide.
- SOUTHWOTH, G. (1990): «Leadership, headship and educative primary schools». *School Organization*, 10 (1), pp. 3-16.
- TRACHTMAN, R. y LEVINE, M. (1988): *Toward a definition of teacher leadership*. New Orleans, Annual meeting of the AERA.
- TYLER, W. (1991): *Organización Escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid, Morata.
- WATTS, M. y EBBUTT, D (1987): «More than the Sun of the Parts: Research Methods in Group Interviewing», *Brit. Educ. Res. Journ.*, 13 (1).