

354.32

A 378

REI NTINA
MINISTERIO DE EDUCACION
Y JUSTICIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

O.E.A.
DEPARTAMENTO DE
ASUNTOS EDUCATIVOS

PROYECTO ESPECIAL O.E.A./097
"REGIONALIZACION EDUCATIVA"

IV. REUNIÓN TÉCNICA INTERJURISDICCIONAL - SEMINARIO NACIONAL

"La Supervisión y la Participación Comunitaria en la
Descentralización de la Administración Educativa"

TOMO I

27, 28 y 29 de Mayo de 1987
Buenos Aires

ÍNDICE GENERAL

INV 028909

SIG 354.32

LIB A 37

TOMO I

I. Introducción general.

II. Seminarios Regionales.

1. Objetivos
2. Presentación de los Seminarios.
3. Región Centro.
4. Región Cuyo.
5. Región Noreste.
6. Región Sur.
7. Región Noroeste -con anexo-
8. Nómina de participantes.

TOMO II

III. Seminario Nacional.

1. Objetivos
2. Agenda
3. Documento de trabajo (Seminarios Regionales).
4. Guía temática.
5. Documento de base.
6. Participantes

IV. Desarrollo y conclusiones del Seminario Nacional.

1. Metodología de trabajo y desarrollo del Seminario Nacional.
2. Conclusiones de los grupos de trabajo.

TOMO III

V. Anexos

1. Conferencias
2. Encuesta sobre las funciones del Supervisor.
3. Módulos para los Seminarios Regionales.
4. Nómina de participantes.

T O M O I

INDICE TOMO I

	Pág.
I. Introducción general	3
II. Seminarios Regionales	5
1. Objetivos	7
2. Presentación de los Seminarios	9
3. Región Centro	11
4. Región Cuyo	21
5. Región Noreste	27
6. Región Sur	32
7. Región Noroeste	40
Anexo	55
8. Nómina de participantes	56

I. INTRODUCTION GENERAL

I.- Introducción General

La IV Reunión Técnica Interjurisdiccional, Seminario Nacional "La Supervisión y la Participación Comunitaria en la Descentralización de la Administración Educativa", realizada en Buenos Aires los días 27, 28 y 29 de Mayo pasado, fue la meta más importante llevada a cabo durante el presente año por el Proyecto "especial Multinacional O.E.A./097 "Regionalización Educativa".

Tuvo su origen, como las Reuniones Técnicas Interjurisdiccionales anteriores, en la Primera Reunión realizada en agosto de 1984, en la cual participaron representantes de todas las jurisdicciones educativas del país, y donde se trataron las áreas más importantes de la Regionalización Educativa, que sirvió para presentar el grado de avance logrado por cada jurisdicción en dicho proceso.

En aquel encuentro se decidió que se analizara la situación de cada una de las áreas en sucesivas reuniones, de las cuales la presente es la cuarta.

Al tratar el tema de la supervisión en la descentralización de la administración educativa, se encararon también algunos aspectos de la promoción comunitaria, en relación con la labor del supervisor dentro de la interacción escuela-comunidad.

Por pedido expreso de las jurisdicciones, durante el transcurso de la III Reunión Interjurisdiccional "Metodologías para la Regionalización Curricular", agosto 1986), se organizaron cinco Seminarios Regionales preparatorios del Seminario Nacional -uno en cada una de las regiones educativas del país- que se realizaron durante los meses de abril y mayo del corriente año, y a los cuales asistieron supervisores provinciales de todos los niveles y supervisores de los establecimientos de jurisdicción nacional en las provincias. Se trataron los temas que serían llevados al Seminario Nacional, y se contó para ello con módulos preparados a dicho efecto por una especialista contratada por el Proyecto, que elaboró también las notas aclaratorias para el uso de dichos módulos (ver cap.V, ítem 3-anexos)

Se presenta también la encuesta elaborada por la citada especialista (ver cap.V, ítem 2, punto 2.1.-anexos) y preparada a requerimiento del Proyecto, con el fin de conocer aspectos de la descentralización de la administración de la educación en el área de la supervisión.

Se acompañan también los resultados y conclusiones de dicha encuesta (ver cap.V, ítem 3, punto 3.2.- anexos).

Por último, la conducción del Proyecto considera que este Seminario se ha desarrollado en el marco de las políticas nacionales que preconizan la modernización, descentralización y participación,

tal como lo expresara el señor Presidente de la Nación, Dr. Raúl R. Alfonsín (Convocatoria para una convergencia democrática, 1/12/1985) y que aparecen tanto en los objetivos como en el temario y discusiones de esta Reunión.

Es conveniente señalar que este Informe Final se presenta en tres tomos, cada uno de los cuales contiene lo siguiente: Tomo I: Seminarios Regionales; Tomo II: Seminario Nacional, y Tomo III: Anexos.

II. - SEMINARIOS REGIONALES

III.-SEMINARIOS REGIONALES

- 1.- Objetivos
- 2.- Presentación de los seminarios
- 3.- Región Centro
- 4.- Región Cuyo
- 5.- Región Noreste
- 6.- Región Sur
- 7.- Región Noroeste
- 8.- Nómina de Participantes

1.- Objetivos

1.- OBJETIVOS DEL SEMINARIO REGIONAL.

- Profundizar el enfoque teórico-conceptual sobre las funciones que le competen a la Supervisión en el marco de la descentralización educativa.
- Lograr una caracterización de las funciones reales de la Supervisión, para cada uno de los niveles del sistema educativo en la Región.
- Formular una propuesta para responder a las necesidades de actualización y Capacitación de la Supervisión.
- Lograr definiciones sobre la temática tratada en el Seminario Regional, que sirvan como lineamientos para el desarrollo del Seminario Nacional.

2.- Presentación de los Seminarios Regionales

2.- PRESENTACION DE LOS SEMINARIOS REGIONALES

Los Seminarios Regionales, tal como se expresa en el cap. I, fueron programados como preparación para la Reunión Técnica Interjurisdiccional.

Sus objetivos, temario, materiales usados durante su desarrollo, nómina de los participantes y sus conclusiones, se presentan en este capítulo. Corresponde señalar que las conclusiones de estos Seminarios Regionales se han usado como documento de trabajo para el Seminario Nacional.

Es de hacer notar el enriquecimiento que ha provocado la discusión de tales temas, como así también la importancia de los aportes contenidos en las conclusiones de estos Seminarios, ya que reflejan los puntos de vista de todas las regiones educativas sobre la temática de la Supervisión. Por otra parte, también va a resultar de gran significado su cotejo con las opiniones que sustentan las áreas de supervisión de los organismos nacionales de conducción educativa.

Corresponde señalar que el informe de cada región se presenta respetando exactamente la estructura y contenido con que fuera elaborado por los coordinadores en la provincia sede de cada Seminario Regional.

3.- Región Centro

Sede: Córdoba (Provincia de Córdoba)

28 y 29 de abril de 1987

3.- REGION CENTRO

En la Ciudad de Córdoba tuvo lugar durante los días 28 y 29 de abril de 1987, la Reunión de la Región Educativa Centro, convocada por el Proyecto Especial Multinacional O.P.A/097 "Regionalización Educativa", en la que se trató el tema "La Supervisión y la Participación Comunitaria en la Descentralización de la Administración Educativa".

Esta Reunión fue organizada conjuntamente por la Secretaría Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba a través de su Secretaría de la Reforma Educacional, y la Dirección General de Programación Educativa de la Secretaría de Educación de la Nación.

En ella participaron delegaciones de las Provincias de Córdoba y Santa Fe, integradas por Supervisores de los diferentes niveles de enseñanza, por supervisores del C.O.N.E.T. (Consejo Nacional de Educación Técnica), que se desempeñan en la Región, y por autoridades de organismos educativos provinciales, como así también, por representantes de los organismos que -en cada jurisdicción- son responsables del planeamiento educativo. Concurrieron además, representantes de Facultades de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales ubicadas en las provincias mencionadas.

En el Acto de Apertura habló en primer término la Lic. Alicia Bertoni - Subdirectora General de Programación Educativa, por la Nación, quién fijó el marco político-institucional en el cual se desarrollaría el tratamiento del tema del Seminario. Posteriormente, y con el fin de declarar abiertas las sesiones, el señor Secretario Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba, Prof. Jorge Honorio Peyrano, expuso sobre la filosofía de la política educativa provincial, rescatando a la regionalización como una estrategia fundamental en todo proceso democrático.

Las reuniones se desarrollaron durante la mañana y tarde de los dos días, debatiéndose en plenario temas referidos a la problemática de la Supervisión, enfocados desde el ángulo del ejercicio real de sus funciones, con un tratamiento autocrítico sobre su efectividad.

Las exposiciones se abrieron también a una descripción de la situación educativa en cada una de las jurisdicciones, a partir de las cuales se detectaron los problemas que afectan al pleno ejercicio de las funciones de la Supervisión. Ello dió la base para que se trabajara en una propuesta de soluciones que, se pretende, alcancen eco en las autoridades educativas pertinentes para su resolución.

El debate fue así muy enriquecedor, ya que el tema se analizó fundamentalmente desde la óptica del propio Supervisor, pero con el aporte de los responsables de los organismos de conducción edu-

tiva locales, y los comentarios que realizaban los representantes de las Universidades.

Se acompañan los objetivos del Seminario, su agenda de trabajo, la mención de los problemas que afectan a la Supervisión, las propuestas que se elaboraron para buscar una solución a los mismos y las conclusiones parciales que mereció el encuentro.

OBJETIVOS DEL SEMINARIO REGIONAL

- Profundizar el enfoque teórico-conceptual sobre las funciones que le competen a la Supervisión en el marco de la descentralización educativa.
- Lograr una caracterización de las funciones reales de la Supervisión, para cada uno de los niveles del sistema educativo en la Región.
- Formular una propuesta para responder a las necesidades de actualización y capacitación de la Supervisión.
- Lograr definiciones sobre la temática tratada en el Seminario Regional, que sirvan como lineamientos para el desarrollo del Seminario Nacional.

IV REUNION TECNICA INTERJURISDICCIONAL

"LA SUPERVISION Y LA PARTICIPACION COMUNITARIA EN LA DESCENTRALIZACION DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA"

SEMINARIO REGIONAL

REGION: Centro

SEDE: Ciudad de Córdoba

AGENDA

Martes 28

Hora 9,30 - Inscripción de participaciones

" 10,00 - Acto de Apertura

- Palabras a cargo de la Sra. Subdirectora General de Programación Educativa del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación,
Lic. ALICIA BERTONI

- Palabras a cargo del Sr. Secretario Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba,
Prof. JORGE HONORIO PEYRANO

" 10,30 - Receso

" 10,45 - Elección de Autoridades del Seminario

" 11,00 - Metodología de trabajo

* precisiones sobre el desarrollo del Seminario a cargo del Director del Proyecto Multinacional O.E.A./097 "Regionalización educativa",
Cont. FELIPE DE CARLI

" 13,00 - Preparación de Informe de Avance

* a tratar en plenario parcial.

" 13,30 - Almuerzo

Tarde

Hora 15,45 - Trabajo en Comisiones

" 18,30 - Preparación de Informe de Avance

* a tratar en plenario parcial.

Hora 19,00 - Plenario parcial

Miércoles 29

Mañana

de 9,00

a 12,00 - Trabajo en Comisiones

de 12,00

a 12,30 - Preparación de Informe de Avance

* a tratar en plenario parcial.

de 12,30

a 13,00 - Plenario parcial

13,30 - Almuerzo

Tarde

de 16,00

a 18,00 - Trabajo en Comisiones

de 18,00

a 18,30 - Preparación de conclusiones

* a realizarse en cada Comisión.

de 18,30

a 19,30 - Preparación del Plenario Final

* elaboración del informe para el Plenario, por parte de la Comisión Coordinadora Interjurisdiccional.

de 19,30

a 20,00 - Plenario Final

* lectura, discusión y aprobación del informe.

20,00 - CLAUSURA

Nota: Esta metodología de trabajo sugerida fue modificada por decisión plenaria, adoptándose la discusión grupal permanente con elaboración de conclusiones finales como es estrategia de desarrollo del Seminario.

Problemas que afectan a la Supervisión

Implementar un proyecto de regionalización en este momento histórico, apunta a una descentralización administrativa, a una adecuación curricular y a una promoción comunitaria a través de formas participativas, de manera de garantizar una verdadera democratización de la educación.

En este contexto, el ejercicio de la supervisión deberá ser analizado, ya que la descentralización como fenómeno aumenta la capacidad de tomar decisiones y también incide en la redefinición del rol del supervisor.

La regionalización, la descentralización y el cambio del rol, se van dando como fenómenos sucesivos unos de otros, pero no como meros cambios administrativos sino que afectan hasta la personalidad del supervisor.

El uso de mayor libertad lleva a que el supervisor deba ejercitar un mayor número de funciones.

Para poder funcionar la supervisión en este nuevo contexto, deberán superarse problemas tales como:

- * La preponderancia de la resolución de problemas administrativos, que va en desmedro de la función pedagógica.
- * El tratamiento burocrático, en ocasiones, de las funciones pedagógicas.
- * En muchos casos falta una legislación que favorezca una delegación de funciones.
- * En otros casos, más que una estructura y normativa que revalorice el rol del supervisor como administrador, asesor pedagógico y agente social, el obstáculo se plantea a nivel de actitud, ya que al supervisor le cuesta asumir las libertades y responsabilidades conferidas.
- * Falta de supervisores.
- * Excesiva extensión de la zona a su cargo.
- * Elevado número y heterogeneidad en el tipo de escuelas.
- * Falta de accesibilidad y comunicación con las escuelas.
- * Falta de recursos económicos para viáticos, movilidad, desarrollo de proyectos.
- * Edad avanzada de muchos supervisores que ven impedido su retiro,

- en algunas jurisdicciones, por falta de un adecuado régimen pre-visional.
- * Falta de oportunidades para el perfeccionamiento del supervisor.
 - * Desjerarquización salarial del supervisor.
 - * Trabajo individualista.
 - * En algunas jurisdicciones, renovación constante del cuerpo de supervisores.
 - * En determinados casos, falta de aplicación de la ley que prevé el acceso a los cargos.
 - * Falta de consistencia entre las legislaciones de las distintas jurisdicciones.
 - * Crisis del rol del supervisor, porque el sistema educativo también está en crisis.
 - * Falta de conciencia de que el supervisor forma parte del gobierno de la educación y, por lo tanto, de que su rol fundamental es el de co-gestor de una política educativa democrática.
- Propuestas para superar los problemas
- Como respuesta a los problemas señalados, los participantes del Seminario Regional Centro con sede en la Ciudad de Córdoba, hacen la siguiente propuesta de acciones destinadas a lograr su solución:
- * Hacer efectiva la descentralización administrativa, implementando acciones que faciliten la actividad de la supervisión en los aspectos administrativos, jurídico, contable y de manejo de información (banco de datos).
 - * Generar condiciones para un perfeccionamiento que no se limite a lo técnico-administrativo y reglamentarista, y tienda a fortalecer una pedagogía "del riesgo" en desmedro de una pedagogía de la inmovilidad.
 - * Adecuar la legislación a las necesidades del nuevo rol del supervisor.
 - * Completar, en los casos necesarios, las plantas funcionales existentes.
 - * Reestructurar las zonas de supervisión y crear nuevos cargos.

- * Dotar de medios que favorezcan el acceso a las escuelas y la comunicación con ellas.
- * Asignar recursos financieros a las supervisiones regionales para la resolución de situaciones de emergencia, y que permitan implementar cursos de acción.
- * Revisar, en las jurisdicciones que sea necesario, la legislación vigente en materia previsional.
- * Crear las condiciones para un perfeccionamiento permanente y sistemático de los supervisores en ejercicio (año sabático, licencias especiales, becas, cursos a distancia, etc.)
- * Revisar la política salarial y jerarquizar la función del supervisor.
- * Generar condiciones para el trabajo en equipo e interdisciplinario (consejos regionales, juntas regionales, etc.).
- * Favorecer la permanencia del supervisor en su función durante un período tal que le permita proyectar, ejecutar y evaluar acciones y proyectos.
- * Implementar concursos a nivel regional para la provisión de cargos de supervisor.
- * En algunas jurisdicciones, aplicar la legislación sobre acceso a los cargos escalafonarios.
- * Necesidad de lograr una compatibilización de las legislaciones de las distintas jurisdicciones y dependencias.
- * Promover la investigación respecto de aquellos problemas que están dinámicamente relacionados con lo que se denomina, "Crisis del sistema educativo", y del ejercicio de los diferentes roles docentes, en especial el del supervisor.

CONCLUSIONES

- 1.- Se considera que la función de animador social del supervisor se halla de por sí insita en la concepción de su rol, y es el marco democrático el ideal donde éste se puede desarrollar en plenitud.
- 2.- El rol de animador social está también determinado en su extensión y profundidad por los reclamos mismos de la comunidad y la identificación del supervisor con los lineamientos generales de la política educativa.
- 3.- Se considera como más propicio el desempeño de esta función en un marco de mutua colaboración y hasta de co-gestión con los distintos estamentos del sistema y la comunidad toda; resultando facilitada por una conveniente adecuación de la normativa legal en tal sentido.
- 4.- Valen estas conclusiones como un punto de partida para un análisis más profundo del punto en el próximo seminario nacional.

4.- Región Cuyo

Sede: Mendoza (Provincia de Mendoza)

28 y 29 de abril de 1987

4.- REGION CUYO

4.1.- Durante los días 28 y 29 de abril se realizó en la Ciudad de Mendoza el Seminario Regional Preparatorio, Región Cuyo, para la IV Reunión Técnica Interjurisdiccional del Seminario Nacional "La Supervisión y la Participación Comunitaria en la Descentralización de la Administración Educativa", con la asistencia de representantes de las jurisdicciones nacional, provincial de San Juan y Mendoza, encontrándose ausentes los representantes provinciales de San Luis.

4.2.- El seminario se inauguró el 28 de abril a las 9,30 horas con la presencia del señor Ministro de Cultura y Educación de Mendoza, Dr. Hugo Salvador Roque Duch, quien dio apertura al mismo.

Asistió en representación de la Secretaría de Educación de la Nación, la Profesora Beatriz Santiago, Directora General de Programación Educativa.

Se designaron las autoridades del Seminario:

- Presidente: Prof. NIDIA MABEL TELLO DE MARTINEZ -Mendoza-
- Vice-Presidente: Lic. JULIO CESAR QUINTERO -San Juan-
- Secretario: Prof. ENRIQUE TRONCOSO -CONET-

Se constituyó además una comisión coordinadora de los grupos de trabajo del Seminario integradas por:

- CESAR HUMBERTO CASIVA -DINEM-
- GLADYS GIL DE PARRA -Mendoza (Nivel Primario)-
- MARIA SUSANA BOCCO -U.N.C.-
- JULIO CESAR QUINTERO -San Juan (Planeamiento)-
- MARUJA PEREDO (Proyecto Especial O.E.A.)

4.3.- Desarrollo del Seminario

4.3.1. Lectura y análisis de documentos de apoyo

La Dirección del Proyecto envió a las distintas jurisdicciones documentos de base que guiaron las discusiones sobre el enfoque académico de la problemática tratada en el Seminario.

A ellos se agregaron guías metodológicas para cumplimentar los objetivos fijados para el seminario, permitiendo una caracterización de las funciones reales del supervisor escolar y la necesidad de su actualización permanente.

4.3.2. Mecánica de trabajo

Se constituyeron dos grupos de trabajo integrados

por representantes de las diferentes jurisdicciones y niveles, que desarrollaron el temario propuesto arribando a conclusiones que fueron considerados en plenarios parciales y compatibilizadas en un plenario general.

4.4.- Rol del supervisor en la descentralización de la administración educativa.

- El supervisor es considerado pieza fundamental del sistema educativo, tanto en jurisdicción provincial como nacional.
- Es evidente que se ha producido un cambio en la visión que docentes y alumnos poseen del supervisor. Actualmente el supervisor es considerado un miembro más de la comunidad educativa. Si bien, aún hay resabios de autoritarismo que se manifiesta en el temor ante la presencia de la autoridad, es necesario resaltar la actitud de apertura de las máximas autoridades educativas provinciales que han permitido establecer fluidas relaciones y un real acercamiento entre todos los niveles de la docencia y la comunidad.
- El supervisor tradicional siente que su rol se desdibujo ante el accionar de los organismos técnicos y de asesoramiento y apoyo. El supervisor que responde al nuevo concepto de su rol, que está seguro de su función, encuentra en estos organismos la colaboración necesaria para jerarquizar su tarea orientadora sin sentirse invadido o avasallado. Con este criterio el perfil del supervisor surge claramente integrándose en verdaderos equipos de trabajo.
- En resumen, para jerarquizar al supervisor es necesario:
 - abandono de actitudes individualistas.
 - capacitación en servicio.
 - actualización permanente.
 - dedicación prioritaria a la tarea pedagógica.
 - remuneración justa.
 - integración a la comunidad educativa.
 - visión prospectiva y apertura al cambio.
 - definición clara de sus funciones y atribuciones.

4.5.- Formación y capacitación

La formación y capacitación sistemática y permanente en servicio y a distancia surge como una necesidad de las conclusiones anteriores, para que la regionalización y descentralización educativa se transforme en efectiva realidad.

El seminario propone funcionamiento de institutos de formación y capacitación de conductores de la educación que brinden una formación teórico-práctica actualizada y posiblemente la aplicación de los aprendizajes en situaciones concretas a través de sistemas de residencia, pasantías o adscripciones.

Que dichos institutos brinden el servicio al personal de todos los niveles, modalidades y jurisdicciones superando las actuales separaciones en compartimientos estancos que existen entre las reparticiones nacionales, provinciales, universitarias y privadas.

4.6.- Conclusiones del plenario general

4.6.1. Problemas que afronta el Supervisor en el ejercicio de su función:

- Si bien teóricamente se ha hablado mucho de la descentralización, aún no se ha concretado plenamente, sino en algunos aspectos.
- La tendencia a la descentralización es más notable en el nivel primario que en el medio. En el primer caso las estructuras de la supervisión responden a un criterio regional (geográfico, económico, sociocultural, etc.). Esta afirmación es válida tanto para la provincia de Mendoza como para San Juan y ello ha favorecido la solución de la problemática de la supervisión en los siguientes aspectos:
 - Aplicación del diseño curricular.
 - Apoyo técnico.
 - Conducción
 - Vínculos con la comunidad.
 - Residencia (San Juan)
 - Cuestiones gremiales.
 - Movilidad (San Juan)
- Subsisten los problemas administrativos de manejo de personal y de escasez de recursos humanos y financieros.
- El supervisor regional de nivel nacional afronta la rigidez del sistema en cuanto a: movilidad horizontal de los alumnos, régimen de equivalencias, creación y cierre de divisiones, traslado y reubicación de personal, etc. Esto dificulta la articulación interjurisdiccional entre niveles y modalidades.

4.6.2. Funciones y Tareas

Del análisis y discusión de los principales problemas que afronta el supervisor en el ejercicio de su tarea surge que la delegación de funciones es el primer paso en la regionalización de la supervisión.

Acercar la toma de decisiones al lugar de la acción, favorece el ejercicio de las funciones del supervisor:

a) En lo estratégico, porque de esta manera:

- Aporta información sobre la realidad de cada región que contribuye a definir propósitos y políticas.
- Participa en la elaboración de proyectos que integran el planeamiento estratégico.
- Compatibiliza los objetivos educativos de su región con los de otras regiones y jurisdicciones.
- Participa en forma continua del perfeccionamiento, actualización y capacitación de su función.
- Interviene en la coordinación interjurisdiccional e intersectorial (creación de escuelas, determinación de modalidades, localización de establecimientos escolares, etc.).

b) En lo operativo:

- Facilita información, orientación y asesoramiento a todo el personal de su área, tarea que trasciende a la comunidad.
- Es agente formador y organizador de grupos de aprendizaje de docentes.

En síntesis, se trata de que el supervisor asuma las funciones que derivan de una descentralización ejecutiva y operativa, manteniendo, las autoridades del sistema, la centralización normativa.

4.7.- Conclusiones del seminario

Dado que la regionalización debe ser entendida como una descentralización en la toma de decisiones mediante una efectiva y real delegación de funciones, es imprescindible la coordinación de funciones, es imprescindible la coordinación interjurisdiccional y la participación de los órganos centrales, intermedios, Supervisión, Escuela y Comunidad, en lo que hace a currículo, perfeccionamiento docente, gestión administrativa, ra-

cialización de recursos humanos y materiales, equipamiento, etc.

Para ello, este Seminario regional propone:

Encuentros periódicos y rotativos interjurisdiccionales de la región con el objeto de:

- a) Analizar problemas, proponer alternativas de solución y dar las a conocer a las autoridades pertinentes para que se arriben los medios de su ejecución.
- b) Intercambiar experiencias que ayuden al avance del proceso de regionalización de la supervisión.

5.- Región Noreste

Sede: Posadas (Provincia de Misiones)

4 y 5 de mayo de 1987

5.- REGION: NEA

- Sede: POSADAS (Provincia de Misiones)
- Fecha: 4 y 5 de mayo de 1987.

- Participantes:

- Provincias del Chaco, Corrientes, Entre Ríos y Misiones.
- Dirección Nacional de Educación del Adulto.
- Consejo Nacional de Educación Técnica.
- Universidad Nacional de Entre Ríos.

- Autoridades:

- Subsecretaría de Educación y Cultura.

LUCILA FIGUEROA DE ETCHETO (Presidenta)

• Comisión Coordinadora:

Supervisor Nacional: Prof. HIPOLITO COLLINET (DINEA)

Supervisor Provincial: Prof. JULIO ESQUIVEL HUMBERT (Corrientes)

Organismos técnicos: Lic. ANA MARIA ZOPPI DE CERRUTI (Dirección General de Planificación Educativa- Misiones).

Universidades Nacionales: Prof. GRACIELA RECIU (Universidad Nacional de Entre Ríos).

Proyecto O.E.A.-097: Prof. MARUJA PEREDO

5.1.- Desarrollo del Seminario

Analizados los objetivos y el temario propuesto y previa exposición por parte de cada una de las representaciones del grado de avance logrado en el proceso de regionalización en cada ámbito, se llega a las siguientes conclusiones:

5.2.- Fundamentos del proceso de desconcentración que se está llevando a cabo en la región:

Todas las jurisdicciones participantes se encuentran empeñadas en procesos de desconcentración administrativa y técnica, por cuanto interpretan que de ese modo:

- Se acerca y adapta el servicio educativo a las necesidades co-

munitarias diversas de las distintas zonas o regiones geográficas;

- Se descentraliza la adopción de decisiones, que resultan más pertinentes y oportunas;
- Se intensifica la coordinación y aprovechamiento zonal de todos los recursos disponibles para el perfeccionamiento educativo;
- Se progresá en el estudio, comprensión y respeto de las características sociales, culturales y económicas de las diferentes regiones;

En síntesis,

Somos un país democrático en el que se trabaja sobre el reconocimiento de que:

- Es posible la unidad en la pluralidad;
- Es preferible la distribución del poder de decisión antes que su concentración para la mejor atención de las necesidades sociales, culturales y educativas de una población extremadamente rica en su diversidad.

5.3.- Criterios generales de implementación

- La desconcentración no es una simple zonificación, sino una auténtica situación de derivación de atribuciones, que debe ser legislada y asumida.
- Se desea dejar atrás el autoritarismo, tanto fiscalizador como paternalista, que caracterizaba la función del supervisor.
- El compromiso de la supervisión también es grupal e incluye la dinamización de toda la comunidad involucrada, que a su vez, irá transformando sus criterios y expectativas.

5.4.- Aspectos a resolver

Se deben resolver situaciones derivadas del cambio que se impone:

- En los criterios de decisión y gestión política y administrativa.
- En el rol del supervisor, como agente clave de este proceso;

- De acercamiento del servicio educativo a la sociedad y sus necesidades específicas;
- De estimulación de conductas de crecimiento profesional en los docentes.
- En la coordinación y articulación de los distintos servicios y prestaciones educativas y socioeducativas.
- La determinación y definición de nuevas figuras (unitarias y/o colegiadas) de gobierno escolar.
- La racionalización de los mecanismos de gestión administrativa, que no abrumen al supervisor, pero le permitan, con flexibilidad y fluidez, disponer de la información necesaria para decidir acerca del mejor servicio.
- En la conducta profesional docente, en la que deben desarrollarse habilidades para adoptar decisiones compartidas, con la actitud y la fundamentación que este nuevo modelo educativo impone.
- En la investigación y caracterización de regiones definidas socio-económica y culturalmente.

5.5.- Imagen que se tiene del supervisor

Los participantes coinciden en opinar que el sistema actual posee del supervisor una imagen con las siguientes características:

- "El que resuelve todo".
- "El que obliga a cumplir programas y normas".
- El que transmite las normas desde el nivel político".
- El que maneja discrecionalmente algunas decisiones"; en fin, debe ser investigada sistemáticamente.

5.6.- Aspectos comunes a acentuar: Propuestas

- Actitudes positivas hacia la desconcentración.
- Necesidad de una concepción y un proyecto compartido de educación, de aprendizaje, de promoción educativo-social, etc.
- Comunicación e integración entre pares en la función.

- Planeamiento y coordinación horizontal en cada zona o región de los agentes (supervisores de distintas jurisdicciones) que actúan sobre el mismo ámbito espacial y, por ende, para la misma comunidad.
- Reconocimiento y promoción de la habilidad del educador para leer la realidad local, proponer alternativas consecuentes, seguir permanentemente aprendiendo con estrategias propias y accesibles y reflexionar sobre sus prácticas.
- Desarrollo en los mismos supervisores de un modelo de desempeño profesional válido para la promoción del trabajo democrático, vivido con libertad.
- Tolerancia de los procesos de transición que implica el cambio.
- Máxima competencia profesional del supervisor.
- Revisar la política salarial, el régimen previsional y jerarquizar la función del supervisor.
- Facilitar los recursos financieros que requiere el nuevo sistema (movilidad, viáticos, etc.).

5.7.- Formación y capacitación del supervisor

- Crear situaciones que generen la necesidad de actuar con conductas (criterios, actitudes) diferentes.
- Partir de un marco teórico que reconozca la regionalización y el significado y contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje para la vida en democracia.
- Valorizar las instancias permanentes y habituales de aprendizaje (talleres, reuniones, trabajo en equipo, etc.) que se desarrollan en la vida institucional del sistema escolar, sin perjuicio de acciones sistemáticas de capacitación.

4 y 5 de mayo de 1987

Sede: Neuquén (Provincia del Neuquén)

6.- Región Sur

6.- REGION SUR

Introducción

En la Ciudad de Neuquén durante los días 4 y 5 de mayo de 1987 se realizó el Seminario Regional Sur para el tratamiento del tema "La Supervisión y la Participación comunitaria en la Descentralización de la Administración Educativa".

Este Seminario fue convocado por el Proyecto Especial Multinacional O.E.A./097 "Regionalización Educativa", como una actividad dentro del plan de operaciones y como una etapa previa al Seminario Nacional sobre el mismo tema. La organización estuvo a cargo del equipo técnico de la Dirección de Planeamiento Educativo del Consejo General de Educación de la Provincia del Neuquén.

Participaron de estas reuniones representantes de las provincias de: Neuquén, La Pampa, Río Negro, Chubut y el Territorio Nacional de Tierra del Fuego, registrándose la ausencia de representantes de la provincia de Santa Cruz. Las delegaciones estuvieron integradas por supervisores de los distintos niveles del Sistema Educativo de Jurisdicción Provincial, a los que se sumaron funcionarios del CONET, Supervisores del mismo Organismo, DINEM, DINEA y Dirección Nacional de Educación Física.

Se incorporaron también a este Seminario, representantes de la Universidad Nacional del Comahue.

Haciendo referencia a la importancia, objetivos y trascendencia de este encuentro de trabajo, hicieron uso de la palabra la Presidente del Consejo General de Educación de la Provincia del Neuquén y el Director del Proyecto 097 "Regionalización Educativa", Contador Felipe DE CARLI.

El Seminario se desarrolló en dos jornadas de trabajo; los participantes se distribuyeron en dos comisiones para la discusión y análisis del temario quienes a través de la evaluación y autocrítica de las realidades lograron producir valiosas conclusiones analizadas y aprobadas en plenario final.

Análisis y discusión de los principales problemas

El punto de partida de ambos grupos consistió en un diagnóstico general de los sistemas educativos de cada una de las provincias, (Neuquén, Río Negro, Chubut, La Pampa, Tierra del Fuego) lo que permitió un conocimiento de las realidades de cada jurisdicción y también detectar algunas dificultades con respecto a la función del Supervisor:

- Las áreas geográficas extensas.
- Problemática de la movilidad: con vehículos oficiales o vehículos privados.
- Recursos materiales: escasez, que dificultan la tarea específica.
- El crecimiento de el número de unidades educativas no es acompañado por el crecimiento cuantitativo de los cargos de supervisores, lo que provoca una tarea difusa.
- Necesidad de perfeccionamiento en servicio con carácter reconocido y permanente.
- Mayor énfasis en la parte administrativa y organizativa, que en la pedagógica.
- En algunas jurisdicciones, la afluencia docente proveniente de otras provincias produce una necesidad constante de actualización.
- En algunas jurisdicciones persiste una dicotomía entre el cuerpo docente y algunos organismos técnicos.
- Dificultades de Neuquén:
 - a) No hay claridad en la inserción del supervisor dentro de la actividad distrital.
 - b) La falta de continuidad y permanencia de los supervisores en los distritos (Neuquén, Capital).
 - c) Se está poniendo en tela de juicio la función del supervisor.
 - d) En el nivel medio no se puede hacer la supervisión presencial por área de conocimiento en todo el ámbito provincial, a raíz de las nuevas disposiciones.

Como reflexión de esta primera parte se puede señalar la necesi-

dad de respetar los diferentes tiempos individuales, institucionales y comunitarios a fin de garantizar una verdadera participación y descentralización.

Funciones y Tareas

Podemos definir que hay diferentes matices en cuanto a la función del supervisor. Tradicionalmente la figura del supervisor estaba cargada de un rol basado en el control y la inspección. Actualmente se está revirtiendo esta situación en base a un replanteo de la actuación, tratando de eliminar la supervisión históricamente autoritaria.

Se analizó y opinó sobre las distintas jerarquías de la supervisión existentes en cada provincia, áreas y jurisdicciones convocadas, concluyéndose que para evitar deformaciones en las misiones y funciones, deberán focalizarse sus tareas específicas, revalorizando lo pedagógico y tendiendo a mejorar la prestación del servicio.

Se tiene claro que en la mayoría de los casos, el supervisor es emisor de opinión, gestor que informa sobre la realidad pero que no participa en la toma de decisiones.

En cuanto a la relación existente con el personal directivo, en general el supervisor es demandado por directivos y docentes para compartir y acompañar en la búsqueda de soluciones.

Se advierten las siguientes situaciones:

- Se percibe una situación de crisis en los cuadros directivos a diversos factores que la provocan. (Movilidad de personal, falta de concursos, falta de incentivación para la carrera docente, etc.).
- Algunos Directores creen que el supervisor debe resolver todos los problemas.
- Otros pretenden que la supervisión asuma funciones que le corresponden al Director, como conductor de una unidad educativa (primera instancia de supervisión creativa, como facilitador y coordinador).
- Un alto porcentaje de Directores sostienen que es fundamental la función de asesoramiento pedagógico del supervisor.
- Las distancias, la cantidad de escuelas y la falta de medios, inciden para que la función del supervisor sea vista como difusa.

- En el caso especial de la actual organización del Sistema Educativo en Neuquén, no está definido ni ubicado el rol de supervisor, salvo en la estructura teórica.
- La mayoría de los docentes manifiesta la necesidad de la presencia asidua del supervisor como asesor pedagógico.
- Advertimos que el docente en ciertos niveles, tiene tendencia a no interpretar las funciones de la supervisión y su lugar en la tarea de equipo dentro de la comunidad educativa.
- En cuanto se refiere a la comunidad, en este nuevo camino de cambio y participación que estamos recorriendo, no se percibe aún claramente qué concepto o visualización del rol del supervisor se está modelando. Esto es atribuible a que el supervisor responde a los distintos estímulos y características de la comunidad en que se desempeña.
- Además, se hicieron diversas consideraciones sobre el tema:
 - En las jurisdicciones en que se ha iniciado la descentralización los supervisores perciben, en algunos casos, que su función se revaloriza, a pesar de no contar todavía con elementos de juicio suficientes para evaluar los cambios que se están produciendo.
 - Se conviene en la necesidad de separar lo pedagógico de lo administrativo-burocrático en aquellas jurisdicciones que todavía no lo han logrado. Con lo que se quiere expresar que la función del supervisor, no debe circunscribirse a ser mero gestor, ejecutor y/o sumariantes.
 - En lugar de pretender asumir nuevas funciones, cumplir plenamente las tareas propias del rol del supervisor: facilitador de espacios de reflexión, de intercambio de experiencias, promotor de relaciones entre la unidad educativa y la comunidad.
 - Es difícil establecer diferencias desde el punto de vista del rango porque son distintas las estructuras escalafonarias.
- Con respecto a las diferencias entre los supervisores de las distintas jurisdicciones, se establecieron las siguientes:
 - Atención por parte de los supervisores a diferentes unidades geográficas: distritos, áreas geográficas, áreas de conocimiento, zonas, etc.
 - El concepto de distancia que se maneja, varía de acuerdo con las jurisdicciones.

- Diferencias cualitativas en la toma de decisiones entre las jurisdicciones y dentro de una misma jurisdicción.
- Diferentes instancias jerárquicas entre los supervisores y la toma de decisión final.
- Diferencias en el grado de incidencia del trabajo del supervisor como asesor de los niveles intermedios y de conducción.
- Se considera necesario mantener en común:

Rol del supervisor en la descentralización de la administración educativa. Se considera que, en proyección, la importancia que debe asignarse al rol del supervisor consistirá en:

- Poner en vigencia su verdadera gestión de facilitador y coordinador, centralizando su accionar en lo pedagógico, abarcativo de todo el fenómeno de educar.
- Asignarle poder de decisión en sus instancias.
- Revalorizar su figura docente y por lo tanto su misión y sus funciones docentes.

Para esto es necesario que:

- Se efectivice la descentralización.
- Se realice una jerarquización profesional y en la retribución.

Como consecuencia:

- El supervisor debe ser movilizador social con un gran peso en la función pedagógica: en el futuro, este rol fundamental deberá ir adecuándose al progreso social global en un marco de perfeccionamiento en servicio permanente.
- Para cumplir con esa función de articulador social, deberá conectarse con la comunidad y alumnos con la misma intensidad que con los docentes.

Se reitera que es necesario, para asumir óptimamente qué es el rol, que se dé la oportunidad de investigar seriamente sobre la realidad pedagógica que se da en el nivel de supervisión en relación a todo el sistema educativo.

- Se cree que compartir la posibilidad de la investigación es un derecho y un deber inherente a la totalidad de los cuadros do-

centes.

- Para esto necesitamos del tiempo, el espacio y la igualdad de oportunidades para llevarlo a cabo.
- Recuperaríamos parte de nuestro tiempo si todos los oyentes del sistema se capacitan para la utilización de las fuentes de datos disponibles evitando el pedido de la misma información por múltiples vías en diversos tiempos.
- Además esto favorecería una mejor lectura de la realidad, al dar acceso a la información a todos los sectores docentes, incluido el supervisor.

Por último consideramos indispensable que cada sector del sistema asuma plenamente su función específica y que se facilite desde el nivel central una articulación real del funcionamiento en forma horizontal y vertical de estos sectores.

CAPACITACION

Fundamentación:

Se coincide en que el Sistema debe brindar igualdad de oportunidades y posibilidades para la capacitación en servicio, priorizando lo regional aprovechando la incidencia que en este aspecto puedan tener los organismos nacionales e internacionales y otros organismos regionales que no persiguen fines de lucro.

Esta capacitación debería brindarse en forma continua y permanente, a las que pueda accederse, desde los puntos más lejanos, a través de metodologías de capacitación a distancia o presenciales toda vez que sea posible.

La capacitación no debe presuponer ninguna cuestión de privilegio, y menos de posibilidades económicas.

Esto supone una revalorización de los elementos humanos regionales en primer lugar, y en segundo lugar planteando dichas experiencias a partir de la idea del intercambio, y del enriquecimiento mutuo.

Creemos que esta capacitación debe abarcar a todos los sectores para posibilitar la descentralización.

Capacitación de los niveles de conducción

Dos propuestas:

- a) Derecho a la capacitación que establece el Estatuto del Docente.
Capacitación por propia decisión con licencia y en término reglamentar por cada provincia.
- b) Capacitación contemplada por el mismo sistema, en servicio, fuera de las vacaciones anuales.

Para las dos propuestas deben considerarse previsiones presupuestarias.

- La igualdad de oportunidades de capacitación en servicio para asegurar el respeto por la carrera docente.
- Prioridad de la función pedagógica, como movilizador social en la unidad educativa y en la comunidad.
- Forma de acceder: por concurso de oposición.
- Propiciar que las reformas de los Sistemas Educativos vayan acompañados de una revisión permanente de los roles de cada uno de los agentes, dentro del contexto socio-cultural.

Propuesta de Perfeccionamiento-Niveles de conducción inmediata.

- Técnicas de Supervisión.
- Técnicas grupales.
- Relaciones humanas.
- Psicopedagogía (dificultades en el aprendizaje).
- Investigación social (técnicas para diagnóstico).
- Legislación.

Propuesta de Chubut-Supervisor Nivel Medio de Nación (DINEM).

- Creación de un Instituto de Perfeccionamiento Docente, con sede en la Patagonia.
Con base sólida, seria y definida, que atienda y coordine acciones regionalizadas de actualización, capacitación y perfeccionamiento.

7.- Región Noroeste

Sede: La Rioja (Provincia de La Rioja)

11 y 12 de mayo de 1987

7.- REGION NOROESTE

Introducción

En la Ciudad de La Rioja durante los días 11 y 12 de Mayo de 1987 se realizó el Seminario Regional NOA para el tratamiento del tema "La Supervisión y la Participación Comunitaria en la Descentralización de la Administración Educativa".

Este Seminario fue convocado por el Proyecto Especial Multinacional O.E.A./097 "Regionalización Educativa", a través de la Dirección General de Programación Educativa, como una actividad dentro del plan de operaciones y como una etapa previa al Seminario Nacional sobre el mismo tema.

La organización estuvo a cargo de un equipo técnico, especialmente designado mediante Resolución N° 128/87, de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación e integrado por personal técnico del Departamento de Planeamiento e Investigación Educativa de dicha Secretaría de Estado y técnicos-docentes de la Dirección General de Enseñanza Media y Superior.

Fue sede de este Seminario la Casa de Descanso "Tinkunaco", donde se alojaron la totalidad de las delegaciones provenientes de otras provincias. Este espacioso y tranquilo lugar, fue apto para lograr una mayor integración de los participantes y una convivencia enriquecedora.

Participaron de estas reuniones representantes de las provincias de: Catamarca, Tucumán, Salta y La Rioja; registrándose la ausencia de representantes de las provincias de Jujuy y Santiago del Estero, oportunamente convocadas por el equipo técnico de la Provincia Sede, a cargo de la organización del Seminario.

Las delegaciones se integraron por supervisores de los distintos niveles del Sistema Educativo de Jurisdicción Provincial, a los que se sumaron personal técnico de las unidades de Planeamiento Educativo, funcionarios del C.O.N.E.T., Supervisores del mismo Organismo, D.I.N.E.M. y D.I.N.E.A.

Se incorporaron también a este Seminario, especialmente invitados, representantes de la Universidad Provincial de La Rioja y directores de los establecimientos de Nivel Medio y Superior Nacionales y Provinciales.

El acto de apertura contó con la presencia del Ministro de Gobierno e Instrucción Pública, el Presidente del Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de La Rioja, la Directora

General de Programación Educativa del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, el Director del Proyecto Especial Multinacional O.E.A. y demás autoridades militares y educativas.

Haciendo referencia a la importancia, objetivos y trascendencia de este encuentro de trabajo, hicieron uso de la palabra el Ministro de Gobierno de la Provincia Sede, Dr. Jorge Raúl Yoma y la Directora General de Programación Educativa, Lic. Beatriz Santiago.

El Seminario se desarrolló en dos jornadas de trabajo; los participantes se distribuyeron en dos comisiones para la discusión y análisis del temario, quienes a través de la evaluación y autocritica de las realidades lograron producir valiosas conclusiones, analizadas y aprobadas en plenario final, las que obran como anexo.

En el acto de clausura, como representante de los asistentes al Seminario, una supervisora de la Provincia de Tucumán hizo referencia a las vivencias y experiencias del grupo, manifestando que los resultados fueron positivos y enriquecedores como producto del encuentro y del intercambio de experiencias.

Asimismo se transmitió el mensaje de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Provincia de La Rioja, Prof. Teresa Lucrecia Cavero, y con las palabras del Director del Proyecto Especial O.E.A., Contador Felipe De Carli, se dió por concluido el Seminario.

Desarrollo del Seminario

La mesa coordinadora puso a consideración del plenario las conclusiones obtenidas en el presente seminario, señalando que con respecto al Tema 1: "Principales Problemas que Afronta el Supervisor en el Ejercicio de sus Funciones se pudo realizar una integración de las conclusiones de cada grupo.

Personal

- Existen todavía estructuras no dinámicas, basadas en una concepción centralista que limitan el ejercicio de una función supervisiva democrática.
- Indefinición del rol de supervisor.
- El número de supervisores y personal de apoyo, es insuficiente para el espacio geográfico regional.
- La calidad de la función se ve afectada por el número de escuelas asignadas.
- Falta de capacitación y perfeccionamiento que favorezca la participación en el análisis de las situaciones y el compromiso con la realidad, enriqueciendo su rol consecuentemente con una mayor toma de decisiones.

Curriculum

- Falta de elaboración y regionalización de los diseños curriculares y escasa agilidad en los mecanismos de actualización e implementación.

Administración

- Transferencia de servicios de la Nación a las Provincias sin la adecuación financiera a ese incremento:
 - a) Por falta de recursos humanos para el cambio.
 - b) Por las características geográficas de cada provincia.
 - c) Por una legislación más adecuada.
- Falta de coordinación entre jurisdicciones que operan en la misma provincia lo que implica:
 - La vigencia de diferentes currículos, pautas metodológicas y criterios de evaluación.

- Financiamiento

- No existe correspondencia entre la administración y asignación presupuestaria y las funciones que debe cumplir el Supervisor.

La planificación de la Educación está recortada siempre por la instancia administrativa que es por la que pasan en definitiva las decisiones pedagógicas.

- Vínculos con la comunidad

- Los vínculos con la comunidad son más fuertes en el nivel inicial y éstos se debilitan gradualmente en los niveles restantes, corresponde determinar el alcance de esta participación.

- Cuestiones gremiales

- Falta un sentido claro de pertenencia en lo social y gremial favorecido por la estructura y la indefinición de las misiones y funciones correspondientes al Supervisor.

- Residencia

- La residencia debe ser objeto de un análisis muy especial donde se combinen las variables más importantes (vías de acceso, número de escuelas, extensión, etc.).

- Movilidad

- Falta de previsión de recursos para el desarrollo de las tareas de supervisión en los rubros de viáticos y movilidad.

En los temas 2 "Funciones y Tareas"; en el 3 "La Percepción que tienen los otros miembros del Sistema Educativo de Figura del Supervisor" y 4 "La Formación y Capacitación de los Supervisores en Función de la Regionalización y Descentralización Educativa", la comisión resuelve no hacer una síntesis integradora de ambos planteos por considerar que en cada grupo la temática fue abordada con diferentes enfoques, que resultan igualmente válidos y que se complementan, demostrando la riqueza de la problemática abordada y de la multiplicidad de propuestas consecuentes de ésta.

- Funciones y Tareas

Grupo N°1

- Descentralización: acercar más los poderes de decisión a cada región para facilitar y agilizar las concreciones educativas.

El tema presenta sus complejidades en los distintos niveles; si la provincia o la Nación pretende hacerlo, considerando el desempeño actual del Supervisor, la descentralización le afectaría al surgir una mayor responsabilidad y compromiso, mejor comunicación con los supervisados, enriqueciendo la acción.

Notamos que la descentralización produce un efecto centralizador de las tareas y toma de decisiones y a la vez es generador de iniciativas y de movilización creativa.

- Funciones: al no ser similares las funciones en los distintos niveles del Sistema Educativo, se concluye que:
 - .- Deberían eliminarse de las funciones del Supervisor las informaciones sumariales.
 - .- Incorporarse funciones más específicas relacionadas con la comunidad.
 - ..: Que sea un promotor de acciones educativas, investigador y enriquecedor del rendimiento educativo.
 - ..: Que participe en los niveles de planeamiento educativo.
 - ..: Que se convierta en coordinador de los servicios de la comunidad.
- Diferencias: Se acentúan en los diversos niveles por las distancias a los centros de decisiones, ya que las informaciones se diluyen y varía la interpretación. En cualquier nivel tiene que ser bi-direccional y más ágil.
- En Común, que mantengan la concepción global pensando en el producto, llevar a cabo los proyectos integrados para la niñez y la juventud.

La forma de acceso, por concurso, y permanencia debe ser igual en todas las jurisdicciones.

- Grupo N° 2

- El grupo adhiere al principio de descentralización y a enumeración de actividades que corresponden al Supervisor como integrante del equipo de planeamiento estratégico que se transcriben en página 11 del módulo II (La Supervisión Escolar entre el Planeamiento Estratégico de la Alta Dirección y el Planeamiento Operativo de Unidades Educativas).

- Evaluar las necesidades educacionales de su región y priorizarlas.
- Conocer las prioridades educacionales de la jurisdicción.
- Presentar los objetivos y metas de su región, surgidos de la compatibilización de los planes operativos.
- Elaborar los proyectos que le competen y que deben integrar al planeamiento estratégico.
- Compatibilizar los objetivos de su región con el resto de las regiones de su jurisdicción.
- Hacer el abandono planeado de los objetivos superados o no alcanzables de su región (estructuras edilicias, horarios, contenidos curriculares obsoletos, etc.).
- Introducir, en su región, innovaciones para adecuar el sistema a las exigencias ambientales.
- Coordinar los distintos planes operativos de su región, superando la especialización de las unidades escolares.
- El grupo propicia la creación de unidades de coordinación tales como un Consejo Coordinador de Planeamiento y Acción Educativa.

La Supervisión participará del mencionado Consejo, en el que estarán representados voluntariamente las distintas modalidades y jurisdicciones educativas de la Provincia y/o región (Nacionales, Provinciales y Municipales), como así también las demás autoridades y representantes de toda la comunidad (entidades empresariales, industriales, de bien público, etc.), a fin de lograr una planificación integral de la oferta educativa estrechamente ligada a la realidad múltiple y dinámica, y un racional aprovechamiento de medios y recursos edilicios y agrupamiento, recursos humanos, así como una adecuada complementación para las acciones de construcción y mantenimiento edilicio y de auto-equipamiento regional.

- El equipo considera que la descentralización no afectaría las funciones del Supervisor, tomando como marco referencial las funciones que a dicho agente le competirían y que se hallan enunciadas en el módulo N° II, ya citadas.

- La percepción que tienen los otros miembros del Sistema Educativo de la figura del Supervisor.

Grupo N° 1

Se analizó la visualización del Supervisor teniendo en cuenta nivel y jurisdicción.

Nivel Medio

a) Jurisdicción Nacional

Opinión de Directores;

En general se lo observa al Supervisor como:

- Fiscalizador de ciertas y determinadas tareas.
- Transmisor de información de: circulares, datos estadísticos, datos más actualizados, etc.
- Contralor del aspecto administrativo, en cuanto si la documentación está al día, cuando en la realidad, al conocer que llega el Supervisor se actualiza; ésto porque el director considera que hay otros aspectos prioritarios como el aspecto técnico-pedagógico que requieren mayor atención.
- Sin poder de decisión y sin las necesarias atribuciones para resolver situaciones problemáticas que puedan estar a su alcance, dejando de lado "la burocratización del sistema", a fin de agilizar las respuestas con soluciones adecuadas.
- Los docentes temen la presencia del supervisor en su clase.
- Los alumnos la desconocen y les es indiferente y hasta en algunos casos le temen.
- Los padres desconocen la función del supervisor y hay quienes lo consideran como última instancia donde recaen los reclamos.

Los docentes nacionales de La Rioja aclaran que éste es el concepto global pero se está logrando un cambio, una supervisión Asesora-Orientadora, etc.

b) Jurisdicción Provincial

b.1. Opinión de Directores:

- Se sienten huérfanos de Supervisión.
- Actualmente falta asesoramiento y orientación.
- Se observa en las escuelas, cuerpo directivo, la necesidad de apoyo técnico-pedagógico y administrativo.
- Se detecta con agrado, la modificación en el accionar y en la mentalidad del Supervisor permitiendo la participación activa de los miembros de la comunidad educativa, a fin de lograr cambios de conducta que redundan en beneficio tanto de uno como de los otros.

b.2. Opinión de Profesores:

- Fiscalizador administrativo.
- Desconocedor de la realidad de su zona de supervisión (ubicación geográfica, distancias, clima, modo de vida, etc.).
- Carente de poder de decisión y en este sentido hasta atomiza o desvaloriza la autoridad y poder del director.

b.3. Visión del Supervisor Regional desde el punto de vista del Supervisor Zonal:

- Lo considera como un extranjero o turista en su zona.
- La comunidad lo visualiza como un funcionario más, como alguien que ahora adquirió un status superior pero no conoce las expectativas y necesidades del lugar.

Pero, por sobre todas las apreciaciones, se observa al Supervisor de Nivel Medio como un docente carente de staff o grupo de trabajo y consulta y debe asumir su responsabilidad "solo".

b.4. Visión del Supervisor sobre el rol actual del Supervisor.

C.O.N.E.T.

- Separado de la comunidad educativa y ante esta de subicción se siente solo.
- Autocrático, ostenta su cargo haciéndose valer y respetar más por el poder que por el cargo, sin lograr un cambio de actitud basado en la humildad docente.
- No acepta integrar la comunidad educativa de la escuela que visita para no "despojarse del cargo".
- No sabe aprovechar la buena información o experiencias positivas de una escuela para transferirlas a otras. Tienen atribuciones (C.O.N.E.T. especialmente), y no hacen uso de ellas por comodidad o para evitar responsabilidades que lo llevarían a enfrentarse con la superioridad en apoyo de los directores.

• Nivel Primario

- Asume el rol de Supervisor de acuerdo a la experiencia vivida como Director o Vice-Director.
- El resultado de su eficacia no se logra únicamente con el perfeccionamiento, sino por la experiencia vivida especialmente en cada región.
- Para desempeñarse mejor como Supervisor, si sabe definir y determinar los roles de Supervisor y Director.
- Tanto el Supervisor como el Director tiene más atribuciones de las que usa y es para evitar responsabilidades.
- El tiempo de supervisión es limitado y su permanencia de dos o tres días no le permite conocer la realidad social y educativa de la zona. Esto lo hace parecer "Un desconocido" entre los docentes y alumnos de las unidades escolares.
- El poco tiempo de permanencia en la zona y el enfrascarse en la tarea administrativa, evita crear el ambiente de amistad y compañerismo dentro del grupo.
- Necesidad de revitalizar la relación humana, la interrelación

ción docente-supervisor, conducente a un cambio de actitudes (esto se está logrando en el nivel primario).

- El supervisor de hoy debe ser uno más con actitud de servicio.
- Trabajar como cuerpo, como equipo técnico en reuniones periódicas (por lo menos tres días por mes), para aunar criterios, perfeccionarse en metodología, problemas disciplinarios, etc., integrando supervisores de adultos y especiales.
- Trabajar con la comunidad.
- Lograr una buena relación con sus dirigidos y con la comunidad.
- Trabajar con equipos de apoyatura.
- La visión del Supervisor depende de la percepción o imagen que se tenga de él, teniendo en cuenta el conocimiento que se posea de la función y el rol que le compete a cada uno en su cargo de Supervisor, Director, Profesor.

D.I.N.E.A.

- El Supervisor no se siente fuera de la familia docente; es visto como un compañero más; como promotor de la educación.
- Los Supervisores hacen visitas a otros Organismos como municipios, fábricas, empresas, etc. y sugieren asistencia a la escuela.
- Los Supervisores de D.I.N.E.A. tienen únicamente contacto con los Directores, no con los maestros.
- Se debe aclarar que todo el personal docente de D.I.N.E.A. es transitorio.
- Es necesario observar que D.I.N.E.A. trabaja con unidades educativas muy reducidas, que tienen otra modalidad, objetivos, etc.

- Grupo N° 2

En general el grupo estima se debe revalorizar y re-vitalizar la imagen del Supervisor.

La supervisión es un liderazgo impuesto. Cuando realmente se manifiesta el liderazgo supervisivo en la comunidad educativa, es porque el Supervisor consigue el reconocimiento como tal, en virtud de su competencia profesional y condiciones personales.

Hay Supervisores que por un falso sentido de autoridad se resisten a la capacitación. Ante ello, se afirma la necesidad de calificar a los cuadros en los distintos niveles de la Supervisión.

La capacitación a la que se alude es la capacitación específica para el desempeño de la función. Se sostiene, por tanto, que el acceso al cargo supervisivo se realice considerando la capacitación del agente para el mismo.

Se observan en los distintos niveles de supervisión carencias en lo atinente al deslindamiento de responsabilidades.

En algunos casos no se valora la función supervisiva a nivel de los cuadros de conducción y aún, en las mismas comunidades educativas, aunque en la mayoría de las situaciones planteadas el Supervisor es reconocido e identificado como conductor natural de las comunidades educativas.

En un gran número de casos los docentes esperan al supervisor como el poseedor de soluciones para la amplia problemática escolar. Esta situación, continuando en el análisis, se observa que se repite siguiendo el escalafón jerárquico; o sea que en los distintos niveles de jerarquía se delega la responsabilidad de la toma de decisiones hacia instancias superiores.

En general el grupo coincide en que el Supervisor se siente aceptado por los docentes y que no puede defraudar las expectativas depositadas en él. Asimismo siente la necesidad de apoyo de la conducción educativa, de la coordinación estructural entre él y los cuadros de apoyo técnico y administrativo, que avalen el resultado de su gestión.

Se afirma concientemente la necesidad de participar efectivamente y de abrir los canales necesarios para posibilitar y garantizar la participación de las comunidades educativas en la empresa de la educación.

Finalmente se reitera la necesidad de definir un perfil del Supervisor; de delimitar sus funciones y de jerarquizar la función docente en general.

Se propone derivar de uno de los objetivos del Congreso Pedagógico Nacional: "convocar a un estado de opinión permanente", una estrategia que lleve a la toma de conciencia por parte de la comunidad, de la importancia de la función docente en general.

La Formación y Capacitación de los Supervisores en función de la Regionalización y Descentralización Educativa.

- Grupo N° 1

El grupo considera que debe abordarse en primer término un proyecto de Formación, desde todos los niveles de la educación sistemática:

- a) Bachillerato Pedagógico.
- b) Profesorado de Enseñanza Primaria.
- c) Profesorado de Nivel Terciario No Universitario.
- d) Profesorado de Nivel Universitario.

Deberá atenderse a una formación interdisciplinaria nutrida por contenidos y métodos de: Ciencia antropológica, Ciencia Pedagógica, Ciencia Regional y Ciencia Administrativa.

También podrá instrumentarse esta formación desde los Centros de Conducción Educativa que forman Directores y que pueden además formar Supervisores.

La consideración de la Formación Docente y de la Carrera Docente son concurrentes pero no excluyentes para acceder al cargo. Debe reverse, para ello, la valoración de antecedentes y oposición por concurso, confiriéndole a la oposición mayor porcentaje porque refleja la idoneidad real.

En segundo lugar, deberá atenderse a la Capacitación a través de estrategias diversas:

- a) Reuniones de supervisores de todos los niveles y de todas las jurisdicciones para atender la Integración Nacional.
- b) Realizar labores conjuntas entre supervisores, directores, profesores y maestros.

- c) Cursos diversos sobre supervisión en empresas, Control de Gestión, Control de Calidad, Administración Municipal, etc.
- d) Cursos presenciales y/o a distancia sobre currículos específicos realizados por especialistas.

Esta capacitación puede ser también autodidáctica, en el sentido de la Documentación y la información bibliográfica que el Supervisor debe manejar.

El Supervisor debe tener acceso, en forma rotativa, a Convenciones, Encuentros, Reuniones Nacionales e Internacionales.

- Grupo N° 2

Los avances de las ciencias y la técnica en el mundo actual, la inclusión de contenidos de aprendizaje de ellas derivados, y las novedades metodológicas existentes, requieren que el docente en todos los niveles del escalafón, posea ciertas habilidades, capacidades y actitudes en virtud del contenido informativo, lo que nos lleva a plantear la necesidad de instrumentar al mismo con elementos formativos que le permitan acceder a esta variada y amplia problemática.

La base de la jerarquización de los cuadros docentes está dada por la Formación y Capacitación ya que éstas posibilitarán la eficiencia y efectividad en el desempeño de sus roles específicos. Es por ello que la comisión estima conveniente institucionalizar el perfeccionamiento incluyéndolo en la normativa de manera sistemática y continua para garantizar el cumplimiento de la premisa anterior. En otras palabras, se coincide la necesidad de prever los mecanismos normativos y coyunturales dentro de la estructura para el reclaje permanente de los cuadros operativos.

Este sistema de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento docente debe resultar una respuesta emergente de cada unidad de operación (subsistema región) o sea en función de sus propias necesidades, ya que el mismo será destinatario de la acción, hacia él estará dirigido el impacto del accionar pedagógico, pero sin perder de vista la direccionalidad y unicidad del sistema.

Dentro del espectro supervisivo se propone abordar la problemática de la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento desde dos perspectivas: una que hace a la formación y capacitación específica para el acceso a la función, y otra que hace a la actualización y perfeccionamiento

permanente.

Ambas líneas deben incluirse en forma sistemática y continua a través de programas coherentes, permitiendo la renovación y dinamización de los agentes en función, abarcando modalidades formales y no formales de perfeccionamiento.

El servicio de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento debería integrarse a los planes de los institutos de formación docente existentes en cada medio previendo alternativas y estrategias que cubran todos los requerimientos de este sector.

De implantarse las políticas de descentralización se hace imperiosa la necesidad de contar con un sistema de información que le permita al Supervisor una lectura ágil y veraz de la realidad, como elemento fundante para la toma de decisiones.

Se coincide en la necesidad de mejorar, o crear en el caso que no los hubiera, los sistemas de información que subsanarían en alguna medida los déficit de coordinación institucional existentes.

Para que el Supervisor pueda cumplir sus funciones necesita del Banco de Información a cargo de personal técnico con la colaboración de pasantías. El grupo adhiere a la estrategia de instrumentar pasantías, ya que serían el nexo de coordinación y contacto entre distintos niveles y elementos del subsistema, como así mismo se convertirían en agente de apoyo técnico de los cuadros de supervisión, debiendo además actuar como agentes multiplicadores.

El grupo propone que quienes accedan a las pasantías, lo hagan en función del reconocimiento que el sistema efectivice en virtud de aptitudes personales y profesionales del agente, como así mismo de sus acciones significativas o relevantes.

NOTA:

Por aprobación en Plenario se incorpora a las conclusiones como anexo el artículo "La descentralización Educativa en América Latina: ¿ Política Nacional o de facciones?" - Noel McGinn y Susan Street - Revista la Educación N°99 - 1986 - I.

A N E X O

"La descentralización educacional en América Latina: Política nacional o de facciones?"

Noel McGinn y
Susan Street

Revista de la Educación N° 99 - 1986-I

Este artículo se incorpora como anexo a las conclusiones del Seminario Regional NOA, por aprobación en Plenario de los participantes.

LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCACIONAL EN AMÉRICA LATINA: ¿POLÍTICA NACIONAL O LUCHA DE FACCIONES?

Noel McGinn y Susan Street*

En Latinoamérica, al igual que en otras regiones del Tercer Mundo, hay un entusiasmo creciente, por parte de los gobiernos y las agencias internacionales de asistencia, por la descentralización educacional. Sus patrocinadores alegan que la descentralización administrativa y financiera llevará a una mayor participación a niveles locales y a un mejoramiento de la eficiencia de sistemas.

En este trabajo ponemos en tela de juicio esa afirmación. La mayor parte de los intentos de descentralización han fracasado al no producir mejoras significativas en ninguna de esas dos dimensiones. También analizamos los intentos de descentralizar la educación hechos en Perú, Chile y México, para mostrar quién favorece las reformas y quién no. La descentralización es promovida por grupos que buscan mejorar su poder en relación con otros grupos. En algunos casos, los grupos competidores se hallan dentro del gobierno. Las políticas fracasan no debido a una ejecución pobre, sino a la resistencia que oponen grupos que perderían en poder. A veces estos grupos incluyen a los que tienen comúnmente poca participación en la toma de decisiones, como los de maestros. Los resultados sugieren que la descentralización sólo podrá llevar a un crecimiento de la democracia en una sociedad justa.

Introducción

El objetivo de este trabajo consiste en aclarar el uso del concepto de descentralización educacional, sobre todo tal como se aplica en Latinoamérica. Son dignos de alabanza los fines proclamados de las políticas de descentralización: mayor participación en la toma de decisiones a nivel local y mejoramiento de la eficiencia de sistemas; pero hay mucha confusión sobre el sentido del concepto y sobre lo que realmente sucede en el proceso.

Quizás se trate de una confusión que engendra entusiasmo. La UNESCO y sus organizaciones similares han estado fomentando, durante años, una

u otra variedad de políticas de descentralización (compárese, por ejemplo, ONU, 1962, con UNESCO, 1984). Más recientemente, el Banco Mundial ha sancionado la descentralización de los sistemas educativos de sus clientes (Banco Mundial, 1983; Murray, 1983). Dentro de la USAID y de otras agencias de asistencia bilateral, existe un movimiento que tiende a abandonar planes de amplio alcance basados en evaluaciones por sector en favor de un enfoque básico para la administración del desarrollo (Korten y Alfonso, 1981; Ralston y otros, 1981; Rondinelli, 1983). Los Ministros de Educación de los países latinoamericanos reunidos en 1979, produjeron el Consenso de Bogotá, en el cual afirmaron su deseo general de "regionalización" (OEA, 1981, 1982).

Cada una de las organizaciones arriba mencionadas llega a la descentralización desde un ángulo distinto: La UNESCO y la OEA se preocupan por la incorporación de los grupos marginados en los círculos de toma de decisiones. El Banco Mundial parece favorecer la introducción de mecanismos de mercados o semimercados, con el nombre de descentralización. El enfoque que promueve la USAID enfatiza los nexos verticales al mismo tiempo que alienta la capacidad administrativa a nivel local. Lo que los Ministros pensaron en Bogotá depende del país que se considere. Así, la descentralización en Chile ha tomado la forma de privatización o de "raercaderización" del sistema escolar público. Nicaragua ha tratado de establecer consejos comunitarios locales destinados a alimentar las políticas nacionales.

Y no sólo hay diferencias entre los ministros respecto a lo que entienden por el término "regionalización", sino que dentro de cada país se encuentra una diversidad de grados y clases de centralización-descentralización de las organizaciones educativas. La avenencia más frecuente se adapta a la designación común de estos términos (véase, por ejemplo, Ramírez y Robinson, 1979) como sistemas centralizados de educación. La mayoría de los estudiantes están matriculados en escuelas públicas bajo la supervisión directa de un ministro de educación nacional; y hay un plan de estudios único tanto para las escuelas públicas como para las privadas. Pero, aunque este es el modelo que predomina en la educación de los gobiernos de América Latina y el Caribe, no es el único, ni la descentralización educacional es un fenómeno reciente de la Región. Para entender esto, debemos tener presentes varios puntos:

1o.) Hay que hacer notar que no todas las escuelas públicas de un país están controladas por el Ministerio de Educación. En la mayor parte de los países, los Ministros de Sanidad y de Defensa dirigen sus propias escuelas y usan sus propios currículos.

2o.) En algunos países, la educación se administra a nivel estatal o provincial, de cantón o de municipio. En algunos casos (por ejemplo, en Costa Rica), el Ministerio de Educación simplemente ha "desconcentrado" su autoridad central, creando una serie de pequeños ministerios en las regiones. En otros casos (por ejemplo, en Argentina, Brasil y Colombia), la autoridad se delega a un gobierno estatal o provincial que se hace cargo de las escuelas. Esta clase de descentralización, sin embargo, debe distinguirse de una entrega real de la autoridad, en que el ministerio nacional otorga la autonomía a una unidad subnacional. Aunque se han presentado

* El Dr. McGinn es Profesor de la Graduate School of Education, Universidad de Harvard, Estados Unidos de América.

La profesora Susan Street se desempeña en la Graduate School of Education, Universidad de Harvard, Estados Unidos de América.

propuestas en este sentido, este grado de descentralización no existe en América Latina.

3o.) En algunos países, la autoridad encargada de las escuelas públicas ha sido delegada a organizaciones semioficiales o "paralelas" (Cohen y otros, 1981) que no forman parte del gobierno, pero que actúan en su nombre. En una variante de este caso, el gobierno deja participar en la toma de decisiones a organizaciones no gubernamentales; por ejemplo, cuando programas nacionales de preparación de obreros tienen juntas directivas en común que incluyen a representantes del sector privado. En una segunda variante, la organización paralela asume toda la responsabilidad. Este arreglo puede confundirse con la privatización, aunque de hecho el Estado mantiene su autoridad normativa sobre la organización educacional.

4o.) En muchos países latinoamericanos, las escuelas privadas sin fines de lucro reciben subsidios del Gobierno nacional y, a cambio, matrículan a todos los estudiantes que lo soliciten. Estas escuelas (administradas a menudo por comunidades religiosas), siguen el plan de estudios oficial —con sólo algunas adiciones—, usan los libros de texto oficiales y son visitadas por inspectores del Estado. Dichas escuelas se llaman privadas; pero pueden considerarse dentro de otra forma de desconcentración o de delegación. Sólo una minoría de escuelas privadas de algunos países no tienen subsidio del Gobierno nacional. Pero aun estas escuelas siguen el plan de estudios nacional y, en países como México, usan los libros de texto oficiales. Su autonomía se limita a prácticas administrativas y a adiciones al plan de estudios oficial.

5o.) Finalmente, hay algunas organizaciones educacionales que poseen un alto grado de autonomía. Algunas escuelas primarias y secundarias —tanto públicas como privadas— gozan de un status tan elevado a causa de su estudiantado, que están exentas del plan de estudios nacional. En la mayor parte de los países, las más de las universidades son autónomas, es decir, que no tienen que responder ante el Gobierno nacional, aunque generalmente reciben del Estado los fondos, salvo una pequeña parte. En general, hay poca diferencia entre universidades privadas y universidades autónomas públicas en cuanto a su independencia con respecto al Gobierno.

Esta mezcla de grados y formas de centralización-descentralización es el objeto de análisis del presente trabajo. La tarea consiste en explicar por qué se dan estas mezcolanzas y por qué, en un país dado, se pueden encontrar algunas organizaciones que tienden hacia una centralización creciente mientras que otras tienden hacia la descentralización. La hipótesis central del trabajo es que lo que se llama "tendencias", de hecho constituye una mezcla de políticas contradictorias que resultan de luchas de facciones dentro de los gobiernos. Cuál forma de descentralización se imponga dentro de una división o sección particular del sistema educacional es cosa que depende de los proyectos y de las opiniones sobre lo que debe realizarse, y de la facción o coalición de facciones que predomine en esa división o sección.

La primera parte de este trabajo comienza con una comparación de la perspectiva dominante y no crítica de la descentralización, con una

perspectiva crítica como alternativa. La primera perspectiva aboga por un modelo de cambio sencillo y casi lineal en que la descentralización significa una participación creciente de los ciudadanos. Se hace caso omiso de la variedad o mezcolanza de formas de centralización y descentralización, y la promoción gubernamental de las políticas de descentralización se considera como una tendencia. Por tanto, como raras veces se alcanzan niveles aceptables de participación, la descentralización se define como una política fallida, y el problema consiste en explicar por qué no tuvo éxito su realización. La segunda perspectiva, o perspectiva crítica, enfoca las cosas de otra manera. Considerando la lucha más amplia por el poder en la sociedad, los proponentes de este punto de vista definen la descentralización como una característica de las relaciones existentes entre grupos, en que los recursos cambian y la concentración de poder aumenta o disminuye. El sentido convencional de descentralización deriva de la tradición funcionalista en ciencia social, mientras que la alternativa tiene su origen en el conflicto o el enfoque crítico de la teoría para explicar el cambio social.

Para aclarar lo que consideramos nociones engañosas de la descentralización, nuestra crítica del enfoque dominante es a la vez estructural y conceptual. Estudiamos los límites del poder explicativo para el enfoque dominante y las conjeturas implícitas en las definiciones más comunes de "descentralización". Pero el peso principal de nuestro argumento recae en la segunda parte de este trabajo, al tratar sobre la aplicación del enfoque crítico a tres estudios de casos de Perú, Chile y México.

Dichos estudios de casos ilustran la naturaleza de los procesos que entraña el cambio de las relaciones centralización-descentralización; suscitan dudas sobre los significados unilaterales atribuidos por los analistas no críticos a conceptos fundamentales como "participación", "eficiencia" y "eficacia"; y sobre todo, sugieren que no hay consenso en América Latina sobre los efectos (o beneficios) de la aplicación de políticas de descentralización. En suma, sostendemos que el enfoque crítico desempeña un papel mejor en la solución de los problemas o las contradicciones relacionadas con la realidad de las políticas de descentralización tal como se han venido estimulando en América Latina.

Hacia una alternativa de enfoque de la descentralización

La fuente de las confusiones acerca de la descentralización está en la definición más comúnmente usada del término. *Centralización* y *descentralización* son términos que se emplean convencionalmente para aplicarlos a las relaciones entre el gobierno y el ciudadano particular (véase, por ejemplo, Maddick, 1963). Un sistema político centralizado se define como aquel en el cual un gobierno central mantiene casi toda o toda la autoridad y el poder. Un sistema descentralizado es aquel en que el poder y la autoridad han descendido de grado. La descentralización se considera como un proceso de transferencia o "entrega" del poder y la autoridad de una unidad de gobierno mayor a otra menor. La unidad mínima es el ciudadano individual, el átomo de la sociedad. Los autores que (implícitamente) emplean esta definición dan al traste con la privatización o la doctrina del mercado libre y la "soberanía del consumidor individual" como el *summum* de la descentralización (por ejemplo, Christensen y

ver que las políticas muchas veces quedan subvertidas por divisionismos en grupos del gobierno, que actúan para "su interés propio" (Rondinelli, 1978; Nellis, 1983). Las reformas de descentralización fracasan no tanto porque no se ejecutan, sino porque se les opone una resistencia activa, muchas veces por parte de grupos que están dentro del gobierno (Rondinelli, 1981). Algunos autores, en la perspectiva convencional, explican esa resistencia como "falta de compromiso con una política"; pero luego no pueden explicar por qué esa política fue fomentada en primer lugar. Otros alegan que las políticas fracasan porque están elaboradas deficientemente o realizadas de manera incompetente (Olivera, 1983); pero no pueden explicar por qué la "incompetencia burocrática" no se tomó en cuenta al formular esas políticas.

En segundo lugar, algunos grupos que están en los gobiernos insisten en el fomento de políticas de descentralización porque sus intereses se benefician o se beneficiarían al reducir el poder de otros grupos que también están dentro del gobierno o se ubican en la sociedad general. Un grupo o una coalición minoritaria que está en el seno del gobierno puede encontrar en la descentralización una oportunidad de equilibrar sus fuerzas con el grupo o la coalición dominante. Las políticas de descentralización pueden emplearse por un grupo central minoritario para desequilibrar la balanza de fuerzas en una comunidad local en favor de grupos que apoyan al grupo central minoritario contra el grupo central dominante (Chikulo, 1981).

Los grupos que tienen poder dentro del gobierno formulan políticas "para beneficio de la sociedad", de acuerdo con lo que entienden por "sociedad" y con su concepto de "beneficio". Los gobiernos centralizarán solamente en la medida en que el grupo dominante del mismo crea que sus intereses —y los de otros grupos con los que han hecho alianza— son mejor servidos por la descentralización. Por lo tanto, una política de descentralización se da cuando un grupo que está en el poder considera el conjunto corriente de estructuras o procesos de un gobierno centralizado como un obstáculo para la realización de los intereses del grupo. Así, por ejemplo, un grupo impedido o amenazado por un sindicato de maestros, puede ver en la descentralización un medio de reducir el poder de dicho sindicato. El grupo debe estar convencido también de que su integridad (y su poder) no se debilitará a causa de la política de descentralización, es decir, que puede mantener su cohesión a través de organizaciones extragubernamentales (por ejemplo, asociaciones de empleadores, un partido político, etc.). De todos modos, si este razonamiento es correcto, deberá trazarse inicialmente una política de descentralización con el fin de ceder sólo el poder necesario para asegurar la realización del objetivo inicial del grupo iniciante (por ejemplo, la destrucción del sindicato de maestros). En ese proceso, las acciones de otros grupos que siguen sus políticas pueden crear nuevas circunstancias que lleven al grupo impedido a reconsiderar su política. La parte que sigue presenta tres estudios de casos que ilustran estas hipótesis.

Organización social y políticas de centralización-descentralización: Estudios de casos de Perú, Chile y México

Los tres estudios de casos que siguen no son extraños a la experiencia de

Latinoamérica con respecto a la centralización-descentralización. Aunque cada uno de los tres países tiene su propia historia, todos poseen economías que se caracterizan por una extrema concentración de riqueza y estructuras sociales altamente estratificadas, con pocos valores compartidos. El proceso político es notable por su volatilidad y su complejidad. Comprensión en estos tres casos se halla la realidad compleja de centralización-descentralización tal como se da en la realidad.

El caso peruano demuestra cómo la "belleza" de un intento de ejecutar una política dada de descentralización "está en el color del cristal con que se mira." Los líderes militares que tomaron el poder en 1968 se entusiasmaron ante la posibilidad de extender su base de poder mediante la incorporación de grupos previamente excluidos del Gobierno peruano. En su entusiasmo, pasaron por alto la reacción fría de los maestros y permitieron a burócratas civiles que creían en la planificación usar la reforma como refuerzo de su posición de poder central.

En Chile han compartido el poder tres facciones distintas a partir del golpe militar de 1973. Cada facción ha impulsado una clase distinta de descentralización; pero como no hay ningún grupo claramente dominante, la política resultante contiene notables contradicciones. La reforma chilena ha delegado responsabilidades administrativas en gobiernos regionales, municipalidades y corporaciones del sector privado. Aunque se pide la privatización, en la actualidad apenas hay un poco más de compromiso con ella que hace quince años.

El Gobierno mexicano comenzó al principio de la década de 1970 una política de desconcentración para oficinas a nivel estatal y más tarde la cambió por otra de delegación de funciones a los gobiernos estatales. Esta política fue la iniciativa de un grupo de tecnócratas alineados con el sector privado que buscaban desbancar a burócratas alineados con un sindicato nacional de maestros. Pero el buen éxito de la campaña para debilitar al sindicato fortaleció a un tercer grupo opuesto a los dos primeros, lo que forzó a tecnócratas y burócratas a unirse en una alianza temporal para dirigir el sistema desconcentrado. Una vez que el grupo oponente quedó abatido, recomenzó la rivalidad entre los dos grupos iniciales.

Lo que aclaran estos estudios de casos es que las políticas de centralización-descentralización no se escogen solamente por sus méritos técnicos, sino por formar parte de una estrategia en que la eficacia política es lo que cuenta primero, aunque no exclusivamente.

PERÚ

Una explicación convencional del fracaso para realizar políticas educacionales es la falta de compromiso político por parte del gobierno. Los militares peruanos que tomaron el poder en 1968, bajo el liderazgo del General Velasco, estaban comprometidos con la descentralización educacional; pero el mismo compromiso que condujo a realizar una reforma agraria fracasó en el caso de la reforma educacional. Falta, en la explicación convencional, una referencia al compromiso de otras fuerzas sociales con distintos proyectos educacionales.

Algunos de los militares que tomaron el poder compartían una visión

clara de una Nueva Sociedad que creían que era la mejor para el Perú. Muchos de ellos habían estudiado juntos, en el Centro de Altos Estudios Militares, los problemas del país; allí forjaron su concepto de una revolución que sería una tercera vía. Los pensamientos retrospectivos de algunos de los actores centrales más algunos de sus opositores se encuentran en Teilo (1983). Con el tiempo se clarificaron los lineamientos principales del proceso en el Plan Inca, que era una declaración radical de los cambios estructurales que se necesitaban en el Perú. Los militares concebían al Estado como el benefactor de los sectores desventajados de la sociedad, los cuales, una vez concientizados, se convertirían en miembros más productivos y activos de la misma (Bizot, 1975). Los cambios estructurales se obtendrían mediante una planificación que reemplazaría a la burocracia históricamente ineficaz y considerada como una de las causas de las profundas injusticias sociales. La reforma educacional que se necesitaba había de caracterizarse por sus amplios alcances e "integridad lógica de concepto, posible solamente en un ambiente en el cual... la sociedad va a ser reestructurada" (Churchill, 1976, p. 18. Para una descripción más amplia de la reforma, véase Bizot, 1975; Paulston, 1971).

El instrumento escogido por los militares para diseñar y llevar a cabo la reforma fue la Comisión de la Reforma de la Educación, compuesta principalmente por intelectuales de izquierda que no se habían desempeñado previamente en el Ministerio de Educación, y que sólo estaban ligados a este por medio de su Departamento de Planificación (Churchill, 1976; Bondy, 1976, presenta la ideología de la reforma). Los líderes de la reforma, además, se aislaron para preparar a apóstoles o entrenadores que fueran por los campos a predicar la buena nueva de la reforma de la educación. En efecto, los reformadores consideraron a los funcionarios del Ministerio de Educación, a los maestros y aun a los padres de familia y las poblaciones marginadas como "objetos" más que como "sujetos" de la reforma. Las actividades de la Comisión eran lógicas, dado su análisis de las deficiencias del Ministerio; pero se cometió el error de no tomar en cuenta las fuerzas políticas que se movilizarían contra la reforma.

No era esa la primera vez que un grupo promovía una descentralización en el Perú. La nuclearización fue un concepto tomado del Warisata en Bolivia y probado en la región de Puno por los años 50 (Bizot, 1975). La regionalización se convirtió en política oficial en 1962, y las Direcciones Regionales se crearon para administrar los servicios de la educación. Los militares adelantaron el proceso aun antes de que el Informe General de la Comisión tuviera fuerza de Ley en 1972. En 1969, se crearon divisiones departamentales dentro de las Direcciones Regionales, y en 1970 se establecieron 33 Direcciones Zonales que jerárquicamente estaban subordinadas a las Direcciones Regionales (Ruiz Durán, 1983b). Bizot (1975) dice que había 35 Direcciones Zonales y describe las Direcciones Regionales como "versiones de reducción progresiva del Ministerio Nacional de Educación" (p. 25) con la misma estructura organizacional, poco más o menos. Las Direcciones Zonales, a su vez, eran versiones menores de las Direcciones Regionales. Ambos niveles habían de adaptar normas de nivel nacional a su jurisdicción geográfica, actuando como propagadores de información y formación para la reforma. En 1973 las decisiones concernientes al presupuesto y al personal fueron desconcentradas en favor de las

Direcciones Regionales, pero conservando el Ministerio central el control de todas las finanzas. El currículo también se elaboraba en el Ministerio (Churchill, 1976).

La versión de nuclearización de los militares se fue desenvolviendo dentro del contexto de creación y construcción de la capacidad administrativa en los niveles de Direcciones Zonales y de Direcciones Regionales. Los Núcleos Educativos Comunales (NECs, agrupaciones de diferentes tipos de escuelas en un área con un servicio central semejante a una escuela comunitaria) serían los vehículos básicos de organización para la participación de la comunidad mediante su movilización de los recursos locales. Los NECs incorporaron ideas provenientes de esquemas anteriores para la participación (como el uso de las escuelas como lugares de reuniones culturales) y se habían concebido con el objeto de racionalizar el uso de los recursos (especialmente infraestructura física). Los NECs estaban subordinados a las Direcciones Zonales de Educación, siendo el primer peldaño de la escala burocrática. Los grupos técnicos dentro de los NECs habían de emplear el diagnóstico de situación y las técnicas de planificación educacional para producir datos que serían analizados e introducidos como información en los planes nacionales (Bizot, 1975).

Los NECs se describían como un medio de producir una educación integral; pero en realidad servían principalmente como unidades administrativas de la burocracia, sobre todo porque continuamente eran intervenidos por funcionarios zonales, regionales o centrales del Ministerio que pedían información e imponían funciones de rutina (Cardo, 1981; Malpica, 1980; Picón Espinoza, 1979; Ruiz Durán, 1983a). El énfasis en la planificación como reorganización racional de asignación de recursos y como práctica burocrática en todos los niveles del sistema hizo desatender la organización de las escuelas para satisfacer las necesidades de los deficientes sociales. La planificación de la asignación de recursos vino a ser "el factor más importante y único para realizar la reforma" (Churchill, 1976, p. 36). La eficiencia triunfó sobre la eficacia, mientras se creaban unidades de planificación en todas las unidades administrativas y operativas del Ministerio, incluyendo los NECs; asimismo, los planes del sector educación fueron sometidos a la aprobación del Instituto Nacional de Planificación. La mayor parte de los nombramientos decisivos fueron hechos por los militares.

Con esto desapareció la participación. Cada NEC había de crear un Consejo Educativo Comunal (CONSECOM) como consejería del director del NEC. Los CONSECOMs habían de incluir a maestros, padres de familia y autoridades locales. Pero pocos CONSECOMs, si es que los hubo, funcionaron. Entre las razones de su fracaso se incluían las siguientes: las élites se hicieron cargo de ellos (Bizot, 1975); las organizaciones de partidos fueron excluidas, quedando así aislado un aspecto importante de la vida normal del Perú (Cardo, 1981; Churchill, 1976); los padres se mostraron apáticos y los directores de los NECs, desinteresados (Cleaves, 1977); no había ninguna estrategia nacional claramente definida para llevar a cabo la participación a nivel local (Picón Espinoza, 1979); los CONSECOMs no tenían recursos ni autoridad decisoria, de modo que se transformaron en simples canales que llevaban información a todas partes dentro del sistema (Evans, 1977).

Todas estas observaciones son fundadas; pero el factor más significativo fue la resistencia activa a la reforma por parte de los maestros peruanos. Para entender el porqué, conviene recordar las condiciones de los maestros antes de que los militares tomaran el poder en 1968. Dadas las condiciones inveteradas de desempleo y subempleo en forma de contratos por hora para la enseñanza (Pezo del Pino y otros, 1979), los maestros habían formado un sindicato nacional numéricamente fuerte. Cuando los militares tomaron el poder, la facción moscovita del Partido Comunista tomó los puestos de mando en dicho sindicato y quiso colaborar con los militares, manteniéndose tranquilo frente a la reacción negativa de los maestros que iban a quedar fuera del proceso de planificación de la reforma. Esta insatisfacción de los docentes llevó al desplazamiento del liderazgo moscovita y a la formación, con participación de la facción maoista, de una organización más radical —el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP)— que pronto se ganó la adhesión de la gran mayoría de los maestros (Cleaves, 1977).

Los militares consideraban a los maestros como parte de los problemas educacionales que habían recibido en herencia del gobierno anterior y propusieron un reentrenamiento masivo. El SUTEP rechazó de plano esto, señalando que el contenido del reentrenamiento se había ideado para desviar a los maestros de sus actividades políticas hacia otras técnicas-pedagógicas, al mismo tiempo que se les persuadía a apoyar una reforma en que tendrían que trabajar más y ganar menos. La educación, como porcentaje de los gastos totales del gobierno, descendió del 23,3% en 1968 al 18% en 1975, al mismo tiempo que aumentó el número de alumnos por clase (Pezo del Pino y otros, 1979). Los maestros se quejaron de que la reforma ponía el énfasis en la producción y en el ahorro por encima de las necesidades de ellos.

El gobierno hizo varios esfuerzos por debilitar al sindicato, incluyendo el encarcelamiento de los líderes del SUTEP, la creación de un sindicato muy conservador (Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana —SERP—) para neutralizar al SUTEP, y un proyecto de ley que controlara a los maestros. El SERP no tuvo éxito en obtener mucho apoyo de los maestros, y el proyecto de ley del gobierno tuvo que ser retirado por falta de apoyo. Pero el SUTEP no fue reconocido por el gobierno, creándose una situación de conflicto abierto (Pezo del Pino y otros, 1979).

En su esfuerzo por neutralizar a los maestros, los generales neutralizaron su reforma, pues una reforma educativa no puede llevarse a cabo sin los educadores. Los docentes rechazaron el reentrenamiento, las propuestas de nuevos currículos y la participación en los CONSECOMs (Cleaves, 1977).

Pero aunque los maestros eran importantes, no fueron la causa única del fracaso de la reforma. En sus primeros años de gobierno, los militares tuvieron éxito en purgar facciones oligárquicas de la coalición que predominaba en el Estado y gobernaba a la sociedad, al mismo tiempo que ampliaban el poder del Estado y su capacidad de intervención en la sociedad peruana. Esto pudo haber dado lugar a que otras facciones capitalistas (como industriales, comerciantes importadores y exportadores, y capitalistas extranjeros) actuaran dentro del Estado, en el que se aliaron para protegerse contra las tendencias populistas del General

Velasco. Estas facciones no tenían ninguna razón para recibir con beneplácito la participación en el gobierno de grupos que consideraban como esencialmente anticapitalistas (Cleaves y Pease García, 1983). Dicha alianza contribuyó a la lucha por el poder entre facciones militares, lo que originó, en 1975, la caída del General Velasco y el advenimiento al poder de un grupo militar más conservador.

CHILE

El Gobierno de Chile es el único de América Latina que ha favorecido explícitamente la privatización de la educación pública. Casi inmediatamente después del derrocamiento del Presidente Salvador Allende, en septiembre de 1973, tanto la junta militar como los civiles que la apoyaban empezaron a pedir cambios fundamentales en el sistema educativo. Los términos "descentralización", "privatización" y "participación" estaban a la orden del día. Pero los que los usaban no siempre tenían unos mismos conceptos sobre ellos.

La política educacional entre 1973 y 1983 se caracterizó (según los investigadores del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) en que se basa este estudio de caso —véase PIIE, 1984; Briones y otros, 1985—) como un reflejo de la lucha entre tres grupos principales cuyos proyectos pueden resumirse como "desarrollismo", "seguridad nacional" y "estado guardián".

Los desarrollistas eran civiles que habían pertenecido al gobierno en la década de 1960, cuando la planificación central se desarrollaba como un medio principal de racionalizar la educación pública para que esta contribuyera al aumento de la producción. El primer plan de descentralización educacional, propuesto a fines de 1973, puede considerarse como ligado directamente a una propuesta presentada durante la Reforma Educativa de 1965-1970 del Gobierno de Frei, la cual creaba oficinas regionales de coordinación para administrar los servicios educacionales de una o más provincias. Esta iniciativa formaba parte de un conjunto de políticas ideadas para "tecnificar", integrar y mejorar el funcionamiento del sistema educativo nacional. El principal contenido ideológico de ese grupo parece que fue tomado de la pedagogía católica conservadora (Egaña y Magendzo, 1985).

La facción del gobierno que abogaba por la seguridad nacional se componía, principalmente, de personal militar (muchos de la Inteligencia) que consideraban las escuelas como campos de batalla y a los maestros como subversivos. Muchas instituciones docentes fueron ocupadas físicamente por militares, y todo el sistema educativo quedó bajo la administración de jefes militares, conforme a su sistema de un comando jerárquico "descentralizado". Su objetivo inmediato era "limpiar" el sistema educativo, erradicando a los elementos indeseables. La mayor amenaza a la seguridad nacional había de encontrarse dentro del pueblo chileno.

La tercera facción del gobierno se componía principalmente de civiles cuya experiencia anterior se había desempeñado en la empresa privada (o en universidades que enseñaban economía neoclásica). La mayor parte de los miembros de esta facción del gobierno militar se encontraban fuera del Ministerio de Educación, en la Oficina de Planificación Nacional

(ODEPLAN) y el Ministerio de Hacienda y del Interior. Esta facción, de grupos economistas-tecnócratas, mantenía estrechos lazos con los intereses capitalistas comerciales e industriales. Con frecuentes citas de Frederick Hayek, proponía que la educación se organizara mediante la acción de fuerzas de mercado. El Estado actuaría como guardián que provee un control normativo y fiscal, suficiente sólo para asegurar la mayor libertad a los intereses individuales. Los cambios de políticas de descentralización en Chile, a partir de 1973, reflejan los cambios de dominio relativo de esas tres facciones.

Pero la primera acción de los militares al tomar el poder fue eliminar toda forma de descentralización y de participación local. Todos los gobiernos municipales fueron abolidos y reemplazados por jefes militares. Todas las asociaciones de padres y maestros (Centros de Padres) fueron barridas al igual que todos los sindicatos de maestros, partidos políticos y otras formas de participación pública en la toma de decisiones a nivel local y nacional. Con el poder firmemente en las manos, los nuevos gobernantes podían empezar a considerar modos de gobernar.

El primer proyecto de descentralización fue ideado como un medio de fortalecer la planificación y el control centrales. Cada nivel de administración del sistema educativo se consideró como un eslabón de la cadena de mando, siendo el objetivo fortalecer esos eslabones. En 1974, se crearon trece Secretarías Ministeriales Regionales (SMRs). Los directores regionales —que servían como representantes o delegados del Ministerio en la región— eran responsables por la transferencia de la política nacional y la adaptación de los planes y programas de conformidad con las características de la región. Los planes regionales y los presupuestos de los SMRs eran ajustados y su prioridad determinada por el Ministerio central, que luego los remitía a la ODEPLAN (OEA, 1981). Las asociaciones de padres y maestros fueron restablecidas (con nuevos reglamentos) y se invitó a los maestros a desempeñar un papel más activo en el desarrollo de la educación. Los elementos de esta desconcentración eran semejantes a los de la propuesta de 1967 del gobierno Demócrata Cristiano, que sugiere la predominancia de la facción desarrollista. No se mencionaban para nada la privatización ni la municipalización de la educación.

El lapso comprendido entre 1976 y 1978 marcó una transición en el dominio relativo de las facciones. La política de descentralización se siguió llevando a cabo durante el período de transición de 1976 a 1978. A los SMRs se les delegaron más funciones y todo el aparato administrativo del estado civil fue regionalizado. Pero en 1977 la ODEPLAN —que albergaba a la facción economista— pidió al Estado que empezara a transferir la administración educacional al sector privado, sugiriendo que aquel podría garantizar préstamos para mantener o ampliar los servicios. La ODEPLAN propuso que las escuelas medias técnico-vocacionales serían mejor administradas por asociaciones de industriales y comerciantes. Varias escuelas fueron pasadas a la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA). El debate sobre la extensión de la descentralización continuó hasta marzo de 1979, en que la Directiva del Presidente Pinochet puso fin a la discusión.

El Presidente pareció dar su apoyo a los economistas. En la carta de transmisión de la Directiva Presidencial sobre Educación Nacional, de

1979, al Ministro de Educación, Pinochet objetaba una expansión del esfuerzo del Estado en educación y favorecía un compromiso privado cada vez mayor; pero al mismo tiempo parecía apoyar la recomendación del Ministro en el sentido de que las escuelas fueran administradas por agencias descentralizadas a nivel provincial. No se mencionaban las municipalidades. Pero aunque no se mencionaban en la Directiva misma, una de las comisiones del proyecto, constituida por representantes del Ministerio de Hacienda, había recomendado que las escuelas fuesen transferidas a los gobiernos municipales. Seis meses después de publicada la Directiva, el gobierno autorizó el traspaso de las escuelas primarias y secundarias a las municipalidades. El Ministro de Educación declaró, en 1980, que el proceso sería lento; pero para marzo de 1982, más del 80% de las escuelas públicas habían sido traspasadas del Ministerio a las municipalidades en que estaban localizadas.

En la propuesta de municipalización, se incluía la autorización para que las municipalidades pasaran sus escuelas a corporaciones no lucrativas. Esta opción contaba con el apoyo de civiles prominentes (y fue cuestionada públicamente sólo por los obispos católicos). Parecía que el sistema estaba en camino de la privatización.

Sin embargo, al mismo tiempo, se hizo que los gobiernos municipales fueran más dependientes de la administración nacional. El alcalde municipal, en la actualidad, es nombrado por el Presidente de la República; los representantes de las organizaciones de la comunidad que participan en los asuntos municipales son nombrados por el alcalde, mientras que anteriormente eran elegidos (Hevia, 1982). La ejecución de la política de municipalización fue responsabilidad conjunta del Ministerio de Educación y del Ministerio del Interior. A las municipalidades, de hecho, se les concedió responsabilidad sólo para administrar las escuelas. Todas las demás responsabilidades —asignación de recursos, plan de estudios, objetivos y evaluación— fueron mantenidas por el Ministerio de Educación.

Comparada con las reformas de 1974 a 1976, la nueva Directiva equivalía a una recentralización de los recursos educacionales. Con anterioridad a 1979, los SMRs tenían funciones administrativas y técnico-pedagógicas, que permitían al Estado la redistribución de recursos en favor de las regiones menos favorecidas. Con la municipalización, los SMRs perdieron esta condición —los recursos no se distribuían sobre una base per cápita— y el Estado delegó su responsabilidad en lo concerniente a inquirir sobre la falta de equidad en el acceso a la educación y a la calidad de los servicios educativos.

Las nuevas reglamentaciones permitieron, tanto a las escuelas públicas como a las privadas, aumentar las cuotas voluntarias hasta el 50% del costo por estudiante. El subsidio del Gobierno central hizo posible ajustarse a los gastos con clases de 45 alumnos, aunque los salarios de los maestros quedaron notablemente reducidos. Esto se hizo abrogando la ley de trabajo que había considerado a los maestros como representantes del Estado. Ahora los maestros en Chile son tratados como cualesquiera otros trabajadores, es decir, que sus salarios son negociados con sus empleadores particulares. Considerando las altas tasas de desempleo y subempleo, aun durante el período de desarrollo máximo en Chile, los salarios de los

maestros disminuyeron considerablemente. El sindicato nacional de maestros, que había sido tan poderoso, fue destruido en los primeros días del régimen.

Las municipalidades empezaron a hacerse la competencia —y a hacerla a las escuelas privadas— para atraer estudiantes. Entre 1979 y 1982 más de 400 nuevas "unidades educacionales" privadas fueron abiertas a nivel de educación fundamental, mientras que el número de unidades públicas disminuyó en cerca de 800. Algo muy parecido sucedió en la educación secundaria.

Pero los efectos de la nueva política no fueron uniformes. Sólo una de las 312 municipalidades de Chile entregó sus escuelas en manos privadas. Mientras los gastos privados, como porcentaje de los gastos totales en educación, aumentaron del 15,8% en 1977 al 25,5% en 1981, los gastos totales disminuyeron, al igual que el número absoluto de estudiantes matriculados y una parte de los grupos por edad (por ejemplo, del 50,9% al 47,9% en el grupo de 0 a 24 años). La privatización no ha estimulado la participación financiera lo bastante como para compensar la reducción de las erogaciones del Estado.

Además, la "privatización" quedó limitada en calidad y en cantidad. Más del 75% de las escuelas primarias y secundarias de Chile están todavía bajo control gubernamental (municipal y federal), casi como en 1970. Y aunque hay actualmente 41 instituciones de educación superior (en comparación con 8 en 1973), la matrícula en las universidades públicas se ha mantenido en el 62% del total. La matrícula en escuelas privadas "autónomas" en realidad disminuyó en términos absolutos y proporcionales, mientras que aumentó en las escuelas privadas subvencionadas por el gobierno. La participación de los ciudadanos en los asuntos escolares se limita a cuestiones administrativas de las escuelas privadas; no se ha efectuado ningún cambio en la participación de los padres en las escuelas públicas administradas por las municipalidades. La participación de los docentes es ahora mucho menor que antes del golpe militar.

La "privatización" sólo ha significado un cambio de administración del Gobierno central a la empresa privada, de conformidad con las políticas y planes del Gobierno central; y la municipalización ha significado una forma de desconcentración. En la educación superior, el efecto verdadero ha sido la recentralización, pues las universidades han perdido la autonomía que tenían antes del golpe y no pueden ya actuar sin tener en cuenta los planes y políticas del Gobierno.

En otras palabras, la facción economista-tecnócrata no tuvo éxito en minar las funciones del Estado como educador; pero tampoco la facción desarrollista pudo moldear las políticas de descentralización para mantener el carácter de una educación nacional integrada. Adoptando elementos de estos dos proyectos, la facción que apoya la seguridad nacional parece haber prevalecido. Esto sucedió, en parte, a causa del fracaso del "milagro económico chileno" en 1982, precisamente cuando iban a ponerse en ejecución las políticas de municipalización. El Estado ya no tenía fondos suficientes para repartirlos entre los grupos militares y los grupos civiles, y el "sector privado" perdió el entusiasmo para emplear su dinero en educación.

También puede ser que el General Pinochet y otras personas de la

facción que abogaban por la seguridad nacional nunca tuvieran la intención de aflojar las riendas del control sobre el sistema educacional, por lo menos no hasta el punto del control por excepción. En 1974 el General Pinochet dijo lo siguiente con respecto a la regionalización:

"... la modernización del Estado chileno, por sus condiciones geográficas particulares, requiere un sistema que permita un desarrollo descentralizado administrativa y regionalmente, para que se materialice en la forma más perfecta posible la coordinación y la participación de las regiones en función de la integración, la seguridad, el desarrollo socioeconómico y la administración nacional" (Pinochet, 1974, citado por Egaña y Magendzo, 1985, p. 117).

Posteriormente afirmó que:

"... la regionalización ... implica una nueva concepción del gobierno interior. Esto, junto con resolver los numerosos problemas que presenta la situación actual, busca en forma directa y profunda la descentralización del poder, sin que ello signifique debilitar las atribuciones del gobierno central..." (PIIE, 1984, vol. I, p. 120).

En 1983, en relación con el significado de "municipalización", dijo el Presidente Pinochet:

"No puede existir distorsión alguna entre las políticas generales del Gobierno de la República y los programas locales de desarrollo" (*El Mercurio*, 26 de abril de 1983, en Egaña y Magendzo, 1985, pp. 186-187).

MÉXICO

Las recientes actividades relacionadas con la centralización-descentralización de la educación en México se entienden mejor en el contexto de los acontecimientos de fines de la década del 60. En aquel entonces, un Presidente conservador —Díaz Ordaz— empleó la fuerza del Ejército Mexicano para reprimir un movimiento de estudiantes universitarios, una noche de octubre de 1968 (Cockerloft, 1983; Mabry, 1983). Este acontecimiento estremeció los fundamentos de la coalición que ha gobernado a México por más de 60 años a través del Partido Revolucionario Institucional (PRI) o de sus antecesores políticos.

El hecho es que la coalición ya estaba en aprietos. Las altas tasas de crecimiento económico entre 1940 y 1960 (el "milagro" mexicano) habían permitido a sucesivos gobiernos del PRI enfrentar las principales amenazas a su gobierno, tanto de la oposición de abajo en reacción por un crecimiento económico desigual, como de los ataques de arriba por los capitalistas que querían un papel más preponderante en el Estado. El PRI prometió a los pobres, y en parte les concedió, el acceso a la educación primaria para sus hijos; a la clase media que iba en aumento, el PRI le dio cada vez más oportunidades para la educación universitaria; a los empresarios les prometió el abastecimiento de una mano de obra barata, leyes y orden. Pero al presentarse una seria recesión al principio de los 60, el Partido no pudo satisfacer todas las demandas que había fomentado. La extensión de la educación había contribuido a la formación de sindicatos obreros, independientes del PRI. El sistema de patrocinio estuvo bajo el ataque de los trabajadores (incluyendo a maestros) porque no era demo-

erático. Pero, al mismo tiempo, los empleadores se quejaron de que el patrocinio hacia bajar la productividad (Cockcroft, 1983). La extensión de la educación primaria y secundaria era ahora una espada de dos filos, ya que una expansión mayor implicaría un aumento del poder de los docentes. Las universidades ya no eran el privilegio de los estudiantes de la clase alta media y de la clase alta, pues un número cada vez mayor de estudiantes de la clase obrera salían de las escuelas secundarias y, al no hallar trabajo, solicitaban su admisión en las universidades. El modelo de "desarrollo estabilizador" ya no parecía funcionar (McGinn y Street, 1984).

Con una nueva administración en 1970 (la de Echeverría), el PRI cambió su modelo por otro de "desarrollo compartido", término retórico en parte, pero que también reflejaba un cambio en el equilibrio del poder dentro de la coalición gobernante que se alejaba del desarrollismo y se acercaba al populismo. El gobierno de Echeverría comenzó una serie de "reformas" en que se experimentaron mecanismos de representación e incorporación de sectores y grupos varios dentro de las estructuras estatales. Entre las reformas hubo una expansión aún más rápida de las oportunidades educativas, sobre todo en el nivel de la educación superior.

El éxito del PRI ha consistido en su habilidad en incluir a los grupos disidentes que deseaban laborar dentro de la estructura oficial en favor del cambio. En el gobierno de Echeverría (1970-1976) había elementos de una nueva facción tecnocrática del PRI, compuesta por intelectuales ligados a industriales, formados en instituciones del sector privado, como el Instituto de Tecnología de Monterrey, o en el extranjero. En educación, dicha facción tuvo un nuevo Viceministro de Planeamiento Educativo en la Secretaría de Educación Pública (SEP), compuesta por personal de educación universitaria, como ingenieros, economistas y abogados. Este grupo, pequeño pero unido, estableció como sus prioridades la racionalización de los gastos y de los procedimientos burocráticos; desarrolló un sistema de información que le permitía hacer el seguimiento del movimiento de los fondos dentro de la SEP; y propulsó un programa de desconcentración que creó una oficina de planificación para cada dos (de los 31) estados.

El populismo de Echeverría sobrevivió menos de cuatro años. Una nueva recesión dejó la economía en peor estado y llevó al poder a la facción tecnocrática dentro del PRI bajo el liderazgo de López Portillo (1976-1982).^{**} El nuevo Ministro de Educación había sido un exitoso "tecnócrata" en la administración anterior, y trajo consigo un equipo que conocía poco de educación y de la estructura de la SEP, pero que se dedicó a una reforma organizacional. Su proyecto representaba el reemplazo de los criterios "personalistas" o de patrocinio por criterios técnicos en la distribución de recursos. El proyecto no tenía ningún contenido edu-

** En esta sección, los términos "tecnócrata" y "burocrata" se emplean no en forma peyorativa, sino para distinguir entre los estilos o tecnologías de la administración pública que caracterizaban a dos grupos del Gobierno. Los "burocratas" prefieren racionalizar la organización mediante la reglamentación de los insumos y procedimientos. Los "tecnócratas" enfatizan más la racionalización mediante análisis de las relaciones insumo-producto.

cial específico, fuera de la ampliación de oportunidades en conformidad con las necesidades nacionales. Los "tecnócratas" se enfrentaban con dos obstáculos principales: el primero, que los "burocratas" leales a las demás facciones del PRI y atrincherados en el gobierno tenían que ser removidos. El segundo era que el gobierno tenía que obtener suficiente control sobre las universidades (estatales) para impedir su crecimiento.

La fuerza de los burocratas se apoyaba no sólo en su relación con las fuerzas públicas que encabezaban el liderazgo del PRI, sino también en el hecho de que su alianza con el sindicato nacional de maestros había penetrado la estructura y las operaciones de la SEP. Desde 1940, los gobiernos del PRI habían "controlado" el sindicato (que ahora tenía aproximadamente 600.000 afiliados), compartiendo el patrocinio (por ejemplo, el nombramiento de maestros) con los líderes del sindicato y colocándolos dentro de la SEP. Hacia 1976, los principales cargos operativos de la SEP estaban ocupados por personas a quienes unían fuertes lazos con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). A nivel escolar, los directores e inspectores se desempeñaban también como representantes del sindicato. Los maestros podían ser movilizados para apoyar u oponerse a cualquier candidato que se presentara (Fuentes, 1983). Además, estos burocratas que apoyaban el sindicato controlaban la oficina que hacía todas las compras de material para la Secretaría de Educación Pública, en un sistema que tenía 15 millones de escolares.

La campaña de los tecnócratas, encaminada a acabar con el control de los burocratas y del SNTE, ha sido presentada en detalle en otra parte (Kovacs, 1983; McGinn y Street, 1982; Street, 1983). Una de las principales tácticas de esa campaña fue la descentralización de las escuelas primarias y secundarias. El primer paso dado en 1978 fue el nombramiento de delegados del Ministro en los 31 estados, con autoridad para actuar en su nombre. A esto siguió la creación de oficinas formales que traspasaban la responsabilidad de la educación preescolar, primaria, secundaria y secundaria técnica a las delegaciones, minando el poder de los burocratas en la capital. El control administrativo sobre el personal docente de los estados ya no era ejercido, por ejemplo, por el Director General de la Educación Primaria. Como la fuente principal de patrocinio del Director General eran los cargos que ocupaban los maestros, la desconcentración redujo drásticamente los recursos disponibles de los burocratas (McGinn y Street, 1982).

La desconcentración se ideó también para debilitar el poder del sindicato nacional, lo que se realizó, en parte, delegando las funciones administrativas (incluyendo las del personal), lo que forzó al sindicato a negociar en los 31 estados. Sin embargo, la lista de pagos de los maestros y las negociaciones de contratos por un año siguieron centralizadas, lo cual sugiere o que los tecnócratas todavía no tenían confianza en sus delegados, o que la fuerza del sindicato era más difícil de minar de lo que se creía.

La división entre burocratas y tecnócratas se hizo patente aun a nivel de delegación, donde los reformadores parecían hacer pocos avances en su lucha por mantener el dominio. El desarrollo de un movimiento de masas de maestros disidentes inclinó la balanza de fuerzas y alteró la naturaleza de la política de descentralización.

El movimiento empezó dentro del SNTE cuando los maestros protestaron por la falta de democracia en la selección de líderes del sindicato y por la aparente impotencia de sus líderes en hacer progresos significativos en salario y trabajo. En 1978 las protestas, dirigidas por un pequeño grupo de docentes, pronto se extendieron por todo el país. A fines de 1981 un movimiento de masas dirigido por la Coordinación Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) había conseguido el apoyo de 200.000 personas (Arriaga, 1981; Hernández, 1981, Fuentes, 1983). El CNTE exigió y obtuvo un tratamiento mejor por parte de la administración, forzando a las delegaciones a mejorar la eficacia administrativa para los maestros antes que mejorar las escuelas. En una pugna entre quienes apoyaban el CNTE contra el SNTE, los tecnócratas reorganizaron las delegaciones para que fueran más eficientes en producir beneficios y servicios en favor de los docentes (Street, 1984).

Pero el éxito del CNTE eventualmente volvió a poner a los tecnócratas en manos de sus compañeros dentro del PRI, de los burócratas y del SNTE. Las primeras protestas dirigidas por el CNTE fueron apoyadas tácitamente por los tecnócratas; pero cuando el movimiento se vio capaz de movilizar a cientos de miles de seguidores, la preocupación por los resultados de la campaña presidencial del PRI hizo que se unieran las facciones opuestas dentro de la coalición gobernante. Los tecnócratas establecieron "acuerdos laborales" con los líderes del SNTE que pedían intercambio de información, negociaciones abiertas sobre el nombramiento de maestros y una "recíprocidad" planeada en que ambas facciones se alternarían en las negociaciones exitosas. En efecto, la SEP volvió a su sistema de patrocinio, ahora a nivel estatal y no nacional. Con esto se garantizó la ejecución de la política de descentralización, pero también se aseguró que el grupo tecnocrático no pudiera eliminar a sus rivales, los burócratas. En la parte más reciente de esta lucha, parece que los tecnócratas quieren traspasar el control de la educación primaria y secundaria de las delegaciones patrocinadas por la SEP a los gobiernos estatales, dejando los problemas de políticas en manos de los 31 gobernadores del país. En los pocos estados en que se ha tratado de hacer esto, ha habido una participación cada vez mayor en la toma de decisiones concernientes a la educación: pero es mayormente una participación de los líderes de los sindicatos y los políticos locales del PRI, y no tanto de los padres y otros miembros de la comunidad en general.

Los tecnócratas que entraron a formar parte de la Secretaría de Educación Pública en 1977, probaron por lo menos otras dos formas de descentralización-centralización como parte de su estrategia general para controlar el sistema educativo y las erogaciones estatales en programas sociales. Estas erogaciones constituyeron una amenaza de expansión tal que podía llegar a reducir los fondos disponibles para otros proyectos más importantes. Una preocupación principal fue la expansión de la educación pública superior, tanto por su costo como por la incapacidad del PRI para hacer frente a grupos de oposición dentro de las universidades. Una estrategia consistió en reducir el crecimiento de la matrícula de la educación superior, alejando a los estudiantes de una educación mayor y reduciendo la expansión de los programas considerados no pertinentes para el crecimiento industrial.

La primera parte de la estrategia tomó la forma de expansión de la educación técnica secundaria, que prometía empleo pero desalentaba la continuación de estudios. Los tecnócratas consideraron necesario pasar por alto el sistema de educación técnica existente dentro de la SEP y crear una nueva organización supervisada en común por la SEP y el Ministerio del Trabajo. Las escuelas individuales en este sistema son administradas por juntas directivas que incluyen a representantes de industrias paraestatales y privadas que emplearán a los graduados. Esta es una forma de descentralización delegada.

Al mismo tiempo, la Secretaría de Educación Pública (la SEP) procuraba racionalizar el crecimiento de las universidades, bajo la formulación de un plan nacional de educación superior. La SEP creó una jerarquía elaborada de comités de planeamiento y prometió a las universidades subsidios especiales para la creación de programas nuevos diseñados por la Secretaría. Así mismo, a las universidades se les exigió usar la estructura de planeamiento de la SEP en la preparación de los subsidios anuales requeridos, lo que hizo que en algunas instituciones se crearan oficinas poderosas de planeamiento con personal ligado a los tecnócratas de la SEP (McGinn y Street, 1980). Al mismo tiempo que la SEP desconcentraba el poder en favor de los estados, delegaba autoridad al sector privado e intentaba recentralizar el poder sobre las universidades.

Conclusiones

Al aceptar los motivos "del gobierno" sobre el sistema mejorado de eficiencia y eficacia como explicación de las políticas de descentralización, los autores no críticos suponen que los gobiernos son unitarios, actores neutrales y realizan los aspectos "técnicos" de la estructura y el proceso institucionales. Pero los aspectos "técnicos" de cualquier política los evalúan los autores de políticas en términos de sus implicaciones políticas y con vistas a los proyectos o a objetivos más amplios de esos autores de políticas. Esta evaluación se hace siempre teniendo en cuenta la influencia de la política en las relaciones futuras con otros sectores, incluyendo a los que están dentro del mismo gobierno. Por lo tanto, la eficiencia organizacional nunca es neutral. Los distintos actores tendrán distintas reacciones ante una misma política. Unos mismos resultados tendrán distintos significados según el grupo afectado. El mejoramiento de la eficiencia administrativa en México significa para los docentes que recibirán mejores servicios y beneficios, mientras que para los tecnócratas significa mayor rapidez en el flujo de la información sobre escuelas que entrará en sus computadoras. En Chile, la eficiencia significa para los economistas una baja de costos para el Estado, mientras que para los desarrollistas significa una reducción en las tasas de abandono escolar. Estos impulsan la desconcentración para aumentar la intervención del Estado, mientras que aquellos impulsan la privatización para reducir esa intervención.

Al escoger entre opciones de políticas, los ejecutores lógicos necesariamente evaluarán los resultados de las políticas en términos de sus proyectos y favorecerán las políticas que no hagan peligrar su posición de poder. Los factores relacionados con el poder o el control sobre el uso de

recursos son los más importantes para entender cuándo será posible llevar a cabo cualquier política de descentralización, ya que dichos factores determinan las consecuencias de esa política en el largo plazo.

Hay consenso común sobre la importancia de los factores políticos en la ejecución; pero hay poca conciencia de la importancia de los mismos en los resultados reales de las políticas. Una política dada de descentralización puede conducir o a la recentralización del poder o a una descentralización auténtica, como una función de balance de fuerzas sociales en la sociedad. Pero, dado que ignora las luchas de poder que subyacen en cada actividad posible de un Estado, el enfoque dominante de la descentralización no puede explicar la dinámica fundamental de los factores políticos ni el valor estratégico de las políticas de descentralización para ciertos grupos y facciones.

La atracción de cualquier clase de descentralización es una función del proyecto del grupo en cuestión y de su conocimiento de los resultados probables que provienen de la ejecución de esa clase de descentralización. Un grupo que busca aumentar la participación de los ciudadanos puede, en algunos casos, oponerse a la participación en las juntas directivas de las escuelas porque reconoce que el verdadero poder está localizado en otra parte y que la falsa participación refuerza una situación de duplicidad. Pero puede darse el caso de que la participación local ofrezca a los ciudadanos una verdadera oportunidad de adquirir destreza organizacional y de movilizar recursos locales que estén bajo su control. Lo que cambia en este caso no es la ideología general del grupo en cuestión respecto a la descentralización, sino la creencia de lo que puede lograrse en ese momento.

La descentralización no es, en primer término, un asunto de control de los ciudadanos por el gobierno, sino una cuestión de distribución del poder entre varios grupos dentro de la sociedad. Una sociedad altamente participativa —en que los ciudadanos realmente participan— posiblemente necesite de un estado competente y poderoso que busque de manera continua y activa la redistribución justa del poder entre grupos e individuos de la sociedad. La localización de la autoridad en un gobierno local no protege al individuo local contra la tiranía. Y la redistribución del poder a través del mecanismo de mercado en una sociedad marcada por injusticias estructurales es una garantía de que las injusticias persistirán y empeorarán (Arrow, 1951). Por otra parte, la competencia y los mercados son de utilidad en circunstancias en que hay un equilibrio equitativo de poder entre los participantes en la competencia o en el mercado.

Los estudios de casos refuerzan la importancia capital de la educación para el Estado en América Latina (y, lo podríamos probar, para el mundo). Un Estado puede compartir el poder sólo con aquellos grupos que tienen sus mismos proyectos y opiniones. Los gobiernos no democráticos no usarán la descentralización para ampliar la participación democrática (por buena que sea su retórica) y cualquier beneficio que resulte de una mayor eficiencia se distribuirá injustamente en una sociedad injusta. La auténtica descentralización o participación de todo el pueblo requiere en primer lugar que se llegue a un consenso dentro de la sociedad, que implique la eliminación de toda fuente de injusticia social.

REFERENCIAS

- ARRIAGA, Mara de la Luz. "El magisterio en lucha", en *Cuadernos Políticos*, 27, 1981, 85-101.
- ARROW, Kenneth J. *Social Change and Individual Values*, New York: John Wiley, 1951.
- BIZOT, Judithe. "Educational Reform in Peru", en *Experiments and Innovations in Education*, No. 16, Paris: UNESCO, 1975.
- CARDO, Andrés. "Peru: The Educational Reform and the Nuclear System", en *Prospects*, 11:2, 1981, 180-191.
- CHIKULO, B.C. "The Zambian Administrative Reforms: An Alternative View", en *Public Administration and Development*, 1:1, 1981, 55-65.
- CHRISTENSEN, Karen S. y Melvin W. Webber. *On Styles of Non-centralized Planning*, Berkeley, CA: University of California, Institute of International Studies, Project on Managing Decentralization, 1981.
- CHURCHILL, Stacy. "The Peruvian Model of Innovation: The Reform of Basic Education", en *Experiments and Innovations in Education*, No. 22, Paris: UNESCO, 1976.
- CLEAVES, Peter S. "Implementation of the Agrarian and Educational Reforms in Peru", Austin, Texas: University of Texas, Institute of Latin American Studies, Office for Public Sector Studies, *Technical Paper Series* No. 8, 1977.
- y Henry Pease García. "State Autonomy and Military Policy Making", en Cynthia McClintock y Braham Lowenthal (eds.), en *The Peruvian Experiment Reconsidered*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1983, 209-244.
- COCKCROFT, James D. "Mexico: Class Formation, Capital Accumulation, and the State", en *Monthly Review Press*, New York, 1983.
- COHEN, Stephen S., John W. Dyckman, Erica Schoenberger, y Charles R. Downs. *Decentralization: A Framework for Policy Analysis*, Berkeley, CA: University of California, Institute of International Studies, Project on Managing Decentralization, 1981.
- CONYERS, Diana. "Decentralization and Development: A Review of the Literature", en *Public Administration and Development*, 4, 1984, 187-197.
- EGAÑA, Loreto y Abraham Magendzo. "Marco teórico y político del proceso de descentralización educativa (1973-1983)", en Guillermo

- Briones et al. (eds.), *Desigualdad Educativa en Chile*, Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1988, 91-198.
- EVANS, David R. "Responsive Educational Planning: Myth or Reality?", Paris: International Institute for Educational Planning, *Occasional Papers*, No. 47, enero 1977.
- FESLER, J.W. "Centralization and Decentralization", en David L. Sills (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York: MacMillan and Free Press, 1968, 372-374.
- FUENTES, Olac. *Educación y Política en México*, México: Editorial Nueva Imagen, 1983.
- HARRIS, Richard L. "Centralization and Decentralization in Latin America", en G. Shabbir Cheema y Dennis A. Rondinelli (eds.), *Decentralization and Development: Policy Implementation in Developing Countries*, Beverly Hills, CA: SAGE, 1983, 183-202.
- HERNÁNDEZ, Luis (ed.). *Las Luchas Magisteriales 1979-1981*, México: Editorial Macehual, 1981.
- HEVIA, Ricardo. "Comentarios al documento base: Perspectivas de la municipalización de la enseñanza en Chile", Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1982. *Documento Especial No. 270*.
- KORTEN, D.C. y F.B. Alfonso (eds.). *Bureaucracy and the Poor: Closing the Gap*, Singapur: McGraw-Hill, 1981.
- KOVACS, Karen. "La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional (UPN)", en *Estudios Sociológicos*, 1:2, 1983, 263-292.
- LANDAU, M. *On the Concept of Decentralization*, Berkeley, CA: University of California, Institute of International Studies, Project on Managing Decentralization, 1981.
- LYONS, Raymond F. *The Organization of Education in Remote Rural Areas*, Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 1981.
- MABRY, Donald J. *The Mexican University and the State: Student Conflicts 1910-1937*, College Station, TX: Texas A & M University Press, 1982.
- MALPICA, Carlos. "Education and the Community in the Peruvian Educational Reform", en *International Review of Education*, 26:3 (1980), 357-367.
- MATHUR, Kuldeep. "Administrative Decentralization in Asia", en G. Shabbir Cheema y Dennis A. Rondinelli (eds.), *Decentralization and Development: Policy Implementation in Developing Countries*, Beverly Hills, CA: SAGE, 1983, 59-76.
- McGINN, Noel, Ernesto Schiefelbein y Donald P. Warwick. "The Political Rationality of Resource Allocation in Mexican Public Education", en *Comparative Education Review*, 26:2, 1978, 178-198.
- y Susan Street. "Higher Education Policies in Mexico", Austin, TX: University of Texas, Institute of Latin American Studies, Office for Public Sector Studies, *Technical Papers Series No. 29*, 1980.
- . "Has Mexican Education Generated Human or Political Capital?", en *Comparative Education*, 20:3, 1984, 323-338.
- MURRAY, David J. "The World Bank's Perspective on How to Improve Administration", en *Public Administration and Development*, 3, 1983, 291-297.
- NELLIS, John R. "Decentralization in North Africa: Problems of Policy Implementation", en G. Shabbir Cheema y Dennis A. Rondinelli (eds.), *Decentralization and Development: Policy Implementation in Developing Countries*, Beverly Hills, CA: SAGE, 1983, 127-182.
- LIVERA, Carlos E. "The Nuclearization Programme in Costa Rica", en Carlos Malpica y Shapour Rakkehs (eds.), *Educational Administration and Multilevel Plan Implementation: Experiences from Developing Countries*, Paris: International Institute for Educational Planning, 1983, 100-118.
- ORGANIZACIÓN de los Estados Americanos (OEA). "La regionalización educativa en la América Latina (I)", en *La Educación*, 25:87, 1981.
- . "La regionalización educativa en la América Latina (II)", en *La Educación*, 26:88, 1982.
- PAULSTON, R. G. *Society, Schools, and Progress in Peru*, Oxford, U.K.: Pergamon Press, 1971.
- PEZO DEL PINO, César, Eduardo Ballón Echegaray y Luis Peirano Falconi. *El Magisterio y sus Luchas, 1885-1978*, Lima, Perú: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO), 1978.
- PICÓN ESPINOZA, César. "Education Reform in Peru", en *Educational Reforms: Experiences and Prospects*, Paris: UNESCO, 1979, 177-187.
- PROGRAMA Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). *Las Transformaciones Educacionales bajo el Régimen Militar*, Santiago, Chile, 1984, 2 vols.

RALSTON, L., J. Anderson y E. Colson. *Voluntary Efforts in Decentralized Management*, Berkeley, CA: University of California, Institute of International Studies, Project on Managing Decentralization, 1981.

RAMÍREZ, Francisco O. y Richard Robinson. "Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education", en John W. Meyer y Michael T. Hannan (eds.), *National Development and the World System*, Chicago: University of Chicago Press, 1979, 72-82.

RONDINELLI, Dennis A. "National Investment Planning and Equity Policy in Developing Countries: The Challenge of Decentralized Administration", en *Policy Sciences*, 10:1, 1978, 45-74.

— "Administrative Decentralization and Economic Development: The Sudan's Experience With Devolution", en *Journal of Modern African Studies*, 19:4, 1981, 595-624.

— "Decentralization of Development Administration in East Africa", en G. Schabbir Cheema y Dennis A. Rondinelli (eds.), *Decentralization and Development: Policy Implementation in Developing Countries*, Beverly Hills, CA: SAGE, 1983, 77-125.

—, John R. Nellis y G. Shabbir Cheema, *Decentralization in Developing Countries: A Review of Recent Experience*, Washington, D.C.: World Bank, Staff Working Paper No. 581, 1984.

ROGGI, Luis Osvaldo. "Planeamiento educativo 1959-1983: Cuestionamientos y aportes", en *La Educación*, 94-95, 1984, 135-146.

RUIZ DURÁN, Graciela. "Cambios en la estructura de la administración educativa en el Perú en relación con el proceso de reforma: Período 1968-1979", en *Acción y Reflexión Educativa*, ICASE-Panamá, 1983a, 131-178.

— "Experience of Educational Microplanning in Peru Through Nuclearization", en Carlos Malpica y Shapour Rakkesh (eds.), *Educational Administration and Multilevel Plan Implementation: Experiences from Developing Countries*, Paris: International Institute for Educational Planning, 1983b, 83-99.

SALAZAR BONDY, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo: La Reforma Educativa Peruana*, Buenos Aires, Paidós, 1976.

SAMOFF, Joel. "The Bureaucracy and the Bourgeoisie: Decentralization and Class Structure in Tanzania", en *Comparative Studies in Society and History*, 21:1, 1979, 30-62.

STREET, Susan. "Burocracia y educación: Hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la Secretaría de Educación Pública (SEP)", en *Estudios Sociológicos*, 1:2, 1983, 239-262.

— "Los distintos proyectos para la transformación del aparato burocrático de la SEP", en *Perfiles Educativos*, 7, 1984, 14-29.

TELLO, María del Pilar. *¿Golpe o revolución? Hablan los militares del 68*, Lima, Perú, Ediciones SAGSA, 1983.

UNESCO. *The Major Project in the Field of Education in Latin America and the Caribbean: Progress Made and Priorities for the Future*, Paris: ED-84/PROMEDLAC/3, 1984.

UNITED Nations (UN). *Decentralization for National and Local Development*, New York: United Nations Department of Economic and Social Affairs, Division for Public Administration, Technical Assistance Program (ST/THO/N/19), 1982.

WORLD Bank. *World Bank Development Report 1983*, Washington, D.C., 1983.

8.- Nómina de participantes

(por Región)

SEMINARIO REGIONAL

REGION: CENTRO

SEDE: CIUDAD DE CORDOBA

NOMINA DE PARTICIPANTES

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	CARGO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
				DIRECCION POSTAL	TELEFONO
AZAR DE NEGRO, NORA	CORDOBA	DIRECCION DE INSTITUTOS PRIVADOS DE ENSEÑANZA.	SUB-INSPECTORA GENERAL.	SANTA ROSA 751 5000-CORDOBA	051-31021
BALLARO, ROSANA	CORDOBA	INSPECCION REGIONAL-CENTRO-CONSEJ.	INSPECTORA DOCENTE	RIO NEGRO 77 5000-CORDOBA	051-806561
BECCARI, ANALIA	CORDOBA	SECRETARIA MINISTERIO DE EDUCACION.	ASESORA MINISTERIAL	CHACABUCO 1300 5000-CORDOBA	051-60254
BEGUIRISTAIN, SUSANA	NACION	DIRECCION GENERAL DE PROGR. EDUCATIVA (Proy. Multin. OEA/97)	ESPECIALISTA	PARAGUAY 1657, 2º P 1062-BUENOS AIRES	01-442184
BERTONI, ALICIA	NACION	DIRECCION GENERAL DE PROGRAMACION EDUCATIVA.	SUB-DIRECTORA GENERAL	PARAGUAY 1657, 2º P 1062-BUENOS AIRES	01-442924
CALAMANTE, ELIO JORGE A.	SANTA FE	SUBSECRETARIA DE ESC. PRIMARIAS, PRE ESCOLAR Y ESPECIAL	SUPERVISOR SECCIONAL -JEFÉ DE DEPARTAMENTO	Pte. ARTURO ILLIA 1153 3000-SANTA FE	042-43456
CALVO DE PETTIP, HAYDEE	CORDOBA	DIRECCION DE EDUCACION FISICA	INSPECTORA GENERAL	AMBROSTIO OLMO 615 5000-CORDOBA	051-678817 66251

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	CARGO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
				DIRECCION POSTAL	TELEFONO
CARRANZA, ALICIA	CORDOBA	DIRECCION DE INVESTIGACIONES E INNOVACIONES EDUCATIVAS	VICEDIRECTORA (EN COMISION)	INDEPENDENCIA 375 5000-CORDOBA	051-30039 40638
COLAZO, ALFREDO OSCAR	CORDOBA	SECRETARIA MINISTERIO DE EDUCACION	ASESOR MINISTERIAL	BV. CHACABUCO 1300 5000-CORDOBA	051-64800
DE CARLI, FELIPE	NACION	DIRECCION GENERAL DE PROGR. EDUCATIVA (Proy. Esp. Multin. OEA 097)	DIRECTOR	PARAGUAY 1657, 2º PISO 1062-BUENOS AIRES	01-442184
DE CESARE, JOSE ALFREDO	CAPITAL FEDERAL	G.O.N.E.T. - CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA	INSPECTOR JEFE REGIONAL-BUENOS AIRES	BOLIVAR 191, 1º p. 1066-CAP. FEDERAL	01-3316775
DIAZ, MANUEL	CORDOBA	C.O.N.E.T.	INSPECTOR DOCENTE	RIO NEGRO 67 5000-CORDOBA	051-806561
FARAST, GUILLERMO	CORDOBA	DIRECCION DE INSTITUTOS PRIVADOS DE ENSEÑANZA	INSPECTOR GENERAL	SANTA ROSA 751 5000-CORDOBA	051-31021
FAUCHER, OLGA BEATRIZ	CORDOBA	DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS PRIMARIAS	SUB-DIRECTORA	LA RIOJA 720 5000-CORDOBA	051-39600 39612

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	CARGO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
				DIRECCION POSTAL	TELEFONO
FONTANA, ENRIQUE LUIS	CORDOBA	CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA.	INSPECTOR JEFE REGIONAL CENTRO	RIO NEGRO 77 5000-CORDOBA	051-806561
HEREDIA, LUIS D.	CORDOBA	REFORMA EDUCACIONAL DE CORDOBA	ASESOR MINISTERIAL	ARTURO M. BAS 34, P.B. 5000-CORDOBA	051-30772
HERRERA DE FIGUEROA, AMANDA	CORDOBA	DIRECCION DE ENSEÑANZA MEDIA, ESPECIAL Y SUPERIOR	SUB-DIRECTORA	BV. ARTURO ILLIA 238 5000-CORDOBA	051-30393 34593
HURTADO, CARLOS H.	CORDOBA	REFORMA EDUCACIONAL DE CORDOBA	ASESOR MINISTERIAL	ARTURO M. BAS 34, 1º PISO 5000-CORDOBA	051-30772
LEZANA OLIVARI, ANA MARIA	CORDOBA	C.Q.N.E.T. - INSPECCION REGIONAL CENTRO.	INSPECTORA DOCENTE	RIO NEGRO 77 5000-CORDOBA	051-806561
MENDIARA, BEATRIZ	SANTA FE	MINISTERIO DE EDUC. CULT., SUP. SUBSEC.	DIRECTORA GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA	ARTURO ILLIA 1153 5º PISO SANTA FE	042-22088
MONESTE, MARTA CRISTINA	SANTA FE	RECTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE ROSARIO.	SECRETARIA PRIVADA DE LA SECRET. ACADEMICA	ITALIA Y CORDOBA 2000-ROSARIO	041-49345

APÉLLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	CARGO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
				DIRECCION POSTAL	TELEFONO
MONTI, JOSE R.	CORDOBA	C.O.N.E.T.	INSPECTOR	RIO NEGRO 67 5000-CORDOBA	051-806561
PEYRANO, GUSTAVO E.	CORDOBA	REFORMA EDUCACIONAL DE CORDOBA	SECRETARIO EJECUTIVO	ARTURO M. BAS 34, 1er. PISO 5000-CORDOBA	051-30772
PORTO, ERNESTO RAMON	CAPITAL FEDERAL	MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION C.O.N.E.T.	INSPECTOR GENERAL	INDEPENDENCIA 2625 1225-CAP. FEDERAL	01-937980 Comutador 935032 al 38
SAAVEDRA DE BROCHERO, NOEMI	CORDOBA	DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS PRIMARIAS.	SUB-INSPECTORA GENERAL DE JARDINES DE INFANTES.	LA RIOJA 720 5000-CORDOBA	051-39600 39612
SALANDRI, ALFREDO	CORDOBA	DIRECCION DE ENSEÑANZA MEDIA, ESP. Y SUPERIOR.	INSPECTOR	BV. ILLIA 238 5000-CORDOBA	051-34593 30393
SAN MARTIN DE MONCHIETTI, MARIA BEATRIZ	SANTA FE	SUBSECRETARIA DE EDUCACION PRIMARIA, PRE-ESCOLAR Y ESP.	JEFA DE SUPERVISION NIVEL PRIMARIO PARA ADULTOS.	PTE. ILLIA 1153 3000-SANTA FE	042-43456
SCAGLIA, ANIBAL JOSE	SANTA FE	C.O.N.E.T.	INSPECTOR JEFE REGIONAL LTTO. AL.	AVELLANEDA 3381 3000-SANTA FE	042-40311 38615
SCHIAVI, ELVIRA LEONOR	CORDOBA	DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS PRIMARIAS.	SUBINSPECTORA GENERAL-PARTIDA REGION	HUMBERTO 1° 524 5800-RIO CUARTO	0586-31489
TAGLIARINI, MARGARITA J.	SANTA FE	MINISTERIO DE EDUCACION SUP. SUBSECRET.	COORDINADOR TECNICO PRIMARIO.	ARTURO ILLIA 1153, 5° PISO SANTA FE	042-22088
VIOR, SUSANA E.	BUENOS AIRES AL. DE LUTAN	UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUTAN DEPARTAMENTO EDUCACION	DIRECTORA DECANA DEL DPTO. DE EDUCACION	RUTAS 5 y 7 6700-LUTAN (PV. DE BS. AS. C. CORREO 22)	0323-23171 20380

APOYO TECNICO ADMINISTRATIVO

JUAREZ, LUIS		IMPRENTA	CORDOBA	
SULBERTI, ANA MARIA		TIPOGRAFIA	CORDOBA	
VARGAS, ROSA M.		TIPOGRAFIA	CORDOBA	
LUJAN, GRACIELA R.		TIPOGRAFIA	CORDOBA	
PONCE DE LEON DE CEBALLOS, LILIANA		COORDINACION	CORDOBA	

SEMINARIO REGIONAL - REGION CUYO

PLANILLA DE ASISTENTES

APELLIDO Y NOMBRES	ORGANISMO	CARGO	DOMICILIO
GALVEZ, JUAN ELIO	C.O.N.E.T.	INSPECTOR REGIONAL CUYO	JULIAN BARRAQUERO 130 CIUDAD DE MENDOZA
TRONCOSO, ENRIQUE	C.O.N.E.T.	INSPECTOR DOCENTE	TABOADA 1825 LUJAN DE CUYO (MENDOZA)
CASIVA, CESAR HUMBERTO	D.I.N.E.M.	INSPECTOR	PATRICIAS MENDOCINAS 970 MENDOZA
PEREDO, MARUJA ADA	MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA DE LA NACION	COORDINADORA DEL PROYECTO ESPECIAL DE REGIONALIZA- CION EDUCATIVA.	GLISE 1936, 5ºPISO, DPTO. 21 CAPITAL FEDERAL
QUINTERO, JULIO CESAR	UNIDAD DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION.	DIRECTOR	Bº ARAMBURU-N, 31-C-22 RTVADAVIA - SAN JUAN
FERNANDEZ DE GARCIA, CARMEN	ENSEÑANZA SUPERIOR MEDIA Y TECNICA.	DIRECTORA	INDEPENDENCIA 866-SUR SAN JUAN
VARGAS, ELODIO	ENSEÑANZA PREPRIMARIA, PR- MARA Y ESPECIAL.	DIRECTORA	AVDA. IGNACIO DE LA ROZA 369 -O-8º "B" SAN JUAN
BOCCO, MARTA SUSANA	UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO MENDOZA	ASESORA TECNICA DE ENSE- ÑANZA MEDIA.	PERU 378 MENDOZA

APELLIDO Y NOMBRES	ORGANISMO	CARGO	DOMICILIO
CHAMORRO DE ROMERO, MARIA L.	MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION-MENDOZA	SECRETARIA DE ASUNTOS DE POLITICA EDUCATIVA-DIRECCION DE PLANEAMIENTO.	FILIPINI 710 GODOY CRUZ (MENDOZA)
TELLO DE MARTINEZ, NIDIA MABEL.	MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION-MENDOZA	COORDINADORA COMISION DE ENSEANZA MEDIA-DIRECCION DE PLANEAMIENTO.	SOLDADO BAIGORRIA 686 GODOY CRUZ (MENDOZA)
MANSILLA, ALICIA	MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION.	SUPERVISORA	DIRECCION DE EDUCACION MEDIA - MENDOZA -
BATTAGION DE LAZZARIN, MABEL	MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION	INSPECTORA REGION I D.E.M.	SAN MARTIN SUR 444 GODOY CRUZ (MENDOZA)
TORRES DE TEMPESTTI, ISABEL	DIRECCION GENERAL DE ESCUELA	INSPECTORA TECNICA ESCOLAR-MENDOZA	ECHEVERRIA 1713 TUNUYAN (MENDOZA)
VAQUIE DE MAURE, BEATRIZ	DIRECCION GENERAL DE ESCUELA	INSPECTORA TECNICA SECCIONAL.	ZEBALLOS 47 CIUDAD DE MENDOZA
SAMMARCHI, MARTA	MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA DE LA NACION.	PROYECTO ESPECIAL OEA/097 "REGION EDUCACION" REGIONALIZACION'	PARAGUAY 1657, 2º PISO CAPITAL FEDERAL
GIL DE PARRA, GLADYS	DIRECCION GENERAL DE ESCUELA.	INSPECTORA TECNICA SECCIONAL.	ZEBALLOS 47 CIUDAD DE MENDOZA

APPALDO Y NORRIS	DOMICILIO	03040	AGUDO	03040 MISION	DOMICILIO	PUERTAS, MARIA IRINA	DIRIGENCION GENERAL, DE ES- INSPECCION TECNICA SEC-	CIUDAD DE MENDOZA ZFRALLOS 47	CIUDAD DE MENDOZA ZFRALLOS 47	NAVARRO DE GARCIA,*, DIRECTOR DE MENDOZA SEC-	CIUDAD DE MENDOZA ZFRALLOS 47	LETTIZIA
------------------	-----------	-------	-------	--------------	-----------	----------------------	--	----------------------------------	----------------------------------	--	----------------------------------	----------

SEMINARIO REGIONAL

REGION: NOR-ESTE

SEDE: CIUDAD DE POSADAS

NOMINA DE PARTICIPANTES

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
PEREDO, MARUJA	NACION COORDINADORA PROYECTO ES- PECIAL OEA.	DIRECCION GENERAL DE PROGRA- MACION EDUCATIVA	GUISE 1936, 5° 21° CAPITAL FEDERAL	825-5196
BEGUIRISTAIN, SUSANA	NACION INTEGRANTE EQUIPO DEL PROYECTO OEA.	DIRECCION GENERAL DE PRO- GRAMACION EDUCATIVA	PARAGUAY 1657, 2° P (OFIC.) MATIENZO 1801, 14° F° CAPITAL FEDERAL	44-2184 (PART.) 771-9078
BASCONCEL, SUSANA	MISSIONES	DIRECCION GENERAL DE PLANI- FICACION EDUCATIVA (JEFE DPTO. REGIONALIZ. EDUCATIVA.	CHACRA 171-EDIFI- CIO 1-2° PISO-CEN- TRO 3300-CIVICO (POSADAS)	39350/ 38352
ALVAREZ, ESHTLCU	CHACO	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION (JEF. NIVEL TERCARIO)	CASA DE GOBIERNO, 3° PISO RESISTENCIA (CHACO)	22382
LIOTTA, MIRTHA QUETREL DE	CHACO	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION (JEFATURA DE SERVICIOS TECNICOS)	CASA DE GOBIERNO, 3° PISO RESISTENCIA (CHACO)	23637

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
LESCANO, LORENZO ALFONSO	CHACO	DIRECTOR DE PLANEAMIENTO DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACION	MANZANA 56-CASA 3 ESPAÑA 6 RESISTENCIA(CHACO)	26944(CA SA DE GO BIERNO)
APALDETTI DE MOLINERO, GLORIA	ENTRE RIOS	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION	CORDOBA Y LAPRIDA 2ºPISO PARANA(ENTRE RIOS)	
GALLO, NORBERTO DALMA- CIO	ENTRE RIOS	SUPERVISOR ESCOLAR DE ZONA "F"	SAN MARTIN 1350 3100-PARANA(E. RIOS)	043-213277 -213545
COLLTNET, HIPOLITO FRANCISCO	REGION III-NEA	D.T.N.E.A. (SUPERVISION REGION III-NEA)	JUNIN 1243, P.B. CIRRIENTES	22848
RESSIO DE ICONTICOFF, GRACIELA	ENTRE RIOS	UNIVERSIDAD NACIONAL ENTRE RIOS	GALARZA 617 C. DEL URUGUAY (E. RIOS)	2108 7815 5573
CARDILLO MORENO, ROBERTO	MISIONES	INSPECCION REGIONAL MEA-CONET	AVDA. LAVALLE 411 POSADAS(MISIONES)	23577

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
LIZARRAGA, RAMON ALBERTO.	CHACO	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION	AVDA. LAVALLE 700 RESISTENCIA(CHACO)	25515-22984
MENDEZ DE MEDINA LAREU CATALINA	CORRIENTES	DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR	C. PELLEGRINI 912 CORRIENTES	0783-27397
ESQUIVEL HUMBERT, JULIO	CORRIENTES	DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR	C. PELLEGRINI 912 CORRIENTES	0783-27397
ZOPPI DE CERRUTI, ANA MARIA	MISIONES	DIRECCION GENERAL DE PLANTIFICACION EDUCATIVA	CENTRO CIVICO, Ch.172, 1er. Ed. 2º p. POSADAS(MISIONES)	39350
DE SIMON, NORIA	MISIONES	DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR	CENTRO CIVICO, Ch.172, 2do. Ed. POSADAS(MISIONES)	30560 Int. 533-588

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
NÚÑEZ, JORGE	MISIONES	DIRECCION DE ENSEÑANZA PRIMARIA	AYACUCHO N° 5 POSADAS (MISIONES)	25871
SERFATY, MARTHA FRANCO DE	CORRIENTES	DIRECCION DE PLANEAMIENTO	RIOJA 665, 2ºPISO CORRIENTES	22200
ROYG DE CARDOSO, GRACIELA	CORRIENTES	DIRECCION DE PLANEAMIENTO	RIOJA 665, 2ºPISO CORRIENTES	22200
CORLETA, GLADYS MABEL	ENTRE RIOS	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION	POSADAS 209 C. DEL URUGUAY ENTRE RIOS	0042-4115
FLEITAS, NELIDA DE SIMON DE	MISIONES	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION	CENTRO CIVICO, Ch.172, 2do. Edifi- cio. POSADAS (MISIONES)	30560, Int. 518
IZAS, ROSA	ENTRE RIOS	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION	ECHAGÜE 1240 3190-LA PAZ (E. RIOS)	0437-21210

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
GOROSTIAGA, SYLVIA M. DE	ENTRE RIOS	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION	LAPRIDA Y CORDOBA, 2º PISO PARANA (ENTRE RIOS)	217252
NAVARRO, OBDULIA	ENTRE RIOS	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION	CORDOBA Y LAPRIDA, 2º PISO PARANA (E. RIOS) OFIC. EDUC. ESPECIAL	213551, Int. 147
MUTINELLI, PERLA D. DE	MISIONES	DIRECCION DE PLANIFICACION EDUCATIVA	CENTRO CIVICO, Ch.172, 1er. Ed. 2º P. POSADAS (MISIONES)	39350
PORTO, ERNESTO RAMON	NACION	C.O.N.E.T.	INDEPENDENCIA 2625, 2º PISO CAPITAL FEDERAL	93-7980
GALLO, AMERICO	NACION	C.O.N.E.T.	AVDA. TTE. IBANEZ 1845 CORRIENTES	0783- 63775

SEMINARIO REGIONAL

REGION: NOROESTE

SEDE: CIUDAD DE LA RIOJA

NOMINA DE PARTICIPANTES

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
MALAMUD, SARA HILDA	SALTA	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION SUPERVISORA DE NIVEL INICIAL	ESPAÑA 394, 1ºPISO 4400-SALTA	
VARGAS, María Luisa	SALTA	CONSEJO GRAL. DE EDUCACION SUPERVISORA GENERAL	ESPAÑA 394, 1ºPISO 4400-SALTA	
ACUÑA DE ACS, ISABEL	CATAMARCA	CONSEJO GRAL. DE EDUCACION DIRECTORA TECNICA PEDAGOGICA SUPERVISORA NIVEL PRIMARIO	SAN MARTIN 429 CATAMARCA	
MELO DE MORENO, SONIA NOEMI	CATAMARCA	DIRECCION ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR SUPERVISORA NIVEL MEDIO	ACOSTA VILLAFANE 1416 CATAMARCA	
AGÜERO, BLANCA ESCILA	CATAMARCA	DIRECCION ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR SUPERVISORA NIVEL SUPERIOR	ACOSTA VILLAFANE 1416 CATAMARCA	

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
RIVADENEIRA, CARLOS RAUL	TUCUMAN	C.O.N.E.T. INSPECTOR DOCENTE	RIVADAVIA 417 TUCUMAN	
DE LA CAMARA, JORGE OSCAR	NACION	C.O.N.E.T. DIRECTOR GENERAL DE ENSEÑANZA TECNICA	INDEPENDENCIA 2625 CAPITAL FEDERAL	
SANTIAGO, BEATRIZ	BUENOS AIRES	DIRECCION GENERAL DE PROGRAMACION EDUCATIVA. DIRECTORA GENERAL	PARAGUAY 1657, 2ºP. CAPITAL FEDERAL	
SAMMARCHI, MARTA	BUENOS AIRES	MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA DE LA NACION PROYECTO OEA	PARAGUAY 1657, 2ºP. CAPITAL FEDERAL	
DE CARLI, FELIPE	BUENOS AIRES	DIRECTOR PROYECTO ESPECIAL OEA/097 REGIONALIZACION EDUCATIVA	PARAGUAY 1657, 2ºP. CAPITAL FEDERAL	
DIETTA, JUAN CARLOS	LA RIOJA	DIRECCION ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR PROF. NAC. Y PROVINCIA-ESC. NORMAL	CHEPES LA RIOJA	

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
LOPEZ DE ALE, NELIDA ESTHER	TUCUMAN	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION SUPERVISORA DE NIV. PRIMARIO TUCUMAN	CORDOBA 757 (ALTOS) TUCUMAN	
LINARES, ROSA	TUCUMAN	PLANEAMIENTO Y ESTADISTICA JEFE DE PLANEAMIENTO	SAN MARTIN 251, 3° P. TUCUMAN	
BIANCO DE SCANAVINO, IVONNE	TUCUMAN	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION JEFE DE CONTROL Y GESTION PLANEAMIENTO Y ESTADISTICA	SAN MARTIN 251, 3° P. TUCUMAN	
CLARASO DE PAPA, REGINA	TUCUMAN	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION VOCAL C.E.T.	SAN MARTIN 251, 3° P. TUCUMAN	
DIAZ, MANUEL ANTONIO	CORDOBA	C.O.N.E.T. INSPECTOR DOCENTE DE FORMACION PROFESIONAL	RIO NEGRO 77 CORDOBA	
FONTANA, ENRIQUE LUIS A.	CORDOBA	C.O.N.E.T. INSPECTOR JEFE	RIO NEGRO 77 CORDOBA	

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
DIRECCION POSTAL	TELEFONO			
AGÜERO, NELI MARIA DEL VALLE	LA RIOJA	D.I.N.E.A. SUPERVISORA PROVINCIAL	LA RIOJA	
BUSTOS AQUINES, MARIA RITA	LA RIOJA	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION SUPERV. ZONA XI - OLTA	LA RIOJA	
MORENO, SILVEIRO BENITO	LA RIOJA	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION SUPERVISOR DE ZONA	LA RIOJA	
GARCIA, FELIX ANTONIO	LA RIOJA	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION INSPECTOR GENERAL	LA RIOJA	
PAEZ DE BUSLEIMAN, MARIA ELENA	LA RIOJA	UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE LA RIOJA PROFESORA	AVDA. ORTIZ DE OCAMPO 1900 LA RIOJA	
BERTIN, MARIA DEL CARMEN	LA RIOJA	UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE LA RIOJA PROFESORA	AVDA. ORTIZ DE OCAMPO 1900 LA RIOJA	

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
CUNEZO, GUSTAVO DAVID	LA RIOJA	PROFESORADO CIENCIAS SOCIALES DIRECTOR	SAN MARTIN 480 AIMOGASTA LA RIOJA	
MERCOL DE SANCHEZ, ISABEL	LA RIOJA	CICLO BASICO COMUN DE COCHANGASTA DIRECTORA	AVDA. SAN FRANCISCO KM. 3-B° COCHANGASTA LA RIOJA	
B. DE AGOST CAREÑO, DELIA	LA RIOJA	D.I.N.E.M. DIRECTORA-ESC. NORMAL NAC. SUPERIOR	PELAGIO B. LUNA Y CATAMARCA	
AVILA DE MARTINEZ, ANGELA	LA RIOJA	ESCUELA NAC. COMERCIO N°1 DIRECTORA	PELAGIO B. LUNA Y CATAMARCA	
BAZAN DE AVILA, MARIA DEL VALLE	LA RIOJA	COLEGIO NACIONAL N°2 RECTORA INTERINA	LA RIOJA	
ROMERO, MARTINA DEL VALLE	LA RIOJA	ESCUELA OPERADORES TOPOGRAFOS RECTORA	LA RIOJA	

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
COSTA DE ROBADOR, MABEL	LA RIOJA	SECRETARIA ESTADO CULTURA Y EDUCACION MIEMBRO DPTO. PLANEAM. E INVESTIGACION EDUCATIVA	LA RIOJA	
HERRERA PAEZ, EDGAR	LA RIOJA	DIRECCION GENERAL ENSEÑAN- ZA MEDIA Y SUPERIOR SUPERVISOR GENERAL	LA RIOJA	
RODRIGUEZ, CARMEN S.	LA RIOJA	DIRECCION GENERAL ENSEÑAN- ZA MEDIA Y SUPERIOR JEFE DPTO. TECNICO	LA RIOJA	
TINEO, JOSEFINA NORMA	LA RIOJA	DIRECCION GENERAL ENSEÑAN- ZA MEDIA Y SUPERIOR JEFE DPTO. TECNICO	LA RIOJA	

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
ROJAS, NICOLAS CANDIDO	LA RIOJA	ESCUELA NACIONAL DE COMERCIO N° 2 DIRECTOR	COPIAPO 147 LA RIOJA	
ROMBOLA DE ORTIZ, DOMINGA	LA RIOJA	DIRECCION GENERAL ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR JEFE DPTO. TEC. Y PLANEAMIENTO	LA RIOJA	
ORTIZ SOSA, ARTURO	LA RIOJA	DIRECCION GENERAL ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR	LA RIOJA	

COORDINACION PROVINCIAL

CARRAL BARROS, MERCEDES DEL VALLE	LA RIOJA	SECRETARIA ESTADO CULTURA Y EDUCACION JEFE DPTO. PLANEAMIENTO EDUC.	LA RIOJA
--------------------------------------	----------	---	----------

SEMINARIO REGIONAL

REGION: SUR

SEDE: CIUDAD DE NEUQUEN

NOMINA DE PARTICIPANTES

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	FUNCION	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
VIOLA, LUIS ALBERTO	NEUQUEN	SUPERVISOR ADULTOS	ALCORTA 234 NEUQUEN	30874
FLORES, LUIS HORACIO	NEUQUEN	SUPERVISOR MEDIA	DINEA NEUQUEN	23262
GERCEK, MARIO	NEUQUEN	SUPERVISOR MEDIA	SANTA FE 350 NEUQUEN	
MUÑOZ, LIDIA ROSA	NEUQUEN	SUPERVISORA MEDIA	SANTA FE 350 NEUQUEN	
ESPINDOLA, SUSANA	RIO NEGRO	DOCENTE	U.N.C. CIPOLLETTI (R. NEGRO)	71429
CAVITORNO, MIRTA	NEUQUEN	SUPERVISORA NIVEL INICIAL	SANTA FE 350 NEUQUEN	

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	ORGANISMO	DIRECCION DEL ORGANISMO	
DIRECCION POSTAL	TELEFONO			
FURQUE DE COLLIVA, MARINA ZULEMA	CATAMARCA	DIRECCION ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR	ACOSTA VILLAFANE 1416	
VACAREZZA DE CAZAU MERCEDES	CATAMARCA	MIEMBRO DPTO. TECNICO A/C SUPERVISION NIV. SUPERIOR	CATAMARCA	
D. I. N. E. M.		INSPECTORA ZONAL	SAN MARTIN 717	
GERSHANT, DORA OLGA	CATAMARCA	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION	SAN MARTIN 429	
MIEMBRO DPTO. INV. Y DIAGRAM.		CATAMARCA		
RIVAS RUZO DE MILLAN, GLADYS	CATAMARCA	CONSEJO GENERAL DE EDUCACION	SAN MARTIN 429	
SUPERVISORA DE ZONA		CATAMARCA		
DIAZ, HILDA MARINA	TUCUMAN	SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA	SAN MARTIN 251	
MIEMBRO AREA PROGR. EDUCATIVA		TUCUMAN		
PERALTA, OLGA SUSANA	TUCUMAN	SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA	SAN MARTIN 251	
JEFE DIV. PROGRAM. DEL DPTO.		PLANEAMIENTO Y ESTADISTICA	TUCUMAN	

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	FUNCION	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
CORNEJO, LUIS JAVIER	LA PAMPA	SUPERVISOR ZONA PRIMARIA	CALLE 30 N°657 Norte GRAL. PICO (LA PAMPA)	
MONTONATTI, HECTOR O.	LA PAMPA	SUPERVISOR AREA PRIMARIA	CALLE 30 N°657 Norte GRAL. PICO (LA PAMPA)	21368
ARGUELLO, HIBER ANTONIO	NEUQUEN	SUPERVISOR NACIONAL EDUCACION FISICA	AVDA. ARGENTINA 935, 2ºPTO NEUQUEN	31009
MUNOZ, BEATRIZ	NEUQUEN	DIRECTORA ENSEÑANZA PRIVADA.	SANTA FE 350 NEUQUEN	
AUZMENDI, SUSANA	NEUQUEN	SUPERVISORA MEDIJA	SANTA FE 350 NEUQUEN	
VIRDENELLI, MARINA	NEUQUEN	SUBDIRECCION ENSEÑANZA P.D. M.A.	SANTA FE 350 NEUQUEN	

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	FUNCION	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
ARTEAGA, DIANA	NEUQUEN	SUPERVISORA MEDIA	SANTA FE 350 NEUQUEN	
SEGURA, IRIS NORMA	NEUQUEN	SUPERVISORA EDUCACION FISICA PRIMARIA.	SANTA FE 350 NEUQUEN	
GENNARI, RUBEN H.	NEUQUEN	SUPERVISOR ADULTOS	ALCORTA 234 NEUQUEN	30874
FERNANDEZ, LIDIA	RIO NEGRO	PLANEAMIENTO	BUENOS AIRES 291 VIEDMA (RIO NEGRO)	23522
AMICONI, MARIA JOSE	NEUQUEN	SUPERVISORA MEDIA	SANTA FE 350 NEUQUEN	
CORTINEZ, VICTOR	BAHIA BLANCA	CONET	O'HIGGINS 141, BAHIA BLANCA (PCIA. DE BS. AS.)	40660

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	FUNCION	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
RAMON, MARTA	NEUQUEN	DIRECTORA EDUCACION ESPECIAL.	P. MORENO 257 NEUQUEN	33161
ROLLA, MERCEDES	NEUQUEN	SUPERVISORA EDUCACION FISICA.	SANTA FE 350 NEUQUEN	
COVELLO, CELIA	NEUQUEN	SUPERVISORA EDUCACION ESPECIAL.	P. MORENO 257 NEUQUEN	
MAZAANTI, CRISTINA	NEUQUEN	SUPERVISORA PRIMARIA	SANTA FE 350 NEUQUEN	
ESTEVEZ, AMELIA	NEUQUEN	SUPERVISORA PRIMARIA	SANTA FE 350 NEUQUEN	
GAYRE, MARIA MARTA	LA PAMPA	TECNICA EN PLANEAMIENTO	DPTO. PLANEAMIENTO EDUCATIVO SANTA ROSA(LA PAMPA)	

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	FUNCION	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
TAPIOLA, AMALIA	NEUQUEN	SUPERVISORA PRIMARIA ADULTOS	ALCORTA 234 NEUQUEN	
VALLEJOS, ALICIA	NEUQUEN	SUPERVISORA PRIMARIA ADULTOS	ALCORTA 234 NEUQUEN	30874
PANTUSATTI, RAUL E.	NEUQUEN	SUPERVISOR EDUCACION FISICA MEDIA	SANTA FE 350 NEUQUEN	
VISITUER, MARTA	RIO NEGRO	SUPERVISORA NIVEL INICIAL	CPE DIREC. REG. ALTO VALLE RIO NEGRO	
CURT, NORMA	RIO NEGRO	SUPERVISORA TECNICA	CPE DIREC. REG. ALTO VALLE VILLEGAS 806 GRAL. ROCA (R. NEGRO)	23445
KALBERNATTI, AIA	RIO NEGRO	SUPERVISORA NIVEL MEDIO	CPE DIREC. REG. ALTO VALLE RIO NEGRO	23445

APELLIDO Y NOMBRES	PROVINCIA	FUNCION	DIRECCION DEL ORGANISMO	
			DIRECCION POSTAL	TELEFONO
CHARLES, MIRTHA	RIO NEGRO	SECRETARIA TECNICA NIVEL SUPERIOR	CPE DIREC. N. SUPERIOR VILLEGAS 806 GRAL. ROCA (R. NEGRO)	
MIGUEL SEGUI, MARGARITA	NEUQUEN	DIRECTORA EDUCACION ADULTOS	ALCORTA 234 NEUQUEN	
VACCALLUZZO, STELLA M.	NEUQUEN	DIRECTORA EDUCACION ADULTOS	ALCORTA 234 NEUQUEN	
FERRAGUT, MIRTA	NEUQUEN	SUPERVISORA NIVEL MEDIO	SANTA FE 350 NEUQUEN	
TOMASELLI, SALVADOR	BUENOS AIRES	INSPECTOR GENERAL	CONET INDEPENDENCIA 2625, 2º PISO CAPITAL FEDERAL	
AGUILAR, LUIS ENRIQUE	TIERRA DEL FUEGO	JEFE DEPARTAMENTO PLANEAMIENTO EDUCATIVO.	GOB. PAZ 1887 USHUAI A (T. DEL FUEGO)	
WHITTY, ESTHER	CHUBUT	SUPERVISORA PRIMARIA	9 DE JULIO Y MORENO RAWSON (CHUBUT)	

Impreso por el Equipo de Impresión
y Reprografía de la Dirección Gene-
ral de Programación Educativa del
Ministerio de Educación y Justicia
de la Nación, con fondos del Pro-
yecto Especial Multinacional OEA/
097 "Regionalización Educativa".

Noviembre 1987.