

TRAYECTORIAS
Y NARRATIVAS
DE GESTIÓN

2013-14

INCLUSIÓN Y CALIDAD EN EDUCACIÓN RURAL



Secretaría de Estado de Educación
Subsecretaría de Estado de Promoción de
Igualdad y Calidad Educativa

Ministerio de
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
CÓRDOBA

INCLUSIÓN Y CALIDAD EN EDUCACIÓN RURAL

Resumen

En el marco de las políticas socioeducativas, el área de Educación Rural despliega una serie de líneas de acción que están orientadas a fortalecer y mejorar las prácticas pedagógicas en el medio rural, con base en la escuela. En este artículo revisamos algunas de esas líneas de acción, desde una perspectiva de derechos, en la que las dimensiones de inclusión y calidad son centrales.

En el Área de Educación Rural, dependiente de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, para dar cumplimiento a lo prescrito por la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Ley Provincial de Educación 9870, se coordinan, entre otras, las acciones que aquí abordamos: Biblioteca multiedad, Juegoteca, Proyectos de Tiempo Libre de Albergues, Proyectos Productivos Escolares de Base Local y la acción de desarrollo profesional para docentes con plurigrado, -Postítulo-.

Introducción

En el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria, las políticas para la ruralidad que implementa la Provincia de Córdoba se constituyen en un conjunto de medidas que atienden integralmente las necesidades, particularidades y potencialidades de las poblaciones que habitan espacios rurales.

Estas acciones se implementan a través de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa y las diferentes Direcciones de Nivel, específicamente por sus Sub Direcciones de Educación Rural de Nivel Secundario y de Nivel Inicial y Primario. Alcanzan a todas las escuelas rurales, considerándolas integrantes de un único sistema educativo, a las que se les ofrecen distintas iniciativas desde capacitaciones, acompañamiento, asesoramiento, y financiamiento.

En este sentido, las acciones se operativizan a través de las Áreas de Políticas Socioeducativas y Educación Rural. La primera tiene a su cargo la elaboración de programas y proyectos destinados a resolver desigualdades de carácter social, económico y educativo que dificulten u obstruyan la realización del derecho a la educación a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en coordinación con las distintas Direcciones Generales de la Secretaría de Educación de la Provincia y las políticas educativas nacionales. El Área de Educación Rural considera a la modalidad desde una perspectiva transversal, integrante de un único sistema educativo y desarrolla acciones específicas de capacitación, como por ejemplo: “Uso de la biblioteca y juegoteca como recurso didáctico”, “Apoyo a las Escuelas Primarias y Secundarias con Albergue Anexo”, “Proyectos Productivos de Base Local” para escuelas de Educación Secundaria Rural y Capacitación en “Didáctica del Plurigrado”.

Uso de bibliotecas y juegotecas

El Proyecto uso de Bibliotecas y juegotecas como recurso didáctico parte de concebir al libro como un objeto cultural portador de las múltiples manifestaciones de las realizaciones de la humanidad, no sólo de la literatura, la filosofía o la ciencia, sino otras creaciones de la humanidad. El encuentro con el libro

es una práctica cultural que se construye placentera y libremente. Para que esto ocurra en el espacio escolar, la biblioteca ofrece la posibilidad de estos encuentros abiertos, libres. Sin embargo, como toda práctica se aprende practicando y en este punto entra en juego el facilitador docente. Favorecer el relacionamiento libre (no pautado) con el objeto-libro, “aprender a leer” los libros, tomarlos, manipularlos como objetos posibles, familiarizarse con ellos, es parte del aprendizaje de su apropiación como objeto cultural. El libro empieza a ser un objeto frecuente a cuyo encuentro se va con placer.

Desde este posicionamiento, la biblioteca ofrece un ambiente de confianza, en el que se respetan los tiempos de los lectores y donde puede desplegarse una conversación sobre lo visto (“leído”) en los libros. Conviene detenernos sobre la noción de “lectura”: entendemos por tal, todo el proceso de relacionamiento de los agentes con el objeto-libro y no sólo a la lectura comprensiva ni a la lectura del código lingüístico, sino a mirar, manipular, explorar, reconocer, compartir, tocar, sentir la textura, aprehender a ese objeto particular, apropiarse simbólicamente del libro.

Adicionalmente, siendo el libro uno de los portadores de textos (en sentido amplio) de los que disponemos en las escuelas, de manera permanente e independiente de las condiciones y otros recursos aprovechables, constituye uno de los recursos didácticos de fácil uso y acceso.

La juegoteca como recurso didáctico

La cantidad y variedad de materiales que se distribuyeron a los Jardines de Infantes Rurales se orienta hacia el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas específicas del contexto rural, a través de tres líneas de acción simultáneas y complementarias, relativas al diseño de propuestas de juego de complejidad progresiva para los distintos formatos de juego. Así, una de estas líneas es la que representa una oportunidad para el desarrollo de los niños y niñas, que al mismo tiempo resulta un estímulo para los maestros en la tarea de planificación de juegos variados a través de materiales apropiados. De este modo, la presencia de la ludoteca escolar busca ampliar y complejizar la capacidad de juego de los niños, niñas y docentes. Otra línea atañe a hacer posible desplegar nuevas formas de articulación

entre niveles, aprovechando la oportunidad que resulta de compartir el edificio escolar con una escuela de Educación Primaria. Y se completa con la tercera línea de acción en la que se favorece la organización e implementación de un sistema de préstamo de juegos/juguetes para ampliar las posibilidades de juego en las familias.

Atendiendo a que la mera presencia de los libros no alcanza por sí sola para lograr este objetivo; se hace necesaria la presencia de adultos mediadores entre los/as niños/as y los libros, quienes faciliten el encuentro de los niños y niñas con el libro, con criterios de adecuación, placer y pertinencia, habilitando interpretaciones y construcciones de sentido, así como la expresión y la creación, manifestadas en preferencias, elaboraciones lógicas y poéticas, preguntas, críticas, demandas, frustraciones, invenciones y desplazamientos, etc.

Apoyo socioeducativo a escuelas con Albergue Anexo

El desarrollo de albergues en escuelas rurales y en escuelas urbanas, con zonas de influencia más extensas que las propias ciudades, es una política que busca garantizar el derecho a la educación en zonas con baja densidad, favoreciendo la permanencia y finalización de la educación obligatoria a niños y jóvenes. Los albergues se ubican, en su gran mayoría, en los predios escolares y los estudiantes utilizan los espacios de manera fluida, realizando las tareas escolares en espacios específicos. El tiempo en las escuelas con albergue se divide en *tiempo de escuela* y *tiempo de hogar*, utilizando éste último para completar tareas pendientes del tiempo de escuela, el aseo, el ocio, la recreación y el descanso. Con el objetivo de mejorar la calidad del *tiempo de hogar*, esta línea de acción ofrece un financiamiento para el desarrollo de diversas actividades recreativas, deportivas, culturales y/o productivas. En la provincia de Córdoba existen 84 albergues, distribuidos 15 en Educación Primaria y 69 en Educación Secundaria.

Esta línea de acción se centra en crear condiciones para el despliegue de las capacidades de los albergados, contribuyendo a su desarrollo integral, ofreciendo recursos y espacios para promover el desarrollo de los niños y jóvenes a través de la revalorización y el mejoramiento del espacio y *el tiempo de hogar*.

En el marco establecido por el Consejo Federal de Educación y por la Dirección Nacional de Políticas Socio Educativas, la provincia de Córdoba ha propuesto programas y proyectos destinados a disminuir desigualdades que dificulten el acceso universal a una educación de calidad.

Estos albergues, en general, están a cargo de los mismos docentes, que tienen además la responsabilidad de los niños albergados, atendiendo sus necesidades de alimentación, salud e higiene; con la asistencia de personal técnico auxiliar.

Entre los objetivos se destacan ofrecer asistencia técnica para la elaboración y ejecución de proyectos socioeducativos orientados al mejoramiento del *tiempo de hogar*, proveer a las escuelas de los elementos necesarios para la cobertura de necesidades básicas, mejorando las condiciones del espacio hogar, promover espacios de capacitación y contribuir al mejoramiento de las condiciones de salud, habitabilidad e higiene de los albergados. En esa dirección, la línea de acción combina dos componentes complementarios: -los proyectos socioeducativos escolares y -las mejoras en la condiciones de habitabilidad, salud e higiene de los niños y jóvenes. Éste último componente contempla la adquisición de bienes y materiales para el mejoramiento de la infraestructura (desde calefactores y calefones, hasta vidrios para las ventanas y zapatillas para los estudiantes), el cuidado de la salud, la higiene y en general mejorar las condiciones de permanencia y vida en el albergue. Por su parte, los proyectos socioeducativos buscan ofrecer actividades no escolarizadas que favorezcan procesos de integración social, el desarrollo de prácticas saludables en términos de hábitos, convivencia y cuidado de sí; la construcción y el despliegue de capacidades sociales, expresivas, comunicativas, lúdicas, recreativas, deportivas y de constitución subjetiva. Para ello, aporta al desarrollo de talleres de expresión y creación, oral, escrita y corporal (radio, teatro, deportes, títeres, artesanías, danza, juegos, etc.) de iniciación a la producción (panadería y pastelería, huerta, vivero, carpintería, etc.) y la realización de actividades de integración grupal (encuentros deportivos, juegos grupales, etc.). Igualmente se promueve la realización de encuentros de intercambio con otras escuelas albergues y el desarrollo de talleres específicos (reciclado de materiales, seguridad alimentaria, primeros auxilios, elaboración de instrumentos musicales, etc.).

Proyectos Productivos de Base Local

Los Proyectos Escolares Productivos de Base local constituyen una línea de acción que se desarrolla a partir de una iniciativa del Área de Educación Rural del Ministerio de Educación de la Nación, financiado hasta diciembre del año 2013 por el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER). La continuidad de esta línea de acción se plantea a través del acompañamiento y asesoramiento a los centros educativos involucrados en el proyecto.

Esta iniciativa es una propuesta socio pedagógica que integra un conjunto de acciones orientadas al ciclo básico de la escuela Secundaria, con posibilidades de incluir al último grado de la escuela Primaria y al ciclo orientado de la escuela Secundaria, poniendo énfasis en el desarrollo rural local orientado a una población específica; incluye los contenidos escolares, los aspectos técnico-productivos y la dimensión comunitaria.

El diseño y la implementación de proyectos escolares de base local implican un proceso de construcción compartida de conocimientos entre estudiantes, docentes, miembros de la comunidad y técnicos locales y extra-locales.

La propuesta pretende retomar algunas prácticas que suelen ser habituales en las escuelas rurales con la realización de proyectos productivos. El propósito entonces es incorporar la metodología del desarrollo rural local, con la intención de que las necesidades e intereses de las comunidades puedan ser tratados, estudiados, enriquecidos y ampliados. En las ocasiones en que actores locales no escolares se incorporan a los proyectos, el proceso gana en riqueza de perspectivas y abre un diálogo entre saberes codificados y no codificados.

En tanto *proyectos escolares* es tarea del equipo docente considerar los saberes propios de esos espacios, el escolar y el local, y trabajarlos como contenidos de enseñanza, así como pasarlos por el tamiz del conocimiento escolar, un conocimiento particular que asume diferentes características según el área de enseñanza.

Estos Proyectos se orientan a articular el conocimiento y prácticas escolares y no escolares, a través del desarrollo de actividades productivas ya

existentes, de la innovación sobre las mismas o de la introducción de nuevas, sea en términos de producto o de proceso, es decir por la incorporación o mejoramiento de tecnologías en alguna de sus etapas. Y en ese articular conocimientos y prácticas se orienta a promover la generación de ingresos genuinos en familias del territorio, tengan o no hijos en la escuela.

Desde el año 2009 hasta el 2012, que finalizó el proceso de financiamiento, se han incorporado 132 escuelas rurales de la provincia.

Los niveles de desarrollo de las experiencias varían de acuerdo a combinaciones específicas de diversas dimensiones: características y estilos de dirección, características del territorio y características de la base.

A partir del análisis de las prácticas de algunas de las escuelas hemos podido desarrollar tipologías que permiten dar cuenta de aquellas, al tiempo que habilitan una aproximación que ofrece la posibilidad de imaginar estrategias de intervención. El análisis ha seguido el enfoque propuesto inicialmente por Glaser y Strauss (1967) y desarrolladas más tarde por Strauss y Corbin (2002), conocido como teoría fundamentada.

Una tipología de escuelas

A partir de la identificación de algunos atributos significativos, en relación a lo que propone la línea de acción de los PPBL, es posible esbozar algunas tipologías tanto de las escuelas como de los contextos. En esta línea hemos caracterizado a las escuelas por los estilos de dirección (o de gobierno escolar) que se despliega en ellas. Hemos definido escuelas propositivas y escuelas receptivas, caracterizándose las primeras por una mayor disposición a incorporar actores y a abrir la escuela a las demandas de la base social, mientras que las segundas se caracterizan por un estilo más escolarizante de las prácticas y de las relaciones con el entorno, definiendo así lugares distintos tanto para la escuela como para los actores del territorio.

Complementariamente, hemos desarrollado una tipología de

contextos sobre dos dimensiones: el territorio y la base. El territorio es entendido como la construcción social que incluye el soporte físico, las actividades y el entramado institucional, político, económico y cultural. La base social es aquel entramado de actores y grupos que encarnan las relaciones con la escuela, dando contenido a la comunidad y que actúan en el territorio que los condiciona, facilitando o inhibiendo, y al que también contribuyen a dar forma.

De las combinaciones de estas tipologías resultan formas de agencia que dan un perfil particular a procesos que se originan en el mismo instrumento: la propuesta de desarrollar proyectos productivos de base local. Ésta, considerada como texto o discurso es objeto de interpretaciones y traducciones que son derivadas de la combinación de los estilos de gobierno escolar y de las características del contexto y en ese orden, es decir, el estilo de gobierno escolar condiciona, a veces decisivamente, el desarrollo de la propuesta. Así en escuelas con estilos más propositivos, la participación de docentes y estudiantes es muy activa y han llegado a incorporar actores extraescolares como organizaciones, agencias públicas (INTA y otras) e incluso productores en alguna etapa del desarrollo del proceso. Tales son los casos en que las escuelas funcionan como centro de mejoramiento genético de aves o como laboratorio de análisis de Triquinosis. El dinamismo de la base, en el primer caso más receptiva y en el segundo más activa en la búsqueda de oportunidades, inciden también en el tipo de proyecto que se selecciona.

Cuando el estilo de dirección es más de tipo receptivo que propositivo, la experiencia tiende a condensar dentro de la escuela, las iniciativas pueden perfilarse dentro de un abanico de posibilidades entre demostrativas y productivas. Brevemente, son experiencias demostrativas aquellas en las que la escala de la producción no alcanza para consumo y tiene solo fines didácticos, se asientan en el supuesto de que a partir de la demostración los estudiantes podrán replicar “en sus casas”. Por su parte las experiencias productivas se caracterizan por alcanzar una escala mayor de producción, se realiza dentro del predio escolar y lo producido se utiliza en la escuela o se distribuye, onerosa o gratuitamente, entre los estudiantes. En ambos casos el riesgo de la actividad productiva queda excluido como tema y problema inherente a todo emprendimiento, ya que se diluye en la lógica escolar, donde las experiencias de la vida real son atenuadas al pasar el “tamiz del conocimiento escolar”.

En términos de resultados, es decir efectos e impactos de la línea de acción, es posible identificar el fortalecimiento de actividades ya existentes en las escuelas, como el mejoramiento de las instalaciones de huerta, gallineros, conejeras, porquerizas (según los casos) la compra de materiales para la elaboración de dulces y conservas, el mejoramiento de los laboratorios, y el desarrollo de otras no existentes como el desarrollo de biodigestores, de pequeñas instalaciones para la utilización de energía solar, la organización de grupos de trabajo para la recuperación de la flora autóctona, para la manufactura de recursos locales (fibras, cueros, piedra, etc.), para la elaboración de dulces y conservas, entre otras.

Especialización Docente Superior en Educación Rural para el Nivel Primario

Desarrollada entre los años 2008 a 2012 la Especialización Docente en Educación Rural para el Nivel Primario, materializó una iniciativa del Área de Educación Rural del Ministerio de Educación de la Nación y se realizó mediante convenios con las provincias. El desarrollo de la capacitación se materializó mediante la articulación entre la Dirección General de Educación Superior, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) a través de la Subdirección de Educación Rural de Nivel Inicial y Primario, institución que se ocupó de la selección de los cursantes y la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia.

Con la participación de seis Institutos de Formación Docente de distintas localidades de la provincia y la concurrencia de 300 docentes, que fueron seleccionados siguiendo los criterios de estar en actividad, en escuelas de personal único o con personal a cargo, titulares con 5 a 10 años de antigüedad o interinos que trabajan habitualmente en escuela rural.

Los objetivos de la Especialización fueron fortalecer las prácticas escolares en el marco de los agrupamientos y atender a estrategias didácticas que potencien el trabajo en Plurigrado y se desarrolló mediante el formato de Desarrollo Profesional Docente centrado en la escuela, lo que permitió el análisis de las prácticas a la luz de las prácticas de los colegas y de las teorías apropiadas, produciendo un movimiento espiral de reflexión, encuentro, práctica, reflexión. Situando a la escuela

como escenario, los instrumentos pedagógicos de la capacitación permiten recuperar las particularidades de cada escuela y de los grupos de estudiantes y reflexionar las mismas a la luz de otras realidades, produciendo aprendizajes por la vía de la comparación analítica y de la contrastación de las prácticas y las teorías.

Entre los logros es posible indicar que en las escuelas se verifican formas de trabajo que revisaron las rutinas didácticas ajustadas a las prescripciones curriculares y ligadas a la tradición de “dar clase” o pizarrones separados para cada grupo; se propusieron temas que no eran abordados a pesar de estar incluidos en las propuestas curriculares, todos integrados bajo el concepto de contexto como recurso didáctico privilegiado.

En términos de agrupamiento de escuelas, se favoreció el trabajo de los mismos, como efecto de la demanda de toma de decisiones en agrupamiento, rompiendo con el aislamiento y mejorando los logros en el plurigrado. Incorporando una práctica de trabajo conjunto, de reflexión colectiva, de experiencias compartidas, de resolución de problemas, que resulta en articulación y compromiso de los actores.

Los docentes rurales mejoraron las condiciones de trabajo por efecto de nuevas prácticas, las reuniones de agrupamiento y la estructura de la especialización, la relación con el alumno y la posibilidad de incorporar variadas y nuevas estrategias, que ponen a los niños en el centro de la actividad y de la relación con el conocimiento. En el mismo sentido, los sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje se posicionan cooperativamente ante el desafío del conocimiento. Situación que promueve una disposición *interdisciplinaria*, una articulación de las áreas que resulta más fluida cuando los niños interpelan al mundo y sus incógnitas que cuando sólo son interpelados por el docente. Así se abre un espacio de valoración de los saberes previos, del conocimiento local, de co-aprendizaje y co-enseñanza. Surgieron experiencias significativas tales como las que representa la frase: “Yo no sabía que ellos sabían tanto”, dicha por un docente.

Para los Institutos de Formación Docente ha significado la incorporación de la tematización de la educación rural y el análisis de las ruralidades como contextos de esas prácticas educativas: la necesidad de su comprensión, no sólo como fuente de conocimiento sino como mundo social que tensiona el saber teórico, y la

incorporación una nueva forma de trabajo, de reconocimiento del saber del otro, la posibilidad de recuperación del saber docente, del análisis teórico, de la reformulación de los saberes y las prácticas.

Conclusiones

Hemos repasado líneas de acción especialmente diferentes entre sí, sin embargo todas se alinean con los objetivos de mejorar la calidad y la inclusión, en el sentido de realizar el derecho a la educación para todos. Desde la provisión de libros y juguetes, pasando por la organización del *tiempo de hogar* en los albergues, ofreciendo multiplicidad de actividades, y la interpelación de los territorios en clave productiva, hasta la revisión colectiva de las prácticas, cada una de estas iniciativas han contribuido, aún cuando de manera dispar, a mejorar las condiciones sociales para el aprendizaje, contribuyendo unas a mejorar los puntos de partida de los estudiantes, otras a fortalecer su participación en la adquisición y construcción de conocimientos, mejorando así su trayectoria, y otras más reorganizando prácticas, promoviendo el encuentro entre docentes y entre diversos actores que orbitan de alguna manera la escuela y lo escolar, con perspectiva comunitaria y territorial.

Cada una a su manera, tal como fue señalado, ofrece alternativas múltiples para que los niños y los jóvenes puedan re-significar sus prácticas escolares en cada entorno particular, poniendo en valor saberes y prácticas, en un horizonte de inclusión y participación que es necesario continuar.

Bibliografía

Ley de Educación Nacional 26206

Ley Provincial de Educación 9870/2007

ALVARADO, Maite y otros (s/d). LOS CBC Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA. "El acto de lectura sus características e implicancias".

CASTEDO Mirta Luisa (comp.) (2003). "ENSEÑAR Y APRENDER A LEER". Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica. Ediciones Novedades Educativas 1ª edición 2003

CASTEDO, Mirta Luisa (1995). Revista *Lectura y Vida*. "CONSTRUCCIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES".

CASTEDO, Mirta, (2000). Entrevista a Emilia Ferreiro "Ciudadanos de la Cultura Letrada". Revista *El Monitor*. Año 1-número 1. Tercer trimestre. Ministerio de Educación de la Nación.

GLASER, Barney. STRAUS, Anselm. (1967). *The Discovery of the Grounded Theory, Strategies for qualitative research*, Transaction Publishers, New Brunswick (USA) and London (UK)

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As., Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula - Diseño curricular para la Educación Inicial, niños de 4 y 5 años 2000.

Gobierno de la Provincia de Córdoba Diseño Curricular de Nivel Inicial.
HISSE, María Cristina (2009). Recomendaciones para elaboración de Diseños Curriculares - INFOD. Educación Rural, 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, 1. Formación docente.

LERNER, Delia, (1998). "LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA: LO REAL LO POSIBLE Y LO NECESARIO. Capítulos 1 y 4.

MOLINARI Claudia (s/f). Ponencia “¿Cultura letrada o letras? Comentarios sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el Jardín de Infantes”. Primer Encuentro Federal de Educación Inicial. La Educación Inicial como derecho y oportunidad. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

MONTES, Graciela (2007). *LA GRAN OCASIÓN*. La escuela como sociedad de lectura. Ministerio de Educación de la Nación.
Serie cuadernos para el aula de Nivel Inicial Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

STRAUS, Anselm. y CORBIN, Juliet. (2002). *Bases de la investigación Cualitativa, Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Secretaría de Estado de Educación
Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Producción:
Equipo Técnico Educación Rural / SEPIyCE



AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Dr. José Manuel De la Sota

Vicegobernadora de la Provincia de Córdoba

Cra. Alicia Mónica Pregno

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Estado de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Estado de Promoción de
Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Prof. Edith Galera Pizzo

Director General de Educación Secundaria

Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y
Formación Profesional

Ing. Domingo Aríngoli

Director General de Educación Superior

Mgter. Santiago Amadeo Lucero

Director General de Institutos Privados de
Enseñanza

Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y
Adultos

Prof. Carlos Brene

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y
Evaluación Educativa

Lic. Enzo Regali