



Ampliar la mirada **sobre los aprendizajes escolares**



**Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba**



**Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba**

Ampliar la mirada
sobre los aprendizajes escolares

Ampliar la mirada sobre los aprendizajes escolares

Gonzalo Gutierrez¹

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas.
Paulo Freire

Un debate importante viene produciéndose periódicamente en nuestro país en torno a los aprendizajes alcanzados por estudiantes de nuestro sistema educativo. Las referencias para hablar sobre ellos son fundamentalmente, estudios correspondientes a los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) realizados por el Ministerio de Educación Argentina; Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y más recientemente, el Tercer Estudio Evaluativo y Comparativo (TERCE) con UNESCO.

Gran parte de las veces, los resultados de evaluaciones estandarizados suelen ser analizados en forma general, sin considerar los alcances que poseen sus conclusiones, su validez metodológica y ni sus implicancias para la construcción de políticas públicas. La preocupación por el lugar que ocupa nuestro país en el ranking de participantes se articula en muchos casos con la intencionalidad de poner en cuestión la relevancia de la escuela pública y la democratización producida durante los últimos años en nuestro país, con las políticas de inclusión educativa.

Los sectores que en otros contextos defendieron un modelo educativo selectivo, meritocrático, e individualista, donde el conocimiento público era un bien de mercado, se encuentran en la actualidad discutiendo problemas derivados de políticas inclusivas, sin tener margen para negar que la educación es un derecho. En la actualidad, a diferencia de décadas anteriores, para nuestra sociedad no resulta indiferente si los niños/as y jóvenes aprenden en la escuela, si la concluyen en los tiempos previstos, si logran continuar estudios superiores. Estos desafíos se inscriben en esfuerzos más amplios por construir una sociedad más justa. Por ello, entendemos que en este escenario, construir mayor justicia educativa requiere de Pedagogías de la Igualdad que reconozcan y valoren el trabajo docente, promoviendo políticas que procuren fortalecer y enriquecer la relación con el conocimiento en el marco de prácticas democráticas, como horizonte de emancipación para todos nuestros niños/as y jóvenes. Pero también dar confianza a la sociedad de que en las escuelas

¹ Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de la Provincia de Córdoba. El mismo depende de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).

públicas se enseña y que en ellas, se construyen aprendizajes y experiencias vitales para la formación ciudadana.

Las evaluaciones estandarizadas presentan numerosos problemas para dar cuenta de logros escolares en escenarios como el argentino, que viene recuperándose de la mayor fractura social de su historia, con niveles siderales de pobreza a principios de siglo y desarrollando sostenidas políticas de inclusión laboral, política, cultural y educativa. Así por ejemplo, los resultados publicados recientemente por el estudio TERCE para Argentina da cuenta de importantes avances educativos en solo en algunas áreas de conocimiento, sobre las cuáles, numerosos investigadores y medios de comunicación, intencionalmente han presentado interpretaciones que no se sostienen de sus conclusiones, con la intención de minar la confianza en la escuela pública y las políticas de inclusión educativas sostenidas en estos años. Por eso, en este documento, interesa dar cuenta de algunos recaudos que deben tenerse al momento de interpretar los resultados de evaluaciones estandarizadas y dar cuenta de las principales conclusiones de TERCE para Argentina.

TERCE no dice que estemos sin problemas y desafíos pedagógicos, pero sí permite apreciar que Argentina está logrando en la escuela primaria una menor desigualdad educativa por los mayores aprendizajes logrados por sus estudiantes. Estos datos adquieren relevancia si consideramos que asistimos a una etapa donde por primera vez, casi la totalidad de los estudiantes que finalizan la primaria logran matricularse en la secundaria y que las principales decisiones de política educativa han logrado construirse en un ámbito de concertación y consensos, como el Consejo Federal de Educación, siendo en su mayoría aprobadas unánimemente, por representantes de provincias, universidades públicas y privadas, cámaras empresariales y organizaciones sindicales docentes que lo componen.

Miradas fragmentadas sobre la escolaridad argentina

Una de las cuestiones más parciales observadas en algunos análisis de tendencias educativas, consiste en el uso fragmentario y descontextualizado de estadísticas que habilitan a realizar afirmaciones políticas y pedagógicas que carecen de sustento. Así, por ejemplo, es cierto que en los ONE 2013, entre un cuarto y un tercio de los estudiantes del último año de la secundaria poseen un desempeño bajo, pero también hay que señalar que dicho porcentaje es menor en tres de las cuatro áreas evaluadas al de 2010. Es cierto que en la secundaria, los desempeños escolares más bajos se encuentran en los tres primeros años y allí son muy elevados los porcentajes de repitencia y abandono escolar. Pero también, que es en ese tramo de escolaridad donde se ha producido la mayor incorporación de jóvenes. Es cierto que Argentina se encuentra en uno de los últimos lugares en las evaluaciones de PISA, pero también que posee la tasa más alta de escolarización, por encima de Chile, Uruguay y Brasil.

Las diferencias en los modos de concebir la relación Estado-educación han incidido en políticas de financiamiento educativo, formación docente, provisión de recursos para la enseñanza y apoyo al trabajo de enseñar (como principales aspectos a considerar aquí). En conjunto, estas cuestiones han configurado condiciones de escolarización muy diferentes entre países y regiones. Por ello, las comparaciones de logros y aprendizajes educativos no deberían ser algo lineal, y deben considerar las diferentes tradiciones de escolarización existentes, así como los puntos de partida y las complejidades propias de la escolarización en cada país y/o región.

En los últimos años, numerosos estudios realizan comparaciones con la educación de Chile y Finlandia pero omiten dar cuenta de importantes diferencias entre nuestros sistemas y tradiciones escolares. Así,

por ejemplo, si bien es cierto que Chile posee indicadores de desempeño escolar mejores que Argentina, también es verdad que cuenta con uno de los sistemas más desiguales del mundo, según un informe de la OCDE en 2004 y otro de UNESCO en 2011. La segregación se produce en el vecino país por dos vías: el pago complementario de las familias por su educación, de modo tal que a mayor ingreso, mayores posibilidades de pagar y obtener una mejor educación; y el hecho de que las escuelas pueden elegir a sus estudiantes. De este modo, quienes pertenecen a sectores de menores ingresos no pueden romper con los círculos de reproducción de la pobreza. Por su parte en Argentina, la educación pública (de gestión estatal y privada) es solventada en un 95% por el Estado y solo el 5% por las familias (González Olguín, 2015), además, la escuela pública estatal no puede generar políticas de selección de su matrícula, porque, es un pilar del derecho educativo, es para todas/os.

Las comparaciones con Finlandia, también omiten cuestiones relevantes para comprender las diferencias existentes entre su sistema educativo y el nuestro. En el país nórdico, el 92% de su sistema es público, se comienza a ir a la escuela a los 7 años, no tiene pobreza infantil, hace más de 30 años que se ha universalizado el acceso a la escolaridad, su sistema educativo es menor al de la provincia de Buenos Aires, posee consensos de décadas sobre los horizontes de sus políticas públicas y el financiamiento educativo se logra con una presión tributaria del 43% (año 2012, según OCDE). A diferencia de esta realidad, en nuestro país, la inversión educativa se logra con una presión tributaria del 29,5% (año 2012, según OCDE); hasta hace 10 años, la mitad de la población infantil estaba en condiciones de pobreza, en 30 años se ha duplicado el acceso a la secundaria pasando del 42% al 85% en 2013 (SITEAL) y los cambios en las políticas públicas se explican por las profundas disputas entre aquellos que consideran al conocimiento como un bien más del mercado, que debe regirse por la lógica de la oferta y la demanda y quienes lo entendemos como un derecho y al Estado como responsable de generar las condiciones para que todos los niños/as y jóvenes puedan acceder a él, independientemente de su nivel socioeconómico, género y/o región en que se encuentre.

Los límites de las evaluaciones estandarizadas

La publicación de resultados sobre evaluaciones estandarizadas suele generar confusiones importantes porque no pueden, ni es su propósito reflejar todo lo que se espera de la escuela ni lo que cotidianamente en ella se realiza. Usualmente, ellas no pueden dar cuenta de la presencia de experiencias participativas; ni de la construcción de confianza y dignidad que el trabajo docente posibilita a diario con miles de estudiantes y sus familias, ni de los diferentes modos de relación con el saber y la cultura generados por medio de la literatura, el arte y los múltiples recursos tecnológicos que se encuentran disponibles en las escuelas. Tampoco de la manera en que los niños/as y jóvenes construyen en diálogo con el trabajo escolar, prácticas de ciudadanía significativas. Y son justamente estas cuestiones, que también forman parte de los objetivos centrales del curriculum escolar y constituyen el núcleo que otorga identidad a la escuela, las que no logran ser reconocidas ni visibilizadas en las evaluaciones internacionales.

La reducción de la valoración del trabajo escolar a la medición de logros en solo cuatro áreas del curriculum escolar (matemáticas, ciencias sociales, naturales y sociales), no considera lo que ocurre en otros campos de conocimiento, ni otros indicadores de logros y aprendizajes escolares. Así por ejemplo, podría considerarse el creciente número de escuelas que año a año participan en las Ferias de Ciencia nacionales y provinciales. Podría realizarse un listado (muy largo) de las distinciones y reconocimientos que estudiantes argentinos tuvieron durante los últimos años en diferentes instancias nacionales e internacionales, tanto por sus logros académicos, como por sus innovaciones tecnológicas; o reconstruirse el

desarrollo de proyectos y experiencias de prácticas solidarias realizadas. En todos los casos, podría observarse que sistemáticamente son estudiantes de escuelas y universidades estatales los protagonistas destacados de estas experiencias². Pero además, existe un gran abismo entre la medición de aprendizajes a través de pruebas estandarizadas, el cotidiano escolar, y la interpretación que se hace de esos resultados. Así por ejemplo, podríamos preguntarnos ¿cómo se mide el cuidado de la infancia y la adolescencia realizado por los docentes? ¿Cómo se miden las experiencias significativas que posibilitan a los niños/as y jóvenes sentirse parte de la escuela, la sociedad y el mundo?, ¿cómo se miden las relaciones pedagógicas que han posibilitado en estos años a miles de estudiantes volver a la escuela o mantenerse en ella, asumiéndose como sujetos de derecho, con plenas capacidades de aprender?

Cuando en las valoraciones sobre la educación pública se invisibilizan sus logros, se desvaloriza el trabajo docente y se mina la confianza de la sociedad en las políticas inclusivas. De este modo, todo lo malo parece ser responsabilidad de un Estado poco eficiente y comprometido con la calidad, mientras que todo lo bueno en educación, parece ser el producto de individualidades heroicas que, a pesar de todo, desarrollan valiosas propuestas pedagógicas. Por ello, es frecuente observar que los problemas educativos tienden a ser interpretados como deudas de las políticas públicas y los logros escolares como resultado de “individualidades” innovadoras. Se pierde de vista que el escenario de dichas experiencias escolares está configurado por políticas públicas que promueven sistemáticamente una sociedad con mayor justicia e igualdad. Innovaciones en prácticas de lectura y escritura son posible por la presencia de esos recursos en las escuelas; el desarrollo de experiencias solidarias y los trabajos reconocidos en las ferias escolares de ciencias, en concursos educativos, entre otros, son posibles porque sus docentes pueden enseñar, cuentan con propuestas de formación en servicio actualizadas, poseen recursos didácticos para el trabajo en el aula y porque el Estado promueve sistemáticamente tanto la construcción como la socialización de experiencias escolares de este tipo.

No estamos en contra de las evaluaciones, sí del uso descontextualizado de ciertos indicadores de rendimiento orientados a horadar el sentido de lo público, planteando que allí se concentra la baja calidad, porque se privilegia una política social y no pedagógica. Ello se refleja cuando se omiten o minimizan sistemáticamente las referencias a los logros escolares producidos durante los últimos años. Un ejemplo de ello, se encuentra con el Informe TERCE, realizado por UNESCO, donde algunos análisis, intencionalmente omiten dar cuenta de avances y desafíos en los aprendizajes estudiantiles y con interpretaciones que no se sostienen en el contenido de dicho informe.

Creemos que el informe TERCE ha generado un nuevo dilema a las críticas de un proyecto educativo democrático e inclusivo, porque comienza a reflejar que además de incorporarse más niños/as a la escuela, es posible lograr que aprendan, que lo hagan en condiciones similares en escuelas estatales y/o privadas por la presencia de un Estado con políticas universales que construyen un sistema escolar más homogéneo.

2 Así por ejemplo, en 2014, el Ministerio de Educación de la Nación reconoció con el premio presidencial, Escuelas Solidarias a las siguientes escuelas y proyectos escolares: Escuela Primaria N° 9 “América”, Berisso, Buenos Aires con el proyecto “Memorias”; Escuela de Educación Técnica N° 1, La Quiaca, Jujuy con el proyecto “Aprendemos sirviendo” donde los estudiantes desarrollaron elementos ortopédicos a partir del diagnóstico sobre las necesidades de los adultos mayores de su comunidad con necesidades especiales. Para ello, trabajaron con la Escuela Especial “Juana Manso” fabricando bastones y otros dispositivos para la discapacidad y ancianidad y participaron estudiantes de 4°, 5° y 6° año del nivel secundario y niños/as de 4°, 5° y 6° grado del nivel primario; Escuela Secundaria Especial “Juana Manso”, Villa Allende, Córdoba, con el proyecto “Económicos pero seguros. Una nueva versión de bastones”; Escuela “Nuestra Señora de Luján”, General Pico, La Pampa con el proyecto “Para muchos basura, para otros trabajo/Un abono para la tierra, un abono para la vida”. En 2014, durante la Feria Provincial de Ciencias realizada en la provincia de Córdoba, la mayoría de los 34 proyectos escolares que pasaron a la instancia nacional en Tecnópolis, pertenecía a escuelas públicas estatales. Allí podía encontrarse por ejemplo las siguientes escuelas y proyectos: el Ipet 44, de Miramar, con un trabajo sobre abono orgánico para el cultivo de trigo. Su propuesta consistía en usar desechos orgánicos para generar biogás y biolito, un abono particularmente provechoso para el trigo; El IPET n°85 junto con la escuela

Las políticas educativas universales de Argentina posibilitan un sistema escolar más homogéneo³

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) es un estudio sobre logros de aprendizaje a gran escala aplicado en 2013 donde participaron 15 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) más el estado mexicano de Nuevo León (México).

Los resultados publicados por TERCE dan cuenta de los niveles de desempeño y los factores asociados al aprendizaje de los estudiantes vinculados con el contexto, la comunidad y las familias. Para ello, se evaluó solo a estudiantes de tercer y sexto grado de escuelas primarias (públicas y privadas) en las áreas de Matemática, Lectura y Escritura (Lenguaje), y Ciencias Naturales en el caso de sexto grado. En nuestro país participaron 7000 estudiantes.

A diferencia de otros estudios internacionales, en TERCE, los países participan en la elaboración de los instrumentos de evaluación y su aplicación y la referencia para establecer logros de aprendizajes escolares son los marcos curriculares de los países participantes.

La investigación arrojó interesantes datos sobre los logros de aprendizajes en Argentina. Nombramos los más significativos para nuestro país:

- ▶ El promedio de logros de Argentina está por encima de la media entre los 15 países participantes y es superior al obtenido en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado por UNESCO en 2006.
- ▶ Los estudiantes argentinos muestran una mejor preparación en el área de matemática y escritura tanto en tercer como en sexto grado, en comparación con los demás países. En lectura y ciencias naturales los resultados obtenidos son similares al promedio.
- ▶ Las escuelas de gestión privada, solo poseen mejores desempeños en las pruebas de lectura de tercer grado. En el resto de las áreas, tanto en tercer como en sexto grado, no se observan diferencias en los aprendizajes. Es decir, la escuela estatal que viene sosteniendo los procesos de inclusión educativa, logra resultados de aprendizajes similares a los que obtienen los estudiantes que asisten a escuelas de gestión privada. Pero además, resulta interesante señalar aquí que estas diferencias, tienden a diluirse en sexto grado. En este sentido, podría sostenerse como hipótesis, la presencia de un trabajo pedagógico en las escuelas de gestión estatal que por diferentes medios: reconocimientos de múltiples tiempos de aprendizaje, disponibilidad de recursos didácticos para enseñar, actualización de propuestas de formación docente, logra que los estudiantes construyan oportunidades de aprendizaje similares a quienes asisten a escuelas de gestión privada.

la República de Italia (Estación Gral Paz) desarrollaron un proyecto sobre caramelos de goma de nopal (cactus de norte cordobés). Allí los estudiantes juntos a sus docentes lograron determinar que ese era el alimento nutritivo más aceptado por los alumnos; El IPEM 274, de Huinca Renancó, indagó en el *sexting* (el envío por celular de fotos y mensajes con contenidos sexuales). Allí, estudiantes y docentes estudiaron el alcance tiene esta práctica en las escuelas de la localidad y avanzaron sobre sus riesgos; El IPET 80 de Río Cuarto se desarrolló un sistema automático que permite encender y apagar la iluminación de un espacio. Son cientos las experiencias escolares que año a año resultan reconocidas en diferentes puntos del país por organismos públicos y privados, donde sus protagonistas pertenecen a instituciones públicas estatales y son cientos también las experiencias que por diversos motivos no participan de estas convocatorias, pero por ello no resultan menos relevantes como apuestas de formación.

3 Este título replica textualmente un fragmento del informe TERCE.

- ▶ Al compararse las escuelas públicas rurales con las urbanas, el estudio TERCE encontró que hay mejores resultados de aprendizajes en las primeras. En este sentido, se señala que las escuelas rurales argentinas se destacan a nivel regional porque sus estudiantes alcanzan mayores niveles de logro en lectura, matemática y ciencias naturales que los estudiantes de escuelas urbanas.
- ▶ Los estudiantes inmigrantes, quienes suelen obtener resultados de aprendizaje más bajos en la región, en Argentina alcanzan resultados similares a sus compañeros.
- ▶ Los estudiantes cuyos padres usan la información sobre el desempeño escolar para apoyarlos, llamarles la atención o felicitarlos, obtienen mejores resultados en matemática en tercer grado que aquellos cuyas familias están menos involucradas en sus progresos escolares.
- ▶ Los resultados de TERCE para Argentina, señalan que entre las prácticas pedagógicas que inciden en el logro de los estudiantes sobresalen las interacciones cooperativas en el aula, la motivación de docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También la asistencia y puntualidad con que los profesores concurren a sus clases.
- ▶ Según el estudio TERCE, *“Las políticas educativas universales de Argentina han posibilitado un sistema escolar más homogéneo en la distribución de sus resultados”*. El estudio plantea que en América Latina, una de las variables que explican con más fuerza los logros académicos es el nivel socioeconómico de la escuela, sin embargo, *“el nivel socioeconómico de las escuelas argentinas tiene una influencia moderada sobre los logros de aprendizaje”* y solo se advierte que *“La composición socioeconómica de las escuelas tiene una importante asociación con los logros académicos en sexto grado”*. Según TERCE, *“No se advierte relación entre el nivel socioeconómico del hogar del estudiante o las transferencias condicionadas que reciben las familias con los resultados de aprendizaje alcanzados”*. Es decir, en Argentina, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes no inciden tan significativamente como en otros países en los aprendizajes estudiantiles, pero cuando las escuelas concentran población con mayor homogeneidad socioeconómica, se producen menores desempeños escolares en las/os sectores más vulnerables.
- ▶ Un aspecto débil del Estudio TERCE se encuentra en su referencia a la incidencia en los aprendizajes del trabajo con computadores. Allí se observan algunos enunciados que requerirían de mayores precisiones. Según TERCE, *“... los estudiantes que utilizan con mayor frecuencia el computador en sus tiempos libres para escribir correos, comunicarse a través de las redes sociales, ver videos o escuchar música, obtienen rendimientos más bajos en matemáticas”*. No queda claro aquí, porque escuchar música, escribir correos o comunicarse a través de las redes afectaría los aprendizajes en matemáticas. El Estudio señala además *“Respecto al uso de las tecnologías, la utilización frecuente del computador en la escuela se asocia a resultados significativamente inferiores en las áreas de lectura y ciencias naturales en sexto grado. Su uso esporádico, uno o dos días a la semana, no presenta relación con los aprendizajes”*. Nuevamente no queda claro aquí la relación entre frecuencia en el uso de tecnología y aprendizajes. Muchos más fértiles serían interrogantes sobre las posibilidades de uso pedagógico (por accesibilidad de los recursos, formación docente, etc.) y la manera en que dichos recursos vienen incorporándose a las propuestas pedagógicas. Seguramente, este plano de análisis podría brindar pistas más precisas sobre su incidencia en los aprendizajes.
- ▶ Los resultados de TERCE muestran que Argentina ha logrado sostener políticas de inclusión educativa, con descenso de la repitencia y mejora de los aprendizajes.

Entendemos que los logros son relevantes y se dan en el marco de una mejora sostenida en el tiempo de las condiciones de escolarización. Ello se refleja junto al descenso en la última década de la indigencia y pobreza infantil, en una sostenida política pública que se ha caracterizado por la distribución de más de 90.000.000 de libros de texto, pero también la provisión de materiales didácticos; la actualización curricular con la construcción de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, la introducción de nuevos lenguajes culturales por medio de la jornada extendida, la provisión gabinetes informáticos actualizados y una importante política de formación docente durante más de una década, que en el año 2014 logró un salto cualitativo de calidad, al implementar por acuerdo paritario con los gremios docentes, el primer plan de formación docente universal, en servicio, de carácter trianual, con el programa Nuestra Escuela; y la mejora comparativa del poder adquisitivo del salario docente con respecto a los años 2002/2003. La disminución de desigualdades educativas fue posible también, por el desarrollo simultáneo de políticas que construyeron mayor empleabilidad y mejores condiciones de acceso y permanencia en la escuela con la Asignación Universal por Hijo.

Son muchos los desafíos pendientes: sostener y profundizar la inclusión con aprendizajes, disminuir las diferencias en los logros escolares por regiones, sectores (estatal y privado) y entre escuelas, construir estructuras de acompañamiento al trabajo de enseñar más sólidas, avanzar en una organización del trabajo escolar pensada para pedagogías de la igualdad, construir mayores articulaciones con políticas sociales para atender a los sectores más vulnerables.

Los desafíos del presente son el resultado de nuestros logros como sociedad por ampliar el derecho educativo para que todos los niños y jóvenes puedan acceder, permanecer y aprender en la escuela. Por eso, frente a los intentos de deslegitimar el trabajo docente en ella, nuestra respuesta como organización sindical, es más compromiso ético político, más enseñanza y más cuidado para nuestra infancia y juventud.

Referencias bibliográficas

- **OECD (2015)**. "Tax revenue trends 1990-2013", in OECD/, *Revenue Statistics in Latin America and the Caribbean 2015*, OECD Publishing, Paris. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/rev_lat-2015-3-en-fr
- **Olguín Eduardo (2015)**. Tras una intervención global positiva, es momento de afrontar la diversidad en el sistema educativo. *Revista Educar en Córdoba*. Nº31. Junio 2015. Disponible en: <http://revistaeducar.com.ar/2015/06/28/tras-una-intervencion-global-positiva-es-momento-de-afrontar-la-diversidad-en-el-sistema-educativo/>
- **SITEAL**. Sistema de Tendencia Educativas de América Latina. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/>
- **Terce**. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/>

UEPC - Junta Ejecutiva Central

Secretario General:

MONSERRAT, Juan Bautista

Secretario General Adjunto:

MIRETTI, Zulema del Carmen

Secretario de Organización:

CRISTALLI, Roberto Orlando

Secretario de Coordinación Gremial:

RUIBAL, Oscar Ignacio David

Secretario Administrativo y de Actas:

RAMÍREZ, Ricardo Oscar

Secretario de Finanzas:

GONELLA, Marcelo Luis

Secretario Gremial de Nivel Inicial y Primario:

FAUDA, Estela Maris

Secretario Gremial de Nivel Medio, Especial y Superior:

ZALAZAR, Daniel Armando

Secretario Gremial de Jurisdicción Privada:

CHAVES, Marcela Beatriz

Secretario de Asuntos Jubilatorios y Previsionales:

STRASORIER, Graciela

Secretario de Cultura y Educación:

CAVALLERO, Aurorita del Valle

Secretario de Prensa y Propaganda:

MAZZOLA, Fabián Leonardo

Secretario de Acción Social:

ANDRADA, Carlos Alberto

Secretario de DD.HH. y Género:

MARCHETTI, Silvia Teresita

Secretario de Organización Suplente:

SOSA, Néstor Eduardo

Secretario de Coordinación Gremial Suplente:

SAYAGO, Olga Beatriz

Secretario Administrativo y de Actas Suplente:

BAGGINI, Daniel

Secretario de Finanzas Suplente:

OVIEDO, José Eduardo

Secretario Gremial de Nivel Inicial y Primario Suplente:

VIDAL, Beatriz Elizabeth

Secretario Gremial de Nivel Medio, Especial y Superior Suplente:

ROJAS, Adriana

Secretario Gremial de Jurisdicción Privada Suplente:

VALLEJOS, Tomás

Secretario de Asuntos Jubilatorios y Previsionales Suplente:

NIETO, Nicolás Gustavo

Secretario de Cultura y Educación Suplente:

BARRIONUEVO, Graciela del V.

Secretario de Prensa y Propaganda Suplente:

PERALTA, Luis Valentín

Secretario de Acción Social Suplente:

OSSES, Mónica Edith

Secretario de DD.HH. y Género Suplente:

GARZON, Mónica Beatriz

1º VOCAL TITULAR:

AMAR, Miguel Ramón

2º VOCAL TITULAR:

CURIOTTO, Norma Dominga.

3º VOCAL TITULAR:

RODRIGUEZ, Eduardo Omar

4º VOCAL TITULAR:

LESCANO, Stella Maris

5º VOCAL TITULAR:

LUDUEÑA, Carlos Fernando

1º VOCAL SUPLENTE:

CABRERA, Teresita Iris

2º VOCAL SUPLENTE:

TEJADA, María Isabel

3º VOCAL SUPLENTE:

ACOSTA, Héctor Manuel

4º VOCAL SUPLENTE:

DE ANGELIS, Norma Ana

5º VOCAL SUPLENTE:

LAZCANO, Patricia del Valle

UEPC - Órgano de Fiscalización

1º Miembro Titular

FOSSATTI, Cleve Domíngua

2º Miembro Titular

LESCANO, Nestor Prioto

3º Miembro Titular

FONSECA, Silvia Susana

1º Miembro Suplente

CUESTA, Laura Esther

2º Miembro Suplente

SAN FELIPPO, Mónica Graciela

3º Miembro Suplente

TAMBORINI, Alicia Dominga



Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano

