

Pedagogía, cultura y política: la formación docente en una conversación con Alejandra Birgin¹

Realizada por Jonathan Aguirre² | Francisco Ramallo³

Resumen

En esta entrevista realizamos un breve recorrido por las políticas de formación docente en nuestro país, en los diferentes intentos que desde los años noventa se propusieron mejorar al complejo sistema de enseñanza que las involucra. La voz de Alejandra Birgin, como especialista y como funcionaria, permite rastrear una serie de experiencias (algunas más breves que otras) que se ocuparon de esta cuestión, hasta la creación del INFOD en 2007. Su balance de las reformas educativas de los años noventa, su experiencia en la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua y su lucidez para analizar el gran cuadro que atañe a esta cuestión, nos interrogan más allá de los discursos políticos que buscan deslegitimar y desacreditar el lugar de los y las docentes. Especialmente se plantea aquí que la formación docente tendría que ser una política que se pueda pensar en una alianza con los profesores en las escuelas,

Summary

In this interview we make a brief itinerary through teaching training policies in our country in the different attempts that have been proposed from the nineties to improve the education system that involve them. The voice of Alejandra Birgin as specialist and as a public servant, allow as to track a series of experiences (some of them brief than others) that took on of this subject until the creation of INFOD in 2007. Her evaluation of educational reforms of the nineties, her experience in the Federal Commission for the Initial and Continuous teaching training and her clarity to analyze the big scenario that concerns to this matter and interrogates us beyond political speeches that look for discredit and undermine the place of teachers. Primarily, it suggests that the teaching training would has to be a policy that can be thought in a bond with teachers at schools; it is necessary that practice problems can be recovered, but also (and at the same time) with the decision of not limit us. Especially Birgin

siendo necesario que se recuperen los problemas de su práctica, pero también (y a la vez) con la decisión de no limitarnos a lo que existe. Especialmente Birgin nos propone la recuperación de la pedagogía, la cultura y la política como una trilogía que permite comprender de otro modo a la formación docente.

Palabras claves: Formación docente, Institutos de formación docente, políticas públicas, universidades.

propose us the recovery of pedagogy, culture and policy as a trilogy that allow us to understand teaching training in another way.

Key Words: teaching training; Teaching Training Institutes, public policies, universities.

Fecha de Recepción: 31/07/2017 Primera Evaluación: 12/08/2017 Segunda Evaluación: 30/08/2017 Fecha de Aceptación: 30/08/2017

P1: ¿Cómo podrías describir a las reformas educativas de los años noventa en relación a la formación docente? y ¿cuál es su impacto en los institutos y en las universidades?

R1: Es un tema muy relevante trabajar sobre las huellas que ese periodo dejó en las instituciones y en quienes las transitaban. Algo crucial, que a veces se olvida, es que en los noventa desde las políticas de gobierno se ocupan de la formación docente inicial y continua (como se llamaba en esos tiempos). No suscribo a esa idea de que en los noventa, en este tema, hubo un estado inexistente. Creo que la formación docente tuvo un lugar protagónico y eso no se puede pensar separado del imaginario que se buscó construir sobre el trabajo docente en aquel entonces. Los años noventa proponen una reforma escolar muy ambiciosa, una reforma con fuerte tono academicista-tecnocrático (dirá Davini). Se concibe a la formación docente como una llave, que operacionaliza la implementación de la Ley Federal de Educación, sobre todo lo ligado a la nuestra estructura del sistema educativo y la reforma curricular propuesta. Los ejes de la formación docente en los noventa van por ahí, es decir, sostienen una concepción del

trabajo docente aplicacionista, muy ligado a aplicar la reforma educativa propuesta (con eje en los contenidos disciplinares).

En particular, distintas investigaciones muestran que la llamada “formación continua”, desde la recuperación de la democracia hasta el gobierno kirchnerista, la reforma de los noventa fue la que más invirtió en esa formación. Inversión cuantiosa, muy ligada a los créditos de Organismos Internacionales para implementar las reformas. En el caso de la formación inicial, ellos sostuvieron una hipótesis (que se vuelve a escuchar hoy) que es la hipótesis del deterioro y el exceso de institutos (sosteniendo una relación estrecha entre ambos, como entre masificación y deterioro de la calidad-). No hay que negar que el mapa institucional de la formación docente inicial en la Argentina a mediados de los noventa es un mapa sumamente complejo... Tendríamos que detenernos un poco ahí, porque vale la pena pensar, a través del caso que estamos analizando, cómo en los noventa se entiende el lugar del estado y de las políticas de formación docente, a través del sistema de acreditación de ISFDs que se crea como política clave. Porque lo que ellos hacen con

el sistema de acreditación, me parece, es poner como condición aquello que el estado debería proveer y, sin embargo, no se hace cargo. Recordemos que la acreditación exigía un plan institucional específico, un análisis estricto de la matrícula que convocaba la institución, docentes con posgrados y publicaciones, bibliotecas equipadas, etc. Todas esas eran condiciones a ser evaluadas para acreditar (es decir, reconocer la validez del título que se otorgaba). Ahora bien, quien es responsable de proveer bibliotecas –imprescindibles, claro-? Y un edificio en condiciones? Y alternativas de formación de posgrado para los profesores de superior? Recuerdo que una vez le propusieron a María Cristina Davini que nos hiciéramos cargo de formular el proyecto institucional de un instituto prestigioso y con larga trayectoria de Santa Fe. Nos llamaron por teléfono y pidieron un proyecto para presentarlo según la exigencia de la acreditación. En aquella escena dijimos –“miren, estamos muy ocupadas estos meses, no podemos viajar-” y me respondieron –“ah, no, no importa. No necesitamos que viajen, nosotros les pagamos, ustedes hagan el proyecto y nosotros lo presentamos”-. Demás está decir que no lo hicimos. Pero lo cuento

para dimensionar que la búsqueda era por sobrevivir. En este caso no era una institución sin trayectoria ni una institución desprestigiada, era un instituto importante que tenía la pistola de la acreditación en la cabeza, que creía que sus saberes y experiencias no alcanzaban y que tenían pánico de no acreditar. También recuerdo otras escenas: los profesores llevaban los libros de sus casas para completar las bibliotecas de los institutos, ya que era otro de los requisitos de la acreditación. Que vemos aquí? Una inversión de la responsabilidad: cada individuo (o grupo de ellos) para a ser responsable absoluto de lo que, en todo caso, es una responsabilidad del estado y de la sociedad: producir las mejores condiciones para la formación de nuestros futuros docentes. En un sistema en expansión como el nuestro, donde la red de escuelas crece y llega a territorios donde no estaba disponible, tener una red de institutos puede ser un aporte clave para apoyar la compleja tarea de enseñar en estos tiempos, mucho más en sectores desescolarizados históricamente. Quiero decir, no sobran institutos. Por el contrario, se trata de activar una Resolución clave del 2007 (30/07)

que amplía las funciones del sistema formador, incluyendo el asesoramiento pedagógico a las escuelas, la constitución de redes de apoyo, la formación para novedosas funciones, etc. Sin embargo, hoy la amenaza del cierre reaparece con otros ropajes.

P2: ¿La Ley de Transferencia Educativa (1991) podría ayudar a interpretar estos fenómenos?

R2: Por supuesto que sí, la transferencia (como la Ley Federal) está en la base de todas estas reformas. Está en la base porque el estado nacional en los noventa lo que hace es desresponsabilizarse; las traspasa (sin presupuesto), las deja “libres” en manos de cada provincia y las controla con sistemas de evaluación-acreditación. Ese fue el formato. Cada provincia, con su trayectoria y de acuerdo con la fortaleza de los sectores políticos, técnicos y sociales de cada una, representaron experiencias bien diferentes. Por ejemplo en La Pampa, Santa Cruz y San Luis la acreditación cerró casi todos los institutos, sin embargo, en otras provincias (y ligado a la férrea lucha de institutos y gremios docentes) resultó mucho más difícil implementar ese ajuste.

P3: En relación a los sistemas de evaluación y acreditación ¿qué dinámicas podríamos pensar para regenerar una perspectiva crítica y no tecnocrática?

R3: Todos los estudios muestran que la acreditación produjo heridas, que todavía hoy subsisten en las instituciones. Aunque han ido lentamente cicatrizando, es un lugar donde hoy tocás y continúa generando conflictos. Lo cierto es que la legislación actual sigue sosteniendo los procesos de evaluación (no solo desde la Ley de Educación Superior sino también desde la Ley de Educación Nacional). Es necesario, para salir de una perspectiva tecnocrática, afirmar que los que enseñamos evaluamos siempre, que la evaluación no es mala en sí y que, por el contrario, se necesita construir evaluaciones desde una perspectiva democrática y no de sanción o exclusión sino de mejora (diferente a la política de cierre de los años noventa). En ese sentido el INFd ha producido algunas propuestas entre 2012 y 2015 de evaluación del cambio curricular, de evaluación de las y los estudiantes que iban en esa dirección. No daban porcentajes ni rankings, no decían que instituto cerrar, sino que aportaban para

retroalimentar políticas macro y micro y así atender los problemas detectados. Hay mucho para trabajar en esas líneas, donde evaluar es imprescindible.

P4: ¿Cuáles fueron las políticas que significaron un intento de mejora (o que hayan sido positivas por alguna cuestión en particular) en relación a la formación docente?

R4: Para mí se puede reconstruir una línea de propuestas interesantes desde el estado nacional (las hubo también provinciales, no tenemos tiempo aquí!), que se inician con el Magisterio de Educación Básica (MEB), el Programa de Transformación de la formación docente (PTFD), la experiencia de Polos de Desarrollo, la Renovación Pedagógica y el INFOD. La verdad es que de todas ellas la única que ha tenido larga vida es la del INFOD, las otras han sido experiencias breves pero han dejado sus marcas. Flavia Terigi (en un análisis referido a la escuela media) diría que algunas de ellas son políticas intensivas y otras políticas extensivas, las primeras (como la del PTFD, que involucró pocos institutos que trabajaron en esa red) son más osadas en lo que se proponen y se pueden seguir más de cerca en su implementación y avance.

En cambio las políticas extensivas pretenden llegar a todas las instituciones y son, en general, más tenues en sus ambiciones.

El MEB fue la primera política significativa en términos de formación docente. Luego el PTFD planteó una cuestión muy interesante, en perspectiva, era un proyecto construido en una alianza muy fuerte con los docentes y los institutos: hicieron un gran trabajo con los profesores, de avance progresivo y acompañado por el protagonismo docente y el apoyo del estado. Lo que continuó también en una muestra pequeña fue el proyecto de Polos de Desarrollo con ochenta instituciones (en red con otras locales), un poco más grande la Renovación Pedagógica con doscientas instituciones (2003, reponiendo algunos elementos básicos para su fortalecimiento) y finalmente la aparición del INFOD que se torna universal, para todos los ISFD de nuestro país (ojo, no toda la formación docente, no involucra a la universitaria). Entonces podríamos decir que existió una línea que fue incrementándose, con sus énfasis y sus diferencias, y que tendió a alcanzar a todos los institutos. También hay que señalar que, desde Polos de Desarrollo, toda política de

formación tuvo como sustrato en los ISFDs las marcas que dejaron los procesos de acreditación

El desafío del INFD, que para mí fue su orientación mas neta desde su fundación, es el de producir políticas universalizantes. Reparando tejidos frente a la fragmentación que se produjo entre la transferencia educativa y los planes de formación específicos, el INFOD planteó un todo para todos y el para todos tiene el costo de la extensión. En el corto plazo, esa fuerte impronta universalizante (imprescindible a la salida del neoliberalismo y del 2001) lo hizo más tibio en ciertas cuestiones.

P5: Existen quienes creen que con la red federal se convirtió el perfeccionamiento y la capacitación de los docentes en un recorrido competitivo, frente a otros que consideran que significó una posibilidad para que la formación docente y los institutos pudieran desarrollarse ¿cuál consideras que fue el rol de la red federal en las políticas de formación docente?

R5: Para responder a tu pregunta, una cuestión clave: como todo el empleo en los 90, el trabajo docente se vio amenazado, precarizado, deteriorado

y, en ese marco, la capacitación docente pasó a ocupar un papel clave. En el marco de un creciente credencialismo, se produjo un mercado notable de formación docente continua que los que enseñaban (o querían hacerlo) salieron a consumir vorazmente porque aparecía como una vía de obtención o conservación del puesto de trabajo. Es decir, junto a la oferta pública de capacitación también los 90 produjeron consumidores de un mercado activo, heterogéneo, dispar y muy poco regulado de formación docente continua. La Red fue la primera institucionalización fuerte que se dio el Ministerio de Educación Nacional para dirigir y reunir el conjunto de las políticas de formación. En ese sentido, tuvo un lugar protagónico hacia todo el país por los recursos que manejo, por la agenda que armo, por las exclusiones que produjo, etc. La Red condenso la política de formación continua que venimos de contar. Con los años, la Red fue cambiando y fue menos homogénea: en algunas jurisdicciones (a mí me tocó coordinar la red en la Ciudad de Buenos Aires entre el 2000 y 2003 cuando dirigí la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires) con esos recursos se construyeron propuestas

interesantes. También con el tiempo la red fue una estructura que permitió (si no la regulación del mercado) avanzar en el registro del mercado de los cursos de capacitación. Como sostiene S. Ball, las políticas no sólo deben comprendérselas desde arriba, sino también desde sus trayectorias y su despliegue en diferentes territorios y en diferentes planos.

P6: En tu gestión y en la labor de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua ¿se planteó como alternativa nacionalizar a los institutos?

R6: Sí, esa fue una alternativa. Entiendo que políticamente era y es una alternativa muy conflictiva, porque convengamos que desde hacía muchas décadas convivían las instituciones provinciales y nacionales de formación docente hasta la transferencia que las coloca a todas bajo la responsabilidad provincial. La comisión federal le pidió a María Cristina Davini que se encargue de hacer un estudio diagnóstico sobre la formación docente en todo el país, ella realizó el estudio más abarcativo que disponemos y luego se discutió arduamente. Ese estudio muestra la dimensión de la fragmentación en la

época, entre provincias, al interior de las provincias así como la heterogeneidad y desigualdad de las propuestas de formación vigentes. Fue un trabajo muy serio, muy colaborativo con las provincias e institutos y de allí se entendió que la mejor alternativa era construir una institución como el INFD, con jerarquía y presupuesto propios para, en una conducción consensuada, colocar en el centro la preocupación por mejorar la formación docente y, respetando las diferencias, volver a construir un piso en común.

P7: Como miembros de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua recomendaron ocho grandes líneas (previo a la Ley Nacional de Educación), dentro de ellas hay una vinculada a la debilidad de regulación ¿A qué se debía ese vacío normativo?

R7: Cuando se hizo la transferencia de nación a provincias, algunas provincias ya tenían institutos, entonces lo que había en algunas provincias era un sistema mixto (nacional y provincial). Lo que las investigaciones demuestran es que en la mayoría de las provincias los institutos dependían o de la educación secundaria o de adultos, salvo en

tres o cuatro provincias que tenían direcciones superiores específicas de este nivel. Entonces en situaciones de conflicto se aplicaba la normativa de la escuela secundaria, y eso lo que hizo en términos pedagógicos y políticos es fortalecer la infantilización de la formación docente que existe desde el normalismo. Y aquí es importante decir que la Ley de Educación Superior, ley con la que estoy en desacuerdo, es la primera ley que plantea que el conjunto de la formación docente es parte de la educación superior y reconoce a los institutos como parte del nivel. Respecto de los institutos había una enorme debilidad y disparidad en la normativa específica (cuando existía).

Posteriormente el INFOD hace un enorme desarrollo normativo, que consensua ciertos elementos nacionales y a su vez aporta a que cada provincia tenga el suyo. También el INFOD tuvo una línea de financiamiento para que las provincias conformen equipos técnicos de formación docente. En la medida en que era un sistema nacional transferido, los equipos técnicos provinciales especializados eran muy importantes. Una cosa que desarrolló muy bien el INFOD, que lo ha planteado la comisión, son los espacios de discusión técnica

con los directores superiores de las provincias. Entonces se toman medidas que son acuerdos generales, pero para que haya un acuerdo tiene que haber un área en cada provincia que mire a los institutos, ese es un punto clave y que tenía realidades muy diversas. En la mayoría de las provincias no sólo que no había una normativa específica, sino que la que se aplicaba estaba muy pensada para la escuela secundaria. Entonces ¿cómo construir una paridad con las universidades si previamente no existe una estructura clara que organice a los ISFDs, parte constitutiva de la educación superior?

P9: Respecto a la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua ¿cuáles consideras que fueron sus debilidades?

R9: Debería volver a leer los documentos, pero creo que fue un estudio muy completo. Fue un proyecto de una alta complejidad política. Lo que salió de la comisión fue lo máximo que se pudo exponer en aquel momento, teniendo en cuenta la complejidad política y la diversidad que la componía. Un punto arduo e inconcluso ahí es la relación entre la formación docente que se desarrolla en las universidades y en

los ISFD. En el seno de la comisión se discutió mucho y con diferentes actores educativos. Es una de nuestras grandes asignaturas pendientes en términos políticos, también en el campo de la investigación. Sabemos poco aun sobre las diferencias en las propuestas y en los efectos formativos de quienes egresan de ambas instituciones. Ni siquiera hay estadísticas claras al respecto. Además de trayectorias y saberes diferentes, un tema clave es el de la autonomía. Las universidades tienen el fantasma de la intervención del estado. Los institutos han avanzado en los últimos años hacia otras formas de gobierno, han incorporado (ahora interrumpido) áreas acompañadas de investigación. Pero en esa articulación se ha podido avanzar poco, como no se ha podido sancionar una nueva ley de educación superior. Volviendo a la Comisión y pensando en los resultados que luego tuvieron, la constitución del INFOD y las políticas en general en materia de formación docente, en general me parece un enorme logro institucional. Se instaló el INFOD en la formación docente en todo el país. No nos olvidemos que el panorama de la formación docente entre 1998 y 2000 es muy diferente al de 2015. En el medio existió un tenue intento de Polos de Desarrollo (en un

marco de debilidad institucional) y luego el proyecto de Renovación Pedagógica, que acumuló aportes nacionales con diálogos entre las provincias. A la vez que mostró su insuficiencia (institucional y presupuestaria) nos sirvió para darnos cuenta que por ahí tampoco iba el asunto. Sin duda lo que marcó un cambio y un hito en las políticas de formación docente fue la creación del INFOD.

P10: En relación a lo señalado ¿qué características crees que debería tener una política potente en términos de formación docente?

R10: Estamos trabajando con colegas de Paraguay, Colombia, Perú y Brasil sobre las políticas de formación docente en América Latina, que en su mayoría van por lugares que no son los que sostuvo el INFOD hasta 2015 y a los que se incorpora nuestro país ahora (2016-7): sistemas de evaluación, sistemas de acreditación, mercantilización de la formación, apertura a profesionales de diferentes áreas para la enseñanza. Muy preocupante.

También hay que pensar, por supuesto, en las cosas que el INFOD no logró, como trabajar con las producciones más autónomas de las instituciones

(no opacar procesos locales). Creo que también hace falta trabajar en una alianza con las universidades, que en el panorama argentino son un punto clave. Ahí hay algo que se debería pensar a largo plazo, y vuelvo a decirles que es de altísima complejidad política. Por eso en el panorama argentino un tema que enriquecería mucho a la formación es poder establecer otros diálogos y otras alianzas que reconozcan las fortalezas de las distintas instituciones que intervienen. El otro tema es que el panorama institucional de la formación docente es hoy mucho más complejo que hace treinta años. Hoy existen universidades, institutos, universidades provinciales, profesorado para los bachilleratos populares, una universidad pedagógica; mínimo más de seis instituciones interviniendo. La otra cuestión es que cualquier cambio que uno quiera hacer en la formación docente, tiene que tener en la cabeza tanto un modo distinto de pensar las escuelas, como una relación muy fuerte con la cultura y la pedagogía. Es más, yo les diría las culturas y las pedagogías. Considerar lo cultural le daría otras respuestas a algunos discursos que ahora se escuchan sobre quienes ingresan a

la formación docente, poniendo en cuestión la hegemonía cultural. Para mí la recuperación de las pedagogías, de las culturas, y de las políticas como una trilogía que nos permite pensar de otro modo la formación docente es clave. La vuelta que le está dando el INFOD ahora al Programa Nacional de Formación Permanente va en sentido contrario: corre a la pedagogía y pone en el centro a la instrumentalización de la tarea. Desplaza discusiones claves para entender la época (¿como enseñar sin pensar las coordenadas que nos atraviesan?) y la reemplaza por una formación que, aunque se llama a sí misma “situada”, es homogénea para todo el país. Colocar en la formación docente una potencia ilimitada. Yo no creo que sea así, me parece que la formación docente es imprescindible para cambiar la experiencia educativa de nuestros jóvenes, pero a la vez es absolutamente insuficiente. Creo que existe un discurso muy cínico, cuando se responsabiliza a la formación docente. Para mí la preocupación mayor es su fortalecimiento de la mano de reconocer las potencialidades de las diferentes instituciones en juego y sobre todo el flujo que se podría generar entre ellas. Además otro tema que a nosotros

nos preocupa, que empezamos a investigar en la UBA, es la cuestión de la fragmentación. Ya no se trata de la fragmentación ligada a la transferencia y al sálvese quien pueda, sino que existe una fragmentación muy ligada a fragmentaciones socio-económicas y territoriales, que toman forma en la formación docente. Lo que nos revelan las investigaciones es que los jóvenes, que se forman en ciertos lugares no se atreven a ir a otros y ahí también hay un punto clave. Por ejemplo a los jóvenes que se forman en los institutos en Pilar (una de las zonas más ricas de la provincia) no se les ocurre ir a dar clases en escuelas públicas, ellos conocen otros idiomas y se van de vacaciones a lugares que otros chicos solo conocen por los libros y ahí hay una fragmentación territorial y económica de la cual no puede estar ajena la formación. El cambio curricular en la formación docente, establece que las prácticas hay que hacerlas en lugares diferentes. Y eso es muy complejo por esta fragmentación.

Y ahí aparece otro tema, el acompañamiento a los docentes y el reconocimiento de su cargo. Necesitamos complejizar el puesto de trabajo docente, reconocer las nuevas

problemáticas y aportes que habilita este tiempo. Por eso necesitamos repensar el puesto de trabajo, darle una complejidad mayor y pensar en otras formas de organización. En la idea de Polos de Desarrollo, cuando Edith [Litwin] plantea la alianza con las escuelas, esto estaba presente. Me parece que si nosotros logramos un puesto de trabajo más complejo, también podemos diversificar las formaciones. Necesitamos una decisión política y económica de todos los niveles, a nivel nacional, provincial, jurisdiccional y por supuesto a nivel gremial. Porque como lo plantean claramente los gremios en la Argentina, la profesionalización de la docencia no es solamente lo salarial (aunque es imprescindible restituir condiciones básicas de trabajo).

P11: Por último te agradecemos tu generosidad para dialogar con nosotros, y considerando lo que nos fuiste comentando en relación a las políticas, ¿cómo ves a los docentes?

R11: A mí me parece que la formación docente debería ser una política en alianza con los docentes en las escuelas. Por un lado porque es necesario que se recuperen los problemas de la práctica docente, pero también (y a la vez) para

que no nos limitemos a lo que existe. Porque no se trata sólo de indagar las buenas experiencias, tenemos que trabajar con las escuelas, con los problemas nuevos que allí aparecen, con las respuestas que las y los docentes logran construir colectivamente, con los aportes que otros estudios y disciplinas pueden poner a disposición. No es fácil enseñar hoy! Por supuesto, este punto no es factible cuando hay un discurso sistemático que orada sistemáticamente el reconocimiento social de lo que pasa en las escuelas. Por eso, un primer paso, no poco importante, es poner un freno a los discursos políticos que buscan deslegitimar y desacreditar el lugar de los y las docentes. Y reconocer, como lo muestran los fracasos de los 90, que cambiar las escuelas solo es posible con la participación activa de quienes allí trabajamos.

Notas

1. Alejandra Birgin es maestra y pedagoga. Magister en Educación y Sociedad (FLACSO). Trabaja como profesora e investigadora en la UBA (Universidad de Buenos Aires) y en la UNIPE (Universidad Pedagógica), Argentina, donde dirige equipos de investigación que indagan las políticas de formación y trabajo docente. Sobre esos temas ha publicado libros y artículos en Argentina y en diversas revistas internacionales. Sus dos últimos libros (como autora y compiladora): *Mas allá de la Capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio* y *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente en el Mercosur*. Coordina el proyecto "Diversificación y diferenciación institucional de la formación de los docentes en el Nivel Superior del MERCOSUR. Hacia una perspectiva comparada". Ha sido Subsecretaria de Educación de la Argentina (2006/07) y dirigido la Casa Argentina en la Ciudad Internacional Universitaria en Paris, Francia. Es miembro del colectivo Conversaciones Necesarias.
2. Profesor en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Becario Doctoral de CONICET. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) / CIMED / Universidad Nacional de Mar del Plata. aguirrejonathanmdp@gmail.com
3. Profesor en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Magister en Historia. Becario Doctoral de CONICET. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) / CIMED / Universidad Nacional de Mar del Plata. franarg@hotmail.com

