

## IX Jornadas de Sociología de la UNLP

- **CANCELA, Marcela. UNLa.**  
[marcela.cancela@gmail.com](mailto:marcela.cancela@gmail.com)
- **FLORES, Karina. UNLa**  
[karinahvt@hotmail.com](mailto:karinahvt@hotmail.com)
- **SERVIA, Graciela. UNLa**  
[gracielaservia@hotmail.com](mailto:gracielaservia@hotmail.com)

**Título:** Programa Nacional de Formación Permanente: tensiones ocultas en los escenarios escolares.

### **Resumen:**

La formación continua de los docentes no es una preocupación reciente para las esferas gubernamentales. Desde la reestructuración de los sistemas educativos, en toda la región, esta dimensión del escenario educativo cobró singular importancia. En nuestro país, a partir de 2003 el Estado Nacional se propuso llevar adelante políticas educativas que impulsaron la necesidad de abordar la formación docente continua.

Es así como el *Plan Nacional de Formación Permanente* –PNFP- se constituye como Política Educativa tendiente a fortalecer las trayectorias profesionales de los docentes, con fuerte anclaje en las instituciones y en las prácticas docentes.

El marco normativo que lo sustenta da cuenta del valor político de la regulación y la trama de interacciones entre derechos y obligaciones de las provincias, las instituciones y los sujetos involucrados. Su análisis permite volver a mirar lo común desde la noción de un sistema federal, las corresponsabilidades, los actores involucrados y las tensiones que se generan entre ellos.

La presente ponencia, recupera las bases de un trabajo de investigación que se está desarrollando actualmente en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y tiene por objeto adentrarnos en las relaciones de poder que se entretajan en la implementación del PNFP y su impacto real en el cotidiano escolar.

## **Programa Nacional de Formación Permanente: tensiones ocultas en los escenarios escolares.**

### **1. Algunos antecedentes:**

Para abordar la *capacitación docente*, se hace necesario conocer o al menos recordar cuestiones respecto de la formación inicial en el marco de la trayectoria profesional docente. Recordar por ejemplo, que allá por 1869, Sarmiento importó 65 maestras estadounidenses, con el objetivo de fundar /crear el normalismo en la Argentina. Es a partir de allí que comienza a organizarse el Sistema educativo Argentino, con carácter de nacional y cuya mayor impronta estuvo dada en la escuela primaria.

Por estos años surge esta necesidad de tener formadores para que, a su vez, formen a quienes debían encargarse de la educación primaria, dado que este nivel era prioridad de la Política Educativa como ya se señaló.

Por su parte la escuela Secundaria, concebida en forma elitista para unos pocos, estaba a cargo de gestiones religiosas, o bien escuelas Nacionales, de gestión estatal, así como en algunos casos también estaban las gestiones estatales jurisdiccionales. Por entonces, la finalidad de dicho nivel era preparar para los estudios universitarios. Homogeneizar y unificar fueron los pilares que sustentaban al nuevo proyecto de sistema educativo nacional.

Fue durante la Presidencia de Bartolomé Mitre, que la escuela secundaria toma un giro distintivo, se comienzan a hacer nuevos edificios a tal fin y es allí cuando surgen las Escuelas Normales, quien dará origen a la formación de docentes en el país.

Por un lado la preocupación de Sarmiento y las acciones llevadas a cabo por él a tal fin; luego y con igual rango de importancia destacar que hubo dos hechos que fueron los imprescindibles para “el sistema de enseñanza básica”, la creación del Consejo Federal de Educación, en 1880 y la sanción de la Ley 1420, en el año 1884.

Para abordar esta enseñanza, era necesaria una instrucción homogeneizante en los formadores quienes serían los encargados de instituir al perfil de ciudadanos acorde al modelo de país que se estaba gestando.

La primer escuela Normal que hubo en el país es en la provincia de Entre Ríos, más precisamente en Paraná en el año 1870. Allí se formaba a los futuros maestros con una educación/ preparación que constaba de dos cursos, por un lado un curso preparatorio de 4 años, con todos los contenidos apropiados para el ciudadano que se esperaba más el *arte de enseñar* y las *aptitudes* para hacerlo, que eran parte de otro curso que se tomaba, una

vez finalizado los cuatro primeros años y era llamado el *curso de aplicación práctica* que duraba 6 seis años. Esto se desarrollaba bajo la impronta de una pedagogía positivista reinante en aquel momento. Así es como comienza el Estado a garantizar planes y programas de estudios, las escuelas provinciales pasan a formar parte de las Nacionales y de a poco la educación se torna laica, siendo la presencia de la instrucción religiosa cada vez menor.

La llamada, escuela *Normal de maestras*, surge en la provincia de Tucumán, en el año 1875, la cual luego se expande al resto del país y con ella la feminización y normalización del magisterio, con una formación científicista y preparatoria de estudios universitarios.

Para el año 1885, todas las capitales de provincias del país tenían una escuela normal en su territorio. El título otorgado a las docentes era el de *Maestra Normal*, título que habilitaba para la enseñanza primaria. Con el correr de los años, se fueron observando algunos cambios en la formación de maestros, quienes tenían diferentes orientaciones y así de a poco se fue gestando la demanda de un nuevo nivel, que ya no era ni el secundario ni el universitario, destinado a los formadores, dando origen a los estudios superiores o terciarios.

Así en 1886, se inició el primer profesorado para maestras jardineras, no obstante, quienes querían formarse en este nivel debían primero ser maestras normales. Siguiendo con la cronología en 1887, se crean los profesorados normales. Esta modificación se efectivizó concretando tres años para maestros normales y dos años más de estudio para profesores normales.

Algunos años más tarde, en 1903, se crea el Seminario Pedagógico, cuyo objetivo era formar a docentes para los estudio medios, ya que hasta el momento estaban a cargo de universitarios, los graduados universitarios debían cumplimentar un curso pedagógico para ser habilitados para la educación media, luego se incorporaron los egresados de los Bachilleratos, egresados de colegios nacionales.

Anteriormente, en 1808, se crea el profesorado de educación especializado en Educación Física, y hasta 1860 solo existieron dos profesorados especializados.

En 1910, se reforman los planes de estudio y se incorpora el profesorado de letras y el de ciencias.

En 1904, se crea el Instituto Nacional de Profesorado “Joaquín V. González”, en Buenos Aires, el cual junto con el de Paraná, Entre Ríos es tomado como modelo. En 1907, el Instituto Joaquín V. González, pasó a depender de la facultad de filosofía y letras de UBA, recuperando su autonomía dos años después.

En 1970, bajo la Resolución N° 2321/70, surgen los Institutos de Formación Docente. Si bien marcan un hito importante en la formación profesional docente fueron objeto de rigurosas críticas por la calidad de los egresados como así también por la falta de empleo de los mismos.

La Ley N° 24.195 de Educación Federal sancionada en el año 1993 y la norma posterior, Ley de Educación Nacional N° 26.206; ambas hacen referencia a preparar profesionales como el objetivo central. El Artículo 72, de la Ley de Educación Nacional, ubica a la Formación Docente como parte constitutiva del nivel de Educación Superior, asignándole otras funciones, además de las de la formación inicial de los Docentes: la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

Se hace necesario mencionar que en 1906 la Universidad Nacional de La Plata, crea la facultad de filosofía y letras así como la sección pedagógica de la misma universidad. En 1927, esta facultad crea el instituto de didáctica cuyo objetivo era la investigación educativa.

La Ley de Educación Superior fue en 1995, es quien regla de modo global la realidad política y jurídica de la Educación Superior.

Llegamos a la actual Ley de Educación Nacional 26.206, el capítulo II se dedica a la Formación Docente y el artículo 71 de la misma manifiesta: *“La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”*.

Asimismo, el artículo 72, hace mención a que *“La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior, y tiene como funciones entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa”*.

Este somero recorrido por los antecedentes históricos de la formación tanto inicial como continua nos permite visualizar la dialéctica entre Sistema Educativo y sociedad o contexto. A cada época le corresponde un modo particular de escolarización y de sujeto –tanto enseñante como aprendiente. Los dispositivos puestos en marcha para la consecución de los logros planteados son disímiles y también tienen que ver con pujas de interés, relaciones de fuerza que deben ser entendidas en el contexto que tuvieron origen.

## **2. Formación Continua o Permanente:**

La formación docente continua se refiere a la capacitación. El apoyo pedagógico y la investigación educativa son consideradas por la mayoría de las Jurisdicciones como una cuestión inherente a las tareas de los Institutos Superiores de Formación Docente

Si consideramos el Artículo 73 de la presente LEN, indica que a su vez, la política nacional de Formación Docente posee otros objetivos. Menciona entre los mismos a Jerarquizar y revalorizar la formación docente; Incentivar la investigación y la innovación educativa para la renovación de las experiencias escolares; Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia; y otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

En este marco en el año 2013, surge la Resolución N° 201/13 del Consejo Federal de Educación, Resolución que norma el Programa Nacional de Formación Permanente.

### **2.1 El Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP).**

El Consejo Federal de Educación (en adelante CFE) aprueba en 2012 el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. En este marco dos años después, por resolución N° 201/13 del mismo organismo, se corresponsabilizan junto al Ministerio de Educación de la Nación y a los sindicatos en la creación de una propuesta de formación colectiva para la docencia argentina que invita a reflexionar, transformar y potenciar la acción educativa de cada institución.

En agosto del año 2013, La Asamblea de Ministros de Educación aprobó el Programa Nacional de Formación Permanente, un programa que tiene la característica de ser universal, y concebir a la capacitación como un proceso educativo en el cual cada uno de los actores institucionales participa de ese rol emancipador de la educación.

El PNFP Nuestra Escuela, fue gestionado para su consecución en tres años de duración, 2014, 2015 y 2016. El Componente Institucional del Programa, fue desarrollado para abordar distintas instancias que involucran a diferentes actores y espacios institucionales, contemplados en la Resolución N° 201/13.

El diseño del Programa contempló la realización de encuentros en cada institución escolar bajo el formato de jornadas de capacitación. Cada uno de estos espacios institucionales fue coordinado por los Directores de las escuelas, previa instancias de formación con los equipos de capacitadores. El objetivo de la propuesta, y a partir de una

perspectiva de análisis situado, fue problematizar la institución, para lo cual se tomó como insumo el Proyecto Institucional.

Para abordar las problemáticas de cada eje de trabajo, y con el objetivo de acercar materiales y recursos que garanticen y optimicen los encuentros, se brindaron herramientas tales como capacitaciones a Directivos, Jornadas interinstitucionales, material teórico, Cuadernos de trabajo, Dossier normativo agenda del docente y un banco de recursos digitales disponibles en la plataforma virtual.

Desde una metodología de trabajo de tipo descriptivo cuyo objetivo general procura analizar, desde la perspectiva federal, jurisdiccional e institucional, el proceso interactivo y continuo de implementación del PNFP como política pública, en el territorio de la provincia de Buenos Aires; a la vez que describir al conjunto de actores, de acciones y tramas jurisdiccionales para el logro de los objetivos formulados en el PNFP; la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) diseñó el proyecto de investigación que sustenta al presente trabajo y del cual se nutre.

No obstante, antes de continuar es necesario realizar las siguientes advertencias. En primer lugar, debido a los cambios en la gestión política de diciembre de 2015, el PNFP ha sufrido una suerte de intervalo, hasta el momento el tercer año del programa no se ha puesto en marcha. Si bien hay declaraciones públicas de los máximos referentes educativos asumiendo el compromiso de continuar con el programa la realidad en las escuelas demuestra que en lo que va de 2016 no se han realizado ninguna de las actividades previstas.

En segundo lugar, es pertinente advertir que las disquisiciones subsiguientes forman parte de la construcción del marco teórico de la investigación antes mencionada y que al día de la fecha recién se está procediendo a la entrada al campo por lo cual no se cuenta dicho análisis.

EL PNFP, por lo menos desde su diseño, preveía el involucramiento de la totalidad de las escuelas de la Provincia; con un trabajo - al igual que en Nación- en tres cohortes, de tres años de duración cada una, durante el período 2013-2018, momento que se esperaba llegar a la universalización del Programa. Desde sus objetivos, el Programa se propuso:

- instalar una cultura de la formación permanente y de la evaluación participativa;
- fortalecer y jerarquizar la autoridad ética, política y pedagógica de las escuelas y los docentes;

- promover el desarrollo profesional del colectivo de docentes en tanto sujetos responsables de la política pública educativa para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes;
- impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas;
- propiciar la profundización de la formación disciplinar y didáctica de los docentes;
- promover la producción y circulación de conocimiento e innovación pedagógica generada en las escuelas y en otros ámbitos académicos;
- apoyar la creación de redes de maestros y profesores desde la unidad escolar y la integración de nuevos sectores del campo socioeducativo

Para el acompañamiento de las diferentes acciones del PNFP, la Dirección General de Cultura y Educación conformó una estructura de coordinación que se integró por el equipo jurisdiccional (gestión central), el equipo territorial (gestión intermedia) y el equipo institucional (gestión institucional en cada una de las escuelas).

a) Con referencia al Equipo Jurisdiccional de Gestión Central el diseño e implementación del programa se estructuró de la siguiente manera:

- Responsable político: Subsecretario de Educación
- Responsable pedagógica: Directora Provincial de Educación Superior
- Coordinación pedagógica: mesa de trabajo conformada por los siguientes actores de la gestión central: referentes pedagógico y administrativos de la Dirección Provincial de Educación Superior, la Dirección Provincial de Educación Inicial, la Dirección Provincial de Educación Primaria, la Dirección Provincial de Educación Secundaria, la Dirección Provincial de Educación Técnico – Profesional, la Dirección de Educación Agraria, la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, la Dirección Provincial de Gestión Educativa, y la Dirección Provincial de Proyectos Especiales, conformada por la Coordinación de capacitadores de la Dirección de Formación Continua

b) El Equipo territorial por su parte se conformó por la Gestión intermedia: responsables políticos Inspectores/as Jefes/as Regionales de gestión estatal y privada, Inspectores/as Jefes/as Distritales, Capacitadores de Equipos de Conducción Institucional e Inspectores Areales

c) Equipos de gestión institucional, como responsable político educativo, los equipos directivos de cada escuela.

Desde este entramado con multiplicidad de actores en los diferentes niveles de gestión, los *capacitadores* encierran un interés particular por constituirse en aquellos actores que no pertenecen a los niveles de definiciones políticas ni son parte de las dinámicas escolares; es decir que se encuentran entre la macro y la micro político pero con la capacidad de influir en territorio desde el quehacer específico.

### **3. Actores y Poder:**

La Subsecretaría de Educación en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente (Resolución N° 201/13 del CFE) realizó la selección del personal que se encargaría de implementar el programa en las escuelas, bajo la denominación de capacitadores, en Pcia de Buenos Aires y otras jurisdicciones como así también facilitadores, acompañantes etc en otras jurisdicciones-

El propósito general del Programa, como ya se ha mencionado, fue enlazar la jerarquización de la formación docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la unidad escuela como ámbito privilegiado de desempeño laboral y, a la vez, espacio de participación, intercambio y pertenencia.

El diseño del programa, establecía que durante 2015 se avanzara en la implementación de la Cohorte II del Componente I del Programa que contempla acciones centradas en las instituciones educativas vinculadas con:

- Directivos y supervisores: instancias presenciales y de acompañamiento tutorial a distancia, orientado a involucrar a las conducciones educativas en la tarea de coordinación de la propuesta de formación institucional mediante la construcción de marcos conceptuales e instrumentales.
- Instituciones: contarán con espacios y tiempos destinados al desarrollo de la propuesta en clave de trabajo colectivo según prioridades y/o problematizaciones que se definan. Las acciones de formación permanente en esta etapa estarán a cargo de capacitadores cuyas intervenciones estarán orientadas a la gestión institucional. Los capacitadores seleccionados participarán de espacios de formación de formadores a nivel nacional y provincial a partir del mes de febrero de 2015.

En este sentido, la Coordinación Pedagógica Provincial estableció como objetivos para los capacitadores los siguientes:

- Participar de la política de Estado.



- Integrar un colectivo que venía desarrollando acciones de formación continua en y para los docentes e instituciones.
- Reconocer la continuidad en las acciones de formación como parte de la trayectoria educativa de los docentes en lo específicamente institucional en la Provincia
- Conocer los marcos normativos nacionales, provinciales, por nivel, etc.
- Formar parte de la organización del sistema educativo en la provincia de Buenos Aires (sistema de supervisión, los ISFD, los CIIE, los gremios).

En forma concomitante se establecieron los siguientes desafíos:

- Acerca de la relación entre los capacitadores y las instituciones y sus docentes se estableció que sin desconocer las diferencias, incluir sinceramente la perspectiva de las escuelas.
- Acerca del problema como construcción, se consideró que la problematización en un asunto a analizar como modalidad de trabajo; consiste en transformar preocupaciones en preguntas a ser estudiadas y no simplemente resueltas.
- Con respecto a la tarea colaborativa, atender que se basa en la consideración del contexto, produciendo conocimiento en el marco colectivo.
- En cuanto a la formación permanente centrada en la escuela, tener presente que las prácticas que producen las escuelas no sólo tienen que ver con “personas” sino sobre todo con contextos y ámbitos de desempeño de diferente tipo (el organizacional, el áulico, determinada relación pedagógica...).
- En relación al marco normativo, la bibliografía, los supuestos teóricos, considerar que son el encuadre desde el cual interviene el capacitador haciendo que lo conceptual aparezca como analizador de los “relatos” construidos colaborativamente, más que como una teoría a aplicar.
- Considerar asimismo que, el diseño y la implementación del dispositivo desafía la contextualización. La diversidad, lo heterogéneo, lo situacional, lo complejo, el conflicto y la incertidumbre son condiciones constitutivas de la tarea del capacitador en dispositivos institucionales.

En el mismo sentido, se establecen, a priori, instancias de participación, acuerdos y consensos que dichos equipos debieron cumplimentar. Entre las cuales cabe mencionar algunas de las llevadas a cabo hasta el momento:

- Encuentros de capacitación de capacitadores en reuniones nacionales, con los equipos de capacitadores, tutores, o diferentes designaciones que asumieron en las provincias; y los

llamados *Cap de Cap* (Capacitación de Capacitadores) que desarrolló el estado provincial a partir de su coordinación pedagógica

- Mesas de trabajo inspectores-capacitadores: a diferencia del resto de las provincias en Buenos Aires el trabajo de los Capacitadores debió articularse con la estructura de supervisión que presenta rasgos bien específicos
- Encuentros de grupos de directores con capacitador para la planificación de las Jornadas Institucionales.
- Jornadas Interinstitucionales: según la dimensión de los Distritos, estos encuentros se conformaban con equipos de capacitadores con equipos directivos y equipos docentes
- Jornadas Institucionales: durante el años 2014 y 2015 se desarrollaron 7 Jornadas por año calendario
- Informes Técnicos: situacionales y de lectura.
- Sistematización de experiencias. Visita a escuela.
- Tutoría del Seminario Virtual para Directores: diseñado y ofrecido por la Estado Nacional, sin intervención de la Jurisdicción.

En este breve recorrido por las configuraciones del trabajo de los Equipos de Capacitadores queda delineada la dimensión normativa de la función; no obstante, lo interesante es desentrañar cómo impacta la presencia del capacitador en el cotidiano escolar y cómo ello se traduce en la consecución de los objetivos del Programa

### **3.1. Construcción subjetiva del poder: tensiones entre actores.**

La propuesta de recorrer los sinuosos caminos de la formación docente, tanto en su formación inicial como continua, en clave histórica desde sus orígenes hasta la actualidad, habilita un análisis en tanto dispositivo estatal de producción de subjetividad.

Según Foucault (1984: 36) un dispositivo no es un concepto cerrado, acabado, finito, por el contrario resulta de la confluencia entre cuestiones materiales y simbólicas, entre lo dicho y lo no dicho históricamente condicionada por la época en que se produce. De esta manera, el discurso, las instituciones –entre ellas la escuela- la normativa, las pautas administrativas, las consideraciones científicas, morales, filosóficas, entre tantas otras constituyen el amplio espectro relacional del dispositivo.

El profuso concepto foucaultiano tiene su sustento, justamente, en este aspecto relacional entre *saber* y *poder*, “el dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos”. Resumiendo, un dispositivo es “una relación entre distintos componentes o elementos institucionales que también incluiría los discursos, instalaciones arquitectónicas, decisiones

reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales, y/o filantrópicos, que circulan dentro de dicha relación”. (García Fanlo; 2011:12)

En este sentido, es posible pensar la formación docente –inicial y/o permanente- en tanto dispositivo que desde las esferas gubernamentales del Estado tiende a la construcción de una determinada subjetividad, subjetividad que se hace cuerpo en una determinada manera de ser. Luis García Fanlo (2011:18) advierte que esa inscripción no se produce de manera aleatoria, por el contrario se “inscribe en el cuerpo un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos.”

Dicha inscripción remite a la producción de un sujeto social determinado e históricamente situado. En este sentido, la red relacional saber-poder; es decir el dispositivo, demanda de un sujeto que lo haga inteligible y que garantice su veracidad.

En consecuencia y en forma concomitante; podría considerarse al PNFP “en tanto régimen social productor de subjetividad, es decir, producción de sujeto-sujetado a un orden del discurso cuya estructura sostiene un régimen de verdad” (García Fanlo 2011:13) en tanto dispositivo inmerso en un dispositivo superior como es el sistema educativo todo y a los capacitadores como los sujetos garantes de esta red relacional saber-poder.

Continuando con la teorización foucaultiana, es necesario entender la interacción de los capacitadores en el entramado escolar donde las relaciones saber-poder tradicionalmente estuvieron ostentadas por otros actores, desde los propios docentes hasta el personal directivo. Es sabido que las relaciones sociales no son estáticas y que la dinámica y los vínculos entre los sujetos son inherentes a los modos de estar con otros. En este sentido, las relaciones de poder, como una de las formas de ser y estar con uno mismo y con los otros, también son construcciones históricamente dinámicas y sumamente complejas.

Las funciones atribuidas a los capacitadores, en el marco del PNFP, se sustentan en un saber específico que de algún modo se subsumen con las responsabilidades de los Equipo Directivos. La dimensión pedagógica; junto con la administrativa y la socio comunitaria, son tareas del director en el contexto de la gestión institucional. Cuando un sujeto externo irrumpe en la cotidianidad de la escuela produce múltiples reacciones en los otros, desde la aceptación, rechazo, resistencia.

Desde la perspectiva del análisis de la construcción subjetivante de las relaciones de poder que se dan en este entramado, es esencial advertir cómo los comportamientos de los otros operan en beneficio o perjuicio de la consecución de los objetivos del Programa. Es decir; ¿en

qué medida un director de escuela que vea amenazada su autoridad propiciará un espacio para el trabajo crítico y reflexivo con los docentes de su escuela?

Profundizar en los intersticios que resultan de las relaciones de poder a partir de las intervenciones situadas de los capacitadores y los otros actores escolares es un aporte sustantivo para repensar los dispositivos de formación permanente y las políticas educativas en general.

#### **4. Primeras Aproximaciones:**

Puesto que la investigación se encuentra en un estadio reciente de involucramiento con el campo y con las diferentes unidades de análisis, consideramos pertinente no utilizar rótulos como conclusiones o reflexiones finales que no serían veraces. En cambio, preferimos inclinarnos por primeras aproximaciones dado que el punteo subsiguiente podría ser factible de modificaciones a partir del progreso propio de la investigación y su posterior análisis.

En tal sentido, se propone el esbozo de algunas cuestiones que se consideran fundamentales; en primer lugar desde el buceo bibliográfico realizado, y en segundo lugar para progresar en la línea de investigación propuesta:

- La importancia de los capacitadores en el marco de la dinámica propuesta y las relaciones con otros actores institucionales.
- La interrupción momentánea del Programa y su impacto al interior de la institución: continuidades y rupturas.

Cabe señalar que hoy el PNFP, se presenta atravesando por la coyuntura propia de los cambios de gestión. Hasta el momento septiembre del 2016, no se han realizado jornadas interinstitucionales ni institucionales.

Los capacitadores, nombrados así en Pcia de Buenos Aires por la gestión que dio origen al programa son llamados *Responsables del círculo de Directores*. Se creó una nueva dirección de la cual depende el programa, Dirección de Formación Continua. El PNFP ahora recibe una nueva denominación *Programa Nacional de Formación Situada*. Cuenta con una implementación a futuro basada en contenidos. El primer contenido a considerar en las dos jornadas previstas (noviembre y diciembre del 2016) tiene que ver con la *comprensión lectora* como contenido de trabajo para el Nivel Primario y el Secundaria mientras que la educación Inicial abordará el *juego*.

Estas primeras aproximaciones conceptuales sustentarán las intervenciones inmediatas en el marco de la investigación antes mencionada esperando arribar a conocimientos más acabados a posteriori.

## **Bibliografía**

- Consejo Federal de Educación. Programa Nacional de Formación Permanente. Resolución CFE N° 201/13
- FOUCAULT, M (1984) “Saber y verdad” Madrid. Ediciones de la Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1977) “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión”.Bs As. Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2000) “Los anormales” Fondo de la Cultura Economica. Bs As.
- GARCIA FANLO, L. (2011) “¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben.” A Parte Rei. Revista de Filodofia. N° 74
- Ley Nacional de Educación N° 26.206. Honorable Congreso de la Nación. 27 de diciembre de 2006
- Ley de Educación Provincial N° 13.688. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Decreto n° 1296. Julio de 2007
- MATUS, C. (2007) “La teoría del Juego social” Universidad Nacional de Lanús.
- \_\_\_\_\_ (2007) “Adiós, Señor Presidente” Universidad Nacional de Lanús.
- NEIROTTI, N (2008) “De la experiencia escolar a las políticas Públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América”. IIEP- UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2011) “Educación e intersectorialidad en el espacio local. Análisis de dos casos en Perú y Chile.” Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO Argentina.
- SUBIRATS, J. (1991) “La Administración Pública: como problema. El análisis de políticas públicas como propuesta. Documentación Administrativa N° 224-225- Universidad Autónoma de Barcelona.
- \_\_\_\_\_; KNOPFEL, P.; LARRUE, C. Y VARONNE, F. (2008), “Análisis y gestión de políticas públicas”, Barcelona, Ariel. Capítulo 7.

- \_\_\_\_\_ Y GOMA, R. (2002) “Evaluación de las políticas públicas” en AA.VV. Planificación y evaluación de políticas de información. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya (UOC)
- TAMAYO SÁENZ, M. (1997), “El análisis de las Políticas Públicas”, México, Porrúa. Estudio introductorio.