

*Intervenciones estatales en educación y expansión institucional en Tierra del Fuego antes y después de la provincialización (1970-2000)*

FERNANDA MAIDANA\*

*Resumen*

El trabajo presenta los avances de una investigación que tiene como objetivo observar trasformaciones que se producen en la educación de Tierra del Fuego durante los años 1970 a 2000, y analiza la ampliación y complejización de las intervenciones estatales y la expansión institucional a partir de la transferencia de escuelas primarias y pre-primarias; la explosión demográfica con la llegada de importantes contingentes migratorios que presiona sobre la oferta educativa; y las modificaciones que se producen con la provincialización en 1991 y las reformas en educación de esa década. En función del análisis de este proceso, propone considerar como especificidades locales a la luz de los estudios regionales: la divergencia temporal con respecto a la región -el pronunciado retraso con el que se produce-, y el rol protagónico de los/as docentes que se mantiene a lo largo del periodo. Concluye que las dificultades para institucionalizar organismos, políticas, acciones e iniciativas que se evidencian en estos años, plantean la necesidad de un estudio dedicado al análisis de las lógicas y las rationalidades que prevalecen y que forman parte de idiosincrasias locales. Las fuentes utilizadas fueron historias de vida de docentes referidas a la participación en la educación en Tierra del Fuego, obtenidas a través de entrevistas, presentaciones formales de experiencias en eventos públicos, crónicas de medios de comunicación y publicaciones de periodistas.

---

\* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional del Chaco Austral.  
Mail: [fernandamaidana@uncaus.edu.ar](mailto:fernandamaidana@uncaus.edu.ar).

Fecha de recepción del artículo: 24/10/2021. Fecha de aceptación: 12/07/2022.

*Palabras clave*

Educación de Tierra del Fuego – Intervenciones estatales – Rol de docentes

*Abstract*

*The work presents the advances of a research that aims to observe transformations that occur in the education of Tierra del Fuego during the years 1970 to 2000, and analyzes the expansion and complexity of state interventions and institutional expansion from the transfer of primary and pre-primary schools; the demographic explosion with the arrival of large migratory contingents that puts pressure on the educational offer; and the modification that occurs with the provincialization in 1991 and the reforms in education of that decade. Based on the analysis of this process, it proposes to consider local specificities in the light of regional studies: the temporal divergence with respect to the region - the pronounced delay with which it occurs-, and the leading role of teachers that is maintained throughout the period. It concludes that the difficulties in institutionalizing organisms, policies, actions and initiatives that are evident in these years, raise the need for a study dedicated to the analysis of the logics and rationalities that prevail and that are part of local idiosyncrasies. The sources used were life stories of teachers referring to the participation in education in Tierra del Fuego, obtained through interviews, formal presentations of experiences in public events, media chronicles and publications of journalists.*

*Keywords*

*Education of Tierra del Fuego – State interventions – Role of teachers*

*I. Introducción*

Es posible observar que el campo de la historia de la educación en Argentina muestra un gran desarrollo durante las últimas décadas con la ampliación de los estudios regionales y provinciales y, en años recientes, el notable aumento de las investigaciones sobre la

Patagonia.<sup>1</sup> Sin embargo, en el caso de Tierra del Fuego, las escasas producciones académicas evidencian que la vacancia temática y temporal es pronunciada. Este trabajo presenta un avance de una investigación sobre las transformaciones en la educación durante los años 1970 a 2000 —con la provincialización (1991) como punto de inflexión—<sup>2</sup>, y se inscribe en la línea de estudios historiográficos que abordan el Estado desde el análisis de procesos de configuración institucional y de construcción estatal, y de sus actores y saberes (Bohoslavsky, 2015; Soprano, 2008).

La elección de este periodo obedece a que desde fines de los 70 se producen la ampliación y complejización de las intervenciones estatales y la expansión institucional en educación, propiciadas por la transferencia de escuelas primarias y pre-primarias al Territorio; la explosión demográfica, derivada de la llegada de importantes contingentes migratorios que presiona sobre la oferta educativa; y las modificaciones institucionales a partir de la creación de la provincia<sup>3</sup> y de las reformas a lo largo de esa década. En este proceso se evidencian como particularidades locales a la luz de estudios regionales, la divergencia temporal con respecto a la región -el pronunciado retraso con el que se produce-, y el rol protagónico de los/as docentes que se mantiene a lo largo del periodo, cuyas participaciones fueron más allá de la ejecución de intervenciones estatales en la educación al promover su ampliación y al formar parte de la expansión institucional, lo que les posibilitó desarrollar carreras docentes e itinerarios profesionales de gran singularidad.

Al respecto de los Territorios Nacionales de la Patagonia y de la penetración estatal, son señaladas las dificultades en la instalación de un orden institucional, los obstáculos y limitaciones para la institucionalización de políticas públicas y la formación de burocracias, entre otros (Bohoslavski, 2005 y 2014; Ortiz Bergia, 2015). Aunque la escuela habría sido la institución encargada de asegurar la presencia del Estado central junto con las Fuerzas

<sup>1</sup> Como se puede ver en el desarrollo del programa “Constitución y Desarrollo del Área de Historia de la Educación en la Patagonia Austral” (AHEPA) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, y de investigadores/as de la Universidad Nacional del Comahue. A lo largo de dos décadas se realizaron importantes avances con una prolífica producción de artículos y libros que constituyen una importante referencia en el campo de la historia de la educación regional.

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación PIDUNTDF B “La Educación en Tierra del Fuego antes y después de la provincialización (1970-2014)”, bajo mi dirección (2020-2022).

<sup>3</sup> No obstante, la situación de Territorio hasta 1991 no fue invariable. En 1943 se produce la creación de la Gobernación Marítima de Tierra del Fuego, y durante el gobierno peronista se creó la provincia Patagonia en 1955 que anexaba Tierra del Fuego a Santa Cruz. Esta no llega a conformarse y dos años después se establece nuevamente como Territorio.

Armadas, la Policía, la Cárcel Federal y la Gendarmería (Pierini y Rotman, 2010), los estudios indican que los esfuerzos estatales en pos de expandir la propuesta educativa fueron precarios y limitados hasta la primera mitad del siglo XX (Pierini y Rotman, 2010; Duarte, 2015; Teobaldo y García, 2000; Rozas, 2010). No obstante, en el caso de Tierra del Fuego esta situación se prolonga hasta la segunda mitad del siglo XX: la ampliación y complejización de las intervenciones y la expansión institucional estatal de educación se desarrollan recién a partir de fines de los 70. En esta dirección, el presente trabajo propone como especificidades locales la divergencia temporal con respecto a la región (el pronunciado retraso) y el rol protagónico de los docentes, que actuaron promoviendo esos procesos y que participaron como elenco estatal antes y después de la provincialización, y describe cómo se produjeron estas transformaciones.

Sumado a las vacancias en el tema, su abordaje contiene el desafío particular de la falta de archivos públicos e información documentada de las décadas anteriores a la creación de la provincia. El problema de la conservación de material testimonial sería un obstáculo común a las investigaciones en el país vinculado a la escasa tradición de conservación de la memoria institucional y a una “falta de conciencia histórica” (Berrotarán y Pereyra, 2012, p. 111), y se señala la misma dificultad para los estudios sobre la educación en la Patagonia (Pierini y Rotman, 2010; Teobaldo, 2015). Por esta limitación, el recurso a fuentes primarias para las décadas de los 70 y 80 es mayormente a relatos de personas que participaron en el ámbito y que, en este caso, adquieren valor documental desde la valorización de sus saberes (conocimientos adquiridos por haber vivido directamente estos procesos y transformaciones).

La investigación releva historias de vida referidas a la participación en la educación de Tierra del Fuego, y obtenidas a través de entrevistas, presentaciones formales de experiencias en eventos públicos,<sup>4</sup> crónicas de medios de comunicación y publicaciones de periodistas. Estas pueden ser consideradas un instrumento de documentación histórica (Peneff, como se citó en Sanséau, 2005, p.43) y permiten acceder al estudio de procesos

<sup>4</sup> Como las realizadas en los paneles y charlas sobre la Educación en Tierra del Fuego durante los meses de abril a junio de 2019, actividades organizadas en el marco del Seminario La Educación en Tierra del Fuego, asignatura de la Lic. en Gestión Educativa del Instituto de Educación y Conocimiento (IEC) de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AeIAS (UNTDF). Ver Maidana (2022).

socio-históricos (Bertaux, 1999), en tanto que podemos descubrir lo general dentro de cada caso particular (Sanséau, 2005).

## *II. El retraso de las intervenciones estatales en la educación de Tierra del Fuego*

Es señalado que los Territorios Nacionales constituyeron espacios alejados, periféricos, no articulados al núcleo dinámico del país y políticamente subalternos, y que sus poblaciones no dependieron totalmente de las organizaciones estatales, dada su menor presencia (Arias Bucciarelli, 2016; Arias Bucciarelli y Jensen, 2008).

Las condiciones en las que se desarrollaron las intervenciones estatales en la región patagónica en las primeras décadas del siglo XX se habrían caracterizado por su precariedad (Ortiz Bergia, 2015; Bohoslavsky, 2014). Se destacan la desorganización del Estado, las desconexiones con la administración central, la escasez de recursos humanos y materiales, la ausencia de estructuras estatales jerarquizadas y las limitaciones de las autoridades territoriales, que se veían restringidas por la normativa y el desconocimiento de las necesidades al no pertenecer a la población local (Bohoslavsky, 2005; Ruffini como se citó en Bohoslavsky, 2005). En esta dirección, aunque el gobierno nacional tuvo un papel protagónico en la creación de escuelas, la prestación del servicio educativo, el financiamiento y el apoyo técnico durante la primera mitad del siglo XX (Feldfeber, 2009), este habría sido débil en la Patagonia. Pese a la fuerte centralización administrativa y control ejercido sobre los Territorios, la educación fue una de las áreas que mostró “un crónico cortocircuito entre los recursos disponibles, las ambiciones y los objetivos políticos, profesionales y burocráticos y las demandas, aspiraciones y necesidades de la población” (Ortiz Bergia, 2015, p.73).

Los estudios indican que la falta de recursos y de medios retrasaron el desarrollo de la propuesta educativa del Estado nacional y que otros factores contribuyeron en menor medida, como la extensión territorial, la inexistencia de caminos, las inclemencias climáticas y la excesiva centralización estatal (que ignoraba las particularidades locales) (Duarte, 2015; Nicoletti, 2003; Cammarota, 2020). Con la ausencia de escuelas públicas en gran parte del territorio patagónico se señala, además, la carencia de maestros/as preparados

y la falta de visitas de inspectores nacionales (Duarte, 2015). Para el caso de Santa Cruz, Pierini y Rotman (2010) observan que los informes de estos últimos y las crónicas de la prensa gráfica en 1920 registran la escasez, dispersión y mala condición de las escuelas, junto a la demora de la llegada de la documentación oficial y de las designaciones y sueldos docentes. En similar dirección, Teobaldo y García (2000) indican que en la primera mitad del siglo XX la situación de los enseñantes de la Patagonia fue de abandono del Estado central.

Aunque en los 30 y los 40 se profundizan las intervenciones estatales con formas más efectivas en la Patagonia (Bandieri, 2013; Favaro, 2015) y la provincialización de casi todos los Territorios en los 50 habría propiciado la atención de demandas largamente postergadas, en Tierra del Fuego se mantienen las restricciones de medios y recursos y la escasez de escuelas. La ampliación y complejización de las intervenciones en educación y la expansión del aparato institucional estatal se pueden observar recién a partir de fines de los 70 y tomarán gran impulso con la provincialización en 1991.

Las investigaciones sobre la educación en la Patagonia también resaltan, para la primera mitad del siglo XX, la importancia de la sociedad civil en la provisión del servicio educativo, y el papel de iniciativas privadas y de asociaciones que actuaron de forma fundante o complementaria e, incluso, competitiva con el Estado (Duarte, 2015; Pierini y Rotman, 2010; Pierini, 2010; Sarasa y Rozas, 2006; Rozas, 2010; Cammarota, 2020). Podemos observar del mismo modo el importante rol de la iniciativa privada confesional en Tierra del Fuego (Nicoletti, 2003, 2008 y 2016; Fernández, 2016) y del apoyo comunitario y de las cooperadoras escolares con el aporte de espacio físico y otros recursos materiales y financieros.

Las dificultades de provisión del servicio educativo se extienden hasta casi fines de los 70, con restricciones para ampliar la propuesta educativa en niveles y modalidades. Aunque faltan estudios que aborden su expresión y magnitud, es posible observar que las estrategias para escolarizar a niños/as y a adolescentes forzaron por muchas décadas del siglo XX a su desarraigo obligado, incluso desde edades tempranas, y a recurrir a

propuestas educativas ofrecidas en otras ciudades (como Punta Arenas y Porvenir, de Chile, Santa Cruz y Buenos Aires, en Argentina).<sup>5</sup>

Hasta 1952 existen solo cuatro escuelas primarias de gestión estatal y en 1953 se crea en Ushuaia el primer colegio nacional. En Río Grande –una de las dos urbanizaciones más importantes junto con Ushuaia– la necesidad de instituciones de educación secundaria es cubierta parcialmente por la iniciativa de los salesianos con la Escuela Agropecuaria en 1946 (un internado para varones, con un plan de estudios de tres años que se amplía a cinco en 1960), y el Instituto Ceferino Namuncurá en 1960 (mixto, se origina a partir de una iniciativa comunitaria de un grupo de padres). La demanda de la comunidad por décadas para la creación de una institución educativa de gestión estatal de este ciclo, se concreta tardíamente en 1982 (con la Escuela Nacional de Educación Técnica Nro.1, y en 1984 es fundada la Escuela de Comercio Nro.1). Según el censo de 1980, Tierra del Fuego muestra un total de 1774 adolescentes de 13 a 17 años (grupo de edad correspondiente al nivel medio), y que asisten 761 (43%). A propósito de los efectos de estas dificultades en la provisión del servicio educativo estatal para el nivel secundario, el sociólogo de Imaz (1972) señala que hasta 1970 el sistema “ofrecía muy pocas posibilidades a los alumnos” y que Tierra del Fuego mostraba “la menor tasa de pasaje primario/secundario registrada en el país” (p.88). Si consideramos la expansión constante de la educación secundaria desde la creación del primer colegio nacional en la segunda mitad del siglo XIX y que es posible identificar su masificación a partir de los ’50 del siglo XX (Acosta, 2007), podemos reconocer el pronunciado retraso en la implementación de establecimientos estatales del nivel.

Esto constituye una característica singular dentro de procesos en la región que ya contaban con demora en comparación a las zonas metropolitanas; al respecto, cabe destacar que el primer colegio nacional en Santa Cruz es creado recién en 1947, tras importantes y prolongados esfuerzos colectivos de padres, asociaciones y la propia comunidad por la demanda de una institución educativa de gestión estatal (Sarasa y Rozas, 2006; Rozas, 2010).

---

<sup>5</sup> Ver relatos de antiguos pobladores de esta ciudad —creada en 1921— sobre sus viajes de estudio en Bou, M.L., Repetto, E. et al. (1995).

Este retraso se expresa del mismo modo para otras demandas de ampliación y complejización de las intervenciones, y en la creación del aparato institucional estatal de educación. En este sentido podemos pensar que los desarrollos tan recientes, comparados con los de la región, singularizan la educación de Tierra del Fuego.

Las investigaciones sobre los Territorios Nacionales proponen la necesidad de revisar las periodizaciones establecidas en la historiografía argentina y de una nueva temporalidad de los procesos históricos (Bohoslavsky, 2015; Ortiz Bergia, 2015). El caso de Tierra del Fuego aporta en esa dirección, ya que la penetración estatal y sus procesos de institucionalización e implementación de políticas nacionales, al menos en educación, se producen en momentos aún más divergentes.

### *III. La ampliación y complejización de las intervenciones estatales y la expansión institucional*

Si bien la toma de decisiones en las etapas de construcción de los sistemas educativos locales se concentraba en los niveles centrales, el carácter de Territorio implicó por sí mismo una fuerte centralización administrativa de las intervenciones estatales hasta la creación de la provincia.<sup>6</sup> Aunque los organismos de educación creados a fines de los 70 posibilitaron contar “con autoridades propias” y la creación del Consejo de Educación Territorial en 1984<sup>7</sup> por la Legislatura del Territorio (implementada en 1983<sup>8</sup>) permitió la generación de políticas para el área, expresaron un proceso de implementación de la administración de la educación con especificidades con relación al desarrollo de distintas funciones, incorporación de saberes técnicos específicos y estructuración, entre otros.

En 1976, como registra la Dirección de Estadísticas y Censos, funcionaban 13 instituciones de gestión estatal —4 de pre-primaria, 7 de primaria, 2 de secundaria y 170 docentes— de un total de 21 instituciones educativas (con 3781 estudiantes matriculados y

<sup>6</sup> Aún está pendiente de estudio el protagonismo de la sociedad territorial en las disputas por competencias, recursos fiscales y atribuciones jurisdiccionales durante el siglo XX hasta la provincialización.

<sup>7</sup> Ley del Territorio 228/84.

<sup>8</sup> Aunque es creada por la Ley 19.970 en 1972, no se aplica sino hasta 1983 (Canclini, 1999).

287 enseñantes) (Ministerio de Economía y Finanzas de la Gobernación de Tierra del Fuego, s.f.). En 1978 se produce la transferencia al Territorio de escuelas primarias y de pre-primarias.<sup>9</sup> Al respecto, el ministro de Gobierno, Educación y Bienestar Social, Comandante de Fragata Carlos Ianni, indicaba a fines de 1977 que la nación transferiría al Territorio solo 8 escuelas primarias (al número de 7 unidades educativas se sumaba una de reciente creación),<sup>10</sup> a diferencia de jurisdicciones como La Pampa o Santiago del Estero, que recibirían 300 o 600 escuelas respectivamente:

... el problema no es tan complejo como el que abordan otras provincias. En primer lugar, porque el Territorio es ámbito nacional y si bien la transferencia origina un cambio de dependencia en este caso es sólo de tipo orgánico. Tiene también una derivación económica presupuestaria, pero no demasiada significativa por cuanto la cantidad de escuelas es pequeña. ... insignificante frente a otras provincias, como La Pampa, por ejemplo, que tiene unas cuarenta y recibirá alrededor de 300...; o Santiago del Estero, que tiene unas 300 y recibirá 600 escuelas nacionales. (Semanario Territorial, 1977, p.5)

A continuación, señalaba que a partir de esta transferencia se debían crear organismos de educación local, hasta entonces inexistentes en el Territorio:

Será necesario montar un organismo de educación básicamente formado por un Director, ya preseleccionado; un Supervisor educacional que tendrá contacto directo con los directores de las escuelas —éste deberá ser un ejecutivo pedagógico, un docente puro—; un técnico administrativo y 2 o 3 personas para secretaría, archivo, legajo, etc. No será necesario más. (Semanario Territorial, 1977, p.5)

Es decir, la transferencia generaba la necesidad de creación de organismos estatales de educación en la jurisdicción del Territorio, como la Dirección de Educación —creada a fines de 1977 e implementada al año siguiente—,<sup>11</sup> la Supervisión Escolar de Primaria, que se funda entonces dentro de la estructura orgánica de la primera, y la Junta de Calificación

<sup>9</sup> La transferencia de instituciones educativas nacionales a las provincias para los niveles inicial y primario es realizada desde el gobierno nacional a partir de 1956 y finalizada durante la última dictadura militar (1976-1983) (Feldfeber, 2009).

<sup>10</sup> En 1980 se produce la trasferencia de las escuelas primarias para adultos. Por entonces el Territorio contaba con dos instituciones de esa modalidad y nivel (Leoni, 2013).

<sup>11</sup> Decreto del Territorio Nro.1757 de diciembre de 1977.

y Disciplina de Nivel Primario, desde 1978, también dentro de la Dirección.<sup>12</sup> En ese año se transfieren 128 cargos docentes y no docentes a la jurisdicción territorial.<sup>13</sup>

Con la implementación de la Legislatura del Territorio en 1983, se generan los primeros apoyos normativos, según relatan los/as docentes. Se promulga la Ley 228 de creación del Consejo Territorial de Educación en 1984, la Ley 261 del Estatuto Docente en 1985, la Ley 244 que crea el régimen de jubilaciones, pensiones y retiros para el personal del Territorio en 1985 y la Ley 282 que establece la obligatoriedad de la educación preescolar. Al respecto del Consejo Territorial de Educación, que rige y organiza y en el que se discuten e implementan medidas vinculadas a aspectos curriculares, edilicios y de enseñanza y aprendizaje (Cravero, 2013), una docente ex ministra de educación destaca su importancia por el papel en la regulación del sistema educativo. De las resoluciones producidas durante los años de su funcionamiento, 1985 a 1991, es posible observar iniciativas y proyectos sobre los aspectos señalados y también acerca de cuestiones de la carrera docente (como la elaboración de libros regionalizados, experiencias aplicadas, evaluación del diseño curricular, reglamentación del estatuto docente e implementación de concursos), aunque prevalece un enfoque administrativista: mayormente resuelve sobre cargos, situaciones de revista de los/as docentes y el cumplimiento de normas.

En 1982 podemos ver un crecimiento del nivel primario, en la cantidad de escuelas primarias de educación común de corte estatal (12). Asimismo, se observa el aumento de cargos docentes (267), mientras que 20 personas desempeñan funciones en los organismos recientemente creados (de Senén González, 1983). Aunque en 1981 se crea también la Secretaría de Educación y Cultura<sup>14</sup> (con una Subsecretaría, de la que pasa a depender la Dirección de Educación), y este crecimiento institucional constituye otro avance para la educación local, era observada la gran fragilidad con que se producía.

Un diagnóstico del Consejo Federal de Inversiones realizado en 1983 a solicitud del Territorio evaluaba que la Dirección mostraba falencias de funcionamiento: no contaba con estructura formalizada, no disponía de recursos suficientes, los cargos se habían ocupado con personal que no tenía formación (que aprendía a partir del desempeño diario), existía

<sup>12</sup> Creada por Ley del Territorio Nro. 113 en setiembre de 1978.

<sup>13</sup> Ley del Territorio Nro. 119 de diciembre de 1978.

<sup>14</sup> Ley 163 que modifica la Ley de Ministerios y crea dos Secretarías, la de Educación y la de Hacienda pública.

superposición de funciones y competencias y falta de planes y objetivos que orientaran la acción de los organismos (esto se podía ver en la improvisación, los cambios frecuentes de enfoques y las marchas y contramarchas) (Senén González, 1983). Es decir, se evidenciaba su precariedad operativa y la falta de capacitación y conocimientos específicos, técnicos y administrativos.

Los/as docentes forman parte de las nuevos organismos y cargos, con designaciones del gobierno del Territorio; a través de mecanismos electivos, en el caso de los vocales del Consejo Territorial; por Comisiones de Servicio; por reconocimiento de la experiencia y antigüedad en vacantes de Supervisión; desarrollando sus carreras docentes y contando con los establecimientos que se crean a partir del crecimiento y la expansión de la oferta educativa (con más niveles y modalidades). Así también se diversifican los recorridos profesionales con desempeños en cargos políticos y electivos en el Concejo Deliberante, la Legislatura y el Municipio. Sus relatos describen participaciones en iniciativas de ampliación de las intervenciones estatales que se multiplican desde fines de los 70 y principios de los 80.

En la primera mitad de esta última década se implementa la Educación Técnica con la creación de la Escuela Nacional de Educación Técnica Nro.1 en 1982; se inicia la modalidad de Educación Especial y son creadas las dos primeras escuelas especiales en 1983 y una tercera en 1984; la modalidad rural se amplía, se crean dos establecimientos más, en 1980 y 1985, que se suman a los existentes; y se implementa el nivel superior universitario con la creación de sedes de universidades nacionales, la Unidad Académica de Río Grande de la Universidad Tecnológica Nacional en 1983 y la Sede de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco en 1984. Si bien la modalidad de adultos contaba con iniciativas estatales de alfabetización escolar y centros educativos de nivel primario desde mediados de los 60, y dos centros educativos de nivel secundario<sup>15</sup> creados en los 70 —a partir del impulso de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA)—, a comienzos de los 80 se implementan dos institutos de gestión estatal para esta franja etaria.

En contraposición al retraso con que se crean escuelas hasta fines de los 70 —su insuficiencia y las restricciones para la ampliación y complejización de la intervención estatal—, desde principios de los 80 se produce un incremento importante que inicialmente

---

<sup>15</sup> Ver Leoni, A.M. (2013).

busca acompañar la expansión urbana (“en cada barrio se construyó y se levantó una escuela y un jardín de infantes”) y las necesidades sobre otros niveles y modalidades de educación. No obstante, el crecimiento de la cantidad de alumnos pasa a constituir una problemática ineludible para el gobierno provincial: entre 1991 y 2001 representa un porcentaje del 67,9% (pasa de 17.487 a 29.360), uno de los más altos de todas las provincias argentinas (Rivas, 2003).

En el marco de las políticas de poblamiento y afirmación territorial, el decreto Ley 19.640 de Promoción Industrial de 1972 establece un régimen especial fiscal y aduanero que favorece la instalación de fábricas y genera una importante afluencia migratoria que se intensifica a partir de los 80. Hasta entonces existía una escasa población en la que, además, predominaban los inmigrantes extranjeros; con esta iniciativa económica la composición demográfica se invierte<sup>16</sup> dada la importante cantidad de migrantes que llega de otras provincias del país. Entre 1970 y 1991 la cifra de residentes se cuadriplica y un poco más: de 15.658 habitantes se pasa a 69.369 (Cao y D’Eramo, 2019), y estos importantes contingentes migratorios presionan la expansión de la escasa oferta educativa existente.

Pese a que algunos relatos de docentes refieren a “escuelas que surgían como hongos”, esta ampliación no resulta proporcional al aumento de la matrícula que pasa a ser crítico con la infraestructura disponible. Según Rivas (2003), se producía de manera contradictoria, las escuelas no crecían en proporción a la demanda<sup>17</sup> y se veían hacinadas y desbordadas. Los relatos de docentes refieren a una falta de planificación y proyección a partir de la dimensión demográfica —de la migración sostenida y el crecimiento vegetativo de la población— y el tejido urbano.

En forma simultánea a este proceso de crecimiento exponencial de la población y de expansión institucional, la provincia recién creada en 1991 recibe la transferencia de las escuelas secundarias nacionales y de establecimientos del nivel superior no universitario. La ex secretaria y ministra de Educación de entonces refería a que no solo se incorporaban estas instituciones sino todo el sistema educativo, que pasaba a ser responsabilidad de la administración provincial. Durante un encuentro nacional en 1992, la ministra señala que

<sup>16</sup> En 1976 el porcentaje de población extranjera desciende al 34% “cuando esas proporciones habían sido del 63%, en 1914; 59%, en 1947; y 47%, en 1960” (Cao y D’Eramo, 2019, p. 86).

<sup>17</sup> “... mientras la cantidad de alumnos entre 1996 y 2000 aumenta en un 18%, la cantidad de escuelas se reduce un 7%” (Rivas, 2003, p.4).

ambos niveles comprendían trece establecimientos. Este traspaso obliga a poner en marcha la Junta de Clasificación y Disciplina de Educación Media, tarea que con mucho esfuerzo asumen tres docentes directores de escuelas secundarias (“hubo que ir y traer todo de Buenos Aires … revisar [los legajos] uno por uno … acordar una metodología de merituación” (Corradini, 2022, p.125-26)). Los/as representantes gremiales criticaban la lentitud con la que este organismo era creado, y la falta de un convenio de traspaso de establecimientos educativos que fuera beneficioso para la provincia, ya que se aceptaban las condiciones de Nación sin discutirlas.<sup>18</sup>

Otra característica de la configuración del aparato institucional que podemos ver, refiere a las dificultades de institucionalización de políticas y organismos. Es señalado que Tierra del Fuego se caracterizó por la discontinuidad de las políticas locales e iniciativas en educación (Cravero, 2013; Otero, 2016). Las acciones que inicia y desarrolla el Consejo Territorial de Educación en los años 1985 a 1991 se interrumpen con la provincialización y no se continúan. Aunque la Ley de educación provincial 159/94 crea un Consejo Provincial de Educación, este no se reglamenta e implementa y, por entonces, era señalada la superposición de funciones y atribuciones con el Ministerio de Educación creado en 1992, que otorgaba excesivo poder de decisión a los/as docentes y que resultaba difícil reglamentar la participación de padres y estudiantes.

Con la provincialización se llevan adelante transformaciones organizativas por las que se crean nuevas competencias y atribuciones, con sus organismos, funciones, normativas y legislación (incluso, desde el enfoque de racionalización y modernización de la Reforma del Estado y administrativa que promovía el gobierno nacional). Sobre el nuevo Ministerio los/as docentes y representantes gremiales denunciaban una estructura con una “cúpula excesiva con relación a las necesidades y características” (Valencia, 1993, p.6), un número importante de cargos jerárquicos, y la falta de objetivos pedagógicos y de planes institucionales. Asimismo, destacaban críticamente que no se contaba con un proyecto educativo. En entrevistas con dos ex ministros de educación que se desempeñan años después de la provincialización, pude observar que para el gobierno provincial no era necesario contar con uno, y que la gestión se llevaba adelante “sin mucha planificación,

---

<sup>18</sup> Ver diario El Sureño, “La postura del gremio”, 1 de agosto de 1994, y “El tiempo nos dio la razón a los docentes”, 13 de diciembre de 1992.

más bien una idea general de expandir la educación y ver la correlación de las políticas con las políticas nacionales”.

Rivas (2003) sostiene que en la década del 90 los ministros de educación habrían evidenciado “un bajo nivel de liderazgo educativo y de capacidad para desarrollar un esquema propio e integral de políticas educativas” (p.5). Destaca “la ausencia de políticas educativas, más allá de la aplicación intempestiva de la reforma” (p.25) y, respecto a las políticas pedagógicas y curriculares, observa “una baja intensidad de acciones durante toda la década, dejando ese espacio librado a la iniciativa de técnicos con pocos recursos o directamente en manos de las escuelas” (p. 6). De su análisis del Ministerio de Educación desprende “la permanente rotación e inestabilidad de las estructuras, cargos y funcionarios”, con la desarticulación de funciones y de circuitos de mando. No obstante, pese a las dificultades señaladas, veremos que es posible observar una continuidad en las experiencias profesionales, lo que podría comprender una singularidad sobre cómo se experimentaron las transformaciones.

Desde principios de los 90 el gobierno provincial adhiere e incorpora las prioridades de la agenda nacional de reforma del estado y administrativa —con el enfoque de racionalización y modernización—, e inicia la implementación de las reformas educativas nacionales de la Ley Federal de Educación, con la elaboración de los primeros diseños curriculares provinciales y las modificaciones de la estructura de ciclos. Estos cambios, que comienzan a discutirse en los primeros años de esa década con su implementación masiva a finales, se llevan adelante con falta de capacitaciones, de infraestructura, de una perspectiva contextual, provincial y regional en los diseños, la perdida de cargos y la conversión apresurada (Rivas, 2003). Asimismo, se observa la enorme cantidad de contenidos incorporados con un abordaje superficial, la aplicación apresurada e impuesta y la falta de seguimiento, entre otros (Otero, 2016).

A pesar de la fuerte oposición sindical y la resistencia de los/as docentes, refieren, igualmente, a experiencias profesionales novedosas en sintonía con estos cambios y a innovaciones en las que muestran gran implicación, como podemos ver en este relato de una directora de nivel medio:

Con esta Ley yo entendí que el compromiso era muy grande (...) la Ley tenía eso, nos atrapó, había que trabajar y transformar una escuela expulsora (...) nos trajo esa

movilización de cambios. Yo la critico en cuanto que no acompañó con los recursos, que no estábamos preparados, había que formarse, y porque fracasó en muchos aspectos (...) debíamos refundar la escuela, cambiar de paradigma, de tiempos y espacios institucionales de construcción del saber pedagógico para el trabajo docente y, por ende, para el trabajo institucional... (Corradini, 2022, p.139)

Podemos encontrar experiencias con sentidos similares, como el caso de una directora de escuela primaria que desarrolla un proyecto de escuela en Río Grande para articular la EGB 2 con la EGB3 buscando mejorar su implementación (y de otros cambios introducidos por la Ley Federal de Educación), y asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso de los/as estudiantes. Esta institución se describe como una iniciativa innovadora y que logra funcionar con mucho éxito.

Asimismo, relatan experiencias novedosas en sintonía con las transformaciones fuera de las escuelas, y en nuevas funciones y desempeños en organismos, programas nacionales y equipos técnicos. Tal como vimos con las anteriores, éstas se inscriben en la tradición de iniciativas de ampliación de las intervenciones estatales y de participación en la expansión institucional.

Podemos observar que en pocos años los/as docentes participan de la creación e implementación de la nueva configuración institucional (con la provincialización y el traspaso), de su desarrollo y de las reformas en educación que comenzaban a implementarse. Destacan esta simultaneidad, que tuvieron que aprender nuevos modos de gestionar los establecimientos, a la par que construían la provincia y participaban en la definición de políticas; y el esfuerzo que les representó:

El tiempo pasado en el sistema fue de mucho trabajo y de gran participación activa en su conformación ... había que crear toda una nueva estructura de educación provincial.... nos pidieron también participar y formar parte...todo era nuevo y debíamos aprender, nadie nos decía cómo teníamos que hacer. (Corradini, 2022, p.134/6)

Un investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente universitario ya jubilado, que promueve el desarrollo del nivel superior universitario a principios de los 80 —como uno de los “fundadores” de la sede de

Ushuaia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco—, y que participa siendo legislador de la elaboración y promulgación de la primera Ley de Educación de la provincia (Ley 159/94), detalla del mismo modo la trabajosa tarea de construcción institucional del Estado:

...hicimos 200 leyes que fueron fundamentales, casi todas las leyes básicas en el período 1991-1995...Creamos todas las instituciones...le dimos forma al Poder Judicial, al Consejo de la Magistratura y a la Escuela de la Magistratura...  
(Bianciotto, 2022, p.117)

Los gobiernos de la nueva provincia en los 90 muestran situaciones de inestabilidad, políticas educativas con distintas falencias, ajustes y serias limitaciones financieras en el área de educación (Rivas, 2003).<sup>19</sup> Pese a esto, se mantiene el crecimiento de la oferta estatal: en el 2000 la provincia contaba con 88 unidades educativas de esta gestión para Educación Común —67,7% del total de unidades,<sup>20</sup> 27 correspondían a nivel inicial, 36 a primario, 11 a EGB3 y 10 a polimodal—, y existían 1.544 cargos docentes y 16.015 horas cátedra (Rivas, 2003). Santa Cruz con algo menos del doble de población y de habitantes en edad escolar<sup>21</sup> muestra, en el mismo año, un número de instituciones educativas de corte estatal que casi triplica el de Tierra del Fuego (241), aunque la proporción de cargos docentes (3.975) y horas cátedra (30.093) se aproximan al doble (Cardini y Gessaghi, 2003). Si bien vemos estas diferencias de magnitud, la cantidad reducida de establecimientos y de volumen de la matrícula de estas dos provincias en comparación a otras jurisdicciones permite que sean consideradas las dos con menor cantidad de escuelas y alumnos del país (Cardini y Gessaghi, 2003).

---

<sup>19</sup> Se producen importantes crisis financieras con ajustes presupuestarios y salariales en el área de educación en la segunda mitad de los 90.

<sup>20</sup> Entre gestión estatal y privada la educación común contaba con un total de 130 unidades educativas, 32.880 alumnos/as, 2.003 cargos docentes y 22.714 horas cátedra (Rivas, 2003).

<sup>21</sup> En 2001 Tierra del Fuego tenía 109.960 habitantes y 29.360 en edad escolar (Rivas, 2003), mientras que en Santa Cruz podemos ver en el mismo año un poco menos del doble: 197.191 habitantes y 53.946 en edad escolar (Cardini y Gessaghi, 2003).

#### IV. El papel de los docentes

A lo largo del periodo considerado —antes y después de provincialización— los/as docentes no solo ejecutaron las intervenciones estatales en educación, sino que promovieron su ampliación, así como también participaron de su expansión. Sus relatos describen las primeras experiencias que llevaron adelante y es posible reconocer expresiones como “fundamos”, “fuimos los primeros en crear”, “fui el creador de”, “hicimos la primera experiencia de”, “yo participé en la creación de/elaboración de”, “fui la primera en desempeñar la tarea de”, entre otras. Antes de la provincialización, se refieren a instituciones, niveles, normativas, leyes y primeras experiencias en los nuevos cargos, funciones y tareas de los organismos desde 1978. Luego de ella, de la creación del Ministerio de Educación y de las políticas y reformas educativas, señalan además cargos políticos y técnicos, nuevas funciones y tareas en programas nacionales, en las escuelas y en los organismos, así como intervenciones en la elaboración de diseños curriculares.

Entre otros casos, un docente relata que fue “el primer profesor en Enseñanza Especial que llega a trabajar a Tierra del Fuego”, que se desempeñó como “primer director titular de una escuela especial”, y “primer presidente del Consejo Territorial de Educación”. También ocupó diferentes cargos y funciones en los organismos que se crearon a fines de los 70 y luego con la provincialización: como director de Educación; supervisor provincial de educación especial; miembro del gabinete psicopedagógico de Río Grande y de la Comisión Provincial de reglamentación de la Ley Territorial 48 y de la Ley provincial 296; y, en los 90, como coordinador del Plan Social Educativo y del Pacto Federal Educativo, con la implementación de las reformas. Este docente promueve la creación de la educación especial y genera las primeras experiencias de esta modalidad cuando llega a fines de los 70:

fue un trabajo de mucho tiempo y al principio –vuelvo a decir- yo solo ... de esos pequeños grupos que fueron apareciendo se armó una Sección... surgió algo que se llamó SELDAS, secciones Especiales de Niños Discapacitados Auditivos. Eran secciones que habíamos armado junto con los padres, con buena voluntad del gobierno y confiando en el único docente que había para empezar a dar clases —ya

formales— de educación primaria a niños con problemas auditivos (Lizardo, 2022, p.72/4)

Es observado que en las zonas periféricas y los Territorios Nacionales en las primeras décadas del siglo XX los representantes estatales fueron agentes multifuncionales, con responsabilidades diversas y superpuestas, que desempeñaban sus funciones con gran creatividad y autonomía y contaban con mayores atribuciones y capacidades para definir las políticas públicas, en condiciones de escasez de presupuesto y debiendo atender normativas federales de difícil aplicación (Rodríguez, 2017; Di Gresia como se citó en Ortiz Bergia, 2015; Bohoslavsky y Casullo citados en Ortiz Bergia, 2015).

En el caso de Tierra del Fuego, donde es posible reconocer estos perfiles de representantes estatales, Rivas señala “las innovaciones” que provienen de las propias escuelas y su gran autonomía institucional antes y después de la provincialización (2003, p.55); y, del mismo modo, Cravero (2013) observa “iniciativas fundacionales” y “decisiones que iban abriendo caminos, generando precedentes y forjando realidades concretas donde antes sólo había un campo potencial de intervención” (p.47), en directoras de Ushuaia que se desempeñaron antes de los 90. Este investigador cita relatos de experiencias de la creación de una sala de jardín de infantes (que se implementa informalmente y solo después se autoriza de forma oficial), de una escuela de jornada completa y del diseño de políticas educativas desde el Consejo Territorial de Educación.

Es posible observar esta característica en todo el periodo considerado: antes de la provincialización, porque “estaba todo por hacerse”, “todo por construirse, desde edificios escolares hasta normativa que acompañara tales cambios”, y después de esta, porque había que construir la provincia. Como explicaba una docente jubilada en una entrevista: “hubo que despegar de Nación y comenzar a caminar solos. Nuevas instituciones, nuevos cargos y como siempre todo por hacerse, todo por construir”. En sus relatos destacan que no disponían de atributos excepcionales: “fuimos los primeros, pero no los mejores”, “no lo hacíamos porque éramos las mejores, éramos las únicas”, “nadie lo había hecho antes”, enfatizando que la excepcionalidad estaba en el momento en que se encontraron.

Podemos ver que la docente designada al frente del Ministerio de Educación con la provincia recientemente creada (la primera en hacer la experiencia de ese cargo, ya jubilada), se vio ante condiciones difíciles cuando asume su rol, a pocas semanas del inicio

de clases, sin contar con planificación educativa, trabajadores a su mando y mobiliario, y sin posibilidades de tramitar los expedientes de los/as docentes: “me encontré sin saber nada en un tremendo mar, y no sabía para qué lado agarrar” (Vázquez, 2006, p.88). Aunque podían no disponer de los conocimientos técnicos específicos para, por un lado, afrontar muchas de las iniciativas de ampliación de las intervenciones, de creación de organismos e instituciones educativas, y, por el otro, para desempeñar nuevas funciones, tareas y cargos —esto sumado a las condiciones de precariedad institucional que se mantuvieron por algunos años—, igualmente, con gran esfuerzo, las llevaban adelante. Es posible reconocer en los relatos expresiones con sentidos similares: “No sabíamos cómo hacer”, “tuvimos que crear todo de cero”, “le pusimos el cuerpo”, “hicimos a pulmón”, “con mucho voluntarismo y falta de idoneidades”, “con falta de profesionalismo”. Asimismo, esas iniciativas son justificadas desde la necesidad y la vacancia: “la gente necesitaba”, “esos chicos no tenían posibilidades de educación”, “si no lo hacíamos, se perdía”, “si no aceptaba el cargo se cerraba la sala de jardín”.

En función de dar cuenta de la singularidad de estos profesionales, de sus saberes, recorridos, acciones, intereses e inscripción en la diversidad de redes sociales (Bohoslavsky y Soprano, 2010; Bohoslavsky, 2015), es necesario destacar una diferencia notoria entre los/as docentes fueguinos y los llegados de otras provincias. Estos últimos podían idear y generar iniciativas desde los conocimientos, saberes y experiencias que traían de sus lugares de origen (provincias en las que estos desarrollos ya se habían producido y en las que existían formaciones académicas de las que carecía Tierra del Fuego). En tanto que los enseñantes locales o aquellos que llevaban mucho tiempo en la comunidad contaban con otros saberes —sobre la sociedad, sus necesidades y demandas— y recursos (como la multiplicidad de redes en las que estaban insertos), que contribuyen, asimismo, a la generación de iniciativas que promueven la ampliación de las intervenciones estatales.

En el periodo analizado, a partir de la ampliación y complejización de las intervenciones estatales y de la expansión institucional, se configuraron carreras docentes e itinerarios de gran singularidad. Vimos que las experiencias profesionales producidas, crearon una tradición de gran protagonismo de lxs docentes que se continua y expresa también en las reformas educativas que introducen las políticas nacionales en los ’90. Con más estructuras, espacios y establecimientos crecen los cargos y surgen otros que conllevan

nuevas funciones, responsabilidades y tareas, y la posibilidad de alcanzar proyectos de desarrollo profesional. Sus carreras muestran gran movilidad ascendente, con múltiples experiencias laborales y desempeños en dos o más niveles y modalidades, en la gestión institucional y en organismos estatales. Asimismo, sus recorridos se diversifican hacia otros ámbitos, dentro del Ministerio de Educación, en cargos técnicos o políticos, e incluso con funciones dentro de programas nacionales y fuera de este organismo, en puestos de representación política en los diferentes niveles. Y en éstos es posible identificar las vacancias, los cambios de estructuras y las reformas en educación.

#### *V. Reflexiones finales*

El trabajo propuso mostrar el pronunciado retraso en la ampliación y complejización de las intervenciones estatales y la expansión institucional con respecto a la región, cómo estas finalmente se producen —a partir de las transferencias de escuelas de nación, la explosión demográfica (que presiona sobre la oferta educativa) y la provincialización—, y el rol protagónico de los/as docentes que actuaron promoviendo estos procesos y participando en las transformaciones a lo largo del periodo. Asimismo, propuso que esta dilación y el papel de estos últimos constituyen especificidades para el caso local.

Es posible observar dos configuraciones institucionales que responden a diferentes momentos, antes y después de la provincialización, y que muestran discontinuidad en el proceso de ampliación y complejización de las intervenciones estatales, y de expansión institucional. Asimismo, vimos las dificultades para institucionalizar y consolidar organismos, iniciativas, acciones y políticas. Es necesario detenerse y profundizar —para una agenda de trabajo a futuro —en las racionalidades que prevalecen y las idiosincrasias locales, ya que si bien la participación de los/as docentes se justifica en la necesidad de la ampliación de la oferta educativa y del aparato institucional, esta se producía con una fuerte impronta personal —los saberes y recursos personales moldean y otorgan gran singularidad a instituciones, organismos, niveles y modalidades— y desde la presencia de otras lógicas. Para ilustrar, estos crecimientos eran solidarios y favorecían en muchos casos aspiraciones laborales y proyectos profesionales coincidentes con expectativas e imaginarios sobre el mercado laboral como “tierra de oportunidades” o “Isla de la Fantasía”, que se podía

encontrar en los 80 y los 90 sobre Tierra del Fuego; y asimismo, movilizaban en espacios pequeños (donde “todos se conocen”) y dentro de redes de amistad, vecinales y políticas disputas por los cargos, el merecimiento (entre los “recién llegados”, los/as fueguinos/as, los que se quedaron, etc.), la reputación y el prestigio profesional.

Respecto a los sentidos otorgados a este protagonismo de los/as docentes, resta destacar que estas experiencias son entendidas como epopeyas y gestas heroicas, no solo por el esfuerzo ciclópeo que pueden haber representado, sino por el valor atribuido de llegada del “progreso” a la educación, en el que subyace la categoría nativa de “pioneros”. En estas sociedades, como otras de los espacios fronterizos de la Patagonia, “el mito del pionero Austral” tiene gran raigambre social y sentido histórico, como los pobladores que crearon estas ciudades, que hicieron civilización en un territorio hostil y que se encargaron del orden ante un Estado ausente (Navas, 2013). Esta figura fundante se traslada a la educación y a sus participaciones, como experiencias “pioneras” que dieron continuidad al proyecto del acto fundacional.

## VI. Referencias

- Arias Bucciarelli, M. (2016). *Abordajes y perspectiva en torno a los Territorios Nacionales en Argentina. Un itinerario conceptual y empírico sobre la producción historiográfica más reciente*. Boletín Americanista, (72), año LXVI, 17-33.
- Arias Bucciarelli, M. y Jensen, S. (2008). La Historiografía de los Territorios Nacionales. Un campo en construcción. *Anuario del Centro de Estudios Históricos ‘Prof. Carlos S. Segreti’*, (8), año 8, 183-200.
- Bandieri, S. (2013). El incremento de la penetración estatal en la Patagonia argentina. En M.A. Nicoletti y P.G. Nuñez (dir.), *Araucanía-norpatagonia, la territorialización en debate: perspectivas ambientales, culturales, políticas y económicas*. San Carlos de Bariloche: IIDyPCA.
- Berrotarán, P. y Pereyra, E. (2012). Momentos y procesos para una historia del Estado en Argentina. *Aportes para el debate*, 30, 141-167.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22.

- Bianciotto, O. (2022). Panel II La educación en Río Grande. Relatos de experiencias. En F. Maidana (Comp.) *Actas de paneles y charlas “La educación en Río Grande. Relatos de experiencias” (abril a junio de 2019)*. Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- Bou, M. L., Repetto, E., Bonifetti, E.S., Sutherland, S., Allén, A., Stanic, D. (1995). *A Hacha, Cuña y Golpe. Recuerdo de pobladores*. Río Grande: Tierra del Fuego.
- Bohoslavsky, E. (2005). Sobre los límites del control social. Estado, historia y política en la periferia argentina (1890-1930). En M. Silva Di Liscia y E. Bohoslavsky (Eds.), *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940. Una revisión*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bohoslavsky. E. (2014). El Estado argentino y sus políticas públicas (1880-1943): algunas discusiones historiográficas. *Revista Sociedad y Economía*, (26), 17-40.
- Bohoslavsky, E. (2015). El rostro humano de la historia del Estado. *Estudios Sociales del Estado*, Vol.1 (1), 239-247.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en la Argentina. En E. Bohoslavsky y G. Soprano (Eds.), *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Bs.As.: Prometeo.
- Cammarota, A. (2020). Nacionalizar y educar: Problemas de la educación común en los Territorios Nacionales (1890-1940). *Avances del Cesor*, 17 (22), 2422-6580.
- Canclini, A. (1999). Navegantes, presos y pioneros en la Tierra del Fuego. Buenos Aires: Planeta.
- Cao, H. y D'eramo, D. (2019). Tierra del Fuego: la última y diferente provincialización. *Realidad Económica*, (327), año 48.
- Cardini, A. y Gessaghi, V. (2003). *Las provincias educativas. Estudio comparado del Estado, el poder, la educación en las 24 jurisdicciones argentinas*. Provincia de Santa Cruz: Informe Jurisdiccional, CIPPEC.
- Carli, S. (2009). La historia de la Educación en el escenario global. Comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, (40), 69-91.

- Corradini, D. (2022). Panel III La educación en Río Grande. Relatos de experiencias. En F. Maidana (Comp.) *Actas de paneles y charlas “La educación en Río Grande. Relatos de experiencias” (abril a junio de 2019)*. Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- Cravero, M. (2013). El desarrollo social en Tierra del Fuego y su impronta en el sistema educativo. En M. Cravero, V. Murphy, L. Páez, y A. Parra, *Haciendo escuela en el fin del mundo*. Ushuaia: Cultural.
- De Imaz, J. L. (1972). Los hombres del confín del mundo. Bs.As.: Eudeba.
- Duarte, D. (2015). Al sur de la frontera. Las escuelas en la Patagonia a fines del siglo XIX. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, (7/8), año 7/8.
- Favarro, O. (2015). Re-visitando el tema del Estado-Nación en la Historia argentina. Reflexiones dese otro lugar: los territorios nacionales. *Revista Pilquen*, Vol. 18, (1), 63-77.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas críticas*, Vol.15, (28), 25-43.
- Fernández, A.M. (2016). Acción Misionera de los salesianos y las hijas de María Auxiliadora en la prefectura apostólica en la misión Nuestra Señora de La Candelaria, en I.A. Fresia, M.A. Nicoletti y J.V. Picca (comps.) Iglesia y Estado en la Patagonia. Repensando las misiones salesianas (1880-1916). Rosario: Protohistoria ediciones/Edic. Don Bosco.
- Semanario Territorial. (1977, diciembre). Impresiones del Ministro Ianni sobre transferencias de escuelas. Tierra del Fuego.
- Lahire, B. (2004). Sociología y autobiografía. *Revista de Antropología Social*, (13), 37-47.
- Leoni. A.M. (2013). Caracterización del Nivel Secundario de la modalidad Educación Permanente para Jóvenes y Adultos. Análisis documental. IEC/UNTDF, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Recuperado en: [http://baseres.flacso.org.ar/uploads/productos/0784\\_02.pdf](http://baseres.flacso.org.ar/uploads/productos/0784_02.pdf)

- Lizardo, D. (2022). Panel II La educación en Río Grande. Relatos de experiencias. En F. Maidana (Comp.) *Actas de paneles y charlas “La educación en Río Grande. Relatos de experiencias” (abril a junio de 2019)*. Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- Maidana, F. (Comp.) (2022). *Actas de paneles y charlas “La educación en Río Grande. Relatos de experiencias” (abril a junio de 2019)*. Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- Ministerio de Economía y Finanzas de la Gobernación de Tierra del Fuego (s.f.). Anuario de Tierra del Fuego 1972 a 1976, Dirección de Estadística y Censos.
- Navas, P. D. (2013). Controladores, controlados, mediadores y observadores. La cárcel del Territorio Nacional de Santa Cruz. En F. M. Casullo, L. Gallucci y J. Perren, *Los estados del estado: instituciones y agentes estatales en la Patagonia 1880-1940*. Rosario: Protohistoria ediciones/CEHIR-ISHIR.
- Nicoletti, M.A. (2003). La representación de los colegios salesianos en los supervisores neuquinos. *Revista de Historia social y de las Mentalidades*, (7).
- Nicoletti, M. A. (2008). El Modelo Reduccional Salesiano en Tierra del Fuego: educar a los 'infieles'. En E. Ossana (Dir.) y M. M. Pierini (Coord.), *Docentes, alumnos, protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas. Historia de la Educación en la Patagonia Austral, Tomo II*. Buenos Aires: UNPA.
- Nicoletti. M.A. (2016). Formar ciudadanos argentinos y católicos en la Patagonia Norte de los Territorios nacionales: la Congregación salesiana y las escuelas del Estado (1880-1950). *Boletín Americanista*, año lxvi. 1, (72).
- Ortiz Bergia, M.J. (2015). El Estado en el Interior nacional en la primera mitad del siglo XX. Aproximaciones historiográficas a un objeto en constante revisión. *Estudios Sociales del Estado*, Vol. 1, (1).
- Otero, K. (2016). Miradas Docentes. La historia reciente argentina en las escuelas secundarias de Ushuaia. Tierra del Fuego: Cultural.
- Pierini, M. M. (2010). Iglesia y Estado en los comienzos de la educación en Santa Cruz: Los Salesianos. En E. Ossana (Dir.) y D. N. Rozas (Coord.), *La Educación en la Patagonia Austral: El rol del Estado. Historia de la Educación en la Patagonia*

- Austral, Tomo III. Rosario: Protohistoria ediciones, UNPA, Área de Historia de la Educación de la Patagonia Austral.
- Pierini, M. M. y Rotman S. (2010). La escuela como presencia del Estado Central en el Territorio Nacional de Santa Cruz. En E. Ossana (Dir.) y D. Rozas (Coord.), *La Educación en la Patagonia Austral: el rol del Estado. Historia de la Educación en la Patagonia Austral*, Tomo III. Rosario: Protohistoria Ediciones/Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Rivas, A. (2003). *Las provincias educativas. Estudio comparado del Estado, el poder, la educación en las 24 jurisdicciones argentinas*. Provincia de Tierra del Fuego: Informe Jurisdiccional, CIPPEC.
- Rodríguez, L.G. (2017). Los ministros de educación en Argentina (1854-2015): análisis de los perfiles profesionales de las élites políticas. *Historia da educação*, Vol. 21 (51), 397-417.
- Rozas, D. (2010). Presencias y Ausencias del Estado en el proceso de constitución de la enseñanza secundaria en Santa Cruz. En E. Ossana (Dir.), D. Rozas (Coord.), *La Educación en la Patagonia Austral: el rol del Estado. Historia de la Educación en la Patagonia Austral*, Tomo III. Rosario: Protohistoria Ediciones/UNPA.
- Sanséau, P. (2005). Les récits de vie comme stratégies d'accès au réel en sciences de gestion: pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, Vol. 25(2), 33-57.
- Sarasa, A. N. y Rozas, D. (2006). Las primeras experiencias de educación secundaria en el Territorio Nacional de Santa Cruz: 1921-1947. En E. Ossana (Dir.) y A.N. Sarasa (Coord.), *Sujetos, proyectos y conflictos en la construcción del sistema educativo de Santa Cruz. Historia de la Educación de la Patagonia Austral*, Tomo I. Río Gallegos: UNPA.
- Senén González, S. (1983). *Diagnóstico y Propuesta de Organización de la Dirección de Educación*. Consejo Federal de Inversiones.
- Soprano Manzo, G. F. (2008). Del Estado en singular al Estado en plural: Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina. *Cuestiones de Sociología*, (4), 19-48.

- Teobaldo, M. (2015). Exhumando Trayectos. Un recorrido por la investigación en Historia de la Educación de la región Patagonia Norte. En N. Arata y M.L Asuyo (Eds.), *SAHE / 20. La Formación de una Comunidad Intelectual*. Bs. As: SAHE.
- Teobaldo, M. E. y García, A. B. (2000). Textos y revistas docentes. Maestros - profesores como productores intelectuales. En M. Teobaldo y A. B García (Dir.), *Sobre maestros y escuelas: Una mirada a la educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957*. Santa Fe: Arca Sur Editorial.
- Valencia. C. E. (1993, 29 de septiembre). Educación Fueguina Carta del lector. Diario El Sureño. Río Grande.
- Vázquez, M.E. (entrevistador) Río Grande y su gente. La historia y sus protagonistas, 2006, p. 88.