

La puesta en acto y los efectos de la Ley Federal de Educación en la configuración del nivel secundario en Tierra del Fuego AelAS (1991-2006)

The Implementation and Effects of the Federal Education Law on the Configuration of the Secondary School Level in Tierra del Fuego AelAS (1991–2006)

Sandra Abendaño López¹

Laura Irina Ciunne²

Resumen

Este artículo comparte hallazgos del proyecto de investigación titulado “La configuración del nivel secundario en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (AelAS) en el período comprendido entre los años 1991 y 2006”. Se inscribe en la línea de investigación de Factores Críticos en Educación-Política Educativa, del Instituto de la Educación y el Conocimiento (IEC) de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. El objeto de estudio son algunos acontecimientos relevantes que incidieron en la configuración del nivel secundario del sistema educativo provincial: el proceso de provincialización (Ley N° 23.775/90), el proceso de transferencia de las escuelas secundarias nacionales a la provincia (Ley N° 24.049/91) y la Ley Federal de Educación (LFE) (Ley N° 24.095/93). El artículo se focaliza en el análisis de la puesta en acto y los efectos institucionales y subjetivos de la LFE en la configuración del nivel secundario de Tierra del Fuego, AelAS. La investigación adoptó un enfoque metodológico cualitativo orientado a la comprensión y análisis de los acontecimientos. Se utilizaron las técnicas de la entrevista y el análisis documental. A modo de conclusión se sostiene que la Ley Federal irrumpió con una finalidad rupturista sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de la escuela secundaria generando cambios y produciendo efectos en las instituciones y en los actores participantes.

Palabras Clave: Tierra del Fuego AelAS; Configuración; Ley Federal de Educación; Nivel Secundario; Historia de la Educación

Abstract

This article shares findings from the research project titled “The configuration of the secondary school level in the province of Tierra del Fuego (AelAS) from 1991 to 2006.” It is part of the Critical Factors in Education-Educational Policy research line of the Institute of Education and Knowledge (IEC) of the National University of Tierra del Fuego. The object of study is several relevant events that influenced the configuration of the secondary level of the provincial education system: the provincialization process (Law No. 23,775/90), the transfer of national secondary schools to the province (Law No. 24,049/91), and the Federal Education Law (Law No. 24,095/93). The article focuses on the analysis of the implementation and the institutional and subjective effects of the LFE (Federal Education Law) on the configuration of the secondary level in Tierra del Fuego (AelAS). The research adopted a qualitative methodological approach aimed at understanding and analyzing the events. Interview techniques and documentary analysis were used. It is concluded that the Federal Law disrupted the organizational and pedagogical models of secondary schools, generating changes and producing lasting effects on the institutions and participating stakeholders.

Keywords: Tierra del Fuego AelAS; Configuration; Federal Education Law; Secondary School Level; History of Education

Fecha de recepción: 23-06-2025
Fecha de evaluación: 21-07-2025
Fecha de evaluación: 13-07-2025
Fecha de aceptación: 19-08-2025

Introducción

La Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195 es sancionada en 1993 y representa un acontecimiento significativo para el sistema educativo argentino, en tanto introduce cambios estructurales que en lo particular afectan el histórico diseño de la enseñanza media. En la provincia de Tierra del Fuego (TDF), su puesta en acto con la EGB3 y el polimodal se lleva a cabo en el año 1999, tiempo después de otros acontecimientos relevantes como la provincialización (Ley N° 23.775/90) y la transferencia de las escuelas secundarias e institutos superiores de formación docente y técnica de la nación a las provincias (Ley N° 24049/91). Estos procesos, prácticamente simultáneos, propician cambios significativos y acelerados en el nivel secundario provincial que evidencian la complejidad de la institucionalización y la apropiación de las transformaciones sociales y educativas por parte de los sujetos en el contexto fueguino.

El propósito de este artículo es presentar resultados del PIDUNTDF B³ “La configuración del nivel secundario en la provincia de Tierra del Fuego AelAS (1991-2006)”⁴ que se enfocan en el análisis de la puesta en acto y de los efectos institucionales y subjetivos de la LFE en la configuración del nivel secundario de Tierra del Fuego, AelAS. En este sentido se puede decir que la puesta en acto de la LFE opera cambios a nivel institucional: de la estructura, de la extensión de la obligatoriedad escolar, de la gestión de las instituciones, del currículum y de la formación docente inicial y continua que tienen efectos subjetivos en los diferentes actores que participan de estos procesos. Los cambios propuestos por la LFE apuntan al desarrollo de procesos orgánicos de participación, a la organización de tiempos y espacios flexibles, a la inclusión progresiva de los contenidos básicos comunes con marcos epistemológicos y didácticos renovados y a una gestión institucional en equipo y con proyectos educativos institucionales propios. No obstante, en la provincia de Tierra del Fuego la puesta en acto de la ley adquiere matices particulares. Esto no solo responde al hecho de que toda ley es resignificada y adaptada al contexto territorial o territorializada, como afirman Montesinos et al (2009) sino también porque en el escenario fueguino este acontecimiento confluye, además con la puesta en acto de la ley de transferencia, y otros acontecimientos relevantes y estructurantes como el proceso incipiente de provincialización, eventos que no se presentan, superponen y confluyen, en ninguna otra provincia del país.

Debido a la escasa producción de conocimiento sobre la configuración del nivel secundario provincial, en el período estudiado, los hallazgos resultan relevantes para el diseño y gestión de políticas públicas orientadas a la mejora y al fortalecimiento del nivel secundario en la provincia. Se destaca que la bibliografía existente en su mayoría alude a los procesos macro de la implementación de la LFE pero no refiere a su puesta en acto (Ball, 1993) que comprende el nivel institucional y la subjetivación de la ley por parte de los actores que participaron de la misma, a sus expectativas, a sus críticas y resistencias, a sus temores con respecto a la conservación de sus

puestos laborales, a sus necesidades urgentes de formación continua, a la distancia entre su formación de grado y los requerimientos para la inclusión de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en los programas de enseñanza, etc.

El artículo se organiza en dos ejes tomando como referentes a dos de los contextos del ciclo de las políticas planteados por Ball (1993), para abordar los cambios y continuidades en el nivel secundario fueguino. En el primer eje se presenta el contexto de la puesta en acto de la LFE. En un segundo, se aborda el contexto de los efectos de la LFE a nivel institucional y de las subjetividades de funcionarios, directivos, docentes y personal administrativo.

Ball (1993) sostiene que el contexto de la práctica o *puesta en acto* de las políticas refiere a un proceso creativo que suele diferenciarse de aquello que está escrito debido a que en parte es producido discursivamente por los actores intervinientes. Al hacerlo, los actores le otorgan sentido, las median, cuestionan o redefinen y, muchas veces, las marginalizan o desconocen, aunque siempre dentro de los límites y posibilidades de las formaciones discursivas de una determinada época que las propias políticas tienden a reforzar.

El contexto de los efectos de la política se refiere al momento en que las políticas atraviesan las prácticas cotidianas educativas, tanto a nivel institucional como en el de las subjetividades. Estos efectos no aluden solamente a resultados inmediatos, sino a las consecuencias y transformaciones que ejercen en los sujetos de la política: la constitución de nuevas identidades, valores, conocimientos y culturas de la educación (Ball, 1994). Se trata de efectos provocadores de cambios y también de continuidades en la configuración del nivel secundario de TDF. Por último, en las conclusiones se discuten cambios y continuidades a partir de la puesta en acto de la LFE y sus efectos en la configuración del nivel.

Metodología

El artículo deriva de una investigación de carácter cualitativo y emplea dos técnicas de construcción de información: la realización de entrevistas semi-estructuradas y el análisis de documentos (Marradi et al, 2010). Se analizan 16 entrevistas realizadas entre 2023 y 2024 a actores clave del sistema con participación activa en el ámbito educativo durante el período estudiado. Se ha incluido una entrevista realizada el 31 de octubre de 2018 a la Referente provincial del Plan Social Educativo, en el marco de la cátedra de Planificación de Políticas y Proyectos Educativos de la Licenciatura en Gestión Educativa de la UNTDF debido al aporte que realiza a la investigación. La muestra incluye exfuncionarios del Ministerio de Educación Provincial, referentes provinciales de programas nacionales, supervisores escolares así como docentes, directivos y personal administrativo de instituciones de nivel secundario.

El análisis consistió en la categorización y codificación de datos mediante la elaboración de un cuadro en el que se transcriben las voces de los/las entrevistados/as

a fin de identificar regularidades, diferencias y singularidades mediante un análisis vertical y horizontal del contenido. Se sostiene la idea de análisis como propone Maxwell (2019) al decir que

leer y pensar sobre tus transcripciones de entrevistas y notas de observación, redactar apuntes, desarrollar categorías de codificación y aplicarlas a tus datos, analizar estructuras narrativas y relaciones contextuales y crear matrices y otras representaciones visuales son todas importantes formas de análisis de datos (p. 53).

En cuanto al corpus documental está integrado por la normativa y los materiales pedagógicos elaborados a nivel nacional y provincial durante la década de 1990, como: la Ley Federal de Educación (1993), el Documento de Política Educativa Provincial (1993) y los Cuadernillos para la Transformación de Nueva Escuela (1996). La selección responde a su relevancia para comprender los procesos de puesta en acto de la Ley Federal y su análisis indaga en sus condiciones de producción y enunciación, priorizando los conflictos y rupturas entre el discurso de las políticas y su puesta en acto (Ball, 1993).

Resultados

Contexto de la puesta en acto de la Ley Federal de Educación

La reforma educativa realizada en la década de los 90' tiene como instrumento clave para organizar, normar y declarar sus principios a la Ley Federal de Educación N°24.195, sancionada el 14 de abril de 1993, promulgada por el Poder Ejecutivo el 5 de mayo de 1993 y publicada en el Boletín Oficial el 29 de abril de 1993. Si bien es una ley marco, es el instrumento legitimador de las principales líneas de acción implementadas por la Reforma Educativa.

La LFE se promulga en el contexto de procesos de transformación educativa del orden internacional. La reforma educativa española, plasmada en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), tuvo una incidencia ampliamente reconocida, en paralelo con otros procesos regionales de transformación educativa en diversos países de América Latina. Parte de las reformas educativas en los mismos estuvieron originadas en esta doble demanda: por un lado, las demandas provenientes del sector productivo por recursos humanos más competitivos y más calificados, para enfrentar los desafíos de la modernización productiva y tecnológica y, por el otro, aquellas originadas desde la dimensión política, para enfrentar los desafíos del retorno a la democracia y al Estado de Derecho (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001, p. 4).

Así se propone hacer frente a los desafíos estructurales del sistema y encarar las transformaciones exigidas por los cambios en los modelos socio-productivos de la globalización y la posmodernidad. Por un lado, la adaptación a un mundo cambiante e incierto debido a la aceleración de las tecnologías de la comunicación y la información y su incorporación en la producción de bienes, servicios y conocimientos,

que vuelven a la ciencia y la tecnología factores dinamizadores de la economía. Por el otro, se pretende la revalorización social de la educación y del conocimiento como un factor de desarrollo, la recuperación de valores esenciales de la identidad nacional y las transformaciones en el ejercicio de la ciudadanía, producto de la caída de regímenes autoritarios.

A partir de la LFE, la política educativa se propuso el logro de una transformación integral del sistema educativo: se extendió la escolaridad obligatoria, se actualizaron y redefinieron los contenidos de la educación y se modificó la estructura tradicional de niveles del sistema. Además, se completó el proceso de transferencia de la gestión de todos los establecimientos educativos a su cargo a las jurisdicciones provinciales y se delegó la atribución de definir el monto y el destino del financiamiento de la educación. El Ministerio Nacional se convirtió en una instancia de asistencia técnica, de coordinación para la definición de determinados criterios normativos, productor de información sobre las principales variables del sistema en el nivel nacional, evaluador del rendimiento y compensador de diferencias en las oportunidades educativas ofrecidas a la población en los diversos territorios que componen el país (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

En octubre de 1993, en consonancia con las teorías y agendas que se discutían en la escala nacional, y a pocos meses de sancionada la LFE, el recientemente creado Ministerio de Educación Provincial elabora un documento de Política Educativa Provincial. Este texto, que en su momento fue ponderado por el Ministerio de Educación Nacional, es una valiosa fuente documental para analizar la particular visión del funcionariado local sobre la realidad de la educación fueguina. A través de su interpretación de los marcos político pedagógicos y normativos nacionales contextualizados en TDF, así como de la identificación de acciones prioritarias para mejorar el sistema, permite la comprensión del contexto de puesta en acto de la LFE en la provincia. Al ofrecer una crítica profunda y situacional de la educación fueguina, reconoce las problemáticas y los desafíos y enfatiza la urgencia de cambios significativos que debe enfrentar el sistema educativo local:

La República Argentina, y en particular la provincia de Tierra del Fuego, no ha sido ajena al deterioro que sufrió la Educación en toda América Latina. El denominador común fue países luchando por salir de una dramática situación derivada fundamentalmente de la ausencia de madurez democrática y que dejó graves secuelas medidas en términos de atrasos productivo, tecnológico y particularmente atraso social, marcando este último profundos surcos de insatisfacción en trabajo, vivienda, salud, nutrición y educación. Podremos aproximar que en los últimos treinta años en la República Argentina, la Educación nunca fue una prioridad, hecho por el cual fue colocada en un estado de degradación permanente, llegando al día de hoy a estar expuesta a la posibilidad de generar mediocridad, creándose de esta manera una espiral irreversible que terminará destruyendo cualquier intento de

sociedad civilizada y creativa.

En nuestra provincia, el divorcio entre educadores y gobiernos, los oídos sordos a las propuestas docentes, la falta de participación real de éstos en proyectos educativos ejecutables, la familia como mera observadora, la discontinuidad en los gobiernos de la educación, el error de considerar a la tarea educativa como un simple trabajo, el vicio de algunos políticos de utilizar la educación para enriquecer las posibilidades partidarias, el permanente recambio de docentes que convergen desde otras provincias con distintas realidades, el concepto equivocado de creer que hacer Educación es solamente hacer escuelas, el violento crecimiento demográfico, el nocivo desarraigo de nuestra sociedad, la vigencia de normativas creadas para otra realidad, la falta de capacitación coordinada para el crecimiento del docente, la carencia de vocación gremial de los educadores y una sociedad fueguina muy atípica, son algunos de los hechos que aumentan el grado de dificultad que debemos vencer a efectos de revertir la situación. Dificultades que sabemos tendremos posibilidades de salvar con: trabajo, participación, responsabilidad, seriedad y continuidad (Documento de Política Educativa, Secretaría de Educación de TDF, 1993).

Así, los funcionarios locales se hacen eco de las necesidades de transformación del sistema educativo otorgándole un sentido particular a las políticas educativas emanadas de la LFE. Su descripción de la realidad educativa fueguina trasciende el contexto pedagógico propiamente dicho y sitúa los problemas en el contexto socio-político del momento. Identifican como factores fundamentales del llamado deterioro educativo a los procesos de interrupción democrática y a las políticas económicas deficitarias que impactan negativamente en la educación y en otras dimensiones sociales como la salud y el trabajo y, también producen un atraso en términos de desarrollo productivo y tecnológico. En ese contexto la educación queda relegada a una posición secundaria en la agenda política. Además, como desafíos el documento presenta el rápido crecimiento demográfico, la diversificada y desigual formación de los docentes provenientes de otras provincias y normas educativas inadecuadas a la realidad local.

Por otro lado, se puede destacar que pese al amplio consenso sobre la reforma que provenía del Congreso Pedagógico (1984-1988), como lo sostiene Decibe (2001), se produjeron tensiones entre el sentido y las estrategias para llevarla adelante. Tedesco y Tenti Fanfani (2001) distinguen dos enfoques, uno donde la prioridad era poner el acento en los logros de mayor nivel de eficacia y eficiencia en la gestión (descentralización, la autonomía de las escuelas, la evaluación y los incentivos al rendimiento); mientras que el segundo enfoque está centrado en la necesidad de políticas activas para lograr mayor equidad.

En el contexto del sistema educativo fueguino, la planificación de las políticas educativas, se centra en la reestructuración del sistema y especialmente del nivel

secundario con características cortoplacistas que limitan su proyección en el mediano y largo plazo. Se prioriza en la definición de un marco normativo que facilite el funcionamiento eficiente del incipiente sistema educativo fueguino. También, se focaliza en la evaluación diagnóstica de los niveles obligatorios y la formación docente, herramientas esenciales para identificar problemáticas relevantes. Concomitante a estos esfuerzos busca la articulación con el marco federal y las políticas nacionales destinadas a compensar desigualdades.

Ante la expansión demográfica⁵ y de matrícula se espera aprovechar las ventajas del financiamiento externo para afrontar las problemáticas socio- económicas de la provincia. El apoyo económico opera como un motor más efectivo que las necesidades pedagógicas en la implementación acelerada de la nueva estructura de la LFE, cuestión que propicia la toma de decisiones apresuradas en un escenario donde ni docentes, ni directivos, como así tampoco la incipiente estructura del gobierno del sistema, cuentan con las condiciones necesarias para los cambios que se proponían. Los actores consultados (funcionarios, directivos, docentes, administrativos) caracterizan estos cambios como desordenados y poco claros.

En suma, con la implementación de la LFE se introducen los criterios de equidad, calidad y eficiencia que se enlazan y confrontan con las nociones y prácticas sobre la autonomía, el gobierno del sistema y las prácticas de enseñanza y evaluación que poseían los actores locales. En consecuencia, en el nivel secundario de Tierra del Fuego se lleva a cabo un proceso de cambio de estructura, modelos institucionales y rol docente que puede considerarse masivo y acelerado (1999),

[...] en 1999 cuando la provincia se decide a implementar la reforma, la cantidad de fondos crece a 48\$ frente a una media nacional de 36\$ por alumno. Esto último está estrechamente vinculado a los motivos por los cuales se terminó implementando la nueva estructura de niveles de la Ley Federal de Educación en 1999: las causas fueron los fondos de Nación mucho antes que cualquier motivación propiamente educativa u organizativa. Quizás este punto sirva para explicar al menos inicialmente, por qué la reforma se aplicó de forma tan masiva y acelerada, ya que Tierra del Fuego fue la única provincia que implementó todo el tercer ciclo en un solo año (Rivas, 2003, p.6).

Los cambios operan en un contexto de acelerada expansión que propicia la toma de decisiones apresuradas que se observa a nivel de la creación de nuevas instituciones y de apertura de turnos vespertinos para dar respuesta al incremento exponencial de la matrícula escolar: “las escuelas se crearon a fuerza de presiones por la demanda de vacantes por la explosión demográfica o bien por presiones políticas o por presiones de los padres. Porque yendo más adelante, en el 2005 la creación del Colegio E. Guevara –del que fui directora– se creó por la presión de 200 padres cuyos hijos eran expulsados de todas las escuelas secundarias y no tenían vacantes. Entonces de la noche a la mañana creamos una escuela–para mí no era la solución– sin edificios, sin aulas, solamente con un listado de 200 chicos excluidos.

Esta fue una constante, y las escuelas secundarias se crearon por presiones, sin ninguna planificación previa, sin un marco que contuviera a esa comunidad educativa recién creada" (Asesora de la Supervisión de EGB 3 y Polimodal, comunicación personal, 3 de octubre 2023).

En línea y articulando con las políticas nacionales y federales orientadas a lograr mayor eficiencia, en el ámbito local se implementan los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE)[1] desde 1993 hasta el 2013. Estos operativos que, marcan un hito en la centralidad de la evaluación en las políticas públicas de la década, se sitúan en un paradigma de la evaluación como rendición de cuentas, buscan obtener información objetiva sobre el desempeño del sistema educativo y sus actores, facilitando la toma de decisiones para llevar adelante los procesos de reforma. Tal y como sucedía en otras provincias, en TDF estos operativos encuentran resistencias significativas entre las y los docentes, quienes se sienten excluidas/os de las diversas instancias de definición de la evaluación y manifiestan su preocupación tanto por la dilación en el procesamiento de los resultados y la llegada de los informes, como ante la falta de consideración de la realidad local en los procesos de evaluación centralizados. Estas preocupaciones movilizan acciones concretas entre los equipos técnicos del ministerio provincial que dan cuenta de los modos en que estas políticas de evaluación se despliegan en el territorio fueguino. La ex Directora⁶ Provincial del Programas Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, que había integrado la Comisión de Transferencia, en representación del nivel terciario/formación docente cuenta:

Por ejemplo nosotros a partir de la recepción de los docentes que nos decían que los informes de la evaluación de la calidad educativa llegaban a fin de año cuando ya no podían hacer nada, nosotros dijimos que tenían razón. Además detectamos que no se hacían buenos diagnósticos en las escuelas, entonces organizamos un diagnóstico provincial que fue evaluado muy positivamente en la nación. Nosotros tomando los instrumentos de la nación que sin ningún problema nos lo dio, presentamos un pequeño proyecto y dijimos miren, nosotros queremos trabajar sobre el diagnóstico y queremos trabajar conjuntamente con todos los docentes y los directivos en armar un diagnóstico que contemple las prácticas de diagnósticos habituales, los instrumentos que ellos quieren aplicar y algún instrumento que nos permita a terceros, habíamos tomado algo así como la finalización de los ciclos. Y lo que hicimos fue que lo tomaran los docentes que recibían esos alumnos, que no se iban a sentir evaluados, sino que ellos eran los que recibían a los alumnos y necesitaban información. Pudimos acordar con la provincia que fueran procesados a toda velocidad después se hizo, con un centro de cómputos. (Directora Provincial del Programas Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de junio 2023).

Dos aspectos caracterizan la puesta en acto de estas políticas de evaluación: por un lado, el estímulo otorgado por el estado nacional ante las iniciativas locales de

mejora del sistema que se contextualizan en el marco de la autonomía escolar y la descentralización educativa. Por el otro, la reducida escala del sistema educativo y de la administración pública local ofrece la oportunidad de establecer un contacto directo y efectivo tanto con los agentes educativos como con diversas dependencias del gobierno provincial, para hacer frente a gestiones relacionadas con el financiamiento y para el procesamiento de los datos. En este sentido, Rivas (2003) expresa la idea de Tierra del Fuego como un laboratorio para la puesta en prácticas de las políticas.

Por su parte, el conocimiento situado de cada institución y de sus directivos y docentes, le permite a la referente anteriormente nombrada y a su equipo de trabajo, formular estrategias de intervención adaptadas a las realidades de cada establecimiento. A su vez, problematizar las prácticas y los instrumentos de evaluación planificados por algunos docentes. Se generan también instancias de discusión que permiten a cada institución trabajar en la definición de su proyecto institucional durante jornadas docentes y acciones adicionales centradas en la capacitación.

La política de capacitación docente continua es llevada a cabo por la Red Federal de Formación Docente Continua (1994) con cabeceras jurisdiccionales hasta 2014 en la provincia de Tierra del Fuego. Los equipos de gestión y los docentes conforman colectivos heterogéneos, con diferencias significativas en relación con su experiencia y formación sobre temas como currículo, evaluación y gestión desde enfoques centrados en la dimensión pedagógica, aspectos que tensionan la adhesión a las nuevas políticas y prácticas. Por ello, la capacitación que ofrece la red significa el acercamiento a nuevos paradigmas y perspectivas pedagógicas para muchos docentes.

En simultáneo se desarrollaron políticas enmarcadas en Programas Nacionales con financiamiento propio como el Plan Social Educativo (1993), Prodyemes I (1994) y II (1996). Estas son políticas focalizadas con un fuerte acento en la distribución como compensación de déficit y en la equidad como distribución de bienes y servicios para equilibrar desigualdades sociales y económicas. Si bien el Plan Social está focalizado en las escuelas más vulnerables del país, dada la escala del sistema educativo fueguino y de la educación secundaria en particular, estas políticas alcanzan a prácticamente toda la población escolar.

Al inicio el Plan Social Educativo (PSE) se enfrenta con muchas resistencias por parte de algunos directivos que perciben el programa como una carga adicional a sus tareas habituales. Sienten que se les impone de manera inconsulta, que las propuestas están descontextualizadas.

Aun transferidos, porque nación, aun transferidos siguió manejando muchas líneas: capacitación, el Plan Social Educativo... y eran como corsés impuestos desde nación a las escuelas que – sin desmerecer a la gente que estaba a cargo de los diferentes programas nacionales- (gente con mucha voluntad de trabajo, con mucho compromiso), pero nación nos enviaba los corsés y había que ponérselos. Sin atender al contexto, sin atender a que era una comunidad, un crisol de provincias con profesores escasamente

formados, muchos de ellos muy formados y otros no, escasamente, sin títulos (Asesora de la Supervisión de EGB 3 y Polimodal de Río Grande, comunicación personal, 3 de octubre 2023).

La resistencia a introducir nuevos modelos de gestión más colaborativos como una herramienta para el diagnóstico, la planificación situada y la mejora institucional, se pone de manifiesto con las prácticas de gestión centralizadas en la figura del rector. La verticalidad en la gestión de los colegios, como rasgo distintivo del modelo institucional de los colegios nacionales territorianos, es interpelada por el trabajo colaborativo y de discusión y establecimiento de prioridades que proponen las políticas de mejora.

La implementación de programas sociales como el Plan Social Educativo permitió “para muchas escuelas que el programa se constituyera en un eje vertebrador de la labor institucional adoptándolo como un nuevo modelo de gestión que le dio herramientas teóricas y materiales para gestionar la escuela de un modo mucho más independiente y me atrevo a decir que muchas escuelas, muchos equipos alcanzaron la mayoría de edad” (Referente provincial del Plan Social Educativo, comunicación personal, 31 de octubre de 2018).

En sus fases de formulación se producían instancias de intercambio entre la nación y la provincia, lo que generó un aprendizaje significativo para las instituciones y para los directivos y docentes. En palabras de una referente provincial del programa: “Y creo que fue la única vez en mi carrera que me sentí parte de algo importante y que me puse la camiseta, y no estoy hablando de camiseta política, estoy hablando de camiseta técnica, todo el mundo atrás del mismo objetivo” (Referente provincial del Plan Social Educativo, comunicación personal, 31 de octubre de 2018).

Por su parte, y en el contexto de extensión de la obligatoriedad escolar al Tercer Ciclo de la EGB se produce el ingreso y la permanencia de sectores antes excluidos. Surge la preocupación por retener la matrícula y las escuelas secundarias comienzan a problematizar la repitencia y el abandono escolar. Es decir, comienzan dentro del margen de autonomía que les otorgaba la LFE a formular proyectos de retención escolar con propuestas organizacionales y pedagógicas didácticas innovadoras.

Fue muy interesante y enriquecedor, el tema es que si cada provincia o cada jurisdicción decidía hacer cosas distintas, la nación no se iba a negar de ninguna manera, entonces eso es mentira. Si había algo que podías hacer en esa descentralización y transferencia es que tenían una independencia descomunal para hacer cosas, lo que tenías es que proponer (Directora Provincial del Programas Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de junio 2023).

La puesta en acto de la LFE representa un proceso de transformación arduo, el cual requiere ser examinado considerando la compleja dinámica que lo acompaña. Los testimonios de los actores involucrados, incluyendo docentes, directores, personal administrativo y representantes sindicales coinciden en su apreciación sobre

la Ley Federal de Educación. Estos destacan que los cambios se perciben como “tirados de la cabeza”, caracterizándose como improvisados y caóticos, además de describirlos como abruptos, apresurados y desordenados, aspecto que acentúa las dificultades y los obstáculos.

La desorganización y falta de supervisión educativa, en la puesta en acto de la LFE, lleva a tomas de decisiones en las que parecen prevalecer más los aspectos económicos que los pedagógicos. Algunas investigaciones (FLACSO, 2000; Rivas, 2004) muestran que la modificación de la estructura generó caos en el sistema.

Resultó complejo el proceso de adecuar los cambios establecidos por la LFE a la realidad provincial y a la cultura escolar del nivel secundario. Es decir, se introducen sin formación pedagógica previa de los actores educativos, con carencias en la gestión institucional para hacer frente a los cambios y con vacancia normativa. En este escenario se cuenta con una infraestructura edilicia reducida y fatigada que no llega a cubrir las demandas de matrícula generada por la explosión demográfica y por la extensión de la obligatoriedad escolar. Los establecimientos funcionan con triple turno porque se crean nuevas instituciones o porque se amplían turnos y secciones de la misma institución. Abruptamente se producen reubicaciones de profesores (por los cambios operados a nivel curricular), el ingreso de los 7mos años (otrora del nivel primario) a la EGB 3, la implementación de parejas pedagógicas (en Cs Sociales y Cs Naturales) sin tiempo rentado, ni formación específica para ello, etc.

Al contexto descrito, se suma la falta de una estructura intermedia de gobierno del sistema consolidada y preparada para interpretar y adecuar las políticas y programas nacionales al contexto local. Es decir, el nivel secundario tiene una incipiente estructura de gobierno que no alcanza a consolidarse y a establecer una pauta común para todas las instituciones y que además les ofrezca apoyo y orientación adecuada para que aquellas construyan su proyecto educativo. La descentralización, la transferencia de la gestión y el gobierno de las escuelas secundarias otorgan a las instituciones una notable independencia para implementar cambios, aspecto que en algunas instituciones es considerado como una oportunidad, con el diseño y desarrollo de innovaciones pero que sistémicamente contribuyó a fragmentar el nivel. Sin embargo, esta autonomía tiene como correlato un vacío significativo en el apoyo pedagógico por parte del Ministerio, que genera un ambiente de soledad y desamparo en las escuelas.

En la compleja dinámica de los cambios introducidos por la reforma, los diferentes actores y sus intereses entran en tensión y disputa. En el ámbito federal, los funcionarios del ministerio nacional presionan por la implementación. Mientras que en la escala provincial, el gobierno acepta las condiciones obligado por el apoyo económico que se promete desde Nación y con pocas herramientas para la comprensión de la complejidad de las dinámicas propias del sistema educativo fueguino.

Mientras tanto, los directores y profesores de las escuelas secundarias, con ex-

perencia y trayectoria en la gestión de las instituciones del nivel, son quienes deben lidiar con las dificultades y desafíos que implica la puesta en acto de la LFE en sus propias instituciones y, muchas veces con la toma de decisiones que corresponden a otros niveles de gobierno.

Además, teniendo en cuenta que los procesos de cambio requieren para su apropiación de una duración más prolongada que muchas veces excede los tiempos de permanencia de los agentes de conducción política; los rectores ofician como figura permanente, a lo largo de un período que se inicia con la etapa territorial, la provincialización y la implementación de la LFE. La rectora de un colegio afirma: “Como el proceso de implementación de la LFE trascendió los tiempos de los gobiernos, éramos los rectores los que explicábamos las políticas a los funcionarios de turno” (Rectora de colegio secundario 1, comunicación personal, 28 de abril 2023).

Si bien esta situación les otorga poder para decidir sobre la política educativa provincial, genera también sobrecarga en su tarea y, la presión por resolver cuestiones administrativas y contables se hace sentir cotidianamente. A las rectorías de las escuelas secundarias se les exige la administración y contabilidad de fondos públicos de los programas nacionales sin la formación específica para hacerlo.

Los cambios se imponen rápidamente y obstaculizan la asimilación y contextualización por parte de los sujetos implicados. Esa rapidez genera incertidumbre y desconcierto. Los actores educativos le encuentran sentido a los cambios una vez que los pueden subjetivar pese a encontrarse en un contexto donde se agudizaba la crisis social y económica.

En paralelo, los procesos de conflictividad sindical se acentúan hacia fines de los años 90 y se traducen en medidas de fuerza que afectan el desarrollo de las clases. El nivel secundario de Tierra del Fuego no es ajeno a esta situación. La Secretaria General del Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación Fuegoquina (SUTEF) sostiene:

Se dio una discusión importante en el Sindicato. Se cerraban por un tiempo largo talleres, de la escuela secundaria técnica, se empezó a discutir horas cátedras en lo que eran las carreras que tenía el Martí, el Sobral, bachilleres, orientaciones, qué materias quedaban, qué materias no quedaban, se produjeron recortes en áreas, prácticas del lenguaje. Los séptimos se iban de la primaria, se pasaron de la primaria al secundario, esa fue otra cuestión que habría que seguirla debatiendo incluso hasta el día de hoy. Secundarizamos y sacamos la mano a chicos que hoy incluso están necesitando, de hecho hasta los tutores terminan todos siendo maestros de primaria, para tener una mirada más individualizada, no por aniñarlos, sino porque necesitan un cuidado diferente que un adolescente. Y bueno, fueron discusiones muy grandes... La toma de las escuelas, la EPET estuvo tomada más de un mes, tanto en Ushuaia como en Río Grande. También los Centros Polivalentes de Arte, ahí se perdió la titulación como bachiller docente en artes. Eso fue

una gran pérdida de la década del 90. Ese tipo de discusiones que fueron muy difíciles de sostener, hubo paros, movilizaciones, en los que estuvieron presentes los secretarios generales de la CETERA (Secretaria General del SUTEF, comunicación personal, 15 de diciembre de 2023).

El relato de la ex- secretaria general da cuenta de los modos en que las organizaciones sindicales son atravesadas por la puesta en acto de la LFE y tensionan las políticas educativas. La creación del Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación Fuegoína (SUTEF) en el año 1993, se constituye en otro acontecimiento que se da en simultáneo con la provincialización, la transferencia y la puesta en acto de la LFE. A su vez, es producto de cambios en la docencia como colectivo (aumento de la plantilla docente compuesta mayoritariamente por profesores procedentes de otras provincias) y de la preocupación por su estabilidad laboral, las condiciones de trabajo y los cambios pedagógicos, sistémicos y organizativos que introducía la LEN. Es pertinente mencionar que la asociación sindical se produce en el contexto de huelgas y en adhesión a las luchas en la escala nacional.

Tal es así que, la primera acción como organización sindical es la participación en la carpa blanca, en contra de la LFE, el hambre y la pobreza de los más vulnerables. Aboga por la reivindicación de la capacitación docente como continua, en servicio y obligatoria. En este sentido, trabaja con la Obra Social para la Actividad Docente (OSPLAD) y la Escuela de Capacitación Marina Vilte de la CETERA en instancias oficiales de capacitación que forman parte de la Red Federal de Educación.

Cuando se sancionó la Ley Federal de Educación, el SUTEF manifestó su postura de resistencia. En este contexto se generó una línea de capacitación en la que se trabajaron las políticas neoliberales de los años 90. Se organizó el Congreso de Educación sobre Políticas educativas neoliberales de los años 90, en el cual se trabajó con docentes del IPES FA. A partir de este evento nació la revista político pedagógica sindical que se denominó "El Puente" y se sostuvo hasta 2006. Uno de los objetivos que tenía era difundir pequeños ensayos, artículos de distintos profesores de diferentes lugares del país y locales, en las temáticas de historia, educación y formación pedagógica disciplinar. Contaba con un dossier para compartir las experiencias de distintas instituciones de nivel inicial, primario y secundario, si bien predominaban los dos primeros niveles. Era una forma de capacitación a partir de la experiencia del otro. También se publicaron experiencias y artículos que eran del IPES Ameghino, sobre la Enseñanza de la Matemática y sobre Alfabetización, entre otros. Se construyó una Biblioteca y una Hemeroteca destinada a la consulta de los y las docentes (Abendaño López, 2022, p.249).

En síntesis, la LFE produce cambios significativos en el sistema educativo provincial, nuevas normas y paradigmas que instituyen prácticas en la gestión y en la enseñanza. Sin embargo, algunos profundizan las diferencias y aíslan más a las instituciones entre sí contribuyendo de este modo a la fragmentación, mientras que

otros permiten la toma de decisiones contextualizada en la escuela y la discusión de nuevos posicionamientos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, que habilitan diferentes perspectivas sobre los roles de docentes y estudiantes, y conceptualizaciones sobre la institución y su gestión.

Contexto de los efectos de la Ley Federal de Educación

Las políticas educativas producidas a partir de la LFE tienen un despliegue significativo y particular en el contexto de Tierra del Fuego. En este apartado se desarrolla el contexto de los efectos de la política educativa analizando críticamente cómo se arraigaron en las prácticas pedagógicas cotidianas del sistema educativo de Tierra del Fuego. El análisis trasciende los resultados inmediatos de la puesta en práctica de las políticas y profundiza en las transformaciones que se producen en actores pedagógicos, en sus saberes y en sus prácticas así como también en la cultura escolar del nivel secundario. Es decir, profundiza en las transformaciones en los sujetos pedagógicos, en sus formas de enseñar, en las prácticas y la cultura de las instituciones, así como en las fragmentaciones y desigualdades.

A partir del relevamiento realizado y de acuerdo con las voces de algunos/as entrevistados/as los efectos de la LFE se analizan en tres dimensiones: en los discursos pedagógicos, en la dimensión ético política (vinculadas a las prácticas educativas y sus tensiones) y en la dimensión subjetiva.

En primera instancia, las políticas educativas producidas a partir de la LFE generan transformaciones y renovaciones en el lenguaje y en el discurso pedagógico, introduciendo un cambio significativo en los sentidos y significados de dicho lenguaje. Es decir, redefinen los roles de los sujetos pedagógicos, así como la función social de la escuela y la transformación de su cultura institucional.

Las políticas educativas se difunden a través de textos pedagógicos tales como documentos curriculares, libros y revistas especializadas, que influyen en las decisiones que los docentes toman sobre la enseñanza, los conocimientos y las prácticas escolares. Los materiales son producidos por especialistas nacionales e internacionales. Estas publicaciones posicionan a los docentes mayoritariamente como receptores de una producción pedagógica ajena y diseñada por otros. Pues, escasamente integran las experiencias situadas y recuperan los saberes docentes.

No obstante, las entrevistas realizadas revelan la percepción de las y los docentes fueguinas/os sobre el impacto formativo de los recursos que circularon y los modos en que pudieron apropiarse de estas lecturas. Uno de los entrevistados reflexiona:

[...] toda la parte bibliográfica que acompañó a la LFE fue muy importante porque la pudimos compartir, pudimos leer y pudimos pensar en modificar cosas. Si después se dieron o no, creo que sí hubo cambios en las formas de enseñar de los docentes, modificaciones importantes (Docente de colegio secundario, comunicación personal, 4 de mayo 2024).

Este testimonio da cuenta del valor atribuido a los recursos académicos y bibliográficos como herramientas fundamentales para concretar los efectos discursivos de las políticas educativas. Dichos textos promueven narrativas sobre nuevas formas de enseñar y permiten repensar las prácticas pedagógicas. Tal como da cuenta el relato, el docente reconoce transformaciones significativas en la enseñanza.

Probablemente, uno de los orígenes de esta percepción reside en que, en particular en TDF la distribución de materiales bibliográficos abarcó a casi la totalidad del colectivo docente, gracias a la escala reducida del sistema educativo provincial.

Por otro lado, las políticas educativas de la LFE dejaron una impronta profunda en la subjetividad docente. Estas huellas de formación, se inscriben en las prácticas de enseñanza y de gestión institucional y producen cambios significativos en las identidades de estos actores del sistema educativo. Es decir, tienen efectos en cómo los docentes y directivos se perciben a sí mismos dentro del espacio educativo.

En este sentido, se producen cambios radicales en las prácticas de la enseñanza y de los paradigmas pedagógicos, marcando una importante renovación, particularmente respecto de la formación de grado de gran parte del colectivo docente del nivel secundario. Algunas voces docentes manifiestan cómo estos cambios ampliaron sus horizontes y perspectivas. Una directora de nivel secundario comentó: “La ley me abrió la cabeza, me invitó a pensar la escuela de otra manera” (Rectora de colegio secundario 2, comunicación personal, 31 de marzo 2023).

Estas reflexiones manifiestan los efectos de las políticas en la formación continua de los docentes y en los modos en cómo reconstruyen su rol, se apropian de los discursos pedagógicos y los traducen en sus prácticas. Sin embargo, este proceso de cambio no estuvo exento de desafíos y tensiones. Entre ellas podemos destacar la presión constante por capacitarse, frecuentemente vinculada al miedo a perder horas de trabajo, pone en valor la actualización profesional pero, también genera una jerarquización y tensión entre quienes logran adaptarse a estos nuevos valores y quienes enfrentan dificultades para hacerlo. _

En el contexto educativo fueguino en consonancia con el escenario nacional, las políticas educativas tienen significativos efectos tanto a nivel individual como colectivo en la subjetividad docente y en las representaciones sociales sobre la autoridad pedagógica de maestros y profesores. Por un lado, propicia sentimientos de temor e incertidumbre frente a la *reconversión* profesional y laboral. Por otro lado, el colectivo docente responde resistiendo ante la amenaza de cambios en las condiciones salariales y laborales debido a la pérdida de fuentes de trabajo por la nueva estructura de niveles y ciclos, por la secundarización del 7 grado y por las innovaciones curriculares (desaparecieron las horas de dibujo, francés, etc.). Mientras que, a escala nacional, la carpa blanca se convierte en un símbolo de esta lucha, en TDF se vivieron escenarios de tensiones similares, con huelgas y la toma de establecimientos escolares como ocurrió en la Escuela Técnica Provincial O. Bronzovich de Arko.

Este contexto manifiesta uno de los desafíos que enfrentan las políticas educativas en los procesos de reforma: conciliar la renovación pedagógica con la garantía de los derechos laborales del colectivo docente.

Las experiencias transformadoras demuestran cuáles son, en Tierra del Fuego, los efectos de las políticas educativas en la subjetividad profesional y, los modos en que resignifican la enseñanza y el rol docente. Como señala una directora de nivel secundario, “con la Reforma hubo cambios dentro del aula, otras formas de enseñar. Descubrí que la enseñanza iba por otro lado” (Rectora de colegio secundario 2, comunicación personal, 31 de marzo 2023).

Este proceso adquiere una particularidad única al interactuar con la diversidad del colectivo docente fueguino, conformado por una amplia variedad de trayectorias, experiencias docentes y formaciones profesionales. Esta diversidad no solo desafía a la puesta en acto de las políticas educativas, sino que también imprime un matiz singular a sus efectos.

Las personas entrevistadas destacan los efectos positivos de la capacitación y la formación continua, que se expresa en su continuidad como una política educativa central en gestiones posteriores. Un ejemplo lo proporciona la secretaria de un colegio secundario al señalar: “Creo que las continuidades que siguieron fueron las de las capacitaciones, eso se instaló y siguió, se instaló con la Ley Federal y es lo que se mantiene” (Secretaria de colegio secundario, comunicación personal, 27 de julio 2023).

En el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua (1994), las instancias de capacitación ofrecen actualizaciones profesionales a cargo de especialistas de renombre, tanto nacionales como internacionales. El acceso a referentes académicos/as fue clave, para la formación de los y las especialistas locales que a partir de la implementación del Plan de Transformación para la Formación Docente (1992) se fortalecieron en la funciones de capacitación y producción escrita en los institutos de formación docente.

La presencia del saber especializado muestra el rol de las comunidades académicas para configurar las narrativas pedagógicas y el lugar de la docencia local como receptora y productora también de dichos saberes. Los docentes valoran positivamente la interacción con expertos, percibiendo estas instancias como oportunidades enriquecedoras que redefinen la percepción sobre sí mismos y su capacidad transformadora del contexto educativo. La posibilidad de elaborar un diseño curricular, por ejemplo, fortalece la identidad de una docente y la transforma en una agente de cambio capaz de incidir en las políticas educativas provinciales. Así lo relata una rectora de un colegio secundario: “Jamás hubiera soñado las cosas que me pasaron, por ejemplo que haya escrito un diseño curricular en una provincia, los cursos de capacitación, estas genias que te venían a dar clase” (Rectora de colegio secundario 3, comunicación personal, 11 de diciembre 2023).

Las experiencias de capacitación y, especialmente los encuentros federales de

discusión curricular realizados fuera de la provincia y diseñados centralizadamente, generan un efecto de recontextualización. Adquieren sentido y resonancia para los y las representantes provinciales, pues responden a su necesidad de formación continua, transformándose en insumo para enriquecer la definición curricular en el contexto jurisdiccional. En el escenario descrito donde muchos funcionarios carecen de herramientas pedagógicas para interpretar los cambios, son los docentes quienes impulsan las innovaciones.

La Red Federal nos asistía para la gestión en relación a los trayectos de formación de directivos, o para diferentes áreas. Eran cursos hermosos, realmente muy completos el problema era que no estaban bien aprovechados, [...] no se hacía un monitoreo a posteriori, era un reclamo muy fuerte desde los directivos del nivel. (Asesora de la Supervisión de EGB 3 y Polimodal de Río Grande, comunicación personal, 3 de octubre 2023)

Este testimonio evidencia que, aunque las iniciativas de formación son profundas en marcos teóricos y en las propuestas de cambio formuladas, carecen de un monitoreo posterior. Aquí, aparece una tensión que muestra que la gestión intermedia del sistema, aún en desarrollo, no cuenta con los recursos para implementar y supervisar adecuadamente estas iniciativas y acompañar a las escuelas. Esta situación, provoca efectos en las prácticas de gestión institucional y en las aulas. El trabajo en equipo y la elaboración de proyectos educativos institucionales genera aprendizajes y cierta autonomía institucional y el desarrollo de propuestas educativas situadas y contextualizadas y por otro, un trabajo caracterizado por cierta endogamia e individualismo institucional con escasa conciencia sistémica.

En este sentido, algunas docentes entrevistadas sostienen que existe una gestión descentralizada con respecto a otros niveles de gestión pero a su vez centralizada a nivel micro -institucional en la figura de la rectoría como en la etapa territorialiana. “Con la Ley Federal la gestión institucional continuó igual, bajo un modelo centrado en la rectoría. Todo pasaba por el rector” (Rectora de colegio secundario 1, comunicación personal). “La decisiones cotidianas se tomaban en el mismo colegio, sin esperar directivas externas” (docente de nivel secundario, comunicación personal, 12 de mayo 2023).

En un escenario de cambio estructural en el que el nivel secundario se altera radicalmente, la inercia estructural de los modelos organizacionales y de las culturas escolares de los colegios nacionales se ve parcialmente conmovida en virtud de la relativa capacidad performativa del discurso reformista sobre las culturas y las prácticas. En consecuencia, conviven propuestas organizacionales y pedagógicas diversas que caracterizan a la educación secundaria de este período, en el cual la efervescencia de cambios estructurales alienta iniciativas institucionales avaladas provincialmente y, en algunos casos, con reconocimiento nacional.

Se implementa la propuesta piloto de Escuela sin grados o Escuela no graduada

acompañada por una infraestructura acorde al proyecto; las reuniones colegiadas donde los docentes aportan diferentes miradas sobre los estudiantes y la marcha de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; los ciclos introductorios para la EGB3 con la finalidad de nivelar a los estudiantes en los conocimientos básicos de Lengua y Matemática, las propuestas de EGB 3 localizadas en la Educación de Jóvenes y Adultos, la EGB3 en las Escuelas Rurales, las clases de apoyo y recuperación obligatorias dentro los colegios, nuevos cargos de gestión institucional como coordinadores de ciclo, tutores, jefes de áreas, asesores pedagógicos, etc.

A nivel de la Secretaría de Educación y Cultura en se llevan a cabo dos propuestas provinciales de articulación entre niveles. La primera, en el año 1992, con un Curso de Articulación en el área de Matemática. Se trata de un trabajo pedagógico didáctico entre maestros de séptimo año y profesores de primer año de secundaria. La segunda, en el año 2003, plantea un trabajo en el que confluyen dos procesos, la producción curricular y la capacitación de los y las docentes. Se elabora una Guía de Planificación Curricular en la cual se articulan aprendizajes prioritarios para la EGB 2 y la EGB3 en Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se diseña también un anexo con propuestas didácticas de los y las docentes participantes con el asesoramiento de los referentes de áreas, responsables de la escritura de la Guía de Planificación Curricular. En el trabajo curricular y de capacitación participan docentes de los Institutos de Formación Docente y de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, supervisores y directores de nivel.

En síntesis, la subjetivación personal e institucional de la LFE a partir de los procesos desencadenados por su puesta en acto, tiene efectos que trascienden en el tiempo y que pueden recuperarse a partir de los testimonios de los actores que fueron protagonistas y que en el momento de las entrevistas dan cuenta de su persistencia como así también de la documentación analizada.

Conclusiones

Este artículo se propuso analizar los contextos de la puesta en acto y de los efectos institucionales y subjetivos de la LFE en la configuración del nivel secundario de Tierra del Fuego, AelAS. La LFE produce cambios rupturistas en la estructura, en la gestión y en las prácticas de enseñanza del nivel secundario con efectos que perduran en el tiempo en las instituciones y en los actores participantes:

Su puesta en acto se lleva a cabo en el marco de un arduo proceso de transformación que pone de manifiesto un conjunto de urgencias (pasaje del 7mo grado de la Primaria a la EGB 3, creación del Polimodal con transformaciones que afectaron especialmente a las escuela técnicas y a las escuelas de arte, extensión de la obligatoriedad escolar, capacitaciones y reconversiones docentes de acuerdo con la normativa vigente, cobertura de nuevos espacios curriculares con docentes sin formación para los mismos, elaboraciones de

proyectos educativos institucionales y de proyectos curriculares, prácticas de enseñanza organizadas a partir de nuevos paradigmas epistemológicos y didácticos, etc.) que estructuran un nivel secundario debilitado y fragmentado como subsistema. (Mendez y Paez, 2020)

Las urgencias descritas son percibidas en los testimonios de los y las entrevistadas como cambios abruptos, apresurados y desordenados, generadores de caos en el nivel secundario provincial, si bien la conflictividad puede considerarse como inherente a los procesos de puesta en acto de las políticas. En TDF al mismo tiempo que la escuela secundaria se estaba estructurando como nivel educativo de la joven provincia, la LFE introduce cambios estructurales que operan en ese mismo proceso de configuración al mismo tiempo que el nivel experimenta un crecimiento exponencial sin precedentes (demanda de cobertura, infraestructura, etc). Esta complejidad fue difícil de procesar para autoridades noveles y con escasa expertise en el nivel.

En este sentido, para 2005, los colegios secundarios con una misma orientación cuentan con proyectos curriculares institucionales diferentes en el Polimodal, ya que el Diseño Curricular Provincial nunca fue elaborado a nivel provincial, lo cual dificulta la construcción de acuerdos intra e interinstitucionales que obstaculiza la tarea pedagógica incidiendo en el pase de los estudiantes dentro de la misma ciudad, o entre localidades de la provincia.

A las urgencias enumeradas se suma la de atender a la creciente demanda de vacantes en el nivel secundario con la creación de instituciones estatales y privadas en Río Grande y Ushuaia y mantener establecimientos sobresaturados por la intensificación de su uso (Decreto de Emergencia Edilicia Educativa N° 3885/04). Estas urgencias ponen en evidencia la ausencia de planificación del nivel secundario a largo y mediano plazo, que no tiene en cuenta la explosión demográfica y la necesidad de contar con vacantes para la inclusión de todos los estudiantes, así como tampoco la movilidad interna de los estudiantes dentro del sistema y los devastadores efectos que la desregulación curricular provocó en las trayectorias. Tal es así que tuvieron que armar un régimen de equivalencias especial para *subsana*r esa falta de planificación.

En relación con los efectos institucionales, se destaca que las políticas de descentralización propuestas por la LFE contribuyen con el fortalecimiento de la histórica autonomía institucional de la etapa territorialiana (favorecida por la distancia geográfica del gobierno central) y con ello, acentúan la fragmentación evidenciada ya en los colegios nacionales en el escenario territorialiano. De tal modo se pone en evidencia la convivencia de los efectos diversos de autonomía escolar territorialiana a partir de la implementación de la LFE y de las decisiones de los actores que le otorgan peculiaridad a los procesos. Decisiones que habilitaron la construcción de proyectos educativos innovadores como la Escuela sin Grados, las parejas pedagógicas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, las Colegiadas, los tutores en los 7mos años, ciclos introductorios para la EGB 3, ciclos para la terminalidad de la EGB 3 en el ámbito de jóvenes y adultos, etc.

Por otro lado, se puede apreciar también un efecto que se cristaliza en cierto individualismo institucional en el nivel secundario fueguino con escasas relaciones entre los colegios y con modelos institucionales y curriculares con limitados puntos de encuentro.

En lo que refiere a los efectos subjetivos de la puesta en acto de la LFE en actores del nivel secundario, se pueden identificar subjetividades profesionales que dan cuenta de significativos procesos formativos construidos en el contexto de la puesta en acto de la LFE, que los posiciona en las instituciones y en los equipos técnicos del Ministerio provincial como referentes para sus colegas. En los testimonios de las entrevistas realizadas se puede apreciar que estas experiencias formativas perduran como huellas profesionales y puntos de inflexión en las trayectorias laborales de los docentes.

El estudio de la puesta en acto de la LFE y sus efectos, como un acontecimiento colectivo con la actuación de múltiples factores habilita la lectura significativa de un presente que no se encuentra desprovisto de efectos del pasado. Y como lo expresa Nietzsche (1980) “Sólo desde la fuerza más poderosa del presente tenéis el derecho de interpretar el pasado”.

Notas

¹ Doctora en Política y Gestión de la Educación Superior (Universidad Nacional de Tres de Febrero) Docente investigadora de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AelIAS. Instituto de la Educación y el Conocimiento. Área Educación y Política Educativa. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-7137-2455> E-mail: sabendano@untdf.edu.ar

² Magister en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos) Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Currículum y Prácticas Escolares (Flacso). Docente Investigadora Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AelIAS. Instituto de la Educación y el Conocimiento. Área Educación y Gestión Educativa. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-3060-6347>

³ Proyectos de iniciación a la investigación aprobados y financiados por la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

⁴ Esta investigación se inscribe dentro de la línea de investigación del Instituto de la Educación y el Conocimiento que se orienta al estudio de los factores críticos para la mejora del sistema educativo de Tierra del Fuego, AelIAS. Específicamente, este proyecto realizará aportes a las líneas 1 “Las políticas educativas como política pública intersectorial”. Producción de conocimiento y toma de decisiones en diferentes ámbitos del sistema educativo provincial”

⁵ Según datos de los Censos Nacionales de población y vivienda 1970, 1991, 2001 y 2010 del INDEC, la población de Tierra del Fuego pasó de 13.527 habitantes en 1970, a 69.369 habitantes en 1991, a 101.079 habitantes en 2001, y a 127.205 habitantes en 2010.

⁶ Si bien ostenta un cargo político, en la práctica se desempeña como una referente pedagógica. Podría decirse que su cargo es tecno político.

Referencias bibliográficas

Abendaño López, S. (2022). *Configuración del sistema de formación docente de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur*. [Tesis de doctorado, UNTREF]. Repositorio Biblioteca UNTREF.

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17

Ball, S. (1994). *Reforma educativa. Un Enfoque crítico y postestructural*. Universidad Abierta Press

Decibe, S. (2001). Una década sólo alcanzó para comenzar una reforma estructural de la educación. *En Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. UNQ.

FLACSO / Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Proyecto estado de situación de la implementación del tercer ciclo de EGB en seis jurisdicciones. Noviembre 2000.

Marradi, A; Archenti, N y Piovani, J. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.

Maxwell, J.A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa* (Vol. 241006). Editorial Gedisa.

Nietzsche, F. (1980). *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden (KSA)*, G. Colli y M. Montinari (eds.). DTV. Munich.

Mendez, M.J. y Paez, L. (2020). La sistematización de la escolarización en Tierra del Fuego, AelAS, Argentina (1884-2020): un derrotero de actores y procesos. *Revista Amazónida: Revista del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Amazonas*. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/7877/55>

Montesinos, M.P.; Sinisi, L. y Schoo, S. (2009) Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. Documentos de la DiNIECE. Serie La Educación en Debate No 6. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación - Argentina. En: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/educa6.pdf>

Rivas, A. (2003). *Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas*. CIPPEC.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Bs. As., Granica – Universidad de San Andrés.

Tedesco, J, Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades*. IPEE-UNESCO.