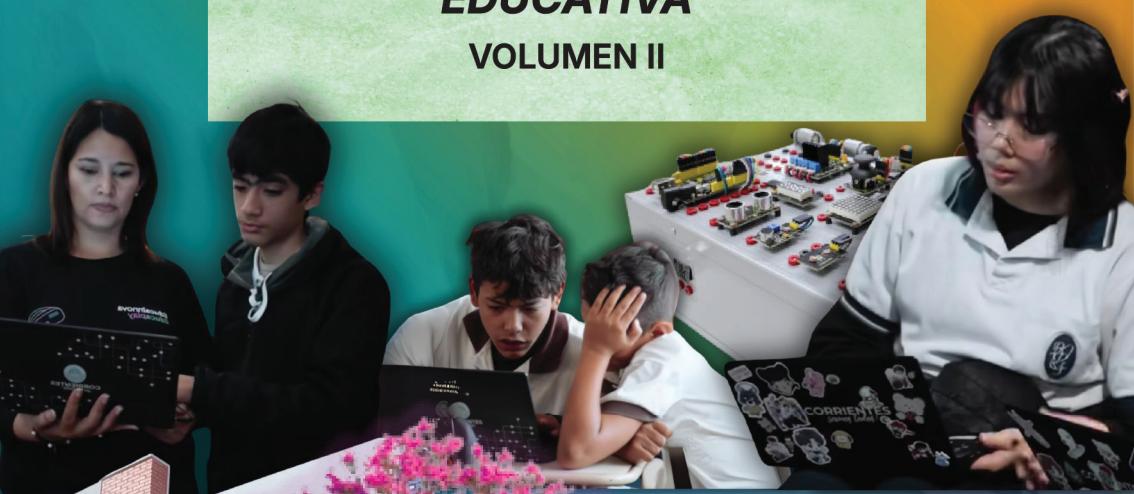




Entre mandatos y utopías

HACIA LA PLENA AUTONOMÍA EDUCATIVA

VOLUMEN II

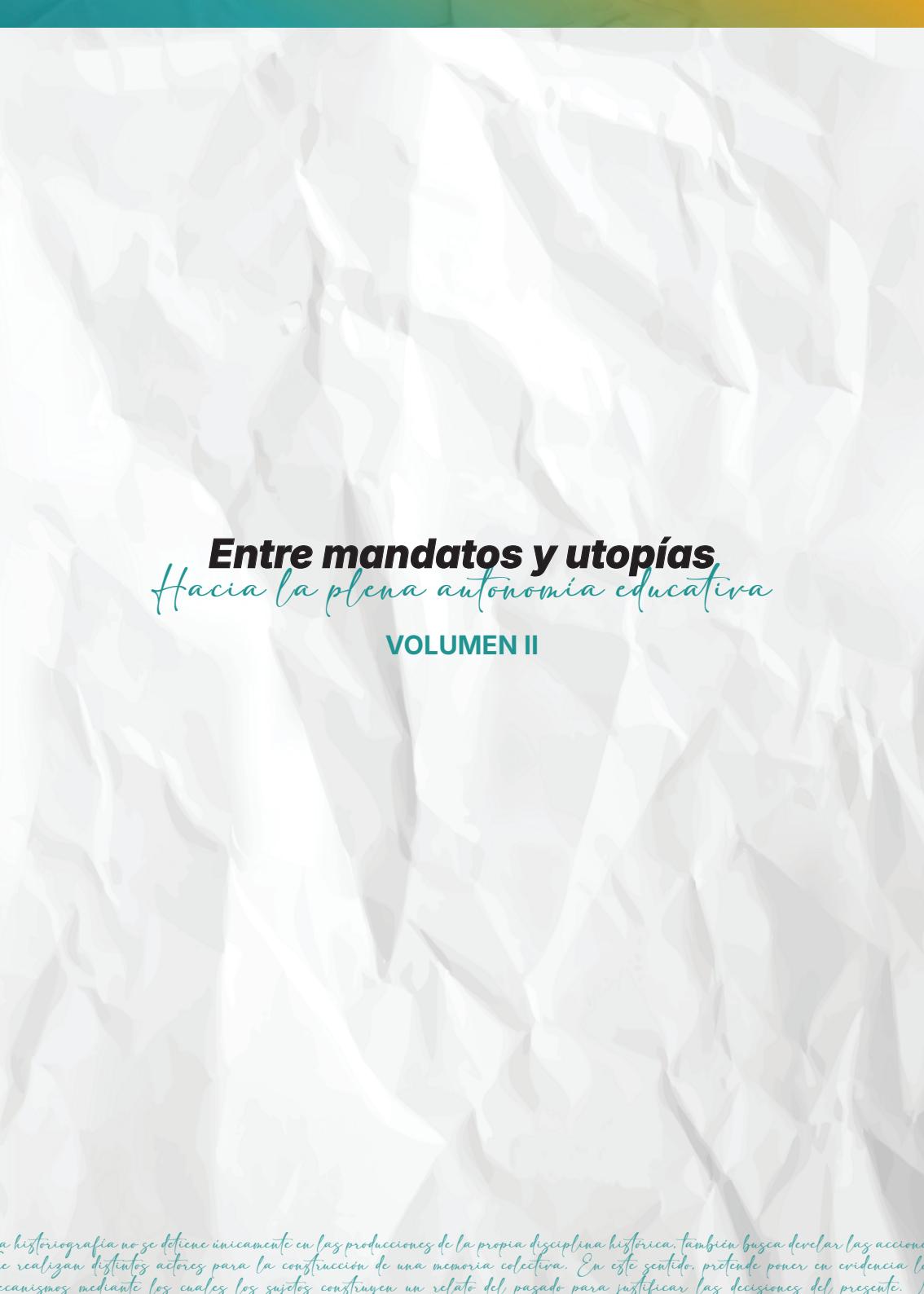


CORRIENTES
somos todos!

Ministerio de
Educación

Dirección de Planeamiento
e Investigación Educativa





Entre mandatos y utopías

Hacia la plena autonomía educativa

VOLUMEN II

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes

Entre mandatos y utopías : hacia la plena autonomía educativa. - 1a ed. -

Corrientes : Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-8261-37-9

1. Historia de la Educación. 2. Historia de la Provincia de Corrientes .

CDD 982.22

ISBN 978-987-8261-28-7 (Obra completa). ISBN 978-987-8261-37-9 (Volumen II).

Ministerio de Educación

Rioja 663

Corrientes

Diciembre de 2025

Autoridades

Dr. Gustavo Adolfo Valdés

GOBERNADOR DE CORRIENTES

Lic. Práxedes Ytatí López

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Dr. Julio César de la Cruz Navías

Subsecretario de Gestión Educativa

Lic. Julio Fernando Simonit

Director de Planeamiento e Investigación
Educativa

Coordinación del Programa de Historia
de la Educación de Corrientes:

Ana María D'Andrea

Equipo de redacción:

Antonia Elizabet Portalis

Horacio Miguel Hernán Zapata

Juan Manuel Arnaiz

José Luis Ramón Núñez

Virginia Celeste de las Mercedes Sandoval

Diseño de Tapa

Virginia Celeste de las Mercedes Sandoval

Diseño gráfico

Marcela Alejandra Arévalo



Índice

9 PRÓLOGO

11 INTRODUCCIÓN

15 CAPÍTULO 6

La larga crisis del sistema educativo provincial (1970-2005).

Horacio Miguel Hernán Zapata y Antonia Elizabet Portalis

- 16** Los años de autoritarismo pedagógico e inicios de la descentralización educativa.
- 35** La vuelta de la Democracia: debates, promesas y fracasos.
- 40** La década de los noventa: la Ley Federal de Educación y sus efectos.
- 56** La crisis del sistema educativo provincial.
- 67** Los inicios de la formación docente en la provincia de Corrientes.
- 86** A modo de conclusión.

93 CAPÍTULO 7

La educación provincial en la historia reciente: nuevas realidades y desafíos del siglo XXI.

Horacio Miguel Hernán Zapata, Antonia Elizabet Portalis y Juan Manuel Arnaiz

- 96** La reconstrucción: la ley de Educación Nacional y el sistema educativo correntino.
- 118** La consolidación del sistema de educación pública provincial y sus nuevos desafíos.
- 132** La educación provincial de la realidad pospandémica a la actualidad.
- 159** La digitalización del sistema educativo correntino.
- 166** La formación docente en la provincia de Corrientes.
- 175** La realidad educativa provincial en cifras.
- 180** A modo de conclusión.
- 190** Anexos.
- 213** Agradecimientos.



Prólogo

La educación es, ante todo, una construcción colectiva y dinámica. En ella se entrelazan las voces, los sueños y los esfuerzos de quienes, a lo largo del tiempo, han hecho posible que la escuela sea un espacio de encuentro, aprendizaje y esperanza. Con esa convicción presentamos este segundo volumen de *Entre mandatos y utopías: Hacia la plena autonomía educativa*, una obra que continúa la tarea de reconstruir la historia de la educación correntina desde una mirada plural, crítica y profundamente comprometida con nuestra identidad provincial.

El período que abarca este tomo —desde la década de 1970 hasta nuestros días— representa uno de los capítulos más complejos y desafiantes de la historia educativa argentina. Atraviesa tiempos de autoritarismo y censura, pero también de luchas por la democracia, de conquistas sociales y de profundas reformas que resignificaron el papel del Estado, la docencia y las instituciones escolares. En ese devenir, Corrientes ha sabido sostener su sistema educativo, adaptarse a los cambios y, sobre todo, reafirmar su compromiso con la educación pública como derecho y como bien común.

Este libro, elaborado por un equipo interdisciplinario de investigadores y especialistas, es el resultado de un esfuerzo institucional que trasciende la mera recopilación de datos. Es una invitación a pensar la educación como parte viva de nuestra historia, como espejo de las transformaciones políticas y culturales que marcaron a la provincia y al país. Su lectura permite reconocer las huellas de quienes, con vocación y compromiso, sostuvieron la escuela en los momentos más difíciles y sentaron las bases de las políticas que hoy seguimos construyendo.

“Entre mandatos y utopías” expresa con claridad las tensiones que acompañan toda política educativa: entre las normas y

los ideales, entre la planificación y la práctica cotidiana, entre lo que se hereda y lo que se transforma. Desde el Ministerio de Educación, asumimos esa tensión como motor de crecimiento y como horizonte de sentido. Trabajamos cada día para que los mandatos se traduzcan en políticas justas y los sueños se vuelvan realizaciones concretas en las aulas, en las trayectorias de los estudiantes y en la dignificación de la tarea docente.

Este segundo volumen, dedicado a la historia reciente, cobra especial valor en el presente. Nos recuerda que cada avance educativo ha sido fruto de la participación, del diálogo y de la construcción colectiva. También nos enseña que las crisis pueden ser oportunidades para repensar los fines de la educación y fortalecer nuestra autonomía como provincia. Porque una educación verdaderamente autónoma no es la que se aísla, sino la que piensa desde su territorio, reconoce sus raíces y proyecta su futuro con voz propia.

Agradezco a los autores, al equipo de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa y a todos los docentes e investigadores que, con su trabajo, hacen posible esta reconstrucción de nuestra memoria pedagógica. Sus aportes enriquecen no solo el patrimonio educativo de Corrientes, sino también el pensamiento sobre lo que queremos ser como comunidad educativa en el siglo XXI.

Que esta obra inspire nuevas reflexiones, nuevas investigaciones y, sobre todo, nuevas acciones que fortalezcan la educación pública de nuestra provincia. Porque la historia que aquí se narra no es solo pasado: es una brújula para seguir construyendo, día a día, una Corrientes más justa, más libre y más educada.

Lic. Práxedes Ytati López
Ministra de Educación
de la Provincia de Corrientes

Introducción

Ana María D'Andrea

Este segundo volumen de *Entre mandatos y utopías: hacia la plena autonomía educativa* continúa la tarea iniciada en el primero de reconstruir, con mirada crítica y situada, la historia de la educación en la provincia de Corrientes. Aquel primer volumen abarcó el largo proceso de formación del sistema educativo —desde sus raíces coloniales hasta los años sesenta del siglo XX—. En aquella etapa, la educación se configuró como un espacio de tensiones entre los ideales civilizatorios y las desigualdades sociales, entre las aspiraciones de modernidad y los límites materiales de la provincia. Este segundo volumen se interna en un tiempo signado por profundas transformaciones políticas, económicas y culturales que marcaron un punto de inflexión en el sistema educativo provincial.

El escenario en el que se desarrolla la educación ya no es la matriz de gestación, sino una trama institucional consolidada, aunque en constante revisión. La escuela pública correntina —producto de un largo proceso de estatalización, expansión y profesionalización— se ve interpelada, desde 1970 en adelante, por crisis recurrentes, reformas estructurales y nuevas demandas sociales que redefinen sus sentidos y finalidades. El propósito de este volumen es comprender cómo, en ese contexto, la provincia enfrentó los desafíos de sostener la educación como derecho, como bien público y como proyecto de identidad colectiva.

El punto de partida, situado en los años setenta, coincide con un tiempo de inflexión para la Argentina y para América Latina: autoritarismos y aperturas democráticas, centralización y descentralización, crisis estructurales y proyectos de reconstrucción. La escuela se vio interpelada por los vaivenes políticos, las reformas económicas, las nuevas agendas pedagógicas y las demandas sociales

de calidad, inclusión y justicia educativa. En este tránsito, la provincia debió redefinir su lugar dentro del sistema nacional, reconfigurar sus políticas y reconstruir su institucionalidad, buscando sostener la enseñanza como derecho y como proyecto de identidad colectiva.

El volumen se estructura en torno a dos grandes momentos.

El capítulo 6, “La larga crisis del sistema educativo provincial (1970-2005)”, examina las décadas en que la educación correntina se vio atravesada por la inestabilidad política y económica, la represión de la dictadura, la descentralización administrativa y la transferencia de escuelas a las jurisdicciones sin los recursos correspondientes.

El análisis muestra cómo los procesos nacionales tuvieron su correlato local, afectando la estructura y el financiamiento del sistema, las condiciones del trabajo docente y el sentido mismo de la escuela pública. Aun en medio de ese contexto adverso, las instituciones y los educadores sostuvieron espacios de resistencia y continuidad, preservando prácticas pedagógicas y valores que mantuvieron vivo el desafío por la educación como bien común. Desde las transferencias impuestas por el Estado nacional hasta las reformas de la última dictadura y las transformaciones del ciclo democrático posterior, la educación correntina transitó un camino de resistencias y continuidades pedagógicas que permitieron su reconstrucción posterior.

Con el retorno de la democracia, emergieron nuevas expectativas. La expansión de los niveles secundario y superior, las luchas sindicales por mejores condiciones laborales y la irrupción de discursos sobre la equidad y la inclusión marcaron un nuevo horizonte. Sin embargo, las políticas de los años noventa profundizaron la fragmentación del sistema, consolidando una descentralización sin recursos que trasladó a las jurisdicciones la carga de una educación cada vez más desigual. En Corrientes, estos años fueron de reorganización, pero también de tensiones entre la

búsqueda de modernización y la persistencia de brechas estructurales entre el ámbito urbano y el rural, entre la capital y el interior, entre la educación técnica y la humanística.

El capítulo 7, “La educación provincial en la historia reciente: nuevas realidades y desafíos del siglo XXI”, aborda el período de reconstrucción y expansión iniciado con la sanción de la Ley 26206/2006 de Educación Nacional y la Ley 26058/2005 de Educación Técnico Profesional. La narrativa se detiene en las reconfiguraciones institucionales, los cambios curriculares y las políticas públicas que buscaron restituir la centralidad del Estado, ampliar la obligatoriedad escolar y consolidar la autonomía educativa provincial. Se destacan, asimismo, los avances en materia de inclusión, la diversificación de modalidades —educación permanente de jóvenes y adultos, en contextos de privación de la libertad, técnico-profesional, intercultural bilingüe, rural, artística, especial, hospitalaria y domiciliaria— y la redefinición del rol del docente como actor clave en la construcción de ciudadanía y equidad social. En conjunto, los capítulos permiten comprender este medio siglo de historia como un proceso de crisis y reconstrucción permanente. La noción de “autonomía educativa”, que da nombre a este volumen, no se entiende aquí como independencia aislada, sino como la capacidad de la provincia para producir respuestas propias ante los mandatos nacionales y globales, reinterpretando políticas y modelos desde su singularidad cultural, social y territorial.

A lo largo de estas páginas se advierte que la historia educativa reciente de Corrientes no puede leerse solo como una secuencia de reformas o crisis, sino como una experiencia colectiva de adaptación, resistencia y búsqueda. En cada etapa se despliegan los mismos ejes que dan nombre a la obra: los mandatos —expresados en las normativas, en los lineamientos nacionales y en las prescripciones curriculares— y las utopías, entendidas como los proyectos, ideales y prácticas que las comunidades educativas ponen en juego para resignificar esos mandatos desde su realidad concreta. Entre ambos polos se configura el devenir de la educación correntina, atravesado

por tensiones entre lo impuesto y lo posible, entre lo que se espera y lo que se construye cotidianamente en las aulas.

En coherencia con los propósitos de ofrecer una mirada integral y documentada de los procesos educativos de la provincia, este volumen incluye, en el anexo, una línea del tiempo que reúne a los ministros de Educación y presidentes del Consejo de Educación de Corrientes, con sus respectivos períodos de gestión. Esta herramienta complementaria permite visualizar la continuidad y las rupturas en las políticas educativas provinciales, así como reconocer a los actores institucionales que orientaron el sistema en las distintas etapas históricas aquí analizadas.

Este volumen, como el anterior, es el resultado de un trabajo colectivo realizado por la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes. Su escritura conjuga el análisis histórico con la mirada pedagógica, articulando fuentes documentales, normativas y testimoniales. Lejos de ofrecer una narrativa cerrada, propone una lectura abierta del pasado reciente, en la que las huellas de la historia dialogan con los desafíos del presente. Porque reconstruir la historia educativa de Corrientes no es solo un ejercicio de memoria, sino también un modo de interrogar las políticas actuales y de imaginar horizontes posibles para la educación del futuro.

Capítulo 6

La larga crisis del sistema educativo provincial (1970-2005)

Horacio Miguel Hernán Zapata
Antonia Elizabeth Portales



Desde inicios de la década de 1970, la educación argentina, y por extensión, el sistema educativo correntino, vivencieron un período de intensa y compleja evolución. Esta etapa se caracterizó por la profundidad de las transformaciones, que redefinieron el panorama socioeducativo. Por un lado, al igual que el resto del país, la provincia sufrió las terribles secuelas de las dos últimas dictaduras en Argentina, aunque con matices y especificidades propias de la dinámica local. Por otro lado, desde la recuperación democrática de 1983, la vida política correntina se mostró notablemente compleja, dinámica y, en ocasiones, convulsa, debido a la persistencia de crisis institucionales e intervenciones federales. Ambos aspectos impactaron directamente en el sistema educativo jurisdiccional, el cual experimentó además cambios en su estructura y funcionamiento a partir de las diferentes políticas que fueron ensayándose desde las esferas nacional y provincial.

Este capítulo se propone explorar los principales procesos y dinámicas que han caracterizado el campo educativo de la provincia de Corrientes, entre 1970 y 2006. La elección de este período, como criterio de periodización de este acápite, no es arbitraria: 1970 marca el inicio de una etapa de profundas transformaciones sociales, políticas y económicas en Argentina, que afectó hondamente al sistema educativo jurisdiccional y generó una larga crisis; por su parte, el año 2005 señala el camino contrario, esto es, el inicio de una progresiva redefinición y reconstrucción de las bases políticas, legales y curriculares de la educación provincial.

Los años de autoritarismo pedagógico e inicios de la descentralización educativa



La historia reciente de la educación de la provincia de Corrientes se compone de diversos procesos que moldearon su

dinámica. Uno de dichos procesos fue la transición de un modelo nacional y centralizado de la educación pública correntina a otro cada vez más descentralizado y gestionado desde el espacio provincial. Tal transición se inició durante los últimos tres años del gobierno de facto, que irrumpió en el país el 28 de junio de 1966. Sus características principales incluyeron la injerencia del Estado en la economía, censura, represión cultural y una profunda intervención en las universidades.

Durante esos años, la educación pública fue concebida como un instrumento fundamental para la "pacificación" social y la inculcación de valores de orden, jerarquía y nacionalismo católico. Por ello, se implementó una reforma integral del sistema educativo que alteró su estructura, organización interna y currículum. Esta voluntad reformista se tradujo en una serie de acciones concretas en cada uno de los niveles educativos.

El proceso de descentralización educativa se manifestó, entre 1966 y 1970, bajo la forma de traspasos de establecimientos, alumnos y docentes de escuelas primarias de la Nación hacia las provincias. Para resolver dicha transferencia, se llevaron a cabo cuatro reuniones anuales de ministros de Educación. En la primera, que se realizó en Buenos Aires entre el 12 y el 15 de diciembre de 1966, las provincias presentaron un informe donde detallaban los órganos de gobierno de la educación, los niveles y modalidades que lo integraban, el régimen de enseñanza privada, los gastos, las estadísticas en materia de matrícula y de edificación escolar y la posibilidad de transferencia de los servicios educativos.

La provincia de Corrientes, gobernada por el interventor federal Adolfo Navajas Artaza (1969-1973), se hallaba dentro del grupo de jurisdicciones que no estimaban factible realizar la transferencia en el corto plazo. Las conclusiones del Congreso fueron las siguientes: las escuelas nacionales pasarían a depender de las provincias en 1968, habría centralización normativa y descentralización operativa del gobierno escolar, se nacionalizaría y

planificaría el sistema educativo, se promovería la organización y coordinación de los distintos servicios de planeamientos en el orden nacional, regional y provincial y se extendería hasta nueve años de duración el mínimo obligatorio de enseñanza primaria (Petitti, 2021, pp. 21-22).

La provincia de Corrientes no participó en las siguientes reuniones. Sin embargo, en 1967, las autoridades provinciales suscribieron un convenio de coordinación escolar con el Consejo Nacional de Educación para reparar edificios, restablecer comedores infantiles y elevar el nivel técnico de las escuelas. Se resolvió eliminar las exigencias del examen de ingreso de los alumnos provenientes de escuelas nacionales y/o provinciales que pasaran de una jurisdicción a otra, conviniendo la distribución de los alumnos en forma coordinada y racional, adoptando igual calendario escolar en las escuelas dependientes de ambas jurisdicciones (Petitti, 2021, p. 22). Con la derogación de la Ley Láinez, se prohibió la apertura de nuevas escuelas a cargo de la Nación en las provincias. El número de escuelas financiadas con recursos nacionales comenzó a descender; dicho proceso fue bastante modesto en Corrientes: según datos oficiales, la cantidad de escuelas primarias nacionales en la provincia pasó de 569 en 1968 a 549 en 1978 (Petitti, 2021, p. 25).

La reforma educativa que se intentó implantar abarcó otros aspectos de la educación primaria. Un eje central fue la reestructuración curricular, que clasificó los contenidos en comunes, optativos y libres. Los primeros se establecieron como obligatorios para todas las instituciones a nivel nacional. Los optativos ofrecían flexibilidad, adaptándose a las particularidades y necesidades de cada provincia, región o establecimiento. Finalmente, la currícula libre permitía la programación de actividades específicas, diseñadas para responder a las demandas de la comunidad y los padres (De Luca, Álvarez Prieto y Martino, 2013, p. 47).



Alumnos del turno tarde en el primer edificio de la Escuela N°666, "Pedro Benjamín Serrano", Capital (1964). Diario Época, 30 de septiembre de 2018. Disponible en:

<https://www.diarioepoca.com/894237-festejos-centenarios-para-la-educacion-publica-correntina>

En cuanto a las escuelas medias o secundarias, estas fueron escenarios de la reforma educativa impulsada por la "Revolución Argentina". Se buscó crear una "escuela intermedia" de cuatro años, que fusionaba los dos últimos años de la primaria con los dos primeros de la antigua secundaria. En paralelo a estas dinámicas, se afianzó la institucionalización de la enseñanza especial, cuyos cimientos se habían sentado en 1964 bajo el mandato de Nicolás Díaz Colodrero (1963-1966). Este proceso se materializó notablemente con la inauguración, en 1968, del Centro de Capacitación Asistencial Recreativa Integral del Discapacitado (CARIDI) "Jesús Nazareno". Dicho centro, en conjunto con otras entidades del sector, estableció una trayectoria fundamental de servicio educativo, asistencial y

recreativo, marcando un hito en la atención a la población con discapacidad de la provincia de Corrientes.

El objetivo principal de estas modificaciones era fomentar un sistema educativo adaptable y “racionalizado”, capaz de satisfacer las necesidades y criterios regionales y provinciales, con un enfoque en la eficiencia del gasto educativo. En este esquema, cada institución escolar debía definir su propio perfil, organizar su equipo profesional, establecer las dinámicas del cuerpo docente, estructurar la comunidad escolar, fijar códigos de convivencia y desarrollar su currículo. Las escuelas obtendrían autonomía para adquirir los materiales necesarios para su funcionamiento. En cuanto a la infraestructura, la construcción y reparación de los edificios escolares, sería responsabilidad de las asociaciones cooperadoras, a las cuales la Nación transferiría recursos para cubrir los gastos. Adicionalmente, las cooperadoras debían generar actividades para complementar los fondos necesarios. La visión de los reformadores era que, a medida que la comunidad aumentara su participación e involucramiento, los costos generales de mantenimiento escolar disminuirían progresivamente (De Luca, Álvarez Prieto y Martino, 2013, pp. 47-48).

La situación de las escuelas secundarias de Corrientes durante este periodo era igualmente compleja. Por un lado, a comienzos de la década de 1970, la expansión de la matrícula secundaria supuso una creciente demanda de acceso a este nivel educativo. Intendentes y comisiones vecinales de distintas poblaciones del interior provincial solicitaron al Gobierno provincial la apertura de ciclos básicos y superiores para los adolescentes y jóvenes que deseaban proseguir sus estudios en sus localidades. Pese a los innumerables obstáculos para cumplir satisfactoriamente dicha demanda, el interventor Navajas Artaza decidió crear ciclos básicos en algunas ciudades y parajes rurales, como Riachuelo, Perugorriá, Paso de la Patria, Mariano I. Loza, Mocoretá, Chavarría, Tabay, San Lorenzo y San Carlos. Por otro lado, las autoridades ejercieron un fuerte control sobre dichas escuelas. Esta lógica operó de forma

generalizada y contundente: se impusieron normas estrictas sobre vestimenta y conducta y se controlaron los contenidos curriculares, buscando una visión nacionalista y conservadora.

A partir de los lineamientos acordados en las reuniones del Consejo Federal de Educación, la directriz general de estas reformas procuraba una mayor injerencia de las provincias, no solo en la definición de los contenidos, fines y objetivos para la educación primaria y media, sino también en la capacitación laboral y la orientación vocacional ofrecida por cada institución escolar de nivel medio. A pesar de que el proceso de reforma curricular inicial fue revertido en 1971, algunos de sus principios fundamentales se mantuvieron (Méndez de Medina Lareu, 2012, p. 149). De hecho, en 1972 y 1975, los nuevos diseños curriculares nacionales continuaron enfatizando la regionalización de contenidos, a partir del último gobierno militar, a la par que se afianzaban los procesos de descentralización educativa.

El desarrollo del sistema educativo provincial, con la incorporación de las escuelas primarias y la creación de más establecimientos de educación media, generó nuevos desafíos para el Gobierno de Corrientes, en términos de infraestructura, personal docente y recursos. A mediados de 1970, el interventor de Corrientes, Navajas Artaza, designó a Elizabeth Sigel de Semper como titular de la Subsecretaría de Educación y Cultura, bajo la órbita del Ministerio de Bienestar Social. Sigel de Semper, licenciada en Ciencias de la Educación, poseía una vasta trayectoria en el ámbito educativo, habiendo ejercido como maestra primaria, profesora en escuelas secundarias y adjunta en la cátedra de "Psicología del Adolescente" en la Universidad Nacional del Nordeste.

Su perfil católico-conservador, sumado a su sólida formación académica y profundo conocimiento del sistema educativo correntino, posicionaron a Sigel de Semper para liderar la Subsecretaría. Su gestión implicó el desembarco de corrientes pedagógicas desarrollistas o tecnocráticas, que concebían la

educación como un pilar fundamental para la formación de recursos humanos, en función del modelo social imperante. Esta visión se materializó en una reestructuración y jerarquización de la Subsecretaría de Educación y Cultura: se crearon la Dirección General de Planificación y la Dirección General de Planeamiento e Investigación Educativa, se promulgó un reglamento orgánico para delimitar funciones y responsabilidades y se conformó un equipo de personal capacitado para cada una de las áreas. Estas transformaciones reflejaron un esfuerzo por modernizar y profesionalizar la administración educativa provincial.

El tercer gobierno peronista no trajo novedades significativas al campo educativo provincial más allá de ciertas libertades, como el discurso e intentos de suscitar una mayor participación de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres), en la gestión de las instituciones, así como la posibilidad de negociación y discusión sobre mejoras salariales, condiciones laborales y programas de formación y perfeccionamiento docente. Sin embargo, la realidad nacional durante esta etapa se replicó durante la gobernación de Julio Romero (1973-1976), generando un ambiente desfavorable para la formulación e implementación de políticas de largo aliento en áreas sensibles como la educación. Si bien la gestión de Romero buscó aplicar la visión educativa ligada al proyecto de "liberación nacional", que implicaba una crítica al "colonialismo pedagógico" y un mayor énfasis en la cultura nacional y latinoamericana, tal plan no logró superar el plano discursivo. Ello queda evidenciado en la escasa proyección de la pedagogía de Paulo Freire y el limitado alcance de los programas de alfabetización y educación de adultos. En cambio, los esfuerzos de las autoridades educativas provinciales se centraron en mantener el funcionamiento básico del sistema y en lidiar con las presiones políticas, desplazando progresivamente el foco de las políticas educativas hacia un mayor control, que preparó el terreno para el último gobierno de facto.

Dentro del nivel medio, el campo de la educación técnica en Corrientes mostró más signos de continuidad que de cambio. La

formación técnica detentaba una importancia considerable en la educación de la sociedad argentina. Esto puede explicarse a partir del aumento en la demanda de profesionales y técnicos, generada por la creciente complejización tecnológica de los procesos productivos. Provincias que integraban el cinturón industrial más desarrollado, como Buenos Aires, Santa Fe o Córdoba, requerían una fuerza laboral con competencias en metalmecánica, química industrial o electrónica, a partir del desarrollo de la industria automotriz y metalúrgica (Sosa, 2016; Maturo, 2014 y 2019).

Según un informe oficial, hacia 1975 la provincia contaba con quince Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) repartidas en su territorio. Para ese entonces, las ENET eran responsables de formar mano de obra especializada en los oficios metalmecánicos asociados a los sectores productivos característicos de la economía provincial en los años 70, como la ganadería, el arroz y el algodón. Por lo tanto, el Estado nacional no tenía incentivos para invertir en la creación de un número mayor de escuelas técnicas ya que, para ese entonces, la baja densidad demográfica de la población provincial, la estructura predominantemente agropecuaria y la inexistencia de una base industrial significativa hacía que la demanda de técnicos y operarios calificados fuese prácticamente cubierta por los establecimientos existentes.

Al igual que en el resto del país, las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) en Corrientes dependían del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET). Creado en 1959, este organismo se distinguió por su estructura tripartita, que incluía la participación del Estado, los trabajadores y las cámaras empresariales. Su objetivo principal era estandarizar la formación técnica y profesional a nivel nacional. Bajo la supervisión del CONET, las ENET correntinas funcionaban con un plan de estudios común para todas las escuelas de su tipo. Este currículo tenía una duración de seis años, divididos en dos ciclos de tres años cada uno, y ofrecía distintas especialidades. La jornada escolar estaba organizada en dos turnos: uno dedicado a las asignaturas teóricas (básicas y específicas)

y otro a la enseñanza práctica en los talleres. Inicialmente, su financiamiento se garantizaba a través de un impuesto nacional, que pagaban los sectores industriales, el cual ya había sido recortado por la dictadura de Onganía (Maturo, 2014 y 2019).



*Acto de egresados de la Escuela Técnica N°2 “Bernardino Rivadavia” en el Cine Rex bajo la dirección del Rector Ing. Agr. Juan Medina (1974).
Gentileza de Héctor Maidana*

A partir de 1976, el escenario educativo provincial padeció los efectos ideológicos del régimen autoritario autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" (1976-1983). El Estado implementó simultáneamente una serie de mecanismos de control para asegurar la desmovilización social, el disciplinamiento y la restauración del orden. El objetivo era promover una noción de nación alineada con la moral católica y los valores occidentales. Al ser la educación un espacio de producción de conocimientos y circulación

de saberes, fue considerada un ámbito estratégico para el proyecto de la dictadura. La puesta en marcha del Operativo Claridad en 1976 fue en esa dirección (Pineau, 2006; Mumbach et al., 2015).

El impacto de las políticas dictatoriales en el sistema educativo puede entenderse en dos niveles interconectados: las políticas represivas generales que afectaron a toda la sociedad y las políticas de control específicas diseñadas para el ámbito educativo. Estas políticas se aplicaban en todo el territorio argentino y Corrientes, en su carácter de provincia limítrofe y parte estratégica de la Cuenca del Plata, experimentó estos procesos de manera singular. Según Alejandra Mumbach (2007), al ser Corrientes una provincia con extensas fronteras con Paraguay, Brasil y Uruguay, se la consideraba una "zona sensible" desde la perspectiva de la Doctrina de la Seguridad Nacional. Su posición fronteriza implicó una mayor presencia y control de las fuerzas armadas y de seguridad en el territorio, una vigilancia social e ideológica más estricta sobre la población de la zona y una militarización en ciertas localidades fronterizas de Corrientes. Estas regiones eran vistas no solo como límites geográficos, sino también como "fronteras ideológicas" frente al "enemigo subversivo" o las influencias consideradas "peligrosas" del exterior.

Cualquier movimiento social, político o cultural que pudiera considerarse "desestabilizador" era percibido con particular recelo en una provincia limítrofe, dadas las implicaciones para la seguridad nacional. En esa dirección, los espacios educativos de la provincia experimentaron, desde esta singularidad regional, dispositivos represivos. Se prohibió drásticamente todo tipo de actividad política o la organización de centros estudiantiles, además fueron blancos del terrorismo de Estado que vivió nuestro país y la región (Mumbach et al., 2015).

Sin embargo, docentes y autoridades educativas fueron cooptados por la dictadura en la lógica de identificación, vigilancia y delación mediante la Resolución N.º 538, "Subversión en el ámbito

educativo. Conozcamos a nuestro enemigo", que se difundió ampliamente en todo el sistema. Esta atmósfera de autocensura fue la tónica general que permeó la vida cotidiana de las escuelas correntinas durante esos años, afectando las relaciones pedagógicas y sociales.

El gobierno de facto implementó un conjunto de políticas destinadas a establecer un estricto control sobre los actores, contenidos e instituciones educativas (Pineau, 2006). El objetivo era que la educación contribuyera a la restauración del orden, que había sido vulnerado en los años previos. Las directrices pedagógicas y funcionales del gobierno castrense se basaron en ideas-fuerza como "sanear" la sociedad, "erradicar valores e ideas" asociadas a la subversión, "desideologizar y despolitizar" a la población, y "restaurar el orden social" sobre la base de los valores morales y espirituales de la nacionalidad. El Ministerio de Planeamiento fue central en el establecimiento de tales directrices en las instituciones públicas del país, pero los dispositivos de supervisión ideológica fueron gestionados e implementados de forma local y regional por las autoridades provinciales alineadas a través del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia, a cargo de Elizabeth Sigel de Semper, quien fue convocada para dirigir esta dependencia oficial por el interventor federal de facto Luis Carlos Gómez Centurión (1976-1981) (Mumbach et al., 2015).

La vigilancia y el control sobre el pensamiento y la conducta de estudiantes, docentes y autoridades fueron una constante en las políticas ministeriales a lo largo de aquellos años. Estas acciones se manifestaron a través de tres intervenciones principales en el sistema educativo provincial: la exacerbación de los esquemas de control y disciplina preexistentes, las reformas curriculares y la censura de contenidos y materiales. En cuanto a la disciplina, se profundizaron las normas y dispositivos de control en articulación con las políticas represivas. Esto llevó a que las estructuras educativas "desempolvaran", actualizaran y extremaran códigos y normas estrictas de disciplina, vestimenta y conducta, restableciendo valores

y jerarquías que se consideraban relajadas.

Las reformas curriculares en los niveles primario y secundario se asentaron en la necesidad de favorecer la difusión de los valores, premisas y perspectivas sostenidas por el régimen militar y orientadas a la “re-moralización” de la sociedad correntina, que se juzgaba desbordada y desviada de su cauce. En esa dirección, los equipos técnicos jurisdiccionales retomaban el Acta de Propósitos y Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional, documento clave acordado por los ministros de Educación de todo el país, al adherir al concepto de educación, definida como:

Formación integral y permanente del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común, conforme a los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino (Méndez de Medina Lareu, 2012, p. 114).

En efecto, los nuevos lineamientos curriculares jurisdiccionales para las escuelas correntinas permiten comprobar la influencia de esta “pedagogía en valores” promovida por la dictadura, destinada a convertir a las escuelas en espacios de difusión de un estilo de vida “occidental y cristiano” y de promoción de las obligaciones morales que todo argentino poseía en relación al trípode “Dios, patria y hogar”. Así, por ejemplo, la educación media en Corrientes debía “favorecer el desarrollo de actitudes ético-religiosas conforme a los valores de la moral cristiana y de tradición nacional” y, dentro de la misma, el ciclo básico tendría por propósito principal “orientar hacia la formación de una moral personal a través de los valores ético-religiosos de la cultura occidental y cristiana” (como se citó en Méndez de Medina Lareu, 2012, p. 135).

En Corrientes, una provincia con fuertes lazos sociales y culturales con los países vecinos (Paraguay y Brasil), la intención de

imponer una identidad nacional uniforme a través del sistema educativo provincial adquirió un significado singular, anclado a la “defensa de la soberanía” y la “seguridad nacional”. En consecuencia, los ámbitos educativos de la provincia fueron empleados para favorecer esta conciencia nacionalista. Así, dentro de las aulas, se acentuó la enseñanza del idioma castellano, de la historia y de la geografía argentina, junto con las tradiciones y costumbres nacionales. Los actos escolares y las efemérides patrias cobraron una relevancia particular, especialmente en las ciudades de frontera –como Santo Tomé y Paso de los Libres–, utilizándose como medios de difusión de la ideología oficial y la exaltación de los “valores nacionales”, para contrarrestar posibles influencias transfronterizas o la pervivencia de identidades locales consideradas “no nacionales” (Mumbach et al., 2015).

Además, la cartera educativa jurisdiccional llevó adelante una política de expurgación. Se suprimieron libros, autores y editoriales considerados contrarios a los principios del “Proceso”. Bibliotecas escolares y públicas fueron “depuradas” de textos considerados “peligrosos”. Al mismo tiempo, se emprendió una minuciosa revisión de los planes de estudio de todos los niveles del sistema, impidiendo la circulación de ciertas corrientes pedagógicas, eliminando contenidos escolares considerados “amenazantes” o modificando la grilla de unidades curriculares. Un ejemplo claro de esto fue la dotación de una mayor carga horaria para materias que promovían una visión nacionalista y reforzaban los sentimientos de “amor a la patria”: mientras “Historia” brindaba una mirada armónica, lineal, no conflictiva y pretendidamente “objetiva” de los hechos fundantes del pasado nacional, “Geografía” enseñaba una descripción del territorio argentino y sus recursos con una fuerte impronta geopolítica y de seguridad nacional. Además, se reemplazó la materia “Estudios de la Realidad Social Argentina” por “Moral y Civismo”, pues reorientaba los contenidos hacia una concepción esencialista de los valores y una visión tradicional conservadora de la familia y la sociedad, anulando las prácticas propias de toda comunidad democrática –en tanto la disidencia y la diversidad eran

“peligrosas”, inaceptables y partes del mismo fenómeno “subversivo” a eliminar– buscando formar un tipo de subjetividades ciudadanas disciplinadas (Méndez de Medina Lareu, 2012, pp. 113-145; Mumbach et al, 2015).

Paralelamente, se implementó una mayor descentralización administrativa del sistema educativo para la gestión directa y territorial de sus instituciones y agentes. Se promovió la idea de modernizar el sistema educativo, organizado centralmente desde las instancias estatales y la necesidad de descentralizar; propósitos que ya reconocían antecedentes desde 1956 y, en particular, en la iniciativa de reforma escolar impulsada por Onganía. De ese modo, poco después del pronunciamiento militar, el Consejo Federal de Educación fue reactivado y la cuestión de la transferencia de escuelas a las provincias volvió a ocupar un lugar central en la agenda educativa. El entonces ministro de Educación de la Nación, Ricardo Bruera, justificó la medida argumentando la necesidad de cumplir con mandatos constitucionales, una excesiva concentración de responsabilidades en el gobierno central y un funcionamiento inadecuado del sistema.

En 1980, la Ley 22221 complementó la política de transferencia de escuelas primarias al establecer la Dirección Nacional de Educación Primaria bajo la órbita del Ministerio de Cultura y Educación. Esta nueva entidad asumió la dirección y administración de los establecimientos, organismos y bienes que hasta entonces dependían del Consejo Nacional de Educación. Paralelamente, la normativa derogó la Ley de Subvenciones Nacionales, modificando el esquema de financiamiento educativo. Poco después, las escuelas primarias de adultos también fueron transferidas mediante la Ley 22.367/1980. A partir de estas medidas, y hasta la promulgación de la Ley Federal de Educación 24195 en 1993, la educación primaria quedó exclusivamente bajo la órbita de las provincias. No obstante, la Ley 1420 de 1884 (de Educación Común) se mantuvo vigente, aunque con las modificaciones introducidas por la Ley 22221/1980.

De este modo, la provincia de Corrientes se vio obligada a incorporar más de 400 establecimientos nacionales, sin contar con los recursos económicos necesarios para su sostenimiento. El Gobierno debió hacerse cargo de todas las erogaciones generadas durante el año en curso, incluyendo bienes muebles, semovientes, inmuebles, elementos de consumo y contratos en ejecución. Todo el personal de las escuelas, supervisiones y juntas de clasificación transferidas, incluyendo a los contratados, fueron incorporados a la administración provincial. La transferencia implicaba, además, mantener la remuneración nominal, las licencias, los trasladados o cambios de tareas acordados, la jerarquía (o al menos la remuneración en caso de reasignación de funciones) y la antigüedad. Más allá del costo económico, el Estado correntino debió adecuarse legalmente a la incorporación de las nuevas escuelas en términos de organización administrativa, personal, infraestructura y equipamiento, aspectos técnico-docentes, previsión social, fondos e información. Esta reorganización del sistema educativo provincial llevó al cierre de algunos establecimientos, la racionalización del personal y la precarización salarial docente.

Además de las transferencias, la premisa de adecuar la escolarización al entorno reconoció en la provincia otro conjunto de iniciativas, atravesadas por la idea de adaptar los planes de estudio y el currículum escolar a las demandas regionales. La ministra de entonces fundamentó ambas medidas a partir de una serie de principios esenciales: la extensión de la escolaridad general (buscando mayor retención y una prolongación progresiva de los años de escolaridad), la unidad de propósitos educacionales (garantizada a través de contenidos mínimos a nivel nacional) y la adecuación de las estructuras educativas a las características y posibilidades específicas de cada jurisdicción provincial. Como resultado de ambas medidas, el sistema educativo provincial constaba de tres niveles fundamentales, estructurados según el desarrollo cronológico de los alumnos entre los seis y los diecisiete años. El nivel pre-primario abarcaba el jardín de infantes (de 4 a 5 años), el nivel primario correspondía a la escuela de la niñez (de 6 a 11 años), y el

nivel medio se dividía en dos ciclos diferenciados: uno básico ("escuela de la pubertad") y uno superior ("escuela de la adolescencia").

Dentro del nivel medio, el campo de la educación técnica en Corrientes mostró más continuidades que cambios durante este periodo. Las ENET de la provincia siguieron siendo administradas por el CONET y sus planes de estudio permanecieron inalterados. Sin embargo, las mismas comenzaron a padecer un proceso de desfinanciamiento a partir de la eliminación del impuesto en el año 1980 a través de la Ley N.º 22294. Se perdió así una de las principales fuentes de financiamiento del CONET y se dio lugar a la creación del llamado Régimen de Crédito Fiscal —a través de la Ley N.º 22317/80—, que supuso la desgravación impositiva de las empresas que inviertan en acciones educativas (Judengloben. y Gardyn, 2010; Fernández, 2022). Este proceso coincidió con la aplicación de la política económica de la época, que modificó radicalmente el modo de acumulación vigente durante el medio siglo anterior en la República Argentina.

El nuevo modelo económico fue generando cambios en el sistema político y en la sociedad, que hicieron posible la desindustrialización, la regresión distributiva, el ascenso del desempleo y el deterioro de las condiciones laborales, acompañados por crecientes niveles de desigualdad y exclusión. La desindustrialización fue seguida por el desguace de la educación orientada a la formación para el trabajo. Si bien en Corrientes las Escuelas Nacionales de Educación Técnica con especialidad en electricidad, mecánica y otras especialidades del eje urbano-industrial continuaron existiendo, la jurisdicción comenzó a otorgar mayor relevancia a la educación técnico-agropecuaria. Ello obedeció a la tendencia de las escuelas rurales correntinas orientadas a satisfacer las necesidades de un sector primario local que, aún para la década de 1980, continuaba en buena medida utilizando tecnologías y procesos de producción más tradicionales (Vicente, 2022).

Las autoridades ministeriales desarrollaron una intensa y contundente regulación de los contenidos a ser transmitidos en las escuelas de la provincia, en virtud de la regionalización curricular promovida por el gobierno castrense. Así, el 2 de febrero de 1978, el Ministerio de Educación y Cultura de Corrientes aprobó primeramente los nuevos Lineamientos Curriculares para el Nivel Primario mediante la Resolución N.º 4 y dispuso su implementación gradual a partir del período escolar de ese mismo año. El plan de estudios de la escuela primaria estaba compuesto por las siguientes áreas: Matemática, Lengua, Estudios Sociales, Ciencias Elementales Básicas, Plástica, Educación Física, Educación Musical, Actividades Prácticas y Educación Pretecnológica. Dos años después, las autoridades de la cartera educativa provincial elaboraron los Lineamientos Curriculares para el Ciclo Básico del Nivel Medio. El plan de estudio estaba integrado por las siguientes materias: Matemática, Lengua y Literatura, Inglés, Francés, Historia, Geografía, Formación Moral y Cívica, Ciencias Biológicas, Elementos de Física y Química, Educación Plástica, Educación Musical y Educación Física.

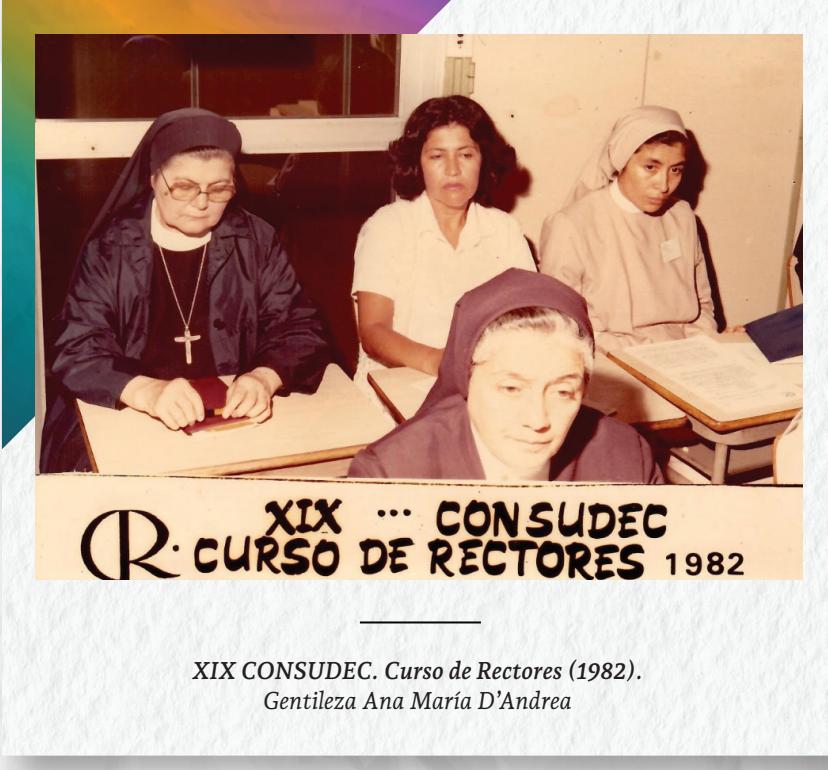
Finalmente, en el período comprendido entre la implementación de los lineamientos para el nivel primario y aquellos destinados al ciclo básico del nivel medio, el Ministerio de Educación de Corrientes inició un proceso crucial: la formalización oficial de los jardines de infantes de la provincia. Hasta ese momento, estas instituciones habían operado de manera desorganizada, careciendo de diseños curriculares propios. Para subsanar esta deficiencia, en enero de 1980, se adoptaron los lineamientos curriculares específicos emanados de la administración nacional. Esta decisión sentó una premisa fundamental para el nivel inicial: su función sería doble. Por un lado, se priorizaría la labor socializadora, entendida como la adquisición de hábitos y pautas de convivencia. Por otro lado, se buscaría estimular los procesos educativos en los niños y niñas. La trascendencia de este documento en la historia educativa de Corrientes radica en que fue el primer lineamiento curricular que otorgó al jardín de infantes un lugar como institución pedagógica

significativa dentro del sistema educativo. El documento también fue pionero en considerar al educando —el niño de cuatro y cinco años— como una persona digna de respeto, reconociendo y comprendiendo la etapa crucial de maduración y desarrollo que atraviesa en este período (Méndez de Medina Lareu, 2012, p. 130). Más allá de la formalización curricular de los jardines de infantes, la plena universalización y calidad de los mismos en la provincia aún estaban lejos de alcanzarse.

Sin embargo, la implementación de los lineamientos curriculares, durante la década de 1980, que abarcó desde el nivel pre-primario hasta el ciclo básico del nivel medio, presentó una notable paradoja. Según la educadora Méndez de Medina Lareu (2012, p. 150), aunque estos lineamientos "aparentemente [fueron] elaborados por comisiones locales de docentes y especialistas", en realidad, fueron el resultado de un consenso entre los ministros de Educación en el seno del Consejo Federal. La supuesta participación local se redujo a "retoques" regionales que, en esencia, no alteraron el objetivo primordial. Este era el de uniformar la educación a nivel nacional, buscando impartir una "educación común a todo el país". Esto limitó la autonomía de las provincias para adaptar sus sistemas educativos a las particularidades regionales, generando rigidez y burocratización. En otras palabras, al ignorar la impronta de los aspectos socioeconómicos y culturales de la sociedad correntina, los lineamientos jurisdiccionales revelaban la voluntad centralizadora que priorizaba la homogeneidad nacional por sobre la adaptación a la realidad regional.

Los nuevos lineamientos curriculares jurisdiccionales y la reconfiguración de los niveles de enseñanza terminaron de asentarse en un contexto jaqueado por la crisis del gobierno militar tras la derrota de Malvinas en 1982 y la rearticulación de los partidos políticos. Para cuando aquel llegó a su fin y se inició la transición a la democracia, el escenario educativo provincial había alterado su rostro y funcionamiento como consecuencia de años de represión, censura, descentralización, desfinanciamiento y una concepción de

la educación que se volvió más verticalista y conservadora, priorizando el orden y la disciplina por encima de la formación crítica, el diálogo y el pluralismo. La vuelta de la democracia en 1983 abrió la puerta a la reconstrucción y redefinición del mapa educativo provincial, aunque las diferentes realidades políticas, socioeconómicas y culturales de las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI trajeron importantes novedades y desafíos.



La vuelta de la democracia: debates, promesas y fracasos



La presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989) puede considerarse fundacional en dos sentidos principales. En la larga duración, su asunción marcó la recuperación y consolidación de la democracia como el sistema político legítimo en Argentina, tras más de medio siglo de interrupciones militares, instituyendo un ciclo de gobiernos constitucionales que perdura hasta la actualidad. Y, en la corta duración, la presidencia de Alfonsín fue fundacional porque se abocó a la reconstrucción integral de la sociedad argentina, tras el colapso institucional, social y económico. Fue un gobierno de transición que tuvo que lidiar con enormes desafíos y sentar las primeras bases del nuevo modelo de país.

La gestión de Alfonsín al frente del Ejecutivo Nacional inició un proceso de saneamiento de las instituciones, despolitizando la justicia y las fuerzas de seguridad y estableciendo mecanismos de control democrático. Finalmente, buscó restablecer un pacto social, promoviendo el diálogo entre los diversos actores, logrando un nivel de debate y participación que contrastaba con la opresión y el silenciamiento de años anteriores. El proceso de reconstrucción institucional y social, auspiciado por la apertura democrática, también se fue dando en los diferentes espacios provinciales. En el caso de la provincia de Corrientes, a diferencia de lo ocurrido a nivel nacional –donde la Unión Cívica Radical (UCR) triunfó de manera aplastante–, la victoria fue para el Partido Autonomista de Corrientes (PACo), una de las dos fuerzas históricas y tradicionales de la provincia. Su victoria en las urnas fue posible gracias al pacto autonomista-liberal, cuya hegemonía se mantuvo desde la restauración democrática en 1983 hasta fines de 1991, asegurando el liderazgo de José Antonio “Pocho” Romero Feris en el campo político provincial durante toda la década de los ochenta –primero como

gobernador (1983-1987) y luego como senador nacional–.

La gestión de Romero Feris encontró al escenario educativo correntino en un estado de crisis profunda de larga data, cuyas manifestaciones más evidentes eran la vigencia de modelos verticalistas y centralizados de conducción educativa, una práctica cotidiana de convivencia escolar corroída por años de autoritarismo e intolerancia y, finalmente, un currículum escolar sumamente desactualizado y empobrecido –en sus enfoques y prácticas pedagógicas– por el dogmatismo y la censura. A estos caracteres debe añadirse el crónico desfinanciamiento que sufría la educación provincial, como resultado de la transferencia de escuelas nacionales a la jurisdicción sin el acompañamiento presupuestario adecuado. A pesar del énfasis en la obra pública, la educación provincial enfrentó serios desafíos económicos. La infraestructura escolar, deteriorada por años de abandono durante los gobiernos militares, requería una inversión masiva. Si bien la provincia destinaba un porcentaje considerable de su presupuesto a la educación, la precariedad de las finanzas provinciales y los altos niveles de endeudamiento limitaron la capacidad del gobierno para abordar de forma integral la situación edilicia de las escuelas. Este problema se agudizó en las décadas siguientes, especialmente con la descentralización del sistema educativo en los años noventa.



*Promoción 1982
del Colegio San José,
Corrientes.
Gentileza: Ana
María D'Andrea*

La situación de la educación correntina no era una excepción dentro del mapa nacional. El conjunto de las diferentes jurisdicciones reflejaba los cambios y tensiones heredadas. En esa dirección, una de las ideas centrales que guió el proyecto nacional de Alfonsín fue la relación intrínseca entre democracia y educación. Para el presidente de la nación, la educación no era solo un derecho social, sino el pilar fundamental para la supervivencia de la democracia. Argumentaba que una ciudadanía educada y crítica era la única capaz de defender los valores republicanos, ejercer sus derechos y participar de manera informada en la vida política. Los anteriores gobiernos habían desmantelado la educación pública; por ello, la reconstrucción democrática debía empezar por la escuela.

Por eso, el gobierno de Alfonsín impulsó la convocatoria y funcionamiento del II Congreso Pedagógico Nacional, un espacio de debate democrático y participativo para repensar el sistema educativo argentino. Esta iniciativa fue en sí misma fundacional: la primera vez en décadas que el Estado convocó a la sociedad civil —padres, docentes, estudiantes y especialistas— para debatir el futuro de la educación. Este gesto demostraba la convicción de que la escuela no era un mero aparato de formación, sino un espacio cívico para la construcción de una cultura democrática. En este sentido, Alfonsín sentó las bases de una política educativa ligada a la participación, la libertad de cátedra y la formación de ciudadanos críticos, elementos indispensables para que la democracia perdurara en el tiempo.

El Congreso culminó en marzo de 1988, cuando se realizó la Asamblea Nacional en Embalse III (Córdoba) y se aprobó el documento con las conclusiones del mismo. Según la educadora Méndez de Medina Lareu (2012), dicho documento, si bien expuso las profundas y persistentes contradicciones de la educación argentina, también manifestó el amplio consenso existente respecto a la descentralización de los servicios educativos y su traspaso a las provincias. En este contexto, se hizo patente la necesidad de una ley de educación general que integrara estas directrices y les otorgara la

debida protección jurídica.

Sin embargo, la hiperinflación y la crisis social al final de su mandato echaron por tierra el proyecto del gobierno nacional de reformar y modernizar la educación. En cambio, la principal tarea de las autoridades educativas de cada jurisdicción durante los primeros años de democracia se centró en la reconstrucción de las instituciones educativas y en la restauración de la cultura democrática en las escuelas, así como también en la aplicación de las diferentes normativas nacionales que facilitaran la renovación del currículum escolar y la extensión de la obligatoriedad del nivel medio.



*Acto escolar (1982).
Gentileza: Antonia E. Portalis*

En consecuencia, los sucesivos ministros que colaboraron con el gobernador Romero Feris –Juan Ramón Palma (1983-1984), Carlos L. Tomasella (1985) y René Borderes (1986-1987) – buscaron erradicar poco a poco la lógica del adoctrinamiento y el control, que había atravesado al sistema educativo durante los años anteriores.

Esto implicó la despolitización de los cargos directivos, la restitución de las garantías constitucionales a los docentes y estudiantes, la reapertura de los canales de diálogo en las comunidades escolares y la revisión de los contenidos para erradicar las improntas autoritarias. Asimismo, correspondió a las ministras de Leconte –Leonor Díaz de Martínez Soler (1987-1990) y Clotilde Beatriz Nicolini (1990-1991)– implementar las distintas normativas emanadas de la recientemente creada Dirección Nacional de Enseñanza Media, entre las que sobresalió la Resolución Ministerial N.º 1813, aprobada el 2 de noviembre de 1988. Esta resolución ordenaba la unificación de los planes de estudio del Ciclo Básico Común y el Ciclo Básico Comercial Diurno y el estudio de una misma lengua extranjera de primero a quinto año (Lovatto, 2024, p. 89). Aunque se introdujeron cambios mínimos, en términos generales los lineamientos curriculares jurisdiccionales de los años 1978-1980 mantuvieron su vigencia prácticamente sin alteraciones hasta mediados de la década de 1990 (Méndez de Medina Lareu, 2012, p. 168).

Mientras lidiaba con las herencias recibidas, la precariedad de recursos y la necesidad de una reconstrucción edilicia profunda, la provincia de Corrientes debió enfrentar el desafío de normalizar las estructuras de gobierno de su sistema educativo y consolidar su autonomía en la gestión del mismo. Las gobernaciones de Romero Feris y de su sucesor, Ricardo Guillermo Leconte (1987-1991), asistieron al desarrollo de ambos procesos institucionales. En efecto, según el investigador Axel Rivas (2003), durante estos primeros años de democracia, el sistema educativo provincial alcanzó una notable estabilidad gracias a la renovación del pacto conservador, que integró a diversos sectores sociales y políticos de la provincia (pp. 28-29).

La década de los noventa: la Ley Federal de Educación y sus efectos



La década de los noventa representó para Corrientes el inicio de una serie de reformas que, además de interrumpir los procesos de estabilización y reordenamiento institucional del sistema educativo provincial iniciado, afectó hondamente su estructura y dinámica. Durante el extenso mandato presidencial de Carlos Menem (1989-1999), fuertemente influenciado por el neoliberalismo, se implementaron medidas orientadas a la reforma estructural del Estado argentino.

La reforma menemista se justificaba, en parte, bajo la premisa de un Estado sobrepasado en su capacidad de respuesta, ante las crecientes demandas de una sociedad cada vez más dinámica y compleja. Además, como señalan Myriam Feldfeber y Nora Glutz (2011), la autodenominada “transformación educativa” procuró fijar criterios de gestión en el funcionamiento del sistema, basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos. Sobre estas bases argumentales, se llevó a cabo una profunda reestructuración estatal, que implicó una redefinición de sus funciones internas y de sus relaciones con la sociedad civil.

En este nuevo contexto político e ideológico, se concretó la fase final de la transferencia de los servicios educativos, que aún permanecían bajo la órbita nacional –incluyendo niveles primario, secundario y terciario– hacia las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esta operación se materializó en 1992 con la aprobación de la Ley N.º 24.049. Dicha ley facultó al Estado nacional para traspasar los servicios administrados directamente por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), así como las responsabilidades sobre los establecimientos privados reconocidos, mediante la firma de

convenios específicos con cada jurisdicción.

El traspaso de la casi totalidad de estos servicios se hizo efectivo entre 1992 y 1994. Como resultado, puede afirmarse que, a partir de 1994, el Ministerio de Cultura y Educación ya no operaba establecimientos educativos de forma directa, marcando un hito en la descentralización del sistema educativo argentino. Por ende, la reforma educativa impulsada durante el menemismo se fundamentó principalmente en el fortalecimiento de los Estados provinciales, más que en una redefinición de las relaciones entre el Estado y otros actores sociales en materia educativa.

La transferencia de instituciones educativas a la jurisdicción correntina coincidió con el ascenso al poder del gobernador Hugo Mancini (1991-1992), que pronto fue despojado del cargo por la intervención federal decretada por el presidente Menem. Dicha intervención, encabezada inicialmente por Francisco de Durañona y continuada por Claudia Bello e Ideler Tonelli, facilitó considerablemente que Corrientes fuese una de las primeras jurisdicciones en suscribir a los acuerdos de transferencia. De ese modo, los equipos provenientes de la Nación designados al frente de la cartera educativa provincial, liderados por los sucesivos ministros –Agustín Pieroni, Luis Acosta Rivellini y Luis Antonio Barry–, fueron los encargados de ejecutar las políticas nacionales, coordinar el traspaso interjurisdiccional oficial de 57 establecimientos de diversas modalidades al ámbito provincial y adecuar su funcionamiento entre 1992 y 1993.

Específicamente, según un informe publicado en el diario correntino *El Litoral*, un año antes del traspaso, la provincia recibió 7 escuelas medias, 2 agropecuarias, 10 técnicas, 14 institutos de educación superior, 20 escuelas de adultos, 2 de educación física y otras 2 dependencias centrales (*El Litoral*, 16-IX-1991). Sin embargo, la aplicación apresurada de la transferencia de las escuelas, sumado al recambio permanente de ministros de educación durante la intervención federal, produjeron varios problemas de logística y

coordinación durante el proceso de transferencia interjurisdiccional. A su vez, la sanción de la Ley 24049/1992 suscitó duras críticas y no pocas resistencias por parte de los sectores gremiales. Así, por ejemplo, la Unión de Docentes Argentinos (UDA) emitió un extenso documento donde postulaba, al igual que muchos sindicatos docentes, que se trataba de un cambio traumático que fragmentó y atomizó el sistema nacional de educación (Méndez de Medina Lareu, 2012, p. 159). En el escenario provincial, la transferencia tampoco fue bien recibida al principio. El profesor Daniel Vilota, director de Enseñanza Privada del Ministerio de Educación de Corrientes en 2002, señaló: "No estábamos muy preparados para la transferencia, porque las escuelas nacionales no querían ser transferidas y la provincia tampoco las quería a ellas. Las escuelas decían que la provincia era muy burocrática y no querían ser controladas" (como se citó en Rivas, 2003, p. 56). A pesar de las reticencias iniciales, la transferencia tuvo implicancias salariales mixtas. Los docentes de las escuelas nacionales transferidas se vieron beneficiados al ser equiparados con la situación provincial, lo que implicó mejoras en sus sueldos. No obstante, los rectores nacionales, quienes ya percibían salarios superiores a los provinciales, mantuvieron esa diferencia. Aun así, las cuestiones salariales y otras equiparaciones, como las relativas a la obra social, generaron conflictos y requirieron extensas discusiones en un panorama provincial ya complejo debido a la intervención nacional.

La descentralización educativa menemista estuvo acompañada por un nuevo marco jurídico: la sanción de la Ley Federal de Educación N.º 24195 en 1993. Esta normativa estableció una redistribución de funciones y responsabilidades entre los diversos organismos de gobierno y administración del sistema educativo argentino. A partir de esta ley, el Ministerio de Educación de la Nación asumió funciones clave. Entre ellas, se destacan: definir los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos para todos los niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza; evaluar la calidad de todo el sistema educativo nacional; mantener las bases estadísticas del sistema; desarrollar la formación docente continua a

través de una red federal; e implementar planes y programas compensatorios para abordar las desigualdades regionales. La efectividad de estas funciones se sustentó, en gran medida, en la disponibilidad de recursos financieros provenientes de créditos de organismos internacionales.

Por su parte, el Consejo Federal de Cultura y Educación, integrado por los ministros provinciales de Educación, se erigió como una instancia fundamental para consensuar las políticas propuestas por el Ministerio de Educación de la Nación. Sus acuerdos abarcaron aspectos cruciales, como los contenidos básicos comunes, la equivalencia y validez de títulos y las políticas de compensación de las desigualdades regionales. Finalmente, los gobiernos provinciales vieron sus atribuciones ampliadas. Estas se centraron, fundamentalmente, en la gestión directa de los servicios educativos; la definición de los diseños curriculares específicos de cada provincia, a partir de los contenidos básicos comunes nacionales y la promoción de la participación de los actores educativos en la gestión del sistema.

La aplicación de la reforma educativa menemista en el mapa provincial de Corrientes tuvo lugar bajo la gobernación de Raúl “Tato” Romero Feris (1993-1997). La hegemonía del Partido Nuevo (PANU) en Corrientes se consolidó en 1997 con la elección de Pedro Braillard Poccard como gobernador. A los cambios en la dinámica política, es preciso agregar otro dato importante del contexto que caracterizó toda la década de los noventa: la desventajosa situación de la provincia de Corrientes en el marco de la coparticipación fiscal, las limitaciones productivas de la economía provincial, la poca capacidad para generar ingresos propios y los altos grados de pobreza. Todo ello se tradujo en una situación persistente de endeudamiento y dependencia de fondos nacionales, los cuales llegarían directamente como parte de la nueva intervención federal que ocurriría a principios del siglo XXI. Estos aspectos políticos y socioeconómicos resultan relevantes a la hora de pensar el modo en que se produjo la implementación de la Ley Federal de Educación en Corrientes, la consecuente reestructuración –organizativa y curricular– del

sistema educativo jurisdiccional y los efectos desestabilizadores que tuvo para este.

La implementación de la nueva estructura de niveles, dispuesta por la Ley Federal de Educación, ocurrió dentro de aquel contexto sociopolítico de fuerte concentración de poder alrededor del Ejecutivo provincial. Durante este periodo, a diferencia de etapas históricas previas, la legislatura provincial tuvo una participación mínima en los asuntos educativos. En el pasado, este cuerpo había servido como un espacio clave para el debate de problemas específicos del sistema y la sanción de leyes complementarias. Como planteó Axel Rivas (2003), la inacción legislativa durante la reforma podría indicar tanto la incapacidad del cuerpo para abordar normativas a largo plazo como la escasa prioridad otorgada a temas educativos estructurales, debido a los años de permanente agitación política en la provincia que se vivieron desde 1993. En esta situación inestable, que se trasladó a las cámaras legislativas y sus múltiples facciones internas, nunca se logró un clima de acuerdo y de tranquilidad institucional como para tratar este tipo de normas macro para el sistema educativo durante ese período (Rivas, 2003, p. 33).

En el marco de la reforma educativa, la provincia de Corrientes no elaboró una ley propia para regular su sistema. Por el contrario, en 1994, la legislatura provincial promulgó la Ley N.º 4866, que simplemente homologaba la Ley Federal de Educación N.º 24195 (Méndez de Medina Lareu, 2012, p. 174). El propósito central de esta norma fue formalizar los principios de un proceso de transformación ya en curso en el territorio correntino, que se había iniciado con las transferencias de servicios y se profundizó con la aplicación de la Ley Federal de Educación. La Ley N.º 4866/1994, en este sentido, parece haber sido una medida con un marcado valor político estratégico, destinada a disminuir los márgenes de resistencia e incertidumbre que la reforma generaba en la provincia. Ese mismo año, a través de la Ley provincial N.º 4779, se ratificaba el acuerdo de transferencia de las Escuelas Normales a la jurisdicción provincial establecido entre el Ministerio de Cultura y Educación de

la Nación y la Intervención Federal de la provincia.

Las complejidades inherentes a la implementación de la reforma educativa eran patentes, manifestándose en una vasta y compleja gama de cuestiones políticas, técnicas y administrativas que debían resolverse. Era imperativo gestionar la reubicación de un considerable número de estudiantes de primaria a secundaria, lo que implicaba el cierre de divisiones en un nivel y la apertura de nuevas en el otro, con la consiguiente necesidad de infraestructura edilicia y equipamiento para numerosas instituciones. Además, era necesario definir los perfiles docentes adecuados para las nuevas asignaturas del currículum y capacitar a los profesores para la enseñanza de acuerdo con las nuevas perspectivas disciplinares y tendencias pedagógico-didácticas. Asimismo, la reforma requería una reorganización del personal docente afectado en ambos niveles, así como la reubicación o reconversión de aquellos agentes cuya situación laboral pudiera verse comprometida por los cambios.

Aunque las conversaciones y medidas tomadas a favor de la reforma se iniciaron durante la gestión de Carlos Tomasella al frente del Ministerio de Educación (1993-1995), como la homologación legal y la adhesión al Pacto Federal de Educación en 1994, el grueso del proceso de transformación fue liderado por Catalina Méndez de Medina Lareu (1995-1997), quien sucedió a aquel en el cargo. Ella no era ajena al sistema educativo: con una vasta experiencia docente en Corrientes y Formosa, había recorrido una extensa carrera en la administración provincial desde el regreso a la democracia, ocupando cargos como supervisora de Educación Superior, jefa de normalización y, finalmente, directora general de Enseñanza Media y Superior. Más allá de su sólida trayectoria y su vínculo de amistad personal con el gobernador, fue elegida para el cargo de ministra en 1995, debido a un motivo clave: había sido una de las principales especialistas que asesoraron al grupo de senadores “autores” del proyecto de ley original. El profundo conocimiento de la normativa convertía a esta educadora en la persona adecuada para cumplir la tarea de implementarla en la provincia.

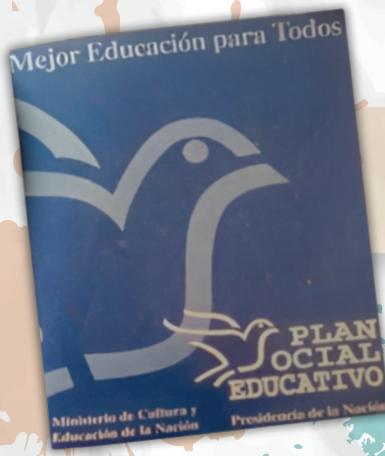
La dinámica interna de funcionamiento de la nueva ministra se caracterizó por la fuerte concentración de funciones y responsabilidades. Este tipo de liderazgo resultaba esencial para la clara misión que debía cumplir: implementar la reforma educativa lo más rápido posible, según lo pedía el Gobierno nacional. Siendo entonces la responsable directa de tal objetivo, Méndez de Medina Lareu no tardó en poner en marcha el proceso de reforma. Si bien los términos de la Resolución Ministerial N.º 786/1995 establecían plazos para la implementación progresiva de la misma, en los hechos el proceso ocurrió de forma bastante apresurada.

La ministra legitimó esta urgencia con argumentos contundentes. Por un lado, sostuvo que era imperativo responder a una sociedad que exigía un sistema educativo a la altura de los nuevos conocimientos, las revoluciones científico-tecnológicas y la omnipresencia de los medios de comunicación social. En su opinión, aunque el sistema educativo correntino había cambiado desde principios del siglo XX, estos cambios se habían yuxtapuesto de manera inorgánica sobre una base pedagógica conservadora. Este modelo padecía de problemas crónicos: bajo rendimiento escolar, desarticulación de niveles, deterioro de infraestructura y personal, enciclopedismo curricular y centralización administrativa. Su crecimiento solo había potenciado estos males, limitando su capacidad de lograr mejoras cualitativas. Por otro lado, la reforma se presentaba como un medio para construir un sistema más integrado, resultado del acuerdo entre el poder central y las provincias, concertado en el Consejo Federal de Educación. Este consenso, ella argumentaba, era fundamental para preservar la integridad del sistema, respetar las autonomías y fortalecer la identidad cultural de la nación (Méndez de Medina Lareu, 2012, pp. 163-164).

Sin embargo, el motivo principal de la aplicación de la reforma fue, como en muchas otras provincias, la presión que impuso el Gobierno nacional a partir del envío de fondos ligados con la Ley Federal de Educación. Así lo señaló la propia ministra: “La Nación nos ofrecía toda la plata que necesitábamos, que iba directamente a

arquitectura escolar; pedíamos una escuela y la construían, pero teníamos que hacer la reforma" (como se citó en Rivas, 2003, p. 61). Este testimonio demuestra un punto importante: Corrientes era una de las provincias menos beneficiadas en términos de la coparticipación federal, dada su escasa diversificación productiva y la insuficiencia de recursos económicos; para sostener un sistema educativo de magnitud, el Gobierno provincial se hallaba en una posición financiera en la que no podía rechazar los fondos enviados por la Nación. Declinarlos habría implicado un colapso fiscal y una incapacidad para cumplir con las nuevas responsabilidades educativas adquiridas tras la transferencia de servicios y la sanción de la Ley Federal de Educación, dejando a la provincia en una situación de extrema vulnerabilidad y riesgo de desfinanciamiento educativo.

La implementación de la Ley Federal de Educación trajo consigo un significativo flujo de recursos hacia el Gobierno de Corrientes, provenientes tanto del Estado nacional como de organismos internacionales. Estos fondos estaban destinados a financiar la nueva estructura académica –incluyendo infraestructura, transformación curricular, becas y capacitación docente– y se canalizaban a través de programas del Pacto Federal, como el Programa de Reformas e Inversiones para el Sector Educación (PRISE) y el Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria (PRODYMES), o mediante proyectos especiales a cargo de la provincia. Además, estos recursos fueron cruciales para la implementación de políticas educativas focalizadas de carácter asistencialista, diseñadas para mitigar las desigualdades regionales y atender situaciones de "mayor riesgo". Estas iniciativas se fundamentaban en el principio de equidad, que implicaba una distribución diferenciada de recursos para quienes no se encontraban en igualdad de condiciones. Se convirtieron así en una estrategia para combatir las carencias de la población a través de diversas líneas de acción.



*Cuaderno Escolar del
Plan Social Educativo
(1993)*

Un ejemplo paradigmático de esta intervención estatal fue el conocido Plan Social Educativo (PEN), que operó a nivel nacional entre 1993 y 1999. Su objetivo central era "compensar" las desigualdades de origen de los estudiantes, concentrando los recursos en la "población objetivo": los más vulnerables del sistema. La estrategia de compensación reconoce una situación de desigualdad e interviene puntualmente con la provisión de bienes o servicios (Tiramonti y Suasnábar, 2000). Al igual que en el resto de las provincias, el despliegue del Plan Social Educativo en Corrientes incluyó iniciativas como la provisión de infraestructura escolar, material de apoyo didáctico y útiles; becas para estudiantes en riesgo de abandono por razones económicas y, en algunos casos, estímulo a iniciativas escolares y talleres de formación docente.

El Plan Social Educativo operó de manera centralizada: las prioridades y líneas de acción se definían en el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, mientras que las autoridades educativas provinciales se limitaban a seleccionar las instituciones educativas beneficiarias del programa (Gluz, 2009). Dada la rigidez

del presupuesto provincial y las necesidades de la población correntina, estas líneas de compensación asistencialista adquirieron mayor relevancia que las políticas orientadas específicamente a la mejora pedagógica en el escenario educativo regional. Aun con esta constatación, Axel Rivas (2003, p. 57) subraya el bajo nivel de financiamiento nacional que Corrientes recibió durante toda esta década en comparación con otras provincias.

Impulsadas por la presión del Gobierno nacional y por un diagnóstico de corte neoliberal, que concebía a la sociedad como un motor de demandas vinculadas a los imperativos del mercado (Cabrera, 2012), las políticas del Ministerio de Educación de Corrientes se orientaron hacia la reforma educativa. Como ya se mencionó, la ministra Méndez de Medina Lareu lideró este proceso, siguiendo el cronograma oficial. Inicialmente, la reconversión de la estructura se aplicó en algunas escuelas normales, aprovechando su organización unificada de niveles, para luego extenderse al resto de los establecimientos educativos de la provincia. Este proceso se afianzó y aceleró significativamente durante la gestión de Lidia Romero Feris de Cotelo (1997-1999), quien asumió la dirección del Ministerio de Educación bajo el gobierno de Braillard Poccard.



*Asunción del
gobernador Dr. Pedro
Braillard Poccard
junto a Lidia Romero
Feris de Cotelo (1997).
Gentileza de Lidia Romero
Feris de Cotelo*

A partir de la nueva legislación en la provincia de Corrientes, el sistema educativo vigente –compuesto por 7 años de educación primaria y 5 de secundaria– fue reemplazado por una nueva estructura académica de tres niveles obligatorios y un nivel superior, extendiendo la obligatoriedad escolar a 10 años. La Educación Inicial (EI) se consolidó como un nivel independiente, que abarcaba el Jardín de Infantes para niños y niñas de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último año. La Educación General Básica (EGB) fue el cambio más significativo. La antigua escuela primaria y los primeros dos años de la secundaria fueron sustituidos por una EGB de 9 años de duración, organizada en tres ciclos de 3 años cada uno. Esta nueva unidad pedagógica y organizativa buscaba brindar una formación integral y común a los alumnos desde los 6 años (Méndez de Medina Lareu, 2012, pp. 175-176).

Los restantes años del nivel secundario tradicional fueron reemplazados por la Educación Polimodal, que duraba 3 años y se cursaba luego de la EGB. Este nivel ofrecía diversas modalidades u orientaciones (Ciencias Naturales y Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Producción de Bienes y Servicios y Comunicación, Artes y Diseño), preparando a los estudiantes tanto para el ingreso a la educación superior como para el mundo laboral. Finalmente, la Educación Superior (ES), profesional y académica de grado, se mantuvo con los institutos de educación superior no universitaria (de formación docente, técnica, artística, etc.), aunque con cambios normativos para adecuar su funcionamiento a la nueva ley (Méndez de Medina Lareu, 2012, pp. 175-176).

Un análisis del Centro de Documentación e Información Educativa revela la configuración de la Educación Polimodal en Corrientes hacia 2004. Entre las modalidades u orientaciones ofrecidas por los establecimientos de nivel medio de la provincia, Economía y Gestión se destacaba en 65 centros educativos. Le seguían en popularidad Humanidades y Ciencias Sociales (46) y Ciencias Naturales (41), mientras que Producción de Bienes y

Servicios (25) y Comunicación, Arte y Diseño (9) contaban con una presencia menor. A su vez, otros datos interesantes que se extraen de dicho informe son los siguientes: de los 127 establecimientos relevados (77 públicos y 50 privados), la oferta curricular tenía a la especialización: 73 centros ofrecían una sola modalidad. No obstante, una parte considerable (38 escuelas) brindaba dos orientaciones, 15 incorporaban tres, y solo un establecimiento se distinguía por ofrecer cuatro modalidades (Méndez de Medina Lareu, 2012, p. 222).

La implementación de la Ley Federal de Educación (LFE) implicó cambios y continuidades para la educación técnica en Corrientes. Respecto de los cambios, las Escuelas Nacionales de Educación Técnica fueron transferidas a la órbita provincial, lo que significó que su financiamiento y gestión dejaron de depender del Estado nacional. Este proceso coincidió con la desaparición del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET), el organismo tripartito que había regulado el sector hasta ese momento, y su reemplazo por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) –Decreto N.º 606/95– en 1995. La aplicación de la Ley Federal de Educación implicó reformas parciales en materia curricular. Se introdujo la EGB 3 modificando parte de lo que era el Ciclo Básico. A diferencia de otras jurisdicciones educativas en las que se produjeron modificaciones importantes que rompieron con el modelo tradicional propuesto desde el CONET (Maturo, 2014 y 2019; Albergucci, 1997).

Dado que al instaurar la Educación General Básica (EGB) y la Educación Polimodal (EP) se buscaba evitar la especialización temprana en el nivel medio, priorizando saberes y competencias más generales, era necesario evaluar el cambio curricular. En un intento por adaptarse a este nuevo panorama, se escogió una ENET de la provincia —la Escuela Técnica “General Joaquín Madariaga” (de Paso de los Libres)— como institución piloto para la implementación de un sistema de enseñanza paralelo a las modalidades del Polimodal. La formación técnica especializada pasó a ser una oferta complementaria y de carácter optativo, materializándose en la

creación de los "Trayectos Técnicos Profesionales", que funcionaban como una especie de pasantía. No obstante, se trató de un cambio restringido a una única Escuela Técnica que no logró extenderse a otras. Por el contrario, el proceso de reforma curricular generó acciones de resistencia en el ámbito de las ENET correntinas por considerar que impactaba negativamente en la calidad educativa debido a la falta de presupuesto, espacios y equipamiento. De allí que la Ley Federal de Educación no representó una ruptura general con el modelo curricular e institucional previo ni tampoco que la formación técnica en Corrientes quedase relegada a un rol secundario y desvinculada de la estructura central de la enseñanza media.

En cuanto a la estructura de la cartera de educación, esta mantuvo su característico bicefalismo durante la implementación de las reformas. Mientras que la mayoría de los Consejos Provinciales de Educación en el país fueron eliminados o perdieron su autonomía, Corrientes fue una de las pocas provincias –junto con Misiones y Santiago del Estero– en conservar su Consejo, cuya eliminación resultaba por entonces difícil y, sobre todo, constitucionalmente inviable. Sin embargo, con la intervención federal de 1992, el Consejo de Educación fue intervenido. Sus funciones ejecutivas pasaron a ser ejercidas directamente por el ministro de Educación, quien asumió el rol de presidente interventor del organismo. Esta medida supuso, en la práctica, una solución momentánea a un dilema que el Gobierno provincial consideraba irresoluble. Las pugnas de poder habían impedido la eliminación del Consejo o su unificación con el Ministerio a través de una reforma constitucional. La persistencia de esta estructura dual quedó confirmada cuando, incluso en la reforma constitucional de 1993, este objetivo tampoco pudo alcanzarse (Rivas, 2003, p. 35).

Así, pese a que el contexto político e ideológico de la época tornaba propicia la reforma del sistema de gestión escolar, todos los gobiernos provinciales sucesivos decidieron mantener la intervención del Consejo y no avanzar en la unificación del mismo. Según Axel Rivas (2003), esta particularidad significó que la

jurisdicción no solo mantuvo la histórica duplicación de organismos centrales encargados de la gestión del sistema educativo, aunque uno estaba en la práctica subordinado al otro, sino que además se le adjudicaron y superpusieron nuevas funciones derivadas de la nueva ley. Así, por ejemplo, el Ministerio asumió la gestión de las antiguas escuelas medias (EGB 3 y Polimodal) e institutos de profesorado a través de dos dependencias específicas: la Dirección de Educación Media y Superior y la Dirección de Enseñanza Privada, mientras que el Consejo de Educación se mantuvo responsable del nivel inicial y las viejas escuelas primarias (EGB 1 y 2) (Rivas, 2003, pp. 27 y 34).

Además, dentro del proceso de reconfiguración institucional del Ministerio de Educación, se crearon nuevos organismos y dependencias destinados a la gestión de los tramos del sistema, que atendían a modalidades de la educación específicas y/o sectores de la población correntina, considerados prioritarios para la esfera gubernamental (como la Dirección de Educación Especial). Al mismo tiempo, algunas de las dependencias ya existentes, como la Dirección General de Planificación e Investigación Educativa y la Dirección General de Planes, Programas y Proyectos Educativos, asumieron un perfil más pedagógico, cumpliendo funciones de planificación, perfeccionamiento de los recursos humanos y asesoramiento técnico. Pero fundamentalmente, se le asignó un rol como espacio de participación de los docentes en actividades de investigación e innovación de experiencias pedagógicas. Con estos cambios, el Ministerio comenzó a mostrarse como una instancia oficial cada vez más alejada de los perfiles tecnocráticos, propios de los gobiernos de facto que habían sobrevivido durante los primeros años de democracia, para orientarse hacia una gestión y planificación educativa de carácter más democrático y participativo.

La nueva orientación del Ministerio de Educación provincial se manifestó en las estrategias adoptadas para la transformación curricular, que exigía la reforma educativa. Estas incluyeron la generación de instancias locales de colaboración del sector docente provincial y/o la consulta y asesoramiento técnico de expertos

disciplinarias. Las modalidades de trabajo docente, aunque limitadas en sus alcances y percibidas como trámites complicados, resultaron innovadoras frente a la ausencia del debate educacional operado anteriormente. La elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales involucró tal modalidad, aunque se siguieron diferentes enfoques.

Para el Nivel Inicial, EGB 1 y EGB 2, se optó por un desarrollo con recursos y equipos propios de la provincia, sin recurrir a la Nación. Durante 1995 y 1996, diversas comisiones de trabajo, integradas por docentes provinciales —quienes participaron sin eximición de sus tareas ni remuneración adicional— discutieron, produjeron, revisaron y elaboraron los diseños. Estos documentos se basaron en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) propuestos por el Consejo Federal a fines de 1994. Las versiones definitivas se presentaron en 1997 en un acto público, que subrayó la relevancia política otorgada por la provincia a este proceso. En contraste, los diseños curriculares para EGB 3, Educación Polimodal y Educación Superior se elaboraron con una metodología de trabajo similar, pero empleando fondos de programas nacionales. Estos no gozaron de la misma proyección pública que los primeros, pues fueron publicados y divulgados dentro del contexto desfavorable de la crisis provincial de 1999 y la posterior debacle de 2001.



La consulta a expertos de las distintas disciplinas que integraban el campo de la enseñanza constituyó otro de los mecanismos novedosos a los que las autoridades ministeriales recurrieron para atender el problema de la capacitación docente durante la reforma. Por aquel entonces, el divorcio entre disciplinas escolares y ciencias de referencia era indicado como una problemática clave, por lo que la actualización de los contenidos y perspectivas corrió de la mano del “desembarco de los especialistas” en el sistema educativo provincial. Convocados en calidad de consultores por el Ministerio, los especialistas –en su mayoría, profesores e investigadores de universidades públicas nacionales– tuvieron una participación activa y decisiva en diversas líneas de acción del sistema educativo provincial: integración de equipos técnicos, elaboración de los materiales de desarrollo curricular, elaboración de los textos escolares para cada disciplina, dictado de ciclos de capacitación, perfeccionamiento y actualización para los profesores de nivel medio y superior de la provincia, entre otros.

Ahora bien, tal como se estudiará a continuación, la implementación acelerada y abrupta de la Ley Federal de Educación en el mapa educativo de Corrientes generó confusión y desorganización en el corto plazo, así como numerosas complicaciones en el largo plazo. La ausencia de una planificación ordenada y la superposición de cambios curriculares, de infraestructura y de capacitación, sin la debida previsión de recursos y tiempos, socavaron la efectividad de las transformaciones. En este escenario, las tensiones con diversos sectores educativos provinciales, la desinformación entre docentes y familias, y una toma de decisiones a menudo precipitada y casi intransigente por parte de las autoridades ministeriales caracterizaron un proceso que, si bien aspiraba a modernizar la educación provincial, terminó generando más dificultades que resultados en su concreción.

La crisis del sistema educativo provincial



El año 1999 representa un verdadero parteaguas en la historia de la provincia de Corrientes y, particularmente, en la de su sistema educativo. Esto se debe a dos motivos centrales. En primer lugar, la crisis económica, política y social sin precedentes que estalló ese año. Aunque sus causas exactas siguen siendo objeto de debate, fue sin dudas el resultado de la dislocación del orden político provincial, que se caracterizó por una fuerte concentración del poder, el debilitamiento de las instituciones democráticas, y el "abandono" de la provincia por parte de la Nación, dada la inminencia de las elecciones nacionales. En un contexto de fuerte recesión económica, donde el Estado correntino era el principal empleador, la crisis de la deuda agotó las arcas públicas, imposibilitando el pago de salarios a los empleados estatales.

Ante el vaciamiento de fondos, el bajo apoyo nacional y las marcadas internas políticas, la sociedad correntina inició un ciclo inédito de movilización social. Esto precipitó el cambio de gobierno y la situación se tornó ingobernable. Ante el pedido de muchos, se concretó una nueva intervención nacional con la llegada de Fernando de la Rúa a la presidencia. Esta intervención estableció un gobierno provincial de transición encabezado por el interventor Federal Ramón Mestre (1999-2001). Las protestas fueron sofocadas con la represión federal en el puente General Belgrano. Desde entonces, comenzó la "etapa CECACOR", denominación popular de los bonos provinciales que el nuevo interventor impulsó para afrontar la crisis.

El año 1999 marcó un hito en la historia de la educación correntina por un segundo motivo fundamental: la crisis salarial impactó directamente en los numerosos docentes de todos los niveles educativos, quienes decidieron encarar una huelga interminable.

Estos educadores se congregaron en la emblemática "plaza del aguante", colmada de carpas. La lucha fue sostenida principalmente por los sectores más vanguardistas, quienes luego conformaron el movimiento de los "autoconvocados". Sus reclamos por la precarización salarial, la fragmentación de las negociaciones paritarias a nivel provincial y la constante pérdida de poder adquisitivo se convirtieron, sin duda, en la imagen de la desfinanciación y la profunda crisis que atravesaba el ámbito educativo correntino (Guber, 2000). En ese año, además, los alumnos fueron promocionados por decreto, ya que habían tenido escasos días de clase durante el ciclo lectivo.

Entre 1999 y 2001, bajo la intervención federal, Corrientes se convirtió en una suerte de laboratorio regional de los eventos que sacudieron a la Argentina a nivel nacional durante el cambio de milenio. En efecto, la provincia anticipó fenómenos como la cesación de pagos y una profunda crisis política que arrastró a sus gobernantes y dirigentes gremiales a una consecuente crisis de representatividad. En el año 2001 se realizaron nuevamente elecciones en la provincia de Corrientes, aunque enmarcadas en un inédito panorama político de profunda fragmentación, reflejo de los cambios experimentados durante la década de 1990. En esta ocasión, la alianza de radicales y liberales, que incluía figuras peronistas y era apoyada por el entonces presidente Eduardo Duhalde, se impuso en segunda vuelta. La llegada de Ricardo Colombi a la gobernación significó la irrupción del radicalismo como fuerza dominante. Su primer mandato (2001-2005) estuvo signado por la necesidad de reordenar las finanzas provinciales y restaurar la institucionalidad. Se implementaron medidas de ajuste, se buscó normalizar el pago de salarios a los empleados estatales y se avanzó en la superación del sistema de bonos (CECACOR).

En términos educativos, la primera gestión de Colombi estuvo marcada por la convivencia con los diversos problemas producidos por la Ley Federal de Educación, heredada de la década de los noventa. Para ese entonces, la posibilidad de mantener un

consenso en torno al supuesto éxito de la reforma educativa se esfumó por completo. Su legitimidad, de hecho, comenzó a resquebrajarse a medida que las consecuencias más inmediatas de la reforma se hacían visibles y se debatían en diversos ámbitos sociales y políticos a partir de 2001. Sin embargo, la implementación de la reforma educativa en Corrientes fue, como bien señaló Axel Rivas (2003, p. 61), objeto de severas críticas y enfrentó una fuerte resistencia de parte de diversos sectores educativos provinciales desde el principio.

En efecto, entre los principales focos de conflicto se hallaban el sindicato SUTECO y el cuerpo de supervisión del Gobierno provincial. La resistencia de estos últimos fue, en ese sentido, particularmente significativa. Su proximidad a la Administración central y su rol crucial en la articulación de las políticas educativas los convertían en actores clave. La exministra de Educación Méndez de Medina Lareu describió la situación en términos contundentes: “Los supervisores no querían cambiar, fue una guerra, no aceptaban la reforma” (como se citó en Rivas, 2012, p. 62). Debido a esta oposición, los supervisores fueron relegados de las decisiones y medidas relacionadas con el proceso de transformación educativa, además –como se verá más adelante– se fue desestimando su importancia dentro de la estructura de gestión escolar durante la duración de este período.

Buena parte de las críticas residió en que la puesta en marcha de la Ley Federal de Educación se realizó apresuradamente por presión del Gobierno. Al respecto, María Teresa Encinas de Reparaz, una de las ministras de educación que sucedió a Méndez, caracterizó a la reforma como una planificación incoherente, que llevó a un proceso irregular: “Se mezcló todo, los contenidos vinieron primero, la capacitación de los docentes después, fue un desastre, todo se hizo por la desesperación de conseguir los fondos de Nación, sin ningún seguimiento, ningún orden” (como se citó en Rivas, 2012, p. 62). El proceso se caracterizó, en esa dirección, por una significativa desinformación y poca claridad en la transmisión de algunos aspectos

de la reforma que afectó a docentes y familias. También se observó una aceleración política que precipitó los procesos de capacitación, reestructuración y reforma curricular, evidenciando la notable ausencia de una planificación metodológica clara en la toma de decisiones.

El desconcierto generado con la reconversión de la estructura original de la educación obligatoria –que separaba los niveles primario y secundario–, tanto en las escuelas como en la Administración central, es una clara muestra de las consecuencias inmediatas de la reforma. La introducción de los ciclos de la EGB 1 y 2 obligó a numerosas escuelas primarias de la provincia a cerrar sus divisiones de 7.º grado, mientras que la apertura de la EGB 3 y el nivel Polimodal demandó que las escuelas secundarias correntinas incorporasen nuevos cursos y divisiones en función de la oferta de modalidades que podían cubrir. La reestructuración del sistema trajo dificultades en la organización y funcionamiento de la planta docente y produjo contratiempos en la estabilidad laboral: no solamente se dieron coyunturas de movimientos y reubicaciones de personal, sino que además surgieron nuevos cargos –muchos de los cuales poseían perfiles bastante confusos y/o eclécticos (como los “coordinadores” en la EGB y los “tutores” en el Polimodal), mientras que otros puestos de planta funcional fueron redefinidos. Esto generó incertidumbre, temores por la pérdida de puestos de trabajo y, en muchos casos, la necesidad de una reconversión profesional.

A nivel ministerial, la permanencia de la duplicación en las estructuras de gestión educativa generó formalidades excesivas y una complejidad en las relaciones entre el Estado, los agentes y espacios educativos particulares. Al mismo tiempo, la aparición de cargos asociados a la nueva estructura escolar produjo algunos desencuentros dentro de los ámbitos de la Administración central. Decidir si la coordinación de la EGB pertenecía al Consejo o al Ministerio de Educación es un buen ejemplo que ilustra este punto.

Este tipo de tensiones se agravaron cuando otros cargos

perdían importancia o eran eliminados en medio de un contexto económico adverso. Esta problemática se evidencia claramente en el deterioro progresivo del modelo tradicional de supervisión educativa, tanto en sus funciones como en su relevancia dentro del esquema de relaciones entre el Estado y el sector público. Las cifras son elocuentes: mientras en la década de 1980 la provincia contaba con 50 supervisores para los niveles inicial y primario, para el año 2002 esa cifra se había reducido a solo 14. Esta disminución es aún más significativa si se considera el importante aumento en la cantidad de escuelas durante la década de 1990.

El proceso fue un "lento declive", provocado por la suspensión del nombramiento de nuevos supervisores frente a las jubilaciones. Ya sea por motivos presupuestarios o políticos, el Estado provincial fue erosionando la función vital de la supervisión, incrementando el control a través de agencias políticas de la Administración central. Un ejemplo claro fue la decisión de operar al margen de ellos, deslegitimando su rol tradicional en la relación con las escuelas. Complementariamente a este declive numérico y político, las funciones de la supervisión también mutaron, impactadas por el creciente número de escuelas asignadas a cada supervisor. Al respecto, una supervisora relataba: "Lo que más tiempo nos saca es lo administrativo, uno siente que lo pedagógico desaparece, porque tenemos demasiadas escuelas y lo administrativo tiene consecuencias legales directas, en cambio lo pedagógico queda siempre para el final" (como se citó en Rivas, 2003, p. 72). Este cambio de enfoque y la fuerte deslegitimación de la supervisión como apoyo pedagógico evidencian una organización del trabajo con las escuelas poco coherente e integrada. De hecho, los propios equipos técnicos del Ministerio asumieron muchas funciones de asesoramiento directo a las escuelas, con escasos vínculos institucionalizados con los supervisores. Esta situación se halla, inevitablemente, ligada a la posición estratégica que ocupan los supervisores dentro del sistema educativo, actuando como bisagra entre el nivel educativo y el político (Rivas, 2003, pp. 72-73).

La reforma educativa también afectó hondamente al resto de los actores del sistema educativo. Pese a la magnitud del esfuerzo, la eficacia de los programas de capacitación docente, diseñados para acompañar esta transformación fue heterogénea. Muchos docentes percibieron los cursos como impuestos y descontextualizados de su realidad áulica, lo que generó resistencias. La falta de seguimiento sostenido y la insuficiente articulación entre la formación teórica y la práctica en el aula limitaron el impacto real en las metodologías de enseñanza. Además, el fuerte impulso a estos programas de capacitación, a menudo con una oferta variada y descentralizada, condujo a una sobreoferta de cursos. Esta situación, sumada a la importancia del puntaje en los padrones o escalafones docentes para la progresión de carrera y la asignación de cargos, provocó que muchos profesores se inscribieran y asistieran a estas capacitaciones, no por un genuino interés en la actualización pedagógica, sino principalmente con la intención de sumar puntos y mejorar su posición en el sistema. Esto, en ocasiones, desvirtuó el objetivo formativo de los programas y generó una dinámica de acumulación de certificados más que de transformación efectiva de las prácticas docentes.

La implementación de la Ley Federal de Educación también trajo consigo varios problemas inesperados para los estudiantes correntinos. Uno de estos fue la cuestión de la retención escolar. Aunque el discurso oficial, particularmente de la ministra Méndez de Medina Lareu (2012), minimizó las dificultades y celebró una supuesta "explosión" en el número de alumnos, un análisis detallado de los datos de matrícula y escolarización en los niveles de EGB 3 y Polimodal durante la reforma revela tendencias contradictorias. Inicialmente, el sistema educativo provincial experimentó un crecimiento notable en 1998, incluso superando la media nacional: la matrícula en EGB 3 aumentó un 7,2% y en Polimodal un 9,6%, frente al 3,3% y 3,6% a nivel nacional, respectivamente. Sin embargo, esta expansión no se sostuvo. La tasa de crecimiento de la matrícula en EGB 3 decayó drásticamente, ubicándose por debajo del promedio nacional hasta alcanzar un crecimiento nulo en 2001. En contraste,

el nivel Polimodal (que incluía los antiguos 3.º, 4.º y 5.º años de secundaria), continuó creciendo a un ritmo elevado hasta el año 2000, pero también sufrió una caída abrupta en 2001, con una disminución del 1,7% en la matrícula, mientras que la media nacional creció un 5,3% (Rivas, 2003, p. 21).

La adopción del modelo compensatorio a través del Plan Social Educativo (PSE) no solamente no resolvió el problema, sino que además generó otros inconvenientes. Su aplicación tuvo como consecuencia que Corrientes, al igual que el resto de las provincias, fuese perdiendo soberanía en la definición de la política educativa hacia sus escuelas (Gluz, 2009). Al mismo tiempo, las escuelas correntinas vieron disminuida su autonomía para definir proyectos propios, ya que quedaron condicionadas por las directivas del programa nacional sobre el destino de los recursos (Duschatzky y Redondo, 2000). Este nuevo modo de hacer política marcó un quiebre con los modelos de prestación de aspiración universal. Aquellos se basaban en la reciprocidad de la educación como derecho, una concepción que había impulsado la progresiva expansión de una educación común a lo largo de la historia del sistema educativo nacional y provincial. Por el contrario, estas políticas socioeducativas, que procuraban compensar las desigualdades, operaron de forma desconectada de las necesidades pedagógicas de cada escuela. La lógica de "dar más a quien tiene menos" se tradujo en una intervención muchas veces limitada a la provisión de materiales escolares o a la entrega de alimentos y demás enseres necesarios para la apertura de comedores o merenderos escolares, sin una profundización en las problemáticas estructurales de la enseñanza y el aprendizaje.

Por ende, mientras hubo programas, becas y otras "facilidades" que aseguraron las condiciones de permanencia y promoción de los estudiantes, la matrícula escolar se mantuvo. Sin embargo, a medida que iban desapareciendo los estímulos materiales en un contexto de emergencia económica, ajuste estructural y declive general del Estado en sus funciones de atención social, el aumento

inicial de la matrícula no se mantuvo y, por el contrario, se desplomó, provocando un alto índice de deserción, especialmente a partir de la crisis socioeconómica de 2001. Estas condiciones no hicieron otra cosa que reforzar el deterioro del sistema de educación provincial, desalentando a numerosos adolescentes y jóvenes correntinos, pues no visualizaban a la educación pública como una herramienta para la movilidad social.

El creciente descrédito de la educación pública provincial impulsó un notable crecimiento del sector privado, especialmente en una sociedad correntina con fuertes rasgos conservadores. La matrícula de las escuelas privadas aumentó considerablemente en relación con la pública durante la crisis de la segunda mitad de los años noventa. Este incremento fue validado por el Estado provincial, ya que la Ley Federal de Educación reconocía la gestión privada de los servicios educativos. Como resultado, el porcentaje del presupuesto educativo dedicado a transferencias al sector privado pasó de un 0,3% en 1993 a un 11,8% en el año 2000. La matrícula privada creció un 44% entre 1996 y 2000, llegando a representar el 12,6% del total, posicionando a Corrientes como la segunda provincia del país con mayor crecimiento relativo del sector privado frente al estatal en ese período. En este contexto, el ministro Tomasella, quien supervisó el mayor aumento de transferencias al sector privado, afirmó: “Yo decía que si lográbamos transferir gente del sector estatal al privado esto nos ahorraba recursos para mejorar el sistema público” (como se citó en Rivas, 2012, p. 10). Esta declaración refleja la lógica subyacente a la política de fomento de la educación privada durante esos años.

El problema de la deserción fue particularmente crítico en las poblaciones rurales correntinas, donde la implementación desordenada de la EGB 3 en escuelas secundarias llevó a muchos estudiantes a abandonar prematuramente sus estudios en 6.º año. Paralelamente, la falta de una implementación coordinada del Polimodal provocó que numerosos alumnos que finalizaban la EGB 3 regresaran al antiguo sistema secundario, dado que el nuevo nivel aún no estaba plenamente operativo. Además de la deserción escolar, en

las escuelas rurales se registraba un alto índice de analfabetismo, deserción y ausencia de docentes a cargo, tal como lo demuestra el testimonio de Elsa Sáez de Sartor, exrectora e investigadora de un instituto de formación docente provincial:

En las escuelas rurales la situación da pánico: la mayoría de las escuelas no funcionan, los docentes no van, los chicos apenas tienen clase una vez por semana, son maltratados o poco valorados y se les da el título igual, pero no tienen ninguna oportunidad de inserción social. (como se citó en Rivas, 2003, p. 66).

La situación de la educación rural en Corrientes estaba intrínsecamente ligada a la preocupante "naturalización" de las desigualdades educativas, que permeaba a la sociedad provincial de entonces. Desde la implementación de la Ley Federal de Educación, el sistema educativo correntino parecía favorecer una segregación social sistemática, categorizando a los alumnos por su condición socioeconómica y dividiéndolos en secciones con escasas posibilidades de integración social y educativa. En efecto, en casi toda la provincia, se volvió una práctica habitual organizar las escuelas con secciones de la "A" a la "D", creando circuitos educativos diferenciados. Los alumnos de la sección "A" solían tener a las maestras titulares y asistir por la mañana, recibiendo una educación distinta a la de los estudiantes que lo hacían por la tarde. Estas prácticas se hallaban tan "naturalizadas", que rara vez eran planteadas como un problema. A su vez, esta situación se sostuvo en la propia (in)acción de los docentes del sistema, quienes no reaccionaban ni parecían tomar plena conciencia del impacto de estos factores en las desigualdades educativas (Rivas, 2003, pp. 10-11).

Finalmente, el reconocimiento y la validez de los títulos expedidos por la jurisdicción constituyeron otro problema derivado de la aplicación de la Ley Federal de Educación que surgió con el tiempo. A pesar de los incontables esfuerzos del Consejo Federal por establecer criterios de equivalencia y validez nacional, entre las

titulaciones emitidas por cada provincia persistieron algunas dudas y complejidades, especialmente en lo referente a los recorridos curriculares y la articulación entre los diferentes niveles educativos. Diferentes situaciones ocurridas ilustran esta afirmación. Por ejemplo, un estudiante que cursó el Polimodal en una escuela de la provincia de Corrientes con una orientación específica podía encontrarse con que su analítico no era plenamente reconocido al intentar inscribirse y cursar en un establecimiento de otra jurisdicción, donde el diseño curricular u orientación Polimodal no se alineaba completamente con su recorrido curricular previo.

Asimismo, la heterogeneidad en los contenidos y calidad de la enseñanza generaron incertidumbre entre las autoridades educativas de Corrientes, provocando que algunas instituciones educativas tuvieran ciertos reparos sobre la preparación de estudiantes provenientes de otras jurisdicciones. Ambas situaciones obligaban, en ocasiones, a que los estudiantes tuvieran que rendir materias complementarias o a enfrentar un proceso de equivalencias engoroso, lo que generaba frustración y demoras en la continuidad de sus estudios. Otra situación ocurría a partir de la coexistencia del sistema educativo tradicional y el nuevo sistema EGB/Polimodal durante un tiempo, lo que provocaba que tanto empleadores como instituciones educativas no siempre tuvieran claridad sobre cómo equiparar los títulos. Por ejemplo, ¿un bachiller del sistema anterior tenía la misma validez que un egresado del Polimodal en Humanidades y Ciencias Sociales? La falta de algún documento legal claro y ampliamente difundido para las equivalencias generaba confusión y, en ocasiones, desventajas para los egresados del nuevo formato.

A principios del siglo XXI, entonces, el sistema educativo de Corrientes se encontraba sumido en una profunda crisis, producto de dos factores principales. En primer lugar, el modo de implementación del proyecto de transformación educativa, más significativo desde el retorno de la democracia. Desde sus inicios, la reforma estuvo supeditada a dinámicas ajenas a lo pedagógico, ligada a lógicas

económicas y, sobre todo, políticas. Las relaciones de poder con el Gobierno nacional y los intereses políticos condicionaron el proceso, generando un panorama confuso y desordenado que culminó en conflictos y desconcierto para todos los actores del ámbito educativo. En segundo lugar, la reforma se desplegó en una coyuntura de crisis: el colapso de un régimen político y la "inviabilidad" económica de la provincia, que carecía de recursos suficientes para financiar adecuadamente el sistema educativo. Este revés económico tuvo un doble efecto. Por un lado, forzó a un esfuerzo enorme de los docentes para sostener las condiciones básicas de educabilidad, al tiempo que los llevó a una lucha por sus salarios. Por otra parte, dejó a numerosos niños, adolescentes y jóvenes fuera de la red de escolarización provincial.

Si bien los problemas que afectaban al sistema educativo provincial ya eran de público conocimiento durante el primer mandato de Ricardo Colombi, su prioridad inicial fue la normalización administrativa y salarial del sector docente, antes que la modificación de las cuestiones estructurales e institucionales que provocaron la declinación del sistema educativo. En efecto, durante las gestiones de Adolfo Torres (2001-2003) y Carlos Vignolo (2003-2005) al frente el Ministerio de Educación de la provincia, la llegada de fondos nacionales vinculados tanto a un par de leyes sancionadas durante la presidencia de Néstor Kirchner –como la Ley 25864/2003 de garantía del salario docente y 180 días de clase y la Ley 25919/2004, que establece el Fondo Nacional de Incentivo Docente–, así como también al despliegue de una serie de políticas socioeducativas, como el Programa Nacional de Inclusión Escolar –y sus componentes “Volver a estudiar” y “Todos a la escuela”– junto con el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), que reemplazó al Plan Social Educativo, buscaban intervenir las escuelas que atendían a la población de mayor vulnerabilidad.

Con estos recursos se buscó paliar la desfinanciación y garantizar la continuidad escolar en la provincia de Corrientes, aunque sin un quiebre radical con el marco normativo de la Ley

Federal de Educación. Por el contrario, como se verá en el siguiente capítulo, la ruptura con esta legislación educativa provendría de un impulso desde Nación, y correspondería a los siguientes gobiernos provinciales propiciar la reconstrucción del campo educativo jurisdiccional sobre las bases de un nuevo marco regulatorio.

Los inicios de la formación docente en la provincia de Corrientes



La educación superior no universitaria, impartida a partir de la red provincial de institutos superiores de formación docente (ISFD), es fundamental en el actual sistema de educación pública de Corrientes. Sin embargo, como todo nivel educativo, tiene su complejo derrotero de afianzamiento institucional y curricular, el cual ocurre a través de cuatro procesos: primero, el pasaje de la formación docente al nivel superior; segundo, la creación de este nuevo nivel y su transferencia a la jurisdicción provincial, dejando de ser competencia de la órbita nacional; tercero, el crecimiento significativo de los ISFD, tanto en cantidad de sedes como en la diversidad de carreras ofrecidas, así como su consolidación; y cuarto, el pasaje de ser instituciones más bien aisladas a conformar un verdadero sistema de educación superior no universitaria provincial.

En la provincia de Corrientes, tal como se expuso en el capítulo anterior, las principales instituciones preeminentes para la formación docente eran las escuelas normales y los colegios nacionales. Las primeras expedían el título de maestro normal, que habilitaba directamente para la enseñanza primaria, consolidando un modelo de formación claramente definido. No obstante, la formación docente experimentó un proceso de ampliación y diversificación institucional. De manera casi natural, emergió un nuevo nivel de estudio, distinto del secundario y del universitario. Los estudios de

bachillerato y de magisterio pasaron a tener un ciclo básico común de tres años y un ciclo superior diferenciado de dos años para cada orientación. Con esta modificación, el título expedido por las escuelas normales se equiparó al de bachiller y, crucialmente, también habilitó para el ingreso a la Universidad (Cámpoli, Michati y Gorboff, 2004, pp. 10-14; Méndez de Medina Lareu, 2013, pp. 139-140).

La capacitación específica del Bachillerato con orientación docente se concentraba en siete materias anuales –Pedagogía, Didáctica General, Historia de la Educación, Didáctica Especial, Política Educacional y Organización Escolar, Psicología Pedagógica y Práctica de la Enseñanza– que se cursaban en 4.º y 5.º año junto con asignaturas de formación general. De las 66 materias estudiadas a lo largo de cinco años, solo el 10% (siete asignaturas) aportaba formación específica para la enseñanza. En cuanto a las metodologías, los contenidos teóricos se impartían según el paradigma pedagógico de la época: el profesor realizaba una exposición dialogada, mientras los alumnos tomaban apuntes y estudiaban a partir de sus registros y manuales escolares, como única fuente teórica de consulta. El aprendizaje se evaluaba mediante lecciones orales o escritas. Si bien la capacitación teórica resultaba pobre y esquemática, los estudiantes egresaban con las habilidades necesarias para el desempeño en el aula, según los criterios del momento. Esto se debía a que la formación práctica era provista por los maestros de grado de los Departamentos de Aplicación de cada escuela normal. Este modelo didáctico, que los practicantes ya habían observado en funcionamiento, facilitaba su inicio en la docencia al proporcionarles una base experiencial sólida (Méndez de Medina Lareu, 2013, pp. 147-148).

En cambio, la docencia para el nivel medio en Corrientes tuvo un origen particular, fuertemente marcado por la formación de élites. Esto se debió, por un lado, al propósito inicial de las escuelas secundarias y, por otro, a que el ejercicio de la función de profesor en ellas no exigía inicialmente ninguna acreditación específica, sino que se accedía por el capital cultural incorporado, generalmente de origen

hereditario. De hecho, el profesorado en los colegios secundarios era comúnmente ejercido por egresados universitarios o intelectuales sin título habilitante (como extranjeros contratados, políticos reconocidos, magistrados, geógrafos, ingenieros o abogados). Estos profesionales, que combinaban la enseñanza con otras responsabilidades políticas o profesionales, conformaban el cuerpo docente. Las cátedras dictadas por profesores con titulación docente específica eran escasas y, en la mayoría de los casos, estaban a cargo de hombres y mujeres provenientes de otras provincias, formados en profesorados de prestigio como el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (Buenos Aires).

La formación de los docentes en Corrientes mantuvo esa estructura y funcionamiento (primaria se forma en media, media se forma en superior) hasta la década de 1970, en que el conjunto de la formación docente en Argentina inició un proceso de reconfiguración que se caracterizó por su terciarización e integración al nivel superior. Varios factores convergieron para que ocurriera dicha novedad institucional. Por un lado, entre los años 1950 y 1960, la educación media experimentó un crecimiento constante y acelerado a través de la proliferación de escuelas secundarias integrales o de ciclos básicos preparatorios (Méndez de Medina Lareu, 2013, p. 153). El aumento de la matrícula de escolarización de jóvenes correntinos de 13 a 17 años fue superior al promedio nacional (2,9% frente a 1,9% en un período de referencia, según algunas fuentes), lo que generó una presión considerable sobre la infraestructura y los recursos existentes. Sin embargo, el limitado número de profesores para el nivel medio, en todas las disciplinas y en zonas más alejadas de los centros urbanos de la provincia, no lograba cubrir las numerosas vacantes, que generaba el rápido incremento de estudiantes y la creación de nuevas escuelas. Esto derivó en la contratación de maestros y/o de profesionales sin formación pedagógica específica o la sobrecarga de trabajo de los docentes existentes (Cámpoli, Michati y Gorboff, 2004, p. 15).



*Entrevista de Corina Etchegoyen de Oharriz con el ministro de Educación de
Facto Juan José Catalán en su visita al establecimiento yerbatero “Las
Marías” (1972).*

Gentileza de Yolanda Zulema Aguilera

La creación de los institutos superiores de profesorados vino, entonces, a atender la demanda de docentes para los niveles inicial, primario y secundario. El gobierno de facto de Onganía, en su búsqueda de un mayor orden, profesionalización y tecnificación en todos los ámbitos, consideró que el modelo vigente de instrucción docente era ineficiente y poco especializado. Se argumentaba que la formación de maestros y profesores debía ser más rigurosa y exclusivamente pedagógica, separándose de la preparación para el ingreso universitario que ofrecían los bachilleratos (Méndez de Medina Lareu, 2013, p. 149). Por lo tanto, mediante la Resolución N.º 2.321/70, se decidió eliminar el bachillerato pedagógico y, en su lugar, se impulsó la creación de los institutos superiores de profesorados (ISP). Estos se concibieron como centros de formación

docente específicos, dedicados exclusivamente a la preparación de profesores tanto para el nivel primario como para el secundario, con un enfoque más técnico y especializado en las didácticas de cada disciplina. La idea era profesionalizar aún más la carrera docente, elevando el nivel académico de la formación y asegurando que los futuros educadores tuvieran conocimientos pedagógicos y didácticos profundos. Esta medida tuvo importantes consecuencias. Por un lado, buscó una mayor racionalización del sistema de formación docente, diferenciando claramente los caminos de acceso a la docencia de los de la educación preuniversitaria. Por otro lado, generó descontento y resistencia en el sector normalista, que veía afectado su rol tradicional y el prestigio de sus instituciones.

Además, esta política de derogar los bachilleratos normales y reorientar la formación docente hacia institutos superiores específicos no solo apuntaba a la profesionalización, sino que también estaba en línea con el proyecto autoritario del gobierno de Onganía. La creación de los ISP respondía a una estrategia política para reducir la población estudiantil en las universidades, debilitando de esa manera la capacidad de organización y movilización juvenil, y abriendo el camino para una mayor centralización y control de la formación docente por parte del Estado. Al eliminar una de las principales vías de ingreso directo a la universidad, que ofrecían los bachilleratos normales a los estudiantes correntinos, se buscaba descomprimir la matrícula universitaria.

Frente a la urgente necesidad de independizar la formación docente de las escuelas normales y suplir la escasez de profesores especializados para el nivel medio, el gobierno del interventor Navajas Artaza, a través de la Subsecretaría de Educación y Cultura a cargo de Sigel de Semper, diseñó un significativo plan de formación docente. Este plan incluyó dos acciones clave: en primer lugar, la creación de profesorados de educación primaria y preprimaria dentro de las escuelas normales provinciales. En segundo lugar y de manera crucial, se formalizó –mediante los Decretos N.º 918/70 y 3176/70– la creación de los tres primeros institutos superiores de

profesorados (ISP) en la provincia de Corrientes en 1970. Estos institutos, con competencia para formar docentes para todos los niveles educativos, fueron estratégicamente localizados en las ciudades de Corrientes Capital, Santo Tomé y Paso de los Libres (Méndez de Medina Lareu, 2013, pp. 154 y 194).

La localización de los mismos responde a una combinación de factores históricos, demográficos y estratégicos: Corrientes Capital, como centro político, administrativo y demográfico indiscutible de la provincia, era la ubicación lógica para el principal ISP, asegurando el acceso a una mayor población estudiantil y recursos. La elección de Santo Tomé y Paso de los Libres se explica por su carácter de ciudades fronterizas con Brasil, lo que las convertía en puntos estratégicos para la expansión de la educación superior en el interior de la provincia y la atención a una región con particularidades socio-culturales. Estas localidades, además, ya contaban con una trayectoria de escuelas secundarias y una población creciente, lo que facilitaba la captación de estudiantes y la inserción de estos nuevos centros de formación en el entramado educativo preexistente, contribuyendo, al mismo tiempo, a la consolidación de polos educativos regionales, fuera de Buenos Aires y con proyección sobre poblaciones de provincias lindantes (como Misiones y Entre Ríos).

Durante los primeros años de la década de 1970, la ciudad de Corrientes Capital vio la adición de nuevos profesorados, todos ellos surgidos a partir de estructuras educativas preexistentes. En 1971, mediante el Decreto Provincial N.º 4570, la histórica Academia de Bellas Artes e Idiomas fue transformada en el Instituto Superior de Capacitación y Formación en Bellas Artes e Idiomas “Josefina Contte”. Esta institución no solo operaba en la capital, sino que también extendió su alcance a través de cursos de capacitación en artes visuales, inglés, francés y/o portugués en Santo Tomé, Paso de los Libres y Curuzú Cuatiá (Méndez de Medina Lareu, 2013, pp. 156-158), consolidando su presencia regional. Paralelamente, en 1970, se produjo la fusión de los cursos de música de la Academia de Bellas Artes e Idiomas con la Escuela Provincial de Música. Un año

después, el Decreto Provincial N.º 514/71 formalizó la creación del Instituto Superior de Formación y Capacitación Musical, que inició sus actividades en 1972 (Méndez de Medina Lareu, 2013, pp. 158-160). Más tarde, en 1977, el Profesorado de Educación Física se independizó del ISF y CD N.º 1, mediante el Decreto N.º 4555/77, sentando las bases del Instituto Superior de Educación Física. Hacia finales de la década, por Decreto N.º 260/78, se creó un nuevo instituto superior de profesorado en la ciudad de Curuzú Cuatiá. Este inició con una estructura académica más reducida, pero su oferta de carreras fue creciendo progresivamente con el tiempo (Méndez de Medina Lareu, 2013, pp. 164-165).



*Cuerpo Docente inicial del Instituto Superior de
Paso de los Libres (1974).
Gentileza de la Prof. Delia Guadalupe*



*Primera promoción del profesorado en Historia del Instituto Superior de Paso de los Libres (1974).
Gentileza de la Prof. Delia Guadalupe*

Entre 1976 y 1983, la matrícula en el nivel superior no universitario, y consecuentemente en los estudios docentes, aumentó considerablemente. De este modo, los institutos superiores de profesorado (ISP) se consolidaron como los componentes principales de la oferta académica de estudios superiores no universitarios en Corrientes, tanto por el volumen de alumnos como por la diversidad de carreras y títulos que ofrecían. A partir de 1984, con el retorno de los gobiernos constitucionales y el libre ingreso a las universidades, el crecimiento de la matrícula en los ISP continuó siendo sostenido (Cámpoli, Michati y Gorboff, 2004, p. 16). Ante esta expansión, durante la gobernación de José Romero Feris, se implementaron tres estrategias clave. Primeramente, se habilitaron carreras terciarias anexas a instituciones preexistentes, por ejemplo, profesorados de Jardín de Infantes (en localidades como Ituzaingó, Curuzú Cuatiá,

San Roque, Gobernador Virasoro y Santa Lucía) y profesorados de Educación Primaria (en San Cosme, Concepción, San Miguel, Paso de la Patria, Riachuelo, Sauce, Gobernador Martínez, Alvear y Perugorría). En segundo lugar, atendiendo a intereses localistas y solicitudes de intendentes de poblaciones demográficamente pequeñas, se amplió la oferta de carreras docentes y técnicas en los profesorados existentes con la intención de evitar el éxodo de los jóvenes correntinos y permitirles alcanzar los niveles de una formación superior. Y, en tercer lugar, se crearon tres nuevos institutos superiores de profesorado: en Gobernador Virasoro, primero como un anexo del ISP de Santo Tomé (Decreto N.º 2161/81) y luego con carácter autónomo (Decreto N.º 830/85); en Bella Vista (Decreto N.º 4184/84); y en Mercedes (Decreto N.º 603/86) (Méndez de Medina Lareu, 2013, pp. 165-171 y 194).



Se impone el nombre de “Jorge Luis Borges” al Instituto del Profesorado de Santo Tomé (1986). En la foto se observa al gobernador José Antonio Romero Feris y el ministro de Educación René Borderes.

Gentileza de Yolanda Zulema Aguilera



Asistentes a la ceremonia de imposición del nombre al Instituto Superior de Santo Tomé (1986)

A mediados de los años noventa, los institutos de profesorado de Argentina experimentaron profundos cambios y desafíos, a causa de las reformas educativas impulsadas por el Gobierno nacional. Un primer paso fue la transferencia de estos institutos, que hasta entonces dependían de la Nación, a la órbita de las provincias. Esta medida no solo trasladó la carga presupuestaria y las responsabilidades a las Administraciones provinciales, aliviando las finanzas del Gobierno nacional, sino que también intensificó una tendencia ya existente de segmentación en el sistema de formación docente (Feldfeber e Ivanier, 2003).

La nueva legislación también redefinió por completo el estatus y la organización académica de los institutos. La Ley Federal

de Educación N.º 24195 elevó a los profesorados al nivel de educación superior, un hito importante, ya que históricamente se los había considerado un circuito educativo de menor prestigio en comparación con el universitario (Méndez de Medina Lareu, 2013, pp. 194-195). Esta reclasificación fue confirmada por la Ley de Educación Superior N.º 24521, sancionada en 1995, la cual tuvo un impacto decisivo en los profesorados. Al igual que las instituciones universitarias, los institutos de formación docente debieron someterse a rigurosos procesos de evaluación y acreditación, un requisito que marcó un antes y un después en su regulación. A pesar del proceso de transferencia de los institutos de profesorado a las provincias, el Ministerio de Educación de la Nación mantuvo un rol protagónico. Lo logró al establecer el Sistema Nacional de Acreditación de los institutos y sus carreras. En otras palabras, los mecanismos de evaluación y acreditación funcionaron como una forma de que el Estado nacional "recuperara" el poder que, en teoría, había cedido a las jurisdicciones con la política de descentralización de los profesorados (Feldfeber e Ivanier, 2003).

En la provincia de Corrientes, los cambios impulsados por la reforma educativa nacional se implementaron bajo la dirección de la ministra Méndez de Medina Lareu. Tras la transferencia de los institutos de formación docente a la provincia y en respuesta a la exigencia del Sistema de Acreditación en todas las provincias por el Ministerio de Educación de la Nación, aquellos iniciaron su reorganización institucional y académica en 1996. Como parte de la reestructuración, el Ministerio de Educación provincial decretó la suspensión de nuevas inscripciones a las carreras de formación docente, con la intención de reemplazarlas por tecnicaturas. La ministra justificó la medida argumentando la necesidad de abordar un problema estructural: la proliferación de institutos de baja calidad. En una entrevista, ella misma afirmó: "Había demasiados institutos de formación docente y muchos tenían un nivel muy bajo; el sistema era una fábrica de docentes que después no tenían trabajo" (como se citó en Rivas, 2003, p. 55). Esta decisión buscaba, según sus palabras, mejorar la calidad de la oferta educativa y ajustar el sistema a las

demandas del mercado laboral.

En 1998 y al año siguiente, hubo una gran resistencia a la clausura de las instituciones entre diversos actores del sistema educativo, quienes veían amenazados sus intereses. Los propios docentes y el personal de los institutos fueron los primeros en resistir este tipo de medidas que los afectaban directamente. Además, los sindicatos presionaban por la reapertura de los institutos, discutiendo la premisa sostenida por la ministra. En una entrevista realizada a Gerardo Marturet, secretario general de SUTECO, él señalaba: “No es que sobran docentes, lo que falta es más escuelas porque hay muchos chicos fuera del sistema” (Rivas, 2013, p. 55). Finalmente, muchos sectores de las comunidades locales presionaban para mantener funcionando a los institutos, por ser una de las pocas posibilidades de estudio abiertas a los jóvenes de muchos pueblos. Sin embargo, la presión fiscal pudo más y la decisión política, al igual que como ocurrió en otras provincias, forzó la suspensión de la inscripción de nuevos alumnos, lo que también afectó al sector privado y a sus institutos.

En 1998, luego de la reestructuración pedagógica sostenida por los Decretos N.º 2482/97 y 3202/97, se reabrieron las inscripciones para las carreras de formación docente. Para ese entonces, la provincia contaba con alrededor de 40 institutos (31 de origen provincial y 9 de origen nacional), con un total de 76 carreras (Rivas, 2003, p. 55). En efecto, la reforma educativa en Corrientes trajo consigo una profunda reestructuración del sistema de formación docente (Méndez de Medina Lareu, 2013, pp. 172-173), que se materializó en varios puntos clave:

- 1 - Se crearon nuevos institutos de formación docente (IFD) en diversas localidades como Esquina, Caá Catí, Goya, entre otras. Estos institutos se conformaron a partir del personal de las carreras terciarias de las escuelas normales ya existentes y su habilitación dependía de la aprobación de sus proyectos educativos institucionales (PEI), que debían

cumplir con estrictos estándares de calidad y viabilidad. A estos nuevos IFD se les asignó la tarea de formar a profesores para el nivel inicial y para el primero y segundo ciclo de la Educación General Básica, de acuerdo con las directivas del Ministerio de Educación de la provincia.

2 - Se autorizó la fusión de los institutos superiores provinciales con las carreras terciarias de las escuelas normales, para crear institutos universitarios (IU) y colegios universitarios (CU). Estas nuevas instituciones debían articularse con una o varias universidades y su funcionamiento también quedaba supeditado a la aprobación ministerial. Como resultado, se crearon IU en Gobernador Virasoro y Bella Vista y CU en Corrientes Capital, Mercedes, Santo Tomé y Paso de los Libres (Decreto N.º 4767/97).

3 - El Instituto de Formación y Capacitación Docente N.º 1 de Corrientes recibió una misión específica: formar docentes para la Educación Especial y el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y el Nivel Polimodal. Asimismo, se le encomendó la responsabilidad de ofrecer capacitación docente continua para todos los niveles educativos.

4 - Finalmente, se determinó que tanto los IFD como los institutos y colegios universitarios debían cumplir con los requisitos jurisdiccionales para su acreditación e incorporación a la Red Federal de Formación Docente Continua. Las instituciones que no se adecuaran a estas normativas, debían seguir un proceso de reconversión, presentando su PEI antes del 30 de diciembre de 1997.

No obstante, esta reapertura fue solamente temporal, ya que las carreras ofrecidas por varios de ellos volvieron a ser cerradas en el año 2002. La medida obedeció a dos razones: por un lado, porque ese año el tema del "exceso" de docentes volvió a ser central en la agenda del Gobierno provincial; por otro, la mayoría de los institutos de

formación docente (IFD) de la provincia no habían “superado” las exigencias de acreditación y reconfiguración institucional que se desarrollaron entre los años 1998 y 1999. A pesar del arduo trabajo de los equipos docentes provinciales en el área curricular, el Ministerio de Educación de la Nación rechazó sus propuestas, argumentando que el proceso había sido “sumamente irregular” (Rivas, 2013, p. 55).

María Teresa Encinas de Reparaz, quien asumió como ministra en 1999 y cuya gestión se vio absorbida por los procesos de rendición de cuentas y acreditación, describió la situación como frustrante. Según su propio testimonio, “la Nación nos dijo que no se iba a aprobar nada por el desorden con que se había trabajado” (Rivas, 2013, p. 55). De este modo, a pesar de que ya había más de 600 preinscritos, durante la gestión del ministro de Educación Adolfo Torres, se suspendieron nuevamente las inscripciones en 2002. La medida generó fuertes críticas.

Como ha señalado Axel Rivas (2003), este ciclo de aperturas y clausuras pone de manifiesto la gravedad de la situación en el ámbito de la formación docente, en una provincia afectada por otros conflictos y problemas irresueltos. El Sistema Nacional de Acreditación generó disputas y conflictos que se originaron, entre otras razones, por los ritmos y modos de implementación de los protocolos de acreditación, las directrices para la elaboración de los proyectos educativos institucionales (PEI), la formulación de los nuevos planes de estudio y, principalmente, por el temor al posible cierre de institutos y carreras.

En principio, de acuerdo con los testimonios de la época, todas las instancias de acreditación fueron percibidas en Corrientes, al igual que en otras jurisdicciones, como una política impuesta desde arriba, muy problemática y cargada de contramarchas. Los mecanismos de acreditación y evaluación se implementaron de forma vertical, sin la participación activa de los docentes y las instituciones de formación. Esto generó rechazo y resistencia por parte de los

actores del sistema educativo, quienes denunciaron la falta de legitimidad de la reforma y la imposición de un modelo ajeno a sus necesidades y realidades. La ausencia de un debate pedagógico y social impidió la construcción de un consenso amplio y duradero sobre el futuro de la formación docente en la provincia. Tal como sostiene Weiler (1996), el Sistema Nacional de Acreditación de los institutos y sus carreras funcionó como una forma de “recuperar” el poder que el Estado nacional delegó a través de la política de descentralización.

Además de percibirse como una imposición externa del gobierno central, el Sistema Nacional de Acreditación se constituyó en un nuevo mecanismo de regulación de la estructura y funcionamiento de los institutos. A nivel curricular, la elaboración e implementación de los planes de estudio de carreras docentes para los nuevos niveles de la educación obligatoria –Profesorado para la Educación Inicial, Profesorado para el Primer y Segundo Ciclo de la EGB y Profesorado para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal por disciplinas)– causó varios problemas. Si bien los mismos buscaban promover una formación docente integral y de calidad, la nueva estructura académica –desarrollada en tres trayectos o campos de formación (formación general, formación específica y formación en la práctica docente) – no resolvía el viejo dilema de la disociación entre teoría y práctica, porque los contenidos de cada trayecto se desarrollaban paralelamente, sin que se lograra una efectiva interacción entre ellos. Esto implica que se estudiaban autores y teorías en forma simultánea, pero desconectados de las vicisitudes de la escuela y del aula, en las que los alumnos realizan las observaciones y las prácticas.

Los nuevos diseños curriculares de la formación docente produjeron una fragmentación de la oferta formativa, con planes de estudio y estándares de calidad desiguales, tanto al interior del espacio provincial como respecto de otras jurisdicciones. Los planes de estudio de las carreras docentes en Corrientes no solo diferían de los de otras jurisdicciones. Además de la fragmentación

entre provincias, dentro del propio espacio provincial convivían diferentes propuestas curriculares para una misma carrera docente. Esto se debía a la aplicación de la noción de autonomía institucional, promovida por la Ley de Educación Superior, la cual sentó las bases para que los institutos de formación docente, clasificados como instituciones de educación superior no universitaria, tuvieran cierto grado de libertad para formular y adaptar sus proyectos educativos institucionales (PEI) según las necesidades y características específicas de cada localidad. Esta flexibilidad, sin embargo, derivó no solo en una falta de coherencia y unificación a nivel provincial, sino que además generó disparidad en la preparación de los futuros docentes, ya que estos eran preparados con contenidos, enfoques y metodologías diferentes, profundizando la brecha en la calidad de la formación, así como también la desigualdad en la movilidad laboral (pues la diversidad de títulos y diplomas dificultó el reconocimiento y valoración de los mismos dentro y fuera de la provincia).

La disparidad formativa fue acompañada por otras dificultades originadas en el hecho de que la acreditación sirvió como una plataforma para debatir las funciones de los institutos de formación docente. El modelo de reorganización propuesto para estas instituciones se inspiró en el universitario, el cual se basa en tres pilares: docencia, investigación y extensión. Las políticas educativas a nivel central, impulsadas por los equipos técnicos del gobierno, se centraron en la profesionalización y autonomía de los docentes. Bajo este enfoque, la formación continua dejó de ser una elección personal para convertirse en un deber institucional y un requisito de la carrera docente. En este contexto, los institutos de formación docente (IFD) se vieron obligados a integrarse en la Red Federal de Formación Docente Continua, ya que su rol era fundamental para la educación obligatoria.

Sin embargo, en la práctica, los planteles docentes de estos institutos enfrentaban un problema significativo: muchos necesitaban actualizar sus conocimientos y titulaciones. Inicialmente, se intentó solucionar esto mediante la articulación con

las universidades a través de programas de posgrado y especialización, pero esta propuesta no prosperó. En su lugar, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en acuerdo con las provincias, implementó un Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados entre 1997 y 2001. El objetivo era que los docentes de institutos no universitarios pudieran obtener un posgrado de especialización para elevar su nivel académico y mejorar la calidad de la formación docente. Lamentablemente, la crisis política y económica del país frustró el programa, y los participantes solo recibieron una certificación. Ante este panorama, los profesores tuvieron que buscar y costear opciones de articulación y reconversión docente. Fue así como las universidades de la región comenzaron a ofrecer alternativas por cuenta propia o mediante convenios provinciales, como los Ciclos de Complementación Curricular, que les permitieron obtener una licenciatura y completar su formación de grado.

La reorganización de los IFD según el modelo universitario obligó a los mismos a incorporar la investigación, una función que históricamente no atendían, como un criterio para su acreditación. Como lo expresó un testigo de la época: "No estábamos preparados para hacer investigación, tampoco estábamos preparados para la reforma, pero menos para hacer investigación" (Rivas, 2013, p. 56). A pesar de la tendencia internacional de dar un papel central a la investigación en la formación docente, la creación de departamentos de investigación en los institutos de Corrientes no siempre se vio acompañada por los recursos humanos y materiales necesarios. La falta de una decisión política clara, así como del soporte técnico y financiero, impidió que la función de investigación se desarrollara de manera sostenible. En muchos casos, la asignación de cargos relacionados con la investigación se usó como una solución temporal para los profesores que perdieron horas de clase debido a la reforma de los planes de estudio.

Finalmente, dado que los IFD debieron atravesar la acreditación en medio de una situación provincial inestable, el

proceso fue considerado como una política de ajuste económico y cierre de los institutos terciarios por parte de la Nación, en acuerdo con las autoridades jurisdiccionales. Cada cierre de carreras produjo críticas y oposiciones por parte de distintos sectores del sistema educativo, particularmente por lo que significaba para las localidades (pérdida de oferta) y para los docentes (pérdida de sus empleos). Procurando dar una solución a ambas cuestiones, algunos IFD registraron un cambio en su perfil institucional, ya que muchos de los centros que solo brindaban formación docente ampliaron su oferta incluyendo carreras técnico-profesionales y cursos de capacitación. Entonces, antes de repensar la formación docente en función de los nuevos parámetros y criterios, varios de los movimientos de los IFD de la jurisdicción de aquella época no fueron ajenos a la búsqueda de ajustar al proceso de acreditación y evaluación nacional. Esta decisión resulta razonable y comprensible, si se considera el contexto de la crisis económica. Como bien señalan Feldfeber e Ivanier (2003), en el marco de la flexibilización laboral sostenida por el Gobierno nacional, el doble temor –al desempleo y a “quedarse fuera del sistema”– imprimió el sentido de muchas de las acciones llevadas a cabo en el marco de la reforma.

La reforma de la formación docente, impulsada por el Gobierno nacional a fines del siglo XX, fracasó no solo por la crisis política y económica que la agravó, sino también por la nueva relación entre el Estado y las instituciones de educación superior. A pesar de que la ley reconocía a los IFD como parte de este nivel, en la práctica, su estatus era paradójico. Por un lado, el sistema de acreditación se aplicó de manera obligatoria solo a los IFD, lo que evidenció que eran estas instituciones las que debían transformarse y cumplir con estándares específicos para ser reconocidas formalmente. La falta de acreditación de muchos institutos y el cierre de los colegios universitarios creados en ese período son claros ejemplos de esta contradicción. Por otro lado, con la transferencia a las provincias, los IFD no obtuvieron un lugar jerarquizado dentro del sistema educativo provincial. En cambio, pasaron a depender de las estructuras de gobierno de la educación secundaria, funcionando

como anexos. Un síntoma de esta situación fue la tardía creación de la Dirección de Enseñanza Superior, separada de la Dirección de Enseñanza Media, durante la gestión de Carlos Vignolo (2003-2005) al frente del Ministerio de Educación. En otras palabras, el reconocimiento de los IFD como parte del nivel superior no universitario distaba mucho de ser una realidad. Como señalan Cámpoli, Michati y Gorboff (2004), la misma definición de los IFD por lo que "no son" (instituciones "no universitarias") muestra la desvalorización formal y material de estas instituciones durante la década de 1990.

A modo de conclusión



Entre los años 1970 y 2005, el sistema educativo de la provincia de Corrientes no solo experimentó transformaciones profundas, sino que también se vio inmerso en una larga crisis que actuó como fenómeno histórico articulador de este lapso. Esta crisis no fue un evento aislado, sino la acumulación de problemas estructurales, políticos y económicos que se manifestaron de forma persistente. Si bien se implementaron diversas reformas y se persiguió una modernización de la educación provincial, los resultados se vieron debilitados por la falta de recursos, la desarticulación de políticas y las particularidades del contexto político y social local.

Durante este período, la influencia de las políticas nacionales sobre el cuadro educativo provincial fue innegable. Las últimas dos dictaduras impusieron un modelo pedagógico autoritario sobre todo el espectro educativo del país. Sin embargo, en el caso de Corrientes, este proceso se intensificó debido a su condición de "zona sensible", lo que se tradujo en un control aún más estricto de los espacios educativos. Posteriormente, la descentralización, que en teoría buscaba mayor autonomía para las provincias, en la práctica se convirtió en una "descentralización sin recursos". La transferencia de escuelas nacionales a la órbita provincial se realizó sin el acompañamiento presupuestario adecuado, lo que generó un desfinanciamiento crónico del sistema, precarización laboral docente y un deterioro general de la infraestructura escolar. Este punto es fundamental para comprender las limitaciones estructurales que marcaron la gestión educativa provincial de esos años.

La llegada de la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993, lejos de ser la solución esperada, se implementó de manera "acelerada y abrupta". La ausencia de una planificación rigurosa y las decisiones

inflexibles de las autoridades nacionales y provinciales crearon un clima de confusión. La reforma de la educación técnica, que la relegó a un segundo plano, es un claro ejemplo de las fallas en la implementación. La falta de correspondencia entre la planificación administrativa y las necesidades reales del sistema se evidenció también en la frustrada reforma de la formación docente.

En síntesis, durante este período, el sistema educativo de Corrientes se vio atrapado en un ciclo de desfinanciamiento, desorganización y precariedad. A pesar de los esfuerzos por la modernización, la realidad política y socioeconómica de la provincia impidió la consolidación de un sistema robusto y equitativo. Esta "larga crisis" dejó en claro que el desafío para la educación en Corrientes no radicaba únicamente en el diseño de nuevas políticas, sino en la capacidad para gestionar los recursos y atender las necesidades de una población en crecimiento, en un contexto de constantes inestabilidades. El año 2005 marcó el fin de este complejo período, dejando como legado un sistema en crisis, pero también la urgente necesidad de una política de Estado que permitiera construir un camino hacia un sistema educativo más sólido y justo para las futuras generaciones.

Bibliografía



Albergucci, R. H. (1997). La transformación de la educación técnica en la República Argentina. *Boletín Cinterfor*, (141), 77-108.

Arata, N. y Mariño, M. (2016 [2013]). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Novedades Educativas.

Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Formação em Movimento*, 2(3), 20-36.

Cabrera, M. C. (2012). La mercantilización de la educación durante la década neoliberal en la Argentina. *Debate Público*, 2 (3), 10-20.

Cámpoli, O., Michati, M. M. y Gorboff, N. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Campusano, M. N. (2017). Los estudiantes en el relato. El movimiento estudiantil correntino de 1969. *La Trama de la Comunicación*, 21(1), 85-101. <https://latrama.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/612/443>

Cardini, A., Bergamschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E., Ollivier, A. (2020). *Educar en tiempo de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-tiempos-de-pandemia/>

Castello, A. E. (2008). *Novísima historia de Corrientes*. Moglia Ediciones.

De Gatica, A. y Pogré, P. (2018). Neoliberalismo y educación: continuidades y rupturas en las políticas educativas en Argentina. *Estado e Comunes. Revista de Políticas y Problemas Públicos*, 1(6), 99-113.

De Luca, R. (2013). La educación argentina en épocas de la última dictadura militar: regionalización y descentralización del nivel primario de educación (1976-1983). *Contextos Educativos* (16), 73-88.

Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En S. Duschatzky (Comp.), *Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 121-186). Paidós.

Feldfeber, M. (2010). De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En D. A. Oliveira y M. Feldfeber (Comps.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente* (pp. 81-108). Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 421-445.

Feldfeber, M. y Glutz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educacao e Sociedade*, 32(115), 339-356.

Feldfeber, M. y Glutz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas* (13), 19-38.
https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf

Fernández, N. N. (2022). Escuela técnica y trabajo en Argentina: políticas, prácticas y saberes en juego. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13 (1), pp. 79-95.

Gluz, N. (2009). Las relaciones nación-provincias en las políticas educativas de los 90: tensiones entre la equidad, el federalismo y los imperativos de la reforma. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de Educación*, 17(27), 99-120.

Guber, R. (2000). La dimensión cultural de la crisis en Corrientes. En A. Pérez Lindo (Comp.), *Análisis de los factores intervinientes en la crisis del Estado en la provincia de Corrientes*. Universidad Nacional del Nordeste.

Kaufmann, C. y Doval, D. (2007). La formación de los “cuadros de personal”. El perfeccionamiento docente en la “Reorganización Nacional”. En C. Kaufmann y D. Doval (Eds.). *Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura* (pp. 75-92). Laborde Editor.

Klachko, P. (2003). El proceso de lucha social en Corrientes, marzo a diciembre de 1999. Los «Autoconvocados». *PIMSA*, 142-200.

Judengloben, M. y Gardyn, N. (2010). La educación técnica: notas para el debate. *I industrializar Argentina*, 12, pp. 50-53.

Klachko, P. (2004). Luchas sociales en la provincia de Corrientes, 1999. Periodización y análisis. En *Actas de las VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Lovatto, M. A. (2024). *El Colegio Provincial “Manuel Vicente Figuero”. 50 años de vida y orgullo de pertenencia*. Moglia Ediciones.

Maeder, E. (2007). *Historia de la Universidad Nacional del Nordeste 1956-2006*. EUDENE.

Maturo, Y. D. (2014). La Educación Técnica en la Argentina: de la “reforma educativa” -década de 1990 a la Ley de Educación Técnico-Profesional. *Revista EXITUS*, 4(1), 95-109.

Maturo, Y. D. (2019). El sistema de Educación Técnico Profesional en Argentina: reconstrucción histórica y configuración actual. En R. Reis Neuhold y M. Pozzer (Coords.), *O contexto da Educação Profissional Técnica na América Latina e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)* (Vol. V). Instituto Federal de Educação, Ciência E Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Méndez de Medina Lareu, C. (2012). *Transformaciones curriculares en Corrientes. Interacción Nación-Provincia*. Moglia Ediciones.

Méndez de Medina Lareu, C. (2013). *Magisterio y formación docente en la provincia de Corrientes*. Moglia Ediciones y Academia Nacional de Educación.

Millán, M. I. (2017). El movimiento estudiantil del nordeste argentino frente a la institucionalización universitaria y el GAN (junio de 1969-mayo de 1973. 1973). *Perfiles Educativos*, 39(158), 130-147.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00130.pdf>

Millán, Mariano (2007). Un ejemplo de la construcción de alianzas en el campo popular: el movimiento estudiantil de Corrientes y Chaco entre 1966 y 1969. En P. Bonavena, J. S. Califa y M. Millán (Comps.). *El movimiento estudiantil argentino. Historias con presente* (pp. 177-202). Cooperativas.

Mumbach, M. A., Avalos, D., Chiapa, S., López, B., Salgueiro, N., Viana, H. y Zapata, L. (2015). *Me lo contaron y lo olvidé. Lo leí y lo entendí. Indagar el pasado desde el presente*. Paso de los Libres: Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez” & Programa Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.

Mumbach, M. A. (2007). Ejercicio de memoria. En J. Trimboli (Coord.), *Entre el pasado y el presente. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente* (pp. 19-21). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ojeda, V. y Cazorla Artieda, D. (2022). Se viene el estallido. Estatales, reclamo popular y memorias de la crisis en Corrientes a fin de siglo. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 11(18), 1-18.

<http://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4763664020/>

Petiti, M. (2021). La relación nación-provincias y la educación primaria en Argentina (1905-1978). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(63), 1-35.

<https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/998/1211>

Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En P. Pineau, M. Mariño, N. Arata y B. Mercado,

El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Editorial Colihue.

Rivas, A. (2003). *Proyecto “Las Provincias Educativas”. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Informe Jurisdiccional N° 14 (Provincia de Corrientes).* Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

Sosa, M. L. (2016). Desarrollo industrial y educación técnica: una estrecha relación. El caso argentino. *Revista Latino-Americana de História*, 5(15), 174-195.

Southwell, M. y De Luca, R. (2008). La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNR)*, 4 (3), 375-389.

Vicente, M. E. (2022). Formación para el trabajo en Argentina: Aproximaciones analíticas a la educación técnico profesional en vínculo con el sector productivo rural. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 5(1), 46-68. <https://doi.org/10.5377/recsp.v5i1.15120>.

Zarrabeitia, C. (2007). *Militancia estudiantil. Desde los orígenes de la UNNE hasta fines de la década del sesenta.* Moglia Ediciones.

nte en las
la propia
rica, también
az acciones
stintos actores
cción de una
va. En este
- poner en
ecanismos
ales los sujetos
elato del
tificar las
resente. La
se sumerge. a
no se detiene
az
la propia
rica, también
az acciones
stintos actores
cción de una
va. En este
- poner en
ecanismos
ales los sujetos
elato del
tificar las
resente. La
se sumerge. La
no se detiene
az

Capítulo 7

La educación provincial en la historia reciente: nuevas realidades y desafíos del siglo XXI

Horacio Miguel Hernán Zapata,
Antonia Elizabeth Portalis y
Juan Manuel Arnaiz



A modo de introducción



El presente capítulo aborda un período fundamental en la historia reciente de la educación en Corrientes: la fase de reconstrucción, reestructuración y consolidación que se extiende aproximadamente durante los últimos veinticinco años. Este ciclo histórico se inscribe en un contexto de profundos cambios a nivel nacional, marcado por el colapso del modelo neoliberal de los años noventa y el consecuente retorno del Estado como actor principal e indelegable en la garantía del derecho a la educación. El texto se centra en la manera en que la provincia de Corrientes gestionó la transición desde la Ley Federal de Educación (LFE) N.º 24195/1993 hacia el nuevo marco establecido por la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26206/2006. Como se verá, esta nueva legislación no fue un mero ajuste normativo; significó la redefinición de la educación como un bien público y un derecho social fundamental, con una explícita orientación hacia la inclusión y la justicia social.

A su vez, a lo largo del capítulo, se despliega un análisis detallado de los esfuerzos institucionales y pedagógicos para materializar este cambio de paradigma a nivel jurisdiccional. El hito legislativo provincial es la sanción de la Ley de Educación Provincial N.º 6475/2018, la cual sella un largo proceso de adaptación, reordenamiento estructural y afirmación de una política educativa con identidad propia. El texto examina cómo esta ley recupera la estructura tradicional de niveles (inicial, primario y secundario) y asume el enorme desafío de la obligatoriedad de la escuela secundaria completa.

Finalmente, este acápite profundiza en las respuestas provinciales de los últimos años a los desafíos educativos emergentes del siglo XXI, incluyendo la creación y fortalecimiento de organismos

especializados, como la Dirección de Educación Rural y la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, que reflejan un reconocimiento de las realidades socioeducativas específicas de la provincia. Asimismo, se destaca el rol pionero de Corrientes en la incorporación de contenidos transversales a través de la Ley N.º 6398/2016 de Educación Emocional, así como la integración de la educación ambiental y la educación económica y financiera. También se menciona la modernización de la gestión y los procesos de alfabetización y desarrollo de capacidades; además de otros procesos que, vistos en conjunto, evidencian un compromiso con la mejora de la eficiencia interna y la calidad educativa.

En suma, este capítulo ofrece una visión exhaustiva y rigurosa de como Corrientes, en un contexto de estabilidad política y reordenamiento financiero, consolidó uno de los procesos más significativos de expansión y mejora de su sistema educativo en las últimas décadas, sentando las bases de una gestión orientada a la inclusión, la continuidad pedagógica y el desarrollo humano integral. Constituye una referencia indispensable para comprender las políticas educativas contemporáneas en el nordeste argentino.

La reconstrucción: la Ley de Educación Nacional y el sistema educativo correntino



Tras su primer mandato, Ricardo Colombi fue sucedido por Arturo Colombi (2005-2009). En el campo educativo, designó a Rubén Ojeda como ministro de Educación. Sin embargo, su paso por la gestión fue breve. La situación que se vivía en la educación correntina condujo a que los principales gremios docentes (ACDP, SUTECO y AMET), emprendieran un plan de lucha sindical para lograr un aumento salarial que se prolongó de manera intermitente durante todo el año 2007. En medio de un agitado ambiente político y social, se produjo la renuncia del ministro de Educación y asumió la cartera Virginia Almará.

Ricardo Colombi regresó a la gobernación en 2009. Su larga administración se caracterizó por un fortalecimiento del Poder Ejecutivo y una gestión que priorizó la obra pública y el orden fiscal. Los mandatos de Ricardo y Arturo Colombi coincidieron con la consolidación del kirchnerismo a nivel nacional, una etapa que Silvia Senén González (2008) describe como "post-neoliberal". Gran parte de las políticas implementadas por la Nación durante las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2008-2015) se enmarcan, en efecto, en un modelo de Estado que recuperó su capacidad de intervención en los asuntos sociales y restableció la legitimidad de la función pública.

El cambio de paradigma impulsó una nueva perspectiva sobre la educación, la cual dejó de ser pensada predominantemente desde una lógica mercado-técnica, como en la década de 1990, para ser comprendida desde una dimensión política. Volvió a ser entendida, centralmente, como un bien social y público. Así, las primeras

políticas tomadas por el Gobierno nacional buscaron crear resortes legales para resolver los problemas pendientes más urgentes –como las leyes ya descriptas, a las que se sumaba la Ley N.º 26075/2005 de Financiamiento Educativo, la cual creaba el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente–. A ese plexo normativo inicial, se sumó una nueva regulación nacional para reconfigurar el sistema educativo argentino: en 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26206, marcando un punto de inflexión significativo y la derogación formal de la Ley Federal de Educación N.º 24195 de 1993.

Actualmente vigente, la Ley de Educación Nacional no fue solo un simple cambio normativo; representó una revisión profunda de los principios que debían regir el sistema educativo argentino. Por un lado, sus fundamentos se alejaron de la lógica de mercado y focalización asistencialista que había caracterizado a la Ley Federal de Educación para, en cambio, vincularse expresamente al mandato inclusivo del sistema educativo como estrategia para garantizar la justicia social (Kravetz y López, 2016). La Ley de Educación Nacional reafirmó a la educación como un derecho personal y social fundamental –consagrado en el artículo 14 de la Constitución Nacional y en tratados internacionales incorporados a ella– y como un bien público (artículo 2), cuya provisión y garantía son responsabilidad principal e indelegable del Estado. Por lo tanto, el desafío es promover el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes de los diferentes niveles de enseñanza. La educación se constituye en política de Estado prioritaria para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo socioeconómico y cultural de la Nación (artículo 3). A su vez, el Estado Nacional se obliga a no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública (artículo 10).

Por otro lado, la Ley de Educación Nacional no solo buscó recuperar la centralidad del Estado en la provisión de una educación integral, permanente y de calidad para todos los ciudadanos (artículo 4), sino también en los asuntos vinculados a la organización y regulación del sistema educativo, en contraste con el modelo delegacionista y fragmentador de la década de los noventa. En esa dirección, la Ley de Educación Nacional aclara que se trata de una responsabilidad concurrente y concertada entre el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las cuales deben hacerse cargo de planificar, organizar, supervisar y financiar el sistema educativo nacional y garantizar el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, creando y administrando establecimientos educativos de gestión estatal. También son legalmente responsables los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; así como la familia, como agente natural y primario (artículo 6). Estos fundamentos suponen una ruptura con la visión que había promovido una mayor injerencia del sector privado y la descentralización extrema, sin el acompañamiento financiero adecuado.

Además, la nueva legislación esclarecía otro punto importante del gobierno y la administración del sistema educativo: el cumplimiento de los principios y objetivos de la educación conforme a los criterios constitucionales de unidad nacional y federalismo. En este sentido, la ley establece que el Estado nacional es la instancia que fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales (artículo 5). Asimismo, la ley fortaleció el rol del Consejo Federal de Educación, no solo como un espacio de acuerdo, sino como un verdadero agente de la construcción federal de la política educativa. Por ello, se aclara que el Consejo Federal de Educación –formado por los ministros de Educación de la Nación y de las jurisdicciones– es el organismo de carácter permanente destinado a la concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del sistema educativo del país.

Según la ley, el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social (artículo 13), entre las que se incluyen a la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos, las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica, así como las personas físicas. Por ello, el sistema educativo argentino es comprendido como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado, que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Este sistema está integrado por los servicios de educación de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación, definidos en la Ley N.º 26206.

La Ley de Educación Nacional derogó la Ley Federal de Educación y reinstauró la estructura de niveles (primaria de 6-7 años, secundaria de 5-6 años y el nivel inicial obligatorio desde los 5 años), redefiniendo también la formación docente y la educación técnica, obligando a las 24 jurisdicciones a iniciar un proceso de adecuación a la nueva normativa. Mientras que la Ley Federal de Educación había instaurado la Educación General Básica (EGB) de 9 años y el Polimodal de 3, la Ley Educación Nacional retornó a una estructura de niveles más tradicional, aunque con importantes cambios sustanciales, como la duración de la escolaridad obligatoria y las modalidades del sistema educativo. La provincia de Corrientes, bajo las gestiones de Virginia Almará (2007-2009) y de Orlando Macció (2009-2015) al frente del Ministerio de Educación y Cultura, debió encarar la readaptación de su sistema a los nuevos diseños curriculares y a la ampliación de la obligatoriedad. En ese sentido, el sistema quedó estructurado en cuatro niveles, descritos a continuación:

- *Educación Inicial:* según el artículo 18, “la Educación Inicial

constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”.

- *Educación Primaria:* según el artículo 26, “la Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad”.
- *Educación Secundaria:* según el artículo 29, “la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria”, en una estructura de 5, 6 o 7 años, según lo que cada jurisdicción determine y la modalidad que asuma la escuela, recuperando una identidad propia para este nivel y buscando superar la fragmentación del polimodal. Se enfatizó la obligatoriedad de la secundaria completa, un desafío enorme para la inclusión. Esta unificación de la secundaria buscó dotar de mayor homogeneidad a un ciclo que la ley federal había atomizado, intentando garantizar trayectorias más completas para todos los estudiantes. Este nivel se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones, y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, así como un ciclo superior para las escuelas técnicas profesionales.
- *Educación Superior:* se mantuvo como nivel autónomo, pero con nuevas pautas de articulación con la Educación Secundaria y la demanda social. Comprende universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N.º 24521, además de los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Asimismo, se

contempla la Ley N.º 26058 de Educación Técnico Profesional, que abarca los niveles medio, superior no universitario y la formación profesional.

A su vez, se encuentran las denominadas modalidades, que son las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común. Estas modalidades existen dentro de uno o más niveles educativos y procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación, así como atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son las siguientes:

- La *Educación Artística* comprende: a) la formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades; b) la modalidad artística orientada a la formación específica de nivel secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla; y c) la formación artística impartida en los institutos de educación superior (profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas).
- La *Educación Especial* es la modalidad del sistema educativo enfocada en asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- La *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos* es la modalidad educativa propuesta para garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

- La *Educación Rural* es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, orientada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.
- La *Educación Intercultural Bilingüe* es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas (conforme al artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.
- La *Educación en Contextos de Privación de Libertad* es la modalidad del sistema educativo diseñada para garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, promoviendo su formación integral y desarrollo pleno.
- La *Educación Domiciliaria y Hospitalaria* es la modalidad del sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria.
- La *Educación Técnico Profesional* es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional.

La Educación Técnico Profesional merece un análisis particular debido al fuerte impulso que recibió y a su regulación específica a través de la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26058/2005. A partir de 2003, se produjo una fase de recuperación a nivel nacional de la formación técnico-profesional de nivel medio. La reactivación económica y el resurgimiento de la industria generaron una creciente demanda de personal calificado, lo que puso de manifiesto la escasez de técnicos tras la etapa de desfinanciamiento y desmantelamiento de la década de 1990. Dentro de este nuevo escenario, el Estado nacional redefinió su rol en la política educativa. Esta nueva orientación, que buscaba acompañar el proceso de reindustrialización y el desarrollo del mercado interno, se materializó con la mencionada ley de Educación Técnico Profesional (LETP). El nuevo marco legal no solo procuró regular y financiar la educación técnica, sino que también buscó subsanar las falencias y la "aplicación dispar" de la anterior Ley Federal de Educación (Sosa, 2016; Maturo, 2014 y 2019).

En este reordenamiento de la Educación Técnico Profesional, el Estado nacional recuperó un papel central. Se estableció que la modalidad técnico-profesional se regiría por la Ley de Educación Técnico Profesional, siendo los niveles secundario y superior los responsables de la formación de técnicos medios y superiores. La ley también especificó que los planes de estudio de nivel secundario tendrían una duración mínima de seis años, buscando garantizar la calidad de este servicio educativo. La importancia del Estado nacional se hizo visible en la centralidad del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), que se convirtió en el principal encargado de coordinar e implementar las políticas públicas para la educación técnica y profesional. El INET, en colaboración con la Comisión Federal de la Educación Técnico Profesional y el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción, pasó a definir las ofertas formativas, gestionar la inversión y mejorar la calidad educativa a nivel federal. De esta manera, solo las instituciones registradas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional son reconocidas como tales.

Un aspecto clave de la Ley de Educación Técnico Profesional fue su concepción de la educación como un proceso continuo articulando la educación formal y no formal, así como la formación general con la profesional, diferenciando los objetivos de la educación técnica de nivel medio y superior y de la formación profesional, que se lleva a cabo en centros específicos, como los de capacitación laboral, escuelas de artes y oficios, entre otros (Maturo, 2014 y 2019).



*Escuela Técnica “Gral. Joaquín Madariaga”, Paso de los Libres (2017).
Gentileza de Ana María D’Andrea*

En Corrientes, el despliegue de la Ley de Educación Técnico Profesional durante los años siguientes cobró una importancia vinculada al desarrollo de la provincia, promoviendo su articulación con el mercado laboral y las cadenas de valor regionales, adhiriéndose mediante la Ley N.º 5735/2006. Tras un largo período de declive, la aplicación del nuevo marco legislativo se tradujo en la revitalización de las escuelas técnicas existentes en la provincia y en la creación de nuevas ofertas formativas, que buscaron responder a las necesidades productivas de la región. Para adaptar el sistema de la educación

técnico profesional a las demandas de la docencia correntina, el Decreto N.º 1725 aprobó la Resolución N.º 1764/12 del Ministerio de Educación, estableciendo las competencias del título del Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional.

Así, dentro de un territorio con una matriz productiva mayormente vinculada al agro y la agroindustria, dos tipos de escuelas de los ámbitos rurales cobraron una especial relevancia con la Ley de Educación Técnico Profesional: las escuelas de familias agrícolas (EFA) y las escuelas agrotécnicas. Ambas instituciones comparten el objetivo de formar a jóvenes para el trabajo en el sector agropecuario, pero se diferencian en muchos aspectos: en la gestión administrativa a la que pertenecen, en su modelo pedagógico y en su relación con la comunidad.

Las escuelas de familias agrícolas (EFA) actúan bajo la Dirección General de Enseñanza Privada. Estas aplican la "pedagogía de la alternancia", originaria de Francia y cuya aplicación en Argentina se remonta a la década de 1960 en el norte de la provincia de Santa Fe. En Corrientes, este modelo se implementó por primera vez en 1987 con la fundación de la EFA "Ñande Roga" en Colonia San Antonio, San Miguel. Actualmente, existen veinte EFA distribuidas estratégicamente a lo largo de la provincia para dar cobertura a diversas zonas rurales. Este sistema divide el ciclo educativo en dos períodos: uno de aprendizaje teórico y técnico en la escuela, donde los alumnos residen en el internado, y otro de aplicación práctica en sus hogares, donde trabajan en la producción familiar. Durante el tiempo en casa, los estudiantes, con la supervisión de sus docentes, llevan a cabo proyectos productivos que les permiten aplicar los conocimientos adquiridos, vinculando de manera directa la teoría con la realidad de su entorno. Este modelo, de gestión privada y con fuerte participación de las familias, busca evitar el desarraigo y vincular directamente la escuela con la vida y la economía familiar.



Escuela Técnica “Fray Luis Beltrán”, Corrientes (2022)

La Ley de Educación Técnico Profesional reconoció y jerarquizó a la Educación Técnico Profesional en ámbitos rurales como una modalidad estratégica para el desarrollo del país (Vicente, 2022). Esto permitió que tanto las escuelas de familias agrícolas como las escuelas agrotécnicas fueran incorporadas al Registro

Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, lo que les otorgó un marco normativo y legal para su funcionamiento y la validez nacional de sus títulos. Gracias a este reconocimiento, fueron beneficiadas con fondos que les permitieron modernizar sus talleres, adquirir nuevas maquinarias y equipamiento, y mejorar su infraestructura, beneficiando directamente la calidad de la formación práctica que ofrecen. De igual modo, el Gobierno provincial fue vital para que estas instituciones desarrollaran prácticas profesionalizantes, pasantías y proyectos en conjunto con empresas y cooperativas de la región, lo que facilitó la inserción laboral de sus egresados.

Poco a poco, el mapa educativo de la provincia de Corrientes fue modificándose para adaptarse a los nuevos lineamientos esgrimidos por la Ley de Educación Nacional y de la Ley de Educación Técnico Profesional. Sin embargo, esto implicó desafíos en infraestructura, equipamiento, currículum y capacitación docente para los nuevos formatos pedagógicos. Por ello, la reconfiguración de la cartera educativa provincial fue uno de los cambios sustantivos que experimentó el sistema a partir de la gestión de la ministra Virginia Almará. En 2007, se suprimió el Consejo General de Educación y se lo reemplazó por una Dirección General de Educación Inicial, Primaria y Especial. La función de este nuevo organismo era asistir al Ministerio de Educación y facilitar la participación equitativa de todos los sectores vinculados a la educación. Simultáneamente, se estableció un Consejo Escolar en cada municipio, integrado por miembros ad honorem elegidos por la comunidad. En este contexto, la Constitución provincial (2007) fijó que el 25% del total de los recursos fiscales provinciales debían destinarse a educación.



Taller de la Escuela Técnica “Bernardino Rivadavia” de la Capital (2025). Gentileza de Alejandro González

En ese mismo año, se creó el Proyecto Servicio Educativo de Prevención y Apoyo, oficina conformada por psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales, que se consolidó al año siguiente, transformándose en un servicio. Esto implicó la incorporación de 140 nuevos profesionales y la integración de programas nacionales centrados en temáticas escolares como educación sexual integral (ESI), convivencia, derechos de la niñez y adolescencia, y mediación. Asimismo, se decretó que los ascensos en los cargos vacantes de supervisor y técnico de la Enseñanza Privada se haría por concurso de títulos, de antecedentes y oposición, mediante Dto. N.º 918.

Respondiendo al nuevo marco normativo, en 2007 también se creó la Dirección de Educación Técnica-Profesional, a cargo de Práxedes Ytatí López. Esta nueva dirección asumió como principal función la aplicación de los principios de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) en la provincia y la superación de la percepción de que la ETP es una opción de menor jerarquía frente a la educación

académica tradicional, así como el fortalecimiento, reordenamiento y articulación de las distintas ofertas del área. Dichos objetivos se materializaron en la coordinación de todas las acciones, proyectos y diversos planes de mejora dirigidos a los procesos de capacitación de docentes, equipamiento de los laboratorios, bibliotecas y talleres de los 42 establecimientos con orientación Técnica, Agrotécnica y de Formación Profesional que funcionan en la provincia. Asimismo, la Dirección tiene como objetivo adecuar la oferta formativa a la realidad económica y favorecer así la vinculación de las escuelas con el sector productivo local a través de convenios con empresas, pasantías y el desarrollo de currículos que integren las demandas del mercado laboral.

Las transformaciones continuaron en los años siguientes. En 2010, se creó el Instituto de Cultura y el Ministerio de Educación y Cultura pasó a denominarse Ministerio de Educación. Sin embargo, en 2011, el gobernador Ricardo Colombi restituyó el Consejo General de Educación, nombrando a María de las Mercedes Semhan de Barberán para encabezar su normalización. Según anunció el gobernador, el Consejo no se constituiría como organismo autárquico debido a impedimentos de la Constitución provincial, pero tendría plena facultad para organizar y dirigir la Educación Inicial y Primaria (El Litoral, 7 de septiembre de 2011).

En el periodo 2010-2016, la provincia de Corrientes implementó una serie de medidas tendientes a consolidar los mandatos de inclusión introducidos por la Ley de Educación Nacional mediante la creación de distintos organismos que respondieron a las necesidades de la nueva realidad en el siglo XXI. El consumo problemático de drogas no fue dimensionado a nivel de políticas educativas de Estado hasta ese momento, sino a través del uso de las fuerzas represivas para el combate contra el narcotráfico. Los gastos que implicaba la aplicación de la ley contra las drogas llevaron a considerar otras medidas tendientes a prevenir y tratar el uso en los jóvenes. En este sentido, en 2010, Corrientes incluyó la Línea Nacional de Abordaje Preventivo sobre Adicciones, incorporándose a

las disciplinas nombradas otras afines. Ese mismo año, el Servicio Educativo de Prevención y Apoyo se elevó al rango de Dirección de Servicios Educativos de Prevención y Apoyo (DiSEPA).

Otras de las cuestiones que recibieron especial atención para garantizar la permanencia de los jóvenes estudiantes en las aulas fue la aplicación de medidas tendientes a solucionar los problemas y conflictos para evitar la exclusión del sistema educativo o la interrupción de la trayectoria escolar. En ese sentido, entre 2011 y 2012, se llevaron adelante emprendimientos desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa con el objetivo de asegurar la permanencia de los estudiantes en las escuelas con altos niveles de repitencia y desgranamiento, tanto en los ámbitos urbanos como en los rurales. De esa manera, se buscó generar las condiciones para garantizar la obligatoriedad del nivel secundario en las escuelas rurales, la capacitación de los docentes y directivos de las distintas modalidades y el monitoreo de proyectos llevados adelante para la mejora de las instituciones. Asimismo, se creó el Centro Provincial de Mediación Escolar y, en 2013, el Centro de Atención a las Trayectorias Escolares (CATE). Al año siguiente, en el marco de la ESI, se implementó el Plan de Prevención de Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA).

La inclusión como problema principal del sistema educativo y la emergencia de corrientes de la psicología del aprendizaje centradas en las inteligencias múltiples, cuyos principales referentes fueron Howard Garner y Daniel Goleman –este último con el lanzamiento de su libro *best seller* sobre la “inteligencia emocional”–, actuaron como propulsores para la puesta en valor de las emociones (Machado Pérez, 2022). La discusión acerca de la importancia de la educación emocional “con el objetivo de formar parte del sistema educativo argentino en todos sus niveles viene siendo presentado por diferentes diputados/as y senadores/as nacionales ininterrumpidamente desde el año 2011” (Ferrara, 2025, p. 138). En el marco de esta nueva tendencia, el Gobierno de Corrientes sancionó en 2016 la Ley N.º 6398 de Educación Emocional, convirtiéndose en

una jurisdicción pionera en reglamentar sobre esta problemática. El tema adquiere especial relevancia en materia de alfabetización de las emociones, de tal manera que la provincia instituyó el 10 de noviembre de 2018 como el “Día Provincial de la Educación Emocional”. A partir de esta iniciativa, se desarrollaron capacitaciones y jornadas de sensibilización en todo el territorio provincial en articulación con distintas áreas del Ministerio de Educación. Asimismo, en 2021 se presentó el material destinado al tratamiento de las emociones en la escuela titulado *Sentir, reconocer, aprehender y practicar la educación emocional*, escrito por miembros de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe.

En 2019, la provincia de Corrientes se adelantó nuevamente en medidas que requerían tratamiento educativo. La Ley de Educación Ambiental fue una de las problemáticas emergentes, discutida y tratada en el marco de la Ley Federal de Educación N.º 24195 y la Ley de Educación Nacional N.º 26206, aunque carecía de posicionamiento y enfoque sobre los modos de abordarla, además de no haber sido incluida en la estructura curricular (Telias, 2014). Las intenciones se pusieron de manifiesto en la legislación provincial a partir de la Ley N.º 6514, que establece que la educación ambiental es un derecho de todos los habitantes, así como el acceso a la información ambiental, la forma de conservarla y preservarla para mejorar las condiciones de vida.

Con el establecimiento de una nueva estructura orgánica del Ministerio de Educación de la provincia, se crearon dos nuevas dependencias: la Dirección Intercultural Bilingüe y la Dirección de Educación Rural. Las nuevas secciones ministeriales reflejan el reconocimiento de realidades socioeducativas específicas de la jurisdicción. La primera se vincula directamente con la Ley provincial N.º 5598 de 2004, que declaró al guaraní como idioma oficial alternativo en Corrientes. Esto no solo legitima la presencia de una lengua originaria vital para la identidad cultural correntina, sino que también impulsa políticas educativas que garantizan su enseñanza y el respeto a la diversidad cultural en las aulas. Por su

parte, la creación de la Dirección de Educación Rural subraya la importancia estratégica de los establecimientos educativos en los vastos ámbitos rurales del territorio provincial. Estas escuelas, a menudo centros de la vida comunitaria y únicas instituciones de referencia en zonas dispersas, requieren una atención especializada y políticas adaptadas a sus particularidades, tanto en infraestructura como en propuesta pedagógica, para asegurar el acceso y la calidad educativa de una población significativa que enfrenta desafíos únicos.

En 2022, con un nuevo reacomodamiento de la estructura organizativa del Ministerio, ambas secciones pasaron a depender de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, bajo los nombres de Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe y Coordinación de Educación Rural. Esta reconfiguración de la estructura organizativa tuvo como finalidad constituir a la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa como eje articulador de las modalidades con todos los niveles del sistema educativo. Bajo su órbita de competencia se incorporaron, además de las mencionadas, la Coordinación de Educación Artística, la Coordinación de Educación Hospitalaria y Domiciliaria, la Coordinación de Educación Especial, la Coordinación de Ciencia y Tecnología y la Coordinación de Educación y Seguridad Vial. En este contexto, cada coordinación definió sus alcances y lineamientos mediante documentos marcos aprobados por resolución ministerial. Este nuevo organigrama, impulsaría —desde el año 2022— el desarrollo de propuestas articuladas e integradas, no solo entre las modalidades, sino también entre los distintos niveles del sistema educativo, como así también el desarrollo de distintas líneas de acción mediante acuerdos interinstitucionales, tales como fundaciones, la Universidad Nacional del Nordeste y otros organismos dependientes del Estado municipal, provincial y nacional.

La derogación de la Ley Federal de Educación (LFE) dejó sin efecto sus diseños curriculares en Corrientes, generando un período de transición. Inicialmente, la provincia optó por guiar la

planificación docente con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) nacionales, aprobados en 2004. A diferencia de los anteriores Contenidos Básicos Comunes (CBC), los NAP ofrecían un marco más flexible y contextualizado, otorgando mayor autonomía a las jurisdicciones. Sin embargo, la provincia demoró en desarrollar sus propios diseños curriculares actualizados. Cuando finalmente lo hizo, a partir de los NAP, se recuperó una metodología participativa de la década de 1990, conformando comisiones de docentes provinciales. Estos equipos consensuaron objetivos, contenidos y metodologías para todos los niveles, incorporando además saberes específicos del contexto regional. La publicación de estos nuevos diseños se realizó de forma escalonada: los de Educación Secundaria entre 2013 y 2015, el de Educación Primaria en 2017, y el de Educación Inicial en 2020. Este proceso refleja una búsqueda por adaptar el currículo nacional a las particularidades correntinas, aunque con una implementación dilatada.



*Colegio Privado Católico del “Santísimo Sacramento”
Feria de Ciencias (2015). Gentileza de Ana María D’Andrea*

Más recientemente, en 2025, se conformó desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa una comisión revisora del Diseño Curricular del Nivel Primario con el propósito de iniciar un nuevo proceso integral de actualización. Esta revisión incorpora un cambio de enfoque en la enseñanza de la lectura y la escritura, priorizando la alfabetización inicial durante los dos primeros años del primer ciclo y redefiniendo los logros esperados dentro de la unidad pedagógica. El proceso incluye, además, la actualización de los contenidos transversales, integrando de manera sistemática educación emocional, educación ambiental integral, y educación económica y financiera, entre otros contenidos y áreas emergentes que responden a los nuevos desafíos sociales, culturales y tecnológicos. La actualización contempla también el abordaje de las modalidades del sistema educativo, con especial atención a la educación rural, incorporando orientaciones específicas para el trabajo en multinivel y plurigrado, con el fin de garantizar una organización pedagógica coherente con las realidades territoriales de la provincia. Asimismo, la comisión revisa los criterios de progresión de los aprendizajes, los enfoques didácticos y las orientaciones para la evaluación, integrando de manera explícita el desarrollo de capacidades como eje estructurante del diseño. Esta revisión busca asegurar que los aprendizajes, tanto disciplinarios como transversales, se articulen con procesos de enseñanza que favorezcan la comprensión lectora, la resolución de problemas, la comunicación y la autonomía. De este modo, se fortalecen las condiciones pedagógicas e institucionales que sostienen trayectorias escolares continuas, reales y significativas.

El Gobierno nacional hizo sentir su peso a la hora de definir las orientaciones del proceso de cambio educativo a través del desarrollo y aplicación de distintos programas federales. Uno de los programas más emblemáticos de la época fue “Conectar Igualdad”, ejecutado entre 2010 y 2015, el cual buscó reducir la brecha digital y mejorar la calidad educativa mediante la entrega de netbooks a estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas, así como a estudiantes y profesores de institutos de formación docente. En

Corrientes, esto implicó una significativa dotación tecnológica a las escuelas, aunque su impacto pedagógico varió según la capacitación y el uso efectivo que se dio a las herramientas; además, su discontinuidad generó desafíos en el sostenimiento de la conectividad y el equipamiento.

El “Plan Nacional de Lectura y Escritura” fue otro programa importante dirigido desde el Ministerio de Educación de la Nación que buscó fortalecer las habilidades de lectura y escritura en todos los niveles educativos a través de la distribución de libros, la capacitación docente y la promoción de actividades literarias. Corrientes adhirió a estas iniciativas buscando mejorar los índices de comprensión lectora. Esta propuesta se intensifica desde el 2024 mediante el programa “Leer y Comprender, camino para Aprender” del Plan de Compromiso por la Alfabetización liderado desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia.



Programa “Plan de Compromiso por la Alfabetización”. Stand de la Feria del Libro del Ministerio de Educación (2025)

Cabe destacar que se implementa (en dos etapas del año) un censo de fluidez y comprensión lectora a estudiantes de tercer y sexto grado del nivel primario y primero y segundo año del nivel secundario. A ello se suman distintas instancias de perfeccionamiento docente a cargo de especialistas en la temática, como así también diversos cuadernillos con propuestas para el aula. Se focaliza en la importancia de la fluidez lectora y la comprensión de textos en los niveles obligatorios.

La Educación Técnico Profesional fue, durante estos años, una de las modalidades más beneficiadas por el financiamiento a través de programas federales, elaborados a partir del trabajo conjunto del INET y la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional, con el objetivo de mejorar la calidad de la modalidad. Fortalecer la infraestructura y el equipamiento de las instituciones de educación técnico profesional para lograr una mayor calidad ha sido, sin duda, una muestra de las políticas federales promovidas para la mejora institucional del sistema de educación técnico profesional. A modo de ejemplo, en el año 2009, se instauró el programa “Una computadora por alumno” con el objeto de que cada estudiante del segundo ciclo de las escuelas técnicas (industriales y agropecuarias) contara con su netbook.

El rol de la Nación en cuestión de fondos para la concreción de los procesos necesarios y la adecuación del sistema provincial a la nueva legislación fue ciertamente clave, pero también lo fue el incremento de la inversión en materia educativa que los Gobiernos provinciales de este período promovieron. Este aumento se manifestó en una política de construcción, refacción y ampliación de edificios escolares, la cual se volvió una constante en las gestiones provinciales desde 2005. Dada la gran demanda y el deterioro acumulado, el desembolso en infraestructura educativa ha sido vital para mejorar las condiciones de aprendizaje y garantizar el acceso a la escolarización en diversas localidades de la provincia.

Según las estadísticas oficiales, hacia el año 2007, el

Gobierno de Corrientes destinaba el 31,3 % de su presupuesto a la educación, cifra que colocaba a la provincia en un buen lugar respecto de las demás provincias argentinas, pero al mismo tiempo, como una de las zonas del país con mayor índice de analfabetismo y deserción escolar (El Litoral, 7 de mayo de 2007). Por ello, en el marco de su autonomía y en consonancia con los lineamientos nacionales, Corrientes gestionó y financió una serie de programas de acompañamiento a estudiantes en situación de vulnerabilidad, que incluyen becas, provisión de materiales o apoyo pedagógico, complementando las políticas nacionales focalizadas. Estos buscan reducir la deserción y garantizar la continuidad de las trayectorias escolares. Ahora bien, es importante recordar que la implementación y el impacto de estos programas pueden haber variado significativamente según la escuela, la localidad y la voluntad política de las gestiones, tanto a nivel nacional como provincial. Sin embargo, el análisis de su efectividad requiere de estudios específicos con datos detallados.

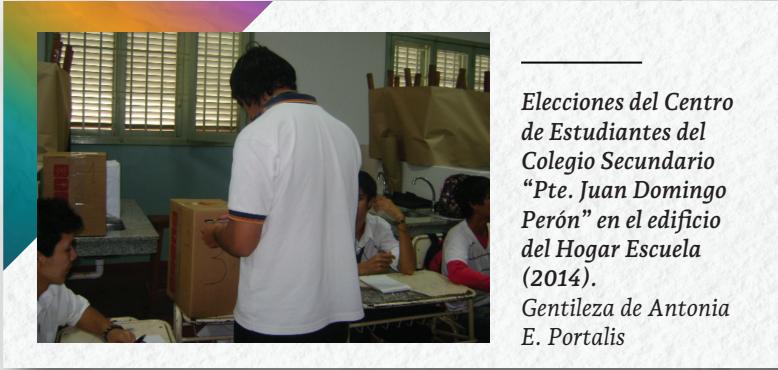
Simultáneamente, en el marco de los lineamientos y prioridades de la política educativa jurisdiccional, la Dirección de Educación Técnico-Profesional ha elaborado planes para la mejora continua de la calidad de la Educación Técnico Profesional dentro de los parámetros conceptuales de la igualdad de oportunidades, formación de formadores (inicial y continua), ampliación y fortalecimiento del piso tecnológico, infraestructura edilicia, seguridad e higiene. Asimismo, las mismas escuelas técnicas y agrotécnicas han sido protagonistas dentro de este proceso de consolidación, al poner en marcha sus propios planes de mejora institucionales y procesos de autoevaluación con el propósito de asegurar que las trayectorias formativas cuenten con las condiciones necesarias referidas a instalaciones y equipamiento para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dentro de la línea de acción, “Entornos Formativos” incluye equipamientos e insumos, visitas didácticas, proyectos tecnológicos, bibliotecas, instalación y adecuación edilicia, seguridad e higiene. Consecuentemente con estas acciones, el Ministerio de Educación, en el año 2025, ha

reajustado su estructura orgánica, jerarquizando las funciones y competencias de esta Dirección, transformándola en la Dirección General de Educación Técnica Profesional (Decreto N.º 1645/25).

La consolidación del sistema de educación pública provincial y sus nuevos desafíos



La completa adecuación del sistema educativo provincial a la Ley de Educación Nacional (LEN), particularmente en aspectos clave como la actualización curricular, la modernización del sistema y la plena implementación de sus principios en la gestión diaria, alcanzó su consolidación durante los dos mandatos provinciales del gobernador Gustavo Valdés (2017-2025). Su gobierno se caracterizó por una profundización de la estabilidad económica y financiera, una importante inversión en obra pública y en políticas de fomento productivo, especialmente en los sectores agroindustrial y turístico. Esta solvencia financiera, sumado al alto nivel de cohesión interna dentro del bloque gobernante, el pragmatismo y la defensa de los intereses de la provincia en su relación con el Gobierno nacional, le ha permitido revalidar su mandato en 2021 con un amplio apoyo de la ciudadanía.



Elecciones del Centro de Estudiantes del Colegio Secundario “Pte. Juan Domingo Perón” en el edificio del Hogar Escuela (2014).

Gentileza de Antonia E. Portalis

En el plano educativo, su gestión se ha enmarcado plenamente en los lineamientos de la Ley de Educación Nacional, logrando al mismo tiempo una mayor autonomía provincial en la definición de las políticas educativas propias y la gestión de los recursos destinados para el área. La expresión más acabada de este cambio fue la sanción, en 2018, de la nueva Ley de Educación Provincial N.º 6475. Esta nueva normativa provincial no puede pensarse como un mero ajuste ni tampoco como una reforma desde cero. Antes bien, al sistematizar y enmarcar jurídicamente los cambios curriculares y estructurales que ya estaban en marcha o en proceso de implementación, la nueva Ley de Educación Provincial constituye la consolidación de un proyecto educativo que integra las particularidades correntinas con los lineamientos federales, superando, finalmente, las herencias y fragmentaciones de los años noventa.

La ley provincial se asienta sobre los principios y la estructura de la LEN. En ese sentido, ratifica el rol indelegable del Estado como garante del derecho a la educación, enfatizando la responsabilidad pública en la provisión de una educación inclusiva y de calidad para todos. A su vez, la Ley N.º 6475 adopta plenamente la estructura académica de niveles de la LEN: Educación Inicial (obligatoria desde los 4 años, que en la provincia ya se había ampliado para incluir a niños de 3 años en el nivel obligatorio mediante normativas complementarias), Educación Primaria (6 años), Educación Secundaria y Técnica (6 y 7 años respectivamente, con Ciclo Básico y Orientado/Superior), Educación Superior, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Especial, Educación Artística, Educación Física, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Domiciliaria y Hospitalaria, Ciencia y Tecnología. Es una de las pocas provincias que cuenta con una Coordinación de Educación Vial. A su vez, la ley fomenta la participación de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias) y de la sociedad civil en la gestión escolar, buscando generar espacios para una mayor democratización de las decisiones a nivel institucional. Finalmente, aunque la Constitución provincial ya

establecía un piso de financiamiento, la ley provincial reafirma el compromiso del Estado correntino con la inversión educativa, garantizando los recursos necesarios para la calidad y la expansión del sistema.

Al adherir plenamente a la estructura de la LEN y sus principios de inclusión, equidad y participación, la Ley N.º 6475 se aleja definitivamente del modelo neoliberal y asegura un sistema educativo más cohesionado, equitativo y democrático para la sociedad correntina. En otras palabras, representa el cierre de esa etapa de "problemas no previstos", "desorganización" y "descentralización" a menudo desfinanciada.

Ahora bien, el seguimiento de los lineamientos federales no implica que la ley provincial sea una mera copia de la legislación nacional. Su énfasis en ciertas modalidades educativas demuestra la capacidad de la provincia para construir una visión educativa propia, que atienda a sus particularidades culturales y geográficas, sin desvincularse del marco federal. En ese sentido, el énfasis en la enseñanza del guaraní y la atención a la educación rural resultan dos buenos ejemplos de este punto.

En efecto, en clara sintonía con la Ley N.º 5598/2004 -que establece el guaraní como idioma oficial alternativo de la provincia-, la Ley N.º 6475 refuerza la educación intercultural bilingüe. Esto no solo implica el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de Corrientes, sino también la integración del guaraní como contenido transversal y, en algunas modalidades, como lengua de enseñanza, lo que es una particularidad distintiva de la provincia. En esta línea, en 2022 se logró incluir la creación de la carrera de Profesorado de Idioma Guaraní impartida en el Instituto Superior de Formación Docente de Ituzaingó, con una extensión en la localidad de Santa Rosa. Desde 2024, y en el marco del Plan de Compromiso por la Alfabetización, se implementa el programa "Alfabetización Inicial en Contexto Intercultural Bilingüe". A su vez, esta nueva legislación educativa provincial otorga un espacio específico y de relevancia a la

Educación Rural, reconociendo las particularidades de los establecimientos educativos en ámbitos dispersos y su rol fundamental como centro comunitario. En este contexto, también desde 2024, se ha puesto en funcionamiento el programa de alfabetización denominado “Enseñar y Aprender en contextos Rurales Multinivel”, lo permite el diseño de políticas y currículos adecuados a las necesidades de estas poblaciones. Ambas modalidades son, por tanto, la expresión jurídica de una autonomía consolidada, que ya no está en conflicto con los lineamientos nacionales, sino que los adapta y enriquece.

En suma, la Ley N.º 6475 no solo ordena y estructura el sistema educativo correntino bajo los pilares de la LEN, sino que también sella un proceso de adaptación, reconstrucción y afirmación de una política educativa provincial con identidad propia, superando los problemas de las reformas anteriores y buscando una mayor coherencia y pertinencia para sus ciudadanos. A su vez, la ley es, en cierto modo, un reflejo de una provincia que ha logrado reordenar y está en condiciones de proyectar su sistema educativo a largo plazo. Es difícil imaginar una ley de esta envergadura en los turbulentos años de finales del siglo XX o principios del XXI. En efecto, su sanción ocurrió dentro de un contexto de mayor estabilidad política y financiera en Corrientes durante el gobierno de Gustavo Valdés.

La estabilidad económica provincial permitió destinar recursos y energía política para desarrollar una política sostenida de construcción y refacción de numerosos edificios escolares en toda la provincia, garantizando la infraestructura necesaria para todos los niveles y modalidades. Además, el Gobierno provincial ha logrado mantener una política de salarios docentes que, si bien siempre se halla sujeta a la coyuntura económica, busca sostener el poder adquisitivo mediante instancias de negociación paritaria y otorgamiento de mejoras. Finalmente, la mayor inversión en educación se volcó a desarrollar programas socioeducativos, orientados a consolidar y profundizar los procesos de reordenamiento, innovación y mejora del sistema de educación

pública provincial iniciados años antes. Estas dinámicas de cambio fueron lideradas por dos educadoras con extensas trayectorias en el sistema escolar y reconocimiento público dentro del Ministerio de Educación: Susana Benítez (2017-2021) y Práxedes Ytatí López (2021-presente). Mientras Benítez actuó como una figura de transición, asegurando la continuidad entre las políticas educativas de Colombi y Valdés, la llegada de López a la cartera educativa dio un impulso personal a la gestión.

Ambas ministras se ocuparon de poner en marcha las diferentes líneas del *Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende”*, aprobado por Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 285/16, aunque potenciando la autonomía provincial en la gestión de proyectos. Este plan buscaba, entre otros fines, garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes de la educación obligatoria, promover la formación docente y el desarrollo profesional, impulsar la innovación y la tecnología en las aulas, y fortalecer las políticas pedagógicas contextualizadas, así como la evaluación y el uso de la información para la mejora educativa, todo ello en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad.

Dentro de las decisiones ministeriales tomadas para el cumplimiento de este objetivo, Corrientes mantuvo y aumentó su participación en los operativos nacionales de evaluación “Aprender” (realizados en 2016, 2018, 2021 y 2024), lo que constituye una acción directa para cumplir con el eje de “Evaluación e información” del plan nacional. Si bien no son programas de intervención directa en el aula, los operativos nacionales de evaluación “Aprender” son herramientas que proporcionan datos sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas y niveles, sirviendo como insumo para el diagnóstico y la planificación de políticas educativas provinciales y nacionales. Pese a que este tipo de métodos evaluativos han sido objeto de críticas de distintos sectores educativos y sociales, los resultados de los mismos son empleados para el diagnóstico y la planificación.



Programa “Aprender”

A su vez, el Ministerio de Educación de la provincia llevó adelante, bajo la conducción ejecutiva de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, sus propias evaluaciones para monitorear la apropiación de saberes y el logro de desarrollo de capacidades de los estudiantes, a través del programa de evaluación provincial Corrientes Operativo Provincial de Evaluación (COPE), siendo una de las seis jurisdicciones pioneras en esta modalidad y única en evaluar cada cierre de ciclo. Su importancia radica tanto en la calidad del diseño del instrumento, a cargo de especialistas en las áreas de conocimiento involucradas, como también en la consideración del desarrollo curricular real a nivel jurisdiccional, la innovación de su logística de implementación y procesamiento en formato digital, así como el alcance en la devolución de los resultados.

En 2022 se efectuó la primera experiencia de evaluación provincial en soporte papel en tercer y sexto grado/año de los niveles primario y secundario.

En 2023, y mediante un trabajo articulado de Planeamiento

con la Dirección de Sistemas de Información, surgió COPE Digital, permitiendo a los estudiantes y al equipo de conducción visualizar en tiempo real los resultados de las evaluaciones. Se incorporó también COPE TEC Digital, evaluando a los estudiantes del séptimo año de las escuelas técnicas en cuatro especialidades, siendo este un hecho histórico en la educación técnica. En 2024, en el marco del Plan de Compromiso por la Alfabetización, se implementó por primera vez en la provincia una evaluación destinada a los estudiantes de la sala de cinco años aplicada por un grupo de especialistas del CONICET, siendo Corrientes la provincia pionera en su implementación. En 2025, desde la Coordinación Intercultural Bilingüe, se incorporó el dispositivo de evaluación de la lengua extranjera inglés a una muestra de estudiantes de segundo año del nivel secundario.



**Programa “Corrientes Operativo Provincial de Evaluación (COPE)
Nivel Primario**

La importancia del programa de evaluación provincial Corrientes Operativo Provincial de Evaluación (COPE), se

fundamenta en la calidad del diseño del instrumento de evaluación, por tratarse de una operación innovadora que logró óptimos resultados en el rendimiento académico de los estudiantes. En ese sentido, la herramienta es el punto de partida para observar el crecimiento de la alfabetización mediante el seguimiento de las trayectorias educativas. Lo relevante de esta modalidad evaluativa es la importancia que adquiere el seguimiento de las trayectorias educativas y la adquisición de habilidades comunicativas, como la lectura, la escritura y la entrevista oral.

El diseño del instrumento implementado tomó como marco de referencia los modelos nacionales e internacionales de evaluación y los adaptó a las necesidades locales. La recopilación de datos se llevó adelante mediante un sistema de rúbricas con una tabla de desempeño siguiendo una serie de criterios, entre los que se mencionan la comprensión lectora, el uso de la gramática y el vocabulario, redacción coherente, fluidez, pronunciación y comportamiento en la instancia evaluativa. Los resultados obtenidos



*Programa “Corrientes Operativo Provincial de Evaluación (COPE)
Nivel Secundario*

de las evaluaciones COPE permiten al sistema educativo diseñar políticas más acordes con la realidad de la provincia, buscando generar las condiciones para una educación más inclusiva y de calidad.

La educación de la provincia de Corrientes ha logrado un crecimiento significativo gracias a la aplicación de este método innovador, permitiendo a la población estudiantil superar las deficiencias, acompañando al docente mediante el suministro de datos reales y ofreciendo instancias de reflexión sobre la práctica, para la búsqueda de medios superadores de las problemáticas detectadas en los diversos establecimientos escolares.

A la luz de los datos provistos por las evaluaciones nacionales y provinciales, se trazaron acciones focalizadas en atender los problemas identificados. En articulación con la Nación y luego de manera independiente, la provincia planificó un programa de ateneos didácticos en las áreas de lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales, destinados a docentes de los distintos niveles, en todos sus ciclos, incluida la educación especial, con la intención de reflexionar sobre su práctica para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, favorecer y propiciar el fortalecimiento de la enseñanza y así obtener resultados visibles en las aulas, garantizando aprendizajes de calidad. De igual modo, se planificaron acciones específicas por nivel. Para el nivel primario, el Ministerio elaboró distintos materiales didácticos de distribución gratuita para docentes y estudiantes con la intención de afianzar el desarrollo de capacidades fundamentales en las áreas de Lengua y Matemática. Para el ámbito de la escuela secundaria, Corrientes se sumó en 2019 a la implementación del "Programa Asistiré", una iniciativa nacional del Ministerio de Educación de Argentina para prevenir el abandono escolar en estudiantes de secundaria. El programa se centra en el seguimiento digital de la asistencia y la intervención temprana a través de "promotores" que trabajan con estudiantes en riesgo. La provincia de Corrientes complementa las acciones del programa nacional con recursos propios mediante el programa "Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares", iniciado desde la

Dirección de Nivel Secundario durante la gestión de Práxedes Y. López como directora. Este programa tiene como propósito atender, controlar y reducir los índices de deserción en la jurisdicción en este nivel educativo.

Con la intención de fortalecer el rol de liderazgo pedagógico de los equipos de gestión y de supervisión escolar de los distintos niveles de la educación obligatoria en los procesos de enseñanza y aprendizaje y actualizar el principio de la justicia educativa en el territorio, entre 2017 y 2020 se implementaron, desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, en articulación con los niveles obligatorios, dispositivos de formación continua específicos –postítulos y jornadas de actualización académica– en gestión educativa para directivos y supervisores de la escolaridad obligatoria, que combinaron instancias de aprendizaje presenciales y virtuales asincrónicas. Estos dispositivos de formación y actualización en gestión educativa se encuadraron dentro de los lineamientos nacionales de fortalecimiento de los roles de gestión. El cursado y aprobación de los postítulos fue complementado posteriormente –como veremos más adelante– con la realización gradual de concursos públicos de acceso y/o ascenso y titularización de cargos de dirección y supervisión/inspección de nivel primario, nivel secundario y centros de educación física.

Además, desde 2017 a la fecha (2025), se implementaron diversas iniciativas para distribuir netbooks a estudiantes de nivel secundario, dotar a las escuelas de conectividad, capacitar a los docentes en el uso pedagógico de las TIC y desarrollar plataformas educativas. Esta iniciativa fue fundamental para sostener la dotación de recursos informáticos. Asimismo, la medida resultó central para poder afrontar las graves consecuencias que produjo la irrupción de la pandemia de COVID-19 en 2020, la cual representó un quiebre abrupto y sin precedentes para el sistema educativo de la provincia de Corrientes, al igual que para el resto del país y del mundo.

Frente a esta coyuntura crítica, se emitieron una serie de

normativas que establecieron las fases del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO), lo que impactó directamente en la presencialidad en las aulas y generó desafíos inéditos para la continuidad pedagógica. A su vez, la Resolución CFE N.º 363/20 del Consejo Federal de Educación estableció un "marco para la organización y desarrollo de la educación a distancia y semipresencial" en el contexto de emergencia sanitaria, brindando pautas generales para la no presencialidad y la continuidad pedagógica.

En efecto, la suspensión de las clases presenciales, medida sanitaria necesaria para contener la propagación del virus, obligó a una reconfiguración total de los procesos de enseñanza y aprendizaje, poniendo a prueba la resiliencia y capacidad de adaptación de toda la comunidad educativa. En Corrientes, el Ministerio de Educación provincial adaptó estas directrices nacionales de emergencia a su contexto para asegurar que los estudiantes pudieran seguir aprendiendo. Mediante resoluciones ministeriales propias, se establecieron los protocolos sanitarios para las instituciones educativas, se definieron las estrategias para la educación no presencial y se diagramó el plan de retorno progresivo y escalonado a las aulas. Estas resoluciones provinciales detallaron aspectos como la organización de burbujas, el uso obligatorio de elementos de protección personal, el distanciamiento social, la ventilación de espacios y las pautas de higiene, asegurando un marco de seguridad para docentes y estudiantes.

Para la continuidad pedagógica en la no presencialidad, la provincia priorizó la modalidad a distancia y virtual, utilizando plataformas digitales y recursos tecnológicos como herramientas principales. La plataforma digital de la provincia de Corrientes tuvo un rol fundamental, ya que su infraestructura se convirtió en el principal soporte para la creación de aulas virtuales, el envío de actividades, el dictado de clases sincrónicas y asincrónicas, y la comunicación entre docentes y alumnos. Sin embargo, conscientes

de la brecha digital y la heterogeneidad de acceso a internet, se complementó la estrategia de la enseñanza virtual con la distribución masiva de material educativo impreso y cuadernillos de trabajo en zonas urbanas y rurales o de baja conectividad, elaborados particularmente desde la Dirección de Nivel Secundario, cuya dirección estaba a cargo de Práxedes López. Los docentes, por su parte, debieron realizar esfuerzos personales y adaptar sus metodologías para mantener el vínculo con los estudiantes y sus familias, utilizando medios no convencionales como grupos de WhatsApp, llamadas telefónicas y redes sociales. La capacitación docente en el uso de herramientas digitales se intensificó notablemente para hacer frente a esta nueva realidad pedagógica.

Durante el año 2021, las autoridades nacionales sentaron las bases para la reapertura gradual y segura de las escuelas en todo el país mediante la Resolución CFE N.º 364/20, que aprobó el “Protocolo Marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores”, al cual la provincia adhirió. A partir de allí, se definieron protocolos sanitarios estrictos para un eventual retorno progresivo y cuidado a la presencialidad, que se fue dando de manera gradual y escalonada a medida que las condiciones epidemiológicas lo permitieron. No hay duda de que los costos humanos de la pandemia fueron múltiples. Sin embargo, dicho fenómeno dejó profundas enseñanzas para todos los actores del sistema educativo correntino.

Para las familias de los estudiantes, la pandemia significó una inmersión forzosa y profunda en el proceso educativo de sus hijos. Muchas vieron la necesidad de asumir un rol más activo en la mediación pedagógica, lo que generó tanto frustraciones como una mayor valoración del trabajo docente. Las familias comprendieron mejor las complejidades de la enseñanza y la diversidad de desafíos que enfrentan las escuelas. La pandemia puso en evidencia las disparidades socioeconómicas y su impacto directo en el acceso a la educación, reforzando la conciencia sobre la centralidad de la escuela como espacio de socialización, contención y garantía de derechos,

más allá de la mera transmisión de contenidos. El retorno a la presencialidad fue largamente anhelado, confirmando el irremplazable valor de la escuela como institución social.



Escuela N°743 de General Paz (2021).

Gentileza de Ana María D' Andrea

Para los equipos directivos y docentes, la experiencia fue un desafío inmenso. Tuvieron que repensar, transformar y adaptar sus prácticas pedagógicas de un día para otro, dominar nuevas herramientas tecnológicas y gestionar la incertidumbre de las familias. Aprendieron sobre la importancia vital del vínculo pedagógico y afectivo con los estudiantes, más allá del espacio físico del aula. La pandemia evidenció la diversidad de realidades de los alumnos (acceso a dispositivos, conectividad, entornos familiares propicios para el estudio) y la necesidad de desarrollar estrategias más personalizadas y adaptativas. Asimismo, resaltó la capacidad de resiliencia y el compromiso de los educadores, quienes con gran

esfuerzo y responsabilidad sostuvieron la continuidad educativa en condiciones adversas.

Finalmente, para las autoridades educativas provinciales, la pandemia subrayó la importancia de la flexibilidad y la capacidad de respuesta rápida ante crisis imprevistas, aprendiendo a diseñar políticas educativas para adaptarse a escenarios cambiantes. La articulación con el Ministerio de Salud se volvió crucial, evidenciando la interdependencia entre la salud pública y la educación. También puso de manifiesto la urgencia de fortalecer la infraestructura tecnológica y la conectividad en todas las escuelas, así como la necesidad de contar con sistemas de información robustos para monitorear las trayectorias escolares a distancia.



Escuela N°1 "Manuel Belgrano" (2021).
Gentileza de Ana María D' Andrea (2021)

La educación provincial de la realidad pospandémica a la actualidad



Iniciada la gestión de la ministra Práxedes López, sus primeras acciones consistieron en atender los problemas que la pandemia dejó en el campo educativo provincial. En esa dirección, se realizó un relevamiento minucioso de la matrícula de los establecimientos educativos con la finalidad de recuperar la presencialidad de los estudiantes que, por motivos atribuidos principalmente a la pandemia, perdieron la regularidad. Buscando, entonces, la reinserción plena de los estudiantes y la mejora de los aprendizajes, se fortaleció el Programa Provincial de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares. Al mismo tiempo, se proporcionó apoyo y asistencia a directivos y docentes mediante la distribución de una colección de seis documentos elaborados por los equipos técnicos de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, con la finalidad de que las instituciones educativas abordaran la importancia del sostenimiento de las trayectorias escolares, la reinserción y el egreso efectivo de sus estudiantes.

Al mismo tiempo, desde el año 2022, la cartera educativa provincial desplegó una política educativa alineada con los principios del Plan Estratégico Participativo "Corrientes 2030", una iniciativa del Gobierno de la provincia de Corrientes para planificar el futuro de la provincia a través de la colaboración de todos los ciudadanos. El plan busca modernizar la provincia, mejorar la calidad de vida de sus habitantes y alcanzar un desarrollo económico y social inclusivo y sostenible, alineado con objetivos nacionales e internacionales. Si bien este plan se inició en el mes de enero del 2020 y fue interrumpido antes de su lanzamiento, dada la declaración de emergencia sanitaria por el COVID-19, fue retomado

poco después. Como resultado, se desarrollaron diversas acciones que reflejaron el esfuerzo y compromiso del Gobierno provincial con una política educativa inclusiva y de calidad.

Dentro de las acciones en favor de la educación gestadas en el marco del Programa “Corrientes 2030”, una de ellas busca la concreción y expansión de un sistema integrado del deporte y la educación física, apuntando a la modernización del área, la jerarquización, la inclusión y el desarrollo.

El año 2022 resultó ser fructífero en términos de infraestructura escolar, mediante la mejora de las condiciones edilicias para la educación de la población. La provincia buscó invertir en reformas de 400 edificios escolares, entre las cuales se encontraban 21 escuelas emblemáticas y la construcción de 35 nuevos edificios destinados al nivel inicial, primario, secundario, escuelas técnicas y agrotécnicas (Diario Época, 6 de febrero de 2022). Tres años más tarde, las cifras de escuelas en refacción se elevaron a 900, tanto en la capital como en el interior provincial. Asimismo, la Subsecretaría de Infraestructura Escolar informaba a principios de 2025 que la escuela afectada por la pandemia de COVID 19 en el año 2020 ya podía disponer del nuevo edificio construido para el alojamiento de su población escolar.

El desembolso de recursos provinciales para garantizar la inclusión y la equidad en la educación se evidenció, además, en la gestión de convenios con municipalidades o la donación de medios de transporte para que fuesen usados para el traslado de estudiantes de zonas alejadas a los ámbitos urbanos o su participación en actividades culturales y deportivas. Por ejemplo, esto incluye los recursos conseguidos mediante la firma de convenios con los municipios de Mercedes, Garruchos y Goya, entre otros.

En 2023 se inauguró oficialmente el “Centro Administrativo de Educación de Corrientes”, constituyéndose en un hito en la historia institucional del Ministerio de

Educación. La puesta en marcha de este espacio fue presentada por el gobernador, Dr. Gustavo Valdés, junto a la ministra Práxedes López, en el marco del plan provincial de modernización del Estado. Su creación respondió a la necesidad de integrar en un solo lugar áreas clave del Ministerio de Educación que hasta entonces funcionaban de manera dispersa en distintos edificios de la ciudad, con el objetivo de optimizar recursos, agilizar trámites y mejorar la atención a la comunidad educativa. El Centro Administrativo reúne tres direcciones: la Dirección de Recursos Humanos, la Dirección de Sistemas de Información y la Dirección de Gestión Escolar. A su vez, la Dirección de Sistemas, junto con la Dirección de Gestión Escolar, administran herramientas innovadoras —como el sistema de alertas tempranas, el registro online de asistencia de alumnos y una nueva aplicación para tutores— que fortalecen la vinculación entre la escuela, las familias y la comunidad. Este proceso se enmarca en la modernización que impulsa la provincia, basada en la digitalización de trámites, la integración de sistemas y la implementación de plataformas en línea que ofrecen mayor transparencia y trazabilidad en la gestión.

La creación del Centro Administrativo implicó un cambio estructural en la manera de organizar los procesos internos del Ministerio de Educación. La centralización de oficinas permitió superar la dispersión existente, evitando la duplicación de tareas y fortaleciendo la coordinación entre áreas. El nuevo edificio, refuncionalizado para tal fin, dispone de espacios adecuados para el trabajo de los equipos técnicos, garantizando accesibilidad y condiciones óptimas de atención para los usuarios. El impacto del Centro Administrativo se evidencia en distintos niveles: en términos de eficiencia, redujo la dispersión administrativa y mejoró la asignación de recursos; en el plano de la transparencia, permitió un control más riguroso de los procesos vinculados a recursos humanos, matrícula y liquidación de haberes; en relación con la transformación digital, consolidó el uso de trámites electrónicos, sistemas integrados de información y nuevas herramientas digitales que amplían las posibilidades de gestión pedagógica y administrativa. De este modo,

el Centro Administrativo se transformó en un pilar de la modernización educativa en Corrientes, contribuyendo a un modelo de gestión ágil, inclusivo y preparado para los desafíos del siglo XXI.



Centro Administrativo

Para fines de 2025, no se produjeron más cambios en la estructura del Ministerio de Educación de la provincia. Si bien la asunción de nuevas autoridades en la presidencia de Argentina en diciembre de 2023, trajo consigo una profunda reorganización de la

estructura estatal del Gobierno nacional, la misma no afectó la cartera provincial. En efecto, el proceso de reforma se centró en la reducción del gasto público, la desregulación y la disminución del tamaño del aparato administrativo. Uno de los cambios más visibles en esta reestructuración fue la decisión de reducir el estatus del Ministerio de Educación. Históricamente, un área con rango ministerial fue transformada a Secretaría de Educación, pasando a depender jerárquicamente del recién creado Ministerio de Capital Humano (que también absorbió las funciones de los antiguos ministerios de Desarrollo Social, Trabajo y Cultura). Esta medida implicó una centralización administrativa y una redefinición política del rol de la educación dentro de la agenda del Gobierno nacional. Se buscó una gestión más eficiente y transversal de las políticas sociales y educativas bajo un único paraguas ministerial. No obstante, y este es un punto crucial, esta reorganización administrativa se limitó estrictamente al Poder Ejecutivo Nacional y no tuvo un efecto directo ni automático en la estructura del Ministerio de Educación de las provincias. En consecuencia, la estructura y el estatus ministerial del área de Educación en la provincia de Corrientes no evidenció transformaciones sustantivas.

En términos de políticas educativas, el fortalecimiento de los procesos de alfabetización fue una de las líneas prioritarias establecidas por la ministra Práxedes López en la agenda educativa de la provincia. Desde la segunda etapa del ciclo lectivo 2022, teniendo presente que *aprender a leer y escribir es la llave para seguir aprendiendo en un mundo letrado*, se puso en marcha un ambicioso plan diseñado, implementado y monitoreado desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa en articulación con los niveles obligatorios y sus modalidades. Se inició con la incorporación de la problemática, comenzando su recorrido junto a la Fundación Varkey, implementando dos cohortes del programa “Liderar la Alfabetización Inicial”, brindando capacitación a más de 130 docentes de primer grado de 23 escuelas de gestión estatal. Desde el inicio de 2023, se implementa el Plan Estratégico Jurisdiccional de

Alfabetización, el cual incluye dos programas. Por un lado, Infancia, a través de la Fundación Pérez Companc, brinda una propuesta integral para estudiantes de sala de 3, 4 y 5 años con formación docente, acompañamiento situado mediante orientadoras y materiales tanto para docentes como para estudiantes, y una aplicación para trabajar con las familias. Paralelamente, suma la propuesta de formación para formadoras en desarrollo del lenguaje y alfabetización temprana, mediante un acuerdo entre la OEI, el CONICET y la Fundación Arcor. Desde 2024, son dictadas y certificadas por la Universidad Nacional del Nordeste, formando a 150 especialistas para acompañar y transformar esta hermosa experiencia educadora.

Para el nivel primario, se ha incorporado la primera cohorte del programa *Queremos Aprender*, liderado por la Dra. Ana Borzone y, desde la provincia, por el Dr. Fabián Yausaz, destinado a 440 docentes y más de 4700 estudiantes de primer grado, pertenecientes a 68 escuelas estatales, representando un 25% de la matrícula total de ese grado. Se brinda formación docente a cargo de especialistas, cuyo dictado y certificación se realiza mediante un acuerdo con la Universidad Nacional del Nordeste, siendo la única provincia que ofrece tan importante formación articulando con la universidad. Además, se ha propiciado un cambio radical de enfoque pedagógico, implementándose metodologías de enseñanza basadas en los aportes de las neurociencias, la perspectiva histórico-cultural y la psicología cognitiva. Se otorgan de manera gratuita libros para cada estudiante y sus docentes, acompañamiento a las escuelas mediante facilitadoras y la aplicación de una instancia evaluativa, la cual reveló al final del ciclo lectivo 2023 que el 85% de los estudiantes de primer grado incluidos en el programa escribían palabras en cursiva y leían en tipografía imprenta minúscula.

En dicho año también se inició, de modo piloto, el primer censo de fluidez y comprensión lectora para estudiantes de tercer y sexto grado del nivel primario y primer y segundo año del nivel secundario, el cual se sigue aplicando hasta el cierre de gestión 2025,

incorporando diversos ajustes y la nominalización de la información a través de un módulo específico de gestión educativa. Se suman a la propuesta docentes y estudiantes de los institutos de formación docente. Paralelamente, en 2023, el gobernador de la provincia, Dr. Gustavo Valdés, firmó el compromiso con la Campaña Nacional de Alfabetización, promovida desde Argentinos por la Educación, siendo este un compromiso ya asumido con la comunidad educativa de Corrientes desde el ciclo lectivo 2022.

En el año 2024, y con proyección al 2025, se presentó el documento marco del Plan de Compromiso por la Alfabetización, conformado por 16 programas destinados a todos los niveles obligatorios y en articulación con el nivel superior, incluyendo el universitario.

Por su parte, desde el nivel inicial se dio continuidad al programa “*Infancia*”, llegando a más de 1000 docentes y directivos, así como a 19000 estudiantes y sus familias de 84 instituciones educativas, acompañados por un grupo de 38 orientadoras y 10 formadoras de alfabetización. En el marco de este último programa, Corrientes fue la primera provincia que, en mayo 2024, evaluó —mediante una aplicación y el uso de una tablet— lenguaje oral, vocabulario y conciencia fonológica a una muestra de niños que asistían a salas de 5 años, obteniendo resultados que indicaron un avance significativo en los aprendizajes.

En 2024, asimismo, se continuó con el programa “*Formar para Transformar*”, con la finalidad de poseer a nivel jurisdiccional el mayor número de especialistas en desarrollo del lenguaje y alfabetización temprana.

También, desde el programa “*Enseñar y Aprender en contextos Rurales Multinivel*” se ha acompañado a los docentes con material específico a fin de dar respuesta a esta particularidad del sistema educativo.

Por su parte, la investigación educativa también se encuentra presente en el plan de alfabetización, indagando sobre la participación de las familias en la alfabetización temprana, cuyos resultados se encuentran incluidos en la *Serie 3 Informes de Investigación*.

En el nivel primario, se ha diseñado un programa con identidad propia, “*Corrientes Aprende*”, que desarrolla la segunda cohorte de la diplomatura en Alfabetización, incluyendo no solo a los docentes de primer grado sino también a los de segundo grado de otras 68 escuelas primarias, llegando en 2024 con propuestas de alfabetización inicial al 50% de los estudiantes.

En 2025, el programa ha logrado una cobertura del 100% de estudiantes de primer y segundo grado de escuelas de gestión estatal y ha incorporado el 100% de escuelas privadas de cuota cero, quienes recibieron en forma gratuita sus libros de Lengua. Cabe destacar que el libro de segundo grado, denominado *Aprendemos con Kapi*, fue totalmente escrito, diseñado y publicado por el Ministerio. Se suma a ello la capacitación del 100% de los docentes de dichos cursos mediante una actualización académica en Alfabetización Inicial, junto con el acompañamiento situado a cargo de 40 orientadores de alfabetización distribuidos en distintos puntos de la provincia, como así también instancias de evaluación a los estudiantes. La extensión de este programa implica el diseño y elaboración de una carpeta didáctica diaria con actividades estructuradas que favorecen la aplicación áulica del mismo, totalmente elaboradas por el equipo de alfabetización de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa. La universalización de esta metodología implica que los estudiantes alcancen objetivos que no eran habituales observar en este ciclo escolar antes de la innovación, tales como leer y escribir palabras en primer grado (utilizando tipografías cursivas e imprenta convencional), escribir textos breves (10 renglones) en segundo grado, leer palabras con fluidez en primero o segundo grado, y participar en lecturas dialógicas en las que se enseñen contenidos científicos específicos.



Libro de 2do grado
Aprendemos con Kapi

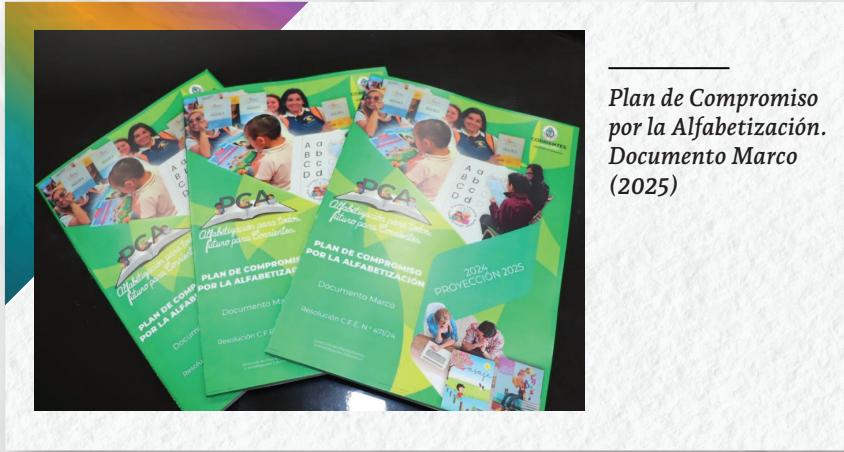
Dadas las particularidades contextuales de la provincia, se ha incorporado el programa “Alfabetización inicial en contextos de educación intercultural bilingüe: Moñe’ë ha hai avañe’ëme”, tanto español-portugués como español-guaraní.

El Ministerio de Educación, consciente de que este proceso de transformación de la educación correntina requiere de una constante formación docente, ha desarrollado, en consecuencia, el Primer Congreso Provincial de Alfabetización, que se llevó a cabo durante tres días. En estas jornadas, se dictaron 24 conferencias centrales a cargo de especialistas nacionales e internacionales y más de 30 talleres y conversatorios, en los cuales equipos directivos y docentes compartieron diversas experiencias de alfabetización. Este congreso convocó a más de 5000 docentes de toda la provincia.

También se agregó la tercera cohorte de la diplomatura en

Alfabetización, en esta oportunidad destinada al 100% de supervisores, docentes de los talleres de alfabetización de los ISFD y equipos técnicos. El fortalecimiento del trabajo con supervisores ha sido clave en este proceso de transformación, por lo que se establecieron articulaciones con el trayecto formativo propuesto desde el INFoD.

Otro de los grandes desafíos ha sido la fluidez lectora y la comprensión de textos desde el tercer grado. En respuesta a ello, desde 2024 ha surgido para el nivel primario el programa *Leer y comprender, camino para aprender*; para el nivel secundario, los programas *Leer y comprender, un compromiso de todos* y para las escuelas técnicas, el programa *Leer y Comprender para resolver y Aprender*; los cuales incluyen diversos dispositivos de formación tales como cursos, jornadas, ateneos, especialización docente en comprensión lectora, acompañamiento situado a escuelas focalizadas, encuentros centralizados en la articulación entre el nivel secundario y el superior (ISFD y la UNNE), y más de 18 documentos y cuadernillos con propuestas para las aulas y guías para docentes. Cabe destacar que los distintos dispositivos sobresalen por ofrecer, además, adaptaciones y sugerencias específicas para trabajar en las aulas de las modalidades Intercultural Bilingüe, Educación Especial y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.



*Plan de Compromiso
por la Alfabetización.
Documento Marco
(2025)*

Finalmente, la iniciativa “La Hora Más” se configura como un espacio privilegiado para el fortalecimiento de la alfabetización, ya que la totalidad de las escuelas primarias correntinas de gestión estatal participan en este programa. Se trata de una política nacional acordada entre ministros de Educación de la Argentina, reunidos en el Consejo Federal de Educación (CFE) mediante la Resolución N° 426, quienes se comprometieron a avanzar hacia la universalización de la jornada completa o extendida en las escuelas primarias, o bien a adoptar la modalidad de extensión horaria que las lleve a un mínimo de veinticinco horas semanales como estrategia escalonada hacia dicha universalización.

En estas horas, se propusieron reforzar, en principio, los aprendizajes de Lengua y Matemática, para luego continuar con las otras áreas. En la jurisdicción, esta iniciativa se articuló con el programa *Libros para Aprender*. Se trata de una política nacional que busca cumplir con el derecho a la educación y garantizar el acceso universal a libros escolares y obras literarias. Se implementa mediante la modalidad de entrega de libros en propiedad a cada estudiante de escuelas de gestión estatal y de gestión privada de cuota cero y oferta única (Argentina, MEN, 2023).

La implementación ha sido gradual en las escuelas de la provincia: en el ciclo lectivo 2022, el 62% de las escuelas primarias de gestión estatal incrementaron una hora más de clases; desde marzo de 2023, se ha incluido el 100%. Como ya se mencionó, este incremento horario tiene como propósito fundamental el fortalecimiento en las áreas de Lengua y Matemática. Para ello, se conformó un equipo de acompañamiento y monitoreo, como así también propuestas didácticas para los docentes; inicialmente, se implementó en formato taller y, desde 2024, por resolución ministerial, se determina su uso obligatorio para la alfabetización, junto con la implementación de estrategias diferenciadas y agrupamientos flexibles.

Al cierre de la gestión, el Ministerio de Educación, a través

de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, brinda a la comunidad educativa dos publicaciones que reflejan el inmenso y gratificante camino transitado en relación con la alfabetización. Desde el nivel inicial, a través del programa “Prácticas que inspiran”, se publicará la tercera serie de *Creativamente*, con relatorías de distintos perfiles; y desde el nivel primario, *Voces que Inspiran, experiencias de alfabetización que transforman la educación en Corrientes*, con relatorías pedagógicas que reflejan las voces de referentes, directivos, docentes y estudiantes de distintas localidades de nuestra provincia. Por su parte, Argentinos por la Educación otorgó el diploma “Provincia Alfabetizando” en reconocimiento a los avances de la política de alfabetización a partir del monitoreo de cinco componentes críticos con foco en el primer ciclo del nivel primario: asistencia de los alumnos (días y horas de clase efectivas), formación docente continua específica sobre alfabetización inicial, entrega de libros de texto literario, evaluación de los aprendizajes e institucionalización de la política. Se proyecta la elaboración de un libro de lengua para primer grado, totalmente contextualizado y con una lógica articulación con el de segundo grado.

La gestión de Práxedes Y. López al frente del Ministerio se ha caracterizado por un trabajo focalizado en los distintos niveles del sistema educativo provincial. Comenzando por el nivel inicial, esta etapa del sistema educativo adquirió un lugar preponderante en la agenda ministerial, profundizándose su reconocimiento como un nivel prioritario por su rol fundamental en el desarrollo integral de la primera infancia y en la construcción de trayectorias educativas desde los primeros años. Durante su mandato, López firmó por primera vez un convenio interministerial entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social, representado por el ministro Adán Gaya. Este convenio, orientado al fortalecimiento pedagógico de los Centros de Desarrollo Infantil -CDI- dependientes del Ministerio de Desarrollo Social, establece como principio rector la garantía del derecho a la educación de todos los niños desde su ingreso a un establecimiento infantil, sin importar el organismo ministerial del que dependa. Reconoce, además, que muchos niños inician sus

trayectorias educativas desde los 45 días de vida en estas instituciones, lo que evidencia la necesidad de una mirada pedagógica integral desde los primeros momentos del desarrollo infantil.

Las 33 instituciones infantiles, alojadas en toda la provincia, reciben una formación específica destinada a educadoras y directivos, en las que se pone en valor lo que establece la Ley de Educación Nacional N.º 26206 en su artículo 23:

Están comprendidas en la presente ley las instituciones que brinden Educación Inicial: a) de gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales; b) de gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros. (Ministerio de Educación de la Nación, 2006).

Por otra parte, el artículo 24, inciso b, determina:

En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley. (Ministerio de Educación de la Nación, 2006).

Simultáneamente a este trabajo, desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, se elaboraron documentos pedagógicos que, a modo de desarrollos y suplementos curriculares, amplían y profundizan el *Diseño Curricular de Nivel Inicial 2020*. Estos 17 materiales, redactados por personalidades académicas del ámbito nacional e internacional especializadas en el nivel, enriquecen sustancialmente la producción teórica y pedagógica específica, lo cual

representa otro hito de esta gestión.

Respecto del nivel secundario, la gestión de Práxedes López asumió el desafío de dar inicio al proceso de transformación de la escuela secundaria. Como hemos visto a lo largo de los capítulos anteriores, las escuelas secundarias correntinas, originalmente concebidas para formar a la minoría dirigente, se vieron fuertemente interpeladas por la masificación de la matrícula, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX. Esta expansión puso en evidencia las limitaciones de un formato elitista, rígido y selectivo del siglo XIX, lo que llevó a la necesidad de hacerla más inclusiva, equitativa y acorde a las características de la sociedad correntina contemporánea. Asimismo, desde la década de 1960, se han realizado continuos intentos de reformas para abordar problemas como el abandono escolar y las dificultades en las trayectorias educativas. Estos cambios han buscado vincular la educación con el mundo del trabajo y la ciudadanía. Actualmente, las políticas se centran en repensar el currículo y el régimen académico para que la escuela secundaria sea realmente un derecho y no un privilegio.

La importancia de esta transformación radica en tres pilares: inclusión y equidad, relevancia para el siglo XXI y reducción del abandono escolar. Al garantizar que todos los jóvenes tengan las mismas oportunidades, la escuela se convierte en una herramienta de justicia social. Además, la reforma busca dotar a los estudiantes de habilidades para la vida, como el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, preparándolos para un mundo en constante cambio. Finalmente, al hacer la educación más significativa y atractiva, se pretende reducir la deserción y asegurar que los jóvenes completen su educación con éxito, garantizando su pleno desarrollo personal y su participación activa en la sociedad.

El debate se centra en cómo llevar a cabo una reforma efectiva y profunda que vaya más allá de los cambios superficiales, ya que, a pesar de los esfuerzos, persisten desafíos significativos, como la desigualdad en los resultados de aprendizaje y la segmentación del

sistema educativo. Las propuestas actuales apuntan a una reforma integral del currículo y de la pedagogía, buscando que este nivel educativo se convierta en un puente hacia el futuro, garantizando que todos los jóvenes tengan las herramientas necesarias para construir su propio camino y participar activamente en una sociedad más justa. En este marco, en octubre de 2024, se aprobó la Resolución 5656/24 “Lineamientos para la Transformación de la Educación Secundaria” de la provincia de Corrientes, con el fin de incorporar a 39 escuelas secundarias como iniciales para la prueba piloto. La clave de este proceso se fundamenta en una reorganización institucional y pedagógica que permita construir aprendizajes significativos y conectados con el mundo real. Los encuentros de trabajo son esenciales para repensar las prácticas pedagógicas, abordando cuestiones cruciales como: qué se enseña (la pertinencia de los contenidos curriculares), qué se prioriza (la selección de los aprendizajes fundamentales), cómo se enseña (las metodologías didácticas innovadoras) y cómo se evalúa (los enfoques de evaluación que promuevan el aprendizaje). Además, la transformación se centra en aspectos vinculados a la formación inicial y continua de los profesores, el tipo de gestión institucional, las regulaciones que ordenan las trayectorias escolares y el trabajo docente; todo esto sin perder de vista la importancia de los aspectos básicos de socialización, acceso a la información, cultura y trabajo. Asimismo, la transformación de la educación secundaria se asienta sobre tres pilares interconectados que requieren el esfuerzo, el compromiso y la responsabilidad de toda la comunidad educativa para lograr un cambio sistémico, integral, profundo y sostenible: la gestión (una administración eficiente y orientada al cambio), la escuela (el espacio de aprendizaje y desarrollo integral) y el aula (el escenario donde se concretan las prácticas pedagógicas).

En consecuencia, a lo largo del ciclo lectivo 2025 se han desarrollado ciclos de formación profesional con directivos y docentes así como encuentros con estudiantes. También se ha implementado el Proyecto Actívate y el Plan de Orientación Vocacional “Mi Proyecto de Vida”. Además, se ha promovido la

articulación con la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales, la planificación de equipos técnicos, los encuentros con jefes de departamento y proyectos integrados, que incluyen la promoción de la creación de centros de estudiantes, un trayecto formativo con asesores pedagógicos y una articulación pedagógica entre los niveles primario y secundario, involucrando a 90 docentes de Lengua y Matemática y abarcando aspectos organizacionales, administrativos y sociocomunitarios.

Finalizando el ciclo, la provincia se ha adherido al programa Nacional de Red Secundarias Innovadoras, impulsado por la Subsecretaría de Políticas e Innovación, que define el camino para la transformación, con 39 escuelas iniciales estatales y un cupo a definir de escuelas secundarias de gestión privada de cuota cero como adherentes. Se proyecta avanzar en un proceso de transformación a partir del desarrollo de acciones en cuatro ejes que configuran la escuela secundaria contemporánea de nuestro territorio, siendo el año 2026 el período de la formación inicial en las escuelas, la formación permanente y el seguimiento de la implementación. Estos cuatro ejes son: organización institucional y régimen académico; organización del aprendizaje y la enseñanza y diseño curricular; acompañamiento de las trayectorias escolares; y desarrollo profesional de los equipos de gestión y de los docentes. El impacto pedagógico esperado se centra en la transformación del diseño curricular y la organización del aprendizaje y la enseñanza, lo que implica la flexibilización curricular y la selección e integración de contenidos para hacerlos más relevantes y articulados. Además, busca una evaluación orientada a alcanzar más y mejores aprendizajes, enfocando el proceso en una formación continua en lugar de la mera acreditación.

Con respecto a la Educación Técnico Profesional del nivel secundario, desde 2022 y hasta 2025, mediante un trabajo de cooperación entre estudiantes del ciclo superior de escuelas de la modalidad Técnico Profesional de las especialidades de electricidad, electromecánica y automotores de toda la provincia, se ha

implementado TECNICAR, que consiste en el diseño de autos eléctricos con insumos y autopartes provistas por parte del Gobierno provincial. Dichos autos participan en una competencia, y los ganadores obtienen importante beneficio económico otorgado por el Gobierno provincial, con la finalidad de dar continuidad a esta propuesta de vital importancia para la formación técnico profesional, puesto que el producto obtenido es el resultado de un trabajo interdisciplinario y promotor del desarrollo de las capacidades que se pretende que alcance un estudiante de escuela técnica. En este contexto, TECNICAR se consolida como una experiencia de proyectos innovadores donde el “saber hacer” se pone de manifiesto.

La elaboración de nuevos diseños curriculares, a fin de dar respuestas a las demandas del sector productivo, es sin duda otro de los avances significativos que se dieron durante la gestión de Práxedes López con relación a la Educación Técnica.

A su vez, dentro de las acciones destinadas a garantizar la inclusión educativa, desde la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se implementaron los programas TaragüíKo'ē y Ñemboja Digital. Ambos constituyen la respuesta de la provincia de Corrientes para garantizar la terminalidad educativa a jóvenes y adultos de 18 años que no han iniciado o finalizado su educación primaria o secundaria, adaptándose a las necesidades del territorio y reemplazando o complementando ofertas nacionales como el Plan FinEs. Su objetivo principal es reducir la brecha educativa y otorgar un título oficial con validez nacional.

Por una parte, TaragüíKo'ē, cuyo nombre significa "amanecer correntino" o "despertar de Corrientes" en idioma guaraní, refleja la idea de una nueva oportunidad educativa. Se caracteriza por ser una opción de educación semipresencial y flexible que, combinando encuentros presenciales periódicos en centros educativos con el trabajo a distancia, permite finalizar los estudios de nivel primario y nivel secundario (ciclo básico y ciclo orientado). Este programa que se lleva a cabo a través de una amplia red de centros

educativos con el trabajo a distancia, permite finalizar los estudios de nivel primario y nivel secundario (ciclo básico y ciclo orientado). El programa se lleva a cabo a través de una amplia red de centros educativos distribuidos en toda la provincia de Corrientes (más de 100 centros) y se organiza en módulos interdisciplinarios de cursada flexible, diseñados para jóvenes y adultos, asegurando que las personas que viven en zonas rurales o alejadas de los centros urbanos, o que tienen dificultades de acceso a la conectividad, puedan asistir a un centro cercano para estudiar y ser evaluados.



Colectivo de lectura (2025)

Por su parte, Ñemboja Digital, cuyo nombre significa "acercamiento digital" o "unirse digitalmente" en guaraní, es un programa enfocado en la terminalidad del nivel secundario –

otorgando el título de Bachiller en Economía y Administración (o su equivalente), con validez nacional – que se dicta de forma totalmente virtual, permitiendo estudiar desde cualquier punto de la provincia. Se desarrolla a través de una plataforma virtual o aula digital, se organiza en diferentes cohortes y reconoce trayectos previos. Se trata de una propuesta educativa fundamental para la flexibilidad laboral y geográfica, en tanto se dirige especialmente a quienes tienen horarios laborales complejos, responsabilidades familiares, o que residen lejos de las sedes presenciales, permitiéndoles organizar sus propios tiempos de estudio. La obtención de un título secundario es un requisito clave para acceder a mejores oportunidades laborales formales, a la educación superior (universidades e institutos) y a capacitaciones profesionales, y el título ofrecido por Ñemboja Digital de Bachiller en Economía y Administración apunta directamente a dotar a los egresados de herramientas para insertarse en el mercado laboral actual.

Vistos de manera conjunta, la importancia de TaragüíKo'ē y Ñemboja Digital para la provincia de Corrientes radica en dos pilares fundamentales: inclusión social y reducción de la brecha educativa. Ambos programas están financiados íntegramente por el Gobierno provincial, son gratuitos y buscan recuperar a la población que, por diversos motivos (económicos, laborales o geográficos), abandonó la escuela, promoviendo la igualdad de oportunidades. Al ser flexibles y modulares, se adaptan mejor a la realidad de la vida adulta que el sistema educativo tradicional. Asimismo, representan una política pública propia, sostenida del Gobierno de Corrientes que robustece la oferta educativa local ante la incertidumbre o discontinuidad de programas federales como el Plan FinEs, asegurando que la terminalidad educativa continúe siendo una prioridad provincial. En resumen, a través de estos programas, el Ministerio de Educación de la provincia garantiza que el "derecho a la educación" sea ejercido efectivamente por los ciudadanos de Corrientes, sin importar su edad, ubicación o responsabilidades.

Los esfuerzos de la cartera ministerial no solamente se

enfocaron en mejorar la calidad de la enseñanza a la población escolar de los distintos niveles educativos obligatorios de la provincia, sino también en jerarquizar la carrera docente. Para ello, se implementó como política oficial la realización de concursos docentes que tienen como objetivo garantizar el acceso y el desarrollo profesional de los mismos. Durante 2025, no solamente se celebraron concursos de ingreso de nivel primario que permitieron la titularización de 462 aspirantes, sino también concurso de ascenso y jerarquía de nivel primario dirigido a renovar el plantel de directivos y supervisores. Se ofrecieron 943 vacantes y, de los 463 aspirantes habilitados, un total de 324 de directivos y supervisores fueron designados en ambas instancias del concurso. En el caso del nivel secundario, se aprobó un régimen de excepción y transitorio de concursos para cubrir –en calidad de titular– los cargos jerárquicos que se encuentren vacantes, conforme al parámetro de ascenso y jerarquía para colegios secundarios en sus distintas modalidades.

Es importante destacar que esta clase de concursos no se emprenden desde hace más de una década –15 años en el caso del nivel primario y 33 años en el caso del nivel secundario–, siendo, por tanto, ambas instancias una acción de saneamiento del sistema escolar a través del mérito de los docentes. La decisión del Ministerio de Educación de llevar a cabo estos concursos coloca a la gestión de Práxedes López en un hito histórico sumamente significativo dentro de la realidad escolar provincial, y los números de educadores correntinos que participaron de los concursos de ascenso y jerarquía docente demuestran el amplio compromiso con su desarrollo profesional.

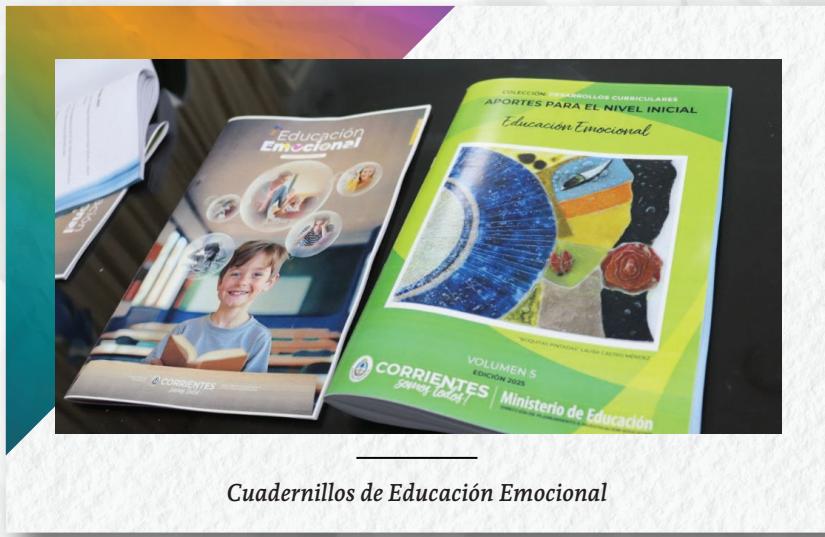
Más recientemente, la gestión de Práxedes López al frente del Ministerio se ha caracterizado por la atención dirigida a diversas áreas del conocimiento a través de una multiplicidad de iniciativas oficiales. Ya hemos visto que la educación física fue ampliamente beneficiada mediante la inauguración de nuevos centros de deporte y educación física en distintas localidades de la provincia en el marco del programa “Corrientes 2030”. Además, se han realizado congresos

de Educación Física –que incluyeron actividades destinadas a educar a través de la expresión corporal, como conferencias, talleres, mesas de intercambio y presentaciones de libros–, consolidándose como espacios de formación continua y de fortalecimiento del rol docente en un contexto de cambios sociales y educativos. Se han dirigido acciones para consolidar el área con la planificación de experiencias formativas en articulación con carreras de ciencias de la salud y turismo, orientadas a la promoción de hábitos saludables y valores como el esfuerzo, la superación y el trabajo en equipo entre los estudiantes y jóvenes de la provincia.

De igual forma, el Ministerio de Educación de Corrientes ha desarrollado diversas acciones para propiciar una formación integral de los estudiantes de los diferentes niveles educativos en temas cruciales para el presente y futuro, integrando aspectos académicos con el desarrollo de competencias fundamentales para responder a las necesidades del siglo XXI. De esta forma, se ha profundizado la aplicación de la Ley N.º 6398/2016 de Educación Emocional, sancionada el 10 de noviembre de 2016, la cual instituye la educación emocional como contenido obligatorio en la currícula de todos los niveles y modalidades, lo que impulsó al Ministerio a la adecuación curricular. Además, las acciones oficiales tienen por propósito central el desarrollo de las cinco habilidades emocionales clave (autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales), tal como lo establece la ley.

En 2023, desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, se aprobó el *Documento Marco de la Educación Emocional en la provincia de Corrientes* aplicable a todos los niveles educativos, dando lugar a la publicación de diversos materiales para ser abordados en las aulas, así como instancias de formación docente tanto para el trabajo con los estudiantes como con los educadores. En 2024, y basándose en el nuevo diseño curricular para el nivel inicial (2020), se publicó un desarrollo curricular con concepciones teóricas y sugerencias para su tratamiento en las salas. Se suma a ello, en 2025, el proceso de actualización del diseño curricular del nivel

primario, al que se incorpora la Educación Emocional como eje transversal.



Cuadernillos de Educación Emocional

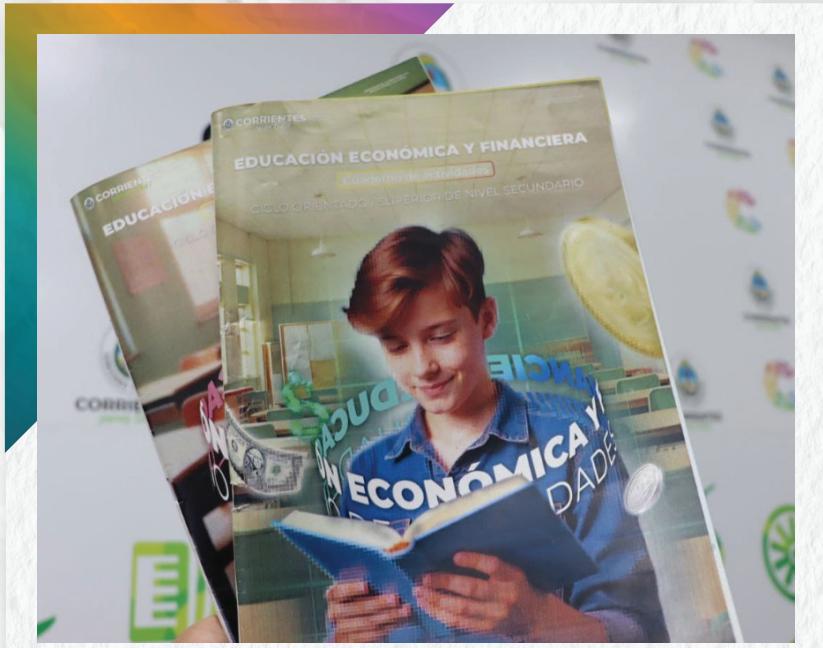
Paralelamente, desde 2023, y también desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, se creó el área destinada a la promoción de la equidad de género, la prevención de la violencia y la ruptura de estereotipos culturales en el ámbito educativo. Este surgió en el marco de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (objetivo nº 5) y la necesidad de abordar los estereotipos de género que asignan papeles y características de forma desigual, además de la relevancia que ha tomado el acoso escolar o *bullying*. Se elaboró un documento marco para su implementación, como así también instancias de formación docente y numerosos talleres con estudiantes a fin de abordar la temática, en especial con las escuelas de educación técnico-profesional. Además, se emitió la Resolución Ministerial N.º 5417/24: “Guía de Orientación ante situaciones de discriminación y violencia de Género u Orientación Sexual en Instituciones Educativas”.

En el marco de la implementación de la Ley provincial de

Educación Ambiental N.º 6514/2019, alineada con la Ley nacional N.º 27621 de Educación Ambiental Integral, se formuló, en 2023 –a través de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa–, el Programa Provincial de Educación Ambiental, que, mediante un documento marco, define principios, objetivos y acciones para integrar la educación ambiental en los ámbitos formal y no formal, haciendo hincapié en el reconocimiento y la valoración de la flora y fauna de Corrientes, así como en la conservación y protección ambiental. Se fomentó la introducción de contenidos de educación ambiental de manera transversal e interdisciplinaria en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Para ello, se gestaron diferentes instancias de formación y sensibilización para docentes y directivos, con la finalidad de implementar la perspectiva ambiental en sus proyectos institucionales y de aula. Asimismo, se elaboró una primera serie de materiales didácticos para los niveles obligatorios, compuesta por tres documentos referidos a la prevención de incendios en ámbitos rurales y la puesta en valor de los Esteros del Iberá, que contienen desarrollos teóricos y propuestas para trabajar en el aula.

La preocupación por vincular el aprendizaje de contenidos escolares con situaciones de la vida real también se expresó en la Ley provincial N.º 6562 de Educación Económica y Financiera. En 2021, Corrientes se constituyó en una de las primeras provincias en tener una ley que impulsa la enseñanza de contenidos económico-financieros en los niveles secundario y superior del sistema educativo, designando al Ministerio de Educación como autoridad de aplicación, en articulación con el Banco de Corrientes y el Ministerio de Hacienda y Finanzas. Para acompañar estas acciones se formó un comité asesor, con participación de referentes de las direcciones de nivel, la Facultad de Ciencias Económicas, el Consejo de Crecimiento Económico y Desarrollo social y referentes del sector privado. En 2022, se creó, desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, el programa de Educación Económica y Financiera (EEF). A partir de ese año, se inició la elaboración de una serie de documentos técnicos: un documento marco que fija los lineamientos y

enfoque de la EEF en las instituciones educativas de nivel secundario y superior, así como las metas y objetivos para el período 2023-2025, los cuales han sido ampliamente superados. Luego, se elaboraron otros documentos que brindan “orientaciones para la implementación de la EEF”, con variadas actividades y recomendaciones metodológicas para trabajar en el aula.



Cuadernillos de Educación Económica y Financiera

La provincia fue pionera a nivel país en organizar, desde 2023, las primeras olimpiadas de Educación Económico-Financiera para estudiantes del nivel secundario, además de realizar diversas instancias de formación docente continua. Asimismo, en el diseño curricular del nivel primario, para su análisis e implementación desde 2026, se incluyeron propuestas de contenidos de EEF como temática transversal. Por otra parte, cabe señalar la articulación con el Banco

de Corrientes, que tuvo a su cargo el dictado de cuatro cohortes del curso virtual “el Banco a la escuela”, acompañado por la visita de la Banca Móvil a las instituciones educativas. En 2025, se han incorporado otras entidades bancarias, como el Banco Central, el Banco Ciudad y el Banco Nación.

Más recientemente, la cartera ministerial ha desarrollado diversas acciones para el afianzamiento de la identidad correntina mediante la regionalización de los contenidos educativos en los niveles obligatorios (inicial, primario y secundario). Estas acciones buscan que los estudiantes reconozcan, valoren y se apropien del patrimonio histórico, cultural, natural y lingüístico de su provincia.

La estrategia principal se centró en la adecuación de los diseños curriculares provinciales (DCP) para introducir contenidos y perspectivas específicas de Corrientes. Esto no implica reemplazar los contenidos nacionales, sino contextualizarlos y complementarlos con aquellos de historia provincial (como la autonomía, el proceso de federalización, la guerra de la Triple Alianza y el rol de Corrientes en el Mercosur), y en la geografía física y humana del territorio, incluyendo la biodiversidad de los Esteros del Iberá y la cuenca del río Paraná. Además, se integran de forma explícita el estudio del chamamé (declarado “Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad” por la UNESCO) y de las tradiciones gauchescas y religiosas (como el culto a la Cruz de los Milagros, la Virgen de Itatí y al Gauchito Gil).



*Producción
bibliográfica de
Historia y
Geografía de
Corrientes para
las escuelas
secundarias*

Para la concreción de estos ideales, se convocó a un grupo de especialistas en distintas áreas con el objetivo de revisar los diseños curriculares de todos los niveles, incluir estas temáticas y generar propuestas para el aula. Además de los ajustes curriculares, el Ministerio utiliza diversas herramientas para reforzar la identidad provincial: se elaboran y distribuyen recursos educativos propios que abordan la realidad geográfica y cultural correntina. Paralelamente, se ha promovido que las escuelas desarrollen proyectos sociocomunitarios que valoren y rescaten la historia y las costumbres de su localidad, articulando con museos, archivos y organizaciones barriales para generar un sentido de pertenencia activo en los estudiantes. El objetivo final de estas acciones es formar ciudadanos que no solo posean conocimientos universales y nacionales, sino que también estén arraigados a su tierra, sean capaces de defender su patrimonio y participar activamente en el desarrollo sociocultural de la provincia de Corrientes.

La producción de materiales educativos constituye otra de las líneas prioritarias de la gestión ministerial, con sentido genuino de propósito y dirección: construir el futuro, respetando el presente y el pasado. Tal como hemos visto en páginas anteriores, las acciones desplegadas desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa resultaron fundamentales para asumir el gran desafío de producir más de 200 publicaciones orientadas al mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los docentes y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes de todos los niveles educativos de la provincia. Así, por ejemplo, se elaboraron documentos marco de aplicación y propuestas pedagógicas para abordar contenidos transversales (la interculturalidad, la educación vial, la educación ambiental y la educación económica y financiera); documentos marco de aplicación para las diferentes modalidades (la Educación Rural, la Educación Artística, etc.); documentos con orientaciones para los docentes sobre distintas problemáticas (trayectorias escolares, operativos de evaluación en la provincia de Corrientes, etc.); guías estructuradas de alfabetización; cuadernillos referidos a conmemoraciones con propuestas para el aula (tales como los 40 años

de Malvinas, 40 años de Democracia, 40 años de la Reforma Constitucional –redactado en articulación con la cátedra de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas de la UNNE–, la enseñanza del holocausto y genocidio del pueblo romaní, etc.), libros de inglés para el ciclo básico; y libros de historia y geografía de la provincia de Corrientes para la Educación Secundaria (elaborados en articulación con la Junta de Historia de la provincia de Corrientes, la Junta de Geografía de la provincia de Corrientes, la Universidad Nacional del Nordeste y el INTA).



Producción de Historia de la Educación en Corrientes

Dentro de la Serie Investigación, se incluyen las siguientes obras originales: un libro sobre historia de la educación en Corrientes titulado *Entre mandatos y utopías de Corrientes*, entregado en dos volúmenes, y otro denominado *Raíces de la educación correntina: un recorrido por las primeras escuelas normales*. Ambas publicaciones proporcionan insumos valiosos para la redefinición de la historia de la

política educativa provincial. Muchos de estos materiales son distribuidos de manera gratuita a estudiantes, docentes y directivos, y todos ellos se encuentran disponibles en versión digital en la página del Ministerio de Educación.

Asimismo, el Gobierno de Corrientes ha puesto un fuerte énfasis en la modernización y la digitalización, tanto de los trámites de gestión y administración escolar como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuestión que se profundizará en el siguiente apartado.

La digitalización del sistema educativo correntino



La transformación digital del sistema educativo en Corrientes ha sido uno de los procesos más significativos impulsados por el Ministerio de Educación en las últimas décadas. A lo largo de estos últimos años, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) estuvo orientada a modernizar la gestión administrativa, ampliar el acceso a herramientas digitales y mejorar la calidad del servicio educativo a través de soluciones innovadoras.

Inicialmente, el sistema educativo provincial comenzó a transitar un proceso gradual de digitalización, enfocado en resolver necesidades administrativas básicas. Se desarrollaron sistemas locales para el registro de información vinculada a la planta funcional, designaciones, licencias, movimientos docentes y gestión de recursos humanos. Estas primeras herramientas surgieron como respuestas puntuales, pero sentaron las bases para un proceso de modernización más amplio. A su vez, permitieron una mejora en la vinculación con los sistemas de liquidación de haberes y los procesos

administrativos relacionados con las jubilaciones, aportando los primeros pasos para la integración entre áreas y organismos involucrados en la carrera docente. Con el tiempo, estas experiencias se articularon en torno a una estructura específica: la Dirección de Sistemas del Ministerio de Educación. Esta dirección asumió el desarrollo, mantenimiento y actualización de sistemas y herramientas digitales utilizadas tanto por el nivel central como por los establecimientos educativos. Organizada en diferentes áreas técnicas, la Dirección abarca los sectores de administración y desarrollo, soporte técnico, gestión de proyectos, estadística e inclusión digital. Cada una de estas áreas cumple funciones específicas que, en conjunto, permiten sostener la operatividad y la mejora continua de los procesos institucionales.



*Sistema Integral Modular Administrativo diseñado para
la gestión de la educación superior*

La Dirección de Sistemas fue responsable del diseño, desarrollo y mantenimiento de plataformas estructurales destinadas a la gestión de los establecimientos educativos, así como de los expedientes administrativos, facilitando su seguimiento digital y una gestión más eficiente y transparente. Se implementaron sistemas de gestión escolar que permiten la carga de matrículas de alumnos, el registro de asistencia digital, la generación de boletines y la carga de calificaciones. Esta digitalización de datos facilita un sistema de alerta temprana para accionar en aquellos casos en que se registren

irregularidades en el normal desempeño del recorrido de las trayectorias escolares. Estos desarrollos permitieron la nominalización de todos los estudiantes en sus respectivos cursos y divisiones, así como el registro e integración de información vinculada a la infraestructura edilicia. Del mismo modo, se consolidó un registro unificado de docentes, con información detallada sobre sus designaciones, la ubicación de sus servicios y el acceso individual a servicios digitales como recibos de sueldo, legajos, expedientes y otras prestaciones. Estas soluciones no solo optimizaron los tiempos de respuesta y facilitaron el acceso a información clave para la toma de decisiones, sino también respondieron a necesidades históricas del sistema educativo correntino, construyendo desde cero una base sólida para una gestión escolar moderna.

Una de las políticas más relevantes ha sido el programa Incluir Futuro, mediante el cual el Gobierno provincial distribuyó equipamiento tecnológico a más de 120.000 estudiantes de nivel secundario de toda la jurisdicción. Este equipamiento incluye recursos audiovisuales referidos a contenidos de los distintos espacios curriculares y recomendaciones didácticas para los docentes, elaborados por la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales y en el marco de Educaplay. Esta iniciativa busca reducir la brecha digital y garantizar igualdad de oportunidades. En su fase de ampliación, el programa proyecta también el acompañamiento a los docentes, a través de kits que fortalecen el trabajo pedagógico cotidiano. También se avanzó en la incorporación de infraestructura tecnológica dentro del propio Ministerio de Educación, mejorando significativamente las capacidades operativas de las áreas administrativas. A su vez, se implementó el programa Mitáí Digital, orientado a jardines de infantes, que contempla la entrega de tablets con contenido educativo específico para el nivel inicial, promoviendo el acceso temprano a la tecnología como herramienta de aprendizaje. Complementariamente, el área de soporte técnico brinda asistencia a escuelas de toda la provincia, asegurando el funcionamiento de redes, conectividad y equipos informáticos. Este trabajo es fundamental para garantizar las

condiciones materiales necesarias para el uso efectivo de la tecnología en el aula.

En el año 2022, el Ministerio ha refuncionalizado su organigrama con la oficialización de la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales, en la que se intensifica el uso de la plataforma Educaplay (iniciada en el ciclo lectivo 2021 desde la Dirección de Nivel Secundario). Su propósito principal es acompañar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario, adaptándose a las necesidades de la comunidad educativa en el contexto de la digitalización. La plataforma digital de recursos educativos fue diseñada con la visión de centralizar y facilitar el acceso a una amplia gama de materiales pedagógicos. En ese sentido, incluye contenidos de los diseños curriculares provinciales y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), adaptados a formatos digitales, ofreciendo materiales interactivos, explicaciones, ejercicios y actividades para las distintas asignaturas y áreas del conocimiento. Brinda una gama de recursos didácticos (como juegos educativos, simulaciones, videos, audios, animaciones y otras herramientas multimedia) que buscan hacer el aprendizaje más dinámico y atractivo para los estudiantes. También ofrece material de apoyo para docentes (guías didácticas, propuestas de actividades, herramientas de planificación, recursos para la evaluación y materiales para la formación continua), buscando fortalecer las prácticas pedagógicas y facilitar la integración de la tecnología en el aula. Además, profesores y estudiantes pueden acceder a través de enlaces a bibliotecas virtuales, repositorios y otras fuentes confiables de información, libros digitales y otros recursos de consulta, ampliando el universo de conocimiento disponible para la comunidad educativa. La plataforma Educaplay dispone, finalmente, de espacios de comunicación que permiten la interacción entre docentes, estudiantes y familias, a través de foros, aulas virtuales y herramientas de mensajería, fomentando el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades de aprendizaje.



Estudiantes de escuela secundaria asistiendo EducaPlay

El contexto de emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 aceleró los procesos de digitalización existentes con normativas que se adelantaron a las propuestas sugeridas desde el orden nacional. Se adaptaron y fortalecieron plataformas virtuales, se mejoró la infraestructura digital y se articularon acciones urgentes para garantizar la continuidad pedagógica y administrativa. La Dirección de Sistemas tuvo y tiene un rol central en la adecuación tecnológica del Ministerio durante ese período y continúa adecuándose a las demandas actuales.

El contexto pandémico también permitió el desarrollo de nuevos servicios que marcaron un punto de inflexión en la gestión digital. Entre ellos, se destaca la implementación de las inscripciones online para estudiantes de todos los niveles educativos en toda la provincia. Asimismo, se desarrolló un sistema para la inscripción docente en los niveles secundario y superior, permitiendo gestionar este proceso de forma completamente digital. En el nivel superior, se

consolidó una gestión unificada para todos los institutos, avanzando decididamente hacia una administración digital integral de esa jurisdicción educativa. Además, se implementaron aulas virtuales que permitieron que miles de estudiantes continuaran con sus clases durante el cierre de los establecimientos, garantizando el acceso a la educación y la continuidad pedagógica en un momento crítico.

El uso de estas aulas virtuales se extendió con el tiempo y hoy constituye una herramienta más del trabajo docente cotidiano, facilitando la organización de clases, la distribución de materiales, la retroalimentación y la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos híbridos o presenciales reforzados por tecnología.

Uno de los enfoques sostenidos por la gestión de la ministra Práxedes López ha sido el trabajo con lógicas de calidad institucional, mediante la revisión y rediseño de circuitos administrativos, realizado bajo criterios de eficiencia, trazabilidad y mejora continua. Este proceso ha implicado la articulación con otras direcciones del propio Ministerio, así como el trabajo coordinado con otras áreas ministeriales de la administración pública provincial. Estas instancias de cooperación permitieron mejorar el flujo de información y avanzar hacia una gestión más integrada.

En los últimos años, el Ministerio de Educación de Corrientes llevó adelante, con el acompañamiento técnico del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), un proceso de diagnóstico integral de sus sistemas informáticos y de gestión. Este trabajo posibilitó consolidar una hoja de ruta orientada a profundizar la transformación digital del sistema educativo. A través de esta planificación, se definieron lineamientos prioritarios que proyectan una modernización sostenida de los procesos administrativos, la mejora en el uso de información y la automatización progresiva de trámites y circuitos.

La digitalización de la gestión educativa en Corrientes es, como muestra el recorrido, el resultado de un proceso institucional

sostenido, basado en la articulación de equipos técnicos, decisiones políticas y compromiso con la mejora continua. La experiencia recorrida hasta el momento constituye una base sólida para seguir construyendo una educación pública moderna, eficiente y al servicio de las comunidades escolares de la provincia. En este camino, es fundamental reconocer el rol activo de docentes, estudiantes y comunidades educativas, quienes son protagonistas y beneficiarios directos de esta transformación.

La incorporación de tecnologías en los procesos escolares no solo mejoró la gestión, sino que también impulsó prácticas pedagógicas más dinámicas, entornos de aprendizaje más accesibles y espacios de colaboración más amplios. La formación continua en competencias digitales y la promoción de una cultura tecnológica en todos los niveles del sistema son pilares para consolidar estos avances. En este sentido, se está promoviendo una mirada propositiva sobre el uso de la inteligencia artificial como herramienta pedagógica y de gestión complementaria, que sume valor al trabajo docente y permita explorar nuevas formas de enseñar, aprender y administrar. Para ello, se ha propiciado en el presente la capacitación docente en el uso de esta tecnología. En otras palabras, la transformación digital no es solo una cuestión técnica; es una apuesta estratégica por una educación pública provincial inclusiva, con capacidad de respuesta, preparada para los desafíos que la sociedad correntina debe enfrentar en el presente y el futuro.

La formación docente en la provincia de Corrientes



A partir del año 2006, los institutos de formación docente de la provincia de Corrientes fueron superando progresivamente la situación de crisis y pérdida de identidad en la que estuvieron envueltos con la aplicación de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. El nuevo camino que iniciaron estas instituciones, que las condujo a su afirmación como centros de formación docente inicial fue trazado, sin duda, en el marco de la nueva Ley de Educación Nacional (LEN) y las políticas de reconocimiento y ampliación de derechos del Gobierno nacional.

Según la nueva legislación, el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación deben acordar las políticas y los planes de formación docente, así como los lineamientos para la organización y administración del sistema. Para ello, se decidió establecer un nuevo marco institucional para la jerarquización y recentralización de la formación docente, con énfasis en la reconstrucción de lo común a escala nacional. En esa dirección, el ministro de Educación nacional, Daniel Filmus, creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOd), asignándole funciones de promoción y coordinación de políticas nacionales para la formación inicial y continua de docentes, el cual estaría acompañado por un Consejo Consultivo del Instituto Nacional, integrado por los sectores y actores involucrados en la formación docente y una Mesa Federal de los directores provinciales de educación superior, como órganos para la concertación técnica y política.

A partir de la suscripción del Gobierno de Corrientes a la Resolución 24/07 del CFE, el sistema provincial de formación docente comenzó a encuadrarse dentro de las diferentes líneas de

acción y programas establecidas desde el INFoD. Como primera medida, todas las instituciones de educación superior no universitarias de la provincia fueron redefinidas como institutos superiores de formación docente (ISFD), pasando a formar parte de la Red Nacional de ISFD coordinada por el INFoD. A escala provincial, la nueva identidad y lógica de organización y funcionamiento de los ISFD quedó encuadrada legalmente en el Reglamento Orgánico Marco para Institutos Superiores (Resolución Ministerial N.º 1455/14 y su ampliatoria Resolución Ministerial N.º 585/15). Además, como segunda medida, los ISFD fueron incluidos dentro del *Plan Nacional de Formación Docente*. Este plan sistematizó los principales desafíos y necesidades de la formación docente inicial y continua, priorizando como áreas estratégicas de acción, el desarrollo institucional para el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador y de las instituciones superiores; el desarrollo curricular orientado hacia la actualización e integración de planes de estudios, su gestión y evaluación; la investigación y desarrollo profesional como actividad permanente, articulada con la práctica docente, orientada a responder a las necesidades del profesorado y sus contextos de actuación (Méndez de Medina Lareu, 2013, pp. 206-208).



Instituto Superior de Educación Física (2011).
Gentileza de Ana María D' Andrea

Al mismo tiempo, el Gobierno provincial desarrolló su propia política en relación con la formación docente a través de las medidas implementadas sucesivamente, centradas en la expansión del acceso a la educación pública superior, el fortalecimiento y modernización de la infraestructura y la ampliación de la oferta académica. La creación de nuevos ISFD en distintas localidades del interior provincial fue, huelga decirlo, una de las principales estrategias seguidas para cumplir las dos primeras metas. Este proceso ocurrió de dos formas: mediante la creación de nuevos institutos de forma original, agregando nuevas subsedes a ciertos institutos o transformando antiguas subsedes en cabeceras independientes, con la siguiente habilitación de nuevas carreras de formación docente y tecnicaturas en cada una de ellas. Esta medida no solo tuvo por objetivo brindar oportunidades a jóvenes que, de otra manera, no tendrían acceso a la educación superior, sino que además buscó generar equidad territorial y responder a las necesidades productivas y sociales de la provincia a través de la articulación con los municipios y otros organismos. En el ámbito de la infraestructura, se llevó a cabo una política de inversión para mejorar las condiciones edilicias de los institutos, con la construcción e inauguración de nuevos espacios, buscando generar mejores ambientes para el desarrollo de actividades educativas y culturales.

Las nuevas carreras docentes que habilitó la DGES se enmarcaron dentro de los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente*, los cuales establecían los criterios comunes para la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente inicial, su implementación y evaluación. Los nuevos diseños curriculares fueron trazados en el marco de una política de acuerdos y consensos en el que participaron diferentes actores del sistema educativo provincial. Luego de dos años de sucesivas reuniones que los miembros de la DGES mantuvieron con equipos de docentes, los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales de carreras docentes fueron aprobados por el INFoD y comenzaron a implementarse a partir de 2011. Cuatro años después, luego de una primera evaluación y readecuación, a partir de 2015 se aplicaron los planes reformulados.

Contar con los lineamientos permitió que dichos planes tuvieran características comunes en todas las jurisdicciones argentinas, entre ellas, una duración de cuatro años académicos, una cantidad mínima de horas que oscilaba entre 2300 y 2800 horas reloj, y una estructura de unidades curriculares organizadas en tres campos de formación obligatorios: la formación general (centrada en los saberes pedagógicos, sociopolíticos y culturales que deben dominar todos los docentes), la formación específica (abocada a los contenidos disciplinares y didácticos de cada nivel o modalidad), y la formación en la práctica profesional (enfocada en la aplicación de los conocimientos en contextos reales, con una presencia creciente y progresiva a lo largo de los cuatro años de la carrera). Además, los nuevos planes de estudio se orientaron hacia el fortalecimiento de la práctica docente y la investigación en el sistema formador. El objetivo principal era que los futuros docentes pudieran adquirir las capacidades necesarias para garantizar los aprendizajes prioritarios y la inclusión de todos los estudiantes. Asimismo, se buscó establecer parámetros comunes sobre lo que se considera un "buen docente" en el siglo XXI, promoviendo una identidad profesional basada en la autonomía, el trabajo en equipo, el compromiso social y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos (Méndez de Medina Lareu, 2013, pp. 209-210).

Desde 2008, las actividades implementadas por la DGES eran una combinación de programas de distinto origen y financiamiento, prevaleciendo aquellos de carácter nacional. Así, pueden mencionarse: proyectos de articulación entre la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, los ISFD y las universidades; convocatorias para la presentación de proyectos de mejora y fortalecimiento institucional; implementación de políticas de apoyo y becas para los estudiantes de nivel superior; entrega de netbooks; dotación de equipamiento adecuado para los establecimientos que ofrecen carreras técnicas; convocatoria a proyectos de investigación educativa; desarrollo de ciclos de complementación pedagógica para profesionales; elaboración de documentos de apoyo para las áreas de prácticas y residencia docente;

y procesos de evaluación institucional. La nómina se completa con un ciclo de formación para equipos directivos, un plan de mejoramiento de enseñanza de la lengua, lectura y escritura, matemática, ciencias naturales mediante ateneo y la realización de jornadas referidas a diversas problemáticas de la formación docente, realizadas desde 2023 en coordinación con la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa (Méndez de Medina Lareu, 2013, p. 212).



*Encuentro de Cultura de la Región Jesuítico Guaraní.
Instituto Superior de Formación Docentes “Jorge Luis Borges”
de Santo Tomé (2010)*

Sin duda, dos programas relevantes dentro de las líneas de acción son el Proyecto Docentes Noveles y el Proyecto CAIE (Centro de Actualización e Innovación Educativa). El primero de ellos se implementó inicialmente como proyecto piloto en cinco ISFD de la provincia, para luego implementarse en otros. Como su nombre

indica, era un programa destinado a generar dispositivos de acompañamiento a docentes que se iniciaban en la profesión, por educadores experimentados, explorar la potencialidad de dichos dispositivos e intentar comprender la incidencia de la socialización profesional en contextos sociales críticos. Además, se buscaba desarrollar experiencias de escritura pedagógica como instancias de formación profesional docente. Por ello, se planificó su implementación en escuelas primarias y secundarias con alumnos en condiciones de vulnerabilidad. El segundo proyecto, el mencionado CAIE, buscaba promover el desarrollo profesional de docentes a través de la transmisión y producción de conocimiento en torno a las escuelas y al ISFD; la construcción de espacios de encuentro entre los docentes del sistema educativo donde se recuperen, documenten e intercambien experiencias educativas; favorecer la incorporación de las tecnologías de la información a las prácticas de enseñanza; y generar proyectos que fortalecieran los lazos entre los ISFD, las escuelas asociadas y otras instituciones de la localidad, promoviendo la participación y revalorización del patrimonio pedagógico, histórico y cultural de cada localidad (Méndez de Medina Lareu, 2013, pp. 213-214).



Festejo de los 55 años del ISFD de Paso de los Libres

Asimismo, otra línea de acción que impactó fuertemente en los ISFD de la provincia fue el programa "Nuestra Escuela", una iniciativa del INFOD concebida como un plan federal de formación permanente y gratuita para todos los docentes del país, que estuvo a cargo, en sus dos últimos años de implementación, de quien fue director de Planeamiento e Investigación Educativa durante los períodos 2022-2025. Su objetivo se focalizó en la actualización y el desarrollo profesional del colectivo docente en servicio. El programa se lanzó en 2013 con la finalidad de ofrecer una formación continua y universal, centrada en las necesidades reales de las instituciones educativas y en la mejora de la enseñanza y los aprendizajes. El mismo consistía en una amplia y variada propuesta formativa que incluía cursos, postítulos, trayectos formativos y seminarios sobre temas prioritarios, como la alfabetización, la enseñanza de matemática y ciencias, la educación sexual integral (ESI) y el uso de tecnologías digitales. Además, se definía como una acción universal y de aplicación gradual, destinada a educadores de todos los niveles (inicial, primario, secundario y superior) y de instituciones tanto de gestión estatal como privada. Se buscaba promover el trabajo colaborativo entre los docentes y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y organizacionales de la escuela como una unidad. A su vez, las propuestas ofrecidas, como las actualizaciones académicas, tenían validez nacional y otorgaban puntaje docente de acuerdo a lo establecido por cada jurisdicción, un factor clave para la carrera profesional de los educadores correntinos.

La formación del programa "Nuestra Escuela" era principalmente a distancia (virtual), lo que permitía su alcance a docentes de todo el territorio nacional, aunque con encuentros presenciales. Dentro de este esquema, algunos ISFD de la jurisdicción cumplieron un rol fundamental al funcionar como instituciones referentes de las propuestas formativas, albergando encuentros presenciales, articulando la formación virtual con la territorialidad y, sobre todo, actuando como centros de emisión de las certificaciones correspondientes. Esta descentralización en la gestión y certificación de los trayectos formativos fue clave para la capilaridad del programa,

permitiendo que la formación llegara a docentes de toda la provincia –y el país–, y que los ISFD fortalecieran su rol como actores protagónicos del sistema de formación docente.

No obstante, el programa nacional "Nuestra Escuela" tuvo un recorrido discontinuo, marcado por los cambios de gobierno en Argentina. Fue interrumpido durante la presidencia de Mauricio Macri, que no le dio continuidad. Posteriormente, fue relanzado y vuelto a funcionar durante la presidencia de Alberto Fernández, recuperando su objetivo de formación permanente y universal. Sin embargo, en el marco de una política de recortes de gastos en el sector público, fue cerrado definitivamente por el actual presidente Javier Milei.

A pesar de la interrupción del programa a nivel nacional, la política de capacitación docente continuó en el contexto provincial bajo el auspicio del Gobierno de Corrientes durante las gestiones de Ricardo Colombi y Gustavo Valdés. Con énfasis en la capacitación y el uso de la tecnología en la formación docente, más allá de las capacitaciones nacionales, el Ministerio de Educación de Corrientes a desarrollado sus propios programas para fortalecer las capacidades pedagógicas y didácticas de los educadores correntinos. El impulso local a la formación docente continua, con una oferta diversificada y adaptada a las demandas curriculares y problemáticas educativas específicas de la provincia, se ha logrado a través del programa provincial *Corrientes Educa* (CE) –luego *Corrientes Educa Virtual* (CEV) –. Esta iniciativa de la DGES se estructuró sobre la base de propuestas de capacitación, actualización y perfeccionamiento que las coordinaciones de formación continua de los distintos ISFD de la provincia elevaban para su evaluación y eventual aprobación por la DGES. El programa ha sido fundamental para mejorar la calidad de la educación, buscando superar las lógicas de "suma de puntaje" observadas durante la LFE, promover la incorporación de nuevas tecnologías y favorecer la inclusión digital a nivel provincial.

Entre los avances más destacados de los últimos años se

encuentra, primeramente, la irrupción de las tecnologías informáticas y la modernización digital, que han sido dos de los procesos que caracterizaron las políticas educativas provinciales en el área de la formación docente durante los últimos años (con la formación en educación digital a cargo de la Subsecretaría de Contenidos Audiovisuales, principalmente, desde 2023 a 2025). El desarrollo del Sistema Informático Modular Administrativo (SIMA), una aplicación informática que cuenta con funcionalidades para la gestión integral de datos administrativos de los ISFD y de las actividades de formación continua de la provincia de Corrientes, es un ejemplo. Dicho sistema informático nació en el seno del Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Bella Vista, como una solución informática para la gestión del quehacer administrativo de dicha institución. Desde 2018, se desarrolló y expandió como una línea prioritaria del área de Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Dirección de Nivel Superior de la jurisdicción para brindar una infraestructura de gestión informática e inteligente de la educación superior provincial (Mendoza et al., 2021).

Asimismo, las gestiones de la DGES se distinguieron por la ampliación de la matrícula en la educación superior provincial, incrementando la disponibilidad de personas con titulación docente dentro de la jurisdicción correntina y por la diversificación de la oferta académica. A pesar de los logros, la sostenibilidad de estas políticas y la superación de los problemas estructurales del sistema educativo provincial se mantuvieron como desafíos persistentes a lo largo de las últimas dos décadas.

Para atender esta situación, el Ministerio de Educación provincial implementó, a través de la DGES, la política de rotación de carreras en los ISFD de Corrientes. Esta estrategia consiste en alternar la oferta de profesorados en distintas localidades. En lugar de mantener una oferta fija de carreras en cada instituto, se dispuso que estas se abrieran por cohortes cada 4 o 5 años, permitiendo que un mismo ISFD ofrezca, por ejemplo, el Profesorado de Nivel Inicial en un período y el de Educación Primaria en el siguiente. Las autoridades

ministeriales argumentaron que la rotación evitaría la sobreoferta de egresados en ciertas disciplinas (como, por ejemplo, Profesorado de Educación Primaria o Profesorado de Historia), lo que generaba una gran cantidad de docentes sin cargo. La rotación, en teoría, permitiría una planificación más eficiente de los recursos y garantizaría que los egresados tuvieran mayores posibilidades de insertarse en el mercado laboral provincial. Si bien la política buscaba un equilibrio, generó desconcierto en distintos sectores. quienes sostenía que se afectaría la consolidación de equipos docentes y la consolidación de proyectos académicos a largo plazo.

Analizado bajo diversas perspectivas, los ISFD de la provincia de Corrientes han enfrentado el desafío de adaptarse a las sucesivas reformas curriculares y a las demandas de una sociedad en constante cambio mediante la actualización y multiplicación de su oferta educativa, el fortalecimiento de sus equipos académicos y el mejoramiento de sus infraestructuras; todo ello con el fin de garantizar una formación de calidad acorde a las exigencias del siglo XXI.

La realidad educativa provincial en cifras



Entre 1996 y 2025, el sistema educativo de la provincia de Corrientes atravesó un proceso sostenido de expansión, diversificación y mejora de su eficiencia interna que permitió consolidar una educación más inclusiva, territorialmente equilibrada y con mejores resultados de permanencia y promoción. Dentro de este largo período, el ciclo 2019-2025 representa la etapa de consolidación de políticas educativas iniciadas décadas atrás y que transformaron estructuralmente la educación provincial. Entre los logros recientes se destaca la política de revinculación pospandemia y acompañamiento pedagógico, la expansión de la educación técnica y rural, así como las mejoras en la retención y terminalidad. Si bien la minuciosa descripción hecha en páginas atrás testimonia la continua sucesión de políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes a lo largo de estas últimas décadas, la verdadera medida de su efectividad y trascendencia se encuentra en el análisis riguroso de las cifras y resultados estadísticos. En esta dirección, el área de estadística es clave para la producción y análisis de información educativa. Desde principios del siglo XXI se ha desarrollado una base de datos robusta que lleva más de quince años nutriéndose de forma permanente e ininterrumpida.

Este proceso permitió consolidar una verdadera política de Estado que posiciona a Corrientes de manera destacada en el ámbito nacional. A partir de esta base sólida, es posible sostener articulaciones con el Estado nacional y con otras provincias, generando información consistente y actualizada.

A través de relevamientos, informes y registros estructurados,

se construyen indicadores provinciales que evalúan la situación del sistema y orientan las políticas públicas. Estos indicadores, que abarcan desde el acceso y la permanencia hasta mediciones de la calidad del aprendizaje, permiten identificar y cuantificar con precisión los logros y avances sostenidos del sistema. Por ejemplo, la reducción progresiva de las tasas de analfabetismo y repetición en la primaria, el incremento en la cobertura del nivel inicial, y la mejora en los porcentajes de terminalidad del secundario demuestran que las decisiones políticas se han traducido en impactos reales en la trayectoria educativa de miles de correntinos. La estadística actúa así como un faro objetivo, validando la evolución del sistema y brindando una base empírica indispensable para planificar futuras mejoras.

Entre los principales logros alcanzados en el período 1996-2025 se destacan:

- Un 22% de crecimiento en la matrícula total del sistema educativo provincial.
- Un 34% en la educación inicial, lo que ha permitido alcanzar una cobertura casi universal.
- Una reducción del 51% en la repitencia y del 57% en la sobreedad en el nivel primario.
- Casi eliminación del abandono escolar en el nivel primario (0,43% en 2025).
- Un 84% de aumento en la matrícula secundaria, consolidando la obligatoriedad.
- Un 425% de crecimiento en el nivel superior no universitario, fortaleciendo el rol estratégico de la formación profesional.

Estos resultados expresan una mejora simultánea en acceso, permanencia y calidad, sostenida por políticas educativas coherentes y continuidad institucional en la gestión.

Con respecto a la ampliación de la cobertura educativa (1996-2025), durante casi tres décadas, la matrícula educativa provincial creció un 22%, pasando de 260.000 estudiantes en 1996 a más de 315.000 en 2025. Este crecimiento fue sostenido y equilibrado entre niveles, con impactos estructurales:

- Nivel inicial: aumento del 33%, pasando de 30.000 a más de 40.000 alumnos, lo que permitió alcanzar la universalización de la sala de 5, con más del 95% de cobertura y del 90% en sala de 4 años.
- Nivel primario: reducción del 20%, coherente con la disminución demográfica y la regularización de trayectorias.
- Nivel secundario: incremento del 84%, pasando de 57.700 a más de 106.000 estudiantes, consolidando la obligatoriedad y mejorando la retención.
- Nivel superior no universitario (SNU): expansión del 425%, convirtiéndose en uno de los sectores de mayor crecimiento del sistema educativo provincial.

En los últimos cinco años (2019-2024), Corrientes mantuvo su tendencia de crecimiento y logró incorporar más de 14.000 nuevos estudiantes al sistema, asegurando el acceso en todos los niveles.

En relación con la mejora de la eficiencia y las trayectorias educativas (2003-2024), los indicadores del sistema evidencian una evolución estructural a largo plazo, con mejoras sostenidas que se profundizaron en los últimos años:

- Promoción efectiva (primaria): de 83,6% en 2003 a 93,7%

en 2024, reflejando trayectorias continuas y completas.

- Repitencia (primaria): reducción de 11,9% a 5,9% (-50,6%), producto de estrategias de acompañamiento y evaluación formativa.
- Sobreedad (primaria): caída del 38,7% al 16,4% (-56,9%), indicador clave de regularidad en la progresión escolar.
- Abandono interanual (primaria): prácticamente eliminado (de 4,4% a menos del 0,43%), lo que implica una caída de más del 90% del abandono en la provincia en el periodo. En secundaria, el abandono se redujo un 38% y la sobreedad un 21%, mostrando mejoras sostenidas en permanencia y promoción.

El sistema educativo correntino pasó de un modelo de cobertura cuantitativa a un modelo de calidad con equidad, donde la mayor parte de los estudiantes logra culminar sus estudios en tiempo y forma. El nivel secundario se consolidó como el principal espacio de expansión de la obligatoriedad educativa, duplicando su matrícula desde 1996 y logrando más de 106.000 estudiantes en 2025. El nivel superior no universitario (SNU) fortaleció su rol estratégico como motor de formación técnica y docente, con una matrícula que se multiplicó por cinco desde 1996 y un crecimiento del 50% entre 2011 y 2025, con nuevas ofertas vinculadas a la empleabilidad y al desarrollo productivo local.

Además, durante este período, la conectividad en los establecimientos educativos se expandió exponencial y significativamente, alcanzando actualmente al 92% aproximadamente de las escuelas de la provincia con acceso a internet, y avanzando progresivamente hacia la cobertura total en todo el territorio. Para fines de 2025, la provincia de Corrientes logró concretar el 100% de los establecimientos escolares, ampliando de esa manera la soberanía digital.

En síntesis, entre 1996 y 2025, la provincia de Corrientes consolidó uno de los procesos más significativos de expansión y mejora del sistema educativo de las últimas décadas. La combinación de mayor cobertura, eficiencia interna y equidad territorial posiciona a Corrientes como una de las jurisdicciones con mejor evolución del país. Los avances logrados en los últimos años en un contexto económico complejo ratifican la fortaleza de una gestión educativa orientada a la inclusión, la continuidad pedagógica y el desarrollo humano integral.

A modo de conclusión



Entre fines del siglo XX y el primer cuarto del XXI, el sistema educativo de Corrientes atravesó un extenso proceso de reconstrucción y adaptación marcado por un quiebre con el paradigma neoliberal y la reafirmación de la educación como un derecho social. Impulsada por la Ley de Educación Nacional N.º 26206/2006, la provincia de Corrientes asumió la responsabilidad estatal e indelegable de garantizar la inclusión y la justicia social. Esta directriz federal culminó a nivel local con la sanción de la Ley de Educación Provincial N.º 6475/2018, la cual consolidó la estructura tradicional de niveles obligatorios y logró integrar los lineamientos nacionales con las particularidades históricas y culturales correntinas, favorecidas por un contexto de mayor estabilidad política y financiera. En otras palabras, a lo largo de esos años, se puede observar un campo educativo en constante movimiento y continuas transformaciones, donde las tendencias y acuerdos nacionales no han impedido que el Gobierno de la Provincia de Corrientes promoviera diferentes acciones que fortalecieron un campo educativo conforme a los principios y valores que modelan la idiosincrasia regional.

El impulso a la Educación Técnico Profesional (ETP) constituyó una acción fundamental dentro del proceso de reconstrucción general. Jerarquizada y articulada con la matriz productiva regional, con un enfoque particular en el ámbito rural a través del reconocimiento y financiamiento de las escuelas de familias agrícolas (EFA) y las agrotécnicas, la modalidad de la Educación Técnico-Profesional en Corrientes reflejó una clara búsqueda de equidad territorial.

Asimismo, la provincia se destacó en la actualización

curricular, siendo pionera al sancionar la Ley N.º 6398 de Educación Emocional en 2016, e integrando sistemáticamente contenidos transversales de vanguardia, como la educación ambiental integral y la educación económica y financiera, además de focalizar en el fortalecimiento de la alfabetización inicial y las capacidades esenciales.

Dentro de este proceso, sobresale en particular la gestión de la ministra de Educación, Lic. Práxedes Ytatí López, cuya atención indivisa de todas las áreas del Ministerio de Educación fue una prioridad. Esto puso en el centro de la agenda educativa provincial la necesidad de arbitrar los medios para el desarrollo del sistema educativo, sustentado en criterios como la calidad y la relevancia de la enseñanza impartida en las aulas. Comprender qué se entiende por calidad en educación y qué políticas educativas impactan en la educación obligatoria nos lleva a recorrer el camino realizado por las diferentes áreas del Ministerio de Educación, enfocadas hacia objetivos específicos que redefinen la importancia de los logros alcanzados durante los últimos años.

Para dinamizar y ajustar las acciones, el Ministerio de Educación debió precisar y diseñar los itinerarios, métodos y medios que permitieran planificar, orientar o redirigir la política educativa. Así, se resalta la primacía que se otorgó a la alfabetización, compromiso ineludible e insustituible para la jurisdicción. Los resultados exitosos obtenidos en esta cuestión avalan la tarea desarrollada por los equipos técnicos, que acompañaron el desarrollo de todo el proceso con asistencia en terreno y la elaboración de los materiales para ser utilizados en las aulas. Asimismo, la evaluación jurisdiccional de los aprendizajes, aplicada en el nivel primario en formato papel, situó a la provincia como una de las pioneras en el marco nacional. Iniciada en 2022, continuó en los años siguientes ampliando su espectro de aplicación en formato digital, en los niveles secundarios y en las escuelas de educación técnica.

A su vez, durante estos años, la formación docente continua

se consolidó como uno de los ejes clave para garantizar una educación de calidad y es un imperativo que la gestión asumió con significatividad y relevancia, instrumentando el trabajo en redes y su implementación a través de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, en articulación con los institutos superiores de formación docente e instituciones de nivel universitario. La Universidad Nacional del Nordeste tuvo una participación relevante junto con otras organizaciones y organismos –gubernamentales y no gubernamentales– comprometidos con la educación. Esta tarea se acompañó con la elaboración de materiales pedagógicos destinados a los docentes y actividades para los estudiantes. El despliegue de las acciones mencionadas contempló también aspectos inmanentes a la dinámica de los otros niveles: se modificó el diseño curricular del nivel primario, se elaboraron los desarrollos curriculares del nivel inicial, se fortaleció la Educación Técnico Profesional y se inició el plan para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de matemática.

Paralelamente, la gestión ministerial se ocupó de la digitalización –de manera práctica y operativa– de la información orientada a la gestión administrativa y a la dinamización de las actividades de las instituciones, como el sostenimiento de las trayectorias escolares, la permanencia y la finalización de los niveles obligatorios. En ese sentido, no hay duda de que todavía persisten ciertos desafíos, como el analfabetismo y la deserción escolar. Para abordarlos, la gestión educativa se centró en la modernización, el fortalecimiento institucional mediante organismos especializados, la profesionalización del cuerpo directivo y docente, y estrategias de revinculación, especialmente cruciales tras la pandemia. En síntesis, el periodo se define por una gestión que logró una expansión sostenida en la cobertura y una mejora en la eficiencia interna del sistema, consolidando un proyecto educativo inclusivo, con equidad territorial y orientado al desarrollo humano integral. Contemporáneamente, la Ministra de Educación, Práxedes Ytatí López y el Gobernador, Gustavo Valdés, fomentaron e impulsaron la incorporación de recursos informáticos para que los estudiantes desarrollen habilidades digitales que acompañen su proceso de

enseñanza y de aprendizaje, como una herramienta para innovar y acceder a mayores y mejores oportunidades en el futuro.

Al poner un punto en este largo trayecto por la historia de las realidades educativas de la provincia de Corrientes, es posible advertir que comprender su extenso, complejo y contradictorio proceso sociocultural y político es fundamental para los futuros docentes correntinos, pues les permite contextualizar su formación y práctica, así como identificar las problemáticas y oportunidades de mejora. En otras palabras, la lectura y estudio de estas páginas demuestran la potencialidad que tiene la historia de la educación para consolidar la construcción de un presente, enfrentando el futuro con la fortaleza de sus protagonistas y sus experiencias.

Bibliografía



Albergucci, R. H. (1997). La transformación de la educación técnica en la República Argentina. *Boletín Cinterfor*, (141), 77-108.

Arata, N. y Mariño, M. (2016 [2013]). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Novedades Educativas.

Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Formação em Movimento*, 2(3), 20-36. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.20-36>

Cabrera, M. C. (2012). La mercantilización de la educación durante la década neoliberal en la Argentina. *Debate Público*, (3), 10-20.

Cámpoli, O., Michati, M. M. y Gorboff, N. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO, y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

Campusano, M. N. (2017). Los estudiantes en el relato. El movimiento estudiantil correntino de 1969. *La Trama de la Comunicación*, 21(1), 85-101. <https://latrama.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/612/443>

Cardini, A., Bergamschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E., Ollivier, A. (2020). *Educar en tiempo de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-tiempos-de-pandemia/>

Castello, A. E. (2008). *Novísima historia de Corrientes*. Moglia Ediciones.

De Gatica, A. y Pogré, P. (2018). Neoliberalismo y educación: continuidades y rupturas en las políticas educativas en Argentina. *Estado & Comunes*.

Revista de Políticas y Problemas Públicos, 1(6), 99-113.
<https://www.redalyc.org/journal/6842/684272381004/html/>

De Luca, R. (2013). La educación argentina en épocas de la última dictadura militar: regionalización y descentralización del nivel primario de educación (1976-1983). *Contextos Educativos* (16), 73-88.

Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En S. Duschatzky (Comp.), *Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 121-186). Paidós.

Feldfeber, M. (2010). De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En D. A. Oliveira y M. Feldfeber (Comps.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente* (pp. 81-108). Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 421-445.

Feldfeber, M. y Glutz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educacao e Sociedade*, 32(115), 339-356.

Feldfeber, M. y Glutz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas* (13), 19-38.
https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf

Ferrara, F. (2025). Formalización de la Educación Emocional en Argentina: un recorrido por leyes, resoluciones y partidos políticos. *Entramados*, 12(17).
<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/qhrxfm92h>

Gluz, N. (2009). Las relaciones nación-provincias en las políticas educativas de los

90: tensiones entre la equidad, el federalismo y los imperativos de la reforma. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de Educación*, 17(27), 99-120.

Guber, R. (2000). La dimensión cultural de la crisis en Corrientes. En A. Pérez Lindo (Comp.), *Ánalisis de los factores interviniéntes en la crisis del Estado en la provincia de Corrientes*. Universidad Nacional del Nordeste.

Kaufmann, C. y Doval, D. (2007). La formación de los “cuadros de personal”. El perfeccionamiento docente en la “Reorganización Nacional”. En C. Kaufmann y D. Doval (Eds.). *Paternalismos pedagógicos. Las políticas e educativas y los libros durante la Dictadura* (pp. 75-92). Laborde Editor.

Khachko, P. (2003). El proceso de lucha social en Corrientes, marzo a diciembre de 1999. Los «Autoconvocados». *PIMSA*, 142-200.

Khachko, P. (2004). Luchas sociales en la provincia de Corrientes, 1999. Periodización y análisis. En *Actas de las VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Lovatto, M. A. (2024). *El Colegio Provincial “Manuel Vicente Figueroa”. 50 años de vida y orgullo de pertenencia*. Moglia Ediciones.

Machado Pérez, Y. (2022), Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia, Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47.
<https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/download/819/2073/4163>

Maeder, E. (2007). *Historia de la Universidad Nacional del Nordeste 1956-2006*. EUDENE.

Maturo, Y. D. (2014). La Educación Técnica en la Argentina: de la “reforma educativa” -década de 1990 a la Ley de Educación Técnico-Profesional. *Revista EXITUS*, 4(1), 95-109.

Maturo, Y. D. (2019). El sistema de Educación Técnico Profesional en Argentina: reconstrucción histórica y configuración actual. En R. Reis Neuhold y M. Pozzer (Coords.), *O contexto da Educação Profissional Técnica na América Latina e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)* (Vol. V). Instituto

Federal de Educação, Ciência E Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Méndez de Medina Lareu, C. (2012). *Transformaciones curriculares en Corrientes. Interacción Nación-Provincia*. Moglia Ediciones.

Méndez de Medina Lareu, C. (2013). *Magisterio y formación docente en la provincia de Corrientes*. Moglia Ediciones y Academia Nacional de Educación.

Mendoza, E. E., Méndez, J. P., Craig, D. F. y Pagnoni, V. K. (2021). SIMA. Un sistema integral modular para la gestión administrativa de la Educación Superior. En *Memorias del Congreso Argentino en Ciencias de la Computación* (pp. 104-113). Red de Universidades con Carreras en Informática.

Millán, Mariano (2007). Un ejemplo de la construcción de alianzas en el campo popular: el movimiento estudiantil de Corrientes y Chaco entre 1966 y 1969. En P. Bonavena, J. S. Califa y M. Millán (Comps.). *El movimiento estudiantil argentino. Historias con presente* (pp. 177-202). Cooperativas.

Millán, M. I. (2017). El movimiento estudiantil del nordeste argentino frente a la institucionalización universitaria y el GAN (junio de 1969-mayo de 1973. 1973). *Perfiles Educativos*, 39(158), 130-147.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00130.pdf>

Mumbach, M. A., Avalos, D., Chiapa, S., López, B., Salgueiro, N., Viana, H. y Zapata, L. (2015). *Me lo contaron y lo olvidé. Lo leí y lo entendí. Indagar el pasado desde el presente*. Paso de los Libres: Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez” & Programa Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.

Mumbach, M. A. (2007). Ejercicio de memoria. En J. Trimboli (Coord.), *Entre el pasado y el presente. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente* (pp. 19-21). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ojeda, V. y Cazorla Artieda, D. (2022). Se viene el estallido. Estatales, reclamo

popular y memorias de la crisis en Corrientes a fin de siglo. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 11(18), 1-18.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4763664020/>

Petiti, M. (2021). La relación nación-provincias y la educación primaria en Argentina (1905-1978). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(63), 1-35.
<https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/998/1211>

Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En P. Pineau, M. Mariño, N. Arata y B. Mercado, *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Editorial Colihue.

Rivas, A. (2003). *Proyecto “Las Provincias Educativas”. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Informe Jurisdiccional N° 14 (Provincia de Corrientes)*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

Sosa, M. L. (2016). Desarrollo industrial y educación técnica: una estrecha relación. El caso argentino. *Revista Latino-Americana de História*, 5(15).

Southwell, M. y De Luca, R. (2008). La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNR)*, (3), 375-389.

Telias, A. (2014). La institucionalización del campo de la EA en la Argentina: un análisis posible de su construcción. En: A. Telias, M. L. Canciani, P. Sessano, S. Alvino y A. Padawer, *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas* (pp. 115-131). La Bicicleta Ediciones.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/187018/CONICET_Digital_Nro.be6bf2b2-8ff3-41ff-99f9-d53692d19df2_L.pdf?sequence=5&isAllowed=

Vicente, M. E. (2022). Formación para el trabajo en Argentina: Aproximaciones analíticas a la educación técnico profesional en vínculo con el sector productivo rural. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 5(1), 46-68. <https://doi.org/10.5377/recsp.v5i1.15120>.

Zarrabeitia, C. (2007). *Militancia estudiantil. Desde los orígenes de la UNNE hasta fines de la década del sesenta*. Moglia Ediciones.

Anexo



Autoridades del sistema educativo correntino Nómina histórica 1852 - 2025

*José Luis R. Núñez
Virginia Celeste Sandoval*

PERIODO | 1852 - 1859

GOBIERNO | Juan Gregorio Pujol

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Director de Instrucción Pública: canónigo Dr. José María Rolón, designado el 3 de julio de 1854 como rector del Colegio Argentino, con la facultad de inspección de las escuelas primarias. Renunció en 1854. Consecuentemente, asumió Francisco Suárez como director de Instrucción Primaria (1856) y Miguel Ruíz como director de Instrucción Secundaria (1857).

PERIODO | 1859 - 1861

GOBIERNO | Canónigo Dr. José María Rolón

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Gobierno: Tiburcio Fonseca y José Jacinto Rolón (a partir del 06/03/1861). Supresión del cargo de director de Instrucción Primaria.

PERIODO | 1861

GOBIERNO | Don Manuel José Ruda (provisorio)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Quien permaneció un día en el cargo.

PERIODO | 1861 - 1862

GOBIERNO | José Manuel Pampín

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros generales de Gobierno: Dr. Juan Eusebio Torrent y Dr. Wenceslao Díaz Colodrero. Ministro de Campaña: Dr. José Benjamín de la Vega.

PERIODO | 1862 - 1865

GOBIERNO | Manuel Ignacio Lagraña

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros generales de Gobierno: Dr. Tiburcio Gómez Fonseca (del 30/12/1862 al 11/03/1863), Dr. Juan José Camelino (del 13/04 al 04/05/1864), Antonio Segovia (del 7/06 al 08/11/1864); y Dr. Juan José Camelino (del 14/12/1864 a abril de 1865, fecha de la invasión paraguaya).

PERIODO | 1865

GOBIERNO | Triunvirato integrado por Victor Silvero, Teodoro Gauna y Sinforoso Cáceres

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ocupación de fuerzas paraguayas. Jefe de las fuerzas paraguayas: Gral. Wenceslao Robles.

PERIODO | 1865 - 1868

GOBIERNO | Evaristo López

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Gobierno: Desiderio Sosa (hasta el 01/03/1867), Wenceslao Colodrero, Pedro Reyna, Dr. Fernando Arias, Dr. Juan Lagraña, Dr. Fidel Sáenz Cavia, Dr. Pedro C. Reyna y don José Hernández. Vicegobernador: Dr. José Ramón Vidal.

PERIODO | 1868

GOBIERNO | Don Francisco Escobar (Pdte. de la Legislatura en ejercicio del Poder Ejecutivo)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Don Gregorio Pampín y Dr. Juan Lagraña.

PERIODO | 1868

GOBIERNO | Don Victorio Torrent (Pdte. de la Legislatura en ejercicio del Poder Ejecutivo)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Don Gregorio Pampín y Dr. Juan Lagraña.

PERIODO | 1868 - 1869

GOBIERNO | José Miguel Guastavino

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Hacienda e Instrucción Pública: José Luis Cabral y Dr. Juan José Camelino. Vicegobernador: Tte. Cnel. Santiago Baibiene.

PERIODO | 1869 - 1871

GOBIERNO | Cnel. Santiago Baibiene

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Hacienda e Instrucción Pública: Juan Vicente Pampín (14/10/1869 al 22/06/1870), Valentín Virasoro (22/06/1870 al 24/08/1870) y Juan Esteban Martínez (24/08/1871 al 25/12/1871). Inspector general de escuela: Jorge Katzenstein.

PERIODO | 1871 - 1872

GOBIERNO | Dr. Agustín Pedro Justo Rolón

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Instrucción Pública: Juan Lagraña. El 26 de diciembre asumió como director e inspector de las escuelas Eudoro Díaz de Vivar. Vicegobernador: Cnel. Manuel de J. Calvo. Ministros: Dr. Juan Lagraña y don Valentín Virasoro.

PERIODO | 1872

GOBIERNO | Desiderio A. Sosa

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Jefe de las fuerzas revolucionarias a/c del Poder Ejecutivo.

PERIODO | 1872

GOBIERNO | Triunvirato conformado por Gregorio Pampín, Tomás de Vedoya y Emilio G. Díaz (gobierno provisorio).

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro: Dr. Genaro Figueroa.

PERIODO | 1872

GOBIERNO | Don Gregorio Pampín

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro: Dr. Fidel Saenz Cavia.

PERIODO | 1872 - 1874

GOBIERNO | Manuel Victorio Gelabert

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Dr. Manuel Derqui. En 1873, el Dr. Mariano Castellanos asumió como ministro general. Lo sucedieron José Benjamín de la Vega, Manuel Fernández y Ángel Fernández Blanco. Vicegobernador: Don Wenceslao Fausto Cabral. Ministro: Dr. José María de Cabral y Melo.

PERIODO | 1874 - 1875

GOBIERNO | Antonio Cabral, subrogante (Pdte. de la Cámara de Representantes)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro: Dr. Mariano Castellanos.

PERIODO | 1875 - 1876

GOBIERNO | Juan Vicente Pampín (falleció en el cargo). Vicegobernador: Don José Luis Madariaga

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Hacienda e Instrucción Pública: Genaro Figueroa y Lic. Nicanor García de Cossio.

PERIODO | 1876

GOBIERNO | Benito Villegas (presidente de la Legislatura en ejercicio del Poder Ejecutivo)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1876 - 1877

GOBIERNO | Don José Luis Madariaga

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Hacienda e Instrucción Pública: Dr. Severo Fernández, don Sebastián Alegre y Dr. Manuel Derqui.

PERIODO | 1877 - 1878

GOBIERNO | Dr. Manuel Santiago Derqui García de Cossio

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: José G. Ballesteros. Vicegobernador: Don Wenceslao Fernández.

PERIODO | 1878

GOBIERNO | Victorino de la Plaza (interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1878

GOBIERNO | General José Inocencio Arias (interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1878

GOBIERNO | Don Agustín Díaz Colodrero (Pdte. de la Legislatura en ejercicio del Poder Ejecutivo)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. Manuel F. Mantilla y Dr. Miguel G. Morel.

PERIODO | 1878

GOBIERNO | Gregorio Pampín

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1878

GOBIERNO | Nicolás Ferré (Pdte. de la Legislatura en ejercicio del Poder Ejecutivo)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. Manuel F. Mantilla y Dr. Miguel G. Morel.

PERIODO | 1878 - 1880

GOBIERNO | Dr. Felipe J. Cabral

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Valentín Virasoro. Fue nombrado, como inspector general de escuelas, el B. P. Fray José Luciano Chapo con don Gervacio Gómez. Vicegobernador: Dr. Juan Esteban Martínez.

PERIODO | 1880

GOBIERNO | Nicolás Ferré (Pdte. de la Legislatura)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Valentín Virasoro.

PERIODO | 1880

GOBIERNO | Dr. Miguel Goyena (interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1880

GOBIERNO | Rafael Gallino (interino)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro general de Gobierno: Dr. Luis A. Díaz.

PERIODO | 1881

GOBIERNO | Antonio B. Gallino

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro general de Gobierno: Severo Fernández.

PERIODO | 1882

GOBIERNO | Pelegrín S. Lotero (interino)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Félix María Gómez.

PERIODO | 1882 - 1883

GOBIERNO | Ángel Soto

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Francisco Araujo.

PERIODO | 1883 - 1886

**GOBIERNO | Dr. Manuel Santiago Derqui
García de Cossio**

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Hacienda e Instrucción Pública: Félix María Gómez, Dr. Fidel Sáenz Cavia y José Benjamín Romero. El Consejo Superior de Educación se hizo cargo de los fondos. Inspector general de escuelas: Publio Escobar.

PERIODO | 1886

**GOBIERNO | José María Llano (Pdte. de la
Legislatura en ejercicio del Poder Ejecutivo)**

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: José Benjamín Romero.

PERIODO | 1886

GOBIERNO | Dr. Ángel Soto (interino)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: José Benjamín Romero.

PERIODO | 1886 - 1889

GOBIERNO | Juan Ramón Vidal

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Hacienda e Instrucción Pública: Ramón A. Parera (25/12/1886 al 27/01/1888), Juan Bautista Aguirre Silva (28/05/1888 al 01/08/1888), y por renuncia de este, Félix María Gómez. Se creó el primer Consejo Superior de Educación, siendo su presidente Publio Escobar. Vicegobernador: don Ángel Soto.

PERIODO | 1889 - 1892

GOBIERNO | Antonio I. Ruiz

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Hacienda e Instrucción Pública: Juan E. Martínez (hasta el 23/07/1891), Dr. José Rafael Gómez (23/07/1891 al 21/12/1891), Dr. Luis Peluffo (a partir del 22/12/1891). Presidente del Consejo Superior de Educación: José María Soler. Vicegobernador: Don Manuel Echavarría.

PERIODO | 1892

GOBIERNO | Gral. José Ignacio Garmendia
(interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1893

GOBIERNO | Juan Valenzuela, Pedro T. Sánchez,
Fermín E. Alsina (triunvirato)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Secretario general: Dr. Lorenzo Aquino.

PERIODO | 1893

GOBIERNO | Leopoldo Basavilbaso (interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Secretarios: Rodolfo Rivarola y Dr. Norberto Pilero.

PERIODO | 1893 - 1897

GOBIERNO | Ing. Valentín Virasoro

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Avelino Verón. Presidente del Consejo Superior de Educación: José Alfredo Ferreira.

PERIODO | 1897 - 1901

GOBIERNO | Dr. Juan Esteban Martínez

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Hacienda e Instrucción Pública: José Eudoro Robert, José Alfredo Ferreira y Benito Sánchez. Presidentes del Consejo Superior de Educación: Ángel Bassi y Manuel Cabral.

PERIODO | 1901 - 1905

GOBIERNO | Dr. José Rafael Gómez

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Dr. Héctor Billinghurst. Presidente del Consejo Superior de Educación: Manuel Cabral (h).

PERIODO | 1905 - 1907

GOBIERNO | Dr. Juan Esteban Martínez

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Vicegobernador: Don Manuel Bejarano.

PERIODO | 1907

GOBIERNO | Dr. Carlos Dimet (interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Secretarios: Dr. Octavio Iturbe y Dr. Clodoveo Miranda Naón.

PERIODO | 1907

GOBIERNO | Dr. Octavio Iturbe (interventor federal interino)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1907

GOBIERNO | Dr. Eugenio Puccio (interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. Octavio Iturbe y Dr. Pedro S. Alcácer.

PERIODO | 1908

GOBIERNO | José María Soto (vicepresidente 1º del Senado a/c del Poder Ejecutivo)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. Juan José Lubary y Dr. Justo Díaz de Vivar.

PERIODO | 1908 - 1909

GOBIERNO | Dr. Martín Goitia

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. Juan José Lubary, Dr. Justo Díaz de Vivar y Dr. Pedro T. Sánchez.

Vicegobernador: Don Juan L. Resoagli.

PERIODO | 1909

GOBIERNO | Dr. Pedro Olaechea y Alcorta (interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Secretario: W. D. Padilla.

PERIODO | 1909

GOBIERNO | Dr. Juan Luis Resoagli

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. Alvaro L. Márquez y Dr. Juan José Lubary.

PERIODO | 1909 - 1913

GOBIERNO | Dr. Juan Ramón Vidal

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Ramón A. Beltrán. Presidentes del Consejo Superior de Educación: Manuel Cabral (h) y Ramón M. Gómez. Vicegobernador: Dr. José Rafael Gómez.

PERIODO | 1913 - 1916

GOBIERNO | Dr. Mariano Indalecio Loza

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Manuel A. Bermúdez. Presidente del Consejo Superior de Educación: Sinforoso Aguirre. Vicegobernador: Dr. Eugenio Breard.

PERIODO | 1916

GOBIERNO | Vicealmirante Juan Pablo Sáenz Valiente
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. Pedro Mohrade y Celso R. Rojas.

PERIODO | 1916 - 1917

GOBIERNO | Dr. Mariano Indalecio Loza

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Manuel Cabral (h).

PERIODO | 1917

GOBIERNO | Daniel Goitia (interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: don César Carrizo, Dr. Alfredo Labougle, Dr. Miguel Cogorno y Juan Z. Agüero Vera.

PERIODO | 1918

GOBIERNO | Dr. Juan Zacarías Agüero Vera
(interventor nacional, interino)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. Miguel Cogorno, don César Carrizo y don Luis Rodríguez.

PERIODO | 1918 - 1919

GOBIERNO | Dr. José M. Giuffra

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Justo Peregrino Faria, Dr. Alberto Benavídez, Dr. Florencio Villegas Basavildaso e Ing. Juan Carlos de Ortúzar.

PERIODO | 1919 - 1921

GOBIERNO | Dr. Adolfo Contte

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Presidentes del Consejo Superior de Educación: Prof. Manuel Cabral (h) (19/07/1919 al 05/06/1920) y Dr. José E. Zubiaur (25/06/1920 al 28/07/1921). Zubiaur falleció repentinamente en 1921 durante su mandato. Quedó en ejercicio el vicepresidente Marcelino Elizondo. Vicegobernador: don Edmundo Resoagli.

PERIODO | 1921 - 1925

GOBIERNO | José E. Robert

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Edmundo Resoagli.

PERIODO | 1925 - 1929

GOBIERNO | Benjamín S. González

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Federico Fernández Serrano. Presidentes del Consejo Superior de Educación: Manuel Cabral (h) y Armando Meabe.

PERIODO | 1929 - 1930

GOBIERNO | Dr. Gilberto E. Míguez
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1930

GOBIERNO | Tte. Cnel. Luis J. Loredo (jefe de Gobierno provisional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1930 - 1931

GOBIERNO | Dr. Carlos F. Gómez
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1931

GOBIERNO | Atilio Dell'Oro Maini
(interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1931

GOBIERNO | Tte. Cnel. Gregorio Pomar
(jefe de las fuerzas revolucionarias)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1932

GOBIERNO | Dr. Pedro Díaz Colodrero (vicepresidente 1º del Honorable Senado en ejercicio del Poder Ejecutivo)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Dr. Antonio M. Ruiz.

PERIODO | 1932 - 1935

GOBIERNO | Dr. Pedro Numa Soto

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Dr. Antonio M. Ruiz. Presidente del Consejo Superior de Educación: Eugenio Laffont.

PERIODO | 1935 - 1939

GOBIERNO | Dr. Juan Francisco Torrent

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Dr. Juan P. Danuzzo Amadey. Presidentes del Consejo Superior de Educación: Eugenio Laffont y Pbro. Carlos Sosa Lavalle.

PERIODO | 1939 - 1942

GOBIERNO | Dr. Pedro Numa Soto

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Hacienda e Instrucción Pública: Dr. Pedro Resoagli.

PERIODO | 1942

GOBIERNO | Tte. Cnel. Aníbal Suárez Girardo
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1942 - 1943

GOBIERNO | Prof. Francisco Ramón Galíndez
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1943

GOBIERNO | Comisionado nacional Tte. Coronel Bernardo Servat

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1943

GOBIERNO | Cnel. José María Ruda Vega
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1943 - 1944

GOBIERNO | Ing. Ernesto Schulte
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1943 - 1944

GOBIERNO | Laureano O. Anaya
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1944 - 1945

GOBIERNO | David Uriburu
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1945

GOBIERNO | Dr. Basilio Serrano (interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1945

GOBIERNO | Gral. Laureano Orocio Anaya
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1945 - 1946

GOBIERNO | Dr. Ernesto F. Bavio
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1946 - 1947

GOBIERNO | Dr. Blas Benjamín de la Vega

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1947

GOBIERNO | Gral. Cándido L. Motter
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1947 - 1948

GOBIERNO | Gral. Juan Filomeno Velazco
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Interventor del Consejo Superior de Educación: Jorge Kaindl.

PERIODO | 1948

GOBIERNO | Sr. Héctor Sustaita Seeber
(interventor interino)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1949

GOBIERNO | Don Estanislao de la Torre
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1949 - 1952

GOBIERNO | Gral. Juan Filomeno Velazco

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

En 1951 se creó el Ministerio de Educación, a cargo de Jorge Kaindl. Subsecretario de Educación: Antonio Hermida.

PERIODO | 1952 - 1955

GOBIERNO | Dr. Raúl Benito Castillo

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1955

**GOBIERNO | Contralmirante Manuel Norman Bianchi
(interventor nacional)**

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Asuntos Sociales: Guillermo Gilberto Estévez.

PERIODO | 1955

GOBIERNO | Gral. Esteban Font (interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Asuntos Sociales: Guillermo Gilberto Estévez.

PERIODO | 1955

**GOBIERNO | Cnel. Oscar Raúl Dumas
(interventor nacional)**

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Asuntos Sociales: Guillermo Gilberto Estévez.

PERIODO | 1955 - 1958

**GOBIERNO | Contraalmirante Manuel Norman
Bianchi (interventor nacional)**

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Asuntos Sociales: Osvaldo Damián Dodero. Ministro de Educación y Salud Pública: Hernán Davel. Se estableció el Consejo Provisional de Educación por Decreto N.º 89/57.

PERIODO | 1958 - 1962

GOBIERNO | Dr. Fernando Piragine Niveiro

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Educación y Salud Pública: Juan Aníbal Balestra. Derogación del Decreto N.º 89/57, estableciéndose el funcionamiento del Consejo Superior de Educación (Ley N.º 2101/60).

PERIODO | 1962 - 1963

**GOBIERNO | Gral. Raúl Edgardo Fait
(interventor nacional)**

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. Juan Carlos Lubary y Dr. Luis María Gómez. Presidente del Consejo Superior de Educación: Gerardo Aquino.

PERIODO | 1963

GOBIERNO | Ing. Abel María Lizaguirre
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. Juan Carlos Lubary y Dr. Luis María Gómez. Presidente del Consejo Superior de Educación: Alcibiades López.

PERIODO | 1963

GOBIERNO | Dr. Walter Anselmo Alsina
(interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. Emilio R. Jouliá y Dr. Aníbal Malvido. Presidenta del Consejo Superior de Educación: Celia de Bianchetti de Varela.

PERIODO | 1963

GOBIERNO | Enrique Forn (interventor nacional)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. José F. Quintana (interino) y Dr. Ricardo G. J. Harvey. Presidentes del Consejo Superior de Educación: Reinaldo Alfredo Dufourt y Roberto Horacio Botello.

PERIODO | 1963 - 1969

GOBIERNO | Dr. Diego Nicolás Díaz Colodrero

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros: Dr. Emilio Jouliá, Dr. Cesar Armando Galvaliz, Dr. Florencio Blanco y Dr. Pedro de Jesús Díaz Colodrero. Presidentes del Consejo Superior de Educación: Emilio Kairuz y Ninfa Dolores Lemos.

PERIODO | 1966 - 1967

GOBIERNO | Gral. Mario Horacio Laprida
(interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1966 - 1967

GOBIERNO | Gustavo Adolfo Revidatti
(interventor de facto)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 1967 - 1969

GOBIERNO | Hugo Arnaldo Garay Sánchez
(interventor de facto)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Educación y Salud Pública: Gustavo Horacio Rey.

PERIODO | 1969 - 1973

GOBIERNO | Dr. Adolfo Navajas Artaza
(interventor de facto)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Educación y Salud Pública: Alberto Elías Muniagurria (octubre de 1969- abril de 1970) - Subsecretario de Educación: Julio González Rivero. Creación del Ministerio de Bienestar Social (14/04/1970): Reinaldo Bruquetas. Subsecretario de Educación y Cultura: Elizabeth Sigel de Semper. Presidenta del Consejo General de Educación: Corina Etchegoy de Oharriz.

PERIODO | 1973

GOBIERNO | Sr. Roberto Pablo Tiscornia
(interventor de facto)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Bienestar Social: Alberto Benito Viola.

PERIODO | 1973 - 1976

GOBIERNO | Don Julio Romero

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministra de Bienestar Social: Emma Tacta de Romero.

PERIODO | 1976

GOBIERNO | Cnel. Cirys Dalmys Marcelo Feu
(interventor de facto)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Educación y Cultura: Cap. Alfredo Pablo Rolando.

PERIODO | 1976 - 1981

GOBIERNO | Luis Carlos Gómez Centurión
(interventor de facto)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Educación y Cultura: Gustavo Horacio Rey y Elizabeth Sigel de Semper.

PERIODO | 1981 - 1983

GOBIERNO | Gral. de Brigada Juan Alberto Pita
(interventor de facto)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Educación y Cultura: Bernardo Panario.

PERIODO | 1983 - 1987

GOBIERNO | Dr. José Antonio Romero Feris

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Educación y Cultura: Sr. Juan Ramón Palma (1983-1984), Dr. Carlos L. Tomasella (1985) y Dr. René Borderes (1986-1987). Presidentes del Consejo de Educación: Leonor Martínez de Soler (1983-1985), Dra. Josefa Quaranta de Ramírez (1985-1987) y Gabriela Lina Canoniero de Guirotane (1987).

PERIODO | 1987 - 1991

GOBIERNO | Dr. Ricardo Guillermo Leconte

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministras de Educación y Cultura: Leonor Díaz Colodrero de Martínez Soler (1988-1991) y Clotilde Beatriz Nicolini.

PERIODO | 1991 - 1992

GOBIERNO | Hugo Mancini

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministra de Educación: Prof.ª Clotilde Beatriz Nicolini.

PERIODO | 1992

GOBIERNO | Francisco de Durañona y Vedia
(interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Educación: Dr. S. Agustín Pieroni.

PERIODO | 1992 - 1993

GOBIERNO | Claudia Bello (interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Dr. Luis G. Acosta Rivellini.

PERIODO | 1993

GOBIERNO | Ideler Tonelli (interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Dr. Luis Antonio Barry.

PERIODO | 1993 - 1997

GOBIERNO | Raúl Rolando Romero Feris

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Educación: Carlos Lorenzo Tomasella Cina y Catalina Méndez Medina de Lareu.

PERIODO | 1997 - 1999

GOBIERNO | Pedro Braillard Poccard

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Profesores Lidia Romero Feris de Cotelo y Juan Rito Cáceres.

PERIODO | 1999

GOBIERNO | Hugo Perié (interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Prof.ª María Teresa Encina de Reparaz.

PERIODO | 1999 - 2001

GOBIERNO | Ramón Mestre (interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Sin datos.

PERIODO | 2001

GOBIERNO | Oscar Aguad (interventor federal)

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Prof.ª Graciela Aparicio de Caballero.

PERIODO | 2001 - 2005

GOBIERNO | Dr. Ricardo Colombi

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Hacienda e Instrucción Pública: Adolfo Torres y Carlos Vignolo.

PERIODO | 2005 - 2009

GOBIERNO | Dr. Arturo Colombi

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Educación: Rubén Ojeda. Presidente del Consejo General de Educación: M. de las Mercedes Semhan de Barberán. Ministra de Educación: Virginia Almará. Directores de Inicial, Primaria y Especial: Luis Antonio Daniel y M. Eugenia Lacour.

PERIODO | 2009 - 2013

GOBIERNO | Dr. Ricardo Colombi

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministro de Educación: Orlando Macció. Presidenta del Consejo General de Educación: Nidia Marta Velozo. Por Ley N.º 6018 de 2010, se creó el Consejo Provincial de Educación, Trabajo y Producción.

En 2011, por Decreto N.º 2031 (derogación del Decreto N.º 1229), se restableció el Consejo General de Educación, asignando como delegada normalizadora a María de las Mercedes Semhan de Barberán (2011- 2013).

PERIODO | 2013 - 2017

GOBIERNO | Dr. Ricardo Colombi

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministros de Educación: Orlando Macció y Susana Mariel Benítez.

Presidentes del Consejo General de Educación: Ricardo José Torres y José Elías Azzi.

PERIODO | 2017 - 2021

GOBIERNO | Dr. Gustavo Valdés

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministra de Educación: Susana Mariel Benítez. Presidenta del Consejo General de Educación: Dra. María Inés López de Varela.

PERIODO | 2021 - 2025

GOBIERNO | Dr. Gustavo Valdés

RESPONSABLE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Ministra de Educación: Lic. Práxedes Ytatí López (Decreto N.º 5, Corrientes, 11 de diciembre de 2021). Presidenta del Consejo General de Educación: M. Silvina Rollet (Ministerio Educación de Corrientes, 2022).

Nota de alcance



La presente nómina fue elaborada a partir de la consulta y sistematización de diversas fuentes documentales oficiales, históricas y hemerográficas. No obstante, algunos períodos presentan registros incompletos o directamente ausentes. Las menciones “sin datos” responden, en la mayoría de los casos, a faltantes documentales originados en etapas de intervención política, reorganizaciones administrativas, modificaciones abruptas en la estructura gubernamental, o prácticas de gestión en las que no se respetaban plenamente las vías administrativas formales, lo que dificulta reconstruir con precisión la información correspondiente. Se deja expresado que esta nómina no constituye un registro definitivo, sino un trabajo en construcción que podrá ser ampliado y corregido a medida que se incorporen nuevas evidencias documentales o se acceda a archivos hoy dispersos o de difícil localización. En consecuencia, cualquier actualización o aporte futuro será considerado para enriquecer la continuidad histórica del sistema educativo correntino.

Fuentes consultadas



Gómez, H. F. (1928). *Historia de la provincia de Corrientes: Desde la fundación de la ciudad de Corrientes a la Revolución de Mayo*. Imprenta del Estado.

Gómez, H. F. (1935). *La educación común entre los argentinos 1810-1934. Estudio de la educación común en lo nacional y en lo provincial, tomando como tipo de esta última a la impartida por la provincia de Corrientes* (s.n.). Archivo Histórico Provincial de Corrientes.

Harvey, R. J. G. (1997). *Historia política contemporánea de Corrientes. Del Dr. Juan Francisco Torrent al Dr. Blas Benjamín de la Vega (1936-1946)*. EUDENE.

Mantilla, M. F. (1929). *Crónica histórica de la provincia de Corrientes*. Espiassie.

Palma, F. (1964). *Cronología de gobernantes correntinos 1588–1963* (Cuadernos de Historia, Serie I, N° 1). Corrientes, Argentina: Archivo General de la Provincia.

Rial, E. (Comp.). (1988). *Gobernantes correntinos 1588–1988: Cronología* (Cuadernos de Historia, Serie: “Textos y documentos” para la historia de Corrientes, N.º 7). Editorial Amerindia.

Serrano, B. (1904). *Guía General de la Provincia de Corrientes*. Imprenta del Estado.

Instituciones con documentación de referencia



- Archivo del Consejo General de Educación
- Archivo General de la Provincia de Corrientes
- Boletín Oficial de la Provincia de Corrientes
- Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Corrientes
- Museo Histórico de la Pcia. de Corrientes “Tte. de Gob. Manuel Cabral de Melo y Alpoín”

Agradecimientos



La concreción de este proyecto ha sido posible gracias a la iniciativa, el compromiso y la orientación de la Ministra de Educación de la Provincia de Corrientes, Lic. Práxedes Ytatí López, quien redefiniendo la relevancia del pasado que se debe respetar, direccionado hacia el futuro que se desea construir con genuinos propósitos, pone en conocimiento de investigadores, historiadores de la educación, docentes, estudiantes y público en general el derrotero de la educación y de las instituciones educativas de nuestra provincia.

Expresamos nuestro agradecimiento al subsecretario de Gestión Educativa, Dr. Julio César de la Cruz Navías, por poner a disposición su tiempo, experiencia y constante acompañamiento.

Agradecemos a la presidenta del Consejo de Educación de Corrientes, Prof.^a María Silvina Rollet, por su destacado compromiso en el rescate del invaluable acervo documental de dicho organismo.

Hacemos extensiva nuestra gratitud y reconocimiento por su fundamental apoyo al Lic. Julio Fernando Simonit, quien, con su excelente y prolífico trabajo al frente de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, ha generado una considerable producción de materiales en distintos formatos, para el acompañamiento constante a nuestros docentes y una educación de calidad para nuestros estudiantes.

Agradecemos especialmente la dirección y coordinación de la

Dra. Ana María D' Andrea, quien asumió el compromiso de llevar adelante esta iniciativa, su visión, conocimientos y experiencias fueron fundamentales para la concreción de la tarea encomendada por la Ministra de Educación.

Queremos agradecer los aportes desinteresados de un grupo extraordinario de docentes, investigadores, colegas y amigos que decididamente colaboraron en este proyecto. En particular, al Dr. Eduardo Enrique Galiana, por su interés en la concreción de esta obra y sus valiosas devoluciones sobre este libro. Al director del Archivo Provincial, Dr. Jorge Enrique Deniri, por facilitar el acceso y disponer para las consultas valiosas documentaciones, insustituibles para avanzar en nuestros objetivos, así como al director del Museo Histórico Provincial, Lic. Miguel Fernando González Azcoaga, por ofrecernos material bibliográfico y acceso al patrimonio material de Corrientes.

Resaltamos igualmente el trabajo de Juan Manuel Cámara, quien se puso a disposición del equipo y se preocupó por visibilizar y poner en valor el archivo del Consejo de Educación de Corrientes, además de proporcionarnos datos valiosos para reconstruir la línea de tiempo de las autoridades de dicho organismo. Reconocemos la sustancial colaboración de la Dirección de Información Parlamentaria, del Boletín Oficial de Corrientes, de la biblioteca del Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI) y de la biblioteca del Instituto Superior "Josefina Contte", que nos brindaron documentaciones oficiales. Asimismo, valorizamos la predisposición de las distintas dependencias, subsecretarías, direcciones y coordinaciones del Ministerio de Educación de Corrientes que aportaron datos, materiales fotográficos y trabajos inéditos de las diversas instituciones escolares de la provincia.

Finalmente, a los docentes, bibliotecarios y directivos de los distintos establecimientos escolares de la provincia, cuyo apoyo ha sido de suma importancia para la concreción de esta obra, hacemos llegar nuestro profundo y sincero agradecimiento.

Gracias a todos y cada uno de los que colaboraron e hicieron posible este proyecto, su contribución es invaluable.







CORRIENTES

Ministerio de Educación

Dirección de Planeamiento
e Investigación Educativa

