



Entre mandatos y utopías
LA EDUCACIÓN DE CORRIENTES
DESDE SUS ORÍGENES
VOLUMEN I



CORRIENTES
somos todos!

Ministerio de
Educación

Dirección de Planeamiento
e Investigación Educativa

Ciudad de Corrientes
DEC. N° 5
GRADO 4º Y 5º
AÑO 2014

Entre mandatos y utopías
**LA EDUCACIÓN DE CORRIENTES
DESDE SUS ORÍGENES**

VOLUMEN I



Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes

Entre mandatos y utopías : la educación en Corrientes desde sus orígenes : volumen I.

- 1a ed. - Corrientes : Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8261-30-0

1. Historia de la Educación.

CDD 370.8

ISBN 978-987-8261-28-7 (Obra completa). ISBN: 978-987-8261-30-0 (Volumen I)

Ministerio de Educación

La Rioja 663

Corrientes

Octubre 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

La historiografía no se detiene únicamente en las producciones de la propia disciplina histórica, también busca develar las acciones que realizan distintos actores para la construcción de una memoria colectiva. En este sentido, pretenden poner en evidencia los mecanismos mediante los cuales los sujetos construyen un relato del pasado para justificar las decisiones del presente. La historiografía

Índice

- 07 **PRÓLOGO**
- 09 **PRESENTACIÓN**
- 11 **INTRODUCCIÓN**
- 19 **CAPÍTULO 1**

Un balance de la Historia de la Educación de Corrientes.
Antonia Elizabet Portalis

- 24 Entre la exploración del pasado escolar en las últimas décadas del siglo XIX.
- 29 Las Escuelas Normales, el Colegio Nacional y la intelectualidad de la primera mitad del siglo XX.
- 41 La etapa de renovación de la historiografía correntina: Actores e instituciones.
- 54 A modo de conclusión.

65 **CAPÍTULO 2**

Familias, Cabildo e Iglesia. La Educación (para unos pocos) en Corrientes durante los siglos coloniales.
Horacio Miguel Hernán Zapata

- 70 El Cabildo de Corrientes y la Educación Capitular (1595-1690).
- 82 La Labor Educativa de los Jesuitas (1690-1767).
- 99 La Educación durante los últimos años de dominio Colonial (1767-1810).
- 113 A modo de conclusión.

121 **CAPÍTULO 3**

La Educación pública en Corrientes durante la primera mitad del siglo XIX: marchas y contramarchas de un campo en construcción.
Horacio Miguel Hernán Zapata

- 123 Revolución, Ilustración y Educación en Corrientes.

- 127** Educación y ciudadanía en Corrientes durante los primeros ensayos republicanos.
- 135** La educación correntina durante los primeros años de la autonomía provincial.
- 142** La educación a partir de los gobiernos de Pedro Ferré.
- 152** A modo de conclusión.

159

CAPÍTULO 4

La educación pública en la provincia de Corrientes durante la segunda mitad del siglo XIX.

Horacio Miguel Hernán Zapata y Juan Manuel Arnaiz

- 162** Hacia la escuela moderna: políticas educativas, actores sociales y ciudadanía en tiempos de Pujol.
- 178** La educación provincial en la década de 1860: rupturas, guerra y anhelos persistentes.
- 182** La educación en Corrientes tras el impulso sarmientino: entre la provincia y la Nación.
- 202** El sistema educativo de Corrientes en el cambio de siglo: de la Ley 1420 al Centenario de la Nación.
- 223** A modo de conclusión.

233

CAPÍTULO 5

Capítulo 5: El corto siglo XX: expansión, transformaciones y crisis en la educación pública provincial.

Antonia Elizabet Portalis y Horacio Miguel Hernán Zapata

- 237** Educar y gobernar: La administración de la educación común en el siglo XX.
- 265** El normalismo en la formación del magisterio y la educación secundaria en la provincia de Corrientes.
- 277** Asociacionismo y gremialismo docente correntino (1908-1970).
- 282** De la Escuela de Artes y Oficios a la Escuela Nacional de Educación Técnica (1895- 1971).
- 294** A modo de conclusión.

Prólogo

Este trabajo, fruto de un equipo interdisciplinario de profesionales con diferentes especialidades, se realizó en el ámbito de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes y responde a una demanda que, desde dicho Ministerio, consideramos prioritaria: reconstruir, con rigor y sensibilidad, la Historia de la Educación correntina. Se trata de una tarea fundamental, no solo para rendir homenaje a quienes nos precedieron, sino también, para brindar a las nuevas generaciones las herramientas que les permitan conocer y comprender, los caminos transitados para proyectar horizontes más justos, inclusivos y de calidad.

Cada capítulo de esta obra, ofrece un recorrido minucioso por los peculiares momentos que marcaron el devenir de la escuela correntina: desde sus raíces coloniales hasta los desafíos contemporáneos que enfrenta la sociedad. Allí se hacen visibles cómo las normativas, los debates políticos y las corrientes pedagógicas se tradujeron en prácticas concretas, en instituciones que moldearon la vida de miles de estudiantes y docentes.

La historia que aquí se presenta muestra que, la educación de Corrientes se desplegó entre mandatos y utopías: entre las disposiciones normativas que buscaron ordenar y dirigir el sistema escolar, y los sueños colectivos que imaginaron una educación transformadora, más inclusiva, equitativa y democrática.

Este libro será una obra de consulta para investigadores, docentes, estudiantes y responsables de políticas públicas, pero sobre todo una invitación a repensar y reflexionar sobre el sentido profundo de la escuela correntina, como lugar de construcción de ciudadanía, de igualdad y de esperanza.

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

Presentación

Lic. Julio Fernando Simonit

La evolución de la educación en Corrientes, es el reflejo de los hechos y la cultura de la provincia y de la Nación a través del tiempo. Conocerlos y comprenderlos es fundamental, porque nos permiten entender, con sólidas apreciaciones sobre el pasado, el desarrollo de las acciones del presente, y enfrentar así, los desafíos y oportunidades que las políticas educativas deben proyectar y brindar en la actualidad y el futuro.

Y son estos propósitos, los que han guiado con determinación, compromiso y liderazgo a la Sra. Ministra de Educación de la provincia de Corrientes, Lic. Práxedes Ytatí López, para tomar la decisión de impulsar la investigación sobre el legado de las diferentes etapas de la educación en nuestra provincia, interpretando sus transformaciones y cambios, con la finalidad y la certeza de resaltar la importancia que, el conocimiento de los contextos educativos, sociales, políticos y económicos en nuestra jurisdicción, es un elemento vital en la formación docente que acompañarán, sostendrán y mejorarán las prácticas en las aulas de las instituciones escolares.

La tarea desarrollada, con rigor científico, por destacados y notables investigadores en sus campos de estudios, desde el Área de Investigación Educativa, de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, se concentra en esta obra que hoy ponemos a consideración de la comunidad educativa y del público en general, cuyo lectura y reflexión resulta fundamental para otorgar dimensión a la repercusión de los momentos históricos por las que ha atravesado la educación en la provincia de Corrientes. Su análisis permitirá incursionar en la implementación de nuevas ideas, las cuales posibilitarán a su vez currículos de alta calidad con una visión innovadora y continuar optimizando el desarrollo de programas educativos, sustentados en concluyentes principios teórico

científicos, y acompañados con la evaluación y seguimiento de la efectividad e impacto de las políticas aplicadas en la sociedad.

Con la convicción de que esta obra representa un paso importante y una contribución significativa hacia la comprensión y valoración de nuestra historia educativa, solo me resta expresar mi reconocimiento a sus autores, por sus valiosos aportes dedicados a la reseña de la historia de la educación en la provincia de Corrientes.

Introducción

Ana Maria D'Andrea

En respuesta a la solicitud del Ministerio de Educación de Corrientes de reconstruir la Historia de la Educación de la provincia, se conformó un equipo interdisciplinario de especialistas en Ciencias de la Información, Historia y Ciencias de la Educación en la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa.

La primera meta fue crear un directorio digital, organizado y accesible, de fuentes documentales. Esto implicó la necesidad de ampliar los términos de búsqueda y referencia, a partir del conocimiento explícito de los agentes e instituciones que formaron parte de la historia de la educación local. Así, se planteó como segunda meta, construir una línea de tiempo que documente los Ministros de Educación y Presidentes del Consejo de Educación de Corrientes, destacando sus períodos de gestión.

El relevamiento permitió identificar diversas fuentes documentales sobre la historia de la educación en Corrientes, abordando tanto aspectos normativos como descripciones institucionales y tendencias pedagógicas.

Entre las obras recuperadas, se destacan tres libros sobre la historia de la educación en Corrientes, dos que abarcan el período desde la fundación de la provincia hasta 1930 y uno que extiende su análisis hasta 2013. Estas obras se centran en la descripción institucional de los acontecimientos políticos que influyeron en el desarrollo educativo.

Asimismo, se identificó un documento elaborado por el Consejo de Educación titulado La Escuela (1910-1974), que recopila información sobre las actividades del organismo. En cuanto a la normativa educativa, se hallaron resoluciones del Ministerio de

Educación desde 1971, disponibles en formato físico en el Centro de Documentación e Información Educativa (CDIE) y digitalizadas en la Dirección de Sistemas. Además, los decretos de nombramiento de ministros se encuentran en el Archivo del Boletín Oficial, dependiente de la Secretaría Legal y Técnica, con acceso físico desde 1971 hasta agosto del 2023 y acceso digital desde esa fecha hasta la actualidad. Para normativas anteriores a 1971, los documentos se resguardan en soporte papel en el Archivo de la Provincia de Corrientes.

En el resto de los libros, artículos de revista y ponencias analizados, se hallaron estudios sobre la historia institucional de la educación, biografías de figuras relevantes, y enfoques teóricos que sustentaban las prácticas pedagógicas de distintas épocas. Se destacan tendencias como el positivismo, el naturalismo, el normalismo y las influencias de pedagogos como Pestalozzi, Lancaster y los exponentes de la Escuela Nueva.

A pesar de la riqueza documental encontrada, el relevamiento evidenció importantes vacíos en la historiografía educativa de Corrientes, algunos de los cuales este documento se propone completar.

Este libro colectivo surge con el propósito de ofrecer una mirada integral y situada sobre la historia de la educación en la provincia de Corrientes, desde el período colonial hasta 1970. Frente a un campo en constante transformación, marcado por alianzas y tensiones políticas, sociales y culturales, esta obra se propone recuperar, revisar y poner en diálogo diversas investigaciones que abordan las múltiples formas que adoptó la educación pública a lo largo del tiempo en este territorio.

La educación correntina ha sido objeto de avances y retrocesos, de proyectos ilustrados y resistencias populares, de políticas centralizadoras y esfuerzos locales por sostener instituciones y prácticas educativas. En ese marco, los capítulos que

componen este volumen reúnen el trabajo de investigadores comprometidos con la reconstrucción rigurosa y reflexiva de los procesos educativos de la región, atendiendo a los contextos históricos, los actores sociales involucrados, las normativas vigentes y las experiencias pedagógicas desarrolladas.

Desde los primeros indicios de escolarización en tiempos coloniales, de una educación para pocos, pasando por las reformas decimonónicas, la consolidación del sistema educativo moderno, la expansión del siglo XX y los desafíos contemporáneos vinculados a la educación para todos y la formación docente, el recorrido propuesto no sólo busca recuperar la memoria educativa de Corrientes, sino también aportar herramientas para pensar el presente y proyectar el futuro.

Con una estructura que combina el enfoque cronológico con el análisis temático, este libro invita a docentes, estudiantes, investigadores, y responsables de políticas públicas a (re)pensar la educación desde una perspectiva histórica situada, comprometida con la calidad, la equidad y la construcción de una ciudadanía activa y plural.

El capítulo 1 analiza la evolución de la historiografía educativa en Corrientes, desde sus orígenes en el siglo XIX hasta la actualidad. La autora organiza este apartado en tres grandes momentos: la historiografía clásica de fines del siglo XIX y principios del XX, la etapa de consolidación institucional de mediados del siglo XX y la renovación historiográfica reciente, vinculada a nuevas perspectivas metodológicas y temáticas. Destaca los aportes fundacionales de intelectuales como Manuel Florencio Mantilla, Hernán Félix Gómez y Manuel Vicente Figuerero, quienes construyeron una narrativa centrada en instituciones y figuras destacadas. A partir de la segunda mitad del siglo XX, se observa una diversificación de actores e instituciones (la Universidad Nacional del Nordeste, los Institutos de Formación Docente, la Junta de Historia de la Provincia de Corrientes y empresas editoriales como Amerindia

y Moglia) que amplían el campo y exaltan lo local. En las últimas décadas, nuevas investigaciones han incorporado perspectivas sociales y culturales, abordando temas como el gremialismo, las infancias, las juventudes y las políticas educativas. El capítulo concluye que la historia de la educación correntina es un campo con aportes valiosos, pero aún en desarrollo y con vacancias significativas.

El capítulo 2 examina cómo se desarrolló la educación en Corrientes durante el período colonial, una educación para pocos a cargo del Cabildo y de la Iglesia Católica. En una primera etapa, el Cabildo intentó garantizar la instrucción básica, aunque con escasos recursos y acceso restringido. Se destaca la figura de Ambrosio de Acosta como el primer maestro laico. La llegada de los jesuitas en 1690 trajo mejoras sustanciales en contenidos, métodos y cobertura. Tras la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767, la educación volvió a caer en crisis, con intentos de continuidad a cargo de otras órdenes religiosas. A lo largo del período, la enseñanza estuvo reservada a varones de sectores acomodados, excluyendo a niñas, indígenas y afrodescendientes. La educación colonial en Corrientes fue, en definitiva, limitada, elitista y profundamente afectada por intereses religiosos y sociales.

El capítulo 3 considera el proceso de construcción del sistema educativo público en Corrientes en la primera mitad del siglo XIX, un período signado por inestabilidad política, guerras, reformas institucionales y disputas entre proyectos provinciales y nacionales. A partir de la Revolución de Mayo, las élites promovieron una educación orientada a formar ciudadanos republicanos, pero los conflictos armados, la falta de recursos y la inestabilidad política dificultaron su consolidación. Durante el ciclo artiguista y la República Entrerriana, se impulsaron las primeras escuelas públicas, aunque de forma precaria. Con la autonomía provincial (1821), se sancionaron leyes, se crearon escuelas y se incorporó la educación como función del Estado. El gobernador Pedro Ferré fue clave en este proceso: promovió el método lancasteriano, fundó nuevas

instituciones y propuso un sistema educativo laico y republicano. A pesar de los avances, el contexto bélico y las carencias materiales limitaron el desarrollo del sistema. Sin embargo, hacia 1850 ya existía una red educativa inicial que sentó las bases del futuro sistema público en Corrientes, consolidando la idea de que educar era una función del Estado ligada al progreso, la ciudadanía y la modernidad.

El capítulo 4 analiza la evolución de la educación pública en Corrientes durante la segunda mitad del siglo XIX, en un contexto caracterizado por la organización del Estado Provincial, las guerras civiles, la construcción de la Nación y las tensiones entre autonomía provincial y centralización nacional.

Durante este tiempo, la educación en Corrientes transitó hacia la consolidación de un entramado escolar público, en tensión entre autonomía provincial e injerencia nacional. El gobierno de Pujol sentó las bases con la Ley de Instrucción Primaria (1853), primera en su tipo en el país, que estableció la gratuidad de la enseñanza, la creación de escuelas elementales y normales, y organismos de supervisión. Las guerras y la crisis de la década de 1860 frenaron los avances, pero a partir de 1870, bajo la impronta nacional de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, se impulsaron los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales, la expansión de la red escolar y las bibliotecas populares. No obstante, las desigualdades de género, urbano-rurales y restricciones económicas condicionaron el alcance del sistema educativo provincial.

El capítulo 5 examina cómo la educación pública en Corrientes atravesó un proceso de consolidación, expansión y crisis durante el llamado “corto siglo XX”. A comienzos del siglo, la provincia se destacaba a nivel nacional gracias a un sistema educativo en expansión, apoyado por leyes nacionales (1420 y Láinez) que fortalecieron la escolarización, sobre todo en áreas rurales y de frontera. Sin embargo, estas medidas también supusieron una creciente centralización y pérdida de autonomía educativa provincial. La creación del Consejo Superior de Educación (CSE) y la

acción de inspectores fueron claves en la organización del sistema, aunque la falta de recursos económicos generó tensiones, conflictos gremiales y dependencia de fondos nacionales. La coexistencia de escuelas provinciales y nacionales evidenció desigualdades salariales y curriculares, así como disputas en torno al sentido cultural y político de la escuela. En 1951 se reorganizó la estructura educativa provincial con la creación del Ministerio de Educación. En los 60, el modelo desarrollista planteó la descentralización y la transferencia de escuelas nacionales a las provincias, aunque Corrientes mostró dificultades financieras para sostenerlas.

Aun así, se multiplicaron las instituciones de educación secundarias, impulsadas tanto por políticas estatales como por la acción de comisiones vecinales. Hacia fines de la década, las reformas educativas nacionales (como la supresión del magisterio en las escuelas normales) marcaron un nuevo rumbo en la formación docente.

Este primer volumen recorre los trazos fundacionales de un sistema educativo que nació en tensión permanente: entre la norma y la práctica, entre las aspiraciones de universalidad y las restricciones materiales, entre los ideales de ciudadanía y las exclusiones de género, clase y territorio. A lo largo de estas páginas, se advierte cómo la educación correntina fue moldeada por proyectos políticos y pedagógicos que dejaron su huella en instituciones, actores y comunidades, revelando una trama atravesada tanto por mandatos oficiales como por utopías colectivas.

Sin embargo, la historia aquí reconstruida no se agota en este volumen. Los procesos más recientes, cargados de desafíos inéditos y de nuevas configuraciones sociales, políticas y culturales, reclaman también su espacio de análisis. El próximo volumen se propone recoger esa tarea: narrar la educación correntina en los años finales del siglo XX y en el inicio del XXI, cuando la globalización, las reformas estructurales, las luchas docentes y las demandas de inclusión imprimieron un nuevo ritmo a las instituciones escolares.

Así, la obra queda abierta, en continuidad, invitando a pensar el pasado reciente y a interrogar el presente con la misma clave que guía todo este proyecto: reconocer, en la historia educativa de Corrientes, la tensión vital entre mandatos y utopías que sigue configurando el horizonte de la educación de hoy y de mañana.

riografía no se únicamente en las producciones de la propia disciplina histórica, también busca develar las acciones realizadas por distintos actores en la construcción de una memoria colectiva. En este sentido, pretende poner en evidencia los mecanismos por los cuales los sujetos construyen un relato del pasado para justificar las decisiones del presente. La historia se sumerge. La historia no se detiene únicamente en las producciones de la propia disciplina histórica, también busca develar las acciones realizadas por distintos actores en la construcción de una memoria colectiva. En este sentido, pretende poner en evidencia los mecanismos por los cuales los sujetos construyen un relato del pasado para justificar las decisiones del presente.

Capítulo 1

Un balance de la Historia de la Educación de Corrientes

Antonia Elizabet Portalis



En este apartado, damos cuenta de los trabajos que historiadores profesionales e intelectuales locales realizaron sobre la historia de la educación de la provincia. Presentamos un análisis de aquellas obras que abordaron de manera integral la educación y aquellas que tomaron como eje central de investigación un problema en particular. Para una mejor exploración, las producciones son insertadas en el contexto histórico en el que se elaboraron, teniendo en cuenta quién las produjo y con qué objetivos. El proceso de recolección fue el producto de un arduo trabajo de recopilación de datos en bibliotecas, repositorios virtuales y editoriales locales, que sumaron sus esfuerzos para dar a conocer el trabajo de los investigadores interesados en el tema.

En ese sentido, la investigación histórica puede resultar una tarea gratificante o bien un camino sinuoso. Para no caer en el intento de investigar en historia, debemos trazar un recorrido que nos permita identificar aquello que buscamos comprender. Antes de incursionar en una investigación, los historiadores examinan la literatura existente para obtener una visión integral de las principales líneas historiográficas acerca del tema de su interés. Cada vez que nos aproximamos al problema, lo hacemos teniendo una noción de los recorridos teóricos y metodológicos que la propia disciplina realiza. Y a eso se aboca precisamente la historiografía, como una rama de la historia surgida en el siglo XIX que analiza el conjunto de obras producidas por los historiadores, la manera cómo fueron construidas, su enfoque y su metodología, y utilizando diversas perspectivas. Se trata, entonces, de un proceso de toma de conciencia del propio itinerario de los historiadores, en este caso, de los abocados a la educación.

La historiografía no se detiene únicamente en las producciones de la propia disciplina histórica, también busca develar las acciones que realizan distintos actores para la construcción de una memoria colectiva. En este sentido, pretende poner en evidencia los mecanismos mediante los cuales los sujetos construyen un relato del pasado para justificar las decisiones del presente. La historiografía se

sumerge en esas producciones literarias, identifica a los autores y a las problemáticas estudiadas, analiza el contenido de sus obras en función de una teoría y trata de develar su grado de veracidad, o bien, se detiene exclusivamente en los significados que se van cimentando a través de esas narrativas (Leoni, 2023).

La historia de la educación, como saber especializado, también requiere dar cuenta de los múltiples abordajes que buscan elaborar un relato sobre el pasado educativo. Nicolás Arata (como se citó en Fiorucci y Bustamente Vismara, 2019) define a la historia de la educación como “un área del saber forjado en el cruce de múltiples modos de leer e interpretar los tiempos educativos, efectuado en distintos contextos históricos, dirigido a diferentes públicos y producido desde diversas instituciones” (p. 187). Para Anne Marie Chartier (2008), la historia de la educación ha sido usada con diversos fines acordes a las épocas, desde educar para el oficio, para la formación de los ciudadanos de los Estados modernos, hasta para visualizar los procesos que tienen como protagonistas a los docentes. A medida que surgían nuevas ciencias para comprender la sociedad, aparecieron en el escenario de la investigación histórica herramientas que ayudaron a ofrecer una versión más compleja de los procesos estudiados. Gracias a ello, la historia de la educación pudo ampliar sus horizontes de comprensión y enriquecer su objeto de estudio.

En sus inicios, la historia de la educación en Argentina constituía una serie de crónicas y biografías institucionales que datan de las últimas décadas del siglo XIX. Sobre esas bases exploratorias, surgieron más tarde algunas tendencias que marcaron la historiografía educativa por un largo tiempo, como la historia institucional, las políticas educativas y las principales figuras que delinearon el rumbo del campo escolar. Los hombres que sobresalieron en esta primera etapa eran historiadores profesionales e intelectuales contratados por los gobiernos de turno. Para llevar adelante sus proyectos, utilizaron metodologías basadas en la reconstrucción de acontecimientos de corta duración y en función de

la historia política, con un fuerte respaldo documental (Ascolani, 1998). Esta tendencia no tuvo comparaciones desde las primeras décadas del siglo XX hasta los años 90.

Algunas innovaciones en el campo tuvieron lugar en la década de los 40 con la introducción de la historia de las ideas. Veinte años después, ciertos historiadores incursionaron en la historia social y cultural francesa. Fundamentados en el marxismo y el liberalismo, abordaron temáticas más complejas en torno a ejes cuestionadores del orden del momento. Sin embargo, la última dictadura militar (1976) logró desarticular esas tendencias y sus intelectuales fueron exiliados debido a la persecución política.

Con el retorno de la democracia en 1983, muchos de ellos regresaron a la Argentina a partir de 1984 formando equipos de trabajos que retomaron esas directrices y complejizaron el objeto de estudio de la historia de la educación. Esta nueva historia -investigada por historiadores, pedagogos, sociólogos, politólogos- implica una multiplicidad de problemas que obligan a buscar el aporte de otras disciplinas. Para su reconstrucción, tener un conocimiento global de los aspectos mencionados no es posible sin una comprensión cabal del fenómeno educativo.

Los procesos educacionales no siempre siguen el mismo ritmo en otras regiones o lugares del mundo, ya que se encuentran limitados por las condiciones de los archivos, así como por el interés de los investigadores y docentes, entre otras cuestiones. La historia de la educación en la provincia de Corrientes se revela como un campo fecundo y muy poco explorado, en el que todo estudiante y profesional puede incursionar. Su desarrollo se encuentra en sus etapas iniciales, con trabajos que abordan la historia de los procesos institucionales y de los prohombres que contribuyeron a la construcción del sistema educativo correntino. Dentro de este marco, pueden evidenciarse intentos aislados de innovar haciendo uso de nuevas miradas y métodos historiográficos, ofreciendo un escenario más complejo que permita comprender los procesos

sociales y culturales en la región. Este trabajo es el resultado de un proceso de recolección de datos bibliográficos sobre las investigaciones en historia de la educación correntina. Como todo proceso de indagación histórica, las preguntas surgieron al calor del momento. La problemática se formuló a partir del planteo de la ministra de Educación de la provincia de Corrientes, Lic. Práxedes López, en su visita a una micro-exposición de libros sobre historia de la educación de las provincias en la Biblioteca Nacional del Maestro (BNM). Dicha muestra ponía en evidencia una escasa presencia de literatura educativa en comparación con las otras jurisdicciones, situación que motivó la búsqueda en diversos repositorios de materiales sobre el tema. Esa inquietud llevó a la conformación de un equipo interdisciplinario y a una intensa búsqueda de investigaciones que dieran cuenta de la historiografía de la educación de la provincia.

Para este primer recorrido, desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, a cargo del Lic. Julio Simonit, se conformó un equipo de investigación liderado por la Dra. Ana María D'Andrea, con docentes de la carrera de Ciencias de la Información y de Historia. La primera acción consistió en explorar los repositorios virtuales para la elaboración de un directorio y hacerlo disponible para el público en general y los investigadores que deseen incursionar en el campo educativo. A su vez, la lectura de la bibliografía encontrada permitió conocer el grado de avance de la historia de la educación correntina. En un segundo recorrido, se pensó en la elaboración de los capítulos destinados a complejizar la temática, teniendo en cuenta el contexto sociocultural. Estos fueron proyectados como ejes temáticos que dieran cuenta de las posibles líneas a modo de sugerencia y que, a la vez, pudieran ser profundizados por los investigadores interesados en el tema.

En síntesis, esta compilación busca ir un poco más allá de la idea tradicional que se tiene de la educación, es decir, como un espacio formal donde se imparten los saberes que se consideran fundamentales en la sociedad. En un sentido más amplio, la historia de la educación no se relaciona necesariamente con la historia de la

pedagogía y de las instituciones, sino que se concibe como un proceso social, producto de la relación entre los sujetos en un tiempo y espacio. Como toda investigación de bases exploratorias, este trabajo se aproxima al campo con otra mirada desde la cual se desprenden una multiplicidad de problemáticas para seguir investigando sobre la educación correntina.

Entre la exploración y la difusión del pasado escolar en las últimas décadas del siglo XIX



Desde la primera mitad del siglo XIX, la provincia realizó esfuerzos para preservar la documentación existente a través de la creación de un archivo en 1821, iniciativa que contribuyó al desarrollo de una importante producción historiográfica desde finales de ese siglo. A pesar de las iniciativas por establecer las bases para la construcción del Estado provincial impulsada por Ferré, el periodo de guerras civiles entre 1839 y 1852 contra el gobierno de Juan Manuel de Rosas provocó una crisis en las finanzas y el derrumbe de las acciones emprendidas para su organización. Luego de la caída del gobernador de Buenos Aires, la provincia de Corrientes se adjudicó para sí la defensa de las autonomías provinciales y reclamó ese papel en los escritos que la intelectualidad local volcó en periódicos, revistas y libros en las siguientes décadas.

La segunda mitad del siglo XIX fue clave para el posicionamiento de Corrientes en la nación. La historia escrita desde Buenos Aires opacaba a las provincias que buscaban destacar su importancia como constructoras del Estado nacional. El crecimiento del poder central podía observarse en las reiteradas intervenciones federales y en los conflictos entre las facciones partidarias que sufrió Corrientes. Mientras tanto, en el plano historiográfico, la versión

mitrista de la historia argentina se instalaba como una tradición erudita, dominante entre 1857 y 1890. En tanto, la prensa, la literatura y las biografías constituyeron herramientas de las que se sirvieron los exiliados (Domingo F. Sarmiento, Bartolomé Mitre, Vicente F. López y Juan B. Alberdi) para expresarse contra el régimen rosista y buscar en el pasado los símbolos de una identidad nacional. Mediante acaloradas discusiones a través de la prensa periódica, se buscó establecer la veracidad de los hechos y enaltecer a las figuras del panteón nacional. El discurso que circuló sobre tales personajes -San Martín, Belgrano, Rivadavia- era moralizante y significaba la contracara de los valores asociados al pasado hispano-colonial (Devoto y Pagano, 2010).

La derrota de Rosas (1852) significó para las élites provinciales un intento de consolidar lazos para la organización del país y emprender una marcha hacia la educación de las masas, instalando valores republicanos y liberales. La Constitución de 1853 fue la manifestación de un proceso de unificación de las diversas jurisdicciones, a la que más tarde se unió Buenos Aires en 1859 mediante el pacto de San José de Flores. Los primeros intentos de legislar la educación en la provincia se remontan al periodo de la Confederación Argentina, durante el gobierno de Juan Gregorio Pujol (1852-1859), con la ley de educación primaria (1853). El nuevo proyecto implicó para su gobierno definir nuevas líneas de acción para la educación y evitar que la población no alfabetizada volviera a otorgar representatividad a los caudillos (Quiñonez, 1999, p. 51). El gobierno de Pujol se propuso terminar con el poder de los grandes líderes que significaban un contrapeso a su autoridad. Para el fortalecimiento de su figura y el desarrollo de una gestión productiva, se apoyó en personalidades como Vicente Quesada y Amado Bonpland, quienes contribuyeron a reforzar la idea de una “tierra promisoría” (Montenegro, 2012, p. 271).

Como producto de algunos meses de estadía en la ciudad, Quesada emprendió la tarea de escribir un opúsculo llamado *La provincia de Corrientes* (1857), donde volcó sus apreciaciones sobre

diversos aspectos del contexto y su historia. En lo referente a la educación, introdujo un cuadro estadístico de la cantidad de alumnos en las escuelas de la ciudad de Corrientes, mientras se valió de los informes de un inspector para obtener los datos de las niñas de toda la provincia que concurrían a las aulas. Las cifras observadas lo llevaron a realizar un llamado de atención sobre la importancia de educar a la población femenina: “Si queremos mejorar estos pueblos, eduquemos las mujeres, formemos la madre de familia capaz de desarrollar el corazón de los hijos y conservar en el hogar doméstico el germen fecundo de la mejora de sus descendientes” (p.44). La obra de Quesada resulta relevante por tratarse de una de las primeras producciones historiográficas sobre la educación de Corrientes y, además, por contener apreciaciones sobre la realidad de su tiempo.

En el marco de las políticas estatales de finales del siglo XIX en Argentina, se emprendieron las acciones para la modernización del sistema educativo. Ese nuevo orden necesitaba educar a la ciudadanía para asegurar el control social en una población heterogénea de diversas procedencias y creencias. Entre las primeras medidas se incluyó la redacción de normativas que regularan el gobierno de las escuelas estatales: la conformación del Congreso Pedagógico Nacional (1882) y la sanción de la Ley 1420 (1884), que estableció la educación primaria laica, obligatoria y gratuita.

Los intentos de sentar las bases de la educación durante el gobierno de Pujol en la década de 1850 no dieron los frutos esperados debido a las consecuencias de la guerra contra Paraguay (1864-1870). La modernización de Argentina fue llevada adelante por la generación del 80, en función de las ideas liberales en lo económico, conservadores en lo político y marcando una fuerte disputa con la Iglesia por la hegemonía sobre la familia y la educación. Esta élite buscó construir una identidad nacional en el trabajo, el registro civil, el matrimonio y la educación pública. En este último aspecto, se introdujo el normalismo como discurso que prevaleció sobre otros existentes (anarquistas y socialistas) en el momento que buscaban incidir en el ámbito escolar. Se fundaron escuelas que tradujeron el

ideario normalista, generando un sentido de pertenencia en los maestros y maestras; mientras en la provincia se concretaba el establecimiento de las escuelas graduadas.

Por otra parte, la marginación política y las desigualdades económicas regionales originadas por el modelo agroexportador pampeano incidieron en gran medida en la toma de posición historiográfica de la intelectualidad local. Los intelectuales decimonónicos de mediados del siglo, formados en ámbitos educativos fuera del territorio provincial, llevaron a cabo el proyecto de construir las versiones primigenias de la historia de Corrientes. No fue sino hasta las dos últimas décadas del siglo XIX que cobraron vida las primeras obras destinadas al conocimiento del pasado correntino, en algunas ocasiones, constituían respuestas a las solicitudes del gobierno de turno.

En ese convulsionado contexto de disputas entre las facciones conservadoras de la provincia surgieron los primeros escritos sobre historia de Corrientes, que incluyeron algunas referencias sobre la organización escolar y las principales instituciones educativas. Los temas educacionales no fueron ajenos a los debates entre la intelectualidad de finales del siglo XIX y principios del XX. Según Gabriela Quiñónez (2004), tanto autonomistas como liberales se acusaban mutuamente del estado de postergación en el que se encontraba la provincia, y esas discusiones se transfirieron al terreno de la historia. Las producciones historiográficas resaltan la importancia de Corrientes en la construcción del nuevo Estado nacional debido al esfuerzo puesto en “las guerras revolucionarias, de la independencia y en el proceso que terminó por configurar al país” (Quiñónez, 2004, p. 169). En lo referente a la educación, se destacó la monografía como género literario, así como breves opúsculos destinados a dar cuenta de la historia de las instituciones o de biografías de personalidades destacadas.

El principal aporte fue realizado por un miembro de la élite, Manuel Florencio Mantilla (1853-1909), quien marcó el derrotero

historiográfico correntino. Mantilla era abogado, egresado de la Facultad de Derecho de Buenos Aires, y miembro de la Junta de Historia y Numismática (1901). Una de sus primeras contribuciones tuvo lugar en la misma universidad donde cursó sus estudios; consistió en un trabajo monográfico, presentado en los Anales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en 1882, titulado "El Cabildo de Corrientes y la enseñanza pública" y publicado en 1911. Sin embargo, su principal obra fue *Crónica histórica de la provincia de Corrientes*, encomendada por el gobernador Valentín Virasoro en 1895, cuyos manuscritos se hicieron públicos recién en la década de 1930.

Durante la gestión de Virasoro, estuvo al frente del Consejo de Educación el educacionista J. Alfredo Ferreyra, en un momento en que el sistema educativo correntino se encontraba en plena organización. Si bien el libro se presenta como un discurso que vincula política e historia, fue pensado como material de consulta para la enseñanza en las escuelas de la jurisdicción. Al tratarse de trabajos de carácter exploratorio, los escritos de Mantilla se caracterizan por utilizar fuentes inéditas obtenidas en el archivo provincial, memorias, y cartas de los familiares y descendientes de los actores que intervinieron en los principales acontecimientos (Quiñonez, 2004).

La prensa periódica constituía un medio de importancia para la edición de estos trabajos, a la vez, funcionaba como un espacio de expresión política e histórica, donde se desataron algunas polémicas sobre la veracidad de los hechos entre los historiadores decimonónicos. Este grupo, según Gabriela Quiñonez (2004), "ocupaban distintos roles en la sociedad y en el espacio público, y seguían diferentes estrategias personales" (p. 175). Las últimas décadas del siglo XIX también fueron importantes para la producción de la prensa escolar. El magisterio local volcaba sus reflexiones e informes en reconocidas revistas de divulgación nacional, como el *Monitor de la Educación Común* (1881), creada por Domingo Faustino Sarmiento, así como en otros medios locales.

Según una clasificación de los periódicos correntinos confeccionada por Mantilla (1887), hicieron su aparición en escena algunas publicaciones fundadas por maestros y estudiantes de las escuelas normal y nacional de Corrientes. Este tipo de recursos resultó útil como órgano de difusión de las actividades realizadas en el campo escolar. Entre las primeras mencionadas se encontraban *El educacionista* (1880), *El estudiante* (1881), *La Escuela Moderna*, *El Semanario* y *El Inspector* (1885). Entre las de menor circulación y duración efímera, había algunos escritos de infantes y jóvenes que buscaban mejorar sus habilidades en la escritura, como *La Aurora*, *El Fin*, *El Jardín de la Niñez*, *El alumno* y *El Eco de la Infancia*, producidos en 1884. El siglo XIX sentó las bases para la formación de una nueva intelectualidad formada en las instituciones escolares destinadas a los maestros y bachilleres.

Las escuelas normales, los colegios nacionales y la intelectualidad de la primera mitad del siglo XX



En las sociedades modernas latinoamericanas era fundamental la formación de agentes que contribuyeran a la organización y consolidación de una identidad nacional. La intelectualidad del siglo XX en Argentina estaba fuertemente asociada al desarrollo de las escuelas normales y de los colegios nacionales como centros de formación de los maestros y de la burocracia estatal. La presencia de estas instituciones en los pueblos de finales del siglo XIX y principios del XX, como vimos en el apartado anterior, garantizó el desarrollo de una intensa vida cultural de la cual emergieron los intelectuales que tuvieron injerencia en el desarrollo historiográfico de la provincia de Corrientes. Además de

aportar a un incipiente campo periodístico, también organizaron reuniones literarias y tertulias donde tenían lugar la prosa y diversas narrativas. Siguiendo a Fiorucci (2011), los círculos docentes se volvieron ámbitos de legitimación de la producción intelectual de determinados autores.

Por otra parte, el periodo entre 1880 y 1940 evidenció una notable actividad cultural para el rescate del pasado correntino. Se volvió fundamental recurrir a la divulgación de la historia local para afianzar el sentido de pertenencia a la provincia a través de ciertos valores que la diferenciaban del resto de las jurisdicciones. Tuvo relevancia la realización de actos escolares, conmemoración de batallas, fundación de ciudades, rescate de héroes del periodo independiente, y la construcción de obras de infraestructura, como estatuas y monumentos. Todo esto se intensificó en el proceso de recopilación y transcripción documental del archivo de la provincia. Mientras tanto, en el ambiente intelectual de principios del siglo XX circulaban las ideas positivistas, el liberalismo, y las ideas de progreso moral y material de la sociedad frente a la moral cristiana. Además, se encontraba al frente del Consejo de Educación de la provincia, J. Alfredo Ferreyra (1893-1897), quien creó la revista *La Escuela Positiva* en 1895. Le siguió Ángel Bassi, autor de varias obras cuyas temáticas se referían a la escuela experimental, la educación rural y la educación de las niñas (Caldo, 2012).

Durante los primeros treinta años de la política correntina se destacaron las figuras de Juan Ramón Vidal (1909-1913), Benjamín González (1925-1929) y Francisco Torrent (1935-1939). En la gestión del primero, se llevaron adelante las festividades del centenario de la Revolución de Mayo, se conformó una comisión organizadora para tal fin, se publicaron discursos y actividades mayas, y se llevó a cabo la edición de las Actas Capitulares de Corrientes. Bajo el mandato del segundo, se publicaron varias obras de historia, se editaron documentos, se organizó el Tercer Congreso de Historia Argentina, se erigieron monumentos y se determinaron lugares históricos, además de crearse el Museo Histórico y el Museo Colonial. Durante el

gobierno del tercero, se apoyó la producción historiográfica y se conformó en 1937 la Junta de Estudios Históricos de Corrientes (Leoni, 1999; 2004a).

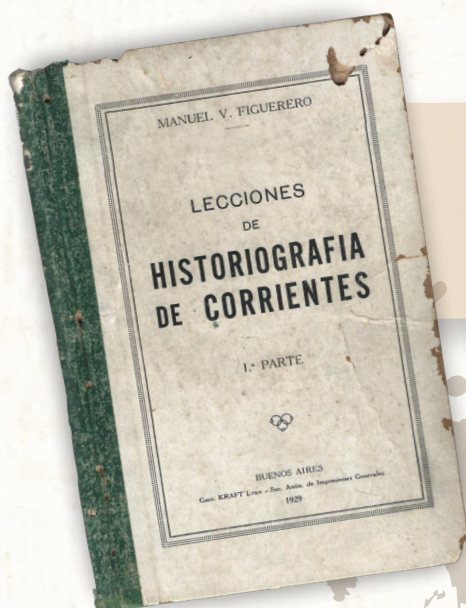
La producción historiográfica existente en los primeros veinte años del siglo XX evidenciaba una influencia de la visión de Mantilla sobre el pasado correntino: “Todo lo que se afirmaba sobre Corrientes en actos escolares de fiestas patrias tenía como fuente a sus obras publicadas y a los manuscritos de la *Crónica*” (Quiñónez y Montenegro, 2021, p. 231). En el ámbito de las publicaciones periodísticas escolares se sumó la revista *La Escuela* (1910), del Consejo General de Educación bajo la gestión de Manuel Cabral y Manuel Beltrán, este último como ministro de Hacienda e Instrucción Pública.

Gabriela Quiñónez y Belén Montenegro (2021) afirman que, en el escenario de la primera mitad del siglo XX, sobresalían las figuras de “Manuel Vicente Figuerero (1865-1938), Valerio Bonastre (1881- 1949), Hernán Félix Gómez (1888- 1945), Ángel Acuña (1875-1947), Justo Díaz de Vivar (1889-1944) y Wenceslao Néstor Domínguez (1898-1984)”. Entre estos historiadores del siglo XX, los primeros tres se destacaron en la educación correntina. Estos intelectuales se dedicaron a una diversidad de temáticas sobre la historia de Corrientes, siendo la educación una de las áreas desarrolladas dentro de una problemática mayor. Como toda investigación de bases exploratorias, la actividad de estos primeros historiadores dio lugar a obras del género biográfico, que sirvieron como una aproximación al campo escolar. Si bien no todos realizaron contribuciones significativas, sus obras resultaron importantes para la historia de Corrientes.

Puede afirmarse que la trayectoria de Manuel Vicente Figuerero se inició a finales del siglo XIX, momento en el cual se observa que sus trabajos siguieron la misma modalidad que los de Mantilla. Es decir, incursionó en la biografía en sus inicios para luego concentrarse en una obra más acabada. El prólogo de su reconocido

libro para las escuelas, escrito por Alfredo Ferreyra, cuenta que Figuerero comenzó en el campo de la escritura con un ensayo en la revista *La Escuela Positiva* (1896). Un año después publicó un opúsculo titulado *Una iniciativa del gobierno del Dr. Juan Pujol-Escuelas Normales* (1897). Figuerero fue maestro normal nacional, egresado del anexo del Colegio Nacional “Gral. San Martín” de la ciudad de Corrientes, y ocupó el cargo de rector en la Escuela Normal de Maestras y en el Colegio Nacional de Corrientes.

En 1924, se incorporó como miembro de la Junta de Historia y Numismática Americana con la conferencia inaugural “Un precursor colonial Ambrosio de Acosta, primer “maese escuela” de la ciudad de Vera en 1603”, publicada en el Boletín de la Junta de Historia y Numismática Americana (Clemente, 2012). Además, realizó otras contribuciones en materia de historia de la educación, como las biografías de Fray José de la Quintana (1900), Pedro Matoso y Gervasio Gómez (1905). Su principal obra fue *Lecciones de historiografía de Corrientes* (1929), pensada para las escuelas de Corrientes y prologado por J. Alfredo Ferreyra.



Lecciones de Historiografía
Manuel Vicente Figuerero
(1929)

La presidencia de Figueroa Alcorta (1906-1910) estuvo atravesada por una serie de actividades y festividades mayas. Se sumó una cierta preocupación y desconfianza por parte de las élites intelectuales y políticas sobre las consecuencias que traería la inmigración masiva al país. Las fiestas mayas fueron la reivindicación del sentido nacionalista, antihispanista y patriótico que buscaba contrarrestar esos efectos del aluvión inmigratorio. Durante su gestión, una de las figuras relevantes en educación fue José María Ramos Mejía, médico psiquiatra e historiador positivista. Al iniciar su mandato como presidente del Consejo Nacional de Educación, se propuso conocer el estado actual de las escuelas primarias de Argentina.

La publicación titulada *Historia de la instrucción primaria* fue encargada a Juan P. Ramos. Esta obra, conocida como el “Informe Ramos” o “Atlas escolar”, es un compendio de al menos 1400 páginas y consta de dos tomos, en el segundo de los cuales puede apreciarse el informe enviado por cada jurisdicción provincial. En el prefacio, el autor advierte los problemas que conlleva su confección debido a la falta de colaboración de algunos funcionarios, el poco tiempo requerido para su elaboración y la falta de estudios previos sobre la escuela primaria. Según Cassanello y Arata (2006), este informe podría tratarse del primer antecedente en el estudio sobre el tema.

En el caso de Corrientes, sobresale en este informe Conrado Romero, un maestro cuyo protagonismo no se destaca por su producción en la historiografía de la provincia. Sin embargo, realizando un recorrido a través de la literatura existente entre sus contemporáneos y la publicación de la comisión del centenario, puede observarse que tuvo importancia como educador, político autonomista y periodista. Romero estuvo a cargo de la redacción de la historia de la escuela primaria hasta 1880 y lo hizo basándose en los registros oficiales de la provincia. En cuanto a su itinerario, en 1887 fue designado como vocal por el presidente del Consejo Superior de Educación, Publio Escobar. Asimismo, fue editor del periódico *El Educacionista*, *El Inspector* y *El Católico*, y en 1888 confeccionó el

Reglamento General de Escuelas durante el gobierno de Juan Ramón Vidal.

El informe de Corrientes contiene una segunda parte correspondiente al estado actual de la educación primaria de 1909. Estuvo a cargo del mismo, el entonces inspector nacional de escuelas, Marcelino Elizondo. Su trabajo ofrece datos sobre la estructura de las escuelas pertenecientes tanto a la jurisdicción provincial como nacional y la reglamentación vigente para el funcionamiento del sistema educativo provincial. Las cifras aportadas de estudiantes, escuelas y maestros resultan muy útiles para la reconstrucción de la historia educativa de principios de siglo. Asimismo, el informe de Ramos señala los avatares políticos entre 1908 y 1909 entre las facciones liberales y el autonomismo, ya que la provincia sufrió dos intervenciones federales. En palabras de Gómez (1935): “La administración escolar a cargo de este bienio... sufrió naturalmente la influencia del panorama político cambiante, cuyo interés obsesionaba toda actividad” (p. 188).

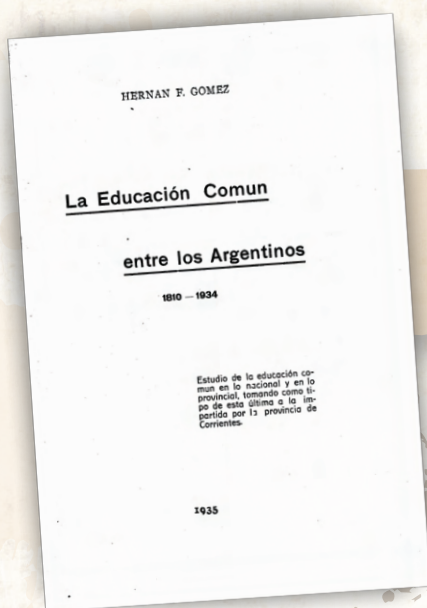
Si bien se trata de una etapa de agitación política, fue relevante el protagonismo que mantuvo Juan Ramón Vidal (1909-1913) como actor que generó un fuerte liderazgo en sus filas partidarias y, además, ocupó la gobernación durante los festejos del centenario. Siguiendo los postulados de Solís Carnicer (2006), se trata de una segunda etapa (1908-1916) del vidalismo autonomista que se encontraba atravesada por “un periodo de transformaciones, pues en la escena política provincial aparece el radicalismo como un actor político nuevo y muy relevante” (p.p. 169-170). El radicalismo, junto al liberalismo, vendría a matizar el escenario opositor al segundo gobierno de Juan Ramón Vidal (1909-1913). Mientras tanto, el escenario cultural del centenario de la revolución estaba constituido por docentes de colegios secundarios, del Colegio Nacional y de las escuelas normales, interesados en la historia local. La juventud se expresaba a través de agrupaciones culturales con el apoyo de las autoridades educativas, conferencias, publicaciones y reuniones literarias destinadas al fomento de una conciencia

histórica (Leoni, 2004a). En el contexto mencionado, el más productivo de los intelectuales fue Hernán Félix Gómez, recordado como el “historiador del centenario”. Nacido en Corrientes en 1888, de niño su familia se trasladó a Buenos Aires y a su regreso inició sus estudios en el Colegio Nacional de la ciudad de Corrientes. Finalmente, complementó su formación académica en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, donde obtuvo el título de abogado. Produjo una abundante investigación sobre la historia de la provincia de Corrientes entre 1910 y 1938, aportando nuevas miradas a las construidas por Mantilla. Además, colaboró con los sucesivos gobiernos en el periodo mencionado llevando adelante los pedidos encomendados en materia historiográfica. Siguiendo a Leoni (2004 a-b), Hernán Gómez era un historiador muy requerido por el gobierno de la provincia para esclarecer sobre determinadas dudas en términos de políticas culturales, como fechas de fundación de los pueblos, el escudo de la provincia, monumentos y lugares históricos.

La labor historiográfica del autor fue clasificada por Quiñónez y Montenegro (2021) en tres etapas: La primera etapa abarca el decenio de 1910; la segunda, entre 1920 y 1931; y la tercera, entre 1931 y 1944. En 1922, Gómez publicó *Instituciones de la provincia de Corrientes* y dedicó un capítulo a la instrucción pública desde el período colonial hasta finales del siglo XIX. En esta obra, el investigador llama la atención acerca de la ausencia de libros sobre historia de Corrientes en las bibliotecas de otras provincias, por lo cual sugiere que las producciones realizadas por los intelectuales locales lleguen a todas las bibliotecas del país como una forma de marcar presencia. Siguiendo las expresiones de Juan Ramón Vidal en el prólogo, conocer el pasado provincial solo era posible a través de los escritos en la prensa local. La obra de Gómez vino a cubrir ese vacío en la circulación del conocimiento.

La obra integral más reconocida en materia educativa de su autoría es “*La educación común entre los argentinos 1810-1934*”. *Estudio de la educación común en lo nacional y en lo provincial, tomando*

como tipo esta última a la impartida por la provincia de Corrientes, publicada en 1935, precisamente cuando se festejaron los treinta años de la Ley Láinez (1905). En la introducción al libro, Gómez resalta la idea de que la educación entre 1810 a 1880 era provincial, ya que el Estado nacional no tenía injerencia en las decisiones en materia de política educativa. Este libro aborda de manera integral la educación de Corrientes en base a una rica documentación, con pretensiones de enmarcarla en la historia nacional, y corresponde a la tercera etapa de producción del historiador.



La Educación Común
Hernán Gómez
(1935)

Como toda investigación de bases exploratorias, adolece de algunos errores que solamente pueden detectarse contrastando con otras fuentes. Sin embargo, se trata de una investigación que puede aportarnos un marco para profundizar determinados temas y problemas de la educación correntina. Respecto al índice del libro, divide su contenido en dos grandes etapas: la educación provincial y la educación común nacional, con un adicional de documentación y

planes de estudio vigentes. El primero de los capítulos consta de 18 apartados donde inicia con la educación durante el periodo colonial hasta la Ley de Educación Común (1884); el segundo comienza en 1884 y abarca hasta 1934, con un breve balance sobre los efectos no deseados de la unificación de la educación bajo el gobierno del Estado nacional. En el relato puede observarse la responsabilidad que le otorga a la provincia por la pérdida gradual de las tradiciones y del conocimiento de la historia local (Gómez, 1935, p. 321).

La obra de Gómez podría considerarse el primer estudio integral sobre la educación de Corrientes desde una perspectiva tradicional en lo referente a problemas de la educación; es decir, con un abordaje desde la historia institucional. En ella se vislumbran los intentos de esclarecer los procesos que dieron lugar a las diversas escuelas, la legislación escolar y los planes de estudio. Asimismo, se destacan los intentos de sistematización de la historia de la educación de Corrientes. Se trata, entonces, del principal aporte a la historiografía en el campo escolar antes del inicio de una profesionalización de la historia, con la creación de la carrera de Historia de la Universidad Nacional del Nordeste y de los institutos de formación docente que formarán a los nuevos profesionales.

Otros trabajos realizados por intelectuales no locales buscaron comprender la educación de Corrientes en el período colonial. En el marco de los treinta años de la Ley 1420, el Consejo Nacional de Educación llamó a concurso para la elaboración de monografías relacionadas con temas sugeridos por la comisión evaluadora. Las temáticas se basaban en: *la instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina, la instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420* y *la instrucción primaria bajo el régimen de la Ley 1420*. De los 72 trabajos presentados, se seleccionaron únicamente nueve monografías. En algunos de ellos, la educación correntina constituía un tópico menor dentro de una problemática general. Entre los trabajos relevados pudimos dar con los de Abel Cháneton (1888-1943), abogado y docente de la Universidad de Buenos Aires,

Adolfo Garreton y Juan Probst. Las obras premiadas fueron publicadas por el Consejo Nacional de Educación y se distribuyeron en las bibliotecas de todo el país.

Las monografías presentadas por estos autores fueron de referencia para obras posteriores en la historia de la educación de Corrientes, no solamente por la introducción de nuevos enfoques, sino por el tratamiento de fuentes novedosas como las actas capitulares, que vinieron a engrosar el acervo documental para la historización del campo educativo. Por otra parte, permiten apreciar lecturas de autores correntinos que circulaban en el ámbito universitario, como la enseñanza en la época colonial de Manuel F. Mantilla y las lecciones de historiografía de Manuel V. Figuerero. Sus investigaciones muestran algunas diferencias sobre aspectos de la educación en tiempos de la colonia en Corrientes, como puede observarse en la obra de Juan Probst, quien realiza una dura crítica a los que lo precedieron respecto al mal uso de las fuentes, a la escasa consulta en repositorios bibliográficos, y hasta en cuestiones gramaticales y de edición.

En la década de los 50, la provincia presentó un plan educativo diferenciado de las etapas restantes debido al incremento del mayor número de escuelas construidas y la conformación de instituciones difusoras de la cultura. Por primera vez en las aulas se impartía Historia de la Educación como materia en 4° y 5° año, dando lugar a la escritura de manuales sobre la historia de la educación argentina (Ascolani, 2012). Entre los manuales que sobresalieron para uso en las aulas, podemos mencionar el de Manuel H. Solari (1949), *Historia de la Educación Argentina*, de cuño liberal y mitrista. Además, se iniciaban como investigadores de la historia de la educación Juan Mantovani y Juan Cassani.

Es en ese contexto donde se ubica la producción de Ernesto Hilario González (1923-2018). Según Ascolani (2012), este momento se caracterizó por el predominio de las grandes editoriales con autores abocados al conocimiento de los grandes centros, en

detrimento de los trabajos de los historiadores provinciales. En consecuencia, el público lector adquiriría conocimientos de la historia de la educación únicamente del escenario nacional.

Hilario González poseía una larga trayectoria en el campo escolar e intelectual en el ámbito cultural, siendo reconocido en los últimos años como una personalidad cuyos aportes resultaron significativos a la historiografía correntina. Cursó sus estudios primarios en el Colegio Argentino de la capital y secundarios en la Escuela Normal “José Manuel Estrada”, donde obtuvo el título de maestro. Continuó sus estudios hasta obtener el título de profesor en Matemáticas, Física y Cosmografía (UNNE) y profesor en Historia y Geografía (ISFD N°1). Enseñó en numerosos colegios secundarios de la ciudad de Corrientes, dedicándose, entre otras cosas, a la narrativa literaria regional y a la historia. Entre las temáticas que sobresalen de sus obras están las relacionadas al federalismo y Pedro Ferré.

Caracterizado por su polifacetismo, sus trabajos muestran una preocupación por contribuir a la divulgación de la historia de figuras referentes de la historia de Corrientes y de la simbología local, reforzando de esa manera la identidad correntina. En la gama de trabajos que posee, casi todos respaldados por el Consejo de Educación, se encuentra uno relacionado con la historia de la educación titulado *Vida de la primera escuela pública oficial de la ciudad de Corrientes. Creada durante el período constitucional de 1821*, publicado en 1953 bajo el auspicio del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes y prologado por Francisco Manzi, un intelectual que ocupó varios cargos en la gestión cultural en ese período.

La trayectoria académica de Gonzalez motivó su interés por conocer el pasado de las instituciones en donde transcurrieron sus años de estudiante. Sin embargo, su etapa de mayor producción historiográfica fue en la década de los años 60, donde publicó *El Liceo Nacional de Señoritas Brigadier General Pedro Ferré, en sus Bodas de Plata 1940-4 de mayo 1965: Vida y crecimiento en veinticinco años de acción docente (1965) y Universidad de Estudios Superiores San Juan Bautista: un*

homenaje justiciero de la Universidad Nacional del Nordeste (1969).

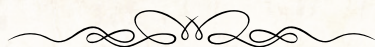
A finales de la década de los sesenta, la historia de la educación correntina vio nacer la producción de un maestro normal, egresado de la Escuela Regional, Juan B. Acosta. La *Historia de la Escuela Normal de Maestros "José Manuel Estrada" 1887-1967* es una consideración de la trayectoria del autor en el campo educativo del medio correntino. Impartió clases de Pedagogía y Didáctica en la misma institución de la cual egresó, para luego ser designado inspector de escuelas. Se dedicó a otras actividades intelectuales como integrante de comisiones de homenaje, jurado de concursos literarios y como miembro de la Sociedad Argentina de Escritores (SADE). Realizando un recorrido por el listado de las obras del autor, podemos observar que sus principales escritos se corresponden con la literatura folklórica regional, siendo la historia institucional escolar un homenaje al espacio donde desarrolló gran parte de su función docente.

La historia de la Escuela Normal de Varones, publicada en 1969, es una narrativa centrada en el plantel docente y algunos homenajes que tuvieron lugar en la institución escolar. De esta manera, nos ofrece una serie de biografías de los actores individuales que ocuparon un lugar de relevancia, figuras de la talla de Ramón Contreras, Leandro e Hipólito Caussat, Jorge Katsenstein, Juan Ramón Bonastre, Alfredo Ernesto Moore, Juan Wenceslao Gez, Reinaldo Marin, Regalado Lindor Delfino, Pedro Bonastre, Eloy Miguel Ortega, María Alegre de Solari, Catalina Mendez de Medina Lareu, Juan José Lubary, Juan Ramón Fernández, entre otros. Se trata de una obra de referencia para los autores que más tarde estudiaron la historia de la Escuela Regional.

Se puede considerar que en la última etapa de Hilario González y Juan P. Acosta transcurrió un periodo de transición en la historiografía educativa de Corrientes, ya que las publicaciones realizadas en la década de los sesenta convivieron al mismo tiempo que los inicios de la carrera de Historia de la Facultad de

Humanidades. A partir de la tercerización de los servicios educativos, se crearon los institutos de formación docente y fue el momento propicio para la capacitación de numerosos profesores de la provincia, iniciando una etapa de diversificación de la producción historiográfica.

La etapa de renovación de la historiografía correntina: actores e instituciones



Hacia mediados del siglo XX, en el campo de la historia comenzaron a crecer los estudios económicos, demográficos y culturales, a la par que el ambiente cultural de la región nordeste se diversificó con la creación de la Universidad Nacional del Nordeste en 1956. Dos años más tarde, tuvo lugar la creación de la Facultad de Humanidades, y la inserción en el medio de un tipo de intelectualidad con una formación específica en la disciplina. El primero de los docentes contratados como catedrático y director del departamento de Historia fue el profesor Ernesto Maeder en 1958, seguido por Héctor Ricardo Puerta Inda, Arthur Juan Hand, Alberto Vilanova Rodríguez y Eldo S. Morresi. Este grupo llevó adelante algunas iniciativas que contribuyeron a la investigación histórica con la conformación de un Centro de Estudios Históricos y, más tarde, el Instituto de Historia (1968), destinado a dar impulso a las investigaciones regionales y a la formación de docentes en el área. Como una forma de intervención en el medio cultural, crearon en 1960 la *Revista Nordeste*, donde colaboraron otros historiadores como Federico Palma (Cargnel y Núñez Camelino, 2019).

Las Juntas de Historia en la provincia se volvieron instituciones referentes en la elaboración de trabajos monográficos

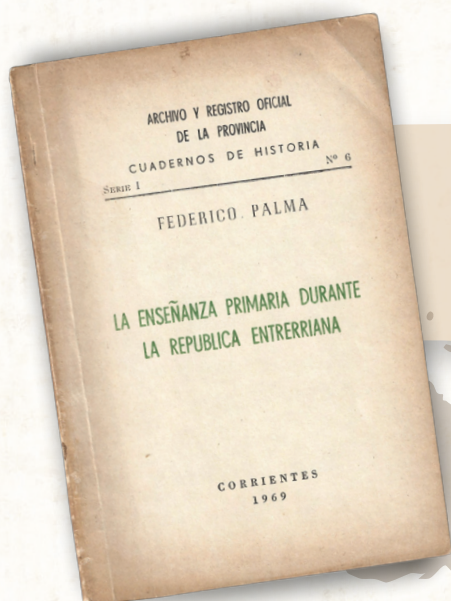
de los intelectuales de diversas procedencias. Después de la disolución de la Junta de Historia (1937) fundada por Francisco Torrent, Federico Palma (1912-1985) logró recomponerla en 1966, la cual tuvo vinculaciones con varias instituciones del país y del interior de la provincia, cuyas publicaciones se realizaban en la *Revista de la Junta de Historia de Corrientes* (1966-1976). Eran miembros de ella Alberto Rivera, Ernesto González, Graciela Meabe, Tristán Carlos López y Justo Díaz Colodrero. Además, incluía miembros de otras localidades como Goya, Paso de los Libres, Santo Tomé, Esquina, y miembros correspondientes en otras provincias como Santa Fe, Entre Ríos, Salta, Santiago del Estero, Chaco y Mendoza, con las cuales mantenía intercambios epistolares y académicos (Solís Carnicer, 2004; Manzino, 2015).

Uno de los primeros trabajos encontrados en la revista de la Junta de Historia fue el publicado por Nelly E. Leguizamón Sanz de Carranza, titulado *Ambrosio de Acosta, el primer maestro criollo* (1968). La autora fue docente y en 1979 fue nombrada inspectora de escuelas en la provincia de Buenos Aires. En el año 2004, realizó donaciones de la colección particular de su esposo, el historiador Arturo Carranza, al Museo Histórico de Corrientes “Tte. Gob. Manuel Cabral de Melo y Alpoin”. La historia de la educación no fue el único problema que la ocupó, ya que también indagó sobre otras temáticas en educación vinculadas a la pedagogía en otros espacios provinciales.

En este mismo contexto, se observan las producciones de Federico Palma. Nacido en Bella Vista, realizó sus estudios en la Escuela Normal de Maestros y prosiguió en el Colegio Nacional “General San Martín”, donde obtuvo el título de bachiller en 1930. Se desempeñó en varios ámbitos como colaborador y conferencista sobre temas de historia, además de ejercer la docencia secundaria. Como historiador, recibió la influencia de la Nueva Escuela Histórica, respaldando sus argumentos siempre basados en la documentación existente y realizó una revisión de los trabajos de otros historiadores. Además, desempeñó funciones en el Archivo General de la Provincia

entre 1960 a 1982; dirigió publicaciones del Boletín Oficial de la Provincia de Corrientes entre 1960 y 1982; y fundó el Instituto Histórico y Geográfico de Corrientes en 1957, entre otros (Solís Carnicer, 2004).

Dentro de la abundante producción de Palma se encuentran algunas obras destinadas a la educación de Corrientes, producidas desde fines de la década de los 50. Entre ellas se destacan escritos en periódicos locales como “La primera escuela goyana” (1953) en Defensa, de la ciudad de Goya, y “La enseñanza primaria en Bella Vista entre 1819 y 1856” (1968) en *El Litoral* de Corrientes. Por otro lado, “La enseñanza primaria durante la República Entrerriana” (1969) se encuentra en Cuadernos de Historia del Archivo y Registro Oficial de la Provincia, donde arroja luz sobre el establecimiento de la enseñanza primaria por Francisco Ramírez, caudillo entrerriano, en las jurisdicciones de Corrientes y Entre Ríos. Seguidamente, en “La enseñanza en Corrientes durante la época colonial” (1970, destaca la poca incursión realizada por los historiadores sobre el tema y pone en entredicho los postulados anteriores debido a la escasez de fuentes).



La enseñanza durante la República Entrerriana
Federico Palma
(1969)

Una nueva generación de intelectuales locales tuvo lugar gracias a la reestructuración del sistema educativo a nivel nacional, cuyos efectos se evidenciaron en los sistemas educativos provinciales a través del proceso de transferencia de escuelas primarias de la nación a las provincias, y como consecuencia, la creación de instituciones destinadas a cubrir la demanda de docentes. La escuela normal pasó a convertirse en Profesorado en Enseñanza Primaria (PEP) y luego el Profesorado de Educación Preprimaria (PEPP) en torno a la reforma de 1968.

Se sumaron aquellas instituciones direccionadas a la formación de profesores para la enseñanza secundaria y superior, que suplieron la ausencia de profesores del nivel. A partir de 1970, inició el proceso de creación de los institutos de formación docente con la fundación del Instituto Superior de Formación y Capacitación Docente N° 1 de la ciudad de Corrientes, del cual emergieron algunos de los actores que tuvieron una importante actuación en el medio intelectual y cultural correntino. Le siguieron otros institutos en ciudades como Santo Tomé, Paso de los Libres y Curuzú Cuatiá en 1970 a los que se sumaron otros (Méndez de Medina Lareu, 2013).

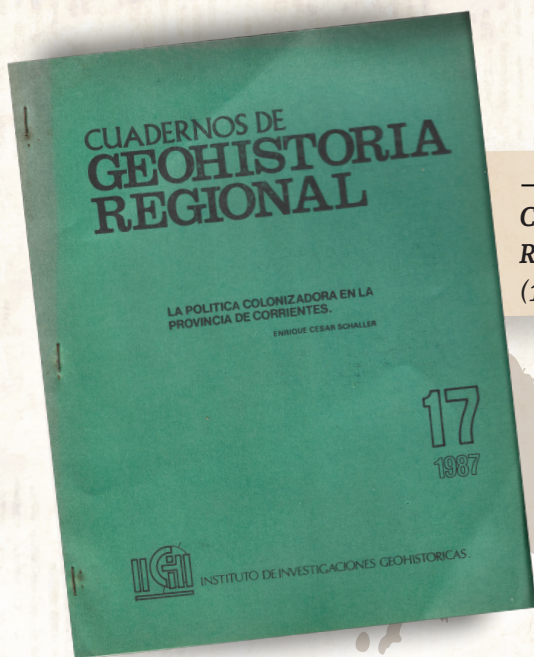
El inicio de la última dictadura militar implicó un duro golpe para la industria editorial y, por ende, para la intelectualidad. El control ejercido sobre la producción cultural provocó un descenso en las diversas expresiones artísticas, entre ellas la edición y circulación de determinados libros. Sin embargo, no constituyó una limitación para la fundación de la revista *Folia Histórica del Nordeste* en 1974, con el objeto de difundir las investigaciones de la comunidad científica de la Facultad de Humanidades de la UNNE; la creación del Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI) en 1979, producto de un convenio entre el CONICET y la Fundación para el desarrollo del Nordeste (FUNDANORD), cuyo objetivo era impulsar los estudios regionales (Leoni y Carnicer, 2024); y la realización de los *Encuentros de Geohistoria Regional* (ENGEO) en 1980.



Folia Histórica del Nordeste
(1989)

Para esa época, en el medio universitario podemos encontrar trabajos que buscaban comprender las ideas y adentrarse en la historia de la educación correntina, como los de Malvina T. Antonietta de Gabardini, docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNNE, con un primer esbozo en 1977 titulado “La escuela positiva: documento del grupo positivista en Corrientes”, en la *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas de Rosario*. De acuerdo a las evidencias encontradas, sus trabajos sobre historia de la educación de Corrientes no fueron tan recurrentes, ya que veinte años más tarde continuó trabajando sobre la misma temática.

En 1994, publicó “El movimiento positivista en la provincia de Corrientes: una revisión de la bibliografía sobre el tema”, en la misma revista rosarina, y en 1996, junto a María Mercedes Oraíson, divulgó “Historia de la educación pública de la provincia de Corrientes durante el periodo pre-independiente (1588-1810). Estudio de tendencias” en el XVI *Encuentro de Geohistoria Regional*.



*Cuadernos de Geohistoria
Regional
(1987)*

Luego de la última dictadura militar (1976-1983), el mercado editorial recuperó su autonomía y logró reactivarse de manera completa e inmediata. Sin embargo, ese regreso no estuvo acompañado de políticas que fomentaran el consumo del libro y brindaran cierta protección a las editoriales, debido a la gran crisis económica que afectó al país. Esta pasividad en términos de políticas culturales provocó efectos no deseados en la industria, facilitando la reproducción ilegal de ciertas obras a través del fotocopiado y dando lugar al surgimiento de pequeños emprendimientos editoriales. Por otra parte, el regreso de los exiliados al país trajo una renovación historiográfica con el aporte de miradas críticas sobre el pasado y nuevos problemas. Sin embargo, esas tendencias tuvieron un efecto tardío entre los estudiosos de la historia local.

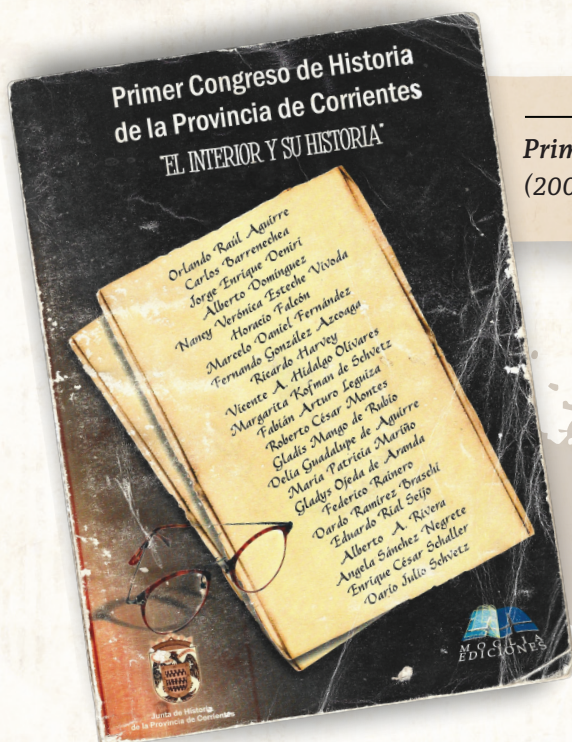
En este contexto de los años ochenta, surgió en el medio *Amerindia Ediciones Correntinas* (1985), del profesor Eduardo Rial Seijo

quien se dedicó a la reproducción y rescate de los clásicos de la historiografía correntina, como las obras de Manuel Florencio Mantilla, Hernán Félix Gómez y las memorias de Pedro Ferré, entre otros. Asimismo, sirvió a los fines de los intelectuales locales que deseaban dar a conocer al público sus investigaciones. El mercado editorial se ampliaba con la creación de la Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste (EUDENE), en ese mismo año, en sincronía con la desaparición física de Federico Palma en 1985, por lo que la Junta de Historia finalizó su existencia en el medio para resurgir nuevamente en 1996 con nuevos integrantes. Según los datos aportados por el Lic. Fernando González Azcoaga, el Instituto Histórico del Poder Legislativo buscó recomponer la extinguida Junta presidida por Palma a través de las gestiones del entonces senador provincial José Enrique García Enciso y la diputada Eloísa Chico de Arce.

Entre los primeros integrantes de la Junta de Historia de la Provincia de Corrientes se encontraban Eduardo Rial Seijo, Federico Ramón Rainiero, Héctor Zimmerman y Fernando González Azcoaga. A estos se sumaron los antiguos miembros de la anterior institución, como Carlos María Vargas Gómez, María Mercedes Traynor Balestra y Alberto Aurelio Rivera, entre otros. Bajo la presidencia de Carlos María Vargas Gómez y la secretaría a cargo de Jorge Enrique Deniri, la Junta tomó un rumbo distinto con la incorporación de los nuevos profesionales de la enseñanza de la historia, egresados de los institutos de formación docente e investigadores profesionales de la Universidad Nacional del Nordeste. La Junta de Historia actuaba de manera coordinada con los pequeños emprendimientos editoriales del medio correntino, siendo la producción del libro un campo de disputa entre sus editores.

A pesar de la crisis económica que ha atravesado Argentina en los últimos años del siglo XX y principios del siglo XXI, las actividades de la institución se han difundido en todas las ciudades de la provincia desde el año 2000 a través de los Congresos de Historia de la Provincia de Corrientes. Mientras que los trabajos de los miembros de la institución son publicados en los Anales de la Junta desde 1999

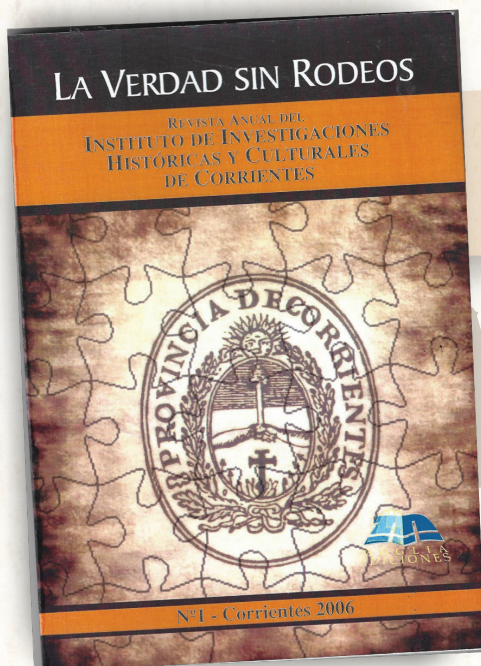
(Manzino, 2015), la producción de los expositores de los congresos se vuelca en actas. Con los inicios de estas actividades, hizo su aparición un nuevo emprendimiento: Moglia Ediciones, de Leonardo Moglia. Esta empresa editorial se fundó sobre las bases de un centro de copiado e impresiones de la familia, cuya existencia data de 1975 (Botello, 2017). Moglia busca no solo responder a las demandas de la Junta, sino que también sirve de espacio para la publicación y difusión de obras regionales de varias disciplinas, entre ellas la historia provincial y regional.



Primer Congreso de Historia
(2000)

La historia de la educación correntina ha sido abordada por diversos investigadores locales a través de fuentes publicadas obtenidas en las actas del Tercer Congreso de Historia. Este evento

aglomeró una variedad de trabajos sobre educación procedentes de diferentes campos de las ciencias humanas, entre ellos, de la propia disciplina histórica, la arquitectura y el derecho. Estos sirvieron de base para la construcción de la historia escolar entre 1588 y 1913, realizada por Deniri, Fernández y Romero (2004), egresados del Instituto Superior del Profesorado N°1 “General San Martín” de la ciudad de Goya. Su periodización política distingue entre la etapa colonial y la independiente, y retoma el análisis estructural de Labougle sobre la sociedad cuasi feudal de Corrientes. El cuestionamiento sobre el rol de la Compañía de Jesús se reduce a la capital, dejando de lado las antiguas reducciones y el vacío sobre la educación indígena colonial.



La Verdad sin Rodeos
(2006)

Las expresiones localistas, como las de Fernando González Azcoaga (2003) sobre la historia educativa de Itatí, buscan rescatar a las figuras relevantes que contribuyeron a la formación del

magisterio y gozaron de prestigio en el medio. Se suman los estudios centrados en instituciones específicas y actores individuales de larga trayectoria, entre ellos, los trabajos de César Zarrabeitia sobre la Escuela Normal Regional (2007) y figuras como Ferreyra, los Bonastre, Manuel Vicente Figuerero, Pedro Benjamín Serrano, entre otros, en una línea biográfica y regionalista.

El enfoque de las élites y su vínculo con la educación se profundiza en la obra de María Gabriela Quiñónez, quien analiza las estrategias sociopolíticas de la élite correntina (1880–1930) y el uso simbólico de la escuela como espacio de sociabilidad. Esto nos permite apreciar a la escuela como un campo donde tiene lugar la educación formal, donde se despliegan las estrategias políticas para la imposición del ideario positivista. La escuela también es vista como un ámbito de sociabilidad y esparcimiento de la élite, a través de las actividades realizadas por los maestros en torno a los principales acontecimientos del calendario escolar.

Catalina Méndez aporta una lectura curricular e institucional en dos obras: una sobre las transformaciones educativas entre nación y provincia, y otra sobre el magisterio y la formación docente, ambas organizadas en una cronología vinculada al discurso heroico decimonónico. Contrariamente, Alicia Juliana Pioli (2021) ofrece una mirada revisionista sobre el Colegio Jesuita de Corrientes mediante fuentes inéditas, rompiendo con los paradigmas liberales tradicionales en la obra de Vicente Fidel López (1929) y llenando un espacio de vacancia en relación a la temática.

Por último, Alberto Ariel Domínguez analiza la huelga docente de 1939 como expresión de una crisis sociopolítica que se remonta a 1930, mientras Ana Paula y Álvaro Monzón abordan la evolución de la enseñanza de las ciencias, resaltando el papel de la escuela normal en la formación docente y el desarrollo académico hasta 1930.

Los intentos de reavivar el interés por el tema educativo de

Corrientes convivieron al mismo tiempo con la introducción de nuevos planteos en el plano universitario. Los investigadores iniciaron una incursión sobre nuevas temáticas que enriquecieron y problematizaron la historia de la educación desde la perspectiva social, como las infancias, el gremialismo, el rol de los docentes, el control de los cuerpos, la educación indígena, entre otros (Ascolani, 2012). Algunos de ellos mostraron interés por el desarrollo de la educación en nuestra provincia, aplicando nuevas miradas a viejos problemas.

En ese sentido, estas investigaciones buscan tratar el pensamiento de figuras relevantes de la educación correntina (Fernández, 2003; Caldo, 2012; Salvatto, 2024); la aplicación de la perspectiva comparada entre dos espacios diferentes (Herrero, 2019; Salvatto, 2021); la enseñanza de la historia regional (Zapata y Portalis, 2021); el gremialismo docente (Acri, 2012); las infancias (Mazino, 2024), entre otros. También han tenido lugar los estudios de género, a raíz de la conformación de un *Centro Interdisciplinario de Estudios de Género en la Facultad de Humanidades* (UNNE) en 2011, y la realización de la primera jornada en 2018. En esa instancia, pueden observarse algunos problemas acerca del discurso de género en la Escuela Normal “Juan Pujol” de la ciudad de Corrientes (Ramírez, 2018) y los roles femeninos a mediados del siglo XIX (Prytz Nilsson, 2018).

En el año 2005, los intereses por la investigación de la historia de Corrientes se incrementaron e incentivaron la formación de una nueva institución, de la cual emergieron producciones históricas en diversas temáticas. El *Instituto de Investigaciones Históricas* refugió a historiadores profesionales y amateurs que buscaban un lugar para sus proyectos, muchos de los cuales mantenían su actuación en dos o más instituciones del medio correntino. Al igual que las anteriores, la estructura sobre la cual funcionaba era muy similar en cuanto a la convocatoria de los miembros, y sus investigaciones eran volcadas en *La Verdad sin Rodeos* desde el año 2006. A partir de la publicación del primer

número, podemos identificar un total de diez trabajos sobre los museos como temáticas predominantes, y en menor medida, la historia de las instituciones educativas, de la enseñanza, entre otros. A diferencia de las tendencias de carácter regional que se manifestaron en la Facultad de Humanidades (UNNE), estas instituciones se volcaron hacia la historia estrictamente provincialista. Sin embargo, puede observarse a través de sus publicaciones algunos aportes que buscaban complejizarse a través de perspectivas renovadas aportadas por investigadores procedentes del ámbito académico. Esa diversificación de miradas en las instituciones mencionadas se vio beneficiada por la apertura de carreras tendientes a sumar investigadores por fuera de los ámbitos de discusión de historiadores profesionales. La articulación de la Licenciatura en Historia (UNNE) en 2001 y la Especialización en Historia Regional (UNNE) favoreció la aparición de nuevos problemas y fuentes que contribuyeron al desarrollo de la ciencia histórica en el ámbito académico. La introducción de nuevas categorías procedentes de otras disciplinas para pensar la historia fue la inspiración en la formulación de nuevos problemas que la historia tradicional no contemplaba.

Más allá de las propuestas, las temáticas en historia de la educación continuaron con la línea de la historia de las instituciones escolares pensadas desde el uso de categorías procedentes fundamentalmente de la sociología, cuyas temáticas versan sobre la acción social de la Escuela Hogar de la ciudad de Corrientes (Garay, 2006), la Escuela Normal de San Roque (Tomasella, 2014) y los intereses vinculados a la huelga docente de 1999 (Arbolera, 2022). Otros trabajos publicados en el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Nordeste (RIUNNE) ponen en cuestión la idea romantizada de los maestros, poniendo en diálogo la historia escolar con la cultura política de Corrientes (Portalís, 2016).

La crisis económica que devino en crisis política de finales de los noventa despertó el interés de los historiadores en proceso de formación académica y de los profesionales de diferentes

universidades. Este hecho puntual de la historia de Corrientes fue estudiado desde perspectivas sociológicas en artículos que buscaron aproximarse a partir de categorías como “lucha social” y “protesta”, como culminación de una experiencia de enfrentamientos (Klachko, 2004). La crisis correntina fue entendida como el “Correntinazo del 99”, estableciendo una comparación con el movimiento estudiantil universitario de 1969 y tomando como fuente los testimonios orales de los actores partícipes del momento (Ojeda y Cazorla Artieda, 2022). A esos trabajos se suman las tesis de maestría producidas en el contexto de otras universidades como la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), que tuvieron como problema la huelga de 1939 (Acri, 2012) y la huelga docente de 1999 (Mumbach, 2012).

Realizando un balance de los trabajos llevados a discusión en los principales eventos de las instituciones mencionadas con anterioridad, actuantes en el medio y facilitadores de procesos de formación a docentes de la provincia, podemos observar que la educación de Corrientes no constituye el tema prioritario de interés de los docentes de Corrientes. En un trabajo presentado en el 19° Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes acerca de la impronta historiográfica de los congresos de la provincia entre 2001 y 2010 (Aubel, 2019), podemos apreciar no solamente el elenco de actores que publicaron, sino también las temáticas que más abundan en la historiografía correntina.

Según Aubel, teniendo en cuenta el periodo de 10 años, el más recurrente de los temas es la educación, ya que en 2003 el evento se redujo solamente a esa temática. Sin embargo, retomando la reflexión de este autor y realizando un conteo de las actas publicadas hasta 2024, podemos observar que solamente presentan entre 0% y 17% en cada publicación conjunta. Más allá de constituirse como un espacio de vacancia, los trabajos proporcionados por docentes de historia, historiadores profesionales y aficionados nos pueden aportar temas con los cuales pensar nuevos problemas en función de interrogantes más actuales.

A modo de conclusión



Los estudios sobre la historia de la educación de Corrientes tuvieron una época de auge con los historiadores clásicos de la historiografía correntina, quienes se preocuparon por dar cuenta de las instituciones y enaltecer a los prohombres de la gran “gesta escolar”. Algunos temas y problemas fueron planteados de manera recurrente, como Ambrosio de Acosta, el primer maestro, o la fundación de las escuelas normales. Pudimos observar que los temas educativos estaban asociados con la experiencia profesional de los intelectuales locales, algunos de los cuales ocuparon puestos de relevancia en el sistema educativo que les facilitó el acceso a las fuentes para su reconstrucción. Esas primeras obras de Manuel Florencio Mantilla, Hernán Félix Gómez y Manuel Vicente Figuerero se consideran las primigenias, ya que sirvieron de punto de apoyo para posteriores indagaciones.

Por otra parte, el escrito inaugural de Mantilla en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA sirvió de base para la escritura de la educación en la época colonial, de aquellos autores cuyas obras fueron premiadas y distribuidas en todas las escuelas del país. Sin embargo, el aporte de gran relevancia fue el de Hernán Gómez, ya que se nutrió de una gran cantidad de fuentes primarias y logró una sistematización de la historia de la educación común correntina. De este libro, surgieron un sinnúmero de investigaciones debido a la gran cantidad de datos de primera mano que contiene. Esta particularidad es comprensible debido al estado en el que se encontraba la historia escolar de la provincia.

El relevamiento llevado adelante contempla las investigaciones recopiladas en torno a los eventos más difundidos de la región. No obstante, somos conscientes de la existencia de repositorios de los profesorados de formación docente de la provincia

y las historias escritas por los intelectuales de pueblo a los que no tuvimos acceso por cuestiones de tiempo. Estas investigaciones pueden aportarnos más información acerca de las complejas dinámicas de los actores sociales y sobre las instituciones escolares como espacios legitimadores de determinados grupos hegemónicos.

Contemplar la mirada a ras de suelo en torno a estos espacios no solamente nos permite extraer la historia institucional, sino también comprender de qué manera se recrean y se resignifican las prácticas sociales.

A diferencia de otros autores, sostenemos que los temas tratados en los congresos y jornadas de historia de la provincia de Corrientes y jornadas de historia regional se limitan a la historia bélica, la historia del derecho y la historia política tradicional y renovada, siendo la educación el problema menos planteado por los historiadores profesionales y docentes formados en la disciplina. Salvo algunas excepciones, casi todos presentan una marcada línea historiográfica inaugurada por Mantilla y Gómez, y los trabajos que incursionan en perspectivas de la historia social de la educación son muy limitados. Teniendo en cuenta esas investigaciones, podemos agruparlas a grandes rasgos en los siguientes temas y problemas: las “predominantes” son aquellas que responden a un abordaje tradicional de las instituciones, ya que se abocan únicamente a dar cuenta de los principales hechos y acontecimientos que las atravesaron; en cambio, son menores aquellas que problematizan en función de marcos teóricos procedentes de la sociología de la cultura. A las historias institucionales les siguen en número las biografías de personajes destacados de la educación de Corrientes. El conflicto entre los docentes y la política ha sido estudiado desde diversas perspectivas, por ejemplo, desde el periodismo como herramienta de combate del magisterio correntino, las huelgas y el conflicto político entre los actores. En algunos casos, el uso de nuevas metodologías logró develar y desmitificar cuestiones sociales de la educación, por ejemplo, en la forma en que se relacionaban los actores en los diversos ámbitos de socialización.

Por otra parte, las políticas educativas también son temáticas que han sido abordadas desde métodos tradicionales hasta el uso de categorías procedentes del campo de la gestión educativa. Le siguen la enseñanza de la historia desde una perspectiva de la historia cultural y de las ciencias con miradas canónicas. En menor número, se encuentran los actos escolares, el periodismo y la educación, las infancias y las políticas del libro, que introducen nuevas categorías pertenecientes a la etapa de renovación de la historiografía educativa.

Desde el ingreso de la Universidad en el medio, la historia de la educación de Corrientes ha gozado de cierta renovación en cuanto a la reconstrucción de manera interdisciplinaria y sobre nuevas metodologías. Sin embargo, la implementación de estas miradas no significa la extinción de las más tradicionales, dado que ambas coexisten en la actualidad. Los eventos de la Junta de Historia, los Encuentros de Geohistoria Regional y los del Instituto de Investigaciones Históricas de Corrientes son el ambiente propicio para el desarrollo de nuevos problemas, sobre todo por la escasez de trabajos que den cuenta de la historia del siglo XX, ya que se trata del periodo de gran vacancia. Se desconocen las razones por las cuales parece ser la gran olvidada de los docentes e historiadores del medio.

Bibliografía



- Acosta, J. B. (1969). *Historia de la Escuela Normal de Maestros “José Manuel Estrada” 1887-1967*. Imprenta del Estado.
- Acri, M. (2012). *Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881-1930)* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales].
- Arbolera, S. I. (2020) *El cambio de rumbo y la vuelta a la escuela. Rol docente correntino en la crisis de 1999* [Tesina de licenciatura, Universidad Nacional del Nordeste]. Repositorio Institucional-Universidad Nacional del Nordeste.
- Ascolani, A. (1998). Historiadores e historia educacional Argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual. *Revista Sarmiento* (2), pp. 217-226.
- Ascolani, A. (2012). Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina, *Educação*, 35 (1), pp. 42-53.
- Aubel, A. (2019). La impronta historiográfica de una década de Congresos de Historia de la Provincia de Corrientes. Recorte 2001- 2010, en 19° *Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes*, Moglia Ediciones, pp. 57- 96.
- Botello, J. A. (2017). Amerindia Ediciones Correntinas y Moglia Ediciones partícipes y difusoras de la Historiografía Correntina. En 17° *Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes* (pp. 99- 121). Moglia Ediciones.
- Cabrera Segovia, V. (2018). Ernesto Hilario González y su aporte a la historiografía correntina. En *La Verdad sin Rodeos, Anuario N°13*, Instituto de Investigaciones Históricas y Culturales de Corrientes (pp. 33-47). Moglia Ediciones.

- Caldo, P. (2012). Ángel Bassi y la enseñanza de la economía doméstica 1894-1920, en *Ahorran, acunan y martillan: Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)* (pp.207-245). Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Cargnel, J. y Camelino, M. (2018). El Instituto de Historia (UNNE) y la construcción de una comunidad científica. En *XXXVIII Encuentro de Geohistoria Regional* (pp. 25-33). IIGHI.
- Cassanello, C. y Arata, N. (9 al 11 de agosto de 2006). Para una mirada genealógica de los atlas de la educación: El informe Ramos: política, educación y territorio en la historia de la instrucción primaria de la República Argentina. *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, La Plata, Argentina. Habitar l escuela: producciones, encuentros y conflictos. En *Memoria Académica*.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13224/ev.13224.pdf
- Chartier, A.-M. (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Historia de la educación - anuario*, 9.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100002&lng=es&tlng=en
- Clemente, J. (2012). Las relaciones entre Corrientes y Asunción durante el periodo colonial a través de la historiografía correntina. En *Actas Digitales del XXXII Encuentro de Geohistoria Regional*.
- Devoto, F. y Pagano, N. (2010). *Historia de la historiografía argentina*. Sudamericana.
- Domínguez, A. A. (2017). *Tiza y mandioca. La década infame de la docencia correntina (1930-1945)*. Moglia Ediciones.
- Fernández, Á. M. (2003). Pedagogía y Positivismo a finales del siglo XIX: Pedro Scalabrini, Alfredo Ferreira y la Escuela Positiva. En *Estudios Ibero-Americanos*, PUCRS, XXIX (1), pp. 73-92.

Fiorucci, F. (2012). Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia. En P. Laguarda y F. Fiorucci, *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales (siglo XX)* (pp. 131-152). Prohistoria.

Fiorucci, F. y Bustamente Vismara, J. (Eds.). (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Universidad Pedagógica Nacional (UNPE).

Garay, M. L. (2006). *La acción social del Hogar Escuela "Juan Domingo Perón" 1952-2002* [Tesina de licenciatura, Universidad Nacional del Nordeste]. Repositorio Institucional-Universidad Nacional del Nordeste.

Gómez, H. F. (1922). *Instituciones de la provincia de Corrientes*. Lajoune.

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*. Imprenta del Estado.

Herrero, A. (2019). Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920). *Revista Temas de Historia Argentina y Americana*, 1(27).

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

Leoni, M. S. (1999). Historia política de Corrientes en el siglo XX: tendencias e historiadores. *Revista Nordeste*, 2da. Época, (10).
https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/30989/RIUNNE_FHUM_AR_Leoni_MS-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Leoni, M. S. (2004a). La historiografía correntina en la primera mitad del

siglo XX. En E. Maeder, M. S. Leoni, M. G. Quiñónez y M. M. Solís Carnicer, *Visiones del pasado. Estudios sobre historiografía de Corrientes*. Moglia Ediciones.

Leoni, M. S. (2004b). Hernán Félix Gómez. Un historiador para Corrientes. En E. Maeder, M. S. Leoni, M. G. Quiñónez y M. M. Solís Carnicer, *Visiones del pasado. Estudios sobre historiografía de Corrientes*. Moglia Ediciones.

Leoni, M. S. (2023). La historia de la historiografía como una subdisciplina. En M. S. Leoni y E. Zeitler, *Historia de la historiografía- 1º edición para el alumno*. Corrientes: Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste, EUDENE.

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Historia_de_la_Historiografia.pdf

Leoni, M. S. y Solís Carnicer, M. del M. (2024). 50 años de Folia Histórica del Nordeste en la construcción de la historia regional en la Argentina (1974-2024), *Folia Histórica del Nordeste*, (51), pp. 11-31.

<https://doi.org/10.30972/fhn.50507643>

López, V. F. (1931). *Los jesuitas en Corrientes: el Colegio Fludentino*. Imprenta del Estado.

Mantilla, M. F. (1887). *Bibliografía periodística de la provincia de Corrientes*. Imprenta y Librería de Mayo.

Mantilla, M. F. (2006). *Crónica histórica de la provincia de Corrientes* (Tomos I, II y III).

Manzino, N. (2015). La Junta de Historia de la Provincia de Corrientes. Un campo intelectual en crecimiento. Orígenes, desafíos y legado historiográfico. 1996-2014. En 15to. *Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes* (pp. 221-237). Moglia Ediciones.

Manzino, N. (2024). Infancias huérfanas en la provincia de Corrientes y el entrecruzamiento de familias a través de la Sociedad de (1858-1871).

En III Congreso Internacional de Ciencias Humanas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/560.pdf>

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.

Montenegro, A. B. (2012). Una élite dirigente a la búsqueda del progreso. La potencialidad económica del territorio correntino en los escritos de Valentín Virasoro y Zacarías Sánchez (1881-1894). En *Actas digitales del XXXII Encuentro de Geohistoria Regional*, pp. 269-281.

https://repositorio.unne.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/53253/RIUN_NE_FHUM_AC_Montenegro_AB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Monzón, A. P. y Monzón Wyngaard, A. (2024). *La enseñanza de las ciencias en Corrientes*. Su historia. Moglia Ediciones.

Mumbach, M. A. (2012). *La crisis de 1999 en la provincia de Corrientes. El lugar de los docentes autoconvocados de Paso de los Libres* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Misiones].

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. Cuaderno de Ciencias Sociales*, 11(18).
<https://doi.org/10.30972/dpd.11186329>

Philp, M., Leoni, M. S. y Guzmán, D. (coord.). (2022). Argentina. *Modelo para armar*. Imago Mundi.

Pioli, A. J. (2021). *El Colegio Jesuita de Corrientes*. Moglia Ediciones.

Portalís, A. E. (2016). *Escuela y política en Corrientes durante el primer peronismo. Una aproximación desde la perspectiva de los autores (1946-1949)*.

Trabajo Final de Especialización en Historia Regional,
Universidad Nacional del Nordeste.

<https://repositorio.unne.edu.ar/xmlui/handle/123456789/51178>

Prytz Nilsson, H. K. (2018). La construcción cultural de los roles femeninos. Una aproximación desde la educación correntina de mediados del siglo XIX. En *Primeras Jornadas Internacional de Estudio de Género del Nordeste Argentino y Países Limítrofes* (pp. 222-226). Universidad Nacional del Nordeste.

<https://hum.unne.edu.ar/academica/cideg/jornadas/actasjornadas2018.pdf>

Quiñonez, M. G. (1999). La política en la época de Juan Pujol (1852-1859). *Revista Nordeste* 2da. Época, (10), pp. 44-79.

https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/31004/RIUNNE_FHUM_AR_Qui%0c3%0b1ones_MG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Quiñonez, M. G. (2004). Manuel Florencio Mantilla y la historiografía decimonónica. En E. Maeder, M. S. Leoni, M. G. Quiñónez y M. M. Solís Carnicer, *Visiones del pasado. Estudios sobre historiografía de Corrientes*. Moglia Ediciones.

Quiñonez, M. G. (2007). *Élite, ciudad y sociabilidad en Corrientes 1880-1930*. Moglia Ediciones.

Quiñonez, M. G. y Montenegro, B. (2021), De los estudios biográficos a la historia provincial. Una historia de la historiografía correntina, en Marta Philp, María Silvia Leoni y Daniel Guzmán (coord.) *Argentina. Modelo para armar*. Imago Mundi, pp. 223-242.

Ramírez, E. D. (2018). Análisis en la construcción de género y los procesos discursivos de la Escuela Normal “Dr. Pujol” de la ciudad de Corrientes (década 1880-1940). En *Primeras Jornadas Internacional de Estudio de Género del Nordeste Argentino y Países Limítrofes* (pp. 218-222). Universidad Nacional de Nordeste.

<https://hum.unne.edu.ar/academica/cideg/jornadas/actasjornadas2018.pdf>

Salvatto, F. G. (2021). Normas y prácticas sobre la educación pública en Corrientes (1821-1826). *4º Jornada de Trabajos y Comunicaciones. Memoria Académica*.

Salvatto, F. G. (2024). Educación pública y formación del ciudadano en la perspectiva liberal- republicana de Pedro Ferré. Río de la Plata, Corrientes, 1826-1827. En A. Escobar Ohmstede y G. O. Quinteros (Eds.). *Expresiones políticas, materiales y simbólicas de los procesos reformistas "liberales en Iberoamérica" durante el siglo XIX* (pp. 489-517). Universidad Nacional de La Plata.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6560/pm.6560.pdf>

Solís Carnicer, M. del M. (2004) Entre la tradición y la renovación historiográfica. Federico Palma y su contribución a la historiografía correntina contemporánea. En E. Maeder, M. S. Leoni, M. G. Quiñónez y M. M. Solís Carnicer, *Visiones del pasado. Estudios sobre historiografía de Corrientes*. Moglia Ediciones.

Solís Carnicer, M. del M. (2006). Juan Ramón Vidal y la formulación de una identidad política en Corrientes (1884-1940). *Revista Nordeste*, 2° Época, (26).

<https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/2605/2305>

Tomasella, G. I. (2014). *Origen y evolución de la Escuela Normal "Juan García de Cossio": rasgos culturales de su identidad en el imaginario colectivo*. Moglia Ediciones.

Zapata, H. M. H. y Portalis, Antonia E. (2021). La enseñanza de la historia regional en la Argentina. Una mirada desde los actuales diseños curriculares de la Provincia de Corrientes. *Ciencia Nueva. Revista de Historia y Política* (5) 1, pp. 198-224. <https://doi.org/10.22517/25392662.24626>

Zarrabeitia, C. H. (2007). *Regional Escuela Mía*. Moglia Ediciones.

Zarrabeitia, C. H. (2012a). *José Alfredo Ferreira. El espíritu comtiano en Corrientes*. Moglia Ediciones.

Zarrabeitia, C. H. (2012b). *Juan P. Gómez. Normalismo Regionalista. Desde Corrientes a la Quebrada de Humahuaca*. Moglia Ediciones.

riografía no se únicamente en las ones de la propia ra histórica, también relar las acciones izan distintos actores construcción de una colectiva. En este pretende poner en a los mecanismos los cuales los sujetos en un relato del ara justificar las s del presente. La rafia se sumerge, a rafia no se detiene nte en las ones de la propia ra histórica, también relar las acciones izan distintos actores construcción de una colectiva. En este pretende poner en a los mecanismos los cuales los sujetos en un relato del ara justificar las s del presente. La rafia se sumerge La rafia no se detiene nte en las

Capítulo 2

Familias, cabildo e Iglesia: la educación (para unos pocos) en Corrientes durante los siglos coloniales

Horacio Miguel Hernán Zapata



Los primeros antecedentes de prácticas e instituciones educativas existentes en el actual territorio de la provincia de Corrientes se remontan a la época colonial (Palma, 1987; Fernández de Demarchi, 1986, p. 13). Dicha etapa en la historia de Corrientes se inició con la fundación de la Ciudad de Vera, el 3 de abril de 1588, por Juan Torres de Vera y Aragón. Esta ciudad, estratégicamente situada en la confluencia de los ríos Paraná y Paraguay, se concibió como un eje para la comunicación entre Asunción, Santa Fe y Buenos Aires. Conocida con el tiempo como San Juan de Vera de las Siete Corrientes, los pobladores iniciales de esta nueva urbe estaban integrados por vecinos de la ciudad de Asunción, quienes recibieron las primeras mercedes de tierras y la encomienda de los indios.

A pesar de la vasta jurisdicción inicialmente asignada a Corrientes, su poblamiento efectivo fue lento, circunscribiéndose durante décadas a las inmediaciones de la ciudad. Factores como el aislamiento geográfico y el constante clima de inseguridad –provocado por la dura resistencia que ofrecieron los pobladores originarios del actual territorio correntino y las posteriores incursiones de distintos grupos indígenas de la región del Chaco (abipones, tobas y mocovíes)– atentaron contra el desarrollo de la localidad, haciendo que la población y su territorio crecieran muy lentamente. Así, en 1622, los pobladores hispano-criollos ascendían a unos 550 habitantes y los aborígenes sometidos eran unos 1.400; a su vez, hacia 1650, el dominio correntino llegaba básicamente hasta el río Empedrado (Maeder, 1975 y 1986).

La expansión territorial se intensificó en la segunda mitad del siglo XVII, con la incorporación de nuevos distritos, y alcanzó el río Santa Lucía a principios del siglo XVIII, abarcando el sector noroeste de la actual provincia. Para ese entonces, había alrededor de 4.000 personas, la mitad de ellas de condición hispano-criollas (Meichtry, 1987, pp. 6-7 y 12). En paralelo, desde 1626, se establecieron pueblos jesuíticos en la ribera del río Uruguay –Yapeyú, La Cruz, Santo Tomé y San Carlos–, con un régimen administrativo y gubernamental autónomo (Maeder, 2013; Maeder y Poenitz, 2006).

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, el desarrollo de la cría de ganado fomentó la apropiación de tierras, extendiendo la frontera más allá del río Santa Lucía: mientras la cuenca del Iberá se pobló desde San Roque, Caá Caatí y Saladas, la presencia hispano-criolla se consolidó en las tierras bajas de los ríos Corriente y Guayquiraró a partir de los puertos de Goya y Esquina. Simultáneamente, se ocupó la extensa llanura del Paiubre, en el sur. Paralelamente a estos procesos de expansión fronteriza, la población experimentó un rápido crecimiento: se pasó de unos 9.500 habitantes en 1760 a 30.000 según el censo provincial de 1814. Al concluir el período colonial, Corrientes había consolidado casi la totalidad de su territorio actual, a excepción del sector oriental. En esta área, el límite jurisdiccional se extendía a lo largo del río Miriñay y los bordes orientales de la cuenca del Iberá hasta la Tranquera de Loreto, en Ituzaingó (Maeder, 1975 y 1986). Más allá de ese límite se ubicaba la provincia guaraní de Misiones, que se desintegró tras la expulsión de los jesuitas en 1768 (Maeder, 2013; Maeder. y Poenitz, 2006).

La sociedad de Corrientes colonial estuvo conformada, entonces, por una elite de 23 vecinos, cuya particularidad era la de ser beneméritos de la conquista o descendiente de los mismos, quienes –como vimos– fueron premiados con encomiendas de indios y con mercedes de tierras. La encomienda, recordemos, constaba de un grupo de indígenas que debía pagar tributo al beneficiario, quien a cambio garantizaba seguridad, protección y adoctrinamiento católico. Según María Laura Salinas (2010), conviene tener presente que los encomenderos correntinos no fueron un grupo de riqueza significativa ni de importancia política en la estructura del imperio colonial español. En Corrientes, la condición de encomendero tuvo una importancia simbólica antes que económica, con signos evidentes de pobreza e insolvencia dada las condiciones imperantes a nivel regional. Por un lado, la ciudad se ubicaba en un territorio periférico y distante respecto de una de las principales y más prósperas metrópolis del mundo hispanoamericano durante gran parte del período colonial: la Villa Imperial de Potosí, localizada en el

Alto Perú (actual Bolivia). En estas tierras litoraleñas, la posibilidad de saqueo y de apropiación de riquezas estuvo limitada a raíz de la ausencia de sociedades indígenas de opulencia y desarrollo equivalente a los aztecas e incas. Por el contrario, había grupos indígenas poco numerosos, más rudimentarios y dispersos, habituados a la caza, la pesca y la recolección, los cuales, una vez sometidos, no aseguraron grandes ingresos en concepto de tributo. Los indígenas encomendados estaban permanentemente ocupados en tareas domésticas y servicios personales vinculados a las actividades económicas preponderantes: la agricultura y la ganadería (Salinas, 2010). A los grupos indígenas y la elite benemérita de la ciudad se sumaron españoles y mestizos, estos últimos frutos de las relaciones entabladas por los peninsulares con los indígenas en los primeros momentos de su presencia en el territorio.

Al hablar de la población de Corrientes de los siglos XVII y XVIII, nos encontramos –sociológicamente hablando– frente a una sociedad modesta y rústica, sin riquezas trascendentes, que se desenvolvía en una pequeña ciudad del nordeste del territorio rioplatense. Sin embargo, al igual que el resto de las realidades hispanoamericanas en tiempos coloniales, la sociedad correntina constituyó una típica “sociedad de antiguo régimen colonial” (Areces, 2007), caracterizada por su organización tradicional y estratificada, en la que las variables de raza, etnicidad, clase y género interactuaban para determinar el lugar de cada varón y mujer en la estructura social (Presta, 2000). Estas características distintivas, sin lugar a dudas, influyeron en las experiencias de educación (Gonzalbo Aizpuru, 1999) que se gestaron dentro de la configuración político-territorial que con el tiempo fue la provincia de Corrientes.

En primer lugar, las diferentes prácticas e instituciones educativas que existieron en Corrientes en la época colonial estuvieron influenciadas por un modelo pedagógico que, sustentado en la moral occidental y católica, proponía un tipo de educación que no era igual para todos y que, en consecuencia, legitimaba el orden político y social impuesto por los españoles y las desigualdades

sociales existentes. No sorprende entonces que la educación fuera un privilegio del que disfrutaban solamente unos pocos, especialmente aquellas familias que podían solventar la contratación de personas que oficiaran de maestros particulares e instruyeran a los niños y jóvenes en sus hogares particulares.

En segundo lugar, las pocas experiencias educativas oficiales que existieron en la jurisdicción estuvieron supeditadas desde temprano a las condiciones adversas tanto para la supervivencia de la ciudad y de los pueblos del interior como para la administración de las distintas autoridades involucradas. Desde temprano, la insuficiencia de recursos económicos constituyó un factor limitante en la promoción y prestación de los servicios educativos. En efecto, la escasa diversificación productiva y la baja densidad demográfica de la sociedad correntina derivaron generalmente en una recaudación fiscal siempre limitada, cuando no escasa, como para solventar la construcción de edificios destinados a funcionar como escuelas y/o abonar salarios a las personas que oficiaron de educadores (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996). A ello debemos sumar el hecho de que, en numerosas oportunidades, las autoridades debieron volcar los contados recursos disponibles a atender y resolver otros problemas considerados más apremiantes.

Durante el período colonial, entonces, las instituciones educativas dirigidas a la población de la ciudad de Corrientes fueron notablemente escasas y experimentaron un desarrollo lento, desproporcionado en relación con el crecimiento demográfico, hasta que esta situación educativa se vio sensiblemente modificada con la llegada de la Compañía de Jesús, que instaló un colegio en la ciudad de Corrientes y las reducciones indígenas sobre la ribera del Uruguay. La trascendencia de la presencia y labor educativa de la Compañía de Jesús en el actual territorio de Corrientes durante los últimos siglos coloniales constituye un hito fundamental que permite trazar una periodización de la evolución de la educación pública durante este lapso histórico. En este sentido, tomando como eje la actuación jesuítica, es posible distinguir tres etapas claramente definidas: un

periodo anterior a su influencia directa (1588-1689), una fase durante su actividad educativa en la región (1690-1767) y un momento posterior a su expulsión y al cese de sus emprendimientos pedagógicos (1768-1810). En cada una de estas etapas consideraremos aspectos tales como las posibilidades efectivas de las instituciones para establecer la obligatoriedad escolar y extender la oferta educativa, la selección y el control del desempeño de los docentes y los contenidos de la enseñanza.

El Cabildo de Corrientes y la educación capitular (1595-1690)



Las autoridades de la ciudad de Corrientes se interesaron desde un primer momento por la educación pública de la población local. Muy probablemente, el carácter y la experiencia del mismísimo fundador de Corrientes, el teniente de gobernador, capitán Alonso de Vera y Aragón, fueron aspectos determinantes en el desarrollo de esta temprana conciencia sobre la importancia de sentar instituciones educativas en esta nueva ciudad. Habiéndose desempeñado como oidor en otras ciudades coloniales más antiguas, donde existían colegios de larga trayectoria y hasta universidades, pudo comprobar la importancia que revestían dichas instituciones en la educación de la población. Así, en 1595, sostuvo la necesidad de crear un colegio bajo la dirección de los jesuitas. A pesar de contar con la autorización del superior de la Compañía de Jesús, el padre Juan Romero, y de que se donaron las tierras necesarias para el establecimiento, el proyecto no pudo concretarse hasta casi un siglo después y la ciudad continuó sin una escuela hasta entrado el siglo XVII (Fernández de Demarchi, 1986, p. 13).

Por aquellos años, siguiendo la tradición medieval, el cabildo

solamente tomó algunas medidas aisladas y tendientes a reglamentar la enseñanza profesional de los menores en los talleres (Gómez, 1935, p. 3). No obstante, los pocos pobladores que ya habitaban en la joven ciudad consideraban que tales medidas eran insuficientes y, en 1602, hicieron notar a las autoridades la necesidad de que sus hijos fueran educados. En ese momento, lo que actualmente denominamos educación primaria, elemental o básica, se conocía generalmente como primeras letras, y sus maestros debían transmitir el noble arte de leer y escribir. Entonces, consciente de que no disponían de una escuela de la orden jesuita para ocuparse en lo inmediato de la educación básica de los niños de Corrientes, el vecino y procurador Álvarez Gaitán solicitó al cabildo la contratación de un “maese de escuela” (es decir, un maestro de escuela o maestro de oficio) para que enseñara a los niños de la ciudad, especialmente a los huérfanos, no solo nociones básicas de lectura y escritura, sino también los usos y costumbres propios de la moral cristiana (Fernández de Demarchi, 1986, p. 13).

/ Edificio del antiguo cabildo de Corrientes



Los miembros del cabildo decidieron que los vecinos más instruidos debían dedicarse a la tarea de enseñar a los pequeños. Así, el 10 de marzo de 1603, la mayoría optó por nombrar a don Ambrosio de Acosta (1540-1610), vecino cofundador de la ciudad, como maestro de escuela. Según consta en el acta del cabildo que se conserva en el Archivo Histórico de la Provincia de Corrientes, la elección de la mayoría recayó en don Ambrosio por tratarse de una persona formada y que había sido educada como hijo de europeos en Asunción (Leguizamón Sans de Gamarra, 1968; Rivera, 1985, p. 22). Además, se explicita en ese mismo documento que era un vecino respetado por sus pares y que tenía cualidades para enseñar a los demás. Asimismo, se determinaba que debía recibir “un peso plata por cada niño que enseñe, o su valor en moneda corriente de la tierra” (Palma, 1987, p. 122). El acta aclaraba que las funciones del flamante maestro se extenderían por un año (González Azcoaga, 2019, pp. 579-580).

Con Acosta al frente de la tarea de enseñar a leer y escribir a los hijos de los primeros vecinos de Corrientes, se iniciaba la actividad educativa oficial propiamente dicha en la joven urbe. A pesar de contar ya con una persona que se dedicara al oficio de enseñante, el cabildo se vio en la necesidad, en 1607, de emitir un bando donde comunicaba a la población local sobre el carácter obligatorio de la asistencia de los niños a la escuela (Gómez, 1935, pp. 3-4). Esta preocupación de los regidores por el desinterés de los padres en enviar a sus hijos a la escuela y su plasmación en diferentes bandos se volvió una constante con el correr de los años (Fernández de Demarchi, 1986, p. 3).

Sin saber que pasaría a la historia como el “primer maestro laico” (Figuerero, 1924, pp. 58-59) y/o el “primer maestro criollo” (Labougle, 1953, p. 22; Leguizamón Sans de Gamarra, 1968), Acosta ejerció la docencia varios años más, siendo reemplazado recién en 1608 por Rafael Farrel. Cuando este último renunció, su vacante fue cubierta con el nombramiento de Pedro de Medina, un vecino oriundo de la cercana Asunción, afianzado en la ciudad, quien fue confirmado

en el cargo de maestro nuevamente en 1640 bajo la condición de que enseñara en la iglesia y que recibiría una paga mensual de un peso por cada niño que escribía, medio por el que leía y dos reales por el que rezaba (González Azcoaga, 2019, p. 580). A partir de entonces, no dejaron de sucederse en el tiempo nuevos nombramientos, renunciaciones y/o reemplazos de maestros debido a diferentes circunstancias.

En 1641, el Cabildo de la Ciudad de Vera designó a don Tomás de Zárate, cuyo trabajo sería pagado en moneda de la tierra y durante su permanencia la escuela funcionaría en los corredores de la iglesia matriz. Como en aquellos años descendió la matrícula escolar, el cabildo recomendaba “que los niños acudieran a la escuela que les estaba señalada”. Debido a que los niños continuaban faltando a clases y los padres no hacían más que exponer “excusas frívolas e ilícitas razones”, el ayuntamiento optó por una medida radical al emitir una disposición que sostenía que “... todos los vecinos y moradores que tuvieran hijos a su cargo, niños de edad escolar de siete para catorce años, los envíen a la escuela para que allí sepan y sean enseñados a la policía y ley cristiana” bajo severa advertencia de multas en caso de incumplimiento (González Azcoaga, 2019, p. 581).

Diez años después, volvió a ocupar el cargo don Pedro de Medina, quien por entonces oficiaba de sacristán de la iglesia matriz. Medina fue reemplazado en 1653 por don Marcos Espinoza, y este, a su vez, por don Francisco Gómez en 1656, a quien el cabildo recomendó que los niños fueran “corregidos con suavidad” durante las horas de estudio (Palma, 1987, p. 122; González Azcoaga, 2019, p. 581). Casi una década después, en 1665, fue designado maestro el capitán Juan de Salinas, pero su nombramiento fue seriamente objetado por los padres de los niños que asistían a clases debido a que consideraban que la paga autorizada era demasiado alta. La queja de los vecinos llevó a que el nuevo maestro renunciara al poco tiempo, siendo reemplazado por don Marías Gómez de Irala en 1666. Su labor debió resultar muy satisfactoria a ojos de los cabildantes correntinos, porque en 1670 se lo confirmó en el cargo, pero por motivos que se desconocen, abandonó su puesto en abril de ese año. En julio de 1674,

ocupó el cargo de maestro don Pedro de Arriola, cuyo salario fue fijado considerando el pago de “cuatro pesos por niño que leyera libros y letras procesadas y seis pesos por quien escribiera” (Palma, 1987, p. 124). Su nombramiento fue acompañado por una nueva disposición que fijaba la obligatoriedad de la enseñanza y una multa de dos pesos a aquellos padres que no enviaran a sus niños a la escuela (González Azcoaga, 2019, p. 582).

En 1681, don Matías Gómez de Irala ocupó el cargo y cedió parte de su propia vivienda para que funcionase allí la escuela. Sin embargo, por algún incidente desconocido, el cabildo lo apartó de sus funciones. Fue reemplazado por don Pedro de Alarcón, cuyas clases volvieron a dictarse en “los colgadizos de la iglesia matriz”. Alarcón debió cumplir su tarea con verdadero esmero y diligencia, pues en 1683 el cabildo volvió a confirmarlo en la “enseñanza de los niños, educación y doctrina cristiana” (Palma, 1987, p. 124). Durante los años que Alarcón ejerció la docencia, la matrícula debió crecer en algún punto, ya que el cabildo se vio obligado a extender la educación de los niños de las chacras cercanas. Por ello, dictó un oficio con fecha del 18 de enero de 1683 donde se comunicaba: “...vengan dichos muchachos a la escuela y sus padres y madres y las personas que a su cargo cargo tuvieren dichos muchachos que sean compelidos con todo apremio para lo referido...” (Palma, 1987, p. 124). Por cierto, Alarcón se retiró de la docencia en 1685 y su vacante fue cubierta por don Antonio López. A diferencia de lo que se venía haciendo hasta entonces, su actuación ya no sería supervisada por los alcaldes, sino por el Justicia Mayor. Este último funcionario se vio obligado a lanzar un nuevo bando ordenando a los padres que enviasen a sus hijos a la escuela bajo amenaza de cárcel si no cumplían (González Azcoaga, 2019, p. 583).

Para el año 1689, ya funcionaban dos escuelas en la ciudad de Corrientes, atendidas por don Isidro Baldenegro y por don Juan de Figueroa, quienes habían sido nombrados maestros. Ese mismo año, el cabildo estableció que todos los niños desde los ocho años de edad debían matricularse en alguna de las instituciones educativas

existentes. Asimismo, la ordenanza advertía que los padres evitasen “sacarlos ni trasladarlos de una escuela a otra”, pues, según se pensaba, “en la perseverancia consiste el logro y luce el trabajo de los maestros en la buena educación cristiana y de crianza” (Palma, 1987, p. 124). Sin embargo, la vida escolar se vería otra vez interrumpida por la renuncia de ambos maestros, debiendo López volver a dirigir las escuelas en los corredores de la iglesia matriz (González Azcoaga, 2019, pp. 583-584).

Como puede observarse tras este largo periplo, durante casi un siglo la oferta educativa oficial en Corrientes se ciñó a la instrucción que brindó el cabildo a los hijos de algunos de los vecinos de la jurisdicción a través de los maestros de escuela. La serie de hechos mencionados –como la alternancia de personajes que ocuparon tal cargo, las circunstancias que rodeaban su designación y/o renuncia, los constantes reclamos de los regidores debido a la apatía de las familias y otra serie de indicios– nos permiten identificar algunas características centrales de esta primera experiencia de educación configurada alrededor del magisterio capitular.

En primer lugar, es evidente que existió un reconocimiento por parte de las autoridades locales de la importancia social de la educación, lo cual se tradujo en una serie de acciones tendientes a dotar de maestros a los niños y a crear la conciencia paterna de la obligación escolar.

Respecto de la selección de personas para cubrir las plazas de maestro de escuela, el panorama educativo de la época se caracterizaba por requisitos de habilitación docente laxos y una supervisión del desempeño prácticamente inexistente. La documentación disponible no permite discernir con precisión los criterios y procedimientos empleados en la selección de maestros durante este período. No obstante, la ausencia de una discusión sustancial sobre este aspecto en los acuerdos capitulares, si bien no habilita a pensar que la designación fuera antojadiza, es clara en

demostrar la implementación de mecanismos de selección elementales y poco sofisticados que se hallaban ciertamente al margen de toda evaluación de conocimientos pedagógicos y contenidos. En efecto, a pesar de esta generalización, es posible identificar algunas modalidades de nombramiento influenciadas por el contexto específico. Ante la necesidad de cubrir una vacante, el cabildo recurría a designar al nuevo maestro basándose en dos criterios principales. Uno de ellos era el prestigio social o los antecedentes en funciones públicas. La tendencia era que la mayoría de los hombres encargados de enseñar a los niños eran españoles que gozaban de reconocimiento en la comunidad o que habían desempeñado cargos oficiales previamente, siendo considerados idóneos (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 46). No fue casual, entonces, que en numerosas oportunidades los sacristanes de la iglesia parroquial fuesen designados maestros, pues su nombramiento ofrecía además la posibilidad de utilizar un espacio dentro del templo para la instrucción de los niños. Paralelamente a la presencia de sacerdotes en la enseñanza, los casos de Pedro de Medina y Juan Salinas muestran que los militares veteranos también fueron considerados para roles como maestros de escuela.

En esa dirección, el nombramiento inicial de Ambrosio da Costa como maestro marcó un verdadero hito histórico, pues carecía de los perfiles descriptos: no era ni español ni religioso ni militar, sino uno de los pocos vecinos criollos y laicos de Asunción afincado en Corrientes (Leguizamón Sans de Gamarra, 1968). No obstante, la necesidad de contar con un maestro y su prestigio como un vecino de la ciudad que contaba con experiencia como escribano y que había ejercido posiblemente la docencia en Buenos Aires, hicieron que su figura prevaleciera por encima de otros candidatos. De cualquier modo, tal como hemos visto, varios de los maestros que lo sucedieron con el tiempo sí acreditaban las características generales, especialmente su condición de religioso o militar retirado (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 46).

La disponibilidad de una vivienda adecuada para albergar a

los alumnos operó como un segundo criterio de selección para asegurar condiciones mínimas de funcionamiento escolar. Dada la carencia de un local escolar propio por parte del cabildo, el nombramiento de maestros que poseyeran una casa con espacio suficiente para los niños resolvía una necesidad apremiante. Esta situación sugiere la posible existencia de iniciativas privadas de enseñanza en domicilios particulares, las cuales eran posteriormente oficializadas por el cabildo mediante la designación del propietario o encargado como maestro (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 46).

Ciertamente, es preciso aclarar que, una vez designado, la continuidad del maestro en su cargo dependía fundamentalmente de su capacidad para mantener la escuela operativa con cierta regularidad y competencia. En estos casos, el cabildo procedía a la renovación del nombramiento sin exigir requisitos adicionales significativos más allá del fomento de la asistencia escolar por parte de los padres. Es importante destacar que la supervisión del desempeño docente era limitada, ya que las visitas realizadas por miembros del cabildo a la escuela se centraban primordialmente en el control de la asistencia de los alumnos (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 47). La sucesión de nombramientos y cambios de los maestros descripta nos permite afirmar que el promedio de permanencia de estos no superaba los dos años de ejercicio para el recambio.

En segundo lugar, no existió un currículum oficial en el sentido estricto del término durante la educación capitular. Antes bien, la instrucción que debía impartir todo maestro contratado por el cabildo se caracterizó por su focalización en el aprendizaje de las habilidades básicas de lectoescritura y cálculo, así como en la transmisión de la doctrina religiosa cristiana por medio de rezos y cánticos religiosos y el aprendizaje del catecismo (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 47). Se privilegiaba un método de aprendizaje colectivo y memorístico a través del coreo y la repetición. Para el aprendizaje de la lectura, se empleaba el método alfabético

(primero letras, luego sílabas y por fin palabras y frases). Por lo general, el material didáctico era escaso y rudimentario. Además, esta modalidad de educación impartida por los maestros del cabildo se distinguió por la existencia de castigos físicos que se empleaban como una forma de educar y marcar límites y normas. Entre los castigos más comunes y frecuentes se encontraban las palmadas, bofetadas, apretones, empujones y golpes con objetos (como látigo, vara, palmeta o corma). Si bien estas prácticas eran ampliamente toleradas, en numerosas ocasiones las autoridades reclamaron a los maestros la morigeración y racionalidad en la aplicación de dichas penalidades físicas sobre el cuerpo de los escolares.

En tercer lugar, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar durante esta etapa se vio seriamente limitado por la desigualdad con que asumieron sus mutuas responsabilidades y deberes el cabildo y los pobladores o vecinos de su jurisdicción. La reiterada insistencia del primero al recordar a los vecinos su deber respecto a la escolarización obligatoria sugiere una falta de interés y de valoración de los beneficios de la educación por parte de la comunidad. En consecuencia, las medidas implementadas por el cabildo para asegurar el cumplimiento de esta obligación no fueron ni eficaces ni resolutivas. Sumado a esto, el cabildo carecía de los recursos económicos necesarios para sostener adecuadamente el servicio educativo. La precaria situación financiera del gobierno local, que incluso durante el periodo independiente no contaba con ingresos propios para financiar obras públicas, obstaculizó significativamente la materialización de la obligatoriedad escolar, a pesar de la voluntad política existente, principalmente por estas limitaciones económicas (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 45).

Al mismo tiempo, la ausencia de incentivos económicos adecuados para el ejercicio de la docencia explica la discontinuidad que caracterizó la provisión del servicio educativo. Aunque en ciertos momentos el cabildo actuó como garante de los pagos, esta medida probablemente no alteró sustancialmente la situación de precariedad económica que enfrentaba el maestro. Dicha inestabilidad se

derivaba de la imposibilidad de alcanzar un número significativo de alumnos que justificara su remuneración y asegurara la puntualidad de los pagos. En este contexto, las exigencias de eficiencia y regularidad impuestas por el cabildo se vieron inherentemente condicionadas. En consecuencia, la calidad de la enseñanza se comprometió seriamente, no solo por la potencial falta de dedicación de los docentes, sino también por la escasez de individuos con la formación necesaria para asumir la instrucción elemental. Esta limitación en recursos humanos, sumada a la carencia de materiales, configuró otra de las características definitorias de este periodo (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 45).

Finalmente, durante la etapa del magisterio capitular, la educación resultó ser para unos pocos privilegiados. Por un lado, la provisión de instrucción se restringió a aquellos segmentos de la población urbana con capacidad económica para sufragar los honorarios del maestro. Para poder mantenerse, las escuelas utilizaban los ingresos provenientes de los alumnos más pudientes. Una excepción lo constituían los estudiantes huérfanos y más pobres, a quienes estaba estrictamente prohibido el cobro de la matrícula. Sin embargo, incluso un costo de matrícula modesto representó una limitación significativa para la aspiración del Cabildo de Corrientes de universalizar la educación entre los niños de su jurisdicción. En consecuencia, la gratuidad –en tanto principio inherente a la obligatoriedad educativa– no pudo garantizarse en este contexto (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 45).

Por otro lado, la cobertura del servicio educativo no experimentó una expansión significativa. Si bien en algún momento se promovió la incorporación escolar de los hijos de las familias que habitaban las chacras de los alrededores de la ciudad, hasta la apertura del colegio jesuítico se mantuvo en funcionamiento una única institución escolar, localizada en el núcleo urbano. De igual manera, resulta plausible inferir que los diversos espacios donde se desarrolló la actividad escolar en la ciudad de Corrientes, mayormente los corredores de la iglesia matriz o casas particulares

cedidas temporalmente, carecían de las condiciones adecuadas para acoger a un número significativo de alumnos.

Adicionalmente, diversos criterios de admisión actuaron en detrimento de la universalización del acceso a la educación en la época colonial. La ausencia de iniciativas educativas dirigidas específicamente a las niñas en la ciudad de Corrientes, como colegios o conventos, constituyó una constante a lo largo de todo el período pre-independiente (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 46). Al igual que en otros rincones del imperio español, la instrucción de las niñas y jóvenes se canalizaba a través de "amigas" o preceptores particulares contratados por las familias. No obstante, para la mayoría de ellas, la educación se limitaba a la instrucción religiosa (catequesis) y al aprendizaje doméstico junto a sus madres y otras mujeres del hogar. En este ámbito, se transmitían las labores consideradas "propias de su sexo" (coser, hilar, bordar, hacer botones, calcetas, ponchos, borlas y alfombras) y prácticas que invariablemente estaban condicionadas por el origen social de cada individuo. Las denominadas "amigas" constituían espacios domésticos donde se impartía a las niñas instrucción en el catecismo, las habilidades básicas de lectoescritura y ciertas normas de moral y comportamiento, a cambio de una remuneración económica. Como se desprende de lo anterior, la instrucción formal destinada a las mujeres se centraba predominantemente en saberes prácticos, en detrimento de contenidos abstractos o especulativos.

Asimismo, la población mulata residente en la ciudad quedó excluida de toda educación durante esta etapa (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, pp. 45-46). En efecto, las castas que llevaban el sello de la esclavitud permanecieron ajenas a todo operativo educativo durante los siglos de dominio colonial, ya que estaba terminantemente prohibida la admisión de negros y mulatos a los institutos de enseñanza por cédulas reales, constituciones de las universidades y colegios, y disposiciones de virreyes y gobernadores. Aunque se los consideraba sujetos libres, los indígenas no corrieron mejor suerte que los afrodescendientes. Según se desprende de la

documentación de la época, los encomenderos correntinos no habrían querido proporcionar a sus trabajadores indígenas una educación integral. En todo caso, optaron por algún tipo de adiestramiento rápido que los animase a trabajar más afanosamente para cumplir con las diversas labores a las que estaban sometidos y así aumentar las riquezas de sus patrones (Salinas, 2010). Por el contrario, fueron los religiosos quienes se aseguraron de brindar una educación a los nativos que vivían en la ciudad y en los pueblos de indios. Aunque peculiar y diferente, esta educación –como veremos– buscó garantizar la sumisión y adaptación de los indígenas al modo de vida occidental mediante la conversión a la fe católica y la enseñanza de los elementos conocidos de la civilización: prácticas agrícolas, oficios, artes y letras.

La labor educativa de los jesuitas (1690-1767)



La Iglesia católica apoyó la empresa de conquista y colonización de múltiples maneras. Sin embargo, no hay duda de que la principal forma en que lo hizo fue legitimar ideológicamente el accionar de la Corona en América, dotando a las expediciones de conquista de la justificación moral que exigía la empresa y vinculando la evangelización al control de las conciencias. En 1493, la bula papal de Alejandro VI, fijó que, a cambio de la legitimación de los derechos que reclamaban en un continente solo explorado parcialmente, los reyes de España estaban obligados a promover la expansión del credo católico y la conversión de los habitantes de las Indias Occidentales, prontamente llamadas América por el navegante Américo Vespucio, quien explicó que la tierra firme a la que llegara Colón no eran las Indias Orientales, sino un nuevo continente. En efecto, el proyecto evangelizador o “conquista espiritual” acompañó y fue paralelo a la colonización del “nuevo mundo” y, debido a ello, la jurisdicción eclesiástica pronto se extendió a todos los territorios que integraron la porción americana del imperio español, haciendo que la Iglesia desempeñara un papel central en la vida de la sociedad colonial.



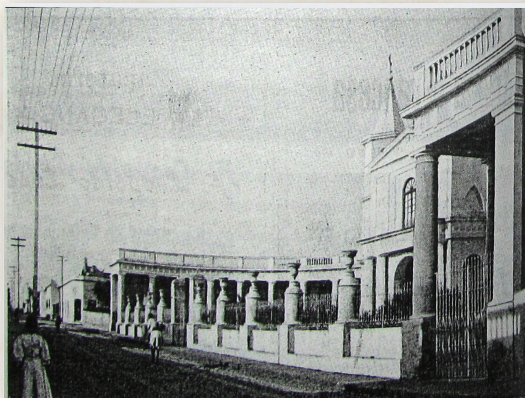
Jesuita e indígenas

Fuente: Revista Yurú Peté (1950),
año I, N°9, p. 20. Archivo General
de la Provincia de Corrientes

La Corona ejercía el derecho del Real Patronato, una prerrogativa que otorgaba a los soberanos españoles la potestad de designar a los miembros del clero regular (órdenes religiosas), secular y mendicante para ocupar diversos cargos eclesiásticos dentro de sus dominios. Con el propósito de llevar a cabo la evangelización, las expediciones militares incorporaban tanto clérigos de diferentes órdenes religiosas como personal administrativo civil, encargado de supervisar el cumplimiento de las obligaciones impuestas a los conquistadores. A su vez, la administración de la Iglesia en América se articulaba a través de sus obispados, que actuaban como centros administrativos autónomos. Estos eran responsables de implementar las directrices legales emanadas de las autoridades políticas, como el Consejo de Indias, el virrey y la Audiencia. A nivel local, la parroquia constituía la unidad organizativa fundamental. En lo referente a las órdenes religiosas, la Corona española priorizó el apoyo de las órdenes mendicantes. Esta preferencia se basaba en la expectativa de que estas órdenes difundirían el Evangelio desprovistas de ambiciones de poder territorial y guiadas por sus votos de pobreza. Las diversas órdenes comenzaron a llegar a América a principios del siglo XVI: los franciscanos fueron los primeros en establecerse, seguidos por los dominicos, los agustinos y los mercedarios. Posteriormente, se sumaron los jesuitas. Hacia la primera mitad del siglo XVII, la Iglesia ya había consolidado su presencia de manera firme en el territorio americano.

En Corrientes, la presencia eclesiástica formal se concretó con la toma de posesión del terreno destinado a la futura iglesia matriz en 1598. Este acto fue realizado por fray Baltasar Godínez, un cura de la orden seráfica (franciscana). Sin embargo, la construcción de la iglesia matriz experimentó significativas demoras, culminando recién en el siglo XVIII. Debido a esta dilación, se habilitó como iglesia parroquial provisoria de la ciudad la "Ermita de San Sebastián". Esta capilla, erigida en la zona sudeste de la Punta de San Sebastián, se convirtió en el punto de inicio formal y organizado de la evangelización en Corrientes (Traynor Balestra, 1986, p. 11; 2004, pp. 90-91). Tiempo después, hacia 1600, algunas de las principales

órdenes religiosas fueron asentándose dentro de la jurisdicción, llevando adelante una labor en la evangelización.



Edificio de la iglesia San Francisco de la ciudad de Corrientes

Guía Serrano (1910), Archivo General de la Provincia de Corrientes

Adicionalmente, la educación fue una tarea fundamental dentro de las actividades desarrolladas por los miembros del clero secular y regular asentado en la ciudad. Como hemos visto, era habitual en aquella época que los curas párrocos de la iglesia matriz de la ciudad fuesen designados como maestros para enseñar a los niños las primeras letras y también las reglas elementales de matemáticas. Paralelamente, los religiosos de la Compañía de Jesús fueron otros importantes agentes impulsores de la educación durante la colonia en el territorio de lo que hoy es la provincia de Corrientes.

Tras los dos intentos fallidos –en 1595 y 1658 respectivamente– de establecer una institución educativa gestionada por la orden de San Ignacio de Loyola en la ciudad, un nuevo impulso surgió veintisiete años después gracias a la intervención del cabildo como mandatario del interés de los vecinos. La diligente gestión de su procurador, don Juan Núñez de Abalos, allanó el camino para el éxito. En 1686, el padre Tomás de Umbides, provincial de la orden, llegó a Corrientes, sentando así las bases para la definitiva instalación de los

jesuitas y la proyectada fundación de un colegio bajo su administración. No obstante, fue el padre Sebastián de Toledo quien, en 1690, concluyó las negociaciones y arreglos necesarios para la materialización del proyecto, permitiendo que el colegio jesuítico iniciara sus actividades al año siguiente, en 1691 (González Azcoaga, 2019, p. 584; Pioli, 2021, pp. 93-108).

Con la presencia de esta congregación en la ciudad, la educación de los correntinos experimentó cambios decisivos, aunque también evidenció ciertas líneas de continuidad respecto de la etapa anterior (Rivera, 1985, p. 22). Un elemento de continuidad fue el vínculo de la educación con la formación moral y religiosa de los sujetos. La tradición pedagógica de la Compañía de Jesús concibe la enseñanza como un proceso integral que entrelaza el desarrollo intelectual con la maduración moral. Para la orden ignaciana, la adquisición de conocimiento y el cultivo de la virtud no son procesos separados, sino dimensiones interdependientes del crecimiento humano. Se postula que un progreso genuino en la instrucción debe ir acompañado de un fortalecimiento de la conciencia moral y de la adhesión a principios éticos que orienten la vida hacia su plenitud, entendida en un horizonte trascendente. Desde esta perspectiva, una formación puramente intelectual, desvinculada de la dimensión ética y espiritual, se considera incompleta e incluso potencialmente perniciosa. En consecuencia, la pedagogía ignaciana se definió por una finalidad eminentemente apostólica y teológica. Su objetivo central transcendía la mera transmisión de saberes, buscando activamente el desarrollo integral de la persona y su orientación hacia la comprensión y vivencia de la trascendencia divina.

Una segunda transformación significativa, incitada por la presencia de los jesuitas, radicó en que la fundación del colegio de la orden aseguró la continuidad del servicio educativo durante las casi ocho décadas de presencia de los padres ignacianos en Corrientes. Este hecho revirtió, de manera coyuntural, la tendencia previa caracterizada por la intermitencia en la provisión de enseñanza (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 47). Otro dato

interesante es que, para asegurar la sostenibilidad del servicio educativo, los jesuitas establecieron como condición necesaria la donación de bienes por parte del cabildo, buscando así obtener el respaldo económico indispensable para la operación autónoma del colegio (Pioli, 2021, p. 90). Esta exigencia preliminar se materializó principalmente a través de la concesión de las tierras realengas del Rincón de Luna. En este predio, la orden jesuita implementó una explotación ganadera, utilizando animales donados por los habitantes de la ciudad y sus alrededores (Maeder, 1992; Pioli, 2021, pp. 129-134). Los ingresos generados por esta estancia proveyeron los recursos para la construcción del establecimiento educativo y la oferta de enseñanza gratuita (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, pp. 47-48).

La fundación del colegio respondió inicialmente al propósito de brindar instrucción elemental a niños y jóvenes correntinos, así como de prepararlos para estudios de nivel universitario. Si bien la mayoría del alumnado se componía de hijos de familias acomodadas, se evidencia en esta etapa una voluntad política de ampliar el acceso a la educación a otros sectores de la población, como huérfanos y personas sin hogar, indígenas y mulatos (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 48). Parte de ese alumnado heterogéneo tenía la opción de continuar residiendo en sus hogares y asistir al colegio durante el ciclo lectivo, o bien, alojarse temporalmente dentro del edificio en calidad de internos. Además, en un esfuerzo por extender la instrucción más allá del centro urbano y la jurisdicción del Cabildo de Corrientes, los jesuitas expandieron la cobertura de su propuesta educativa hacia las áreas rurales, incluyendo estancias y otros asentamientos dispersos (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 48).

El avance de la escolarización jesuítica hacia la campaña fue impulsado por un decreto promulgado en el año 1750 por el gobernador de Buenos Aires. Dicha normativa estableció una obligación explícita para las autoridades locales de todos los partidos pertenecientes a la jurisdicción correntina: la creación de escuelas y

la supervisión activa de su adecuado funcionamiento. Como se verá más adelante, esa supervisión se limitó a asegurar la asistencia de los niños al colegio mediante diversas ordenanzas. Parece que el cabildo dejó en manos de los jesuitas la tarea de elegir y supervisar a los maestros. La ausencia de información sobre cómo se los elegía y cómo se controlaba su trabajo apunta en esta última dirección (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 48). Esto hace pensar que, debido al gran prestigio que había adquirido la pedagogía ignaciana –el cual, por otro lado, daba cuenta del alto grado de organización y efectividad que poseía esta enseñanza– y la excelente preparación intelectual de los jesuitas, el cabildo prefirió no intervenir en su supervisión.

Dentro de los cambios que experimentó la educación local, se amplió significativamente tanto lo que se enseñaba como la cantidad de temas que se abarcaban, los materiales que se empleaban y la serie de métodos a los cuales recurrían los religiosos para impartir clases. Un cambio importante fue la introducción de la gramática, que se sumó a las materias básicas que ya se enseñaban: lectura, escritura, cálculo y religión cristiana. Esta nueva materia transformó los estudios, ya que su enseñanza implicaba aprender latín y leer textos literarios. Los religiosos jesuitas no solo enseñaron nuevos conocimientos, sino que también introdujeron recursos de aprendizaje que antes no se conocían en la región. Sus alumnos se familiarizaron con materiales novedosos como vocabularios, libros para leer, diccionarios, tesoros (colecciones de textos importantes) y el conocido catecismo del padre Astete. Además, los jesuitas fomentaron el gusto por el teatro y el latín entre sus estudiantes (González Azcoaga, 2019, p. 585). Solo por aportar un dato de color que ejemplifique el impacto notable de estos cambios en la sociedad de Corrientes del siglo XVIII, basta con mencionar el hecho de que era raro encontrar a alguien de aquel entonces que hubiera asistido a su colegio y no supiera leer y escribir en latín. Según el historiador Federico Palma (1987, p. 124), esto explica por qué muchas familias cultas de la localidad tenían en sus bibliotecas libros de autores latinos escritos en su idioma original. Sin dudas, la lectura de estos

libros era una práctica común dentro de la elite correntina, incluso entre aquellos individuos que no habían ido a la universidad. Este dato resulta comprobable al revisar los documentos de distintos juicios sucesorios de la época.

La pedagogía ignaciana, heredera en ciertos aspectos de la tradición escolástica medieval, estructuraba sus clases en torno a dos momentos fundamentales: la lectura comentada de un autor y la posterior reiteración de los principios clave expuestos durante la lectura. Este método pedagógico demandaba un considerable esfuerzo intelectual y memorístico por parte del estudiante. Dada la naturaleza eminentemente oral de la enseñanza, la atención del alumno debía ser máxima durante la explicación del preceptor. Cualquier descuido conllevaba el riesgo de errores en la repetición y, consecuentemente, una amonestación, que frecuentemente adoptaba la forma de castigo físico. Si bien este sistema aseguraba de manera efectiva la retención de los contenidos considerados esenciales, su carácter primordialmente memorístico tendía a limitar la reflexión crítica y personal sobre los principios transmitidos. El tercer componente didáctico distintivo de la pedagogía ignaciana era la aplicación práctica del conocimiento adquirido. Esta fase se materializaba de diversas formas según la disciplina. En los cursos de retórica y literatura, se privilegiaban las composiciones escritas. En cambio, los estudiantes de filosofía y teología participaban activamente en disputas académicas. Estas actividades, de carácter semanal y público, consistían en la presentación y defensa de una tesis por parte del alumno, basada en los textos previamente estudiados en clase. El estudiante debía argumentar sólidamente su postura frente a las objeciones que pudieran surgir de los demás participantes. Un moderador, usualmente el docente, dirigía el debate, asegurando su orden y pertinencia (Justo, 2005).

Finalmente, la presencia de los jesuitas en la región implicó la apertura de modalidades o trayectos educativos diferenciados para ciertos sectores del mundo urbano (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, pp. 48-49). Así, el colegio jesuita no solo dispuso la

enseñanza de las artes liberales y mecánicas y los oficios de utilidad pública para los niños y muchachos de las familias de vecinos, sino también para huérfanos y personas sin hogar. Respecto de los mulatos, los miembros de la orden de Loyola se limitaron a impartir la doctrina cristiana. Además de enseñar latín, la educación en el colegio jesuita preparaba a individuos con diversas habilidades muy útiles en la época. Aprendían una caligrafía clara y formal, importante para documentos oficiales (aunque a veces permitía distintas interpretaciones de lo escrito). También aprendían a dibujar, lo que les servía para hacer planos y representar la naturaleza desconocida de la región. Eran capaces de redactar informes y realizar cálculos matemáticos. Por último, desarrollaban un fuerte sentido de responsabilidad y lealtad tanto a la Iglesia católica como a la Corona española.

Para las familias más importantes de Corrientes, esta educación ofrecida por los jesuitas era muy atractiva para sus hijos. En aquella época, obtener un título de una institución jesuita era muy valioso, ya que garantizaba a los jóvenes un futuro importante. En una sociedad donde la riqueza pasaba de padres a hijos, un título profesional ofrecía un conocimiento muy respetado y actuaba como una oportunidad para ascender socialmente dentro de la sociedad colonial (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, 48). En efecto, los jóvenes criollos podían convertirse en sacerdotes. También se les abría la posibilidad de hacer carrera dentro del sistema colonial español, viajando y trabajando en diferentes áreas (desde el ejército hasta la administración y el desarrollo de negocios específicos, que a menudo se organizaban bajo el sistema de monopolio comercial). Finalmente, ya que muchos de ellos tendrían que hacerse cargo de la gestión de las estancias familiares al crecer, la formación jesuita también los dotaba de conocimientos teóricos y prácticos en la producción de bienes de consumo propio y para la venta, de modo que terminaran siendo buenos administradores de sus propiedades rurales.

Ahora bien, mientras los jesuitas operaron como educadores

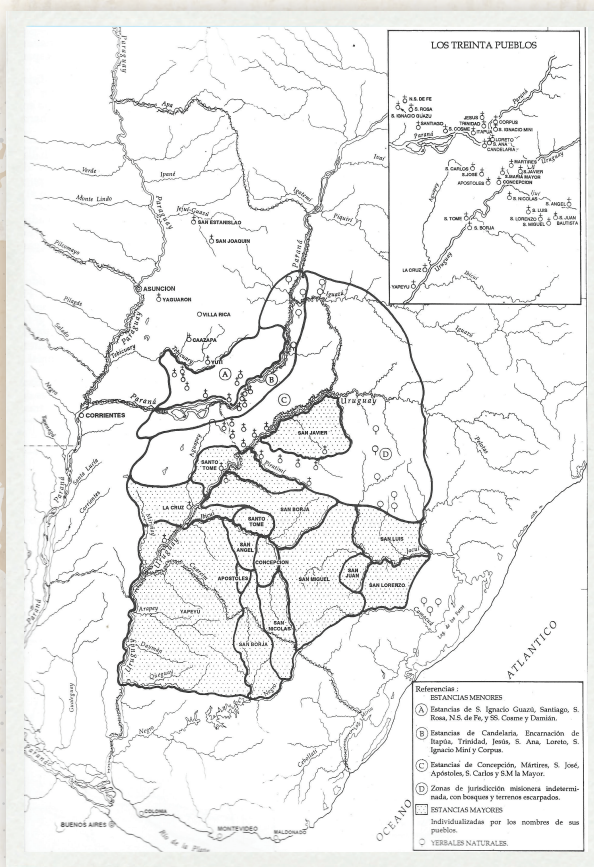
en la urbe, la autoridad capitular se aseguró únicamente de que los niños fueran a la escuela que ellos dirigían y en dictar ordenanzas para que esto se cumpliera. Precisamente, una vez garantizada la gratuidad, la regularidad y la mejora cualitativa del servicio educativo, los cabildantes se encontraron en una posición más sólida para fundamentar sus demandas de escolarización obligatoria (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 48). No obstante, recién en el año 1738, bajo la influencia y el consejo de los jesuitas, el cabildo procedió a la delimitación formal del segmento poblacional sujeto a la normativa de escolarización. Inicialmente, se establecieron los límites de edad escolar entre los 7 y los 14 años, para posteriormente extenderse hasta los 16 años. Conjuntamente, se llevó a cabo el empadronamiento de los niños y jóvenes residentes tanto en la ciudad capital como en los diversos partidos que conformaban su jurisdicción. Además, en la fase primigenia de la operatividad del colegio jesuita, el cabildo estableció una vinculación directa entre el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la concurrencia a sus propios establecimientos educativos. Estas instituciones llegaron a congregarse a un total de 200 alumnos, cifra que no incluía a aquellos matriculados en los estudios de gramática. Empero, durante la tercera década del siglo XVIII, se implementó una modificación en la directriz, otorgando prioridad a la asistencia a las escuelas ubicadas en la proximidad del domicilio de cada niño.

A pesar de contar con una escuela acorde a las necesidades, los jesuitas también enfrentaron el gran problema de la recurrente inasistencia de sus discípulos. Tal como había ocurrido durante todo el siglo XVII, muchas familias de la ciudad de Corrientes parecían no darle importancia a la oportunidad de formación que la presencia de los jesuitas significaba para sus hijos. Según Alicia Pioli (2021, pp. 120-121), la decisión de los vecinos de retirar a los niños del colegio, o de no enviarlos más directamente, no solamente obedecía a una simple indiferencia respecto de la propuesta educativa jesuítica, sino también a la hostilidad que los correntinos mantenían con los sacerdotes por diferentes razones: los conflictos con los pueblos del Uruguay por las vaquerías y las múltiples mercedes, donaciones y

legados de tierras que progresivamente iba reuniendo la compañía. Esta actitud de rechazo se hizo evidente en repetidas ocasiones mientras los religiosos de esta orden estuvieron en Corrientes, llegando a un punto en que la ausencia de niños en las aulas del colegio preocupó seriamente a las autoridades locales (González Azcoaga, 2019, pp. 584-585). Según el acuerdo capitular del 22 de mayo de 1708, tal apatía no podía sino derivar “en grave perjuicio del bien común y el efecto de la doctrina que deben aprender a leer, escribir y estudiar la gramática de donde se espera haya hombres sabios para el gobierno de la república” (Palma, 1987, p. 124). Estas últimas no solo criticaron duramente la falta de interés y responsabilidad de los padres en enviar a sus hijos a la escuela, sino que también se tomaron varias medidas oficiales para solucionar este problema. En 1730, el cabildo amenazó con usar la fuerza si los padres no enviaban a sus hijos a estudiar. Tres años después, en 1733, se ordenó a los alcaldes que fueran personalmente a buscar a los niños a sus casas y los llevaran a la institución escolar de la orden. Además de estas advertencias, se establecieron castigos económicos para aquellos padres o tutores que no cumplieran con la obligación de escolarizar a los niños, e incluso se contempló la posibilidad de encarcelarlos (Labougle, 1978, p. 155).

La empresa educativa de los jesuitas no se limitó a desarrollarse como un fenómeno netamente urbano o ciudadano. El valor estratégico de la Compañía de Jesús para la administración y control de las poblaciones indígenas fue un factor determinante en la autorización para la creación de las llamadas "reducciones" de guaraníes. Estas congregaciones de nativos quedaron bajo la tutela de los sacerdotes jesuitas, quienes lideraron un significativo proceso de poblamiento en la cuenca del río Uruguay y sus tributarios, área que hoy corresponde a la porción oriental de la provincia. Durante aquel período, los grupos guaraníes no se limitaban al territorio actual de Corrientes, sino que habitaban una región mucho más vasta. Sus diversas parcialidades se distribuían a lo largo de las cuencas de los ríos Paraná y Uruguay, extendiéndose hasta lo que hoy conocemos como el sur de Brasil, Paraguay y la Mesopotamia argentina (Vara,

1985). Si bien la orden franciscana había iniciado previamente la labor de evangelización de los guaraníes, estableciendo numerosos pueblos en el Paraguay desde finales del siglo XVI, los jesuitas retomaron esta empresa con renovado impulso a comienzos del siglo XVII. De esta manera, sus misiones se expandieron en múltiples direcciones, buscando activamente a aquellos grupos guaraníes que hasta entonces habían permanecido al margen o se habían mostrado reacios a la presencia de los conquistadores españoles.



Mapa de los treinta pueblos jesuíticos

Fuente: Maeder, Ernesto y Gutiérrez, Ramón (1995) Atlas Histórico del Nordeste Argentino, Institutos de Investigaciones Geohistóricas, CONICET, FUNDANORD

Gracias a la labor de persuasión y a la protección brindada por los sacerdotes de la Compañía de Jesús, numerosas comunidades guaraníes que habitaban regiones remotas y que aún no estaban sometidas al sistema de encomienda accedieron a formar pueblos o "reducciones" en diversas áreas. Hacia mediados de la década de 1630, las reducciones fundadas por los jesuitas en la región del Guayrá, ubicada al noreste de Asunción y al este del río Paraná, alcanzaron la cifra de cuarenta, congregando a más de 40.000 indígenas. En contraste con otras experiencias misionales, los jesuitas desarrollaron un modelo particular centrado en la creación de reducciones que buscaban sustraerse de las exigencias de los colonos. Este proyecto se vio fortalecido por las crecientes críticas a los abusos inherentes al sistema de encomiendas, que resonaron en las altas esferas del Imperio español. Estas críticas contribuyeron, por ejemplo, a la promulgación de las ordenanzas de Francisco de Alfaro –que contaron con el respaldo de los jesuitas–, cuyo objetivo era abolir el servicio personal obligatorio de los indígenas y sustituirlo por el pago de un tributo monetario (Maeder y Poenitz, 2006, p. 16).

Las misiones jesuíticas del Guayrá adquirieron un rol fundamental en la protección de la frontera oriental de los territorios españoles en la zona. En este periodo, la región comenzó a verse afectada por las incursiones de grupos de cazadores de esclavos conocidos como bandeirantes, originarios principalmente de São Paulo, dentro de los dominios portugueses del Brasil. Su propósito era capturar indígenas para venderlos como mano de obra esclava en las plantaciones de azúcar de la costa brasileña. Debido a su conocimiento en labores agrícolas, las comunidades guaraníes se convirtieron en sus víctimas preferidas (Maeder y Poenitz, 2006, p. 17). Estas circunstancias impulsaron la consolidación de un sistema de reducciones estrechamente interconectado, administrado por la Compañía de Jesús y exento de las demandas de los encomenderos y los funcionarios locales. Si bien este proyecto generó oposición entre los primeros, en 1649 se otorgó a los indígenas de las misiones la exención de la mita y del servicio personal, estableciéndose en su lugar un tributo anual de un peso en plata –una suma modesta–

entregado directamente a los oficiales reales. A cambio de este beneficio, los pueblos de las misiones se comprometieron a defender la frontera de las amenazas provenientes de los dominios portugueses.

Como consecuencia del éxodo de poblaciones guaraníes desde las regiones del Guayrá, el Tapé y otras áreas durante la década de 1640, el número de reducciones se redujo a tan solo veinte. Dentro de este grupo de pueblos, se encontraban Yapeyú, La Cruz, Santo Tomé y San Carlos. Aunque estos asentamientos estaban ubicados al oriente de la ciudad de Corrientes, formaban parte integral de las misiones jesuíticas y, por lo tanto, eran independientes de la jurisdicción de dicha ciudad. Estas cuatro reducciones persistieron en el tiempo y, posteriormente, los jesuitas lograron su consolidación y desarrollo. Esto se manifestó en el aumento de su población, la expansión de sus estancias, la prestación de diversos servicios militares en ambas gobernaciones de la región, y la dotación de sus pueblos con un significativo patrimonio urbano y artístico (Maeder y Poenitz, 2006, p. 17; Sarreal, 2017).

Dentro de estos importantes centros de actividad económica y cultural, los guaraníes pasaron a ser sujetos de un sistema educativo integral y de mayor impacto en sus vidas. En efecto, los jesuitas desarrollaron un modelo pedagógico que abarcaba diversos aspectos de la vida de los nativos, dejando una huella profunda y ambivalente en su cultura y sociedad. La catequización constituía el núcleo central de la educación impartida. Desde temprana edad, los niños y adultos guaraníes eran instruidos en la doctrina cristiana a través de la repetición de oraciones, el aprendizaje de los mandamientos, la comprensión de los sacramentos y la memorización de pasajes bíblicos. Este proceso se realizaba principalmente en lengua guaraní, lo que facilitó la comprensión y la internalización de los contenidos religiosos. Los sacerdotes utilizaban métodos didácticos como la música, el teatro y representaciones visuales para hacer más accesible y atractiva la enseñanza de la fe católica. La liturgia, con sus cantos y ceremonias, se convirtió en una herramienta pedagógica

poderosa, reforzando los mensajes religiosos y fomentando un sentido de comunidad (Maeder, 2013, pp. 182 y 192-198). La música ocupó un lugar privilegiado en el sistema educativo jesuítico. Se enseñaba a los guaraníes a tocar diversos instrumentos europeos, como el violín, el arpa, el órgano y el laúd, y se formaron coros que interpretaban música sacra y profana. La música no solo enriquecía las ceremonias religiosas y el entretenimiento de la comunidad, sino que también se convirtió en una forma de expresión artística y un elemento distintivo de la cultura misional guaraní. La habilidad musical de los nativos llegó a ser reconocida y admirada en otras regiones (Maeder y Poenitz, 2006, p. 56).

Sin embargo, la educación en las misiones trascendió la mera instrucción religiosa. Los jesuitas implementaron un sistema de enseñanza de habilidades prácticas y oficios, crucial para la autosuficiencia económica de las reducciones. Se establecieron talleres donde los guaraníes aprendían diversas artes y manufacturas, como la carpintería, la herrería, la alfarería, la textilería y la elaboración de instrumentos musicales. Esta formación no solo les permitía producir los bienes necesarios para la vida cotidiana de la misión, sino que también les proporcionaba habilidades valiosas que podían ser utilizadas en el intercambio comercial con otras comunidades. La organización del trabajo en estos talleres seguía un modelo europeo, introduciendo a los guaraníes en ritmos y técnicas de producción diferentes de los tradicionales (Maeder y Poenitz, 2006, p. 60; Maeder, 2013, pp. 185-192). Además de la formación religiosa y práctica, se ofrecía una instrucción más formal, aunque restringida a un número selecto de jóvenes indígenas. Estos recibían clases de lectura, escritura (tanto en guaraní como en latín y español), gramática y, en algunos casos, elementos de aritmética y filosofía. El objetivo de esta educación más avanzada era formar líderes locales, intérpretes, maestros y escribanos que pudieran colaborar en la administración de la misión y en la transmisión del conocimiento (Maeder, 2013, pp. 178-181).

El impacto de esta educación sobre los nativos fue complejo y

multifacético. Por un lado, la instrucción religiosa y la organización social impuesta por los jesuitas transformaron profundamente las creencias y las estructuras tradicionales guaraníes. Se produjo un sincretismo cultural, donde elementos de la cosmovisión indígena se fusionaron con el catolicismo, dando lugar a expresiones religiosas particulares. La introducción de nuevas técnicas agrícolas, oficios y formas de organización del trabajo contribuyó al desarrollo económico de las reducciones y a una cierta mejora en las condiciones materiales de vida de algunos grupos. La alfabetización, aunque limitada, abrió nuevas vías de comunicación y conocimiento para aquellos que accedieron a ella. Por otro lado, la educación jesuítica también implicó una aculturación forzada. Se buscó reemplazar las prácticas culturales indígenas consideradas "paganas" o contrarias a la moral cristiana. La imposición de una estructura social jerárquica, la disciplina rigurosa y la centralización del poder en manos de los misioneros limitaron la autonomía y las formas de autogobierno tradicionales de los guaraníes. La enseñanza de oficios, aunque útil, también estaba orientada a satisfacer las necesidades de la misión y del sistema colonial en general.

En última instancia, la educación impartida en las misiones jesuíticas dejó un legado duradero. Los guaraníes adquirieron nuevas habilidades, conocimientos y formas de expresión que se integraron, de diversas maneras, a su cultura. La organización social y económica de las reducciones, moldeada en gran medida por los principios educativos jesuitas, dejó una marca profunda en la historia de la región. Por cierto, este dato no disminuye el alcance de la labor que los sacerdotes de las demás órdenes religiosas llevaron a cabo en su momento en el ámbito educativo, particularmente en lo que atañe a los pueblos indígenas de la región. Siendo una de las primeras órdenes religiosas instaladas en Corrientes, los franciscanos protagonizaron otra igualmente interesante experiencia de educación indígena en el actual territorio provincial durante la época colonial. La reducción de la Pura y Limpia Concepción de Itatí fue, sin duda, la manifestación más palpable de tal cometido. Bajo la guía de fray Luis de Bolaños, un franciscano con amplia experiencia en el trato con poblaciones

originarias, este asentamiento localizado a pocos kilómetros de la ciudad de Corrientes adoptó una organización interna inspirada en el modelo de los "pueblos de indios" paraguayos, conocidos como "Tavá". Sin embargo, se distinguía de estos en que la autoridad tutelar no era un administrador civil dependiente del Gobierno, sino el propio cura doctrinero (Vara, 1985, p. 31; Salinas, 2010, p. 104).

La experiencia indígena en la reducción de Itatí revistió una singularidad que podría haber tenido un impacto significativo en la vida colonial y posterior. No obstante, su alcance quedó limitado debido a la proliferación de encomiendas por el lado de Corrientes y la existencia de las extensas reducciones jesuíticas por el lado oriental (Vara, 1985, pp. 31-32; Salinas, 2010, pp.163-165). En Itatí, las actividades promovidas por los sacerdotes abarcaban tanto el cultivo de productos agrícolas introducidos por los españoles como la práctica de diversas artesanías adaptadas a las necesidades de la vida colonial (Vara, 1985, p. 32; Salinas, 2010, p. 105). Este desarrollo resultó trascendente para los indígenas de la reducción, ya que, a pesar de la naturaleza cerrada y autónoma de su organización interna, mantenían una relación fluida y frecuente con la cercana ciudad de Corrientes. Era una práctica común en la época que el Cabildo de Corrientes solicitara la mano de obra de los guaraníes de Itatí para resolver necesidades de servicios urbanos, como la construcción de edificios, la reparación de calles o la excavación de zanjas de desagüe. Asimismo, los productos artesanales indígenas, que incluían alfarería, carpintería, herrería e hilados, encontraban un mercado seguro en la ciudad (Vara, 1985, p. 32; Salinas, 2010, pp. 140-143). De esta manera, con el transcurso del tiempo, y sumándose algunos criollos e indígenas que huían de los Tavá del Paraguay, los habitantes originarios de Itatí, catequizados como cristianos y con su fuerza de trabajo y estructura familiar respetadas, se fueron integrando a la vida de la ciudad colonial como artesanos libres (Vara, 1985, p. 32).

Ahora bien, es crucial reconocer que los proyectos de educación indígena promovidos por jesuitas y franciscanos, aunque

singulares y específicos, compartieron un rasgo en común: estuvieron intrínsecamente ligados a un proyecto de evangelización y control, generando tanto oportunidades como limitaciones para el desarrollo autónomo de las comunidades guaraníes (Wilde, 2009; Quarleri, 2009). El estudio de ambas experiencias educativas nos permite comprender mejor la complejidad del contacto entre culturas y las diversas formas en que el conocimiento y la instrucción pueden ser utilizados y reinterpretados en contextos de dominación y resistencia (Zapata, 2011 y 2017).

A modo de balance, es posible afirmar que durante los setenta años que los jesuitas administraron el colegio de la orden en la ciudad de Corrientes, las novedades que introdujeron algunas de las escuelas inauguradas en las proximidades rurales y las misiones guaraníes de la ribera del Uruguay significaron un avance en el nivel de la educación de varios sectores sociales de la población que habitaba el actual territorio provincial en tiempos coloniales. No obstante, es importante señalar que esta mejora solo se dio en los ámbitos educativos gestionados por los jesuitas. En otras escuelas de la época, la enseñanza seguía siendo más limitada o básica, ofreciendo lo que se conocía como “doctrina y letras”, que incluía lectura, escritura, cálculo, religión y normas de comportamiento (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996). Por ello mismo, la expulsión de los jesuitas en 1767 en el marco de la aplicación de las políticas borbónicas significó un serio problema para la vida correntina, especialmente en el aspecto educacional. Con su partida se cerraba esta segunda etapa de la historia de la educación en Corrientes durante el período colonial y se inauguraba una tercera y última.

La educación durante los últimos años de dominio colonial (1768-1810)



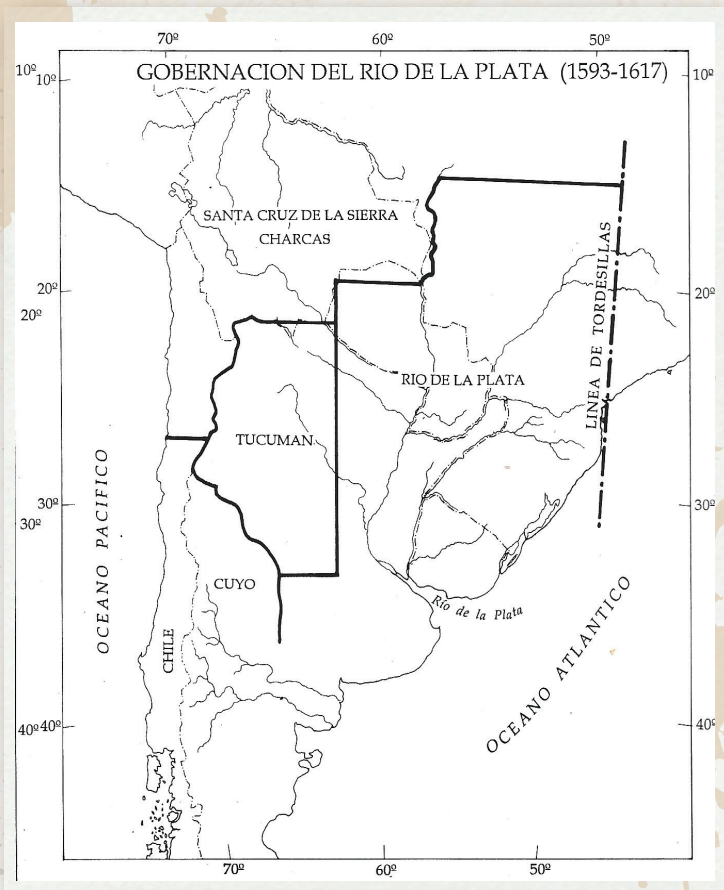
El siglo XVIII marcó un punto de inflexión en la historia colonial hispanoamericana con la instauración de la dinastía borbónica en el trono español tras la guerra de sucesión, consolidada en 1713. Esta nueva casa real, de origen francés, implementó una serie de reformas administrativas tanto en la metrópolis como en sus vastas posesiones ultramarinas. En este contexto, las colonias, distantes del centro de poder, y los criollos, descendientes de europeos nacidos en América, adquirieron una creciente influencia en la región, coincidiendo con una paulatina disminución de la productividad de las tradicionales explotaciones mineras. Bajo el reinado de Carlos III (1759-1788), se emprendieron una serie de reformas que afectaron significativamente a toda la América bajo dominio español. Algunas de esas reformas, además, implicaron cambios cruciales en la educación en Corrientes.

Un aspecto crucial de este período fue la marcada hostilidad del monarca hacia la Compañía de Jesús. Este rechazo se fundamentaba en el considerable poderío económico que los jesuitas habían acumulado. Sectores realistas observaban con preocupación el crecimiento demográfico y económico de las misiones jesuíticas, en contraste con el agotamiento de la mano de obra indígena en las encomiendas laicas. La alternativa de la mano de obra africana esclava resultaba costosa, y la eficiente reproducción de los esclavos en las propiedades jesuitas los convertía en un "bien mueble" de elevado valor, generando resentimiento entre otros propietarios. Las acusaciones contra los jesuitas, que incluían la instigación de movimientos sediciosos, ofensas morales a la vida clerical y un enriquecimiento considerado excesivo, culminaron con su expulsión de los territorios españoles en 1767. Mientras los cuantiosos bienes

de los jesuitas quedaron, por orden de la Junta Superior de Temporalidades, bajo la administración de algunos vecinos de Corrientes, encargados de su explotación y posterior venta –con excepción de la Estancia Rincón de Luna– (Maeder, 1997; Pioli, 2021, pp. 195-197), el colegio fue transferido a la autoridad civil y con el tiempo su edificio se ocupó por distintos motivos.

Además, el nuevo monarca promovió una profunda reestructuración administrativa que afectó significativamente la organización territorial colonial. A mediados del siglo XVIII, Buenos Aires experimentó una notable transformación demográfica y económica. De ser un asentamiento periférico dentro del Virreinato del Perú, la ciudad emergió como uno de los centros urbanos más relevantes de Hispanoamérica. Este auge se debió fundamentalmente a su rol como puerto estratégico para el comercio. A través de su muelle, ingresaban personas esclavizadas y se exportaban diversos productos, destacándose los cueros y, de manera crucial, la plata proveniente del Alto Perú (actual Bolivia). Este flujo comercial convirtió a Buenos Aires en un nodo central de un extenso circuito económico que, dentro del Virreinato del Perú, la conectaba directamente con la rica región minera de Potosí. Las ramificaciones de esta red se extendían mucho más allá, alcanzando mercados en Paraguay, Chile, Perú e incluso Europa. A lo largo de este circuito, impulsado por la circulación de la plata altoperuana y articulado por las ciudades, se desarrolló un intenso intercambio de mercancías entre distintas regiones. Este dinamismo generó, además, una serie de actividades económicas complementarias destinadas a proveer bienes y servicios a lo largo de la ruta comercial. En este contexto de creciente importancia, la Corona española comenzó a enfocar su atención en la región del litoral rioplatense. Este territorio se había convertido en la puerta de acceso atlántica a sus dominios australes y, fundamentalmente, a la estratégica producción de plata del Alto Perú. Este renovado interés se materializó en políticas específicas para la región, las cuales se implementaron en el marco de las reformas borbónicas que la Corona impulsó a mediados del siglo XVIII en sus posesiones americanas. Un hito fundamental de este

proceso fue la creación del Virreinato del Río de la Plata en 1776, con Buenos Aires como su capital. Además del impacto territorial y socioeconómico, esta reforma limitó la autonomía de las autoridades correntinas en diferentes aspectos, entre los que se hallaba naturalmente la cuestión educativa.



**Mapa del Virreinato del Río de la Plata con
Gobernaciones-Intendencias (1593-1617)**

Fuente: Maeder, Ernesto y Gutiérrez, Ramón (1995) Atlas
Histórico del Nordeste Argentino, Institutos de
Investigaciones Geohistóricas, CONICET, FUNDANORD

A finales del siglo XVIII, en el contexto del intento de la Corona española por intensificar el control sobre sus territorios ultramarinos para aumentar sus beneficios económicos, la educación adquirió un papel central, alineándose con los ideales ilustrados de la España borbónica. Se la consideraba una herramienta eficaz para consolidar el poder y promover el progreso, que a su vez generaría riqueza. Desde una perspectiva utilitarista, se creía que fomentar la educación beneficiaría directamente al Estado español (Chiaramonte, 1989; 1998). Sin embargo, es crucial señalar que el interés de los Borbones por la educación respondía principalmente a intereses económicos de corte fisiocrático, más que a un repentino altruismo o, mucho menos, a una concepción democrática del Estado.

Dentro de este nuevo escenario, los primeros años de esta nueva etapa se caracterizaron por los esfuerzos de las autoridades –virreinales y locales– por dar pronta solución al vacío educativo que habían dejado los jesuitas tras su expulsión (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 49). No obstante, las diferencias de opinión entre las jurisdicciones en materia educativa fueron un elemento que, lejos de solucionar el problema, obstaculizaron una y otra vez la concreción de aquel objetivo. Un ejemplo de este tipo de situaciones se produjo unos meses después de haberse producido la expulsión, cuando el problema de la vacancia de un espacio educativo semejante al ofrecido por los padres ignacianos quedara al desnudo y, particularmente, cuando las buenas intenciones de las autoridades por resolver el problema se enfrentaron, como era previsible, a la escasez de individuos en la localidad con la preparación necesaria para asumir la tarea de la enseñanza de manera organizada y constante. Incluso dentro del clero local, no se encontraban suficientes personas con el dominio de la gramática y el latín requeridos para su instrucción. Esta limitación significó que estas disciplinas fundamentales recién comenzaron a impartirse hacia finales de 1772, y estuvieron a cargo del prebistero Pedro de Solís y Sánchez Negrete.

Debido a esto, el cabildo se vio forzado a buscar de forma

apresurada una solución a la ausencia de maestros de escuela mediante la designación de tres vecinos de la ciudad: Francisco Solano Cabral, Tomás de Villanueva y Miguel Ángel Cabrera Cañete. Si bien se trataba de personas confiables e idóneas para el cargo, la avanzada edad de los dos primeros y la ajustada situación familiar del tercero eran motivos suficientes para descartarlos a los ojos de Manuel de Lavardén, quien por entonces presidía la Junta Provincial de Temporalidades de Buenos Aires. Al mismo tiempo que Lavardén rechazaba la propuesta, comunicaba al capitán general y gobernador de Buenos Aires, Francisco de Paula Bucarelli, que había puesto al frente de la escuela a Gregorio de Araújo (González Azcoaga, 2019, p. 586).

Sin embargo, Bucarelli consideraba que la instrucción que los conventos podían brindar a los niños de Corrientes era más que suficiente. Los cabildantes correntinos, por su parte, sentían cierta desconfianza hacia los maestros laicos, ya que consideraban que su presencia y actuación en el pasado no habían sido siempre constantes y benéficas para la educación de los niños y jóvenes correntinos. En virtud de estas circunstancias, se recurrió a la colaboración que podían prestar sacerdotes de las congregaciones religiosas que permanecían en la ciudad, como los franciscanos. Estos últimos aceptaron hacerse cargo de la enseñanza y, debido a que su edificio conventual aún no estaba listo, tuvieron que dictar clases en el antiguo convento jesuítico. Previamente a remarcar la estrechez y estado de abandono del antiguo edificio, las gestiones del regidor Sebastián de Casajús permitieron que los padres franciscanos dispusieran del ex edificio jesuítico una vez hechos los arreglos necesarios para su funcionamiento como establecimiento escolar (González Azcoaga, 2019, p. 586). Paralelamente, los dominicos fundaron una escuela de primeras letras anexa al hospicio que era frecuentada por los niños de la elite (Labougle, 1978, p. 112).

El estado calamitoso de la enseñanza en la ciudad de Corrientes parecía no resolverse en lo inmediato (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 49). Aunque la escuela del Convento de

San Francisco intentó subsanar el vacío educativo producido por el cierre de las escuelas oficiales, esta institución religiosa no logró alcanzar el prestigio y el éxito de la anterior propuesta pedagógica jesuita (González Azcoaga, 2019, p. 587). Varios factores contribuyeron a esta situación, entre ellos, la precariedad de sus recursos, el carácter no gratuito de la enseñanza impartida por los franciscanos y su falta de dependencia del cabildo (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 50). Su debilidad institucional se agravó aún más cuando, como veremos, los padres franciscanos no pudieron disponer más del predio del ex colegio jesuítico.

En efecto, cuando fue evidente que la decisión de ceder la educación a la orden franciscana no tuvo los resultados deseados, en 1771, el gobernador del Río de la Plata, don Juan José de Vértiz y Salcedo, comunicó al teniente de gobernador de Corrientes, Juan García de Cossio, su resolución de que la Junta de Temporalidades quedaba a cargo de resolver el problema de la enseñanza. Con esa atribución en manos, el 27 de septiembre de ese año, la Junta de Temporalidades tomó la determinación de fundar, de forma inmediata, nuevas escuelas de primeras letras en la ciudad de Corrientes, afectando para ello parte de los bienes de los jesuitas (González Azcoaga, 2019, p. 586). Esta resolución, lejos de ser una medida ordinaria, reflejaba una clara priorización de la instrucción en un contexto donde las necesidades educativas de la población local comenzaban a ser cada vez más evidentes para las autoridades de la época. Por entonces, la sociedad correntina experimentó un crecimiento demográfico significativo: un informe detallado, encargado por el teniente de gobernador Bernardo López Luján en 1760, reveló que la población de Corrientes, incluyendo la ciudad y las áreas rurales, ascendía a 8.128 habitantes. Adicionalmente, los pueblos indígenas sumaban 1.587 nativos, lo que elevaba la población total a 9.715 personas. Este censo evidencia que Corrientes era en aquella época una sociedad predominantemente rural.

La Junta de Temporalidades estaba decidida a avanzar en la creación de una nueva escuela de primeras letras y gramática en

Corrientes, para lo cual se abocó a mantener la gratuidad de la educación y generar las condiciones necesarias para la concreción de dicho proyecto mediante diferentes acciones. Como primera medida, la Junta decidió preservar el edificio del colegio como local propio de las escuelas, por lo cual se despojó a la congregación franciscana de su uso, ya que era preciso poner en condiciones sus habitaciones para la futura institución escolar oficial. También se seleccionaron maestros capacitados para el ejercicio de la docencia en los dos niveles de enseñanza: el elemental y el de gramática, a través de una política de concursos públicos de oposición.

El primer concurso ocurrió en octubre de 1771 (Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 31). Se anotaron un correntino con carrera militar (Manuel José de Zavala), varios vecinos de la ciudad (Pedro José Fernández, José Ignacio Galván y Juan Antonio de la Vera) y dos vecinos del poblado de San Roque, formados por los padres franciscanos (los hermanos Urbano y Gregorio de Araújo), siendo estos últimos finalmente electos para desempeñarse respectivamente como maestros en la escuela de primeras letras y en el aula de gramática (González Azcoaga, 2019, p. 587). Según Antonietta de Gabardini y Oraisón (1996, pp. 49 y 51), esta modalidad de selección de maestros fue aplicada con la intención oficial de garantizar la continuidad de la calidad de los servicios educativos dados por los jesuitas. Ello explica por qué la Junta de Temporalidades decidió incluir, dentro de la nómina de los candidatos que se presentaron al primer llamado, a dos sujetos que, aunque no eran vecinos de la ciudad de Corrientes, eran “reconocidos por su moralidad y por haber ejercido anteriormente como maestros, con muy buen desempeño profesional” (González Azcoaga, 2019, p. 587).

Una nueva desavenencia entre los pareceres de las autoridades virreinales y locales entorpeció la culminación del proyecto de establecer una nueva institución de educación en Corrientes. En efecto, la demora en la resolución del problema generó desconfianza y celos en el virrey Vértiz, quien, a través de una misiva fechada el 3 de diciembre de 1771, comunicaba su decisión de

trasladar el aula de gramática a Buenos Aires, lo que eliminó la posibilidad de que los niños correntinos pudieran educarse en su propia ciudad. Las limitaciones crecientes para hacer funcionar esta aula en Corrientes condujeron al virrey a priorizar la educación elemental, esto es, destinar la dotación original de la escuela al sostenimiento de la enseñanza de primeras letras, por considerarla objeto de primera atención (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 51). La medida resultó bastante impopular entre la población local (Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 32; González Azcoaga, 2019, p. 587). Las negociaciones entre las autoridades para conservar el aula de gramática y la enseñanza de latín en Corrientes provocaron demoras en la inauguración de la escuela y la designación de los hermanos Araújo (González Azcoaga, 2019, p. 587).

Habiendo logrado mantener ambas aulas en Corrientes y concretado el nombramiento de los hermanos Araújo, las nuevas escuelas comenzaron a funcionar –en los hechos– el 14 de diciembre de 1772, día en que se produjo la “transmigración” de los escolares desde el Convento de los Franciscanos al ex colegio de los jesuitas. Siguiendo el consejo del regidor Sebastián Casajús, la Junta de Temporalidades implementó otra serie de medidas adicionales para garantizar el éxito de la escolarización, tales como el establecimiento de un reglamento interno para las escuelas, la designación de un funcionario gubernamental encargado de la supervisión de las mismas y la oferta de facilidades para asegurar la concurrencia de los niños a las escuelas, especialmente aquellos de escasos recursos (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, pp. 49-50). Entre esas facilidades, merece destacarse la provisión de los materiales didácticos requeridos por los maestros para la instrucción y esparcimiento de los niños, como cartillas, catecismos y libros, muchos de los cuales fueron extraídos de la ex biblioteca jesuítica por decisión de la Junta en enero de 1773. Dicha iniciativa debió mostrarse exitosa, por lo que continuó aplicándose años después. Así, en 1791, se había entregado a la escuela de latinidad “tres bancos con sus correspondientes asientos, mesa, silla y un escaño, un vocabulario, un calepino, un tesoro, veintitrés cuadernillos y libros

pertenecientes al estudio de la gramática” (Palma, 1978, p. 126). Además, los gastos de la escuela, principalmente los sueldos asignados a los maestros, fueron solventados con los recursos y rentas de la antigua estancia jesuítica Rincón de Luna (González Azcoaga, 2019, p. 588).

Los esfuerzos de las autoridades por revitalizar la educación pública correntina fueron reconocidos por la sociedad local, lo que se reflejó en un aumento significativo de la asistencia escolar de los niños, tanto de familias del ámbito urbano como de las zonas rurales circundantes, superando los registros previos (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, pp. 49-50). Solo por mencionar un dato ejemplificador, la escuela dirigida por Gregorio Araujo registraba alrededor de 300 alumnos en 1783 (González Azcoaga, 2019, p. 589). No obstante, huelga decirlo, ni el cumplimiento progresivo de la escolarización obligatoria ni el rico legado educativo de Corrientes fueron motivos suficientes para persuadir a las autoridades virreinales de la necesidad de mantener y fortalecer las escuelas en la localidad, resultando en su negligencia y posterior clausura (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 50).

En efecto, la continuidad del servicio educativo se vio condicionada una vez más por el factor económico, pues en 1782, el virrey Vértiz prohibió a García de Cossio hacer uso de los recursos de la Estancia para solventar el funcionamiento de la escuela. Al restringir su principal fuente de financiamiento, la política virreinal impactó negativamente en la educación en Corrientes. La medida del virrey no solo redujo drásticamente los salarios docentes, que pasaron de cobrar 200 a 100 pesos en moneda de la tierra en menos de un año (González Azcoaga, 2019, p. 588), sino que también generó retrasos prolongados en los pagos (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 49). Como consecuencia, se desencadenó un período de inestabilidad caracterizado por la renuncia de maestros, quienes se vieron obligados a buscar alternativas económicas más viables. Así, por ejemplo, Urbano de Araújo renunció al aula de latinidad, siendo reemplazado luego por el padre Pedro Solís, quien, a su vez, fue sustituido por el presbítero Dr. José Baltazar de Casajús,

quien, además de gramática, impartió clases de filosofía en los alumnos avanzados de latín. Por su parte, Gregorio Araújo renunció y fue reemplazado por José Ignacio Galván, quien, a su vez, tras abandonar su puesto, fue sustituido por el cura Manuel Antonio Garay (González Azcoaga, 2019, p. 589).

Ante la escasez de recursos, la supervisión, el fomento y la calidad escolar también disminuyeron drásticamente, mientras el marcado descenso en los ingresos anuales de los maestros generó una escasez de candidatos altamente cualificados y dispuestos a aceptar el puesto. Frente al indiscutible argumento de que la exigüidad del salario no guardaba proporción con la responsabilidad que implicaba atender a un gran número de alumnos, muchos maestros comenzaron descuidar sus tareas docentes en favor de priorizar otra gama de actividades que garantizaran su subsistencia, mientras que otros renunciaron directamente y pasaron a buscar un mejor pasar económico (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 50). Los reiterados cambios en la titularidad de la escuela de latinidad en tan poco tiempo y una escasa matrícula de alumnos son dos claros ejemplos de las dificultades que atravesaba esta institución (González Azcoaga, 2019, p. 589). Como puede observarse, la disrupción en el funcionamiento de las escuelas tuvo, consecuentemente, un impacto devastador en la asistencia escolar: la matrícula de la escuela de primeras letras, que alcanzaba los 300 alumnos en 1782, se desplomó estrepitosamente a solo 26 en 1796, tres años antes de su cierre. Esta drástica reducción evidencia un abandono masivo, con muchos estudiantes optando por oficios y labores rurales, según reportes de uno de los maestros de aquellos años (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, pp. 50-51).

A fines del siglo XVIII, el cabildo reasumió el control de las riendas de la educación (Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 32). Una de sus primeras acciones fue llevar a cabo, el 11 de diciembre de 1795, una inspección de la escuela. A pesar de que se presentaba un informe positivo del estado de la educación, los argumentos allí vertidos no fueron suficientes para convencer a las autoridades

virreinales sobre la necesidad de sostener y fomentar la existencia de instituciones educativas oficiales en la localidad. En 1799, el virrey Marqués de Avilés tomó la decisión de cerrar la escuela de primeras letras, argumentando que la educación infantil estaba suficientemente cubierta por la institución franciscana (González Azcoaga, 2019, p. 591). Esta medida ignoró las reiteradas peticiones del cabildo, que buscaba preservar una escuela con una larga trayectoria, aunque irregular, desde su fundación en 1603 (González Azcoaga, 2019, p. 592). La decisión terminó por sellar la suerte de la escuela pública en Corrientes, colocando a la oferta educativa oficial de la ciudad en una situación muy similar a la que se experimentó durante los primeros años de vida de la urbe y prolongando esta crisis hasta la época de la independencia, inclusive.

Mientras la escuela del cabildo de Corrientes experimentaba un declive notable, los franciscanos consolidaron su propia escuela de primeras letras dentro del convento. Fundada en 1796, esta institución tuvo un comienzo bastante humilde. Según el cronista Manuel Vicente Figuerero (1929, p. 401), las clases de la escuela conventual se impartían en la única aula grande de un "antiguo rancho ruinoso y abandonado" construido de abobe y paja; asistían a la escuela un limitado número de niños de diferentes clases sociales que recibían una educación gratuita y cristiana, solventada gracias a donaciones y colectas (Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 33). Por aquel entonces, esta escuela no gozaba de un prestigio social que los padres franciscanos pudieran capitalizar para fomentar su desarrollo.

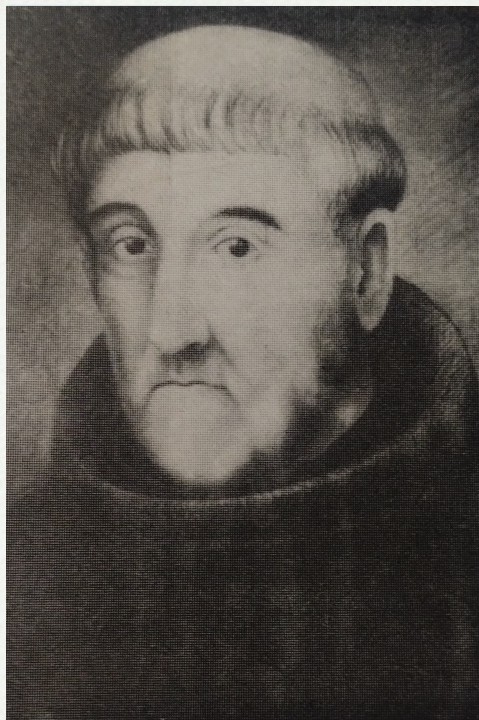
Sin embargo, esta situación cambió a partir de la llegada a Corrientes de fray José de la Quintana (1773-1862), vizcaíno que tomó los hábitos en Buenos Aires y dedicó el resto de su vida a la tarea docente. Durante los cincuenta y siete años que Quintana permaneció en Corrientes, ejerció –sin interrupción– el magisterio y la gestión de la escuela conventual de San Francisco, haciendo que la misma alcanzara notoriedad dentro de la sociedad correntina. Los recuerdos de uno de sus alumnos, Juan Eusebio Torrent, lo retrataban

como un maestro estricto, palmeta en mano, que organizaba sus clases en dinámicas competencias entre “romanos” y “cartagineses” (Rivera, 1985, pp. 24-25). La labor educadora que realizó a nivel local tuvo un amplio reconocimiento social y, por ello, su figura gozó de prestigio, lo que resulta comprobable si consideramos, por ejemplo, el gran revuelo que se generó entre los vecinos en 1804 cuando la noticia de su designación como preceptor de la escuela de Buenos Aires se conoció en la ciudad. Luego de varias tratativas, el Cabildo de Corrientes logró que Quintana no fuese trasladado y que pudiera continuar viviendo –y educando– en la localidad (González Azcoaga, 2019, p. 593).

Bajo la dirección de Quintana, entonces, la escuela de primeras letras del convento franciscano se consolidó como la única institución educativa sólida en la Ciudad de Vera de las Siete Corrientes. Este logro marcó un hito significativo casi dos siglos después de los primeros intentos de establecer una educación formal en la ciudad. La existencia de la escuela franciscana permitió que, durante más de medio siglo, Quintana formara a múltiples generaciones de correntinos, muchos de los cuales, especialmente los hijos de las familias acomodadas, pudieron continuar sus estudios superiores en las universidades de Córdoba o de Charcas (Pioli, 2021, p. 210). A su vez, varios de sus discípulos integraron lo que Figuerero caracterizó como “lo más granado y representativo de la sociedad colonial” (1929, p. 402) y que, con el correr de los años, se convertirían en personajes importantes de la política provincial y nacional.

En efecto, por sus aulas pasaron los García de Cossio, los Vedoya, Genaro Perugorría, Pedro y Manuel Ferré, Joaquín y Juan Madariaga, Rafael de Atienza, Genaro Berón de Astrada, Pedro Díaz Colodrero, Benjamín Virasoro, Luciano y Juan Eusebio Torrent, Juan Gregorio Pujol, Juan Vicente y Gregorio Pampín, los Niella y los Alsina (Palma, 1978, p. 128; Beck, 1999, p. 43). La larga trayectoria y dedicación de Quintana como maestro le valieron que, décadas más tarde, en pleno proceso de consolidación del Estado provincial, el

Gobierno de Corrientes decidiera –en 1854– declararlo “Benemérito de la Instrucción Pública” y otorgarle una pensión vitalicia, la cual destinó a limosnas (Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 32; González Azcoaga, 2019, p. 593).



Fray José de la Quintana

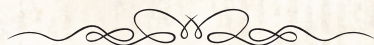
Fuente: Palma, Federico (1969) *La enseñanza primaria durante la República Entrerriana*, Serie Cuadernos de Historia, N°6

Por lo tanto, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, el panorama educativo en el territorio que hoy conforma la provincia de Corrientes presentaba un marcado contraste entre la incipiente vida urbana y las vastas zonas rurales. En la Ciudad de Vera de las Siete Corrientes, la educación inicial se debatía entre la decadencia de la

escuela pública del cabildo y el lento pero constante fortalecimiento de la escuela conventual franciscana, que, a pesar de sus humildes comienzos, logró consolidarse como una institución educativa relevante bajo la dirección de fray Quintana. En contraposición, en los partidos del interior, la expansión territorial de la frontera impulsó la creación de escuelas públicas, lideradas por autoridades locales y párrocos. Esta expansión educativa formó parte de una política virreinal destinada a civilizar y evangelizar los territorios recientemente pacificados, donde, tras los conflictos con los pueblos originarios, se fomentó el poblamiento y la expansión de la frontera. Allí, la proliferación de escuelas públicas acompañó el crecimiento demográfico y la fundación de nuevos pueblos, una tendencia que, a diferencia de otras, se consolidó en el tiempo (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 50).

La educación se concebía como una herramienta fundamental para transformar las condiciones de vida en el campo y “formar ciudadanos virtuosos” (Zuretti, 1984), por lo que se promovió activamente la asistencia, estableciendo la obligatoriedad para los padres, a menudo sin costo alguno (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 50). Por lo tanto, también en el interior la educación pública se integró en un proyecto de civilización y evangelización (Antonietta de Gabardini y Oraisón, 1996, p. 51). En otros casos, la demanda educativa surgió de manera espontánea después de la fundación de los pueblos, donde los habitantes reclamaban atención religiosa y escolar, así como justicia y orden (Maeder, 1981, p. 168).

A modo de conclusión



Durante los tres siglos de vida colonial no existió en el actual territorio de Corrientes un sistema organizado y secuenciado de educación pública que, tal como lo conocemos hoy, sostuviera todos los niveles de enseñanza y al que debían encuadrarse tanto educadores como educandos. Ante todo, porque la educación era, en los hechos, un privilegio reservado para unos pocos, adaptándose a las singularidades de cada individuo según el origen étnico, la posición social y el género de los individuos. Así, entre los privilegiados se hallaban las familias de la élite hispano-criolla de Corrientes que podían costear la educación de sus hijos varones, quienes recibían clases de maestros particulares en sus hogares o bien asistían a los conventos masculinos. Las niñas correntinas, en cambio, permanecían relegadas al ámbito de la vida doméstica y recibían instrucción para desarrollarse en este contexto, principalmente como esposas y madres de familia. Mientras los indígenas sí recibieron educación, en tanto se los consideraba sujetos libres, los negros y mulatos fueron generalmente excluidos.

Aunque la escasez, la improvisación y el desorden fueron las notas predominantes en materia educativa durante la época hispánica, hubo distintas iniciativas formales de instrucción, pero su existencia y desarrollo se vieron obstaculizados por la falta de recursos económicos, la inestabilidad política y las dificultades geográficas de la región. De esa forma, muchas de esas iniciativas quedaron en el tintero, mientras que otras languidecieron y/o naufragaron al poco tiempo de inaugurarse por los motivos esgrimidos. Fueron, por lo tanto, muy pocas las empresas educativas de origen colonial que sobrevivieron al paso de los años.

En general, los diversos ámbitos oficiales de aprendizaje en la época priorizaron el primer paso en la instrucción, esto es, los

procesos de adquisición de los conocimientos elementales de lectura y escritura, siendo asumida –a lo largo de años de dominación colonial– como una responsabilidad de los particulares, del cabildo y los claustros de las órdenes regulares. En efecto, como hemos visto, el primer ámbito de instrucción fue naturalmente el hogar, ya que los pequeños hijos de los colonos españoles y criollos de Corrientes y sus descendientes necesitaron pronto adquirir este tipo de habilidades. Algunas de las familias de la ciudad podían darse el lujo de educar a sus hijos contratando maestros particulares o bien acudiendo a las escuelas privadas establecidas por algún vecino en su domicilio y/o por los religiosos residentes en la localidad.

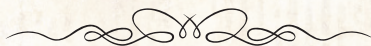
También hubo instituciones oficiales que, como hemos visto, aseguraron el acceso a la educación básica a aquellos hijos de familias o huérfanos que no podían pagar los gastos escolares. Si bien desde fecha temprana se elevaron solicitudes para la creación de lo que más tarde sería la escuela del colegio jesuítico, el fracaso de las mismas llevó a que el Cabildo de Corrientes desempeñara un papel importante en la promoción de la educación mediante la creación de una escuela de primeras letras. Mientras que la dirección y administración estuvo a cargo del cabildo, la misma funcionó en los hechos cuando se contaba con una persona que oficiara de maestro y un lugar para dictar las clases. La enseñanza se centraba en las primeras letras, la doctrina cristiana y, más adelante, la gramática y el latín. Los maestros contratados, a menudo vecinos notables o curas párrocos de la iglesia matriz, carecían de una formación pedagógica especializada, y la supervisión de su desempeño era limitada. La reglamentación de la instrucción elemental se produciría muchos años más tarde, ya que la vida de la escuela capitular resultó bastante exigua. En efecto, los esfuerzos del cabildo por mantener abierta esta escuela se vieron limitados por la falta de recursos y la apatía de algunos pobladores.

Las distintas órdenes religiosas, aun después de pasados los primeros momentos de evangelización, establecieron escuelas en algunos de sus conventos, entre los que se destacaron los grandes especialistas en educación escolar: los jesuitas. La llegada de la

Compañía de Jesús en el siglo XVII representó un avance significativo en la educación de la región. Los jesuitas fundaron un importante colegio en la ciudad y reducciones indígenas en el sector oriental del actual territorio provincial, donde impartían una educación más amplia y sistemática, que incluía no solo la instrucción religiosa, sino también la enseñanza de habilidades prácticas y oficios. Los jesuitas no dudaron en dedicar parte de su tiempo al perfeccionamiento de sus discípulos en la lectura y la escritura, como paso previo para la comprensión de materias más arduas. En esa dirección, fue habitual que los cursos impartidos por los padres ignacianos se orientaran hacia la enseñanza del latín, en tanto conocimiento imprescindible en la liturgia y para el aprendizaje de saberes humanistas. La formación que brindaban los jesuitas permitió que numerosos correntinos no tuvieran que realizar el penoso y largo viaje hasta Buenos Aires para avanzar en sus estudios. Sin embargo, su expulsión en 1767 generó un vacío educativo que las autoridades civiles y religiosas lucharon por llenar, con resultados diversos y desiguales.

En los últimos años del período colonial, la educación en Corrientes experimentó una serie de transformaciones y desafíos. La escuela pública del cabildo decayó, mientras que la escuela conventual franciscana ganó importancia, especialmente bajo la dirección de fray José de la Quintana. En las zonas rurales, la educación se expandió como parte de un proyecto de civilización y evangelización, aunque con características y alcances diferentes al de la ciudad de Corrientes. En general, la educación colonial en Corrientes fue un reflejo de las desigualdades sociales y las tensiones políticas de la época, con avances y retrocesos, luces y sombras, pero siempre con la impronta de su contexto histórico y geográfico particular.

Bibliografía



- Antonietta de Gabardini, M. T. y Oraisón, M. M. (1996). Historia de la Educación Pública de la Provincia de Corrientes durante el Período Pre-independiente (1588-1810). Estudio de tendencias. En *Decimosexto Encuentro de Geohistoria Regional. Reglamento y Exposiciones* (pp. 43-53). Instituto de Investigaciones Geohistóricas-CONICET.
- Arata, N. y Mariño, M. (2016 [2013]). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Novedades Educativas.
- Areces, N. (2007). Introducción. En N. Areces (comp.). *Temas y fuentes: la América Española. Siglos XVI a XVIII*. UNR Editora.
- Beck, H. (1999). La burguesía en Corrientes durante el siglo XVIII: el caso de los vascos. *Nordeste*, (10), pp. 35-43.
- Chiaramonte, J. C. (1989). *La Ilustración en el Río de la Plata. Cultura eclesiástica y cultura laica durante el Virreinato*. Puntosur.
- Chiaramonte, J. C. (1998). La etapa ilustrada, 1750-1806. En C. S. Assadourian, C. Beato y J. C. Chiaramonte, *Argentina: de la conquista a la Independencia* (Tomo 1, Colección Historia Argentina). Paidós.
- Deniri, J. E., Fernández, C. E. y Romero, J. A. (2004). *La escuela en Corrientes. Historia de los orígenes institucionales de nuestra educación. 1588-1913*. Moglia Ediciones.
- Fernández de Demarchi, E. N. (1986). La educación en Corrientes: período 1588-1852. En F. Luna (dir.); M. E. Escobar Pazos de Salas, A. A. Rivera y N. Wyngaard de Monzon (coords.). Capítulo 4. *Corrientes en la cultura nacional* (pp. 13-14). Suplemento Todo es Historia.

Figuerero, M. V. (1924). Un precursor colonial: Ambrosio de Acosta, primer maese escuela de la ciudad de Vera en 1603. *Boletín de la Junta de Historia y Numismática Americana*, 1, pp. 57-82.

Figuerero, M. V. (1929). *Lecciones de Historiografía de Corrientes*. Krass.

Gómez, H. (1935). *La educación común entre los argentinos*. Imprenta del Estado.

Gonzalbo Aizpuru, P. (1999). Introducción. En P. Gonzalbo Aizpuru (comp.), *Familia y Educación en Iberoamérica* (pp. 9-23). El Colegio de México.

González Azcoaga, M. F. (2019). *Introducción a la Historia de la Provincia de Corrientes. Tomo 1: De los inicios a la decadencia del Imperio Hispanoamericano (1588-1810)*. Moglia Ediciones.

Gutiérrez, R. (1967). Iglesias y conventos de la ciudad de Corrientes 1588-1900. Su evolución arquitectónica, *Nordeste*, (9), pp. 110-146.

Justo, M. S. (2005). El modelo educativo de la Orden jesuita: instituciones, organización y valores de la *Ratio Studiorum* a través de los Catálogos Anuales de los Colegios de la Provincia de Paraguay. En *Actas de las Xº Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad Nacional del Rosario & Universidad Nacional del Litoral. Recuperado el 5 de abril de 2025 de <https://cdsa.aacademica.org/000-006/77.pdf>

Labougle, R. (1953). *Historia de los Comuneros*. Coni.

Labougle, R. (1978). *Historia de San Juan de la Vera de las Siete Corrientes (1588-1814)*. Librería Platero.

Leguizamón Sans de Gamarra, N. E. (1968). *Ambrosio Acosta, el primer maestro criollo*. Separata de la Revista N.º 3 de la Junta de Historia de Corrientes.

López, V. F. (1931). *Los jesuitas en Corrientes: el Colegio Fludentino*. Imprenta del Estado.

Maeder, E. J. (1975). La formación territorial y económica de Corrientes

entre 1588 y 1750. *Folia Histórica del Nordeste*, (1), pp. 35-75.

Maeder, E. J. (1981). *Historia económica de Corrientes en el período virreinal: 1776-1810*. Academia Nacional de la Historia.

Maeder, E. J. (1986). La formación de la economía correntina (siglos XVI a principios del siglo XIX). En F. Luna (dir), Capítulo 5. *Corrientes y la economía argentina* (pp. 4-9). Suplemento Todo es Historia.

Maeder, E. J. (1992). Historia de una antigua propiedad rural correntina: la Estancia de Rincón de Luna (Primera Parte, 1696-1810). *Res Gesta. Revista de Historia*, (31), pp. 115-136.

Maeder, E. J. (1997). Administración y destino de las Temporalidades de los jesuitas en Corrientes. *Folia Histórica del Nordeste*, (13), pp. 117-141.

Maeder, E. J. (2013). *Misiones del Paraguay. Construcción Jesuítica de una sociedad cristiano guaraní (1610-1768)*. Contexto Libros.

Maeder, E. J. A. y Poenitz, A. J. (2006). *Corrientes Jesuítica. Historia de las Misiones de Yapeyú, La Cruz, Santo Tomé y San Carlos en la etapa jesuítica y en el período posterior, hasta su disolución*. Ediciones Al Margen & Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Corrientes.

Meichtry, N. (1987). Capítulo 6. *El paisaje y el hombre correntino*. Suplemento Todo es Historia.

Palma, F. (1987). *La enseñanza en Corrientes durante la época colonial* (Colección Historia de los correntinos y de sus pueblos N.º 15). Amerindia.

Pioli, A. J. (2021). *El Colegio Jesuita de Corrientes*. Moglia Ediciones.

Presta, A. M. (2000). La sociedad colonial: raza, etnicidad, clase y género. Siglos XVI y XVII. En E. Tandeter (dir.). *La sociedad colonial* (Colección Nueva Historia Argentina, tomo II, pp. 55-85). Sudamericana.

Quarleri, L. (2009). *Rebelión y guerra en las fronteras del Plata. Guaraníes, jesuitas e imperios coloniales*. Fondo de Cultura Económica.

Rivera, A. (1985). Capítulo 2. *Los correntinos ilustres*. Suplemento Todo es Historia.

Salinas, M. L. (2010). *Dominación colonial y trabajo indígena*. Un estudio de la encomienda en Corrientes colonial. Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”.

Sarreal, J. S. (2017). *Los guaraníes y sus misiones. Una historia socioeconómica*. Prometeo.

Traynor Balestra, M. M. (1986). La Iglesia Católica en Corrientes. En F. Luna (dir), M. E. Escobar Pazos de Salas, A. A. Rivera y N. Wyngaard de Monzon (coords.). *Capítulo 4. Corrientes en la cultura nacional* (pp.11-12). Suplemento Todo es Historia.

Vara, A. (1985). Capítulo 3. *Corrientes en el mundo guaraní*. Suplemento Todo es Historia.

Wilde, G. (2009). *Religión y poder en las misiones guaraníes*. Editorial SB.

Zapata, H. M. H. (2011). Los “guaraníes históricos” en perspectiva antropológica: derivas críticas a propósito de dos libros recientes sobre las Misiones Jesuíticas en el espacio rioplatense. *Estudios Ibero-Americanos*, 37(1), pp. 147-163.

Zapata, H. M. H. (2017). Las poblaciones guaraníes de las misiones jesuíticas en perspectiva histórico-antropológica: avances y reflexiones de una historiografía renovada. En: *Actas del 17º Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes (Empedrado, 15 y 16 de junio de 2017)* (pp. 667-691). Junta de Historia de la Provincia de Corrientes & Moglia Ediciones.

Zorraquín Becú, R. (1981). *La organización política argentina en el período hispánico*. Editorial Perrot.

Capítulo 3

La Educación pública en Corrientes durante la primera mitad del siglo XIX: marchas y contramarchas de un campo en construcción.

Horacio Miguel Hernán Zapata



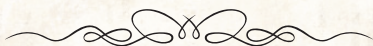
La educación de carácter público en la provincia de Corrientes, con las características que hoy la distinguen y como función del Estado para con la sociedad, es una idea moderna. Si bien, como vimos anteriormente, existieron instituciones educativas durante la colonia, la noción de que el Estado debía asumir la responsabilidad de educar a la totalidad de la sociedad se hallaba ausente. Tras el estallido revolucionario de 1810, la elite gobernante en lo que hoy es Argentina priorizó el papel de la educación en la transformación sociopolítica. Observando un considerable atraso en la sociedad rioplatense, la dirigencia política e intelectual propuso una educación alineada con los valores tardo-ilustrados y liberales de la época. Para estos actores, la enseñanza no solo debía ser un medio eficaz para implementar su programa, sino también una herramienta para transformar a los habitantes en ciudadanos de la nueva república.

Estas inquietudes no resultaron ajenas a los sucesivos gobiernos de la provincia de Corrientes desde principios del siglo XIX. Con el objetivo de construir un sujeto ciudadano para el nuevo Estado provincial, se impulsaron iniciativas para expandir las instituciones educativas, garantizar la disponibilidad de docentes, incentivar –y, en ocasiones, obligar– la escolarización infantil, ampliar la oferta educativa hacia niveles superiores y orientar los contenidos curriculares. Como resultado, hacia mediados de la década de 1830, ya se habían establecido las bases de un sistema de educación obligatorio y gratuito. Sin embargo, este proceso no fue lineal ni estuvo exento de obstáculos y contradicciones.

Las páginas de este capítulo examinan la situación educativa en Corrientes durante la primera mitad del siglo XIX, analizando las funciones que los distintos gobiernos asignaron a la educación y los avances y dificultades en la construcción de un sistema escolar provincial desde la independencia hasta la década de 1850. Para ello, se estudian los primeros diseños constitucionales, la legislación derivada y las acciones concretas implementadas. Asimismo, se consideran los alcances de estas iniciativas, prestando especial

atención a los diagnósticos y percepciones manifestados por los propios actores responsables de su ejecución.

Revolución, Ilustración y educación en Corrientes



El actual sistema de educación provincial fue constituyéndose dentro de un proceso histórico complejo y multifacético que inició al calor de dos hitos significativos y conectados entre sí de manera muy estrecha. La edificación de un nuevo orden político y social a partir de la revolución de independencia en el Río de la Plata, a inicios del siglo XIX, representó un primer factor de importancia en aquel proceso. Siguiendo a Marcela Ternavasio (2009), las noticias de la caída de la península ibérica en manos de los franceses y la disolución de la Junta Central de Sevilla en 1808 comenzaron a conocerse en Buenos Aires entre abril y mayo de 1810. La desaparición de un gobierno legítimo en España desató un verdadero drama político en la capital virreinal. Un elenco de distintas figuras del patriciado criollo local convocó a un cabildo abierto el 22 de mayo de 1810, en el que se decidió apoyar la política de deponer al virrey Baltasar Hidalgo de Cisneros, por haber caducado la autoridad que lo había designado.

Asimismo, se acordó que el cuerpo capitular asumiera el poder de forma provisoria y que, en tal calidad, se encargara inmediatamente de formar una junta para tutelar los derechos del rey Fernando VII. Tres días después, exactamente, se formó una Junta Gubernativa que asumía el gobierno basándose en los argumentos de la retroversión de la soberanía: se sostenía que, preso el rey, el pueblo reasumía el poder (o la soberanía) que habrían entregado al monarca a través de un pacto llamado de sujeción. Los acontecimientos de 1810 dieron el comienzo a un proceso que desembocaría años más

tarde en la celebración de un Congreso en San Miguel Tucumán el 9 de julio de 1816, donde los representantes de muchas de las provincias del antiguo virreinato firmaron el acta de independencia y comenzarían a discutir la organización del futuro país.

Dentro del nuevo escenario, Corrientes se plegó de inmediato al movimiento insurgente debido a los fuertes vínculos personales, políticos y económicos de su elite con Buenos Aires (Pozzaglio, 2011 y 2015). Estos nexos de dependencia se profundizaron a partir de la progresiva instalación de porteños al frente del gobierno de la jurisdicción entre 1810 y 1814. Asimismo, el espacio provincial desempeñó un papel clave durante la emancipación. En principio, al estar localizada geográficamente entre las ciudades de Montevideo y Asunción, Corrientes fue un centro importante en la estrategia porteña de interrupción comunicacional entre estas regiones que permanecieron leales a España, evitando que una posible alianza entre ambas derivara en un peligroso frente militar para el foco revolucionario rioplatense (Ramírez Braschi, 2022). Durante los años siguientes, el territorio correntino se volvió uno de los principales escenarios de conflictos bélicos ocasionados por las diferentes posturas entre los nuevos grupos dirigentes criollos sobre cuál debía ser el nuevo orden político que reemplazara con eficacia al régimen colonial español y rigiese sobre todo el territorio del antiguo virreinato del Río de la Plata.

Estrechamente ligado a este proceso, un segundo hito fundamental fue la difusión de la noción propia de las filosofías iluministas del rol clave de la educación en el escenario rioplatense posrevolucionario. De acuerdo con Oscar Terán (2009), las filosofías de la Ilustración, que enfatizaban el papel de la razón y el conocimiento en el progreso humano, tuvieron un fuerte impacto en los líderes de la independencia. La educación se consideraba un medio para el desarrollo individual y la formación de sujetos políticos necesarios (o deseados) del nuevo orden a construir, es decir, ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes. Se creía que la educación era esencial, además, para la

prosperidad –material– de la nueva nación, ya que al mismo tiempo que instruía a los futuros ciudadanos, también permitía formar a los trabajadores y profesionales necesarios para el desarrollo económico del país. En efecto, la influencia de pensadores como Rousseau y Pestalozzi, quienes promovían una educación basada en la razón y la experiencia, se hizo sentir en los primeros intentos de organizar la educación pública durante la década independentista (Arata y Mariño, 2016).

Pese a la existencia de una especie de consenso sobre el papel político de la educación, las condiciones imperantes en la región del Litoral y, particularmente, en Corrientes durante los primeros años patrios no favorecieron el afianzamiento de una red nueva y sólida de agentes e instituciones de instrucción escolar que permitieran ampliar el acceso a los estudios formales para numerosas personas que habitaban el actual suelo correntino y que hasta entonces no habían recibido instrucción alguna. Además, la irrupción del discurso ilustrado no se plasmó en una renovación automática y completa de las ideas y prácticas pedagógicas vigentes. Así pues, aunque los intentos por extender una educación revolucionaria de corte ilustrado aparecían enunciados como una prioridad, la falta de acuerdos se tradujo en la ausencia de orientaciones precisas y lineamientos comunes.

Ciertamente, eran las líneas de continuidad, antes que de cambio, respecto de la época colonial las que caracterizaban el panorama educativo de Corrientes durante la década independentista. Como bien afirma Fernández de Demarchi (1986, p. 13), no es sorpresa que las referencias a la educación se redujeran a aquella instrucción recibida en los hogares particulares o bien a las pocas escuelas establecidas en los claustros religiosos masculinos, entre las que sobresalía –como vimos en el capítulo anterior– aquella que funcionaba en el convento franciscano y era dirigida por el pai José de la Quintana. La preferencia por un nivel de instrucción básica, construida alrededor de la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética elemental y de la doctrina cristiana; los viejos métodos

asentados en el aprendizaje memorístico y los castigos corporales (como el cepo, el buche de agua, la palmeta y los azotes con mano o algún instrumento); y las discriminaciones por raza, etnia y género que condicionaban el acceso a la educación fueron otros aspectos que persistieron de los siglos anteriores.

Existieron, sin embargo, algunos emprendimientos señeros que trataron de modificar esta situación. Así, por ejemplo, hallamos el proyecto encarado por el Cabildo de Corrientes. La Revolución de Mayo dio un impulso importante a la idea de construir escuelas o, al menos, ocupar edificios ya en pie con el objetivo de brindar educación a niños y jóvenes y que la misma sirviera de canal para transmitir las novedades que traían los acontecimientos de Buenos Aires.

Convencidos de que era preciso contar con una institución escolar acorde a los tiempos que se vivían, los cabildantes correntinos elevaron un reclamo al Segundo Triunvirato en 1812, solicitando la devolución de la antigua Estancia Jesuítica Rincón de Luna a la autoridad local para que su patrimonio pudiera usarse para costear la creación y funcionamiento de una escuela administrada por la entidad municipal. A pesar de que el pedido formal tuvo respuesta favorable, las dificultades políticas de la coyuntura impidieron la concreción del afanoso proyecto de resucitar la vieja escuela capitular (Fernández de Demarchi, 1986, p. 13; González Azcoaga, 2023, pp. 322-323).

La reorganización de la escuela que funcionaba en el Cuartel N.º 1 de la ciudad de Corrientes, con el nombre de “Escuela de la Patria”, fue el segundo proyecto educativo novedoso para la época. La fundación de esta institución de primeras letras se vinculó con la necesidad de ampliar la oferta local de escuelas que brindaran la instrucción primaria. Operó con algunas intermitencias desde su reorganización bajo la dirección de Luis Roque Godoy, un maestro de origen santafesino radicado en Corrientes desde 1781, que se desempeñaba como dependiente de la Real Renta de Tabacos (Palma, 1969, p. 26). La información que se conservó sobre esta experiencia

educativa piloto es prácticamente escasa, tal vez por su corta vida, y lo poco que se conoce de la misma proviene de referencias indirectas.

Educación y ciudadanía en Corrientes durante los primeros ensayos republicanos



El ciclo artiguista (1814-1820), un periodo efervescente marcado por la búsqueda de autonomía y la configuración de identidades provinciales en el Río de la Plata, dejó una impronta significativa en el mapa educativo de Corrientes a partir de la visión y el accionar de José Gervasio Artigas y sus seguidores. Si bien la prioridad de la época se centraba en la lucha por la independencia y la organización política, el caudillo oriental vislumbró tempranamente la importancia de la educación como herramienta para la formación de ciudadanos virtuosos y capaces de participar en la vida pública. Asiduo lector de autores franceses y norteamericanos, Artigas desarrolló una concepción educativa fuertemente influenciada por la Ilustración y los ideales de la Revolución francesa y la independencia de Estados Unidos, aunque adaptados a la realidad rioplatense. El patriotismo y la conciencia de la identidad americana debían incorporarse sutilmente en la enseñanza, buscando formar individuos comprometidos con la causa revolucionaria (Puiggrós, 1998, p. 32).

A partir de que Corrientes fue incorporada al ámbito de la Liga de los Pueblos Libres, las ideas del caudillo oriental sobre la necesidad de instaurar un sistema de instrucción de carácter público y animado por un espíritu de renovación pedagógica y social comenzaron a ganar mayor número de adherentes en la sociedad correntina. El ambicioso proyecto de Artigas de montar un sistema

de educación estatal en todos los territorios que componían la Liga de los Pueblos Libres, incluyendo la propia provincia de Corrientes, se caracterizó, no obstante, por su carácter todavía incipiente, disperso y heterogéneo, debido al condicionamiento que imponían factores como la inestabilidad política y los conflictos bélicos. Los recursos y la atención se centraban en la defensa del territorio y la consolidación de la autonomía provincial (Palma, 1969, p. 14).

Ante la ausencia de leyes y normas formales de educación durante esta etapa, las directrices en esta materia emanaban principalmente del cabildo, las asambleas y los líderes criollos e indígenas locales que actuaban en suelo correntino influenciados por los principios artiguistas de soberanía popular y federalismo. En este contexto, la educación de los correntinos continuó llevándose a cabo de manera dispersa y heterogénea. Solo por mencionar un dato ejemplificador al respecto, en un informe de 1816 se anotó que el personal administrativo del Gobierno estaba constituido por el gobernador, cuatro empleados de carácter civil y un maestro de escuela que ganaba doscientos pesos al año (Gómez, 1922, p. 149). Las escuelas conventuales, herederas del periodo colonial, continuaron desempeñando un rol importante, aunque su alcance era limitado a los centros urbanos y su enfoque primordial era la enseñanza de la doctrina cristiana y las primeras letras. Junto a ellas, surgieron iniciativas particulares, a menudo impulsadas por vecinos ilustrados de la ciudad de Corrientes y los poblados del interior, que ofrecían instrucción básica en lectura, escritura y cálculo. Estas escuelas informales, precarias en su infraestructura y recursos, representaban un esfuerzo por extender la alfabetización en un contexto de escasez. La educación de los varones recibía mayor atención, aunque algunas mujeres de familias pudientes accedían a una instrucción básica en el ámbito doméstico. La educación de los sectores populares seguía siendo una asignatura pendiente, limitada por las condiciones socioeconómicas y las prioridades del momento.

A pesar de esta falta de una estructura formal, se pueden identificar algunos avances del artiguismo en su esfuerzo por cumplir

con tal proyecto de educación, como la creación de las denominadas “Escuelas de la Patria”. Extendidas por todo el espacio que comprendía la Liga de los Pueblos Libres, se trataba de instituciones de primeras letras que funcionaban en precarios ranchos, en locales alquilados o anexas a las capillas. La instrucción impartida en dichas escuelas era gratuita, obligatoria y mixta. En general, la educación tenía carácter religioso, algo razonable por el hecho de que la impartían mayormente sacerdotes y por el interés de brindar una educación con una impronta moralista. Precisamente, una de las principales dificultades para la instalación de las escuelas era la carencia de personas que oficiaran de docentes. Es por ello que se recurrió a los curas de las parroquias y al sistema lancasteriano que requerían de los alumnos más adelantados para que oficiaran de maestros auxiliares (Palma, 1969, p. 15; Puiggrós, 1998, p. 33; Frogoni Laclau, 2022).

Aunque la primera "Escuela de la Patria" de Corrientes abrió sus puertas en 1813, su funcionamiento se vio marcado por las inestabilidades políticas de la época, sufriendo periodos de cierre. En 1816, la visión de Artigas impulsó su reapertura, designando al joven Eusebio Antonio Villagra como su maestro. Sin embargo, esta labor docente se interrumpió dos años después con la intervención de Andrés Guacurari Artigas en Corrientes, quien buscaba reinstaurar a Juan Bautista Méndez al frente del Gobierno local. Tras la retirada del enviado artiguista, la Escuela de la Patria retomó sus actividades, permitiendo el regreso de Godoy a la enseñanza. Con un modesto salario de 16 pesos y 5 reales mensuales, Godoy continuó su labor hasta que, en mayo de 1822, el Cabildo de Corrientes decidió cesar sus funciones, trasladando a los estudiantes a la escuela del convento de San Francisco. Esta medida significó el cierre definitivo de la pionera Escuela Pública de la Patria.

Un documento de la época nos ofrece una imagen detallada del funcionamiento de esta institución. La jornada escolar se extendía tanto por la mañana como por la tarde, desarrollándose en un único salón. El mobiliario era austero pero funcional: destacaba

una estructura de madera escalonada con cinco niveles de asientos, que alcanzaba una altura de aproximadamente dos metros y una longitud de nueve metros. Para la escritura, se disponían cuatro mesas alargadas, cada una con sus respectivos tinteros y asientos a ambos lados, midiendo cerca de dos metros y medio de largo por ochenta centímetros de ancho. El maestro contaba con su propia mesa y un sillón con brazos. Como herramientas pedagógicas, se mencionan dos palmetas, utilizadas probablemente con fines disciplinarios, y dos tinajas, presumiblemente para el almacenamiento de agua. Un detalle significativo es que, tras su reapertura, la escuela exhibió con orgullo la bandera y el escudo que Artigas había otorgado a Corrientes, símbolos que fueron reemplazados en 1820 por los distintivos de la efímera República Entrerriana (Palma, 1969, p. 26).

La reapertura y existencia de esta “Escuela de la Patria” en Corrientes no fue acompañada con la aplicación in situ del régimen pedagógico lancasteriano por razones que se desconocen. Dicho sistema, huelga decirlo, sería conocido en la realidad local años más tarde, más precisamente durante la gestión provincial de Pedro Ferré. Pese a ello, con la presencia de esta escuela, muy probablemente se inició una transición gradual desde un modelo escolástico y memorístico hacia una visión más práctica y orientada a las necesidades de la sociedad. Si bien la enseñanza religiosa seguía siendo central, lo que se manifiesta, por ejemplo, en la presencia de una imagen religiosa (Nuestra Señora de las Angustias) en el aula, comenzaba a insinuarse la importancia de adquirir habilidades útiles para el desenvolvimiento en la vida cotidiana (Palma, 1969, p. 26).

Algunos indicios posibilitan además plantear que el funcionamiento y continuidad de la misma en el tiempo reveló su dependencia del apoyo material que le brindaba Artigas. Así, el historiador Hernán Félix Gómez (1929, pp. 130-157) comenta que el caudillo oriental se encargó de enviar personalmente al Cabildo de Corrientes, entre enero y mayo de 1816, una serie de materiales didácticos destinados a esta escuela, entre los que figuraban

principalmente impresos como almanaques, cartillas, cartones y catecismos que se editaban en la Imprenta Oriental instalada en Montevideo.

Luego de la caída de Artigas, la provincia de Corrientes fue anexionada por Francisco Ramírez a la República Entrerriana (1820-1821). En lo que respecta a la educación en el actual territorio correntino durante este breve experimento político, el panorama se presenta como una continuación de las tendencias incipientes del ciclo artiguista, matizada por las prioridades y la inestabilidad propias de un Estado naciente en medio de conflictos. Al igual que la Liga de Artigas, la república liderada por el caudillo entrerriano, con su corta duración y las urgencias de consolidar su poder y enfrentar a sus opositores, tampoco tuvo el tiempo ni los recursos para establecer una legislación educativa integral (Palma, 1969, p. 32). Sin embargo, el “Supremo Entrerriano” sancionó el “Reglamento para el orden de sus departamentos de la república entrerriana, y para el orden militar” que se ocupó de la construcción de la soberanía atada, entre otros elementos, a la “educación pública”.

De acuerdo con este reglamento, la república se dividiría en departamentos y cada uno de ellos sería gobernado por un comandante militar nombrado por el Jefe Supremo. Tal organización político-territorial resultaría fundamental en su proyecto de apertura de escuelas públicas (Palma, 1969, pp. 37 y 40; Salvatto, 2017, p. 53). En efecto, el reglamento establecía un mandato claro para la expansión de la educación primaria: el artículo 36 prescribía que cada comandante o lugarteniente debía fundar una escuela pública en su jurisdicción y asegurar la asistencia de los niños, al menos para aprender las habilidades fundamentales de lectura, escritura y aritmética. Además, tal como lo estipulaba el artículo 37, la instrucción inicial se confiaba a individuos de reconocida integridad y capacidad, que exigían maestros “de probidad y de la mejor instrucción posible” para facilitar un aprendizaje eficaz y sentar las bases de una buena educación en los jóvenes (Palma, 1969, pp. 38-39; Salvatto, 2017, p. 54).

En cuanto al financiamiento, el reglamento esbozaba una estrategia inicial para superar las limitaciones económicas: el artículo 38 señalaba el compromiso gubernamental de contribuir mensualmente a la manutención de los maestros, en proporción al número de alumnos de escasos recursos que atendieran. Esta mención explícita revela el público objetivo de esta instrucción básica. Ante la escasez de fondos públicos en los albores de la república, el artículo 39 apelaba a la contribución de los ciudadanos pudientes, quienes debían abonar temporalmente un estipendio a los maestros hasta que el Gobierno pudiera consolidar esta crucial institución con una asignación adecuada. Además, se instruía a los comandantes a proporcionar un espacio físico adecuado para la enseñanza, mientras que el Gobierno se comprometía a suministrar los materiales didácticos necesarios, como cartillas y libros (Palma, 1969, p. 39; Salvatto, 2017, p. 54). La propuesta educativa de Ramírez trascendía el ámbito estrictamente escolar, buscando la colaboración de instituciones tradicionales con influencia en la sociedad. El artículo 40 encomendaba a los comandantes la tarea de instar a los curas párrocos a que, en su rol de veladores del bienestar de su feligresía, exhortaran a sus congregaciones cada domingo sobre los intereses de la patria y los principios del bien común (Salvatto, 2017, p. 55).

Independientemente de estos discursos, la autoridad en materia educativa continuaba siendo difusa y la oferta educativa se limitó a las pocas instituciones existentes, cuya distribución geográfica seguía siendo desigual, concentrándose en los centros poblados más importantes del territorio correntino de la época. Según los datos del censo ordenado por Ramírez en 1820, solo se registraron dos maestros en Corrientes y doce de las diecinueve escuelas que operaban durante la efímera república estaban localizadas en el actual territorio provincial (Corrientes, Riachuelo Arriba, Goya, San Roque, Santa Lucía, Isla Alta, San Cosme y Guácaras) (Palma, 1969, p. 41). Ahora bien, la concentración de instituciones educativas en Corrientes, en contraste con Entre Ríos, no obedeció a una estrategia planificada por Ramírez. Más bien, este

fenómeno puede interpretarse como una consecuencia favorable del apoyo tácito y oportuno ofrecido por la élite correntina (Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 40). Pese a este desalentador panorama, bajo el liderazgo de Ramírez, la necesidad de formar ciudadanos leales a la nueva entidad política y capaces de contribuir a su desarrollo, aunque incipiente, podría haber comenzado a moldear sutilmente los contenidos y prácticas de la enseñanza.

En conclusión, entre el episodio revolucionario de 1810 y la recuperación de la autonomía provincial de 1821, la educación en el actual territorio de Corrientes se caracterizó en gran parte por su continuidad con las tendencias previas, marcada por la ausencia de un sistema formal y una legislación específica. Algunas de las prácticas e instituciones de formación existentes durante la época tardo colonial persistieron, ofreciendo una instrucción básica, principalmente centrada en la lectura, la escritura, el cálculo, la doctrina religiosa cristiana y, en algunos casos, rudimentos de latín. No se vislumbran cambios drásticos respecto al periodo virreinal en cuanto al ordenamiento del tiempo, el perfil y los quehaceres de los maestros, las obligaciones de los alumnos o los contenidos impartidos. La educación de las mujeres continuaba limitada al ámbito doméstico, y el acceso a la instrucción para los sectores populares seguía siendo restringido por las condiciones socioeconómicas y la persistencia de prejuicios sociales. La introducción de una incipiente liturgia patriótica podría haber sido una de las novedades que presentaba la rutina escolar.

El estado de atraso en materia educativa durante esos años se explica fundamentalmente en que, si bien la educación era seguramente considerada importante en el largo plazo como herramienta para el progreso y la consolidación del nuevo orden, no constituyó una urgencia inmediata en la agenda política de los primeros Gobiernos criollos de Corrientes. Asimismo, al verse sumida bajo la influencia de Artigas primero y de Ramírez después, la falta de autonomía política que vivió Corrientes durante gran parte de esta década fue otro factor significativo que explica la

imposibilidad de desarrollar una política educativa propia y concreta. La prioridad de ambos caudillos se centró en la consolidación de sus proyectos y en los enfrentamientos militares con Buenos Aires y otras fuerzas políticas. Las disputas políticas y conflictos armados de estos años afectaron negativamente a las escasas experiencias locales de escolarización que habían alcanzado cierta solidez institucional dentro de la jurisdicción por aquel entonces. Solo basta indicar que la primera “Escuela de la Patria” fundada durante el período artiguista debió cerrar sus puertas; igual destino sufrieron aquellos establecimientos del interior creados durante las últimas décadas del período virreinal, quedando únicamente en pie la escuela de pai José de la Quintana (Palma, 1969, p. 14 y pp.23-24). Indudablemente, las urgencias de la guerra y las enormes dificultades para aunar voluntades y recursos económicos (Zapata, 2023) fueron obstáculos mayores para cualquier intento de implementar reformas o concretar nuevas experiencias pedagógicas.

Pese a que estos líderes y sus sectores ilustrados no lograron desarrollar una política educativa sostenida, las nuevas ideas pudieron haber comenzado a afectar las concepciones y prácticas educativas. Por eso, aunque el campo educativo no experimentó cambios significativos durante este breve período, representa una etapa de transición igualmente significativa en la historia de la constitución del sistema de educación pública de Corrientes. Durante aquellos años, la retórica de la igualdad y la participación ciudadana, propia de los movimientos revolucionarios y encarnada en los proyectos de ambos caudillos, comenzó a generar algunas expectativas en relación con la expansión de la educación. Aunque no se tradujeron en un sistema educativo estructurado, sentaron las bases para futuras iniciativas en la provincia.

Además, la sociedad correntina no había logrado todavía dictar una constitución que garantizara jurídicamente el derecho a la educación a toda la población; los recursos pedagógicos existentes resultaban insuficientes y todavía no se había configurado un Estado provincial con la capacidad logística de organizar un sistema

educativo y extender la instrucción a todos los sectores sociales. En otras palabras, si bien la idea seminal de una educación pública, gratuita y obligatoria pudo haber sido plantada en esta coyuntura, aún no encontraba las condiciones para florecer plenamente. Dichas condiciones llegaron a partir de 1821, cuando Corrientes recuperó su autonomía y afirmó su soberanía como un nuevo Estado libre e independiente en el contexto rioplatense.

La educación correntina durante los primeros años de la autonomía provincial



El ciclo histórico que se abrió cuando la provincia recuperó su autonomía e inició una gestión independiente determinó el comienzo de una nueva etapa en la que se configuraron hechos y antecedentes significativos para la historia de la educación pública correntina dentro de un proceso de más larga duración. Muerto Ramírez, los dirigentes correntinos derribaron el gobierno de Carriegos y convocaron a una asamblea popular de la cual resultó designado Nicolás Ramón de Atienza como gobernador interino. Mientras la Asamblea Provincial funcionó, los esfuerzos del Gobierno provincial por impulsar la educación se establecieron mediante leyes que fijaban una serie de demandas dirigidas al gobernador (Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 42). Una de ellas era la Ley N° 33 del 29 de julio de 1821, la cual reiteraba el mandato de establecer “escuelas de primeras letras” tanto en la ciudad como en las áreas rurales, bajo la supervisión de preceptores que demostraran “conocida conducta, religión y regulares conocimientos” (Salvatto, 2017, p. 56; González Azcoaga, 2023, p. 323).

Al poco tiempo, con la elección de Juan José Fernández Blanco como gobernador (1821-1824), iniciaba la conformación de la

organización política que sostendría el aparato educativo provincial. El 11 de diciembre de 1821 se promulgó un Reglamento Provisorio Constitucional que organizó los poderes públicos locales. El texto afirmaba a la provincia como libre, independiente y titular de su soberanía, pero no se detenía en cuestiones de educación como una obligación estatal.

No obstante, la urgencia de establecer una administración pública eficiente impulsó a las normativas correntinas a exigir habilidades básicas de lectoescritura a quienes desempeñaban roles militares. La Sección 7 (Guerra), artículo 3 del Reglamento Provisorio Constitucional de 1821 estipulaba explícitamente: “...desde Capitán hasta Sargento ninguno obtendrá grado alguno sin saber leer y escribir” (como se citó en Salvatto, 2017, pp. 56-57; 2021, p. 10). Esta disposición, lógica para las responsabilidades castrenses, se reafirmó en el decreto firmado por el gobernador Juan José Fernández Blanco el 27 de noviembre de 1822. El artículo 11 de este decreto prescribía:

Cada comandante tendrá un libro, en el que deberá asentar todas las órdenes circulares y bandos que se puedan publicar en su comandancia, y su puntual cumplimiento formará la legislación precisa para conservar en su jurisdicción la tranquilidad y el buen orden. (Como se citó en Salvatto, 2021, p. 10)

Evidentemente, esta tarea demandaba no solo la capacidad de leer y escribir, sino también conocimientos elementales de aritmética y manejo de cifras. Estas exigencias de instrucción básica se correspondían con la enseñanza tradicional, a menudo adquirida en el ámbito privado.

En ese contexto, la iniciativa de restablecer los estudios de gramática y latinidad fueron retomadas por el gobernador Fernández Blanco cuando, el 8 abril de 1823, mandó a construir un establecimiento para la formación de los jóvenes de la provincia. Se hizo cargo de esta tarea don Juan Paulino Cabral, quien, por otra

parte, fue el responsable de la dirección (Salvatto, 2021, p. 10). Vale decir que, por medio de este decreto, el gobernador Fernández Blanco extendía la titulación de maestro de latinidad, como parte de una prerrogativa contemplada en el reglamento de 1821 (Sección 4, artículo 5), y en el de 1824 (Sección 6, artículo 5). En el registro oficial se mencionaba que la escuela de primeras letras y de latinidad de la ciudad de Corrientes recibía la suma de 400 pesos anuales para su mantenimiento, para lo cual solo una parte era para el sostenimiento del maestro y/o preceptor. La decisión de sufragar la misma con fondos estatales se justificaba como un “asunto de servicio en pro y utilidad de la provincia” (como se citó en Salvatto, 2021, p. 10), una fórmula recurrente al anunciar la apertura de instituciones educativas o la provisión de materiales, incluso los más modestos. En consonancia con este espíritu, un oficio fechado el 12 de abril de 1823 revela la solicitud del juez comisionado don Juan José Bermúdez de “cartillas, cartones y libros menores para los muchachos de la escuela de la jurisdicción de Esquina” (como se citó en Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 44; Salvatto, 2021, p. 10). Ante esta petición, se resolvió que el regidor don Gregorio Cavia, utilizando fondos del cabildo a su disposición, preparara seis docenas de cartillas y las entregara al alcalde de primer voto para su envío. Se dejó pendiente la provisión del resto de los materiales, a realizarse posteriormente de la manera más factible (Salvatto, 2021, p. 10).

Siguiendo una estrategia común a otras provincias, el Gobierno de Corrientes procuró financiar la educación pública adaptándose a su realidad económica y fiscal. Para ello, se elaboraron registros de tiendas y pulperías, estableciendo una contribución especial de estos comercios a las arcas del Estado. Una porción significativa de estos fondos se destinaba a la construcción y mantenimiento de las escuelas de primeras letras, tal como se evidencia en las actas de la sala capitular del 25 de agosto de 1823. En dicha sesión, el síndico procurador entregó setenta y siete pesos recaudados de los derechos de tiendas y pulperías: cuarenta y cinco correspondientes a la capilla de Curuzú Cuatía y treinta y dos a la de Saladas, remitiéndose tanto el dinero como el oficio respectivo al

ministro tesorero. Acto seguido, se acordó asignar cincuenta y ocho pesos anuales, provenientes de los mismos derechos de tiendas y pulperías recaudados en la capilla de San Roque, a la obra y sostenimiento de la escuela de primeras letras que el alcalde provincial don Cornelio Araujo estaba llevando a cabo en esa localidad. Esta asignación se basaba en el padrón previamente elaborado, donde se detallaba el número de comerciantes sujetos a esta contribución. En otras palabras, de los 77 pesos recaudados de las tiendas y pulperías de Curuzú Cuatiá y Saladas, 58 se destinaban al alcalde provincial. Esta suma, aparentemente obtenida previamente de los mismos comerciantes registrados en el padrón, tenía como finalidad la construcción de una escuela de primeras letras (Salvatto, 2021, p. 9).

No obstante, entre 1823 y 1824, la administración provincial comenzó a enfrentar nuevas limitaciones financieras que obstaculizaron la expansión de la instrucción pública. Para mitigar la escasez de recursos estatales, se implementó la estrategia de arrendar tierras públicas a individuos particulares (Zapata, 2023). Así, el 5 de abril de 1824, se formalizó el acuerdo para el arrendamiento de los campos del Rincón de Luna a los pobladores locales (Salvatto, 2021, p. 11). En un contexto de recursos limitados a nivel provincial, cada ciudad o pueblo procuraba obtener los fondos necesarios para la apertura de sus propias escuelas, adaptándose a sus capacidades económicas. Un ejemplo de esta dinámica se observa en el pueblo de San Roque, donde el cabildo deliberó sobre una solicitud del juez comisionado local. Este pedía la asignación de los derechos de reventa del pueblo para financiar la construcción de la escuela. Reconociendo el beneficio público de esta iniciativa, el cabildo acordó unánimemente ceder estos derechos, comunicando su decisión al juez comisionado en la misma fecha para que procediera a su recaudación (Salvatto, 2021, p. 11).

En este caso particular, se evidencia que los vecinos de San Roque solicitaron a la administración provincial la cesión de la recaudación de los derechos de reventa locales. Es decir, pidieron que

estos fondos, en lugar de ingresar a las arcas provinciales, se destinaran directamente a financiar la construcción de la escuela del pueblo. De acuerdo con investigaciones previas sobre la fiscalidad en esta provincia, estos derechos representarían aproximadamente 20 pesos de plata anuales por cada negocio en funcionamiento. Considerando que los registros oficiales de Corrientes indican que se requerían al menos 200 pesos para el sostenimiento anual de un establecimiento educativo de estas características, es probable que la suma solicitada en San Roque no solo estuviera destinada a la edificación. Si bien las escuelas solían operar en casas particulares o edificios de uso público, los fondos también serían necesarios para cubrir los gastos de funcionamiento y mantenimiento, siguiendo la práctica habitual (Salvatto, 2021, p. 11).

En este escenario, la provincia de Buenos Aires emergió como un actor clave para atender el problema del financiamiento de la educación para formar cuadros burocráticos. Debido a su solidez económica, el Gobierno bonaerense sostuvo coyunturalmente una política de subsidios para aquellas provincias que quisieran enviar jóvenes a cursar estudios superiores en sus instituciones. Lejos de constituir una política de democratización del saber, el subsidio ofrecido por el Estado de Buenos Aires a los habitantes de la ciudad de Corrientes presentaba criterios de selección restrictivos. Se invitaba a los padres a postular, en un plazo de quince días tras la publicación del edicto, a un hijo de entre doce y dieciséis años, de complejión saludable y sin discapacidades físicas evidentes. Estos jóvenes debían ser “de legítimo matrimonio”, es decir, nacidos dentro de uniones legalmente formalizadas y provenientes de “padres conocidos”. Esta condición excluía explícitamente a individuos pertenecientes a las castas, específicamente a negros e indígenas. El requisito de saber “leer y escribir con más que regularmente” (como se citó en Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 44; Salvatto, 2021, p. 11), lo que implicaba un nivel de lectoescritura aceptable, reforzaba esta exclusión. En la práctica, eran los hijos de familias reconocidas y con acceso a la educación a través del cabildo o instituciones religiosas quienes tenían mayores posibilidades de acceder a este beneficio,

limitado a seis jóvenes. Evidentemente, la educación que recibirían estos estudiantes estaría orientada a estudios superiores, lo que hacía necesario contar con una base educativa sólida.

En el mensaje inaugural de las sesiones de la segunda legislatura de 1824, el gobernador Fernández Blanco resumía lo medular de sus casi cuatro años de gestión al frente del Ejecutivo provincial afirmando:

Se han tentado los medios para establecer escuelas públicas en todos los partidos; y la escasez de sujetos capaces de llenar este delicado cargo, ha hecho inútiles los constantes esfuerzos del Gobierno. -Se ha establecido la Escuela de latinidad en esta Capital, habiéndose llamado por circulares a todos los jóvenes que los padres quisiesen destinar a recibir una educación, que es el principio de los progresos importantes al servicio de la religión y del Estado. - La escuela de primeras letras, a [sic] recibido una constitución más proporcionada a sus objetos, con la dotación de doscientos pesos aplicados por mitad a beneficio del maestro y de un secular que en sus casos hace las veces del primero. (Como se citó en Salvatto, 2021, p. 12)

En otras palabras, muchas de las normativas orientadas a la construcción de un sistema de educación pública se enfrentaban al desafío de encontrar individuos capacitados para asumir la labor docente. Este problema se manifestaba sobre todo en las áreas rurales de la provincia, fuera de la ciudad de Corrientes, donde el principal esfuerzo provincial se concentraba en las escuelas de primeras letras. En contraste, la escuela de latinidad establecida en la capital tenía un objetivo claro: proporcionar una base preparatoria para estudios superiores con la finalidad de formar individuos al servicio de la Iglesia y del Estado. En definitiva, el gobierno de Blanco siguió una política similar a la que sostuvo Ramírez en cuanto a financiamiento educativo. La misma intentaba mantener las escuelas funcionando con poco dinero del Gobierno provincial y pidiendo ayuda económica a la gente. Sin embargo, esta forma de financiar las escuelas no era

suficiente. Las actas capitulares de la época, entre 1821 y 1824, muestran muchas quejas sobre el mal estado de las escuelas y los problemas para conseguir el dinero necesario para mantenerlas (Salvatto, 2017, p. 56).

Casi al final del gobierno de Fernández Blanco, el 15 de septiembre de 1824, se llevó adelante la reforma del Reglamento Provisorio Constitucional de 1821 con el propósito de terminar de organizar política y territorialmente el Estado provincial y modernizar sus instituciones. Con el nuevo Reglamento Constitucional, se consolidó el principio republicano de la división tripartita del poder. Al convertirse la Sala de Representantes en el poder legislativo provincial, esta reforma condujo a la supresión del cabildo provincial, decisión que se justificaba en la necesidad de eliminar la representación corporativa que era propia de este tipo de concejos y que era interpretada como una rémora del pasado colonial.

Eliminado el Cabildo de Corrientes, institución que hasta entonces había sido la principal responsable de velar por la educación en toda su jurisdicción, el sector dirigente local consideró que la administración provincial debía hacerse cargo de extender la instrucción pública y asegurar una educación moderna como una política de Estado (Fernández de Demarchi, 1986, p. 13). El Reglamento Constitucional de 1824 avanzó en esta dirección al establecer –en su sección 4ta, artículo 1º– para el Poder Legislativo que “corresponde al Congreso General... formar reglamentos de educación pública y proveer (sic) de medios a su observancia, y ejecución (sic)” (como se citó en Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 44). En opinión del historiador Hernán Félix Gómez (1935), este punto de la reforma constitucional constituía, en sí mismo, un cambio radical de paradigma per se, pues a partir de aquí iniciaba la “acción orgánica de la educación común” (p. 22).

La educación a partir de los gobiernos de Pedro Ferré

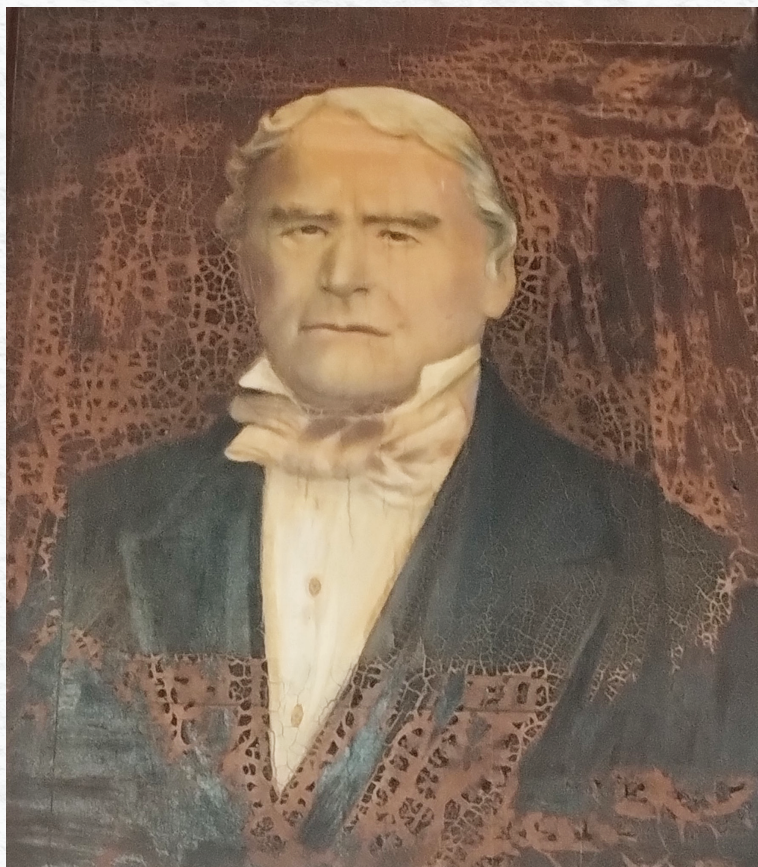


La reforma constitucional de 1824 sentó las bases para la elección de Pedro Ferré, quien gobernó la provincia en cuatro oportunidades (1824-1828, 1830-1833, 1839-1839 y 1839-1842) (Saravia, 1962). Al asumir como gobernador, se encontró con que los cambios realizados para mejorar la educación pública no habían dado los frutos esperados. Hasta entonces, los principales establecimientos educativos se localizaban en la ciudad de Corrientes, había muy pocas escuelas en el resto del territorio provincial, persistía la costumbre de que las familias no enviasen a sus hijos a la escuela y se seguían utilizando métodos coloniales de enseñanza. Las primeras medidas de Ferré se orientaron, por tanto, a tratar de dar un marco de solución a los problemas identificados en su diagnóstico.

Para resolver el primero, el 7 de febrero de 1825 se aprobó la Ley N.º 93 para crear escuelas en varios pueblos de la provincia: Itatí, Ensenadas, Saladas, San Roque, Goya, Esquina, Caá Catí y Curuzú Cuatía. Esta ley establecía en su artículo 1º que el Gobierno provincial sería el encargado de nombrar a los maestros de estas primeras escuelas. Estos recibirían un sueldo de 100 pesos al año que saldría del dinero del Estado (Gómez, 1935, p. 25; Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 47; González Azcoaga, 2023, p. 324)¹. Aunque la idea era que el gobierno provincial aumentara los fondos para mantener las escuelas primarias, los maestros seguían dependiendo de la ayuda económica de las familias que podían permitírselo. En efecto, si bien la ley prohibía –según el artículo 2– que se les cobrara una cuota obligatoria a los alumnos, la misma permitía que aquellos que pudieran pagar ofrecieran una pequeña contribución voluntaria

¹Este sueldo era bastante bajo si lo comparamos con lo que ganaban los maestros en la provincia de Buenos Aires en la misma época, donde sus salarios podían llegar a ser de entre 200 y 400 pesos al año.

(Gómez, 1935, p. 25; Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 47; Salvatto, 2021, p. 12; 2024, p. 492).



Brigadier General Pedro Ferré (1788-1867)

Pintura de Alberto Ingimbert

Sala 1 del Museo Histórico de la Provincia de Corrientes

“Tte. de Gob. Manuel Cabral de Melo y Alpoín”

Fotografía del autor

En cuanto al funcionamiento y control de las instituciones escolares, las medidas tomadas al respecto por Ferré durante los primeros meses de 1825 no trajeron innovaciones significativas. Antes bien, como en la época de la República Entrerriana, la ley conservaba un importante componente corporativo –propio de la cultura política del antiguo régimen colonial– que influyó en la comprensión de la educación pública como una “prerrogativa estatal de carácter coparticipativo” (Salvatto, 2021, p. 13). En consecuencia, asuntos de primer orden como la inspección de las escuelas y el nombramiento de maestros eran delegados a actores de la sociedad local. Así, la ley de 1825 responsabilizaba a los comandantes y jueces –en tanto agentes del Gobierno correntino– del control del buen funcionamiento de las escuelas y preveía la participación de estos junto a los vecinos en el nombramiento de los maestros, cada uno de los cuales debía ser “...un sujeto que pueda servirlos dando a los niños la interesante educación no sólo en la ilustración sino también en religión y buenas costumbres” (como se citó en Salvatto, 2021, p. 12; 2024, p. 493).

La indiferenciación de un cuerpo de funcionarios dedicados exclusivamente al ámbito educativo continuó con el “Decreto de policía general y funciones del Juez de Policía y Alcalde de Barrio” de 1825. Según el artículo 9 de este decreto, los alcaldes debían controlar que los padres de familia enviaran a sus hijos a la escuela y, en caso de que fueran reticentes a hacerlo, tendrían que notificarlo inmediatamente al jefe de policía (Salvatto, 2021, p. 13; 2024, p. 492). Si al comienzo de este período los padres de familia tenían la potestad de enviar o no a sus hijos a la escuela, esta libertad devino en una obligación con la nueva regulación estatal fijada. Esta norma obligaba además a los alcaldes a arrestar a cualquier estudiante que encontraran “en los billares o reunión de juegos donde pueda viciarse su educación”, debiendo conducirlo a la guardia principal, dejarlo allí bajo arresto durante seis horas y, una vez vencido ese tiempo, entregarlo a sus padres y/o tutores (Salvatto, 2021, p. 13; 2024, p. 493). A su vez, según el artículo 33 del citado texto, las tareas de inspección de las escuelas quedaban a cargo de un juez de policía

asociado a un alcalde ordinario, debiendo este registrar los progresos en los estudiantes e identificar a los jóvenes en condición de pasar a la clase de latinidad (Salvatto, 2021, pp. 12-13).

Como puede observarse, las acciones que propuso Ferré para la educación durante sus primeros meses de gestión fueron bastante parecidas a las de su predecesor: crear nuevas escuelas, asignarles más recursos y procurar que los jóvenes asistieran a clases y mantuvieran una conducta apropiada. Si bien puede afirmarse que el Estado provincial avanzó en un mayor control sobre el comportamiento y progresos de los alumnos y en el establecimiento de la obligatoriedad escolar (a costa de un sistema de penas y multas a los padres que incumplieran la norma), no lo hizo en otras dimensiones, como la fuerte imbricación de las instituciones educativas con la comunidad local.

A pesar de haber establecido la preeminencia del Estado en cuestiones educativas, varios asuntos de la administración escolar continuaron siendo objeto de intervención de los vecinos y párrocos de la ciudad capital y de los poblados. Salvo raras excepciones, el perfil de los personajes usualmente elegidos por los vecinos y aprobados por el Gobierno para dar clases en las aulas continuó siendo el mismo que décadas anteriores. Dado que no se contaba con instituciones de formación para los maestros en la región, la elección recaía mayoritariamente en personas que tenían alguna experiencia previa en el oficio o bien en párrocos y/o militares fuera de actividad que habían recibido instrucción. De igual modo, las autoridades judiciales y policiales locales persistieron en las tareas de vigilancia y control de las escuelas. Por eso, la creación de un cuerpo de inspección específico y la eliminación del carácter corporativo de la educación fueron dos puntos clave en las reformas propuestas por Pedro Ferré a finales de 1826.

La reforma educativa fue antecedida por la creación del “primer establecimiento de enseñanza pública oficial orgánica y reglamentada en la ciudad capital” (Chico de Arce, 2003, p. 80). Por

la Ley 133 del 12 de mayo de 1826, Ferré solicitó autorización al Congreso Permanente para la fundación de una nueva escuela de primeras letras y otra especializada en dibujo y matemática (Fernández de Demarchi, 1986, p. 13). Para sede del primer establecimiento escolar, se empleó una parte del Convento de la Merced con autorización de dicha corporación religiosa y se encomendó a Juan Bautista Méndez la tarea de refacción y amoblamiento de las piezas del convento que se destinarían a funcionar como aulas del nuevo establecimiento escolar (Deniri, Fernández y Romero, 2004, pp. 48-49). Aunque la vida de esta institución fue breve, su presencia marcó un hito fundamental en la historia de la educación de Corrientes, pues se trató de la primera escuela que funcionó según el método lancasteriano. De alguna forma, este establecimiento puede concebirse como una suerte de experiencia piloto en la aplicación de este novedoso sistema pedagógico caracterizado por su modalidad de enseñanza mutua o monitorial, en el cual los estudiantes más avanzados y capaces (denominados "monitores") eran los encargados de transmitir los conocimientos a grupos más pequeños de compañeros menos aventajados bajo la supervisión de un maestro principal que, a su vez, era el encargado de organizar las lecciones y capacitar a estos monitores.

Tiempo después, los apremios de la guerra de las Provincias Unidas contra el imperio del Brasil impidieron que Ferré pudiera dedicarse plenamente a la acción gubernamental. Sin embargo, el 24 de octubre de 1826, desde su cuartel general en Curuzú Cuatiá, Ferré envió al Congreso Provincial un proyecto de ley cuya sanción creaba un organismo dependiente directamente del Poder Ejecutivo encargado de la instrucción pública para todo el territorio de Corrientes. La ley también instauraba la figura del inspector general, principal responsable de la organización, y un cuerpo enseñante de instrucción pública cuya exclusiva responsabilidad debía ser impartir la educación en todo el territorio provincial (Fernández de Demarchi, 1986, p. 13). En lo inmediato, esta medida eximía a los jueces y alcaldes de las funciones de inspección de las escuelas en favor de los

nuevos agentes estatales encargados de la instrucción pública (González Azcoaga, 2023, pp. 324-325; Salvatto, 2024, p. 497).

Ferré acompañó su iniciativa con un extenso mensaje en el que aclaraba los fundamentos y alcances de la nueva política en el terreno educativo desde una perspectiva tardo-ilustrada, liberal y republicana. A lo largo de dicho discurso, en efecto, Ferré inscribía su proyecto de edificar un sistema de educación pública provincial en un momento que, según su visión, estaba marcado por el ocaso de las monarquías absolutas y del poder de la corporación religiosa. Postulaba que la reforma educativa formaba parte de una serie de cambios sustanciales y permanentes vinculados a la eliminación del antiguo orden y la construcción tanto de una nueva autoridad política –legitimada en la idea de la soberanía popular– como de una sociedad moderna y civilizada, integrada por nuevos sujetos –depositarios de aquella soberanía e inclinados a las virtudes republicanas y a las ideas de la Ilustración (Salvatto, 2024, p. 491).

Para el gobernador de Corrientes, el porvenir de la provincia estaba indisolublemente ligado a la constitución de una ciudadanía. En este sentido, la educación pública adquirió un rol preponderante, erigiéndose como instrumento estratégico para cimentar nuevas bases de legitimidad. Estas se fundamentaban en las virtudes republicanas y en un ideal de unidad que, invocado repetidamente, provenía de la tradición revolucionaria francesa. El objetivo manifiesto era trascender lo que el gobernador calificaba de "falsas doctrinas" e intereses particulares, rasgos asociados tanto al orden colonial como a la primera década revolucionaria. Por ello, desde la óptica de Ferré, la formación del ciudadano correntino no podía recaer ni en preceptores privados contratados por las familias, ni en la educación ofrecida por los establecimientos religiosos, si estos representaban una potencial amenaza a la soberanía provincial (Salvatto, 2024, p. 512).

En clara sintonía con su ideario tardo-ilustrado y liberal, la propuesta legislativa de Ferré procuraba socavar la autonomía

corporativa en el ámbito educativo. Ello implicaba una alteración sustancial del entramado normativo y consuetudinario que, hasta 1825, había conferido a los habitantes y al clero de la ciudad capital, villas y pueblos prerrogativas significativas en la designación de docentes y en el financiamiento de los establecimientos educativos. Su proyecto contemplaba colocar la selección de docentes y la expansión y la interconexión de los establecimientos educativos bajo la égida de una autoridad unificada: el Estado provincial. Con ello, se buscaba no solo incrementar la matrícula estudiantil, sino también superar el carácter fragmentado y el aislamiento inherente a la educación particular predominante hasta entonces (Salvatto, 2024, pp. 512-513).

Con una retórica enérgica, Ferré justificó asimismo la creación de un sistema educativo provincial moderno recurriendo a los conceptos de Ilustración, civilización y barbarie. Para el gobernador, la persistencia de una instrucción basada en la tradición escolástica resultaba insostenible. Postulaba en su discurso que la educación impartida en Corrientes hasta ese momento privilegiaba un conocimiento limitado a saberes prácticos como el comercio, la agricultura y los oficios urbanos. Consideraba una paradoja que un sistema asociado al orden colonial operase en una república. Por eso, era imperativo romper con la adhesión tomista de los maestros y renovar sus prácticas pedagógicas para forjar el nuevo sujeto de un Estado regido por la ley y fundado en principios constitucionales. En esta dirección, el discurso de Ferré enfatizó la necesidad de difundir el método lancasteriano y la laicización inherente a las tradiciones del republicanismo y el liberalismo. Estos elementos se concebían como pilares para afianzar una formación republicana dirigida a un amplio número de estudiantes correntinos, tanto en primeras letras como en latinidad (Salvatto, 2024, pp. 498-501).

Consciente de las posibles resistencias que surgirían contra la enseñanza de las ciencias, artes y letras entre los hasta entonces responsables de las escuelas –los cabezas de familia y los religiosos–, y temiendo que dicha resistencia derivara en un rechazo integral del

proyecto de ley, Ferré aclaraba que su objetivo en materia de instrucción pública no era eliminar lo hecho hasta el momento, sino crear nuevas instituciones y afianzar las existentes para que el sentido y funcionamiento de las mismas se alinearan con los principios de la administración general de la provincia. Sin embargo, recalca que las únicas entidades que pueden legislar en materia educativa son el Poder Ejecutivo y el Congreso Provincial (Salvatto, 2024, p. 495). Y es que, a los ojos del gobernante, era preciso que el Estado provincial se apropiara monopólicamente de un ámbito social que hasta entonces había sido terreno de accionar y disputa de varios actores de la sociedad.

El discurso de Ferré encontró una recepción favorable en la sociedad correntina, lo que se evidenció en la sanción expedita de la ley de reforma educativa el 21 de noviembre de 1826. Esta normativa inicial sentó las bases para la institucionalización de la reforma, la cual se consolidó con una segunda ley, promulgada el 5 de octubre de 1827. Esta última dispuso la apertura de escuelas de primeras letras en localidades estratégicas como Bella Vista, Empedrado y San Luis del Palmar (Gómez, 1935, p. 30; González Azcoaga, 2023, p. 325). Junto a la ya existente escuela pública del convento de la Merced en la ciudad de Corrientes, estos nuevos establecimientos del interior provincial se convirtieron en los primeros espacios donde se implementó el plan educativo diseñado por Ferré. La materialización de este proyecto continuó con una serie de iniciativas subsecuentes, como la creación de la cátedra de Filosofía durante el gobierno de Dionisio Cabral y del aula de latinidad —adscripta a la escuela franciscana— tras el breve retorno de Ferré (Gómez, 1935, p. 32). Asimismo, tres años más tarde, un decreto del 23 de agosto de 1833 estableció Juntas Inspectoras para las escuelas primarias de varones y mujeres en la capital.

Estas juntas tenían la responsabilidad de supervisar la enseñanza, el personal, la puntualidad y la conducta, debiendo informar trimestralmente al Poder Ejecutivo. En las áreas rurales, la inspección recaía en los alcaldes de las villas y en el juez comisionado

de los demás vecindarios, siempre acompañados por una autoridad militar (Gómez, 1935, pp. 34-35; Deniri, Fernández y Romero, 2004, pp. 50-51; González Azcoaga, 2023, p. 325).

Pese a que estas medidas gubernamentales de Ferré implicaron un avance significativo en la definición de la educación como sistema público provincial, diversos factores limitaron o bien obstaculizaron los esfuerzos regenerativos del gobernante. En primer lugar, el Gobierno provincial tuvo escaso éxito en implementar el sistema lancasteriano: la promesa de pagar 500 pesos anuales de estipendio no resultó muy atractiva para que los maestros migraran a estos rincones del litoral, optando la mayoría de ellos por permanecer en Buenos Aires. Así, hacia 1827, Corrientes solo podía exhibir un único “inspector lancasteriano” dentro de los empleados estatales (Salvatto, 2021, pp. 5, 6 y 14). A su vez, el éxito de la implementación de las medidas dependió en gran parte de la presencia de Ferré al frente del Ejecutivo. Durante el gobierno de su sucesor, Rafael Atienza (1833-1837), se dio marcha atrás con varias de las iniciativas, como la supresión del método lancasteriano en favor de la reinstauración de los métodos antiguos de enseñanza en las escuelas de primeras letras (Gómez, 1935, pp. 37-39; González Azcoaga, 2023, p. 326).

**Gob. Cnel. Genaro Berón de
Astrada (1801-1839)**
Pintura de Francisco Manzi en
ocasión del Centenario de la
Batalla de Pago Largo (1839-31 de
marzo-1939) Museo Histórico
Provincial “Tte. Gob. Manuel
Cabral de Melo y Alpoín”



Durante su segundo mandato (1839-1842), el gobernador Ferré se vio en la necesidad de restablecer algunas medidas educativas previamente implementadas, como la fundamental cátedra de Gramática Latina (Fernández de Demarchi, 1986, p. 13). Con el decreto del 5 de julio de 1840, se formalizó la creación de la misma en el Convento de San Francisco, sentando las bases para una enseñanza más estructurada. Sin embargo, su visión iba más allá de la mera restauración; Ferré estaba firmemente comprometido con la construcción de un sistema educativo orgánico e integral. Este ambicioso proyecto abarcaba la instrucción pública superior en su doble dimensión: la educación secundaria y la universitaria. La materialización de la visión de Ferré comenzó a gestarse a través de dos leyes cruciales promulgadas el 16 de febrero de 1841. Estas normativas destinaron una porción del Convento de la Merced para dos instituciones clave: el Colegio de "Nuestra Señora de las Mercedes", concebido como una institución de carácter secundario con una asignación económica anual de 1500 pesos (ya establecida por una ley de 1833), y la Universidad San Juan Bautista, cuya reglamentación y organización se detallaron en el decreto del 26 de febrero de 1841 (Gómez, 1935, pp. 42-45; Fernández de Demarchi, 1986, p. 14; Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 52; Galiana, 2011; González Azcoaga, 2023, pp. 326-327). La intención subyacente de esta disposición era clara: ambas instituciones debían operar de manera complementaria, forjando así un sistema educativo robusto y cohesionado para la provincia.

No obstante, las acciones estatales en favor de la educación pública en Corrientes que implementaron los distintos gobiernos constitucionales desde Ferré en adelante estuvieron condicionadas por los conflictos políticos y dificultades materiales que afectaron la provincia entre 1839 y 1852. En aquellos años, la lucha emprendida por los correntinos contra las políticas del gobernador de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas, especialmente aquellas que afectaban los intereses provinciales (como la ley de aduanas de 1835), así como la derrota en los campos de batalla, hicieron que Corrientes tuviera que afrontar varios años de penurias. Dentro de este contexto,

muchas de las nuevas instituciones educativas no lograron sobrevivir en el tiempo y se clausuraron a poco de iniciarse, como la efímera Universidad Superior de San Juan Bautista (cerrada en 1842), o bien terminaron siendo proyectos antes que realizaciones concretas. Además de las razones conocidas, el gran ausentismo que vivieron las escuelas durante estos años fue, según Hugo Echavarría (2014), una consecuencia más de las angustiosas condiciones derivadas del estado permanente de guerra imperante en el territorio provincial.

Vistos desde la actualidad, la preocupación por la educación de los gobiernos de Ferré y de sus sucesores fue evidente, aunque no así sus resultados. Las escasas fuentes de información disponibles impiden realizar un balance completo del impacto de las diferentes políticas educativas. Según las partidas presupuestarias de los años 1848 y 1849 recogidas por el historiador Hernán Félix Gómez (1935, p. 47), siete escuelas funcionaban en la ciudad capital y otras veintinueve en los distintos departamentos (dos en Lomas, San Cosme, Empedrado, Itatí, Berón de Astrada y Mburucuyá; y una en Santa Ana, San Luis, General Paz, Saladas, Bella Vista, Santa Lucía, San Miguel, Loreto, Concepción, San Roque, Goya, Santo Tomé, Curuzú Cuatiá, Paso de los Libres, Esquina y Mercedes).

Si se comparan las cifras anteriores con los datos existentes para otras realidades provinciales, es posible sostener que el número total de escuelas públicas en Corrientes era similar o ligeramente menor al de establecimientos escolares en Santa Fe o Córdoba (Airaud y Larker, 2024; Ayrolo y Bustamante Vismara, 2021), pero ampliamente superado por la densidad o el alcance que tendría la red educativa de Buenos Aires a mediados del siglo XIX (Lionetti, 2012). A su vez, el hecho de que la mayoría de las escuelas se encontraran en los departamentos del interior, y no solo concentradas en la capital correntina, sugiere un esfuerzo político por extender la educación más allá del centro urbano y alcanzar a la población rural, aunque la calidad y la continuidad de la enseñanza en estas escuelas pudieran variar considerablemente. Se trata de un logro notable si consideramos que dichas instituciones fueron creadas en un período

donde las comunicaciones y la infraestructura eran precarias y el clima político y socioeconómico sumamente adverso para este tipo de proyectos.

En síntesis, la situación de la red educativa correntina a mediados del siglo XIX, con sus treinta y seis escuelas, nos revela un panorama de esfuerzos persistentes por parte de una serie de gobernantes que, incluso en épocas de inestabilidad política y profundas limitaciones socioeconómicas, buscaron establecer y mantener una estructura educativa. Esto refleja una comprensión profunda, aunque incipiente, de la importancia de la educación para la conformación de la ciudadanía y el progreso de la provincia. En otras palabras, estas cifras, modestas en número, son el punto de partida de un largo proceso de construcción de la educación pública en la provincia de Corrientes, que se consolidará y expandirá con mayor fuerza durante las décadas posteriores al llamado proceso de “organización nacional”.

A modo de conclusión



En retrospectiva, la primera mitad del siglo XIX en Corrientes, enmarcada por la efervescencia revolucionaria y los albores de la construcción estatal, configura un capítulo fundamental para comprender la génesis del sistema educativo público provincial. Lejos de ser un proceso lineal y monolítico, la educación en este periodo se manifestó como un campo en construcción, signado por marchas y contramarchas, y moldeado por la inestable coyuntura política y las limitaciones socioeconómicas. Aunque los métodos de enseñanza no se alteraron sustancialmente y el perfil de los docentes se mantuvo, hubo cambios significativos como el crecimiento del número de establecimientos escolares, las nuevas modulaciones políticas y discursivas de las leyes y programas educativos, y un mayor alcance a diversos grupos sociales.

En efecto, esta etapa fue un crisol donde se gestaron las ideas y se realizaron los primeros ensayos que, a pesar de sus fragilidades, sentaron las bases para el futuro sistema de educación pública, gratuita y obligatoria de Corrientes. La conciencia de la educación como pilar de la ciudadanía, de la civilización y del progreso, aunque aún incipiente y sujeta a las vicisitudes de un Estado provincial todavía en formación, se abrió paso lentamente en la agenda política de los gobernantes correntinos, prefigurando los desafíos y las transformaciones que habrían de venir en las décadas subsiguientes.

Bibliografía



Airaudó, F. y Larker, J. (2024). La educación escolar en Santa Fe durante los inicios del proceso de modernización estatal provincial. *Épocas. Revista de Historia*, (26), pp. 9-22.

<https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/article/view/7016>

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

Ayrolo, V. y Bustamante Vismara, J. (2021). Notas sobre las primeras letras en Córdoba hacia principios del siglo XIX. Reglamentación, maestros, alumnos y contenidos. En E. Rebolledo y G. Lamelas (comps.), *Tramas en la Historia de la Educación desde Córdoba* (pp. 99-121). CLACSO & CIFFYH-UNC.

Chico de Arce, E. (2003). Un Monumento Histórico de la Educación “El Colegio Argentino- Escuela N° 158”. En *Actas del Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La Educación en Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 79-83). Junta de Historia de la Provincia de Corrientes & Moglia Ediciones.

Deniri, J. E. (2009). *Corrientes y la Revolución de Mayo*. Moglia Ediciones.

Deniri, J. E., Fernández, C. E. y Romero, J. A. (2004). *La escuela en Corrientes. Historia de los orígenes institucionales de nuestra educación. 1588-1913*. Moglia Ediciones.

Echavarría, H. (2014). La instrucción primaria en la provincia de Corrientes en tiempos de guerra: consideraciones sobre el tema del ausentismo escolar (1847-1848). En *Actas del 14° Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes* (pp. 193-208). Moglia Ediciones & Junta de Historia de la Provincia de Corrientes.

- Fernández de Demarchi, E. N. (1986). La educación en Corrientes: período 1588-1852. En F. Luna (dir), M. E. Escobar Pazos de Salas, A. A. Rivera y N. Wyngaard de Monzon (coords.), Capítulo 4. *Corrientes en la cultura nacional* (pp. 13-14). Suplemento Todo es Historia.
- Frogoni Laclau, J. (2022). *Escuelas de la Patria. La educación en tiempos del Artiguismo*. Tierra Adentro Ediciones.
- Galiana, E. E. (2011). La Universidad “San Juan Bautista” en Corrientes. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas (UNNE)*, 5(9), pp. 155-169.
- Gómez, H. F. (1922). *Instituciones de la provincia de Corrientes*. J. Lajouane Editores.
- Gómez, H. F. (1929). *El general Artigas y los hombres de Corrientes*. Imprenta del Estado.
- Gómez, H. F. (1935). *La educación común entre los argentinos*. Imprenta del Estado.
- González Azcoaga, M. F. (2023). *Introducción a la historia de la provincia de Corrientes. Tomo 1I: Del ocaso del Imperio Hispanoamericano al fin de la Cruzada de Caseros (1810-1852)*. Moglia Ediciones.
- Lionetti, L. (2012). Las escuelas de primeras letras en la cartografía social de la campaña bonaerense en la primera mitad del siglo XIX. *Olhar de Professor*, 15(1), pp. 19-31.
- Palma, F. (1969). *La enseñanza primaria durante la República Entrerriana*. Cuadernos de Historia Serie 1- N.º 6. Imprenta del Estado.
- Portalís, A. E. (2011). Impacto de la obra educacional sarmientina en la provincia de Corrientes. Análisis retrospectivo desde la época colonial hasta fines del siglo XIX. En *Actas del 11vo. Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes* (pp. 413- 427). Moglia & Junta de Historia de la Provincia de Corrientes.

Pozzaglio, F. A. (2011). El impacto de la Revolución de Mayo en la ciudad de Corrientes visto desde su Cabildo. *Revista Junta de Estudios Históricos del Chaco*, (5), pp. 103-119.

Pozzaglio, F. A. (2015). La élite capitular correntina ante los sucesos revolucionarios de 1810. En M. L. Salinas y H. Beck (eds.). *Los grupos subalternos en el Nordeste del Virreinato del Río de la Plata* (pp. 179-201). Prohistoria Ediciones.

Puiggrós, A. (1998). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*. Kapelusz.

Ramírez Braschi, D. R. (2022). El cabildo de Corrientes, entre la revolución y el antiguo régimen; entre Buenos Aires y Asunción. En: *Actas de las II Jornadas de Historia del Derecho. De la Crisis del Régimen Indiano a las Crisis del año XX*. Universidad Nacional del Nordeste & Universidad Católica Argentina.

<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15651>

Salvatto, F. G. (2017). “Con tal que sepa leer y escribir”: Educación pública y ciudadanía en los primeros ensayos republicanos. España peninsular y el litoral rioplatense (1812-1825). *Anuario de Historia de la educación*, 2(18), pp. 26-63.

https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8673/pr.8673.pdf

Salvatto, F. G. (2021). Corrientes y Entre Ríos en la carrera reformista en el Río de la Plata. Ciudadanía y educación pública (1821-1826). *Trabajos y Comunicaciones*, (54), pp. 1-19.

<https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/tyce154/14199>

Salvatto, F. G. (2024). Educación pública y formación del ciudadano en la perspectiva liberal republicana de Pedro Ferré. Río de la Plata, Corrientes, 1826-1827. En A. Escobar Ohmstede y G. O. Quinteros (Eds.). *Expresiones políticas, materiales y simbólicas de los procesos reformistas “liberales en Iberoamérica” durante el siglo XIX* (pp. 489-517). Universidad Nacional de La Plata & Universidad de Cantabria.

Saravia, C. (1962). *Pedro Ferré y su obra en Corrientes en la instrucción pública*. Fundación Biset.

Schaller, E. C. (2010). El Nordeste argentino: Corrientes y Misiones durante el ciclo revolucionario (1810-1820). En H. Asudrúval Silva (dir.). *Historia económica del cono sur de América (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay). La era de las revoluciones y la independencia*. Instituto Panamericano de Historia y Geografía.

Terán, O. (2009). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Siglo XXI Editores.

Ternavasio, M. (2009). *Historia de la Argentina, 1808-1852*. Siglo XXI Editores.

Zapata, H. M. H. (2023). La historia económica y la revolución de independencia rioplatense: el caso de la economía de Corrientes. *Anuario 2023 - Anales de la Junta de Historia de la Provincia de Corrientes*, 25, pp. 283-298.

Capítulo 4

La educación pública en la provincia de Corrientes durante la segunda mitad del siglo XIX: entre la consolidación y los desafíos federales

Horacio Miguel Hernán Zapata
Juan Manuel Arnaiz



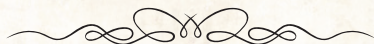
Según estudiamos páginas atrás, el ciclo histórico que se abrió con la revolución de independencia, y continuó con los años de conquista y afianzamiento de la autonomía provincial, fue un período en el que se configuraron elementos significativos para la historia de la educación en Corrientes. Al promediar la década de 1830, la provincia ya contaba con una ley que organizaba el sistema escolar y proporcionaba el marco normativo para la creación de los agentes e instituciones estatales necesarios para que ello comenzara a plasmarse en la práctica concreta, aunque con serios obstáculos. Las décadas en las que Corrientes comenzaba a construirse como provincia fueron, al mismo tiempo, una época atravesada por conflictos internos y enfrentamientos armados externos. Esta etapa convulsionada no solo incrementó los niveles de desamparo y marginación infantil, lo que evidenció la ausencia de políticas sociales estables y puso en suspenso iniciativas como la fundación de sociedades de beneficencia o el desarrollo de un sistema de instrucción pública, sino que además dificultó cualquier intento de organización en el terreno educativo.

Las dificultades para el afianzamiento de un sistema de educación pública no se detenían allí. Los maestros titulados e inspectores seguían siendo escasos, y, generalmente, se elegían a curas párrocos, militares u hombres con prestigio y alguna instrucción como docentes. Muchos de los edificios escolares no se arreglaban y otros eran sostenidos con la suscripción de ayudas de los vecinos, quienes además continuaban teniendo una amplia injerencia en los asuntos educativos. Al mismo tiempo, la persistencia de viejos modelos disciplinarios y la implementación de prácticas educativas propias de la época colonial, pero ahora revestidas de un lenguaje progresista, ralentizaron su desarrollo. A ello debemos sumar la falta de conocimiento y de experiencia en el tema de las autoridades provinciales, que pretendían diseñar un sistema educativo sin tener mayor preparación para ello, ni real dimensión de los desafíos que significaba una Corrientes en que la mayoría de la población continuaba siendo analfabeta.

Los hechos mencionados retardaron el proceso de puesta en marcha de un sistema escolar en la provincia con aspiraciones de alcanzar a la gran mayoría de los niños y jóvenes correntinos. Aún con profundas limitaciones y desafíos por superar, el legado de estas décadas fue la siembra de las bases para un futuro sistema educativo. Se había iniciado el tránsito hacia un sistema de educación pública en la provincia y su implementación continuaría en los próximos años. En efecto, durante el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX, el actual sistema de educación pública comenzó a materializarse con la expansión de la infraestructura escolar, la creación de escuelas normales para la formación de maestros y la implementación de planes de estudio que buscaban estandarizar la enseñanza oficial.

En ese sentido, el presente capítulo continua el recorrido por la historia de la educación en la provincia de Corrientes iniciado en los apartados anteriores, deteniéndose particularmente en aquellos procesos educativos que tuvieron lugar entre principios de la década de 1850 y los inicios del siglo XX. El objetivo principal es dar cuenta del modo en que se fue reconstruyendo y afianzando un sistema educativo provincial que acompañó la complejización de la sociedad correntina y los vínculos de tal proceso con las dinámicas políticas, sociales, económicas y culturales acontecidas a escala regional y nacional. Para ello, se estudiarán las principales reformas, leyes, instituciones y actores que hicieron de Corrientes un caso particular en la historia de la educación argentina, destacando tanto los logros y avances como las limitaciones coyunturales y estructurales que marcaron su evolución.

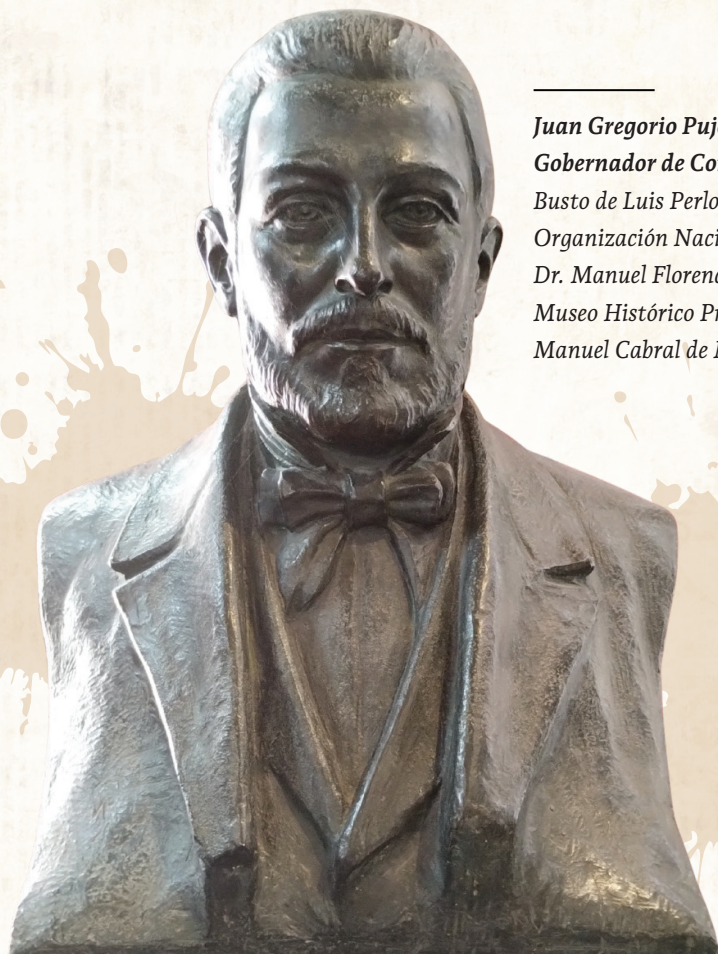
Hacia la escuela moderna: políticas educativas, actores sociales y ciudadanía en tiempos de Pujol



La caída de Rosas y la posterior asunción de Justo José de Urquiza al poder marcaron un verdadero punto de inflexión en la historia argentina, desencadenando transformaciones profundas en múltiples esferas. Su liderazgo impulsó la ambiciosa tarea de unificar el país bajo un nuevo orden institucional. Este proyecto se materializó con la sanción de la Constitución de 1853, pilar fundamental que, junto a la creación de diversas instituciones estatales, sentó las bases para el nuevo Estado. En este proceso de reorganización de la realidad posrosista, la educación fue elevada a un rango de prioridad estratégica. Urquiza y sus colaboradores comprendieron el poder de la instrucción pública como un elemento sociopolítico regenerador. Como ha sucedido en otros momentos históricos, esta apuesta por la educación no solo buscaba el progreso, sino también la legitimación del propio poder político emergente. Al invertir en la educación, se perseguían varios objetivos simultáneos: la formación de cuadros políticos leales al nuevo Estado, el desarrollo de conocimientos que impulsaran el avance económico, y la consecución de un disciplinamiento social necesario de la población para la estabilidad de la nación. Por eso, la dirigencia de aquel entonces incluyó en la Constitución de 1853 la referencia a la educación como una necesidad ineludible y un deber de Estado que cada provincia debía atender y cumplir, aunque las mismas gozaban del derecho –en virtud de su autonomía– para organizar su propio sistema de enseñanza.

En ese nuevo panorama que se abría tras la batalla de Caseros, la provincia de Corrientes experimentó un proceso paulatino, aunque sostenido, de consolidación del campo educativo, vinculado tanto a la reorganización del Estado como a la necesidad de transformar de raíz a la sociedad. Ambos objetivos constituyeron las bases del programa

de gobierno de Juan Gregorio Pujol. Figura prominente de la élite gobernante de Corrientes que se distinguió por su sólida formación universitaria y una extensa carrera en la administración pública, Pujol ejerció como gobernador durante tres mandatos consecutivos, desde agosto de 1852 hasta diciembre de 1859, con la ambiciosa meta de guiar a Corrientes en la transición de un Estado posrevolucionario, marcado por la inestabilidad y la anarquía, hacia un sistema político caracterizado por el orden y la plena constitucionalidad (Gómez, 1920). Su experiencia y liderazgo políticos fueron cruciales para sentar las bases de una nueva etapa en la vida de la provincia en un período de profundas transformaciones a nivel nacional.



Juan Gregorio Pujol (1817-1861)

Gobernador de Corrientes (1851-1859)

Busto de Luis Perlotti, Sala de la
Organización Nacional “Historiador
Dr. Manuel Florencio Mantilla”,
Museo Histórico Provincial “Tte. de Gob.
Manuel Cabral de Melo y Alpoin”

En efecto, durante los primeros años de la década de 1850 el clima político y social comenzó a estabilizarse, habilitando nuevas formas de intervención estatal. La notable fe y optimismo de Pujol se expresó en una gestión gubernamental caracterizada por una fuerte vocación modernizadora y progresista encaminada a reorganizar las instituciones provinciales bajo un modelo de racionalidad administrativa, pero también bajo los valores de la moral pública y el mérito individual (Quiñonez, 1999). Las reformas modernizadoras incluyeron una obra integral que abarcó diversas áreas fundamentales para el desenvolvimiento político, económico y cultural de Corrientes, como la navegación, la inmigración, el régimen agrario y la colonización. Además, su administración impulsó el establecimiento de municipalidades, obras públicas y la creación de leyes orgánicas. Con estas acciones, Pujol buscó cimentar los principios básicos de la disciplina republicana en una democracia que, hasta entonces, carecía de una estructura sólida (Quiñonez, 1999).

Por cierto, el proyecto modernizador de Pujol no era un esfuerzo aislado. Se alineaba con un movimiento de renovación nacional, vinculado a las ideas de civilidad y progreso liberal, que era abrazado con diferente entusiasmo por los distintos grupos dirigentes provinciales del país. A su vez, para el diseño y la implementación de sus ambiciosos proyectos, Pujol se rodeó de un equipo diverso y talentoso de colaboradores. Lo interesante es que muchos de estos hombres carecían de una trayectoria previa en la provincia y, por lo tanto, no tenían vínculos arraigados en la sociedad correntina. Entre ellos destacaban Emilio de Alvear y Vicente Quesada, ambos abogados porteños. También se sumaron algunos extranjeros como el farmacéutico Francisco Fournier, el pintor José Fonteneau y el naturalista Amado Bonpland, todos ellos inmigrantes de origen francés (Buchbinder, 2004, p. 50; Vallejos, 2016). Esta elección estratégica de colaboradores externos a la élite local sugiere un deseo de Pujol de implementar cambios sin las ataduras de los intereses preestablecidos en Corrientes.

Ahora bien, la puesta en marcha de los proyectos de transformación pensados para la provincia exigía, desde la perspectiva de Pujol, que los mismos fuesen acompañados por un cambio sustancial y decisivo a nivel cultural. Alineado con la visión de la élite dirigente a nivel nacional, Pujol era un hombre convencido de que tal transformación debía generarse a través de la educación. Por ello, su administración convirtió a la praxis educativa no solamente en una estrategia central de intervención política y social para mejorar la vida de los habitantes de la provincia, sino también –y sobre todo– para formar a los futuros ciudadanos y políticos de Corrientes. De este modo, el proyecto educativo de su gestión debe ser comprendido como una parte fundamental de un programa de reformas mucho más amplio y ambicioso que buscaba fortalecer la autoridad estatal, asegurar la adhesión al proyecto nacional, formar a los correntinos como ciudadanos útiles para el orden liberal emergente y moldear una sociedad provincial acorde con la moral burguesa de la época.

Desde el inicio de su gestión como gobernador, la preocupación de Pujol por la educación de los correntinos se hizo evidente. Inmediatamente después de asumir el cargo, emitió una circular –fechada el 12 de enero de 1853– en la que solicitaba a las autoridades departamentales un informe detallado sobre el estado de las escuelas existentes en todo el territorio provincial. Este documento buscaba conocer el número real de alumnos, la capacitación y remuneración de maestros y preceptores, y los métodos pedagógicos empleados en cada una de las localidades. Las conclusiones de estos informes revelaron un panorama bastante desalentador: las escuelas eran pocas, estaban dispersas, especialmente en el vasto interior provincial, y sus condiciones materiales eran precarias. La mayoría carecía de edificios propios y material didáctico adecuado. El personal docente cualificado era escaso y percibía salarios de forma irregular (Gómez, 1935, p. 58). Este diagnóstico inicial, que evidenciaba un sistema educativo aún incipiente y carente de una estructura sólida, fue crucial para que Pujol promoviera un hito fundamental de su política educativa: la

promulgación de la Ley de Instrucción Primaria en 1853. Con este acto, Corrientes se convirtió en la primera provincia del país en sancionar una legislación educativa que se anticipó significativamente –según Malvina Antonieta de Gabardini (1986)– a lo que más tarde sería la Ley de Educación Común (Ley 1420) a nivel nacional.

En efecto, impulsada personalmente por el mismo Pujol, esta nueva ley establecía los principios de gratuidad de la instrucción primaria y fijaba la exclusiva competencia del Estado para proporcionarla. Estipulaba que la educación primaria comprendería a ambos sexos, lo cual representaba un avance sustancial frente a modelos pedagógicos anteriores más excluyentes. Además, la legislación se ocupaba de regular la formación docente inicial y establecer criterios morales para el ejercicio del magisterio. Los requisitos para desempeñarse como maestros incluían la “buena vida y costumbres”, así como la acreditación de aptitudes por medio de exámenes. Se preveía la jubilación en caso de incapacidad y se instauraban premios por desempeño destacado (Gómez, 1935, p. 59; Deniri, Fernández y Romero, 2004, pp. 58-59).

Respecto de la organización del sistema escolar, la legislación de Pujol diferenciaba entre escuelas elementales (lectura, escritura, doctrina cristiana y aritmética) y escuelas normales, donde además se enseñaban historia, gramática, retórica, matemáticas, física, dibujo, geografía y la Constitución del Estado, con un enfoque enciclopedista orientado a formar ciudadanos instruidos y conscientes de sus derechos. La ley estipulaba que cada departamento debía contar con al menos una escuela para niños y otra para niñas y, al mismo tiempo, preveía la apertura en la ciudad capital de dos escuelas normales destinadas exclusivamente a formar –por separado– a preceptoras y preceptores. En cuanto a las tareas de control y supervisión, creaba el Consejo de Instrucción Pública y las Comisiones Departamentales de Inspectores, organismos responsables de vigilar la calidad educativa y las condiciones morales de los establecimientos (Deniri, Fernández y Romero, 2004, pp.

58-59). Así, se promovía una estructura educativa descentralizada, aunque celosamente dirigida y controlada desde el Gobierno provincial, característica que evidenciaba el fuerte interés estatal por normar tanto la instrucción como la conducta de docentes y alumnos. A pesar de la Ley de Instrucción sancionada por Pujol, el historiador Hernán Félix Gómez (1935, p. 59) señaló, acertadamente, que dicha legislación "no era perfecta" y presentaba "silencios" notables. Uno de ellos fue la omisión de la obligatoriedad de la educación. Esta carencia se explica por la precaria situación del Estado provincial: la escasez de escuelas y la disminución de los recursos fiscales, tras la nacionalización de la renta aduanera y la eliminación de las aduanas provinciales, imposibilitaban garantizar las condiciones básicas para una declaración de obligatoriedad. Otro "silencio" significativo, y lógico en su contexto, fue la falta de delimitación de una edad escolar, lo que explica la asistencia de jóvenes de veinte años a las escuelas de primeras letras. Con suma claridad, estos "silencios" ponen de manifiesto las limitaciones y obstáculos que el Gobierno provincial debería enfrentar y resolver en el futuro.



José Eusebio Gómez (1820-1881), creador del primer Colegio Goyano (1854)

Foto extraída de Gómez, José Ramón Oscar (2024)

La enseñanza mutua en 1854, Moglia

Para llevar a cabo su ambiciosa política educativa, Pujol acudió a la figura del canónigo José María Rolón, principal responsable de aplicar las reformas para una profunda transformación del sistema educativo provincial. En esa dirección, una de las primeras medidas tomadas fue volver a establecer, en 1854, el método lancasteriano en todas las escuelas de la provincia (Gómez, 1935, p. 61). Si bien el documento con la circular original se ha extraviado, es plausible que esta determinación se debiera, fundamentalmente, a que dicho modelo pedagógico ofrecía una solución rápida y eficaz ante la escasez de docentes cualificados. Asimismo, es probable que la reintroducción de este método de enseñanza respondiera a la notoriedad que había alcanzado a partir de la innovadora experiencia educativa del Colegio Goyano, célebre escuela privada que inició su accionar en el año 1854 y cuya notoriedad irradió más allá de la por entonces segunda ciudad en importancia de la provincia (Cassani, 1960, pp. 185-186).

No obstante, el accionar de Rolón se vio obstaculizado por los límites que imponía la Ley Orgánica de Municipalidades, sancionada el 20 de abril de 1855, según la cual les correspondía a los Gobiernos locales “la educación de los jóvenes de ambos sexos, atendiendo cuidadosamente a las escuelas, y a que reciban una instrucción moral y religiosa y adquieran hábitos de trabajo” (como se citó en Gómez, 1935, p. 61). Esta norma imponía a las comunas la vigilancia de la moralidad en los establecimientos educativos, la celebración de exámenes públicos –asignando premios y presidiendo evaluaciones–; el examen de quienes solicitaran abrir casas de estudio y el otorgamiento del permiso correspondiente; la visita a escuelas; la destitución de docentes en caso de indolencia, incapacidad o inmoralidad; el establecimiento de escuelas de artes, oficios y agricultura; el control de la asistencia y obligación de los padres a enviar a sus hijos a las escuelas oficiales y particulares; y la prohibición de la aplicación de castigos crueles e infamantes (Gómez, 1935, p. 61; Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 61). Como puede verse, se trataba de una legislación que entraba en abierta contradicción con la Ley de Instrucción Primaria al colocar los

asuntos educativos dentro de las responsabilidades de los municipios.



José María Rolón.

*Galería de gobernadores
y obispos. Museo Histórico
Provincial "Tte. de Gob.
Manuel Cabral de Melo
y Alpoim"*

La influencia de los intereses locales sobre la educación básica se reforzó con la sanción de la Constitución Provincial el 12 de octubre de 1855. Al establecer la acción comunal directa y exclusiva en relación a la instrucción primaria, el nuevo texto constitucional retomaba y consagraba lo normado por la Ley Orgánica para las Municipalidades. Además, dentro del repertorio de medidas de corte liberal establecidas por el gobernador, la nueva Constitución Provincial establecía en su artículo 62, inciso 7, el carácter obligatorio de la educación primaria y que los padres o tutores de los niños en edad escolar eran los principales responsables de la asistencia de sus hijos a las escuelas. De esa forma, la obligatoriedad de la educación primaria adquirió rango constitucional a partir del 25 de septiembre de 1856 (Gómez, 1935, p. 61; Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 62), convirtiendo a Corrientes en una de las primeras provincias que bregó por implementar dicho carácter al sistema educativo provincial.

Desde su arenga pública frente a la legislatura en diciembre de 1856, el propio gobernador destacó el éxito a corto plazo de las políticas implementadas por Rolón. Entre los logros, mencionó la duplicación del número de preceptores, la mejora de sus condiciones laborales, el incremento en la matrícula estudiantil y la refacción y construcción de nuevas infraestructuras escolares. Además, Pujol hizo hincapié en la impresión y distribución de material educativo (libros, pizarras y útiles) para estudiantes de bajos recursos, incluyendo la provisión de vestimenta en algunas instituciones (Gómez, 1935, p. 62).

La labor de Rolón como director de instrucción primaria fue continuada por el pedagogo español Francisco Suárez, quien tomó la posta en 1857 para seguir impulsando los cambios requeridos por Pujol. Al igual que su antecesor, el nuevo funcionario gubernamental asumió la tarea de reorganizar por completo la educación en la provincia, lo que implicó no solo la mejora de la infraestructura escolar, sino también la profesionalización del magisterio. Apenas ocupó su puesto, Suárez procuró realizar un diagnóstico del estado de la educación correntina acudiendo nuevamente a la misma metodología, esto es, solicitando a los preceptores de la provincia que elevaran un detallado informe sobre los establecimientos escolares existentes en su departamento, número de estudiantes que asistían a clases, cantidad de personal docente, entre otros aspectos. Si bien esta solicitud resultó infructuosa, Suárez se amañó para conseguir suficientes datos para presentar el informe al gobernador.

El diagnóstico de este informe oficial de 1857 revelaba importantes problemas en el número de establecimientos escolares, la matrícula de estudiantes y la persistencia de desigualdades de género. Allí, Suárez especificaba la existencia de 47 establecimientos educativos diseminados en los distintos departamentos de la provincia. El informe reconocía que uno de los aspectos problemáticos de los datos relevados radicaba puntualmente en la escasa atención a la educación de las mujeres: de aquellas escuelas, 34 estaban destinadas a recibir a alumnos de sexo masculino y 13

atendían exclusivamente a estudiantes de sexo femenino, regidas las primeras por 35 preceptores y las segundas por 16 preceptoras. Como resultado, mientras 1784 varones asistían a dichas escuelas, solamente 653 niñas lo hacían, a pesar de que, según los datos del censo provincial de 1857, el número de la población infantil femenina en toda la provincia era levemente superior a la masculina (un total de 17844 niños y 19433 niñas menores de 16 años) (Pujol, 1911, pp. 174-175; Gómez, 1935, p. 62). En rigor de verdad, este dato no constituía ninguna novedad: ya en 1855, Vicente Quesada, destacado político y escritor porteño que colaboró con Pujol, publicó un informe en el diario *El Comercio* en el que denunciaba el grado de atraso y desigualdad que afectaba a las mujeres correntinas de las clases trabajadoras (Manzino, 2024).

La brecha de género observada por ambos intelectuales se explica por factores sociales y culturales propios de la época: la resistencia de las madres a “desprenderse” de sus hijas a temprana edad, la expectativa de que las niñas colaboraran en tareas domésticas desde pequeñas y la creencia extendida de que su único y principal destino era el matrimonio y la maternidad (Pujol, 1911, pp. 175 y 179; Manzino, 2024). Estas condiciones reforzaban la idea de que las mujeres podían adquirir los saberes necesarios –valores cristianos y habilidades prácticas útiles– para su desenvolvimiento posterior en la vida conyugal y familiar en el ámbito de sus hogares, pero los varones gozaban de responsabilidades de mayor envergadura, tanto en lo político como en lo económico-social, que le demandaban mayor calidad en su formación.

El informe de Suárez a Pujol denunciaba la notable desproporción entre el número de individuos que acudían a la escuela y los que no lo hacían, un hecho que marcaba una diferencia en cuanto a la calidad moral, intelectual y laboral de los correntinos. Vivir en el campo, la negligencia y la rusticidad de los grupos familiares, y la ausencia de centros educativos próximos, entre otros, eran algunas de las causas de la desertión y del ausentismo escolar.

La persistencia de altas tasas de analfabetismo se vinculaba a la escasa cobertura educativa que todavía padecía gran parte de la población correntina de los ámbitos rurales. El citado informe demostraba con datos que las desigualdades entre el espacio urbano y el rural continuaban siendo una constante dentro del mapa educativo provincial: mientras en la ciudad de Corrientes se avanzaba en la formación sistemática de maestros y se organizaban exámenes públicos y becas, en el interior provincial las escuelas eran escasas, el número de preceptores, insuficiente; las condiciones edilicias, precarias; y el acceso a las mismas, sumamente desigual (Pujol, 1911, pp. 172-173).

La descripción del panorama educativo trazada por Suarez en su informe al gobernador no quedaría en el tintero. Por el contrario, a poco de tomar conocimiento de estos datos, Pujol instruyó a su director de Instrucción Primaria que intensificara las acciones destinadas a afianzar el sistema de educación pública. Entre las medidas más sobresalientes destinadas a concretar tal objetivo, se hallaba la fuerte apuesta por la educación de la población femenina de la provincia. Para tal fin, el Gobierno contó con la colaboración de la Sociedad de Beneficencia de Corrientes, institución creada en 1858 bajo su auspicio, que asumió un papel activo en la tarea de educar a la población femenina de la provincia.

En efecto, el origen de la Sociedad de Beneficencia de Corrientes se halló en la visión de las autoridades de la época de delegar en este tipo de asociación civil ciertas funciones asistenciales y educativas que el Estado provincial no podía cubrir completamente. Inspirada en las concepciones decimonónicas de "civilizar" y "moralizar" a la sociedad, especialmente a los sectores más vulnerables, su objetivo principal era promover la beneficencia pública, entendida como el auxilio a desamparados, huérfanos y enfermos, así como el fomento de la educación. Dicha asociación se sostenía económicamente a través de fondos públicos, pero también por donaciones y eventos de caridad organizados por sus miembros (Gómez, 1935, p. 63). Estaba conformada por mujeres influyentes de

la elite correntina, quienes, a través de estas labores de caridad y de tutelaje, hallaban una forma de participación en el espacio público dentro de los límites impuestos a las mujeres por la cultura política liberal (Fraser, 1994; Bonaudo, 2006). Según Manzino (2024), la gestión de estas damas se caracterizaba por un espíritu paternalista y moralizador, buscando inculcar valores de orden, disciplina y "buenas costumbres" en los beneficiarios de sus acciones.

Dentro de su accionar, la Sociedad de Beneficencia de Corrientes tuvo una activa participación en la educación femenina provincial, erigiéndose como una de las principales promotoras de la enseñanza para niñas y jóvenes correntinas. Su trabajo se centró en la dirección e inspección de las escuelas destinadas a la población femenina. La acción conjunta entre el Estado correntino y la sociedad civil a través de esta asociación tuvo como resultado el dictado del reglamento que debía regir la vida interna de los establecimientos escolares para mujeres (Gómez, 1935, p. 63). Siguiendo las recomendaciones esbozadas por Suárez en su informe al gobernador (Pujol, 1911, p. 185), el objetivo principal de la educación impartida en dichas escuelas era formar a las mujeres para ser buenas madres y esposas, y para que pudieran cumplir con el rol social que se esperaba de ellas en el ámbito privado.

Así, dentro de un plan de cuatro años o clases, las escuelas para mujeres impartían conocimientos elementales de lectura, escritura y aritmética, pero también un fuerte énfasis en la "economía doméstica", labores de aguja, costura y religión católica. Las alumnas avanzadas podían inclusive oficiar de monitoras y colaborar en la enseñanza (Gómez, 1935, pp. 63-64). Si bien esta educación tenía un carácter restrictivo en comparación con la que recibían los varones, representó un avance al abrir espacios de escolarización para un sector de la población femenina que, de otra manera, quizás no habría tenido acceso a ninguna forma de instrucción. La Sociedad de Beneficencia, por lo tanto, fue un actor clave en el sostenimiento y difusión de la educación formal para las mujeres en Corrientes durante el gobierno de Juan Pujol, aunque con

un enfoque marcadamente acorde a los parámetros sociales y culturales del siglo XIX.

Al mismo tiempo, el accionar de Suarez avanzó en un mayor esfuerzo por hacer cumplir la Ley de Instrucción Primaria en todo el territorio provincial, particularmente en aspectos reglamentarios significativos como el plan de estudios, los métodos de enseñanza y la administración escolar. Al igual que la educación para las mujeres, el plan de estudios ideado por Suárez para los varones incluía clases de lectura y escritura, gramática, aritmética y doctrina cristiana a lo largo de cuatro años, mediante un método simultáneo y de enseñanza mutua. Esto significaba que también los estudiantes avanzados podían desempeñarse como ayudantes y dictar clases en los cursos inferiores. La diferencia con el plan de estudio de las mujeres residía en la inclusión del aprendizaje del catecismo político, es decir, un conjunto de saberes compendiados a modo de preguntas y respuestas referidos a los nuevos valores e ideales políticos, la estructura de gobierno provincial, el aparato jurídico-legal, entre otros (Gómez, 1935, pp. 64-65). Partiendo de la premisa de que el verdadero orden solo podía afianzarse si el Gobierno lograba inculcar los principios de ciudadanía constitucional y los valores democráticos y republicanos en la sociedad provincial, la instrucción política de los niños y muchachos correntinos era presentada como una instancia pedagógica indispensable tanto para su formación intelectual y moral como para su control y disciplinamiento social.

La aplicación por decreto de la nueva reglamentación fue acompañada por la creación de nuevas escuelas, especialmente en las zonas rurales del interior provincial. Por aquel entonces, la existencia de escuelas en estos espacios dependía, en muchos casos, del impulso de autoridades municipales, párrocos o vecinos influyentes que habilitaban ámbitos precarios e improvisados para el dictado de clases. La necesidad de afianzar la red escolar en los pagos rurales cobró renovado interés a partir de la llegada progresiva de numerosos inmigrantes europeos al espacio provincial, particularmente en localidades como Goya, Bella Vista, Empedrado,

Yaipayú y Restauración (Paso de los Libres), cuya presencia exigió tempranamente al Gobierno algún tipo de respuesta institucional para su integración educativa y lingüística. Las comunidades inmigrantes valoraban la educación como una vía de ascenso e integración sociocultural, lo que llevó al establecimiento de nuevas escuelas, algunas de ellas con apoyo estatal y otras con fondos comunitarios o confesionales (Gómez, 1999).

De igual modo, Suárez se ocupó de poner en funcionamiento las Comisiones Inspectoras encargadas de controlar y vigilar la vida escolar, aspecto de la ley de 1853 que no había podido concretarse debido a la falta de personal idóneo para cubrir las vacantes. La urgencia de contar con un cuerpo que pudiera cumplir las funciones llevó al director de Instrucción Primaria a adoptar un criterio eminentemente práctico a la vez que amplio para la selección de los candidatos, debiendo estos no ser más que “hombres de buena voluntad y sano criterio” (como se citó en Gómez, 1935, p. 65). Las responsabilidades terminaron cayendo en la mayoría de los casos sobre padres de familia.

Por otro lado, las aspiraciones del Gobierno provincial respecto al mejoramiento de la situación educativa en la provincia no quedaron limitadas a la enseñanza primaria, sino que abarcaron otros niveles y modalidades de la educación pública, facilitando su desarrollo posterior. En lo que respecta a la educación media, se elevó el Colegio Argentino de la ciudad de Corrientes a la categoría de escuela secundaria. De acuerdo con el historiador Hernán Félix Gómez (1935, pp. 66-67), a lo largo de las direcciones consecutivas de sus directores (Eulogio Cruz Cabral, José María Rolón y Miguel Ruiz), esta institución experimentó transformaciones en sus planes de estudio para acercar a los adolescentes y jóvenes varones correntinos a una formación integral y una actualización en ciencias, letras y filosofía. El currículum no se limitaba a las materias clásicas, sino que incorporaba disciplinas consideradas esenciales para el desarrollo de la juventud y la inserción en la vida pública, como gramática, aritmética, física, lógica, moral, geografía, historia e incluso idiomas

modernos, como el francés .

Con la reestructuración del Colegio Argentino como una escuela secundaria con carácter laico, público y gratuito, y con una fuerte impronta enciclopedista, Pujol buscó establecer un centro educativo moderno en Corrientes que estuviera a la altura de las demandas de la época y sirviera como modelo para la creación de otras instituciones de educación media semejantes en el resto de la provincia, sentando las bases de un sistema educativo más organizado y estructurado. En esos años, la provincia de Corrientes fue testigo de varios intentos por establecer nuevas instituciones de educación media en el interior. Sin embargo, muchos de estos proyectos, aunque bienintencionados, no llegaron a materializarse o fracasaron con el tiempo por diversas razones. Un ejemplo claro de estos esfuerzos truncados fue la iniciativa de los vecinos de Bella Vista, quienes procuraron infructuosamente fundar en su localidad un colegio primario y secundario similar al de Goya (Gómez, 1935, pp. 66-67). La escasez de recursos significaba que la educación pública no podía llegar a todos los rincones de la provincia ni ofrecer una cobertura integral. La expansión se daba a un ritmo lento y desigual, dejando vastas zonas sin acceso a la educación formal y perpetuando las desigualdades sociales y geográficas en el acceso al conocimiento. En consecuencia, la expansión de la oferta educativa de nivel medio a lo largo y ancho del territorio provincial tardaría algunos años más en concretarse.

La inquietud del Gobierno provincial por elevar el nivel educativo se manifestó en el intento de apertura de una Escuela Normal en la capital, que Pujol promovió desde 1856; proyecto que tardó en concretarse por falta de personal calificado. Dos años más tarde, se creó, de manera casi improvisada, el Liceo Normal (luego Escuela Normal), institución educativa destinada a la formación de maestros para la enseñanza primaria, que funcionaría como entidad anexada al Colegio Argentino a los efectos de utilizar los cursos paralelos y no dispersar a los estudiantes (Gómez, 1935, p. 69). A su vez, para incentivar la capacitación docente, la administración del

gobernador Pujol implementó un programa de becas dirigido a jóvenes del interior de la provincia interesados en cursar estudios en el Liceo. Estas becas ofrecían la garantía de un nombramiento oficial como preceptores en las escuelas principales de sus departamentos de origen una vez finalizada su formación. El proceso de selección de los becarios fue delegado a los jueces de paz, quienes debían elegir entre dos o tres candidatos por departamento. Un aspecto crucial en el reclutamiento, según Suárez, era la valoración de los antecedentes morales de los aspirantes y de sus respectivas familias, considerándose el comportamiento adecuado tan relevante como los conocimientos académicos para la idoneidad de un maestro (Gómez, 1935, pp. 67-68).

Al finalizar su gestión, la obra de Pujol en materia educativa era realmente amplia y significativa: existían 63 escuelas públicas y prácticamente ninguna escuela particular en el territorio de la provincia. Se disponía de un cuerpo de inspectores con reglamentos específicos para el gobierno de las instituciones escolares y comenzaban a formarse las primeras generaciones de estudiantes secundarios y de maestros. No obstante, es igualmente cierto que los derroteros y avatares que caracterizaron los esfuerzos oficiales por configurar la educación pública durante sus años de mandato también permiten advertir la existencia de ciertos límites coyunturales y estructurales que ralentizaron o bien obstaculizaron su desarrollo.

La herencia de las guerras civiles, la fragilidad de la economía provincial y la limitada capacidad fiscal obligaron a que muchos de los planes de Juan Pujol, por nobles que fueran, se vieran frustrados o limitados en su alcance y sostenibilidad por una realidad económica y política sumamente restrictiva. Como habrían de demostrar los años venideros, cualquier nuevo conflicto político o crisis económica podía desviar los pocos fondos disponibles para la educación, relegándola a un segundo plano. Los planes educativos, por más necesarios que fueran, continuaron supeditados a la capacidad del Estado para garantizar la estabilidad económica y política, algo que resultaba sumamente difícil en la Corrientes de la segunda mitad del siglo XIX.

La educación provincial en la década de 1860: rupturas, guerra y anhelos persistentes



El período comprendido entre 1859 y 1870 fue una etapa crucial para el sistema de educación pública en la provincia de Corrientes, marcado por la tensión entre los ideales de progreso y modernización y las duras realidades impuestas por un contexto regional y nacional de gran inestabilidad política y social. Durante estos años, el campo educativo correntino experimentó importantes retrocesos, fuertemente influenciados por los procesos que definían la organización del Estado nacional argentino bajo la impronta liberal y la convulsa política regional.

La educación elemental se mantuvo como la principal preocupación. Existía una conciencia creciente sobre la necesidad de alfabetizar a la población como base para el progreso y la ciudadanía. No obstante, las medidas tomadas por los hombres que sucedieron a Pujol al frente del gobierno fueron una de las circunstancias –estrictamente locales– que introdujeron cambios negativos en el campo de la educación primaria provincial. Durante la gestión de José María Rolón (1859-1861), se suprimió el cargo de director de Instrucción Pública, transformando el gobierno escolar en un asunto de responsabilidad directa y exclusiva del Poder Ejecutivo Provincial. Como resultado, el gobernador fue el único encargado de nombrar y/o remover maestros hasta la creación del Consejo Superior de Educación de la Provincia años más tarde (Gómez, 1935, pp. 70-71). Asimismo, durante el gobierno de Manuel I. Lagraña (1862-1865), las labores de vigilancia y sostenimiento de las escuelas primarias quedaron instituidas como funciones exclusivas de la esfera comunal a partir de la sanción de las Leyes de Municipalidad de Corrientes y de Municipalidades de los Departamentos en 1863. Si bien estas prerrogativas ya habían sido fijadas por la ley homónima sancionada

años atrás por Pujol, la misma no era llevada a la práctica, y era el Gobierno provincial la instancia política que asumía estas responsabilidades, sobre todo cubrir los gastos de mantenimiento de los establecimientos escolares (Gómez, 1935, pp. 71-72).

Con la reforma constitucional de 1864, que adecuaba la carta magna provincial a los requerimientos legales establecidos después del triunfo mitrista en Pavón, se establecía que era “obligación del gobierno facilitar a todos los habitantes de la provincia la adquisición de la instrucción primaria, debiendo a este objeto establecer en cada pueblo de ella al menos una escuela para varones y otra para niñas” (como se citó en Gómez, 1935, p. 82). Sin embargo, al incorporar el régimen de comunas a la carta magna provincial y darle rango constitucional, quedaba claro que los municipios eran las instancias de gobierno encargadas de fundar, organizar y administrar las escuelas dentro de sus departamentos. Según la Constitución, el Estado provincial fijaba, a través de la legislatura, el régimen de la renta y los presupuestos anuales de cada departamento, los cuales debían cubrir los sueldos del personal docente y los gastos accesorios de la enseñanza. Asimismo, establecía que aquellas escuelas que no podían sostenerse con las rentas de sus municipios dependían del Ministerio de Hacienda e Instrucción Pública.

La aplicación de las nuevas normativas no solo implicó alteraciones sustanciales en los fondos asignados a los departamentos según las partidas presupuestarias de la provincia, sino también la aparición de nuevos conflictos y tensiones entre el poder central y las autoridades comunales. No fueron pocas las veces que, ante la escasez crónica de recursos, los municipios elevaron incesantes misivas al Gobierno provincial manifestando la imposibilidad de asumir el financiamiento de las escuelas y reclamando mayores desembolsos del fisco provincial. Para 1865, las únicas escuelas primarias que no recibían apoyo del Gobierno provincial eran las de Corrientes capital, Goya, Bella Vista, Empedrado, Esquina, Mercedes, Paso de los Libres, Saladas, General Paz y Lomas (Gómez, 1935, p. 73).

En términos estadísticos, el número de establecimientos escolares se mantuvo inalterable, ya que entre 1860 y 1862 no se crearon otros nuevos espacios para la enseñanza primaria. De hecho, algunos desaparecieron: en 1863, los registros oficiales solamente indican la existencia de 56 escuelas en toda la provincia; en 1865, esa cifra se precipitó a 31 escuelas (22 de las cuales eran para varones y las restantes 9 para mujeres) (Gómez, 1935, p. 78).

La inestabilidad política y social provocada por los conflictos armados fue otro factor determinante y negativo durante estos años. Corrientes fue un epicentro de las luchas internas de la guerra de la Triple Alianza (1864-1870), también conocida como “guerra del Paraguay” en la historiografía brasileña o “guerra Guazú” (guerra grande) en la historiografía paraguaya, y sufrió directamente sus consecuencias. Este conflicto bélico de alcance internacional –en el cual una coalición formada por el Imperio del Brasil, el Uruguay de Venancio Flores y la República Argentina presidida por Bartolomé Mitre se enfrentó militarmente al Paraguay de Francisco Solano López– constituyó el desenlace brutal de una serie de diferendos limítrofes y ambiciones geopolíticas no resueltas que venían gestándose en el ámbito de la Cuenca del Plata desde, al menos, la época de las independencias.

Según las actuales visiones historiográficas, la guerra del Paraguay significó un verdadero partaguas en la historia del subcontinente en más de un sentido (Doratioto, 2004; Capdevila, 2010; Whigham, 2010-2012; Brezzo, 2015; Baratta, 2019). En primer lugar, porque se trató de una guerra diferente a todas las que se venían dando hasta ese momento, ya que supuso la inaugural combinación de nuevos dispositivos militares europeos con armas, tácticas y prácticas de combate propias de los pueblos indígenas o de la tradición miliciana colonial, lo que se evidenció en numerosos enfrentamientos donde compartieron escenario buques acorazados con soldados descalzos y armados con lanzas. En segundo lugar, la guerra fue un acontecimiento por su disímil impacto en el rumbo de los cuatro países intervinientes en la contienda. Ninguna otra nación

en la historia americana quedó tan devastada como Paraguay tras la finalización de la guerra, con enormes pérdidas demográficas, económicas y territoriales. A su vez, es indiscutible que los efectos del conflicto fueron percibidos de modo diferente dentro de cada nación. Por su parte, el desenlace resultó ser definitorio en el proceso de consolidación institucional y territorial de Argentina y Brasil. Y, en tercer lugar, esta guerra fue la más cruenta y destructiva hasta fines del siglo XIX en el actual territorio de Sudamérica, debido al incalculable número de vidas humanas perdidas a raíz de los enfrentamientos armados y de otras secuelas –como el cólera y el hambre– padecidas durante el conflicto y los años que siguieron a su finalización.

En el caso de la República Argentina, la región del Litoral fue la más afectada debido a que su ubicación geográfica la llevó a ser uno de los principales teatros de operaciones militares, con todo lo que ello significa para la vida de las sociedades locales (presencia y circulación constante de tropas, eventuales saqueos de recursos, etc.). De allí que la guerra de la Triple Alianza aparezca como un acontecimiento definitorio para la historia de la provincia de Corrientes (Buchbinder, 2012; Ramírez Braschi, 2016; Mango de Rubio, 2019) y, en particular, para la historia de su sistema educativo (Gómez, 1935, p. 70). La invasión paraguaya de 1865, los años de movilización militar y la destrucción que acarreó el conflicto desviaron recursos, interrumpieron el funcionamiento de las escuelas y afectaron a la población. Los propios maestros sufrieron por la guerra debido a que muchos de ellos fueron movilizados o vieron sus vidas completamente alteradas. La guerra del Paraguay implicó, en efecto, un auténtico retroceso en los avances logrados durante la época de Pujol.

La educación en Corrientes tras el impulso sarmientino: entre la provincia y la nación



A partir de 1870, el campo educativo de la provincia de Corrientes comenzó a experimentar la proyección de las políticas de los gobiernos nacionales en materia educativa, impulsado por varios factores interconectados. El fin de la guerra de la Triple Alianza abrió un período de reorganización y fortalecimiento del Estado nacional argentino. Los gobiernos nacionales de Bartolomé Mitre (1862-1868), de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1872) y de Nicolás Avellaneda (1872-1878) consideraron la educación como una herramienta fundamental para la construcción de la nación, la consolidación de la identidad y la "civilización" de sus habitantes, siguiendo los preceptos del liberalismo positivista. En ese sentido, los altos índices de analfabetismo registrados por el censo nacional de 1869 representaban un gran obstáculo a vencer si se quería avanzar hacia la concreción de tal proyecto.

Según el pensamiento sarmientino, la alta tasa de analfabetismo demandaba la constitución de un sistema articulado y orgánico de instrucción pública que garantizara la escolarización masiva de toda la población del país. Sin embargo, para ese entonces, tal sistema no existía. Antes bien, cada una de las provincias había logrado organizar su propia estructura de enseñanza escolar en virtud de su autonomía, asentando, en algunos casos, los principios de gratuidad, universalidad y obligatoriedad de la educación dentro de normas constitucionales. A pesar de los incontables esfuerzos de las administraciones provinciales por sostener sus propios sistemas educativos, existían varios problemas estructurales que condicionaban su funcionamiento, tales como la escasez de establecimientos escolares, el limitado número de docentes titulados, y la falta de una supervisión centralizada y de criterios uniformes. De este modo, la voluntad de centralización del Gobierno nacional y la

percepción ideológica de la clase dirigente se entrelazaron para impulsar diversas políticas en los espacios provinciales que buscarían revertir los efectos de años de atraso y sentarían las bases de un sistema educativo de alcance federal.

Según el mismo censo, el mapa educativo de la provincia de Corrientes ofrecía una instantánea elocuente del diagnóstico: para 1869, se registraban un total de 96 escuelas públicas con 102 maestros, complementadas por 25 escuelas privadas con 33 docentes. La matrícula total de educandos ascendía a 5.720 alumnos (Gómez, 1935, pp. 81-82). Estas cifras apenas arañaban la superficie de una realidad educativa provincial que, en palabras de la época, se hallaba inmersa en un estado bárbaro y caótico. Por un lado, la gran mayoría de las escuelas primarias todavía estaban concentradas en la capital y en algunas cabeceras departamentales. El vasto interior provincial, con su población rural dispersa y sus problemas de comunicación, continuaba con una oferta educativa muy limitada o inexistente, lo que perpetuaba altos índices de analfabetismo. Y, por otro lado, la fragmentada estructura administrativa y pedagógica llevaba a que los planes de estudio, los métodos de enseñanza y la designación de los maestros variaran considerablemente entre una localidad y otra, respondiendo tanto a directrices provinciales como, en muchos casos, a las decisiones de las autoridades comunales (Gómez, 1935, p. 83).



Sr. Santiago H. Fitz Simon
Director de la Escuela Superior de Comercio, Capital, Entre Ríos
1880-1884

Sr. Santiago H. Fitz Simon
(1849-1925)

Fotografía, Universidad de Buenos

Aires. Recuperado de

http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/collection/fotos/document/foto_00103.

Por ello, incluso antes de que concluyera la devastadora guerra del Paraguay, Corrientes fue una de las primeras provincias del país que comenzó a experimentar las repercusiones de las políticas educativas impulsadas por el Gobierno nacional. Un hito fundamental en este proceso fue la fundación del Colegio Nacional de Corrientes el 13 de mayo de 1869. Este acto marcó el inicio de una nueva era para la educación en la provincia, reflejando el interés del Estado en la consolidación de un sistema educativo a nivel nacional. La creación de esta institución se enmarcaba en una política impulsada originalmente por Bartolomé Mitre con la reorganización del Colegio Nacional de Buenos Aires (1863) y continuada por Sarmiento durante su presidencia, a partir de la creación de otros colegios en diversas capitales provinciales, buscando establecer una red educativa homogénea y dependiente del poder central.

El propósito fundamental de esta estrategia era doble: por un lado, formar a las élites dirigentes del futuro, proporcionando una educación laica, moderna y orientada a las ciencias y las humanidades, que sirviera de propedéutico para el ingreso a las universidades nacionales y, por ende, a los futuros cargos en la administración pública, la política y las profesiones liberales. Por otro lado, esta política respondía a la necesidad de integrar a las provincias al proyecto de nación unificada, difundiendo una ideología y valores comunes. En un país aún marcado por las autonomías provinciales y las secuelas de las guerras civiles, la educación se concibió como un potente instrumento de nacionalización cultural. Al establecer planes de estudio uniformes y designar a sus directivos y docentes desde Buenos Aires, los colegios nacionales se convirtieron en focos de irradiación de la cultura y la visión del gobierno central, contribuyendo a diluir las particularidades regionales y a fomentar un sentido de pertenencia a la “nación argentina”.

De esta manera, el Colegio Nacional de Corrientes no fue solo una institución educativa más, sino una pieza clave en la estrategia de consolidación del poder central y la construcción de un imaginario

compartido, incluso en medio de las difíciles condiciones de la posguerra. Sin embargo, es preciso matizar la idea de su creación como una imposición unilateral del gobierno central. Si bien la política educativa de Sarmiento y Avellaneda tenía un fuerte componente de centralización y uniformidad, su implementación no fue un proceso exento de la participación y los intereses de la élite correntina. Por el contrario, la creación del Colegio Nacional de Corrientes en 1869 fue el resultado de una negociación y una confluencia de intereses entre la visión centralizadora del Gobierno nacional y las aspiraciones y gestiones activas de la dirigencia provincial, la cual supo aprovechar la coyuntura para concretar una demanda largamente sentida.

En esa dirección, el gobernador José Miguel Guastavino (1868-1869) fue una figura clave para comprender que la iniciativa de un Colegio Nacional respondía a una demanda preexistente de la propia sociedad correntina. Guastavino, un abogado y político liberal, no esperó pasivamente la decisión de Buenos Aires. Más bien, realizó gestiones activas y viajes a la Capital Federal para reunirse con el presidente Sarmiento, buscando el apoyo nacional para la creación de esta institución en Corrientes. Lejos de desarrollarse en un ambiente de cordialidad, las reuniones entre Sarmiento y Guastavino, cruciales para la creación de la institución, estuvieron marcadas por la conflictividad y la violencia verbal.

El temperamento vehemente de Sarmiento y sus arraigados prejuicios sobre Corrientes generaron tensiones que demoraron la concreción del proyecto por casi un año (Kofman de Schvetz, 2003, p. 283). No obstante, fue la insistencia y determinación de Guastavino la que finalmente prevaleció como factor decisivo en la materialización de esta obra. Su objetivo era dotar a la provincia de una casa de estudios secundarios que elevara el nivel cultural y preparara a la juventud correntina para estudios universitarios, un anhelo de larga data en una provincia que carecía de un establecimiento de ese nivel.



Colegio Nacional General San Martín a fines del siglo XIX.
 Pintura de Iginbert (Fototeca: Museo Histórico Provincial "Tte. de
 Gobernador Manuel Cabral de Melo y Alpoín"). Extraído de Eduardo
 Rial Seijo (2008) *La Corrientes que Mantilla conoció*, Colección de
 Fotografías de la "Belle Époque" correntina, p. 65

En efecto, la elite provincial, consciente de la necesidad de formar sus propios cuadros profesionales, políticos y técnicos para insertarse en el proyecto de nación, veía en un Colegio Nacional una oportunidad de progreso y modernización. De hecho, la fundación de esta institución de educación secundaria no se apoyó solamente en decisiones políticas, sino también en la colaboración que prestó parte de la ciudadanía. Hacia 1868, Guastavino buscó apoyo público para la creación del colegio y el 19 de noviembre de ese año promovió la formación de una comisión popular–conformada por vecinos notables, intelectuales, comerciantes y hacendados– para recaudar los fondos necesarios entre la población para el establecimiento y funcionamiento inicial del colegio (Gómez, 1935, p. 81). Ambos elementos –la comisión y la suscripción pública– demostraban el compromiso local con el proyecto y la articulación entre Estado y sociedad civil que permitieron concretar esta obra de gran valor educativo.

Desde su inicio, el Colegio Nacional de Corrientes se constituyó como el primer establecimiento oficial de educación secundaria de la provincia y uno de los más antiguos de la región nordeste del país. Bruno Vallejos (2018) recalca la importancia que tuvo el Colegio Nacional de Corrientes en el plano cultural e intelectual regional como ámbito educativo de donde egresaron no solo algunos miembros destacados del sector dirigente provincial, sino también auténticos operadores culturales y productores de conocimiento. Por sus aulas pasaron personajes de la talla de Patricio Fitz Simmons, Guillermo Fitz Simmons, Leandro Caussat, Manuel Vicente Figuerero, Benjamín Serrano y Juan Ramón Bonastre, algunos de los cuales se formaron y más tarde trabajaron en dicha institución.

Consciente de la urgente necesidad de formar maestros, el gobierno federal, mediante un decreto del 14 de agosto de 1869, estableció una Escuela Normal anexa al recién fundado Colegio Nacional de Corrientes. Producto del ideario de Avellaneda, quien, primero como ministro de Instrucción de Sarmiento y luego como

presidente de la Nación, esta institución, denominada Escuela Normal de Preceptores y de Instrucción Primaria, abrió sus puertas en abril de 1870, bajo la dirección del Dr. Patricio Fitz Simon. El propósito era claro: profesionalizar la enseñanza y garantizar personal capacitado para las escuelas públicas de la provincia. A pesar de los esfuerzos, que incluían un sistema de becas para incentivar a los jóvenes a estudiar magisterio, la iniciativa encontró dificultades para consolidarse. La misma permaneció abierta por diez años (Gómez, 1935, p. 86). Durante su breve existencia, la Escuela Normal formó a cuarenta y nueve docentes. Sin embargo, un número considerable de estos egresados no cumplió con el compromiso de ejercer la docencia en las escuelas públicas provinciales por un período determinado (Deniri, Fernández y Romero, 2004, pp. 71-72), lo que subraya los desafíos persistentes en la construcción de un sistema educativo robusto en Corrientes durante esos años.

Después de los minuciosos diagnósticos que venían realizándose a partir de los datos del estado de la educación en el país, arrojados por el censo nacional de 1869, otra de las preocupaciones centrales del Gobierno nacional residió en aumentar el exiguo número de establecimientos escolares existentes en el territorio nacional. Además de la devastación económica y social que la guerra del Paraguay había dejado en varias provincias, incluida Corrientes, los conflictos debilitaron las ya de por sí frágiles estructuras educativas jurisdiccionales y, paradójicamente, facilitaron la injerencia del poder central en áreas que antes eran de exclusiva órbita provincial. Debido a que el Gobierno nacional contaba con mayor capacidad financiera y organizativa y podía asumir cómodamente la creación y el sostenimiento de nuevas instituciones educativas, la administración de Sarmiento promulgó la Ley de Subvenciones Educativas el 25 de septiembre de 1871.

Dicha ley, como su nombre lo indica, establecía un marco regulatorio para las subvenciones destinadas al fomento de la educación primaria en las provincias. Estos recursos eran otorgados por la nación a través de la Ley de Presupuesto. A su vez, la ley

establecía la creación de Comisiones Provinciales encargadas de administrar los fondos enviados por la nación y la designación de inspectores nacionales para supervisar las escuelas. Además, los fondos se utilizaban para la construcción de edificios escolares, la compra de mobiliario, libros, útiles y el pago de salarios a los maestros. Esta legislación representó un avance significativo en la infraestructura escolar de las provincias, pero también una transferencia progresiva del control desde las autoridades jurisdiccionales hacia la órbita del Ministerio de Instrucción Pública. Al año siguiente de la sanción de la ley, el gobierno de Miguel Victorio Gelabert (1872-1874) se apresuró en aprobar una norma que fijaba las condiciones para que la provincia pudiera acogerse a los beneficios de la subvención educativa nacional. Según la norma emanada de la legislatura provincial el 2 de octubre de 1872, se ordenaba la creación de un fondo especial para invertir en educación que ascendía a la suma de cuarenta mil pesos y, al mismo tiempo, se establecía que el tesoro nacional debía hacerse cargo de aportar dicho monto en caso de que la comisión provincial no lograra reunirlo (Gómez, 1935, pp. 90-91).

El apremio del Gobierno de Corrientes por obtener recursos para mejorar la calidad de la educación provincial resultaba comprensible en el contexto de un sistema escolar que, a pesar del número de alumnos que concurrían al mismo, presentaba grandes carencias y difícilmente cumplía con éxito sus funciones pedagógicas principales. Un informe de entonces afirmaba:

La enseñanza en general pasa poco de la lectura y de la escritura; la geografía y la historia son casi completamente descuidadas; el cálculo presenta más adelantos, las labores de manos, cosa tan útil y moral, no se practicaban casi en ninguna escuela; la enseñanza religiosa parece solo superior a otros ramos; los preceptores y preceptoras se quejan de las inasistencias de los alumnos, de la falta de libros, papeles, plumas, tinta, lápices, pizarras, bancos, mesas, etc. (como se citó en Gómez, 1935, pp. 92-93)

El documento señala, además, que los auxiliares docentes expresaban su preocupación por varios aspectos cruciales. En primer lugar, cuestionaban la ausencia de un plan de estudios y un reglamento claro, lo que dificultaba la organización y el desarrollo de las actividades académicas. Asimismo, lamentaban la falta de visitas de inspección y control, un elemento fundamental para asegurar la calidad y el cumplimiento de los objetivos educativos. Finalmente, enfatizaban la carencia absoluta de dirección y estímulo, lo que afectaba tanto su propio desempeño profesional como el aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Gómez, 1935, p. 93).

Según el historiador Hernán Félix Gómez, el diagnóstico realizado sobre las escuelas de la ciudad de Corrientes no era un caso aislado. De hecho, era un reflejo bastante preciso de la situación que se vivía en las demás escuelas de los departamentos de la provincia, ya fuesen municipales o no. Esta realidad impulsó que el gobernador Gelabert diseñara –con la colaboración de su ministro de Hacienda e Instrucción Pública, Manuel Derqui– y estableciera, por decreto en 1873, el Reglamento y el primer Plan de Estudios para las Escuelas Públicas de la Provincia. El documento configuraba un sistema de instrucción escolar elemental de carácter público, gratuito y obligatorio, dividido en un ciclo gradual de cuatro años y que consideraba como contenidos mínimos para toda escuela: lectura, escritura, caligrafía, gramática, cálculo, álgebra, historia, geografía, dibujo lineal, moral y urbanidad, catecismo, religión e instrucción cívica.

El ambicioso proyecto de reglamentación también especificaba los tiempos y horarios escolares, contemplándose treinta horas semanales de clase divididas en dos jornadas diarias, cada una con su recreo. Fijaba, además, el carácter público de los exámenes y reglamentaba los mecanismos disciplinarios, aboliendo los castigos corporales y estableciendo en su lugar penas leves (como la detención después de clases) y máximas (como la expulsión). Finalmente, la legislación establecía que cada departamento nombraría una comisión de instrucción que actuaría como órgano de

inspección y control, la cual podría estar integrada por mujeres, e indicaba que los preceptores debían ser nombrados por el gobernador y que los ayudantes, por las comunas (Gómez, 1935, pp. 93-94).

La nueva reglamentación buscó sentar las bases para una organización más sólida de la educación común en Corrientes. Sin embargo, los esfuerzos del gobierno de Gelabert no encontraron eco en una sociedad correntina social y económica deprimida, cuyos esfuerzos por reactivar la producción ganadera y agrícola todavía se veían minados por los estragos de la guerra, la falta de capital, la escasez de mano de obra y la precariedad de las vías de comunicación. La provincia dependía en gran medida de los subsidios nacionales y de un incipiente comercio fluvial, mientras que la cuestión de la tierra y la propiedad seguía siendo un foco de conflicto y desigualdad. A ello se sumaba la profunda inestabilidad política causada por una pugna constante entre facciones autonomistas y nacionalistas, con levantamientos y revoluciones que reflejaban la resistencia de los caudillos locales a la centralización del poder y la injerencia del gobierno central (Buchbinder, 2004).



Escuela Primaria "Domingo Faustino Sarmiento" de la capital creada en 1874 durante el gobierno de Miguel Gelabert.

Fotografía extraída de Eduardo Rial Seijo (2008) *La Corrientes que Mantilla conoció*, Colección de Fotografías de la "Belle Époque" correntina, p. 71.

Durante la breve, pero significativa gestión de Juan V. Pampín (1875-1876), la intención de reordenar el sistema educativo provincial cobró impulso con la promulgación de una nueva ley de educación el 31 de diciembre de 1874. Esta legislación sintetizó y consolidó ideas progresistas gestadas décadas atrás, tales como la creación de un gobierno escolar unificado, la asignación de rentas específicas para gastos educativos y la obligatoriedad de la educación común para todos los ciudadanos (Gómez, 1935, p. 96). Esta nueva ley estableció un marco integral para la instrucción primaria, procurando centralizar y optimizar la gestión educativa a través de una estructura clara y un sistema de financiamiento específico. En tal dirección, la ley confió la conducción y administración de las escuelas a un Consejo Superior de tres miembros, dependiente del Poder Ejecutivo Provincial. Las responsabilidades de este Consejo eran amplias: desde la gestión de bienes y rentas escolares, la aprobación de programas y reglamentos, y la proposición de mejoras para los docentes, hasta la sugerencia de construcción de edificios escolares (en línea con la Ley Nacional de Subvenciones). También tenía la autoridad para suspender a maestros con conductas inapropiadas y elaborar listas de vecinos para integrar las Comisiones de Distrito (Gómez, 1935, p. 99).

La provincia fue dividida en noventa distritos escolares, con la obligatoriedad de establecer al menos una escuela para varones y una para mujeres en cada uno. Las principales ciudades contaron con excepciones: Corrientes con cuatro de cada una, y Goya y Caá Catí con dos de cada una. Dentro de la estructura de gobierno escolar, el inspector general era la figura central del sistema. Presidía el Consejo Superior, supervisaba el cumplimiento de programas y reglamentos, realizaba inspecciones escolares, proponía nombramientos idóneos, elaboraba el presupuesto escolar, gestionaba la compra de materiales, compilaba datos estadísticos, evaluaba aptitudes de alumnos para escuelas normales y ordenaba censos. Complementando esta estructura, las Comisiones Escolares de Distrito, compuestas por tres vecinos y con una duración de dos años, tenían funciones vitales a nivel local. Entre sus responsabilidades se incluían la recepción de

donaciones y multas, la ubicación de escuelas, la supervisión de maestros, la emisión de boletos de ingreso para alumnos, la elaboración de presupuestos salariales, la solicitud de materiales al Consejo Superior, y la implementación de la asistencia obligatoria. También debían realizar censos escolares y abrir libros de matrícula para varones de 6 a 15 años y mujeres de 6 a 11 años. La ley creó un fondo escolar específico, nutrido por diversas fuentes de renta, cuyo uso exclusivo era cubrir los gastos de la instrucción primaria, siendo el inspector general y las Comisiones de Distrito los únicos agentes responsables de administrar estos fondos (Gómez, 1935, p. 99).

Un aspecto crucial de la ley fue la obligatoriedad de la educación y las severas sanciones para su incumplimiento. Los padres de varones estaban legalmente obligados a asegurar la instrucción de sus hijos, ya sea en casa, con un maestro particular o enviándolos a escuelas públicas o privadas. El incumplimiento podía acarrear multas o 48 horas de prisión. En caso de una tercera amonestación, las Comisiones Escolares podían incluso tomar al niño y colocarlo en un establecimiento educativo o casa de trabajo, donde debería asistir a la escuela. Sorprendentemente, la ley también responsabilizaba a los propios menores por inasistencias. La Comisión Distrital Escolar estaba facultada para internarlos en institutos de enseñanza, casas de corrección o establecimientos similares, asegurando que recibieran la instrucción debida. La dureza de estas sanciones revela las significativas dificultades que todavía enfrentaba la provincia para lograr la escolarización obligatoria deseada por las autoridades. Por ello, para garantizar la aplicación de la normativa, la ley estableció la cooperación obligatoria de las autoridades civiles y eclesiásticas locales, aunque sin fijarles funciones específicas (Gómez, 1935, p. 100).

Si bien esta ambiciosa y progresista Ley de Educación Provincial entró en vigencia el 1 de junio de 1876, enfrentó serias dificultades que impidieron su plena aplicación. Según Gómez (1935), la principal causa residía en el aspecto legal, ya que la misma colisionaba con la Ley de Municipalidades, la cual establecía que eran

las autoridades municipales las encargadas de fundar y sostener las escuelas dentro de sus jurisdicciones territoriales. Y si bien es cierto que el gobierno de la provincia podía suplir a los municipios dentro de los departamentos cuyas rentas no alcanzaban a cubrir los gastos, tal potestad fue empleada con suma reserva debido al fuerte espíritu localista que caracterizaba la vida en el interior provincial (p. 100). Asimismo, Gómez (1935, p.111) señala que el por entonces gobernador José Luis Madariaga (1876-1877) suspendió la vigencia de esta ley aduciendo problemas técnicos en su redacción y que su aplicación implicaba una reforma institucional que el Gobierno provincial difícilmente podía encarar en esa coyuntura.

En efecto, existían razones de peso que entorpecían la plena vigencia de tal marco legal. Por un lado, la asignación de fondos suficientes para un sistema educativo tan vasto y estructurado como el que proponía la ley resultaba ilusoria. El pago regular de salarios docentes, el alquiler y mantenimiento de escuelas y la provisión constante de libros y útiles escolares, en conjunto, implicaban un gasto que superaba con creces las capacidades financieras de la provincia en ese momento. Además, un proyecto de la envergadura de la Ley de Educación de 1874 requería no solo una inversión inicial, sino también un compromiso político sostenido a lo largo de los años.

La constante rotación de funcionarios, las interrupciones en la administración y la desviación de recursos hacia fines militares o de contención social impedían la consolidación y el avance de los planes educativos. Las facultades otorgadas al Consejo Superior y al inspector general, aunque amplias en el papel, se veían limitadas por la falta de un respaldo político firme y duradero. Por otro lado, la cultura de la escolarización obligatoria que implicaba esta ley continuaba generando más rechazo que adhesión entre la población correntina, sobre todo en aquella de las zonas rurales, cuyas costumbres sociales y culturales eran diferentes.

A pesar de su visión avanzada, las complejas y adversas circunstancias crearon un escenario en el que las aspiraciones de esta

nueva Ley de Educación Provincial no pudieron trascender el papel y convertirse en una realidad para la mayoría de los correntinos de la época. Tres años después, durante el gobierno de Felipe J. Cabral (1878-1880), un decreto del 1 de marzo de 1879 reveló la cruda realidad del sistema educativo correntino, evidenciando un Estado provincial con una capacidad desbordada para brindar educación. Construido en el marco del Ministerio de Hacienda e Instrucción Pública dirigido por Valentín Virasoro, este nuevo instrumento legal marcó un retroceso significativo respecto a las aspiraciones previas, reflejando las dificultades prácticas de su implementación en varios frentes. Postergó la formación del Consejo Superior y delegó provisoriamente la administración de las escuelas en las municipalidades, ante la falta de organización de las Comisiones de Distrito.

Además, reconociendo las disparidades poblacionales, se fijó el número total de escuelas en 190. Se centralizó la designación y el salario de los preceptores por decreto, y se incorporó un auxiliar para aquellas instituciones educativas que superaran los 150 alumnos. En un claro signo de las limitaciones presupuestarias, se dispuso que los sueldos de los maestros se cubrieran directamente de rentas generales, eliminando las subvenciones provinciales que eran un pilar de la ley original. La obligatoriedad escolar también se vio drásticamente modificada: solo los niños y niñas de pueblos y suburbios estaban obligados sin excepción, mientras que en las zonas rurales la exigencia se limitaba a aquellos que residieran a una legua y media (para niños) y una legua (para niñas) de distancia de un establecimiento educativo, respectivamente. Finalmente, la Inspección General asumió las funciones del Consejo Superior hasta su eventual instalación (Gómez, 1935, pp. 104-105).

En otras palabras, este decreto de 1879 no solo derogó varios puntos clave de la legislación anterior, sino que también desnudó la imposibilidad del Gobierno provincial de sostener el ambicioso proyecto educativo inicialmente planteado. Las medidas adoptadas fueron parches ante una realidad que superaba ampliamente las

intenciones legislativas. Sin embargo, es fundamental destacar que, a pesar de estos significativos escollos y las limitaciones impuestas por el contexto postbélico y la inestabilidad política, los gobiernos correntinos que se sucedieron hasta mediados de la década de 1880 no cesaron en su empeño y voluntad política por mejorar la oferta educativa. En efecto, aun con los escasos recursos y las adversidades, entre la gestión de Gelabert y el segundo mandato de Manuel Derqui (1883-1886) se tomaron medidas que no deben subestimarse.

Gracias al sistema de subvenciones, Corrientes vio crecer en esos años el número de escuelas públicas y privadas, acompañado de un incremento en la inversión destinada a salarios docentes, alquiler de edificios y la adquisición de materiales didácticos. Entre las novedades, se inauguró una nueva escuela nocturna primaria anexa al Colegio Nacional para los estudiantes adultos (Gómez, 1935, p. 94). Las zonas rurales fueron particularmente beneficiadas con este impulso creativo, ya que los gobiernos procuraron poner en funcionamiento nuevos establecimientos escolares en algunos departamentos (San Miguel, Sauce, Paso de la Patria, Capital y Santo Tomé) y, paralelamente, refaccionar los ya existentes en otras comunas (Santa Ana y La Cruz) (Gómez, 1935, p. 103). Los relevamientos estadísticos de esta época demuestran un claro incremento del número de establecimientos educativos como resultado de estas políticas. Así, por ejemplo, según la información aportada por la Inspección de las Escuelas de la Provincia, cerca de 6800 niños de ambos sexos asistían a las escuelas en el primer trimestre de 1880, quedando fuera de los beneficios de la educación primaria alrededor de 31800 niños en edad escolar (Gómez, 1935, p. 112).

En paralelo a sus esfuerzos por expandir la red escolar, los gobernantes correntinos de la década de 1870 también se abocaron a la creación de bibliotecas populares. Según un informe, en 1875 funcionaban 12 bibliotecas, con 8025 volúmenes; dos años más tarde, su número había aumentado a 16 bibliotecas con 9425 libros (Gómez, 1935, p. 103). Estas instituciones eran entonces un símbolo de progreso y distinción social, y se veían como un complemento

esencial para la tarea formativa e ilustradora que el Estado anhelaba para la sociedad. Las bibliotecas actuaban como un puente que conectaba a niños, jóvenes y sus familias con la cultura letrada. Cada nueva inauguración por parte del Gobierno provincial era seguida de la conformación de una comisión ad hoc encargada de su administración. Quienes las visitaban podían acceder no solo a libros, sino también a conferencias, conciertos e incluso cursos de capacitación laboral complementarios, tanto para hombres como para mujeres. Fundamentalmente, para los niños, estas bibliotecas representaban un valioso andamio intelectual que apoyaba su itinerario educativo. Así, cada biblioteca encerraba un potencial pedagógico que, de forma paralela a las escuelas, enriquecía el trayecto formativo de niños y adultos en la provincia.

Adicionalmente, para garantizar la formación de maestros y de cuadros políticos e intelectuales para la administración provincial, se estableció un nuevo régimen de becas para los jóvenes correntinos de los departamentos que migraban a la ciudad capital para continuar estudios secundarios, normales y universitarios (Gómez, 1935). Otro paso fundamental para la formación docente fue la creación de una Escuela Normal de Maestras. Desde 1880, en reiteradas oportunidades, el Gobierno de Corrientes solicitó al Gobierno nacional la creación de una institución dedicada exclusivamente a la educación de mujeres y la formación de maestras. Primeramente, se obtuvo la sanción de la ley que autorizaba la construcción en la ciudad de Corrientes del edificio que albergaría la mencionada escuela con su respectiva primaria anexa (Gómez, 1935, p. 95), aunque su apertura y concreción se materializarían años más tarde.

En efecto, el 16 de julio de 1883, el presidente Julio Argentino Roca firmó el decreto que dispuso la fundación de la escuela en la Ciudad de Corrientes y designó como primera directora del establecimiento a María Luisa Vallarino de Del Carril (Aguirre de Balbuena, 2003). Las clases se iniciaron el 17 de marzo de 1884, con un plantel docente del que formaban parte dos maestras norteamericanas: Jennie Howard y Edith Howe (Galeana, 2012;

Méndez de Medina Lareu, 2020; Portalis y Zapata, 2021). Dichas mujeres pertenecían a la cofradía de docentes norteamericanas contratadas por el Gobierno argentino conocidas con el simpático nombre de las “maestras de Sarmiento”. Una vez en Argentina, permanecieron en la ciudad de Paraná durante cuatro meses, en los que tuvieron que asistir a la Escuela Normal para estudiar castellano y conocer otros aspectos de la cultura del país que les resultan útiles para sus futuras tareas como docentes y/o directoras de escuelas.

Luego de ese período de formación, el grupo de educadoras norteamericanas fue dividido en parejas, y estas fueron enviadas a otras ciudades del interior donde su participación resultaba indispensable para hacerse cargo de la dirección de las escuelas y/o de enseñar las asignaturas (Crespo, 2007; McMely, 2016).

Dentro de ese plan, la Escuela Normal de la ciudad de Corrientes fue el destinado asignado a las señoritas Howard y Howe en 1884. La primera permaneció en Corrientes solamente dos años, ya que en 1886 las autoridades educativas nacionales dispusieron por decreto que pasase a la ciudad de Córdoba (Portalis y Zapata, 2021).

De acuerdo a las memorias de Jennie Howard, publicadas como libro titulado *In Distant Climes and Other Years* (En otros años y climas distantes), su experiencia como educadora en Corrientes fue una de las más gratas, pues vivió en una sociedad en la “...que, a pesar de ser extranjera y desconocida, la habían recibido como a una hermana y le habían brindado su afecto más sincero.” (Howard, 2000, p. 155).

Mientras tanto, Howe permaneció algún tiempo más en la provincia y, luego de organizar la escuela mixta en Esquina, fue enviada a Buenos Aires, volviendo recién a Corrientes en 1891 como directora de la Escuela Normal, cargo que desempeñó hasta su regreso a los Estados Unidos en 1893 (Galeana, 2012).



**Jennie Howard (1845-1933), maestra norteamericana de la
Escuela Normal de Maestras de la capital correntina.**

Foto extraída del repositorio de Framingham State University.

Enlace:

https://digitalcommons.framingham.edu/uncategorized/IO_Od2558fb-efad-4241-a501-d09616378e73/

**Miss Edith Howe (1872-1954),
maestra norteamericana,
directora de la Escuela Normal
de Maestras de la capital
correntina (1891-1895). Foto
extraída de los Anales de la
Escuela Normal de Maestras de
Corrientes (1928), Biblioteca
Nacional del Maestro (BNM)**



Solo cuatro años después de su apertura y bajo la dirección de Corina Echenique, la Escuela Normal de mujeres de Corrientes celebró la graduación de sus primeras dieciocho maestras normales nacionales (Aguirre de Balbuena, 2003). Además de formar a las futuras docentes, las autoridades educativas escogieron esta escuela para que allí se creara y pusiera en funcionamiento, en 1896, el primer jardín de infantes en Corrientes como una institución anexa a la escuela. Esta decisión no fue casual. El imaginario dominante de que el ejercicio de la docencia constituía una extensión natural de las dotes maternas de las mismas contribuyó a que tal localización fuera vista y justificada como necesaria a la vez que conveniente. En efecto, de acuerdo a Laura Rodríguez (2020), a fines del siglo XIX prevalecía la idea de que los niños eran como plantas en crecimiento que debían recibir el cuidado de las maestras jardineras mujeres, quienes estaban dotadas de una natural dulzura y paciencia (p. 70).

La creación de la Escuela Normal de Maestras fue un hito fundamental para la educación en la provincia. Si bien era una

institución de carácter nacional y, por lo tanto, no dependía directamente del Gobierno provincial, su establecimiento en la capital correntina significó un salto cualitativo en la oferta educativa local y una significativa vía de acceso a la formación cultural e intelectual para las mujeres correntinas, abriéndoles un abanico de posibilidades hasta entonces limitado. Ciertamente, la obtención del título de Maestra Normal, como señala Prytz Nilsson (2018, p. 224), ofrecía a muchas la oportunidad de trascender el ámbito doméstico y la completa dependencia familiar. Similar a las tradicionales actividades religiosas o de caridad, la docencia se configuró como un camino honorable para la participación femenina en el espacio público. Al ejercer una profesión calificada y socialmente reconocida en un contexto donde otras opciones profesionales estaban vedadas, las mujeres encontraban en el magisterio una justificación legítima para su presencia fuera de la esfera privada, logrando así romper sutilmente con los roles de género preestablecidos sin desafiar directamente el orden social. Además, para aquellas mujeres que no pertenecían a las clases más pudientes, el ejercicio de la docencia se erigía como una valiosa vía de ascenso social.



María Luisa Villarino de Del Carril, directora fundadora y organizadora de la Escuela Normal de Maestras de la capital correntina (1883-1888)
 Foto extraída de los Anales de la Escuela Normal de Maestras de Corrientes (1928), Biblioteca Nacional del Maestro (BNM)

Aún con vientos de modernización pedagógica y científica, la formación recibida por las mujeres seguía siendo mayormente tradicional y ligada a los valores morales y religiosos. La implementación de prácticas pedagógicas más modernas y la capacitación de maestras en nuevas metodologías fue un proceso lento y desigual. Pese a ello, a medida que la Escuela Normal de Maestras se afianzó en el contexto correntino, cada vez más mujeres graduadas en el oficio del magisterio conquistaban terreno en los niveles educativos más elementales, iniciando una tendencia que habría de consolidarse con el correr del tiempo: la feminización de la tarea docente en los primeros niveles del sistema de educación pública.

La Ley de Educación Común 1420 en Corrientes y sus derivas provinciales



A finales del siglo XIX, el campo educativo de la provincia de Corrientes experimentó una serie de transformaciones significativas, impulsadas tanto por dinámicas locales como por las políticas educativas nacionales que caracterizaron a la denominada “generación del ochenta”. Asimismo, dicho campo educativo preservó ciertos rasgos que se negaban obstinadamente a desaparecer con los nuevos vientos de cambio, demostrando la continuidad de imaginarios pedagógicos que circulaban en los ámbitos educativos de la provincia, afectando tanto las prácticas como los discursos escolares.

A nivel nacional, la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881 y la promulgación de la Ley de Educación Común N.º 1420 en 1884 marcaron dos hitos fundamentales: el primero, porque implicó crear un organismo que poseía jurisdicción directa

sobre las escuelas de la Capital Federal y de los territorios nacionales, y representación en las provincias; y el segundo, porque suponía el establecimiento de la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la enseñanza primaria. Esta normativa, gestada en el seno del Gobierno nacional y capitalizando los debates del Congreso Pedagógico de 1882, materializó la visión del roquismo de la educación como un proyecto moderno y civilizador y, a la vez, como un asunto sobre el que el Estado debía ejercer mayor control. La Ley 1420 no estuvo exenta de controversia. Su gestación se vio marcada por las profundas tensiones entre laicos y católicos, quienes libraron una elocuente disputa verbal sobre la inclusión de la asignatura de religión católica en los contenidos mínimos obligatorios. De esta contienda emergió un "laicismo moderado": si bien los contenidos religiosos católicos fueron excluidos del currículum escolar, se permitió a los sacerdotes impartir catecismo en horarios extraescolares (Tedesco, 1986). Además de este conflicto, la ley también fue una respuesta directa a los alarmantes índices de analfabetismo que reveló el censo escolar de 1883. Así, la sanción de la Ley de Educación Común Nacional no solo reflejó la querella ideológica entre laicismo y catolicismo, sino que también buscó ser una herramienta fundamental para combatir la falta de instrucción masiva en la incipiente nación.

La Ley 1420 –tal como se la conoció entonces– buscó edificar una escuela nacional articulando diversas características para alcanzar este fin, muchas de las cuales convocaban, al tiempo que intimidaban, a todos los habitantes del territorio nacional. En primer lugar, estableció la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, garantizando así el acceso de todos los habitantes. En segundo lugar, la normativa facultaba la intervención policial para localizar a alumnos desertores o con ausentismo prolongado, lo que reflejaba la intención de asegurar la asistencia. Otro pilar fundamental fue la laicidad, cuyo propósito era evitar la discriminación y respetar la diversidad religiosa. Finalmente, la reglamentación diferenciaba entre escuelas rurales —algunas incluso itinerantes— y urbanas, así como entre géneros, con escuelas separadas para niños y niñas.

A pesar de haber surgido de un régimen oligárquico-notabiliar, caracterizado por su conservadurismo político y desmovilización popular, las características de esta ley exhibían un espíritu de apertura, democratización y liberación de la educación, lo que la convierte en una de las tantas paradojas que atraviesan la historia argentina.

Si bien la aplicación plena de esta ley en las provincias no fue inmediata y generó ciertas resistencias, su espíritu avanzado y orgánico sentó las bases para una expansión educativa sin precedentes en el plano nacional. Con su sanción, los variados esfuerzos legislativos de los gobernantes de las diferentes provincias encontraron un techo y, al mismo tiempo, un espejo en el que mirarse (Puiggrós, 2003). En esa dirección, la escasa intervención de los legisladores nacionales por Corrientes durante el proceso de sanción de la Ley 1420 (Hidalgo Olivares, 2003) no implicó necesariamente una falta de interés en una cuestión fundamental para la modernización del país, sino más bien una probable actitud estratégica en el contexto de un recinto parlamentario dominado por las dinámicas de poder del roquismo. Los diputados y senadores correntinos eran conscientes de que el verdadero "campo de batalla" para algunas de las especificidades de la ley (como la educación religiosa fuera del currículum o la organización de las inspecciones) se daría a nivel provincial, en la legislación local y en la práctica educativa. En otras palabras, los legisladores correntinos debieron haber priorizado la adaptación de la ley en su provincia más que una intervención protagónica en su sanción nacional, ya que la mayor parte de las líneas definitorias de la ley trazadas por el poder central eran aspectos largamente conocidos y aceptados por la población correntina en virtud de las legislaciones educativas anteriores.

En efecto, al igual que muchas otras experiencias educativas provinciales, la realidad correntina ofrecía un terreno fértil para la aplicación y desarrollo de la Ley 1420, pues, lejos de ser una imposición centralista, esta reforzó las líneas de acción que ya venían gestándose desde la Ley de Educación Provincial de 1853. Fue bajo la

gobernación de Juan Ramón Vidal (1886-1889) cuando la versión correntina de la ley nacional empezó a funcionar. En efecto, el 13 de diciembre de 1886, Corrientes promulgó una nueva Ley Provincial de Educación Común, que se alineaba estrechamente con la 1420 y presentaba escasas variaciones. El carácter gratuito y la condición laica de la educación común nacional fueron los dos aspectos distintivos que marcaron la principal diferencia con la versión provincial. Por un lado, esta última contenía un artículo que fijaba el pago de una matrícula de ingreso escolar, aunque años más tarde este requisito fue eliminado. Y, por otro lado, existían artículos que autorizaban a los párrocos a explicar la religión católica en las escuelas y se incluían nociones de religión y moral dentro del plan de estudios. Si bien el artículo referido a la matrícula fue eliminado más tarde, el resto permaneció. A pesar de las directrices nacionales, la provincia de Corrientes imprimió su propio sello e intereses en el ámbito legal educativo: el carácter laico continuó ausente en las aulas provinciales, lo que reflejaba las fuertes inclinaciones religiosas tanto de la élite gobernante como de la población general. De esta manera, la educación correntina se desmarcó tempranamente del ideario liberal propugnado por la dirigencia nacional, afianzando su tradición e idiosincrasia católica.

Según la nueva legislación provincial, la instrucción primaria tenía por propósito “favorecer y dirigir el desarrollo simultáneo de las facultades morales, intelectuales y físicas del niño”, declarándola obligatoria para todos los habitantes correntinos de seis a catorce años. El cursado escolar duraba ocho años para los varones y seis para las mujeres. El plan de estudios, tanto en las escuelas públicas como particulares, era amplio y heterogéneo, incluyendo en su recorrido curricular un listado de materias generales y sin marcas que singularizaran contenidos regionales (lectura y escritura, aritmética y contabilidad, geografía argentina y universal, idioma nacional, religión moral y urbanidad, ciencias físicas, naturales y matemáticas, higiene, música y dibujo, gimnasia, Constitución nacional y provincial). Por fuera quedaban, en consecuencia, la historia y geografía provincial. Estaban presentes, además, dos

asignaturas destinadas a educar diferencialmente a mujeres y varones (economía doméstica para las primeras, agricultura y ganadería para los segundos) (Gómez, 1935, p. 118). Esta división sexista de las asignaturas, basada en estereotipos de roles de género, fue una suerte de currículum oculto que se reveló perdurable a lo largo del tiempo.

En cuanto a estructura de gobierno, la nueva ley estipuló la creación de un Consejo Superior de Educación, compuesto por un presidente y cuatro miembros. Este consejo contaría con amplias facultades para la administración escolar, la gestión del fondo permanente y las rentas educativas. La ley otorgó a esta institución estatal el estatus de organismo autónomo. Esto significaba que tenía la potestad de gobernar la educación primaria y resolver sus desafíos de manera independiente. Este principio de autonomía se consolidó plenamente en 1889 con la separación de las rentas escolares de los fondos generales de la provincia. Entre sus responsabilidades se incluían la obligación de reformar y actualizar los programas de estudio cada tres años y la organización de conferencias bienales para maestros en la ciudad de Corrientes. Además, era la entidad estatal encargada de dictar un nuevo Reglamento General de Escuelas que fijaba las responsabilidades y funciones del presidente del consejo o director de escuelas, de inspectores, directores, maestros y establecimientos particulares. La ley dividió el territorio provincial en tantos distritos escolares como departamentos existían, poniendo al frente de los mismos a un consejo de vecinos que intervenían en el gobierno y la atención de los establecimientos de educación primaria. Además, la legislación otorgó la facultad de establecer escuelas en cuarteles, cárceles y otros recintos donde hubieran más de 25 adultos sin educación formal (Gómez, 1935, pp. 118-119).

Apenas asumió la gobernación, Vidal impulsó las tareas educativas en la provincia. Prueba de ello es que, el 11 de enero de 1887, designó a Publio Escobar como director general de escuelas. Escobar, reconocido por su prestigio en el ámbito pedagógico, demostró ser una elección acertada al liderar una gestión sumamente

beneficiosa al frente del organismo. En la misma fecha, Vidal también nombró a los miembros del Consejo Superior de Educación: Manuel V. Figuerero, Conrado Romero, Pedro Goñalons y Leopoldo Golpe y Gutiérrez. Según Federico Rainero (2003, p.248), el Consejo Superior de Educación y la Dirección General de Escuelas fueron los pilares y ejecutores de la política educativa del gobierno de Vidal. El Consejo se encargaba de gestionar los fondos educativos, dividir la provincia en secciones administrativas y nombrar inspectores (profesionales diplomados) que tenían la tarea de recorrer las escuelas para verificar el régimen de enseñanza, su aplicación y detectar necesidades. De esta manera, el Consejo podía tomar medidas para mejorar el sistema o crear nuevas instituciones. Por su parte, la Dirección de Escuelas tuvo la labor inicial de organizar la documentación de años previos. Además, con los limitados recursos disponibles, se dedicó a cubrir las necesidades de mobiliario escolar y a administrar la escasa subvención nacional.

Con esta nueva ley en manos y a través de estas dos instituciones, el gobernador Vidal se dispuso a insuflar nuevos bríos a la obra educativa. Primeramente, a través de un acuerdo del 20 de abril de 1887, se decidió suspender el cobro del derecho de matrícula que había sido establecido por el artículo 7 de la propia ley provincial (Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 96). Según Gómez (1935, p. 119), esta decisión de Vidal provocó un incremento del 25% en el número de alumnos inscriptos. Este punto merece destacarse, pues, más allá de la cifra exacta, lo crucial es que la implementación efectiva de la gratuidad abrió mayores oportunidades para que los sectores populares accedieran de manera gradual a las aulas, transformando una posibilidad nominal en una realidad concreta.

Asimismo, el 24 de abril de 1888, el Consejo Superior aprobó el plan de estudios oficial y el Reglamento General de Escuelas. El plan de estudios reproducía fielmente las materias establecidas por la ley provincial, aunque aparecían organizadas y distribuidas a través de una secuencia de complejidad creciente a lo largo de seis años de cursado (Gómez, 1935, p. 121). El nuevo reglamento clasificaba los

establecimientos educativos en dos tipos de escuelas: las pertenecientes al Estado y las particulares. Los establecimientos públicos eran, a su vez, clasificados en tres categorías de escuelas elementales y en escuelas graduadas. Al mismo tiempo, estableció las directrices fundamentales para la actividad escolar, abarcando desde las jornadas y periodos vacacionales hasta las responsabilidades de directores y maestros. Detallaba también el régimen de los alumnos, incluyendo aspectos de disciplina e higiene, así como los deberes de padres y tutores. Además, normó los exámenes, matrículas, el censo escolar anual, las rentas y la gestión de bibliotecas. Es importante destacar la extensión de la responsabilidad por el control de las escuelas a las comisiones escolares, lo que implicaba una inclusión de las comunidades locales en el gobierno escolar (Gómez, 1935, p. 122).

La trascendencia que el gobernador Vidal otorgaba a la educación quedó plasmada en la reforma constitucional de 1889, consensuada con la oposición. Este nuevo texto provincial marcó un hito en materia educativa al elevar la educación de una mera obligación estatal a un derecho fundamental. El artículo 13 de la Constitución garantizaba explícitamente la libertad de enseñar y aprender, con la única salvedad de adherirse a los planes de estudio y programas establecidos para los establecimientos de instrucción pública de la provincia. Complementariamente, el artículo 43 instruía al gobierno a fomentar activamente la instrucción primaria. Además, la reforma dotó al Poder Legislativo de amplias facultades en el ámbito educativo. Los artículos 109 y 188 le otorgaban la potestad de formular planes generales de educación, promulgar las leyes necesarias para establecer un sistema de educación común y organizar la educación secundaria y superior universitaria. En otros aspectos, la nueva Constitución provincial mantuvo la esencia de las disposiciones de la Ley Provincial de Educación Común y el Reglamento de Escuelas (Deniri, Fernández y Romero, 2004, pp. 97-100).

Bajo el lema de hacer de la educación un bien de todos, tal como lo marcaba el espíritu de la Constitución, la política de creación

de escuelas cobró renovado ímpetu con Vidal y se sostuvo durante la administración de Antonio J. Ruiz (1889-1892). Al inicio de la gestión de este último, existían 225 escuelas públicas y 54 particulares. Dichas cifras reflejaban, en principio, el aumento y perfeccionamiento en el número de escuelas elementales de primera y segunda clase, así como también la apertura de las de tercera clase en las zonas rurales. Las escuelas graduadas también incrementaron en número durante estos años: las seis existentes en 1887 aumentaron a 21 en 1889 y así continuaron hasta 1892, año en que su número descendió a 17 como producto de la crisis económica e inestabilidad política (Gómez, 1935, p. 124).

A medida que fueron inaugurándose los nuevos edificios escolares, fue preciso resolver la cuestión de la escasez de sujetos formados profesionalmente para ejercer la docencia. Si bien para ese entonces había personas que oficiaban de enseñantes, eran muy pocos los maestros titulados frente a una gran mayoría cuya preparación era débil y técnicamente deficitaria o directamente nula, resaltando la precariedad que aún caracterizaba a algunos de los centros educativos de la provincia. Dentro de las posibilidades, se optó primero por traer educadores titulados del extranjero, como las maestras estadounidenses Jennie Howard, Edith Howe y las hermanas Isabel y Rachel King. Ya hemos visto que las primeras dos se desempeñaron como docentes y directora, respectivamente, en la Escuela Normal de Maestras de la ciudad de Corrientes a partir de 1884. Por su parte, las hermanas King fueron contratadas para gestionar y organizar la Escuela Popular de Goya, siendo Isabel su primera directora hasta 1889 (Galeana, 2012; Méndez de Medina Lareu, 2020).

Sin embargo, las gobernaciones de Vidal y Ruiz intentaron solucionar la cuestión docente mediante otra batería de medidas destinadas a consolidar la formación docente profesional en Corrientes. Por un lado, se ampliaron los programas de becas no solo para estudiantes avanzados de magisterio que, una vez graduados, se comprometían a ejercer en la provincia, sino también para aquellos

interesados en formarse en la Escuela de Artes y Oficios, anexa al Colegio Nacional. Además, se otorgaron subvenciones a estudiantes correntinos que cursaban estudios universitarios en otras ciudades del país, como Buenos Aires o Córdoba. Un hito importante fue la fundación en 1886 de la Escuela Normal de Maestros, bajo la Ley Nacional N.º 1897 del presidente Juárez Celman. Esta institución inició sus actividades al año siguiente con una matrícula de 49 alumnos en el primer año secundario y 250 en los grados primarios de su Departamento de Aplicación (Zarrabeitia, 2002, p. 365; Rainero, 2003, pp. 248-249; Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 96).

El anhelo de progreso educativo en Corrientes catalizó diversas iniciativas de la sociedad civil, las cuales buscaron activamente la fundación de nuevas escuelas. La localidad de Esquina, por ejemplo, fue un epicentro crucial en el interior de Corrientes para la gestación de una nueva institución educativa a principios de la década de 1880, gracias a la iniciativa de José Alfredo Ferreira, una figura prominente entre los jóvenes normalistas. Nacido en Esquina en 1863, Ferreira forjó su vocación en el Colegio Nacional de Corrientes y la Escuela Normal anexa, bajo la dirección del pedagogo irlandés Santiago H. Fitz Simon. Durante esta etapa formativa, abrazó el positivismo, influenciado por las ideas de Pestalozzi, Froebel, Spencer y Sarmiento. Tras obtener sus títulos en 1879, Ferreira regresó a su ciudad natal.

Una vez en Esquina, convocó junto a Ramón García, un influyente vecino, a la comunidad vecinal a una reunión en el Salón Municipal. La asamblea, realizada en las dependencias municipales, formalizó un acuerdo fundamental con las autoridades locales para asegurar la viabilidad económica de la escuela: el 50% de los fondos provendría del municipio, mientras que el 50% restante se obtendría mediante suscripción popular. Respecto a la contribución popular, el pedagogo Ángel Bassi destacó en sus memorias la participación de vecinos y padres de alumnos. Sin embargo, en momentos de crisis, Ramón García fue el pilar fundamental, aportando fondos de su propio peculio. Por ejemplo, desde los inicios, su apoyo fue crucial

para que la escuela pudiera adquirir un edificio propio, y durante la crisis económica y política de 1890, fue prácticamente el único actor en ofrecer soluciones ante la calamitosa situación. A pesar de los esfuerzos, la escuela, que debía iniciar sus actividades en 1887, lo hizo recién en 1888 y atravesó un período de organización y dificultades económicas hasta su recuperación en 1893 (Herrero, 2019, pp. 39-40).

La fundación de la escuela de Esquina representó un afortunado ejemplo de vinculación entre el poder público y la sociedad civil, consolidando así un modelo de colaboración que se sostendría tiempo después a través de otras iniciativas singulares. En Goya, otro buen ejemplo, la inquietud de varios ciudadanos ante la posible creación de un colegio católico para señoritas —un proyecto impulsado por familias católicas lideradas por el párroco Luis Niella— motivó la formación de la Sociedad Amigos de la Educación en 1886 (Cassani, 1960, pp. 227-228). Esta sociedad fue fundamental: sus estatutos, aprobados en marzo de 1886, sentaron las bases para la futura Escuela Normal Mixta, establecida formalmente el 14 de abril de 1887. Inaugurada en agosto de ese mismo año como Escuela Popular, atrajo a numerosas mujeres de escasos recursos. Simultáneamente, en la capital provincial, surgieron otras dos entidades filantrópicas con fines educativos. La Asociación Amigos de la Educación se propuso recaudar fondos para adquirir un inmueble destinado a una Escuela de Aplicación, mientras que la Sociedad Amigos del Estudio se enfocó en promover el desarrollo intelectual de las mujeres (Rainero, 2003, p. 251).

Los casos reseñados reflejan el accionar y compromiso de las poblaciones locales en la expansión de oportunidades educativas en articulación con las acciones estatales.

El cambio de siglo: la “edad de oro de la educación correntina”



A finales del siglo XIX, la provincia de Corrientes experimentó una profunda transformación impulsada por miembros destacados de su élite. Estos individuos, formados en la tradición del normalismo paranaense, no solo ejercieron una influencia significativa en el ámbito educativo correntino, sino que también extendieron su acción a otras esferas. Su objetivo era promover el progreso social, involucrando a toda la comunidad en asuntos escolares y culturales.

La historiadora María Gabriela Quiñonez (2007) señala que el pensamiento pedagógico de esta élite dirigente estaba fuertemente arraigado en la noción de una sociedad jerarquizada (p. 195). Creían que los diferentes sectores sociales debían desarrollar sus potencialidades según capacidades innatas, lo que justificaba las diferencias existentes. En consecuencia, la escuela fue concebida como un instrumento para llevar la educación a todas las capas sociales, pero con propuestas educativas diseñadas para cada función social preestablecida por la élite. De esta manera, la institución escolar se convirtió en una herramienta clave para mantener la estructura social y mejorar las condiciones morales y materiales de los sectores medios y populares. Para estos últimos, la formación se orientó hacia la preparación para el trabajo. La élite confiaba en el carácter moralizador de la instrucción, la cual, además, posibilitaba la difusión de actividades intelectuales y culturales. Esto se lograba mediante la organización del tiempo libre de los miembros de las comunidades escolares y a través de eventos socioculturales que tenían a las escuelas como escenario principal.

La puesta en práctica de un plan de reformas destinado a

extender y mejorar la educación de la población requería de la presencia en el gobierno de una persona que supiera cómo hacerlo. Por ello, durante la gobernación de Valentín Virasoro (1893-1897), Ferreira fue designado director general de escuelas y presidente del Consejo Superior de Educación de la provincia. Por aquel entonces, este educador no solamente había logrado capitalizar una amplia experiencia en el desempeño de diferentes puestos y funciones del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, sino que también había alcanzado gran notoriedad y prestigio debido a su prolífica producción escrita sobre educación en medios como La Nación y la revista La Nueva Escuela, que cofundó con Pablo Pizzurno (Zarrabeitia, 2003, p. 313). Estando al frente de la Dirección de Escuelas y del Consejo Superior de Educación de Corrientes, Ferreira emprendió una reforma que fue decisiva para la modernización pedagógica y científica, así como para la expansión del sistema educativo provincial mediante la difusión del ideario positivista (Quiñonez, 2007, p. 194).



José Alfredo Ferreira
(1863-1938)

*Retrato obtenido de la tapa del
libro de Bassi, Ángel (1943)
Dr. J.A. Ferreira: el pensamiento
y acción del gran educador y
filósofo, Claridad.*

El propósito central de este pedagogo fue instaurar una educación integral y progresista, basada en un modelo pedagógico positivista y experimental, capaz de responder a los intereses y necesidades presentes y futuras de Corrientes. Consideraba que los planes definidos a priori y con contenidos uniformes eran inconvenientes porque limitaban lo que en la práctica era amplio o estrecho y destruían la iniciativa de los maestros. Las directrices de Ferreira marcaron un giro significativo en la pedagogía, otorgando mayor libertad y responsabilidad a los educadores. Este enfoque se tradujo en la posibilidad de que los docentes adoptaran la extensión de cada enseñanza a la realidad natural y social de sus alumnos, fomentando así una educación más contextualizada y pertinente (Gómez, 1935, p. 131; Alfaro, 2019).

Dentro de estas nuevas pautas de trabajo fijadas por Ferreira, la jornada escolar se redujo a cuatro horas diarias, buscando equilibrar el tiempo dedicado al estudio con el espacio para la convivencia familiar y el aprendizaje de oficios. El rol del maestro se transformó en el de un guía que orientaba a los alumnos en el camino de la investigación, estimulándolos a cultivar su "autocultura". Se valoraba la asistencia a la escuela como una instancia para brindar directrices generales, más que como un mero mecanismo de transmisión de conocimientos. En cuanto a los resultados, se adoptó un régimen de calificaciones mensuales y pruebas públicas de exhibición trimestral, a las que podían asistir las familias, desalentando así los métodos de evaluación convencionales y promoviendo tanto una comprensión más profunda y aplicada del estudiante como un mayor involucramiento de la sociedad local en la educación (Gómez, 1935, pp. 131 y 138; Deniri, Fernández y Romero, 2004, p. 106).

La visión de Ferreira sobre la escuela iba más allá de las aulas tradicionales. Sus novedosos métodos de evaluación reflejaban una concepción particular: la escuela como un escenario dinámico y permanente de prácticas que fusionaban lo cultural con lo pedagógico. Actividades como conferencias y exposiciones de

trabajos eran, para él, la clave. Entendía que la institución escolar debía transformarse en un espacio de socialización vibrante, un lugar donde se ofrecieran actividades recreativas y, al mismo tiempo, se pudiera apreciar el progreso de todos los miembros de la comunidad escolar (Quiñonez, 2007, p. 197). En esencia, la evaluación no era un fin en sí misma, sino una parte integral de un entorno educativo que celebraba el aprendizaje y la interacción constante.

Todas las directrices pedagógicas previas se integraron en un plan de estudios único que abarcó cada modalidad de la educación obligatoria. Este se estructuró de la siguiente manera: la educación graduada, dividida en seis grados; la enseñanza elemental, que comprendía únicamente los primeros cuatro grados; la educación infantil, con características de parvulario; y la educación especial (Gómez, 1935, pp. 136-137). Junto con la difusión de los métodos de enseñanza y las prácticas escolares de la pedagogía positivista, Ferreira creó varias escuelas primarias en diferentes localidades de la provincia. En la ciudad capital, un claro ejemplo de este impulso fue la construcción de dos escuelas graduadas, una para niñas y otra para varones, entre 1895 y 1897. Ambas fueron proyectadas por el ingeniero Juan Coll (Mariño, 2003). La escuela para niñas, bautizada "Sarmiento", se erigió frente a la Plaza Mayo. Por su parte, la escuela para varones, que más tarde recibiría el nombre "Belgrano", se levantó frente a la Plaza Cabral. Al mismo tiempo, Ferreira organizó la inspección técnica de las escuelas e instituyó los cargos de "comisionados escolares" en el interior de la provincia (Gómez, 1935, pp. 141-142).

Según Quiñonez (2003, p.196), otra de las grandes inquietudes de Ferreira fue la fundación de escuelas industriales. Su propósito era claro: capacitar laboralmente a los sectores populares en oficios urbanos, preparándolos para un futuro de potencial industrialización. Esta iniciativa no solo buscaba el beneficio personal de quienes accedieran a esta instrucción, sino que también apuntaba a un beneficio social colectivo, entendiendo que la educación de todas las capas sociales redundaría en el progreso de la

comunidad. En esa dirección, se crearon en la ciudad capital las primeras instituciones dedicadas a este tipo de enseñanza: la Escuela Industrial de Varones y la Escuela Profesional de Mujeres.

La primera Escuela Industrial de Varones comenzó sus actividades en mayo de 1895. Su misión era inculcar en los sectores populares el amor por el trabajo y la convicción de sus beneficios, tanto individuales como sociales. A través de la transmisión de conocimientos prácticos, se buscaba alejar a los niños de entornos humildes de los vicios, la vagancia y la mendicidad. Los alumnos, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 20 años, recibían no solo enseñanza elemental, sino también instrucción en carpintería, talabartería, tipografía y zapatería (Quiñonez, 2007, p. 199). A su vez, en 1899 se inauguró la Escuela Profesional de Mujeres. Esta institución se dedicó a impartir conocimientos de economía doméstica y labores, incluyendo costura, confección, planchado, lavado, cocina, cartonado, bordado e hilado. La enseñanza allí ofrecida no solo buscaba mejorar progresivamente el servicio doméstico, sino que también capacitaba a las mujeres para ejercer diversos oficios. Esto les permitía contribuir significativamente a la economía de sus hogares (Quiñonez, 2007, p. 200).

El accionar de Ferreira no se limitó a los ámbitos formales de educación. Con el propósito adicional de contribuir a la elevación de la cultura y el progreso de la sociedad correntina, mandó crear varias bibliotecas escolares y públicas, fundó centros de estudios regionales y reabrió el Museo Provincial de Ciencias Naturales, el cual había permanecido cerrado desde la muerte de Amado Bonpland en 1858, quien había sido su primer director.

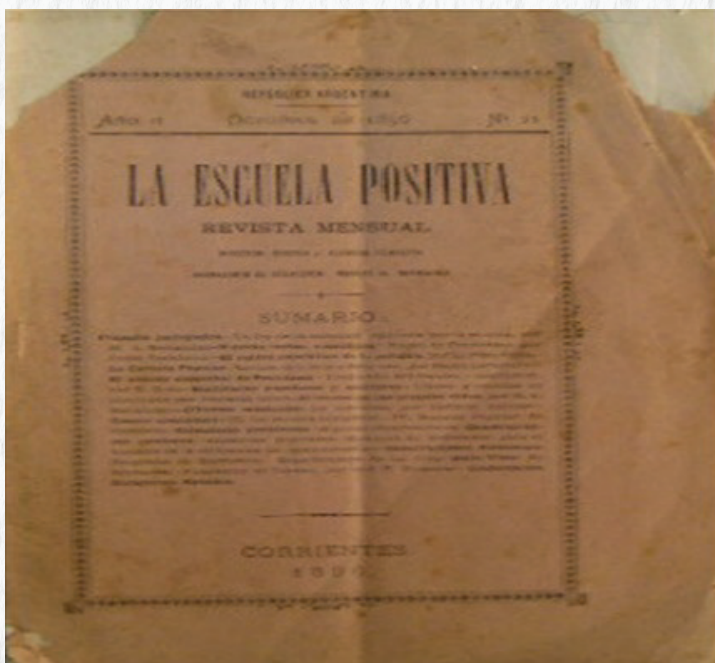
Entendiendo que la educación debía estar anclada en la realidad y fomentar la investigación y el conocimiento empírico, Ferreira consideraba que un museo de este tipo serviría como una extensión del aula, un espacio donde los alumnos y maestros pudieran tener contacto directo con especímenes y colecciones, aplicando los principios de observación y experimentación que él

preconizaba. Para llevar adelante este proyecto, convocó a Pedro Scalabrini, un destacado pedagogo y científico italiano, conocido por su introducción del pensamiento científico en el ámbito educativo argentino y por su interés en las ciencias naturales, la paleontología y la museología. Su nombramiento como director del museo no fue casual; encajaba perfectamente con la visión de Ferreira de una educación basada en la ciencia y la experiencia.

En 1895, Ferreira consolidó su influencia al fundar y dirigir la revista *La Escuela Positiva*, donde publicó artículos en colaboración con Scalabrini. Esta publicación se convirtió en el primer órgano de difusión del positivismo en Argentina, promoviendo activamente el laicismo escolar. Ese mismo año, también impulsó una serie de conferencias didácticas orientadas a la mejora cultural y pedagógica de los maestros y de los inspectores.

A través de ellas, promovía el estudio del medio natural y social por parte de maestros y alumnos mediante salidas escolares y trabajo de campo, para adecuar así la enseñanza al medio, animar a los estudiantes a tomar la iniciativa en sus ambientes y realizar inspecciones con el fin de acumular datos que sirvieran a la geografía de la provincia. Las conferencias también fueron útiles para introducir en las escuelas la costumbre de crear huertos escolares como centros de observación y trabajos prácticos (Gómez, 1935, p. 136).

Además de su rol educativo, Ferreira fue designado presidente de la Comisión Nacional de Inmigración de la provincia. Durante su gestión en esta función, fundó, nuevamente junto a Scalabrini, el Banco Popular de Corrientes, una destacada institución de crédito en la región.



Revista La Escuela Positiva, 2, 21 (1896).

Extraída del repositorio de la Biblioteca Nacional del
Maestro (BNM). Enlace:

http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/actividades/ii_patrimonio/doc/medar.pdf

Las iniciativas político-educativas y culturales de Ferreira contaron con un robusto respaldo social y político local, evidenciado en un presupuesto educativo que superaba ampliamente lo aprobado por las cámaras legislativas. Este apoyo se mantuvo a pesar del tenso clima entre oficialismo y oposición, y de la resistencia que el positivismo de Ferreira y su equipo generaba en los sectores religiosos de la provincia. Al finalizar su mandato en el Consejo, las estadísticas oficiales dejaban pocas dudas sobre el éxito de su labor: en tres años,

el número de escuelas pasó de 64 a 144, se triplicó la matrícula y se mejoraron los índices de retención escolar. No es casual, entonces, que Ferreira volviera a ser convocado para hacerse cargo del Ministerio de Hacienda e Instrucción Pública de la provincia (1897-1899) bajo la gobernación de Juan Esteban Martínez.

Durante esta segunda etapa, Ferreira recibió la colaboración de Ángel Bassi, otro notorio pedagogo formado en la tradición normalista y positivista que sucedió a aquel al frente del Consejo Superior de Educación. Los esfuerzos de Bassi se enfocaron en afianzar la reforma educativa de Ferreira, avanzando en su aplicación por todo el territorio provincial y procurando dar respuesta a los problemas que faltaban atender hasta entonces. La educación infantil fue uno de los tópicos sobre los que puso especial atención, logrando la sanción de un decreto –el 25 de noviembre de 1898– que establecía el plan de estudio de la misma según una clasificación que organizaba las escuelas infantiles en urbanas, rurales y auxiliares, también llamadas escuelas “de nuevo tipo”. La innovación residió en los caracteres que debía asumir la educación impartida en cada uno de ellas: Bassi entendía que las escuelas infantiles tenían características específicas y desafíos únicos dependiendo de su localización y, en esa dirección, abogó por una educación que no estuviera divorciada de la vida cotidiana de los alumnos y, particularmente, de su entorno. Era preciso ajustar los programas y los horarios escolares a las diferentes realidades socioeconómicas y culturales de los niños, contemplando estrategias pedagógicas contextualizadas que permitieran a los maestros adaptarse a estas condiciones (como la plurigradualidad, la flexibilidad curricular y el uso de materiales didácticos accesibles y relevantes para el contexto) y, al mismo tiempo, tomar en cuenta las necesidades inmediatas y futuras de los estudiantes (Gómez, 1935, pp. 154-155).

Para las escuelas rurales y auxiliares, esta premisa significaba un currículo y metodologías que aprovecharan los recursos del entorno natural y social, como la agricultura, la ganadería, las tradiciones locales y los conocimientos prácticos de la comunidad. El

aprendizaje no se limitaría al aula, sino que se extendería al campo, a la huerta escolar, a los talleres y a la interacción con los habitantes. Se buscaba que lo aprendido tuviera una aplicación práctica y directa en la vida de los niños y sus familias. Esto implicaba una fuerte conexión con el trabajo rural, el desarrollo de habilidades para la vida en el campo y la promoción de conocimientos que contribuyeran al bienestar de la comunidad. No se trataba solo de impartir conocimientos teóricos, sino de formar individuos capaces de desenvolverse eficazmente en su medio. En línea con las corrientes pedagógicas renovadoras de la época, se promovían métodos activos donde los alumnos fueran protagonistas de su propio aprendizaje a través de la observación, la experimentación y la resolución de problemas reales.

Más allá de los conocimientos académicos, la propuesta de Bassi fomentaba, al igual que la de Ferreira, una formación integral que incluía el desarrollo moral, cívico y social de los alumnos. En el contexto rural, esto se traduciría en la promoción de valores como la solidaridad, el trabajo en equipo, el respeto por la naturaleza y el sentido de pertenencia a la comunidad. Por ello, concebía la escuela rural no solo como un lugar de enseñanza, sino también como un núcleo de desarrollo para la comunidad. La escuela debía ser un espacio de encuentro, de capacitación para adultos, de difusión de nuevas técnicas y de promoción de la salud y el progreso social. Esto implicaba la participación activa de los padres y la comunidad en la vida escolar.

Las transformaciones en los planes de estudio y los métodos de enseñanza se complementaron con otra serie de iniciativas de Bassi destinadas a perfeccionar la formación y el desempeño docente, con un enfoque particular en las escuelas rurales. Estas medidas incluyeron la creación de bibliotecas escolares, el aumento de los salarios del personal docente, la implementación de un reglamento de faltas y justificaciones y la organización de conferencias internas en las escuelas. Paralelamente, se emprendieron acciones concretas para combatir las tasas de analfabetismo y deserción escolar. Esto se

logró mediante la inscripción de niños en edad escolar directamente en sus domicilios por parte de los maestros y la aplicación de horarios escolares alternativos que se adaptaran mejor a las realidades de las familias (Gómez, 1935, pp. 137-138).

La labor de Bassi fue indudablemente fundamental para el sistema educativo provincial. Sus logros se sumaban a los ya alcanzados por Ferreira, lo que en términos concretos puede traducirse en una mayor presencia de escuelas públicas con docentes formados, capaces de garantizar el derecho a una educación moderna y actualizada en distintos lugares del territorio provincial y una mayor cantidad de varones y mujeres capaces de leer y escribir. El innegable progreso que llevó a Corrientes a posicionarse entre las principales jurisdicciones del país en materia educativa a principios del siglo XX, una etapa que el historiador Hernán Félix Gómez acertadamente denominó la "época de oro de la educación correntina", esconde, sin embargo, una serie de dinámicas estructurales sobre las que vale la pena explayarse.

A pesar del impulso modernizador, las instituciones educativas más arraigadas en Corrientes, especialmente aquellas de nivel secundario y localizadas en los ámbitos urbanos, mantuvieron en gran medida sus rasgos elitistas y conservadores. Esto se manifestaba no solo en los contenidos curriculares, fuertemente academicistas y eurocéntricos, que priorizaban una formación para las élites dirigentes, sino también en las prácticas pedagógicas y en la composición de su alumnado. El acceso a estas instituciones de prestigio continuó en buena medida condicionado por factores socioeconómicos, perpetuando un sistema que, aunque en expansión, aún reproducía las desigualdades sociales preexistentes. Los modelos educativos importados y la fuerte influencia de la Iglesia en ciertos ámbitos contribuían a la preservación de valores tradicionales y una moralidad conservadora, que muchas veces chocaban con las crecientes demandas de una sociedad en transformación. En este sentido, la "época de oro" también fue el escenario donde las viejas estructuras se resistían a desaparecer por completo, influyendo en la

dirección y el alcance de las reformas.

Al mismo tiempo, la expansión del sistema educativo durante este periodo, impulsada en parte por distintas normativas y nuevas experiencias pedagógicas, generó una apertura paradójica hacia sectores sociales antes excluidos. La creación de nuevas escuelas primarias, especialmente en zonas rurales y urbanas marginales, comenzó a incorporar a niños y jóvenes de clases populares y de familias inmigrantes al ámbito escolar. Si bien esta inclusión se daba principalmente en los niveles iniciales y con fines de instrucción básica, sentó las bases para una mayor democratización del acceso a la educación. Esta progresiva masificación de la escolaridad primaria, aunque limitada en sus alcances y con una clara intencionalidad homogeneizadora, representó un cambio significativo.

La necesidad de contar con un mayor número de docentes también propició la emergencia de nuevas oportunidades para mujeres y varones de estratos medios y bajos que veían en la carrera magisterial una vía de ascenso social, dinamizando la estructura educativa desde sus cimientos. La aparente contradicción entre la continuidad elitista y esta incipiente apertura fue, de hecho, una de las tensiones clave que definieron la consolidación del sistema educativo correntino en el amanecer del siglo XX.

A modo de conclusión



A lo largo de este capítulo, hemos visto que, desde la segunda mitad del siglo XIX, la provincia de Corrientes experimentó una progresiva reconstrucción y consolidación de su sistema de educación pública. Este proceso sociohistórico, si bien compartió similitudes con otras experiencias educativas provinciales de la misma época, también presentó características distintivas que lo singularizaron dentro del panorama nacional.

Respecto de las similitudes, es innegable que más allá de las posiciones y disputas políticas que distanciaban a los sectores dirigentes provinciales entre sí, la premisa sarmientina de que la educación era un pilar esencial para el desarrollo socioeconómico, la formación de ciudadanos y la construcción de la nación fue asumida como un consenso explícito y promovida como tal. La idea de crear escuelas, promocionar planes de becas para estudiantes de escasos recursos o residentes en sitios lejanos, habilitar bibliotecas populares, impulsar las inspecciones escolares, apoyar la formación de docentes y la realización de jornadas y conferencias solidarias con dicha formación fueron actos que ocuparon la agenda política de la mayoría de los hombres que pasaron por el gobierno de la provincia de Corrientes desde la segunda mitad del siglo XIX. La influencia de numerosos gobernadores, legisladores y personajes ilustres como Juan Gregorio Pujol, José Miguel Guastavino, Juan Ramón Vidal y Valentín Virasoro fue decisiva en este proceso. A lo largo de casi cinco décadas, además, la conformación del campo educativo correntino se mostró –al igual que otros casos provinciales en reconfiguración– como un espacio de tensión entre la voluntad política de construir una propuesta educativa moderna e inclusiva, inspirada en las ideas liberales de ciudadanía y progreso de la época, y un contexto caracterizado por las diversas vicisitudes propias del afianzamiento del Estado tanto nacional como provincial.

Sin embargo, a diferencia de otras provincias –como Buenos Aires o Córdoba–, donde la consolidación y expansión del sistema educativo fue más rápida y contó con mayores recursos económicos y técnicos, Corrientes exhibió una particular dinámica de afianzamiento institucional que enfrentó varias tensiones y conflictos coyunturales, así como importantes limitaciones y condicionamientos macroestructurales. Si bien fue una de las jurisdicciones que exhibió una temprana voluntad política de institucionalización de un sistema educativo de alcance masivo durante la segunda mitad del siglo XIX, así como también un discurso oficial que promovía una serie de valores y principios (educación universal, obligatoria y gratuita; responsabilidad estatal de la enseñanza primaria y la formación docente específica) que luego fueron retomados por la Ley 1420, el devastador impacto de la guerra del Paraguay sobre el tejido social regional impidió sostener el ambicioso proyecto educativo que se expresó en la Ley Provincial de Educación en 1853. Asimismo, los posteriores avances en materia educativa fueron lentos, fragmentados y constantemente amenazados por las duras realidades impuestas por una economía poco desarrollada y décadas de inestabilidad política y guerras civiles locales. Estos problemas obligaron a una articulación más sólida, estrecha y continua entre las políticas provinciales y los distintos actores de la sociedad –comunidades de vecinos, Iglesia, asociaciones civiles– en la configuración de esa trama educativa.

Finalmente, la consolidación del Estado nacional implicó una creciente influencia de las políticas educativas dictadas desde Buenos Aires. Aunque el Gobierno correntino buscó autonomía en la gestión educativa, sus continuas limitaciones financieras fueron una vía que facilitó la interferencia del Gobierno central. A pesar de que la Ley Nacional de Subvenciones era un apoyo que aliviaba el empobrecido presupuesto educativo de Corrientes, también generaba una dependencia que dificultaba la implementación de una política educativa provincial coherente y autónoma en relación a la construcción y mantenimiento de edificios, la provisión de materiales y el pago regular de salarios docentes. A su vez, la sanción

y aplicación de la Ley de Educación Común 1420 obligó a la provincia a adentrarse en un proceso doble de definición: por un lado, de homogeneización y estandarización de los planes de estudio y las prácticas pedagógicas cada vez más creciente, reflejando una tendencia nacional hacia la modernización educativa; y por otro, los primeros ensayos de adaptación de las políticas educativas a las realidades y necesidades específicas de Corrientes, marcando su impronta y particularidades. En ambas directrices participaron figuras destacadas de la sociedad correntina como José Antonio Ferreira y Ángel C. Bassi.

En definitiva, el impulso endógeno –materializado en el compromiso de las élites dirigentes y los actores locales–, sumado a las directrices nacionales, permitió que el sistema educativo provincial se consolidara durante las últimas décadas del siglo XIX, momento en el que el proyecto educativo nacional encontraba una de sus expresiones más logradas en el interior del país. Aun así, dicho sistema estuvo marcado por la persistencia de rasgos elitistas y conservadores en el seno de sus instituciones más tradicionales, al tiempo que, paradójicamente, alentaba una progresiva apertura hacia nuevos sectores sociales que hasta entonces habían permanecido excluidos de los beneficios de la educación formal. Con el despliegue del siglo XX, tal como veremos en el siguiente capítulo, el campo educativo correntino presentaría nuevas problemáticas y desafíos que inclinarían la balanza hacia la segunda tendencia, afianzando la premisa de una educación para todas y todos los correntinos.

Bibliografía



Antonietta de Gabardini, M. (1986). La educación en Corrientes a partir de Pujol. En F. Luna (dir), M. E. Escobar Pazos de Salas, A. A. Rivera y N. Wyngaard de Monzon, (coords.), *Capítulo 4. Corrientes en la cultura nacional* (pp. 15-16). Suplemento Todo es Historia.

Aguirre de Balbuena, M. T. (2003). Los hombres y mujeres que hicieron la historia de la Escuela Normal Superior “Dr. Juan G. Pujol”. En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La Educación en Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 17-25). Moglia Ediciones.

Alfaro, A. B. (2019). La influencia del positivismo en la sociedad correntina a través de la educación, finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En *19° Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes* (pp. 21-36). Moglia Ediciones.

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

Aubel, J. A. y Gallero, M. L. (2003) Periodismo y educación en Monte Caseros (1895-1940). En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La Educación en Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 45-64). Moglia Ediciones.

Baratta, M. V. (2019). *La Guerra del Paraguay y la construcción de la identidad nacional*. Editorial SB.

Bonaudo, M. (2006). Cuando las tuteladas tutelan y participan. La Sociedad Damas de Caridad (1869-1894). *Signos Históricos*, 8(15), pp. 69-97.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v8n15/1665-4420-sh-8-15-70.pdf>

Brezza, L. (2015). 150 años de la Guerra del Paraguay: nuevos enfoques teóricos

y perspectivas historiográficas. *Folia Histórica del Nordeste*, (24), pp. 95-1000.

Buchbinder, P. (2004). *Caudillos de pluma y hombres de acción. Estado y política en Corrientes en tiempos de la Organización Nacional*. Prometeo.

Buchbinder, P. (2012). Gente decente y *paysanos* contra la guerra: dimensiones de la resistencia a la Triple Alianza en la Provincia de Corrientes. *Iberoamericana*, 47, pp. 29-48.

Capdevila, L. (2010). *Una guerra total: Paraguay 1864-1870*. CEADUC & Editorial SB.

Cassani, P. A. (1960). *Recopilación de datos y ensayo histórico referentes a la ciudad de Goya*. Imparciales.

Castello, A. E. (1984). *Presencia de Corrientes en la Nación*. Amerindia.

Castello, A. E. (2008). *Novísima Historia de Corrientes. Tomo II*. Moglia Ediciones.

Crespo, J. (2007). *Las maestras de Sarmiento*. Grupo Abierto Comunicaciones.

Deniri, C., Fernández, S. y Romero, A. (comps.). (2004). *La escuela en Corrientes. Historia de los orígenes institucionales de nuestra educación 1588-1913*. Moglia Ediciones.

Doratioto, F. (2004). *Maldita guerra*. Nueva historia de la Guerra del Paraguay. Emecé.

Fraser, N. (1994). Reconsiderando la esfera pública: una construcción crítica de la democracia existente. *Entrepasados*, año 4 (6), pp. 87-114.

Galeana, E. E. (2012). Sarmiento. La visión correntina. Las maestras normales en Corrientes. En 12vo. *Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes* (pp. 85-104). Moglia Ediciones.

Gómez, H. F. (1920). *Vida pública del Dr. Juan Pujol. Historia de la provincia de Corrientes de marzo de 1843 a diciembre de 1859*. Lajoune.

Gómez, H. F. (1999). *Historia de Corrientes. Tomo V*. Editorial Plus Ultra.

González Azcoaga, M. F. (2003). La educación en Itatí: apuntes para su historia. En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La educación en Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 129-158). Moglia Ediciones.

Herrero, A. (2019). Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de educación y escuelas populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920). *Temas de Historia Argentina y Americana*, 1 (27), pp. 28-58.

Hidalgo Olivares, V. A. (2003). Ley de Educación Común N.º 1420. Su tratamiento legislativo. Actuación de los legisladores correntinos. En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La educación en Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 177-191). Moglia Ediciones.

Howard, J. E. (2000 [1930]). En otros años y climas distantes. En M. Szurmuk (ed.). *Mujeres en viaje. Escritos y testimonios*. Alfaguara.

Kofman de Schvetz, M. (2003). El Colegio Nacional y la educación en Corrientes. En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La educación en Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 279-287). Moglia Ediciones.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila Editores.

Mango de Rubio, D. (2019). *Restauración durante la Guerra de la Triple Alianza. Escenario de la Batalla del Yatay. Protagonistas y consecuencias*. Moglia Ediciones.

Manzino, N. (2024). Infancias huérfanas en la provincia de Corrientes y el entrecruzamiento de familias a través de la Sociedad de Beneficencia (1858-1871). En *Actas del III Congreso Internacional de Ciencias*

Humanas. Universidad Nacional de San Martín.

<https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/560>

Mariño, P. (2003) El patrimonio arquitectónico educativo de la generación del '80. El testimonio del Ingeniero Juan Col en la Ciudad de Corrientes.

Corrientes. En Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La Educación en Corrientes "Cuatro Siglos de Historia" (pp. 207-217). Moglia Ediciones.

McMely, M. (2016). Las maestras norteamericanas: precursoras del maestro normal argentino. En L. M. Savino (ed.), *Sarmiento, los Estados Unidos y la educación pública*. Fundación Centro de Estudios Americanos.

Méndez de Medina Lareu, C. (2020). Extranjeros que influyeron en la educación correntina. En *20mo. Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes* (pp. 305-313). Moglia Ediciones.

Metini, I. (1986). Las bibliotecas en Corrientes. En F. Luna (dir); M. E. Escobar Pazos de Salas, A. A. Rivera y N. Wyngaard de Monzon, (coords.). *Capítulo 4. Corrientes en la cultura nacional* (pp. 33-34). Suplemento Todo es Historia.

Portalís, A. E. y Zapata, H. M. H. (2021). Una maestra bostoniana en tierras litoraleñas. La experiencia de Jennie Howard en Corrientes a fines del siglo XIX. Anuario 2021 - *Anales de la Junta de Historia de la Provincia de Corrientes*, (23), pp. 375-408.

Prytz Nilsson, H. K. (2018). La construcción cultural de los roles femeninos. Una aproximación desde la educación correntina de mediados del siglo XIX. En V. C. Pértile y V. L. Falcón (comps.). *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Estudios de Género del Nordeste Argentino y Países Limítrofes* (pp. 222-226). Universidad Nacional del Nordeste.

<https://hum.unne.edu.ar/academica/cideg/jornadas/actasjornadas2018.pdf>

Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

Pujol, J. G. (1911). *Corrientes en la Organización Nacional*. Ed. G. Kraft.

Quiñonez, M. G. (1999). La política en la época de Juan Pujol (1852-1859). *Nordeste*, (10), pp. 44-79.

Quiñonez, M. G. (2003). La historia nacional y la educación patriótica en las provincias. Una aproximación desde el caso correntino (1880-1940). En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La educación en Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 225-240). Moglia Ediciones.

Quiñonez, M. G. (2007). *Elite, ciudad y sociabilidad en Corrientes: 1880-1930*. Moglia Ediciones.

Rainero, F. R. (2003). Algunos aspectos de la educación en Corrientes durante el primer período gubernativo de Juan Ramón Vidal (1886-1889). En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La educación en Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 241-253). Moglia Ediciones.

Rainiero, F. R. (2013). La Escuela Normal de Maestros de Corrientes y su vinculación con la Masonería -La Logia “Constante Unión”- a fines del siglo XIX. En *13er. Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes* (pp. 441- 453). Moglia Ediciones.

Ramírez Braschi, D. (2016). *La guerra del Paraguay en Corrientes*. Moglia Ediciones.

Rivera, A. (1985). *Capítulo 2. Los correntinos ilustres*. Suplemento Todo es Historia.

Rial Seijo, E. (2003). 10 de marzo de 1603. A cuatrocientos años de la creación de la primera escuela correntina. En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La educación en Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 255-263). Moglia Ediciones.

- Rodríguez, L. G. (2020). Los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada. *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1), pp. 66-86.
- Salas, A. A. (1986). La arquitectura en Corrientes. En F. Luna (dir); M. E. Escobar Pazos de Salas, A. A. Rivera y N. Wyngaard de Monzon (coords.). *Capítulo 4. Corrientes en la cultura nacional* (pp. 8-10). Suplemento Todo es Historia.
- Sanchez Negrette, Á. (2003) Arquitectura pública escolar. El modelo arquitectónico de la Educación en Corrientes entre 1860 y 1930. En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La educación en Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 265-277). Moglia Ediciones.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1860-1945)*. Solar.
- Vallejos, B. A. (2016). Colaboración de intelectuales en la creación de la Sala de Exposición Provincial Permanente de la provincia de Corrientes (1854). En *Actas del XXXVI Encuentro de Geohistoria Regional* (pp. 62-71). IIGHI-CONICET/UNNE.
https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1435/RIUNNE_FHUM_AC_Vallejo_BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Whigham, T. (2010-2012). *La Guerra de la Triple Alianza*. Taurus.
- Zarrabeitía, C. H. (2002). La impronta Bonastre en la Escuela Regional de Corrientes. En *Segundo Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes* (pp. 363-380). Moglia Ediciones.
- Zarrabeitía, C. H. (2003). Las corrientes del normalismo en la Escuela Normal “José Manuel Estrada”. En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La educación en Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 309-321). Moglia Ediciones.
- Zarrabeitia, H. C. (2012). El proyecto de las “Escuelas Populares” en Corrientes. 1894-1901. En *12vo. Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes* (pp. 377- 406). Moglia Ediciones.

Capítulo 5

El corto siglo XX: expansión y transformaciones de la educación pública correntina (1901-1970)

Antonia Elizabet Portalis
Horacio Miguel Hernán Zapata



El siglo XX estuvo atravesado por una serie de profundas transformaciones globales que afectaron las estructuras de los Estados nacionales. La crisis del modelo agroexportador y la emergencia de movimientos ideológicos nacionalistas y populares acentuaron la centralidad del Estado nacional en los procesos económicos y educativos. En este sentido, cuando nos referimos al “corto siglo XX” categoría utilizada por Eric Hobsbawm no lo hacemos en un sentido estrictamente cronológico, sino que obedece a esos procesos basados en el predominio de la nación por sobre la autonomía educativa de Corrientes.

A principios del siglo XX, la provincia de Corrientes había logrado ubicarse en la estadística nacional como una referencia en materia educativa. Como estudiamos en el capítulo anterior, dicha posición reflejaba no solamente el amplio consenso político y social gestado alrededor del papel de la educación en la construcción de una sociedad moderna y progresista, sino también la concreción de una serie de legislaciones y políticas públicas orientadas a la consolidación de un sistema de educación pública más estructurado y robusto.

La segunda mitad del siglo XIX se caracterizó, en efecto, por un esfuerzo sostenido del Estado provincial, en articulación con el Gobierno nacional y diversos actores de la sociedad civil, para la creación de nuevas escuelas, colegios, bibliotecas públicas y populares, tanto en la capital como en el interior provincial. La formación de maestros comenzó a profesionalizarse con mayor ímpetu y sistematicidad, buscando replicar los modelos pedagógicos modernos que se difundían desde Buenos Aires. Se impulsó la educación normal y técnica, la distribución territorial de las instituciones educativas y el acceso progresivo de diferentes sectores sociales a la educación formal.

Al igual que en otros sistemas provinciales de educación, la nueva etapa de la historia de la educación pública correntina que se abrió con el siglo XX estuvo marcada por la consolidación, expansión y eventual crisis del modelo de educación estatal, pública y

centralizada. Si las primeras leyes federales Ley de Subvención (1875) y la Ley de Educación Común 1420 (1884) fueron cruciales para afianzar la educación correntina y asegurar una mayor injerencia nacional en un asunto que era de jurisdicción provincial, la aplicación de la Ley Láinez (1905) contribuyó a expandir la escolarización básica en Corrientes, especialmente en zonas rurales y de frontera, con la creación de nuevas escuelas financiadas y controladas por la nación.

Las circunstancias mencionadas se tradujeron en un aumento de la matrícula y la infraestructura escolar, aunque la calidad y el acceso pleno aún presentaban desafíos debido a la particular geografía de la provincia, la dispersión demográfica y la influencia de la idiosincrasia local, que a menudo chocaban con el impulso centralizador de la educación patriótica nacional. Al mismo tiempo, esta legislación contribuyó a la nacionalización del sistema educativo provincial al promover una mayor homogeneización curricular, pedagógica e ideológica, generando a lo largo de las décadas tensiones entre las políticas educativas emanadas de Buenos Aires y las necesidades y realidades socioculturales locales.

Desde entonces, la educación pública de Corrientes fue integrada en una red educativa más amplia y centralizada, con objetivos y valores definidos desde el ámbito nacional, aspecto que marcó su derrotero durante gran parte del siglo XX. Bajo el influjo del modelo nacional, la educación pública correntina experimentó un segundo momento de expansión sostenida hasta mediados de siglo, impulsada por las políticas peronistas que buscaron una mayor inclusión y diversificación de la oferta educativa, incluyendo la formación profesional y técnica. Sin embargo, hacia finales de los años sesenta y principios de los setenta, comenzaron a manifestarse los primeros indicios de lo que sería una futura crisis del modelo.

Si bien la descentralización y transferencia de servicios educativos a la provincia de Corrientes inició con la última dictadura militar y culminó décadas posteriores con la Ley Federal de

Educación, el período previo ya mostraba señales de agotamiento del modelo centralizado, con debates sobre la eficiencia, la calidad y la necesidad de una mayor participación de las jurisdicciones provinciales. A su vez, la inestabilidad política y económica de la época también comenzó a impactar en el financiamiento y la planificación educativa. Por lo tanto, 1978 puede considerarse un punto de inflexión que marcó el final de la fase de expansión sin mayores cuestionamientos del modelo y el inicio de una etapa de incipientes tensiones y debates nacionales y provinciales que prefigurarían cambios más profundos en la estructura educativa de Corrientes en los años subsiguientes.

En esa dirección, este capítulo presenta un recorrido por los principales procesos que marcaron el mapa educativo correntino durante la vigencia, expansión y crisis del modelo de educación estatal pública y centralizada. Este “corto siglo XX” abarcó años en los que se afianzó un modo de pensar, organizar y practicar la educación pública en Corrientes. La transmisión de contenidos destinados a fundar una identidad nacional (mediante la enseñanza de la historia y la geografía) y la formalización de una serie de rituales (como vestir guardapolvos, pararse en fila, izar la bandera, entonar canciones patrias, festejar actos escolares, visitar museos, monumentos y lugares históricos) estaban orientados a formar patriotas antes que ciudadanos. Muchos aspectos y huellas de esta cultura escolar, aunque con menor intensidad, perduran hasta la actualidad.

Educar y gobernar: el magisterio provincial y la administración de la educación común en el siglo XX



Desde inicios del siglo XX hasta mediados de los años 60, el Estado provincial adoptó mecanismos regulatorios para garantizar el buen gobierno de la sociedad y asegurar la transformación social. Para lograr equilibrar las fuerzas económicas, políticas, religiosas y sociales, buscó generar herramientas de control a través del crecimiento de la población, la salud, y la circulación de la producción y de personas. La educación se volvió uno de los instrumentos más significativos para lograr la vigilancia sobre las sociedades modernas, en pleno proceso de expansión en las primeras décadas. Para gobernar era necesario enseñar nuevos hábitos y normas por medio de instituciones estatales, como las escuelas, donde se lleva adelante la acción educativa (Noguera- Ramírez y Marín Díaz, 2012).

A principios del siglo XX, el actual territorio provincial presentaba una economía basada fundamentalmente en la cría de ganado vacuno y, en menor proporción, en la agricultura. A pesar de haber sido la segunda productora de ganado, los beneficios recibidos por la inserción del país en el mercado mundial se destinaban a los grandes centros de la Pampa Húmeda, dejando a Corrientes en un área de marginación económica. Esa condición se evidenció con el tiempo a medida que se acentuaba el modelo agroexportador, repercutiendo en los reclamos permanentes de la élite local (Schaller, 2015, pp. 121-122). El estado de “postergación” impactó fuertemente en los discursos de la élite política e intelectual, quienes apelaban a la importancia de Corrientes en la construcción de la nación al aportar la sangre de sus hombres en la defensa de la causa federal (Leoni, 2004).

Como veremos más adelante, hasta la década de los 60 la

población correntina se concentraba alrededor de un 66% en los espacios rurales, de los cuales un 93% eran nativos y el restante, inmigrantes. Mientras tanto, en las zonas urbanas residía un 34% de la población, integrada por un reducido grupo descendiente de familias patricias y de inmigrantes que reunían ciertas cualidades para acceder a la aristocracia local, a los que se sumaban las clases populares. Las cifras censales de 1914 revelan que cerca del 50% de las personas inscriptas en los padrones electorales se encontraban en una condición de analfabetismo, lo que constituía una gran preocupación por parte del Estado nacional. Esas cifras fueron mejorando a medida que la provincia cedía la administración de sus escuelas a la nación, lo que significó una constante pérdida de autonomía en términos educacionales.

El gobierno de la educación y de las instituciones escolares en Corrientes a principios del siglo XX presentaba un panorama complejo, marcado por la disputa entre los intereses económicos vinculados al Consejo Superior de Educación (CSE) y las tensiones políticas entre liberales y autonomistas. La dirección de la educación provincial estaba bajo la jurisdicción del Ministerio de Gobierno e Instrucción Pública, mientras que la educación primaria obligatoria y gratuita era administrada por un Consejo Provincial autónomo creado en 1886. Estos organismos se volvieron dispositivos fundamentales en la asunción de una nueva racionalidad que adquiriría el Gobierno como “Estado educador”. Como veremos más adelante, el rol asumido por la nación y la provincia de Corrientes entrará en una creciente tensión en términos administrativos y financieros.

El Consejo estaba integrado por un presidente con una duración de tres años en el cargo y cuatro vocales designados por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado. Estos funcionarios tenían autoridad sobre la gestión de las escuelas, la administración de los recursos escolares y la organización de actividades dirigidas al magisterio. Por su parte, las Escuelas Normales (EN) dependían del Consejo Nacional de Educación (CNE), creado en 1881, y el Colegio Nacional (1869) funcionaba bajo la jurisdicción del Ministerio de

Justicia e Instrucción Pública, y luego pasó a depender del Consejo Nacional de Educación (1911-1916).

Desde su creación en 1886, la presidencia del Consejo Superior de Educación de la provincia fue ocupada de manera alternada por maestros egresados de la Escuela Normal de Preceptores (ENP) de la capital provincial -institución anexa al Colegio Nacional (CN)- y por otros graduados de la Escuela Normal de Paraná. Esta élite docente no solo consolidó un nuevo aparato burocrático estatal, sino que también gozó de gran prestigio por su capacidad y reconocimiento social. Entre sus miembros más destacados se encontraban Publio Escobar, José F. Soler, Manuel Cabral (h), Rómulo Amadey, J. Alfredo Ferreira, Ángel Bassi, José C. Paz y Lindor Delfino. Además de administrar el sistema escolar, este grupo se distinguió por su producción de escritos filosóficos y pedagógicos (Quiñónez, 2007).

La burocracia administrativa educacional de la provincia se complementaba con la labor de los inspectores. En 1908 se creó la Oficina de Inspección, integrada por un inspector general, quien tenía a su cargo la confección de programas, horarios y la coordinación de la tarea de los inspectores nacionales, así como la facultad de suspender y nombrar personal docente, además de fiscalizar la tarea de los inspectores seccionales. La Oficina de Inspección se componía además de un secretario y cuatro inspectores seccionales -uno por zona- con atribuciones de recorrer todas las escuelas al comenzar y al finalizar el ciclo lectivo. Asimismo, garantizaban que el flujo de los fondos provenientes de la renta escolar llegara a sus destinos mediante el control de la recaudación municipal. Complementaba este plantel un inspector general de Dibujo de las Escuelas Graduadas de la provincia.

Además de velar por el correcto funcionamiento del sistema educativo provincial, los inspectores cumplían una función de suma relevancia como agentes sociales, al ser reconocidos como figuras prominentes en las localidades que visitaban. No solo realizaban

conferencias pedagógicas, sino que también promovían espacios para la formación docente y el desarrollo de eventos educativos. Asimismo, recopilaban información sobre el personal a través de los habitantes del lugar, con el propósito de obtener una visión más precisa del estado de la enseñanza y supervisar la conducta de los docentes. En este sentido, los inspectores se consolidaron como mediadores entre las normas institucionales y las costumbres locales (Gómez, 1934).

El Consejo ejercía la autoridad gubernamental sobre las escuelas infantiles, elementales, graduadas y populares de la provincia. Para cubrir las vacantes en los establecimientos provinciales durante las primeras décadas del siglo XX, el sistema educativo correntino recurría a los llamados “aspirantes”: personas sin formación pedagógica que asumían el cargo en calidad de interinos. Este personal no diplomado debía rendir un examen de competencia ante el Consejo, el cual, si era aprobado, otorgaba un título habilitante para ejercer funciones docentes e incluso directivas. En contraste, las escuelas populares y anexas estaban conformadas exclusivamente por maestros titulados.

Para acceder a cargos directivos se requería, al menos, dos años de experiencia docente. Conforme a la Ley de Educación Común de la provincia (1886), tanto maestros como directivos tenían expresamente prohibido vender insumos escolares o recibir dinero de padres o tutores. En cuanto a los beneficios previsionales, los docentes debían acreditar veinte años de servicio para acceder al goce pleno de sus haberes jubilatorios, o un mínimo de diez años para percibir la mitad (Ramos, 1909).

El sistema educativo provincial también se beneficiaba de los recursos establecidos por la Ley 2737 de Subvenciones Nacionales (1890), que garantizaban el sostenimiento de las escuelas y fijaban las condiciones que las provincias debían cumplir para acceder al apoyo financiero del Estado nacional. En este marco, Corrientes recibía un tercio de las rentas destinadas a la construcción de edificios escolares,

la adquisición de mobiliario y el pago de salarios docentes. La administración de estos fondos estaba a cargo de una Comisión Provincial, que además tenía la responsabilidad de supervisar la labor de los inspectores nacionales. La ley promovía, asimismo, la incorporación de varones a la docencia a través de becas para cursar estudios en las escuelas normales. Sin embargo, debido a que muchos becarios no ejercían efectivamente el magisterio, dichas becas fueron suprimidas por el Estado nacional en 1891 (Rodríguez, 2019).

Hacia comienzos del siglo XX, el gobernador Esteban Martínez, junto a su ministro de Hacienda e Instrucción Pública, Benito Sánchez, promulgó en septiembre de 1901 la Ley de Instrucción Primaria. Esta norma establecía la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza para niños y niñas de entre seis y catorce años, con el objetivo de fomentar su desarrollo moral, intelectual y físico. La escolarización debía extenderse por ocho años en el caso de los varones y seis en el de las mujeres. Se exceptuaba de esta obligación a los niños que presentaran afecciones corporales o de salud mental. Los padres o tutores que no inscribieran a sus hijos en la escuela, o los retiraran sin justificación, podían ser sancionados con multas por parte de las autoridades escolares.

En virtud de la legislación vigente, se implementó el cobro del derecho de matrícula a los alumnos que se inscribieran en las escuelas de la jurisdicción, medida motivada por los limitados recursos con los que contaba el Consejo provincial. Lo recaudado se destinaba a la adquisición de mobiliario escolar, útiles de distribución gratuita entre los estudiantes y al financiamiento de la estadística relativa a la población infantil en edad escolar. Quedaban exentos del pago aquellos niños en situación de pobreza, siempre que presentaran un certificado avalado por dos vecinos que garantizaran la veracidad de la información ante la comisión de inscripción. Esta disposición, sin embargo, entraba en contradicción con la normativa que regía las escuelas Láinez —establecidas en la provincia a partir de 1906— por lo que debió ser suprimida a fin de garantizar la gratuidad de la enseñanza.

Durante la primera década del siglo XX, la creciente presencia de estudiantes extranjeros en las aulas generó preocupación entre las autoridades educativas, quienes la percibían como una potencial amenaza al orden social y político. Entre 1914 y 1930, los censos revelan una mayor presencia de personas de nacionalidad brasileña en las regiones fronterizas. Esta situación fue señalada reiteradamente por los inspectores regionales que recorrían las comunidades cercanas al país vecino, Brasil. En 1912, Albino Arbo, inspector seccional del Consejo de Educación, subrayaba la necesidad de fundar escuelas sobre la costa del río Uruguay para cultivar el sentimiento patriótico “donde el auge brasileño amenaza supeditación en idiomas, costumbres y simpatías” (Albino Arbo 1912, p.32).

La presencia de las escuelas normales resultaba insuficiente para satisfacer la creciente demanda de personal docente, lo que motivó al Consejo Superior de Educación de Corrientes —bajo la presidencia de Paz (1907-1908)— a impulsar la creación de una escuela provincial de formación de maestros. No obstante, el proyecto no logró prosperar tras el fallecimiento de su principal impulsor. La inestabilidad política de aquellos años no solo provocó el cierre de esa institución incipiente, sino que también agravó los índices de analfabetismo y redujo la cantidad de profesionales en ejercicio. Esta tendencia comenzó a revertirse progresivamente con la promulgación de la Ley 4874/05, promovida por Manuel Láinez, que facultaba al Consejo Nacional de Educación a establecer escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en aquellas provincias que no contaban con recursos suficientes para sostener la educación primaria.

La implementación de la Ley Láinez generó tensiones significativas en las relaciones de poder entre el Estado nacional y los Estados provinciales. Mientras el primero sostenía una posición más centralizadora en el diseño de las políticas educativas, las provincias defendían mayores niveles de autonomía y representación institucional (Lazzari y Dono Rubio, 2005, p. 49). Para decidir la localización de los nuevos establecimientos, el CNE utilizó como

criterio los índices de analfabetismo, reguló los salarios docentes equiparándolos con los de los territorios nacionales y reconoció los títulos emitidos por las instituciones provinciales. Así, las escuelas nacionales y provinciales coexistieron, aunque con una marcada disparidad en la remuneración del personal, siendo considerablemente más altos los sueldos financiados por el Estado nacional.

Desde finales del siglo XIX, esa disparidad en la percepción de los haberes provocó una migración de docentes desde las escuelas provinciales hacia los territorios nacionales y las instituciones bajo jurisdicción nacional. El problema continuó durante las primeras décadas del siglo XX. Al respecto, *El Monitor de la Educación* del año 1920 refiere:

El magisterio normalista egresado de las provincias y que emigra de estas por falta de trabajo, podrá encontrar en la enseñanza primaria en los territorios mayores facilidades para el ejercicio profesional y posiblemente un porvenir más halagüeño, y nos referimos asimismo a esa masa de normalistas egresados que se empecinan por obtener ubicación, en la Capital Federal y que por esta causa van constituyendo el verdadero 'proletariado' del magisterio nacional. (p. 201)

La controversia se desarrolló en paralelo a los procesos de intervención federal en la provincia y al creciente control del Gobierno nacional sobre la educación, situación que se evidencia en el incremento del número de escuelas nacionales de 28 a 34 entre los años 1906 y 1908. Mientras tanto, las escuelas provinciales, a pesar de ser mayoría, se redujeron en cantidad en ese periodo de tiempo. En este sentido, el informe de Juan P. Ramos (1909) señala: "Lo único que ha limitado siempre la expansión de las actividades docentes ha sido la carencia de fondos. Corrientes rica hubiera sido la tierra clásica de la educación en la República Argentina" (p. 199). Las escuelas nacionales crecían de manera exponencial, de tal forma que

entre 1917 y 1923 se observa un incremento de 135 a 328, más del doble de instituciones que marcaban presencia en el medio (Celesia, 1923, p. 71)

Las escuelas Láinez eran controladas por la Inspección General de Provincias (IGP) a través de los inspectores seccionales y los inspectores viajeros. Los primeros se encontraban al frente de la Inspección Seccional con establecimiento en la ciudad de Corrientes. Sus funciones eran vigilar y controlar las necesidades del magisterio a su cargo, el material escolar y la aplicación de programas; hacer cumplir el reglamento; dictar cursos e informar sobre el estado de las escuelas. Además, les correspondía el abono del salario a los docentes, el pago de alquileres y la concesión de licencias a los inspectores viajeros por un máximo de 15 días. La tarea de los inspectores resultaba una carga ardua de sobrellevar debido a las distancias que debían recorrer y los obstáculos geográficos a sortear. Por su parte, los inspectores viajeros eran los representantes en la provincia del inspector general y asumían las funciones técnicas de controlar la actuación de los maestros (Celesia, 1923, pp. 60-61).

La coexistencia de escuelas nacionales y provinciales generó la necesidad de unificar los planes de estudio. En 1912, se reformuló el currículo e incorporó la enseñanza de la historia regional mediante el abordaje de episodios significativos de la historia de la provincia de Corrientes. Recobraron relevancia temas como “el pronunciamiento de Mayo en Corrientes, la expedición de Belgrano al Paraguay, su itinerario político, el reglamento en Misiones, los límites de la provincia en 1814”, complementando este estudio con las biografías de Elías Galván, Fernández Blanco y Cabral (Gómez, 1935). Asimismo, se incorporó la enseñanza de la figura de los caudillos y su influencia durante el período revolucionario, la acción de Rivadavia, las campañas militares emprendidas contra el régimen de Rosas, y la reivindicación de diversos actores individuales como Genaro Perugorría, Genaro Berón de Astrada, Pedro Ferré, Virasoro, Juan Pujol y los demás gobiernos constitucionales (Quiñónez, 2003, p. 234).

El plan de estudio de las escuelas nacionales implicaba un problema para la construcción de la identidad provincial, ya que prescribía la enseñanza de la historia nacional, los símbolos y los héroes nacionales, amenazando la prevalencia de los valores y la importancia de Corrientes en la nación. Por ende, la inserción de la enseñanza de la historia de Corrientes en las aulas significó un desafío de difícil resolución debido a la inexistencia de textos escolares que dieran cuenta de los principales procesos y momentos que se buscaba insertar en las escuelas primarias. Según Quiñónez (2003):

La adopción de los textos que circulaban a nivel nacional, escritos por los normalistas, resultaba riesgosa, si se atendía a los objetivos que tenía la enseñanza de la historia para la elite correntina, y la insistencia del Consejo de Educación sobre la inclusión de temas locales o nacionales abordados desde una perspectiva provincial. (p. 235)

Desde fines del siglo XIX, el magisterio correntino encontró en diversos medios de comunicación una vía para expresar tanto sus ideas y preocupaciones como sus reflexiones sobre la historia de Corrientes. Además de la prensa de divulgación masiva, los docentes recurrieron a la prensa escolar y a revistas especializadas como espacios de debate y difusión pedagógica. Varios maestros incluso fueron propietarios de reconocidos periódicos locales, desde donde manifestaban sus inclinaciones políticas y denunciaban las condiciones del sistema educativo provincial. Junto al *Boletín Oficial del Consejo de Educación*, iniciado en 1889, a comienzos del siglo XX circularon publicaciones como *El Monitor de la Educación Común* —creado por Domingo Faustino Sarmiento en 1885—, *La Escuela Positiva* (1895), dirigida por Alfredo Ferreira, y la revista *La Escuela*, fundada en 1910.

AÑO IV

MAYO 31

Núm. 47 y 48

LA ESCUELA

ORGANO DEL CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACION

Publicación quincenal

SUMARIO

<i>La Redacción</i>	La palabra del mensaje.....	1215
<i>Albino Arbo</i>	La nueva acción del Consejo Nacional de Educación.....	1218
<i>Juan B. Selva</i>	Construcción y régimen.....	1220
	Labor escolar—En la Escuela «José Eusebio Gómez» de Goya.....	1227
<i>Armangel Alegre</i>	El mártir de Pago Largo.....	1233
<i>Marcelina A. Elizondo</i>	La mujer argentina (discurso).....	1247
<i>Carlos E. Moreno</i>	Fragmento de la novela «Flores de Invierno».....	1250
<i>Luis Abente Haedo</i>	Amor de madre (poesía).....	1251
<i>Juan Bautista Gómez</i>	Postal veneciana (poesía).....	1254
<i>Lord Byron</i>	Melodía hebreica (poesía).....	1255
	Escuela Normal Popular de Esquina.....	1256
	Iniciativas escolares.....	1260
	Revista educacional.....	1264
	La chucra y la estancía.....	1268
	Lectura amena.....	1271
	Comercio e industrias.....	1275
	Sociabilidad.....	1278
	Crónica general.....	1286
	Bibliografía y publicaciones.....	1289
	Datos oficiales.....	1291

LA ESCUELA no se responsabiliza
de la doctrina y opiniones de sus
colaboradores.

CORRIENTES

Imprenta: ESCUELA INDUSTRIAL MIXTA

1913

Revista La Escuela creada en 1910 como órgano de
difusión del Consejo Superior de Educación
Ejemplar del año 1913. Archivo de Antonia E. Portalis

La enseñanza de la historia regional también se promovía desde otros espacios de formación ciudadana. Los actos escolares funcionaban como instancias de homenaje a los hitos fundacionales y sus protagonistas. Las escuelas correntinas participaron activamente en las ceremonias conmemorativas del Centenario de la Revolución de Mayo, así como en las efemérides dedicadas a José de San Martín, Manuel Belgrano, Sarmiento, Mitre y Alberdi, e incluso a héroes extranjeros, como Giuseppe Garibaldi, que contribuyeron a revalidar su importancia en la construcción de la nación (Angelina, 2025, pp. 11-12). Paralelamente, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, la provincia de Corrientes instauró su propio calendario de celebraciones. Entre esas conmemoraciones se destacaban el martirologio de Pago Largo y la exaltación de Genaro Berón de Astrada (Quiñónez, 2003, pp. 238–239).

Entre 1914 y 1947, la cifra de pobladores rurales se mantuvo constante, mayormente en los ámbitos rurales. Sin embargo, las siguientes tres décadas fueron de permanente ajuste en las finanzas del Consejo por carencia de fondos con los cuales sustentar a las escuelas primarias estatales. Más allá de esas dificultades, de acuerdo con Manzino (2022), la década de 1920 coincidió con una etapa de mayor promoción cultural y de promulgación de normas educativas que beneficiaron a la niñez bajo el gobierno de Benjamín Solano González (1925-1929). Las políticas impulsadas buscaban favorecer a los sectores más postergados mediante la introducción de medidas higienistas orientadas al bienestar infantil, así como al fomento de la cultura. Sin embargo, según Ariel Domínguez (2017), en esos años la cuestión educativa “brilló por su ausencia” (p. 41) debido a lo exiguo de los salarios docentes, quienes incluso llegaron a acumular tres meses de haberes impagos.

El problema del sostenimiento escolar se complementaba con la falta de presupuesto para encarar obras de gran envergadura, situación que se evidenció en 1928 durante la gestión de Albino Arbo al frente del Consejo Superior de Educación- con el traspaso de 29 escuelas de la provincia a la administración nacional mediante la Ley

Láinez y la creación de “escuelas de consorcio”. Estas instituciones provinciales tenían la particularidad de ser un medio para combatir el analfabetismo en los espacios rurales y eran establecidas en las estancias mediante la cooperación de sus propietarios (Domínguez, 2017, p. 43).

Las estrategias del gobierno de González se complementaron con la realización de una intensa obra cultural a través de la creación de escuelas, bibliotecas y los Museos Colonial, de Bellas Artes y de Historia Natural. Además, se consagraron importantes historiadores como Hernán Félix Gómez (1888-1945), Wenceslao Domínguez (1898-1984) y Valerio Bonastre ((1881-1949). El papel protagónico que adquirió Gómez se debió al rápido crecimiento de la producción historiográfica en la imprenta del Estado, a la reivindicación de personajes históricos y a la puesta en valor del pasado correntino a través de la construcción de un monumento al “Tambor de Tacuarí” por Luis Perlotti, así como a la consagración de San Martín como héroe correntino (Arnaiz, 2015). Además, se sumó la edificación de la “Casa de Aislamiento” con fondos nacionales.

La cantidad de escuelas solventadas con fondos nacionales y las pertenecientes a la administración provincial presentaban las siguientes cifras: para 1928 funcionaban 359 escuelas de la Ley 4874 (Láinez), con 826 maestros y 32682 alumnos, con un gasto de \$1.700.000. En comparación, había 25 escuelas graduadas, 8 elementales y 117 infantiles y rurales que funcionaban bajo la órbita del Consejo Superior de Educación de la provincia. De las escuelas infantiles y rurales, 94 tenían un maestro, mientras que las restantes tenían entre tres y ocho; y las graduadas, hasta treinta docentes. Además, funcionaba una escuela en la cárcel penitenciaria, cuatro infantiles con un maestro cada una y una elemental. Asimismo, existían dos institutos de enseñanza especial: la Escuela Normal Profesional “Manuel Láinez” y la Escuela Práctica del Hogar.

Según la Ley Provincial N°387, las plazas vacantes se llenaban de acuerdo a los méritos de los maestros. El título

profesional otorgaba el derecho a entrar en la cuarta categoría, mientras que el personal sin título tenía derecho a ingresar en las escuelas de sexta categoría y se le reconocía su trayectoria luego de diez años de ejercicio de la profesión. Los maestros tenían la posibilidad de ascender cada tres años, siempre y cuando hubiera una vacante que cubrir, considerando las aptitudes docentes, directivas, intelectuales, morales y sociales (Castello, 1996).

El estado escolar de la provincia muestra la gran dificultad para gobernar que poseía el Consejo Superior de Educación debido a la falta de recursos pecuniarios con los cuales subvencionar la creación de nuevos establecimientos educativos y pagar diez meses de sueldos atrasados a los maestros provinciales. Se sumaba el conflicto político con la ruptura del pacto autonomista-liberal en 1927, lo que ocasionó el pedido de intervención por parte de un amplio sector del liberalismo y el radicalismo al entonces presidente Hipólito Yrigoyen (1928-1930). En 1929, el Gobierno nacional actuó en la provincia de Corrientes y envió a Gilberto E. Míguez como interventor. Para estabilizar el estado de la educación correntina, nombró como presidente del Consejo al pedagogo argentino Juan Francisco Jáuregui.

El interventor Jáuregui se encontró con un exceso de nombramientos injustificados de maestros, creación de bibliotecas y museos “solamente para dotarlo de personal” y nombramiento de “profesores de labores femeninos para escuelas industriales de varones” (Domínguez, 2017, p. 53). Por ese motivo, se tomaron medidas para recortar los “gastos superfluos” del Consejo dejando cesantes a unos 135 maestros y regularizando el pago de haberes de los docentes. Asimismo, se prohibió toda actividad que involucrara la política entre el magisterio, acentuando el carácter sacerdotal y de apostolado que poseía el ejercicio de la docencia.

Para 1930, la provincia contaba con 489 maestros en total, distribuidos entre las escuelas de primera a sexta categoría. También había 19 maestros con título supletorio y 48 maestros sin título,

además de docentes especiales de labor, canto, música, carpintería y agricultura; secretarios y bibliotecarios. Todo el conjunto sumaba alrededor de 700 maestros de las escuelas primarias provinciales cuyos salarios eran abonados con un presupuesto escolar de \$982.280, que correspondía al 61.20 % de un total de \$1.620.120 destinado a la instrucción primaria. Mientras que el restante se destinaba a gastos de administración, inspección técnica, alquileres, fomento y orientación agrícola, clínicas dentales, cantina escolar, entre otros.

A pesar de esas medidas, como puede observarse en el párrafo anterior, los informes de los inspectores escolares coinciden en la existencia de un alto nivel de ausentismo escolar, sobre todo en los primeros años. Según los reclamos emitidos, el empleo y el enciclopedismo fueron los causantes de la deserción escolar. La cantidad de escuelas nacionales en relación con las provinciales demuestran que el sostenimiento de la educación pública era financiado en su gran mayoría con fondos nacionales.´

En septiembre de 1930, el gobierno de Hipólito Yrigoyen sufrió un golpe de estado liderado por José Evaristo Uriburu, iniciando un periodo caracterizado por el regreso de antiguas prácticas de permanencia en el poder. Así, la restauración conservadora se evidenció en la conformación de las carteras ministeriales con personalidades opositoras al radicalismo personalista. El gobierno de Uriburu era de tipo corporativo y de rasgos nacionalistas, combatió al comunismo, al liberalismo y se mostró al mundo como un modelo de nación católica. Eran críticos del “excesivo verbalismo, el intelectualismo y el enciclopedismo imperante en el currículo de la escuela primaria” (Arata y Mariño, 2013).

En consecuencia con lo expuesto, la filosofía espiritualista tuvo lugar nuevamente en las escuelas de las provincias de Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, San Luis, Santa Fe, Salta, Jujuy, La Rioja e incluso Corrientes. Al mismo tiempo, la crisis económica, política y

sociocultural generó las condiciones para el surgimiento de una nueva corriente intelectual proclamada como “revisionismo histórico”. Este decenio en la provincia estuvo marcado por intelectuales destacados en el ámbito de la política, dentro de lo que Solís Carnicer (2006) define como el cuarto y último período de la configuración de la identidad del vidalismo autonomista (1916-1940). Eugenio Laffont y el Pbro. Carlos Sosa Lavalle no solamente poseían vinculación con el pensamiento político de la época, sino que también se caracterizaron por su adhesión a los valores católicos.

Según Sánchez de Larramendy (1999), Uriburu designó como interventor federal de Corrientes a Carlos F. Gómez, un radical antipersonalista de origen santafesino. La intervención reorganizó el Consejo Superior de Educación y designó como presidente a Dalmiro Videla. Como primera medida, la intervención federal reglamentó la organización del acto de fin de ciclo de las escuelas provinciales a fin de evitar la congregación de personas y posibles protestas gremiales bajo pena de sanción a los directivos responsables de la institución. En 1931, Gómez pidió la renuncia luego de lograr el pago de cinco de los veinte meses de sueldos atrasados a los maestros.

Luego de una breve estadía del interventor federal Atilio Dell’Oro Maini (1931-1932), fue elegido como gobernador Pedro Numa Soto (1932-1935), de origen radical antipersonalista, en una situación de grave crisis económica y financiera que atravesaba la provincia. A pesar de los esfuerzos por reducir los niveles de analfabetismo, solamente un 68% de los niños en edad escolar recibían educación. Se sumaba el acrecentamiento de la deuda con el magisterio provincial, que logró resolverse en parte con fondos de la ayuda federal (Sánchez de Larramendy, 1999, p. 113).

Durante la gobernación de Numa Soto y, en gran parte, la de Juan Francisco Torrent (1935-1939) estuvo al frente de la presidencia del Consejo Superior de Educación Eugenio Laffont (1932-1939), quien fue educado en Europa y, al regresar a Corrientes, se dedicó a las actividades comerciales para luego adherirse a las filas del

vidalismo. En el periodo de gestión al frente del Consejo, Laffont debió afrontar el recrudecimiento de la crisis política y económica de la provincia. Las dificultades de la educación correntina, acaecidas durante su permanencia en las funciones públicas, lo llevó a tomar decisiones que afectaron al desarrollo de algunas instituciones fundadas durante la gestión del gobernador Benjamín González, como el Museo de Historia Natural. Además, en el periodo 1931-1936, se observa un salto bastante pronunciado en el número de escuelas nacionales en la provincia, que pasó del 66,6% al 78,4% del total.



Eugenio Laffont, presidente del Consejo Superior de Educación (1935)
Fotografía tomada de la Guía General de De Bosini, página 45.
Obrante en el Archivo General de la Provincia de Corrientes

Por otra parte, los periódicos de la época dan cuenta de los esfuerzos por mejorar la situación del magisterio provincial, cancelando parte de la deuda acumulada desde hace varios años. Esa acción tuvo como consecuencia la supresión de los cargos de maestros especiales y, en su lugar, se creó la Escuela de Peritos Mercantiles. En consonancia con las ideas espiritualistas de la época, introdujo la moral cristiana en los programas escolares, siendo uno de los antecedentes de la imposición de la enseñanza religiosa en las escuelas. Esta exigencia no resultaba una medida novedosa, dado que, desde la sanción de la Ley 1420, la moral cristiana se presentaba como un espacio de opción en las escuelas que se impartía luego de la jornada escolar o los días sábados. Al mismo tiempo, buscó estimular los ejercicios físicos, por lo cual recibió un acalorado homenaje de la Federación Correntina de Básquetbol (Arata y Mariño, 2013; Domínguez, 2017).

Asimismo, el gobernador Torrent apoyó la creación de un cuerpo médico escolar, comedores escolares, colonias de vacaciones para la niñez menesterosa y asociaciones cooperadoras en las escuelas donde no existían. Según Domínguez (2017), durante el periodo de Sosa Lavalle al frente del Consejo, tuvo lugar la creación de la primera Escuela Hogar Agrícola de Empedrado, por iniciativa de doña Eloísa Torrent de Vidal y las Damas Vicentinas, destinada a la formación en tareas domésticas y del agro de la mujer correntina. La educación de las 156 mujeres inscriptas estuvo a cargo de un grupo de monjas dominicas venidas desde Córdoba. A la fiesta de inauguración asistieron funcionarios de distintas instituciones de la provincia junto a sus esposas, donde recibieron la ovación del público presente (pp. 306-321).

Según Castello (1996), la obra más importante del gobierno de Juan Francisco Torrent en materia educativa fue la reforma escolar de 1937. Sobre las deliberaciones realizadas por un cuerpo técnico de maestros, se redactaron los planes y programas de estudios que entraron en vigencia en 1938. En materia cultural, se apoyó la creación de la Junta de Estudios Históricos de Corrientes y la

celebración del Centenario de la Batalla de Pago Largo en 1939. La reivindicación de Genaro Berón de Astrada como héroe nacional encontró resistencia entre los rosistas y, por ello, el homenaje quedó reducido al plano local (Quiñónez, 2004, p. 229). El gobierno del Consejo de Educación, a cuyo frente se encontraba J. Walberto Acosta, continuó con los recortes presupuestarios durante el segundo gobierno de Pedro Numa Soto (1939-1942).

En ese sentido, la presidencia de Acosta resolvió algunas cuestiones que implicaban un peso para las arcas del Consejo, tomando algunas providencias que lo diferenciaron de la anterior gestión. Las medidas incluyeron la reorganización de la administración de las escuelas, la activación del plantel de inspectores seccionales para la supervisión de los establecimientos escolares, la propuesta de llevar adelante un ciclo de conferencias para la formación de los maestros y la disolución del régimen diferenciado por sexo impuesto por la presidencia de Laffont, regresando al sistema mixto en las escuelas graduadas. También, con la ayuda económica de la sociedad “Amigos de los Niños”, fomentó la creación de clínicas dentales y la proyección de un estadio para la juventud (Domínguez, 2017, pp. 370-373).

La década de los 40 significó para Corrientes un proceso creciente de intervenciones federales que pusieron en evidencia la crisis del régimen conservador e implementaron medidas rupturistas en el gobierno escolar. Según Elisalde (2017), existía en el país “un escenario de descrédito, en el que el sistema político expresaba una crisis de representación y de legitimidad, ya que desconocía o no reflejaba las necesidades de la mayoría de la sociedad argentina” (p. 43). Este escenario favoreció el surgimiento de un nuevo golpe de estado en 1943 por parte de un grupo de oficiales de corte nacionalista, con el objetivo de realizar cambios en la política estatal. El periodo entreguerras (1918-1939) instaló la necesidad de profundizar el proceso de sustitución de importaciones y, en consecuencia, el movimiento de las masas populares a las grandes ciudades como Buenos Aires y Rosario. Sin embargo, según los datos

aportados por el censo de 1943, la provincia de Corrientes se mantenía en un estado de ruralización de la vida de sus habitantes (66%), en su gran mayoría argentinos y con una reducida tasa de inmigrantes. Mientras tanto, el desarrollo económico se basaba fundamentalmente en la explotación agroganadera, con un marcado contraste entre las grandes explotaciones pecuarias y los pequeños propietarios de tierras (Schaller, 2015, p. 214).

El transporte hacia las zonas rurales era a través de medios de tracción animal, escasos automóviles, o bien el ferrocarril. Para mediados de los años cuarenta, las líneas férreas ya se habían expandido por todo el territorio provincial, siendo uno de los medios de locomoción que conectaba distintos puntos del territorio con los grandes centros urbanizados en pleno desarrollo industrial. El tren “El Económico”, obtenido por Francisco Bolla y puesto en funcionamiento en 1892, facilitaba el traslado de los productos obtenidos en el ingenio azucarero y la capital correntina (Sánchez Negrete, 1995). Al mismo tiempo, lograba la conexión entre los espacios rurales y las ciudades del noroeste correntino, y servía como transporte de los frutos de los pequeños productores agrícolas. Además, proporcionaba el traslado de pasajeros y de los maestros rurales entre los poblados de Santa Ana, San Luis del Palmar, Caá Catí, San Cosme y Mburucuyá, entre otros (Sanchez Negrete, 1995, p. 42)

En relación a la población, los datos censales revelan la existencia de una alta tasa de natalidad (29 nacidos por cada 1000 hab.) en los espacios rurales, siendo la provincia de Corrientes la primera en ese rubro. Además, mostraba un alto porcentaje de padres argentinos (96.5%) y era la segunda jurisdicción en tasas de analfabetismo, con un 25.9% en la campiña. En cuanto a la población escolar, concurrían a las escuelas 65142 (69.1%) sobre un total de 94233 niños en condición de escolaridad, mientras que 10061 (10.7%) abandonaron los estudios y 19030 (20.2%) se mantenían en un estado de ausencia de alfabetización. Estos datos explican, en parte, por qué en 1945 se observa la presencia de 469 (74%) escuelas

nacionales contra 142 (22.5%) fiscales, 14 (2%) particulares y 6 (1%) de escuelas anexas a las normales (Fossatti, 2012).

Las memorias de la maestra Ana María Centurión y algunos registros de la época de Tomás Pozzi (Ing. agrónomo) dan cuenta del estado de las escuelas rurales en la provincia en los años cuarenta. La precariedad y la falta de una alimentación adecuada eran una constante. Las duras condiciones del medio y la utilización del niño como mano de obra en las cosechas motivaban al maestro rural a la búsqueda de estrategias con las cuales atraer a los infantes a la escuela. En algunas ocasiones, el maestro era personal único, es decir, se encontraba frente a un plurigrado y a la dirección escolar. En otros momentos, los cursos y las actividades recreativas se dividían entre dos o tres docentes. Los juegos en los recreos eran separados por sexo: por un lado, las niñas y, por otro, los niños.

Las escuelas rurales se caracterizaban por su desplazamiento, ya que permanecían en un lugar hasta alfabetizar a gran parte de la población en condiciones de escolarización. La mayoría de los pobladores de la campiña hablaban la lengua guaraní, lo que significaba un desafío para los docentes al verse obligados a adoptar estrategias para el disciplinamiento de los cuerpos. Los estancieros generalmente contribuían con la circulación de ciertos libros en las zonas rurales a través de donaciones para su utilización como material escolar. A su vez, el maestro ayudaba con el parto, las faenas y la vacunación de los animales, además de proveer sueros antiofídicos a los lugareños en caso de picaduras de serpientes.

Los maestros rurales eran vistos como agentes socializadores de las directrices del Gobierno. Por otra parte, eran generadores del cambio en la forma de vida de los habitantes rurales, ya que se convertían en un vehículo para la llegada de la información y la diversión en la campiña. La escasa remuneración que recibían los llevaba a adoptar el comercio con ganado vacuno u otras provisiones de la ciudad, asumiendo un rol de intermediario entre los estancieros y los habitantes del lugar, lo cual podía significar una fuente de

conflictos y, como consecuencia, un sumario administrativo (Portalís, 2016a, pp. 24-33; Portalís, 2016b).

Los actos escolares en los espacios rurales se volvían todo un acontecimiento para sus habitantes. Los maestros organizaban bailes y vendían rifas para conseguir recursos con los cuales construir el edificio escolar, mientras daban sus clases en “ranchos” hechos de barro y paja. La radio y los instrumentos de música eran objetos muy raros, y solo era posible acceder a ellos si se asistía a alguna fiesta promovida por la escuela. El centro escolar también otorgaba la oportunidad de comulgar, bautizar a los niños y casarse cada vez que llegaba un sacerdote a celebrar el Día de la Virgen. Estos acontecimientos, tan significativos para los pobladores, resolvían el problema del concubinato, muy común en la relación de parejas de la campiña (Tomás Pozzi, 1942; Centurión, 1994; Portalís y Zapata, 2020).

Por otra parte, los años cuarenta fueron protagonistas de ciertas acciones disruptivas en términos de políticas educativas en el campo educacional de la provincia. La expansión de la población en las zonas urbanas fue el producto de la migración interna de los pobladores rurales, quienes fueron atraídos por el crecimiento industrial. Esta situación modificó la composición de la clase obrera y la fisonomía cultural en las grandes ciudades metropolitanas. La crisis económica puso en evidencia la desconfianza hacia las políticas liberales y, por ende, hacia las concepciones sobre “civilización” versus “barbarie”. El nuevo panorama impulsó transformaciones en el tejido social y novedosas formas de canalización de las demandas de los sectores populares a través de la conformación de un Estado fuerte que atendía a las necesidades de las masas (Arata y Mariño, 2013).

Los interventores federales José María Ruda y Vega (1943), Laureano Anaya (1943-1944) y, particularmente, David Uriburu (1944-1945) introdujeron los medios de comunicación como una herramienta de socialización y conexión entre los funcionarios y la sociedad. También buscaron insertar el revisionismo histórico en las

escuelas, el culto a la figura de Rosas y la imposición de un escudo con la figura de un gaucho federal con lanza y gorro rojo, símbolo del rosismo. Además, se encargó a un historiador revisionista la redacción de un manual de historia de Corrientes para las escuelas elementales, que no logró prosperar. A estas medidas se sumó la exaltación de héroes nacionales en detrimento de las figuras locales, causando resistencia y descontento en la sociedad (Harvey, 1997, pp. 461-462)

La irrupción del poder peronista en Corrientes, a través de la intervención federal (1947-1949) y el posterior gobierno constitucional de Filomeno Velazco (1949-1952), contribuyó significativamente a transformar el panorama educativo y el paisaje cultural provincial. A través de diversas acciones se buscó atraer a las masas, generando nuevos sentidos al renombrar a los sujetos sociales, y fundamentalmente a las masas populares. Se buscó reorganizarlos y visibilizarlos como parte del Estado mediante el uso de la categoría “pueblo”, es decir, como una masa sufrida, trabajadora y auténticamente argentina. Al mismo tiempo, las infancias adquirieron notabilidad como sujeto político, lo que llevó a la creación de ciudades infantiles y colonias de vacaciones.



**Infante correntino en la
colonia de vacaciones de
Mar del Plata (1955)**

Fotografía de Antonia E.
Portalís

Las relaciones entre la Iglesia y el Estado se vieron reforzadas a través del Decreto N° 18411 de enseñanza religiosa en las escuelas de 1943, el cual encontró rápida acogida por la religiosidad de la sociedad correntina y, además, porque no constituía una novedad en materia educativa dado que ya existía un precedente de la época de Juan Francisco Torrent (1935-1939). El reconocido historiador y director del Instituto de Estudios Secundarios Incorporado, Hernán Félix Gómez, se mostró favorable a la enseñanza religiosa en las escuelas y propuso al Pbro. Francisco S. Zoni como referente en la disciplina. No obstante, no faltaron algunas suspicacias de los maestros laicos que volcaron sus desacuerdos a través del periodismo, como Elías Abad (Harvey, 1997, pp. 442-443). En 1947 se sancionó la Ley N° 12978, que ratificó lo establecido en 1943, quedando definitivamente institucionalizada la relación de Juan Domingo Perón con la Iglesia.

Las transformaciones también se manifestaron tanto en la construcción de escuelas, con un estilo arquitectónico californiano, como en los cambios estructurales del sistema educativo. Las críticas impartidas por el subsecretario de Educación, Dr. Oscar Ivanisevich, durante la Conferencia Nacional sobre Coordinación de la Enseñanza en la ciudad de San Juan, apuntaban al “excesivo verbalismo informativo divagante” y el estado lamentable de la enseñanza en todos los niveles. En función de las propuestas surgidas en el seno del congreso, la provincia de Corrientes decidió crear el Departamento de Educación Física, dependiente del Consejo Superior de Educación en 1949. Las medidas apuntaban a darle una nueva orientación a los planes de estudios acordes al nuevo ideario y la realización de cursos acelerados.

La construcción de campos deportivos para la educación física y patios de juego para los infantes se consideraba de vital importancia para la formación moral propia de cada grupo (Aguirre, 2003, pp. 28-29). La implementación de la educación física estaba discriminada por sexos, y se habilitaron algunos juegos compartidos por los infantes. Ciertos ejercicios físicos y determinados deportes estuvieron direccionados a la formación de estereotipos de varones y

mujeres, en función de la adaptación curricular que el maestro creía necesaria (Scharagrodsky, 2004).

En función de las mejoras implementadas por el Primer Plan Quinquenal, el organigrama de la cartera educativa se modificó con la disolución del Consejo Superior de Educación en 1951 —órgano que hasta entonces había estado presidido por Jorge Kaindl—. A través de la Ley N.º 1576, se creó el Ministerio de Educación, junto con la Subsecretaría de Educación y la Dirección General de Escuelas. Los nuevos cargos fueron ocupados por Jorge Kaindl, el profesor Antonio Hermida y el profesor Juan Pablo Maciel, respectivamente (Aguirre, 2003, p. 34).

En 1948, durante la intervención de Velazco, se crearon 37 escuelas primarias provinciales y 13 escuelas nocturnas para adultos. Además, desde 1946 se fundaron 7 jardines de infantes, entre los que se encuentran los dependientes de las escuelas confesionales y privadas, y las de gestión estatal. Al año siguiente, el Gobierno provincial abrió un llamado a licitación para la construcción de 110 edificios escolares y la creación de escuelas monotécnicas. El 17 de octubre de 1952 se inauguró la Escuela Hogar “Presidente Juan Domingo Perón”, mientras que la Fundación “Eva Perón” construyó 86 edificios destinados a establecimientos educativos provinciales.



*Cruzada Escolar
Pro Paz Mundial,
plaza 25 de Mayo
de San Luis del
Palmar (1947)*

*Archivo
Intermedio de la
Nación.*

Según Aguirre (2003), en 1947 existían 171 escuelas primarias de jurisdicción provincial, cifra que ascendió a 305 en 1952. En paralelo, funcionaban en la provincia 526 escuelas primarias de carácter nacional. La Ley N.º 1576, sancionada en 1951, estableció la realización de un censo escolar; dispuso la inscripción y asistencia obligatoria de los alumnos; reglamentó las funciones de directivos, docentes y personal administrativo; promovió el desarrollo de bibliotecas, colonias de vacaciones y turismo escolar; y creó el Fondo Permanente de Escuelas. En términos pedagógicos, los primeros años del peronismo estuvieron atravesados por una profundización de la filosofía espiritualista, crítica al positivismo, al racionalismo y al materialismo. Al mismo tiempo, priorizaba la formación integral y espiritual del ser humano por sobre la formación científica y técnica (Arata y Mariño, 2013, p. 202).

El gobierno peronista, que se extendió durante casi una década, culminó con el golpe de Estado de 1955, el cual logró desarticular el sistema institucional implementado hasta entonces. Las transformaciones en la estructura de la cartera educativa comenzaron a evidenciarse durante la gestión del gobernador Benito Castillo (1952–1955), cuando el Ministerio de Educación fue rebautizado como Ministerio de Asuntos Sociales. Esta reorganización se mantuvo hasta 1957, año en que las áreas de Educación y Salud Pública fueron integradas en un único ministerio, conducido por profesionales del ámbito médico. Por su parte, las escuelas primarias quedaron bajo la jurisdicción del Consejo Provisional de Educación, presidido por un breve periodo en 1957 por Zulema Gómez, luego de una extensa sucesión de hombres al frente del organismo.

A fines de la década de los 50 y principios de los 60, América Latina se cuestionaba los estándares de la educación al encontrarse con una cifra de analfabetismo bastante elevada. El modelo desarrollista buscaba solucionar el problema de la asistencia escolar de las infancias a través de una formación más sólida de la docencia. Se promovió la idea del perfeccionamiento continuo e integral del

maestro para ajustarse a los rápidos cambios sociales que se venían gestando desde los años 40. Era necesario optimizar los recursos humanos a través de la creación de carreras terciarias, coincidentes con el modelo económico desarrollista de la industria pesada.

El periodo del desarrollismo inició transformaciones en la estructura de la educación argentina a través de la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias. El proceso de descentralización obedecía a varias razones, entre ellas, la reducción del gasto nacional para aliviar la carga fiscal del Estado nacional, promover la idea de una mejor gestión de los sistemas educativos provinciales y adaptarlas a las necesidades locales. Desde inicios de la década de los sesenta, las negociaciones no lograron prosperar en las provincias, al igual que en Corrientes, debido a las consecuencias financieras que traería hacerse cargo de las escuelas primarias nacionales. Las desigualdades económicas se volvían evidentes, ya que no todas se encontraban en condiciones de asumir la administración escolar, lo que podría ocasionar huelgas y preocupación generalizada entre el magisterio. El ambiente gremial, enardecido por la proscripción del peronismo y el peligro del avance comunista, significó la aplicación de algunas medidas que contuvieran al campo docente y aseguraran sus derechos.

Asumir la obligación significaba relocalizar algunos establecimientos por falta de población en condiciones de escolarización y revisar los planes de estudio para ajustarlos a la nueva realidad. El ingreso de capitales procedentes de la participación federal y el índice per cápita de la provincia se encontraban por debajo de la media del país, un rasgo permanente que se venía dando desde 1917, y con una disminución de la población cercana al 50% del total. Estas condiciones de la población ocasionaron una baja en la matrícula escolar y, con ello, el cierre o traslados de los establecimientos educativos. Sustentar un gran número de escuelas que pudieran ser transferidas de la nación, con una economía basada en la explotación minifundista de la tierra, implicaba un ahogo financiero para la provincia (Schaller, 2015, p. 124).

La reforma del sistema educativo generó una serie de desencuentros por la restauración de la Ley de Educación Común de 1901, dejando sin efecto la enseñanza religiosa en las escuelas. La reforma constitucional de 1960 restauraba la autonomía y la denominación del Consejo Superior de Educación y, por ende, el manejo de los recursos financieros, consistentes en un 25% del tesoro de la provincia. La elección de los miembros -la mitad más uno- pasó a ser designada por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado, mientras que los restantes por elección de los docentes en ejercicio de sus funciones. Los funcionarios del Consejo duraban cuatro años en el cargo (Lovatto, 2005, p. 199). En sintonía con la reglamentación de los docentes nacionales, en 1958 se sancionó el Estatuto del Docente, un proyecto presentado por la Asociación Correntina de Docentes Provinciales (ACDP) y miembros de distintos bloques partidarios de la provincia.

Las dificultades que generaba una economía estrictamente rural tenían su correlato en la búsqueda de sumar esfuerzos en la organización de las comisiones populares para la mejora edilicia de las escuelas provinciales. En 1956 se inició un proceso de transición para la concreción de la transferencia de 500 escuelas de gestión estatal nacional al Estado provincial. Sin bien para la política del momento significaba un regreso a los viejos valores del federalismo, la intención quedó nada más que en la letra de la ley, ya que en 1961 el gobernador Fernando Piragine Niveyro viajó a Buenos Aires y pidió una suspensión por 60 días (Lovatto, 2005; Domínguez, 2005).

El gobierno de Arturo Illia (1963-1966) anuló el proceso de transferencia de las escuelas, sin embargo, el presidente de facto Juan Carlos Onganía volvió a retomarlo, sancionando la Ley 17.878 en 1968. En 1970, la Ley Láinez de 1905 fue derogada y un año más tarde se creó el Consejo Federal de Educación (CFE), integrado por los ministros de educación de las diferentes provincias imbuidos de facultades para llevar adelante las acciones relacionadas con la transferencia. Durante la presidencia de Illia, estuvo al frente del Poder Ejecutivo de la provincia Diego Díaz Colodrero (1963-1966).

Emilio Castello (1996) señala:

En materia educativa se crearon más de treinta establecimientos primarios en centros urbanos y rurales, algunos de ellos nocturnos. Se nombraron más de doscientos cincuenta maestros para atender las secciones de grados creadas en los establecimientos ya existentes, debido al incremento de la matrícula escolar. (p. 480)

Es probable que el aumento del estudiantado haya tenido relación con el desplazamiento demográfico del campo a la ciudad, ya que los censos revelan una significativa disminución de la población en la campiña y un leve crecimiento en la zona urbana. No obstante, las cifras censales nos advierten que gran parte de los habitantes rurales se movilizaron hacia las grandes metrópolis, debido a una baja en el número total de personas en relación al censo de 1947 en el territorio provincial.

Las obras en materia educativa del gobierno de Díaz Colodrero dieron lugar al desarrollo de escuelas especiales, una en la capital y otra en la ciudad de Goya. Se repararon edificios escolares, y se dotaron de nuevos mobiliarios y comedores escolares. También se oficializó el Club de Niños Pintores en la ciudad de Goya y en la capital. Según consta en Castello (1996), en esos años la provincia contaba con 10 colegios secundarios, 19 de enseñanza técnica, 2 de enseñanza artística y uno de sanidad escolar (p. 480).

El normalismo en la formación del magisterio y la educación secundaria en la provincia de Corrientes



Entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, se establecieron numerosas escuelas normales (EN) en la provincia, tanto comunes como rurales (regionales). Varias de ellas surgieron gracias a la iniciativa de grupos que conformaban sociedades protectoras de la educación, dedicadas a gestionar la creación de instituciones escolares con el objetivo de alfabetizar a la población y facilitar la inserción laboral de los maestros recién egresados. Desde fines del siglo XIX, las EN funcionaban bajo la Dirección de Enseñanza Secundaria y Normal, organismo dependiente del Consejo Nacional de Educación. Esta dirección poseía su propio cuerpo de inspectores, divididos en cuatro secciones, cada una encabezada por un inspector a cargo de las secciones Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Escuelas de Comercio e Industrias y Escuelas Profesionales (Iglesias, 2021, p.15).

Las escuelas normales tenían como propósito la formación terciaria de docentes con un sentido práctico y moral destinado a la formación de ciudadanos disciplinados y con participación restringida en las funciones públicas. En sus inicios predominaban los estudiantes del género masculino y, con el tiempo, las mujeres fueron ganando cada vez más espacio en sus aulas al considerarse el magisterio como una profesión fundamentalmente femenina. Los colegios nacionales formaban a varones para el ejercicio de la ciudadanía plena y para proseguir los estudios universitarios con un enfoque enciclopedista y cientificista, a fin de prepararlos para dirigir el Estado (Fernández, 2022).

La primera de estas instituciones fue la Escuela Normal de Mujeres, fundada en 1883, seguida por la Escuela Normal de Varones

de la Capital en 1886, cuyo plan de estudios tenía una duración de tres años. A partir de 1905, sobre la base de las escuelas populares, comenzaron a establecerse escuelas mixtas con programas de cuatro años de duración, entre ellas las de Goya y Mercedes en 1909. Por su parte, la Escuela Normal de Esquina tuvo sus orígenes en la Escuela Popular, fundada en 1887 y nacionalizada en 1910, mismo año en que se creó la Escuela Normal de Santo Tomé (Herrero, 2019, p. 39).



Egresados de la Escuela Normal Mixta de Goya (1924)
Repositorio de Antonia E. Portalis

El normalismo es una corriente pedagógica e higienista iniciada en Europa en el siglo XIX y cumplió una función muy importante en la instrucción de los agentes estatales destinados a cubrir la educación primaria. Las Escuelas Normales fueron un factor clave en la construcción del Estado moderno y educador, como instituciones destinadas a inculcar determinados valores y creencias

compartidas por todos los niños y niñas, es decir, se tornaron las grandes responsables de plasmar el sentimiento patriótico entre la población. Los estudiantes egresados de las Escuela Normal pasaban a constituir las filas de funcionarios portadores de una formación científica y moral -lo que equivalía a poseer una conducta intachable- al ser considerados figuras públicas en las comunidades en donde se desempeñaban. Por ese motivo, el ejercicio del magisterio se asociaba a la tarea de un apostolado que desplegaba estrategias de control sobre los cuerpos y las conductas de sus educandos (Fiorucci y Southwell, 2019, pp. 245-246).

La formación de los maestros normales de finales del siglo XIX estuvo atravesada por diversas tradiciones pedagógicas, entre ellas, el positivismo y el espiritualismo. Según Arata y Mariño (2013), la filosofía espiritualista del alemán Karl Krause se divulgó entre las escuelas normales, los colegios nacionales y las universidades. El argumento de los krausistas consistía en el sostenimiento de una vocación social acorde “a las exigencias de una burguesía liberal conservadora de carácter progresista” (p. 131), la adhesión a un racionalismo moderado sin alejarse del catolicismo y un profundo sentido nacionalista y moralista. En otra dirección, el positivismo formulaba que la realidad social solamente se podía conocer a partir de la formulación de leyes universales que permitieran conocer el progreso de las sociedades. Tomando como marco de comparación el modelo de civilización europeo, los positivistas veían a la educación como una herramienta para la erradicación de lo que consideraban la “barbarie” (Arata y Mauriño, 2013, pp. 131-132).

Durante las primeras décadas del siglo XX, se introdujo en el país una corriente de ideas críticas a la escuela tradicional denominada Escuela Nueva. Este movimiento generó las condiciones para la introducción de la modernización del sistema educativo argentino a partir de la democratización de la experiencia escolar, la importancia de la experiencia del educando como sujeto activo del proceso de aprendizaje y el fortalecimiento del vínculo entre la

escuela y la naturaleza. Los maestros y maestras que reivindicaron al escolanovismo fueron parte de la élite urbana vinculada a la promoción de la educación a través de la experiencia del niño en el aula. No existieron tradiciones pedagógicas puras, sino que fusionaron sus ideas, métodos y principios (Arata y Mariño, 2013).

Conjuntamente con la nueva corriente pedagógica, en el Colegio Nacional y en las escuelas normales se incorporó al plan de estudios la enseñanza del deporte. En este sentido, adquirió gran relevancia el correntino Enrique Romero Brest, egresado en 1891 de la escuela secundaria, quien luego se trasladó a Buenos Aires en 1892. En 1901 asumió la conducción del curso de Educación Física y creó el primer Sistema Argentino de Educación Física. Se considera la figura de Romero Brest como el primer deportólogo argentino (Hamm, 2019).

La Educación Física de principios de siglo aplicó un conjunto de prácticas destinadas a la formación de los cuerpos de niños y niñas acordes con las concepciones de femineidad y masculinidad. Las prácticas deportivas se reducían a los ejercicios militares, rondas escolares, scouting y el Sistema Argentino de Gimnasia. Sin embargo, el fútbol de principios del siglo XX hizo parte de la vida fuera de los ámbitos escolares, en los festejos patrios y en los barrios (Scharagrodsky, 2004). En el caso de Corrientes, los estudiantes del Colegio Nacional y la Escuela Regional jugaban al fútbol en la Plaza Ferré, llamando la atención de los jóvenes aficionados a este deporte (Quiñónez, 2008, p. 147).

En cuanto a la formación docente en la ciudad de Corrientes, la institución que había sido reabierto en 1887 fue reinstalada en 1903 como Escuela Regional a cuyo frente se encontraba Juan Ramón Bonastre como director interino. Esto obedecía a un proyecto de elevar el número de maestros y de otorgarle una orientación agraria con un internado. Para ello, el Estado nacional dividió al país en tres regiones para la creación de las escuelas normales, siendo beneficiadas las ciudades de Corrientes, Catamarca y San Luis. A

pesar de la existencia de dos escuelas normales dedicadas a la formación de profesionales de la educación, el número de maestros titulados era reducido. Para 1902, la provincia contaba con 172 docentes diplomados y 312 sin título, distribuidos entre 255 escuelas (Serrano, 1904, p. 43).

El internado se había abierto en 1904 en tres casas particulares, pero su primer director, Adolfo Moors, esperaba que se construyeran más edificios. A su renuncia, se hizo cargo Juan Wencesalo Gez, quien aplicó medidas disciplinarias entre la población escolar, prohibiendo la asistencia a clubes políticos, billares, casas de juego y otros lugares poco propicios para la juventud (Rodríguez, 2020). Sin embargo, la iniciativa no prosperó y la “Regional” se convirtió en una escuela tradicional (Rodríguez, 2019). Posteriormente, se expandió con la creación de un profesorado en Letras (1919) y otro en Ciencias (1924). Para acceder a la formación normalista, era requisito tener 16 años de edad, contar con una moral intachable, gozar de buena salud y aprobar un examen de escritura, lectura, aritmética y geografía.

Por otra parte, la existencia de escuelas normales (EN) mixtas permitió la convivencia de ambos sexos en un mismo espacio educativo, aunque con una marcada prevalencia femenina. El Colegio Nacional de la ciudad de Corrientes se presentaba como una institución formadora para la prosecución de estudios universitarios y la formación de una élite dirigente desde mediados del siglo XIX. A pesar de que el plantel femenino se incrementaba en número a medida que transcurrían los años, fueron los varones quienes alcanzaron los cargos públicos más altos, desempeñándose como funcionarios del Consejo de Educación, intelectuales o figuras destacadas en la política provincial. Entre los egresados de las escuelas normales, pocos se dedicaban al ejercicio del magisterio.

Según el relevamiento realizado por Benjamín Serrano en 1904, la mayoría de los egresados varones veía al magisterio como una carrera que les permitía asegurarse un trabajo de medio turno y,

en el tiempo restante, proseguir los estudios de profesorado o universitarios en la ciudad de Buenos Aires, mientras que solo una pequeña proporción optaba por la enseñanza. En contraste, para 1902, de las veinticuatro mujeres graduadas, apenas cinco no ejercían la docencia, dos se encontraban sin puesto y una había abandonado la profesión. Como señalan Arata y Mariño, "el magisterio habilitó a las mujeres oportunidades en el mercado laboral, lo que implicó, para aquellas pertenecientes a los sectores medios y medio bajos, una posibilidad de ascenso social y de ingreso al espacio público" (p. 136).

En 1911, los funcionarios nacionales manifestaron su preocupación por la concentración excesiva de maestros en las principales ciudades, mientras que en otras regiones menos pobladas se registraba una notable escasez. Entre 1913 y 1914, el Gobierno provincial creó becas para los mejores estudiantes de las escuelas graduadas departamentales, con la obligación de ejercer el magisterio durante tres años en las escuelas de la jurisdicción provincial. En las regiones fronterizas, esto significó algunos problemas para los funcionarios de la educación.

En 1913, la Escuela Normal de Santo Tomé celebró su primera ceremonia de egreso con la presencia del inspector general de escuelas, profesor Juan J. Millán. En un informe oficial, el funcionario recomendó el cierre del establecimiento debido a la predominancia de brasileños en la zona, lo que provocó un fuerte rechazo por parte de la población y la dirigencia política local. Las protestas generadas por esta medida trascendieron el ámbito provincial y llegaron a la prensa nacional, impulsadas por la intervención de Ángel S. Blanco, fundador del Partido Radical en Corrientes (Aguilera, 2024, p. 92).



*Escuela Normal de Santo Tomé (1950 circa)
Fotografía de Antonia E. Portalis*

Desde finales del siglo XIX, los egresados de las escuelas normales de la provincia eran atraídos por los salarios abonados en los territorios nacionales de Chaco, Formosa y Misiones. Luego de la promulgación de la Ley Láinez, buscaron insertarse en las escuelas emanadas de esa norma en búsqueda de mejores condiciones laborales y salariales. Algunas experiencias nos relatan que a inicios de los años veinte, los recién egresados de las escuelas normales recibían propuestas para llevar adelante programas de alfabetización entre los indígenas mediante las llamadas “escuelas ambulantes”. Mientras algunos lo hacían en edificios de mampostería como personal único en las comunidades en plena construcción, otras veces compartían con maestras de su mismo terruño. El desarraigo de los maestros correntinos les permitía ascender más rápidamente a elevadas posiciones en la jerarquía escolar de esas jurisdicciones (Leconte Reyna, 2025).

Entre 1921 y 1955, la creación de escuelas normales se redujo en todo el país debido a los recortes presupuestarios. En Corrientes, esta situación se tradujo en el cierre de un profesorado en 1937 y la reapertura de una escuela con orientación rural en 1940. A pesar de las deficiencias en infraestructura edilicia, la escasez de material didáctico y el mobiliario limitado, la Escuela Normal de Maestras de Corrientes se convirtió en la tercera institución con mayor asignación presupuestaria, según datos de 1939, compartiendo ese rango con la de la Capital (Rodríguez, 2019). En la década de los veinte, los problemas de infraestructura escolar lograron sanearse con la construcción de edificios escolares para las escuelas normales y el Colegio Nacional, para lo cual se destinaron sumas de dinero y se recibió la ayuda de los exalumnos y vecinos para la organización de una colecta (Aguirre de Balbuena, 2003; Hamm, 2019).



Alumnas de 1º año A, Escuela Normal de Maestras
"Dr. Juan Pujol" de la capital (1954)
Repositorio de Antonia E. Portalis

La declinación en la fundación de las normales en la provincia muestra una curva de descenso entre 1910 y 1940. Según Laura Rodríguez (2019), la reforma realizada por el acortamiento de la carrera del magisterio a dos años desvirtuó el espíritu de las escuelas normales. Los testimonios de maestros con trayectoria de fines de la década de los cincuenta, alegaban que la reforma impulsada por Rothe en 1941 operó en detrimento de las normales, igualándolas a una institución de nivel medio. El Plan Rothe fue una reforma clave para la educación media en Argentina, que consistió en la creación de un ciclo básico común de tres años, seguido de un ciclo orientado para los estudios de bachillerato y magisterio. Esta estructura persistió hasta la reforma educativa de los años 90, denominada Ley Federal de Educación N°24.195.

En la década de los cuarenta, se retomaron las acciones para la instalación de nuevos establecimientos educativos de formación normalista en Corrientes, con la creación de la Escuela Normal de Bella Vista (1941) y La Cruz (1954), mientras el Colegio Nacional se proyectaba como sede de la Escuela de Derecho con dependencia de la Universidad Nacional del Litoral, por gestión del gobernador Raúl Benito Castillo (1952-1955), cuya inauguración fue en el año 1955.

A inicios de la década de los 60, la gestión de Fernando Piragine Niveyro en Corrientes reorganizó la enseñanza secundaria creando, por Decreto N°579, la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Técnicas, Profesionales y Artística, independientemente de la Dirección de Enseñanza Primaria. Un año antes, se creó la Escuela Normal de General Paz, que llevó el nombre de "Almirante Guillermo Brown" y la Escuela Normal de Saladas.



Alumnas de 4° año de la Escuela Normal de Empedrado (1963)
Repositorio de Antonia E. Portalis

La conformación de comisiones y sociedades benefactoras de la educación ya venía operando en Corrientes desde finales del siglo XIX. Sin embargo, durante la década de los 60 estas adquirieron otro formato, incorporando a los vecinos y estudiantes en los proyectos de instalación de nuevas escuelas normales, con el fin de generar demanda de trabajo para ubicar a los maestros desocupados. En 1960 se formó una comisión promotora para la creación de un ciclo básico en la ciudad de Mburucuyá, bajo el gobierno de la Dirección Nacional de Enseñanza Privada como Instituto I-18, destinado a la formación de peritos mercantiles. Asimismo, se fundó la Escuela Normal de Empedrado y, un año más tarde, la ciudad de Ituzaingó puso en funcionamiento una institución de enseñanza secundaria, conocida como “Escuela Juan Bautista Alberdi” (Domínguez, 2005, pp. 81-90). Se sumaron en 1960 las escuelas normales de San Roque y San Luis del Palmar; en 1962, la Escuela Normal de Itatí.

Al mismo tiempo, los años 60 estuvieron marcados por un aumento en la matrícula y una saturación de las plazas en las escuelas

secundarias nacionales y provinciales. Según Alejandra Lovato (2024), el gobernador Diego Díaz Colodrero (1963-1966) redactó un decreto de creación de una escuela secundaria en 1965, ante “...las numerosas solicitudes de inscripción para primer año... y en virtud de la falta de vacantes en los establecimientos de enseñanza” (p. 18). La provincia asumía por primera vez la administración de un colegio secundario diurno denominado “Manuel Vicente Figuerero”. Para mantener la disciplina en los establecimientos escolares se contemplaba la expulsión del estudiante que atentara contra el “orden” o manifestase conductas inapropiadas graves que afectasen a la institución. Los colegios, como el recientemente creado, servían de contención y acogimiento de los excluidos del sistema, ya que la secundaria no constituía un nivel obligatorio.



***Estudiante de la Escuela Normal Regional en la práctica docente
para optar por el título de maestro normal nacional (1959 circa)
Repositorio de Antonia E. Portalis***

En 1968, mediante el Decreto Ley 18.001, el presidente de facto Juan Carlos Onganía y su secretario de Cultura y Educación, José M. Astigueta, dispusieron la eliminación del ciclo del magisterio de los planes de estudio de las escuelas normales. Los argumentos esgrimidos fueron el exceso de docentes en relación con la cantidad de cargos disponibles en las escuelas primarias y, en consecuencia, la necesidad de elevar el nivel de exigencia en la formación del magisterio. A partir de entonces, se exigió la finalización de los estudios medios como requisito para ingresar a la carrera docente. En este nuevo marco, las EN adoptaron planes de estudio con las siguientes orientaciones: “Bachillerato con Orientación Pedagógica; Bachillerato en Letras; Bachillerato en Ciencias Biológicas; Bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas; y Bachillerato con Orientación Agraria” (Méndez de Medina Lareu, 2013; Rodríguez, 2019, p. 225).

Desde ese momento, las escuelas normales fueron instituciones donde se impartió la enseñanza secundaria, mientras que la carrera del magisterio se integró en los profesorados de formación docente -creados a partir de 1970- como Profesorados de Educación Preescolar y Primaria, con dos años y medio de duración (Méndez de Medina Lareu, 2013, p. 139). Finalmente, las escuelas normales y colegios secundarios fueron traspasados de la nación a las provincias, completando definitivamente el proceso de transferencia de las escuelas primarias iniciado en 1978.

Asociacionismo y gremialismo docente correntino



La expansión de las instituciones educativas fomentó el interés por consolidar asociaciones culturales dirigidas al magisterio. Siguiendo a Martín Acrí (2012), desde los inicios de la modernización del sistema educativo argentino, los docentes buscaron organizarse institucionalmente en asociaciones para el fomento de la cultura, la realización de congresos y el apoyo oficial a las políticas educativas oficiales, contribuir al desarrollo de actividades literarias, conformar asociaciones en el interior del país y difundir las ideas normalistas y positivistas. Asimismo, se buscó incentivar la creación de bibliotecas pedagógicas y museos escolares para el resguardo y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial de las escuelas y la defensa de los intereses de los docentes.

Las organizaciones docentes desde sus inicios en Corrientes han actuado de forma colaborativa con los gobiernos que se sucedieron en la provincia. Su función no se restringía únicamente a organizar protestas y huelgas por reclamos salariales, también asesoraban en cuestiones educativas y organizaban congresos donde surgían propuestas de reformas educativas y acciones en torno a las conmemoraciones. Es decir, las asociaciones docentes, hasta mediados del siglo XX, lejos de ejercer resistencia, en muchos casos oficiaban de mediadores entre la política y la escuela, y poseían un carácter asociacionista.

Entre las asociaciones surgidas en Argentina desde 1886 cuando inició su actuación la Asociación Nacional de Educación fundada por José Benjamín Zubiaur, quien asumió como presidente, y Carlos Vergara como vicepresidente se destaca la Asociación Nacional del Profesorado, establecida en 1903, que agrupa a

profesores de la enseñanza secundaria, normal, especial y superior. En 1907, se creó el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria. En 1911, surgió la Liga Nacional de Maestros, conformada en San Juan en torno al V Congreso Pedagógico Nacional y, en 1916, la Confederación Nacional de Maestros.

Casi todas ellas poseían extensiones en diversas provincias y revistas que hacían de órgano de difusión de las ideas pedagógicas y reflexiones filosóficas para el “progreso y bienestar” de los educadores. En este sentido, la Asociación Nacional de Educación contaba con la revista *La Educación*, y la del Profesorado, *La Instrucción Secundaria*. Por su parte, la Liga Nacional lo hacía a través de la revista *Renovación*, y la Confederación de Maestros, a través del periódico *Tribuna del Magisterio* (Acri, 2012, pp. 47-61).

En Corrientes, según Quiñónez (2007), desde finales del siglo XIX existía una predisposición a la conformación de asociaciones entre los docentes de escuelas secundarias, entre los que figuran la “Sociedad Rivadavia” de la Escuela Normal de Niñas, la “Sociedad 2 de Agosto” del Colegio Nacional y la “Sociedad Escuela Normal” de la Escuela Normal de Varones (p. 206). Como hemos señalado anteriormente, durante gran parte del siglo XX, la creación de las escuelas normales partía de las asociaciones vecinales como un medio para generar puestos laborales para el magisterio (Méndez de Medina, 2013, pp. 127-138). Asimismo, la sociedad “Amigos de los Niños” actuaba en consonancia con el Consejo Superior de Educación para la creación de cooperadoras escolares. Esta asociación fue impulsada por J. Walberto Acosta (1939-1942), presidente del Consejo, destacado maestro y director de las escuelas de la provincia (Domínguez, 2017, pp. 343-344)

La Asociación de Maestros de Corrientes surgió en un entorno donde ya existían otras organizaciones vinculadas a la educación, como las sociedades conformadas en torno a las escuelas normales y el Colegio Nacional de Corrientes. Desde 1908, los docentes consolidaron la Asociación en un acto formal celebrado el 11

de septiembre en la Escuela Sarmiento de la ciudad de Corrientes, en homenaje al maestro sanjuanino.

Los fundadores de la Asociación del Magisterio fueron “Félix María Gómez, rector del Colegio Nacional, Juan Wenceslao Gez, que se había hecho cargo de la dirección de la Escuela Normal Regional en mayo de ese año, y Rosa Dark, que en 1907 había llegado a la dirección de la Escuela Normal de Niñas” (Quiñónez, 2007, pp. 207-208). El propósito de la organización era representar a los docentes ante los poderes públicos, fomentar el mutualismo, crear bibliotecas públicas, brindar apoyo a directivos y estudiantes, y difundir conocimientos a través de conferencias literarias. Además, la Asociación tuvo una influencia significativa en la designación de los miembros del Consejo Superior de Educación. Asimismo, impulsó la publicación de la revista La voz del Magisterio y gestionó una biblioteca especializada en temas pedagógicos (Quiñónez, 2007, p. 208).

En 1910, así como la Asociación de Maestros de Corrientes, existían las filiales de la Asociación Nacional del Profesorado, llamada Centro de Profesores Diplomados de Corrientes. Estas asociaciones adherían a la Liga de Maestros Provinciales, a la que pertenecían casi todos los docentes de primaria, secundaria, normal, especial y superior de la provincia.

Además de la defensa de los derechos de los maestros, la Asociación del Magisterio Correntino se ocupaba de exponer el estado de la educación primaria provincial y actuaba en concordancia con los poderes públicos. Para recolectar las opiniones y, en consecuencia, tomar decisiones sobre su accionar, se reunían en asambleas con representantes de las diferentes localidades de la provincia en donde la asociación poseía sucursales.

La situación económica del país durante el periodo 1935-1943 no se condecía con los padecimientos financieros del Consejo, que arrastraba una deuda con los maestros provinciales de alrededor

de 14 meses de sueldo. La expansión del mercado interno produjo una profundización del proceso de sustitución de importaciones, con un elevado número de fábricas en las grandes urbes y la disminución de las tasas de desempleados. Sin embargo, las ganancias obtenidas por el sector capitalista no llegaban a los sectores asalariados.

Poco a poco, en el segundo lustro de los años treinta, las protestas y reclamos laborales de los obreros se extendieron en varios puntos del país, alcanzando su máxima expresión entre 1936 y 1942. Estas protestas fueron reprimidas por las fuerzas policiales y militares (Tenczer, 2019). En ese periodo, tuvo lugar la huelga del magisterio correntino en octubre de 1939, con una deuda de aproximadamente 30 meses, considerada la primera en la historia de la educación correntina. La crisis del magisterio provincial ocasionó la renuncia del presidente del Consejo, Eugenio Laffont, en 1939, y en su lugar fue nombrado el presbítero Carlos Sosa Lavalle. Para buscar posibles salidas al problema de la huelga docente, el nuevo funcionario buscó modificar el carácter mixto de las escuelas graduadas de la capital, crear un Boletín Oficial del Consejo y conformar un cuerpo directivo para la búsqueda de una solución al problema docente.



Ramón E. Vallejos (1884-1946),
director de la Escuela Graduada N°1
de Santo Tomé, cesante durante la
huelga del magisterio correntino en 1939
Fotografía tomada del Panteón de la
Asociación del Magisterio Correntino de
Santo Tomé. Toma de Antonia E.
Portalís.

Las dificultades atravesadas por el magisterio provincial no tuvieron una solución inmediata, a pesar de los esfuerzos de las autoridades del Consejo. Según Harvey (1997), durante la gestión del interventor federal David Uriburu (1944), finalmente se mejoró la situación de los docentes provinciales, equiparando sus sueldos con los percibidos en las escuelas nacionales (pp. 450-451).

Como hemos visto anteriormente, las primeras organizaciones adoptaron el carácter de asociaciones docentes para luego convertirse en gremios nucleados por el Estado, y poseían una débil capacidad de gestionar ante los gobiernos de turno. Por su lado, el Estado controlaba a través de la adopción de diversas estrategias, como el despido, la rotación de los cargos o la negación de reconocimiento oficial de la asociación. Recién para 1950, el Estado nacional buscó novedosos mecanismos de los trabajadores a través de la creación de una organización denominada “Agremiación del Docente Argentino” (ADA). Por problemas internos, el gremio fue intervenido por el Consejo General del Trabajo (CGT) en junio de 1954, y tiempo después se conformó la Unión de Docentes Argentinos (UDA) con características similares a la anterior.

Entre la autodenominada “Revolución Libertadora” de 1955 y la “Revolución Argentina” de 1966, se consolidó una etapa de auge de pequeños gremios que contrarrestaron la acción de los grandes líderes peronistas y debilitaron sus bases en el país. Asimismo, peligraba el avance de las izquierdas en las organizaciones, lo que motivó la alianza de un sector gremial con el Gobierno. Esta relación otorgó beneficios mutuos, ya que se observó una disminución de la huelga como medida de protesta. Por otra parte, las patronales fomentaban la creación de gremios para lograr un mejor control de las acciones de los trabajadores y evitar las paritarias nacionales. Tales decisiones tuvieron el efecto contrario a lo deseado, ya que se evidenció un creciente avance de los sectores más radicalizados.

Luego de la “Libertadora” en 1955, en la provincia de Corrientes, surgió la Asociación de Docentes Correntinos (ACDP), a

cuyo frente se encontraba Margarita Barreto de Piragine Niveyro (1955-1957). El edificio del gremio fue donado por el entonces gobernador Piragine Niveyro (1959-1962) y esposo de la dirigente gremial (Domínguez, 2005, pp. 112-113). Este cuerpo tendría un rol significativo en el marco normativo regulatorio del campo docente, reivindicando los derechos y las demandas de los profesionales de la educación, acentuando más bien su carácter de trabajadores. En 1956, surgió a nivel nacional AMET (Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica) como sucesora del FAPET (Federación Argentina del Personal de Enseñanza Técnica), que congregó a los docentes de las escuelas técnicas del país.

De escuelas de artes y oficios a la Educación Técnico - Profesional



Desde los inicios del sistema educativo moderno, las élites dirigentes concebían la educación como una herramienta esencialmente política para la formación de la clase gobernante y la burocracia estatal. En el contexto de la Argentina agroexportadora, la atención se centró en las iniciativas de los sectores rurales que, en las últimas décadas del siglo XIX, buscaban integrarse al mercado mundial. Para ello, se requería mano de obra poco especializada, lo que contrastaba con los proyectos educativos promovidos por Domingo F. Sarmiento en torno a la enseñanza agrícola y minera, así como con las propuestas de Manuel D. Pizarro sobre la formación en oficios (Tedesco, 1993). En este escenario, el entorno no resultaba propicio para el desarrollo de una educación técnica orientada a la industrialización.

A pesar de las condiciones poco favorables, Manuel Pizarro,

ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación (1880 y 1882), logró atraer adeptos a su causa entre los seguidores de Julio Argentino Roca. En un contexto de expansión del ferrocarril como medio de transporte y movilidad de la producción y la demanda de mano de obra calificada para su mantenimiento, Pizarro argumentaba que la educación primaria y popular estaba siendo descuidada por el Gobierno nacional, careciendo de dirección y orden, lo que provocaba elevados niveles de marginalidad entre la población nativa. Por su parte, en 1886, Benjamín Zubiaur cuestionaba la educación centrada exclusivamente en el desarrollo de habilidades intelectuales, señalando la falta de formación técnica (Tedesco, 1993, p. 154). Algunos de los defensores de estas orientaciones adscribían al pensamiento positivista y otros eran espiritualistas; sin embargo, todos coincidían en promover ante el Estado nacional la creación de una educación especializada.

Durante las primeras décadas del siglo XX, podemos entrever que la enseñanza de las artes y el idioma, a pesar de estar abierta a toda la sociedad, era adoptada por las clases más favorecidas económicamente o por la intelectualidad local. Mientras tanto, las clases populares optaban por el aprendizaje de oficios, ya que esto les aseguraba el acceso al mercado laboral como emprendedores o bien en alguna pequeña industria local, como mano de obra especializada en el ingenio azucarero o en los talleres de las estaciones ferroviarias, que se encontraban en plena expansión.

El censo de 1914 revela la escasa matriculación en las escuelas talleres en comparación con las escuelas primarias y las escuelas particulares. La población que recibía instrucción en establecimientos de esta modalidad era de 5 (0.01%) de un total de 39020 de estudiantes, lo cual explica una baja presencia de obreros en la provincia. El mayor número de trabajadores residía en las zonas rurales como peones y, en algunas ocasiones, troperos encargados de guiar al ganado de un lugar a otro.

Según el informe del presidente del Consejo Superior de

Educación Ángel Bassi (1899), en Corrientes la enseñanza industrial comprendía la instalación de “chacras escolares” que precedieron a la formación de los talleres de oficios. Al promediar el fin del siglo XIX, el sistema escolar contaba con 13 chacras, 17 talleres de carpintería, así como aulas de corte y confección en las escuelas de niñas de la provincia. Este documento deja entrever la injerencia que poseía el estudiantado en la toma de decisiones respecto a las materias impartidas en las escuelas de oficios: “El Slöjd (artesanía) ha sido reemplazado por la carpintería, por conveniencias y preferencias de los mismos alumnos” (p. 10). Al mismo tiempo, es una evidencia de la necesidad de una educación utilitaria para las clases populares que buscaban insertarse en el mercado de trabajo a través de la escuela.

En 1907, por iniciativa de un grupo de damas encabezadas por Josefina Contte y Rosa Dark, se fundó la Academia de Bellas Artes e Idiomas con el propósito de promover la cultura artística mediante la enseñanza de música, canto, pintura, literatura, declamación e idiomas extranjeros. Hasta entonces, la formación artística se encontraba limitada al ámbito escolar y a clases particulares. Para consolidarse en la sociedad correntina, la Academia contó con el respaldo de los Gobiernos y representantes en el Congreso Nacional, lo que permitió la inauguración de su edificio en 1920, bajo la dirección de Josefina Contte (Quiñónez, 2008, p. 153).

Siguiendo ese mandato, el entonces ministro de Hacienda e Instrucción Pública, J. Alfredo Ferreyra, fundó la Escuela Industrial de Varones y la Escuela Industrial de Mujeres bajo la jurisdicción del Consejo Superior de Educación. Según Serrano (1910), “las escuelas industriales han tenido por fundamento crear el espíritu industrial y la noción de utilitarismo en el niño, salvando del caos a elementos que proceden de un ambiente social malsano y otorgando un oficio a la clase obrera” (p. 57).

La Escuela Industrial de Varones abrió sus puertas el 8 de mayo de 1895, durante el gobierno de Valentín Virasoro, con Avelino Verón al frente del Ministerio de Hacienda e Instrucción Pública. En

1910, adquirió carácter provincial y pasó a denominarse Escuela Industrial de Varones “Bernardino Rivadavia”, en el marco de una serie de iniciativas impulsadas con motivo del Centenario de la Revolución, durante el segundo mandato de Juan Ramón Vidal (1909-1913).

En sus inicios, “la Industrial” operaba en una fábrica de tejidos ubicada a orillas del río Paraná, bajo la dirección de Carlos Hord. En 1960, la institución fue trasladada a la antigua residencia del exgobernador Manuel Lagraña, situada entre las actuales calles Salta y Carlos Pellegrini en la ciudad de Corrientes. Según Quiñónez (2007), los estudiantes que asistían a sus aulas “oscilaban entre los 15 y 20 años (de edad), y además de la enseñanza elemental recibían formación en carpintería, talabartería, tipografía y zapatería” (p. 199). La escuela financiaba sus propios gastos a través de la producción de mobiliario escolar en sus talleres y la reparación de aberturas en los inmuebles de la ciudad. Asimismo, los talleres de tipografía contribuían a la impresión y difusión de escritos de los intelectuales locales, contribuyendo así al sostenimiento y funcionamiento de la institución.



**Edificio antiguo y actual de la Escuela Técnica “Bernardino Rivadavia”
de la capital, conocida como “la Industrial”**

Fotografía tomada del archivo escolar por Antonia E. Portalis

Las escuelas de artes y oficios fueron creadas en 1910 como escuelas elementales posprimarias, con el objetivo de formar en enseñanza técnica e instrucción en castellano y redacción, historia y geografía argentina, matemática elemental, instrucción cívica e higiene. En 1915, el Consejo se preocupó por mejorar las instalaciones y maquinarias de la Escuela Industrial de la provincia. Equipos perfectos y motores modernos accionaron sus talleres, habituando al alumnado al uso de estos implementos y orientándose hacia los talleres que el Ministerio de Obras Públicas de la Nación instaló en el Puerto de la Capital.

Durante el mandato de Ángel Bassi al frente del Consejo de Educación (1897-1901), se implementaron políticas destinadas a fomentar la economía doméstica y promover el desarrollo del arte manual como oficio. Desde su gestión como director de la Escuela Experimental de Esquina en 1894, Bassi mostró un marcado interés por la formación de las mujeres. Según Gómez (1935), "este notable pedagogo fue el responsable de convertir el trabajo manual educativo en industrial" (p. 148). El modelo de enseñanza basado en artes y oficios se consolidó con la creación de la Escuela Profesional de Mujeres en 1899, donde se impartían clases de economía doméstica y diversas labores, como costura, lavado, planchado, cocina, cartonado, bordado e hilado (Quiñónez, 2007, p. 200). Estas enseñanzas buscaban fortalecer el papel de las mujeres en el hogar y en el ámbito del servicio doméstico.

Las escuelas que funcionaban bajo la regencia del Consejo provincial poseían anexos industriales, es decir, talleres de trabajos manuales para enseñar la confección de objetos de diversa índole. Los establecimientos escolares que reunían estas condiciones eran: las Escuelas Belgrano y N°4 (Capital), Escuelas N°1 de Saladas, Mburucuyá, Ituzaingó, Santa Ana, Empedrado, Bella Vista, Goya, Lavalle, Curuzú Cuatiá, Paso de los Libres, Alvear y Santo Tomé. Según el informe del inspector seccional Albino Arbo (1911-1912), se incrementó el salario de los maestros de enseñanza industrial y se asignó una pequeña partida de dinero para asegurar el suministro

necesario para los talleres.

Por otra parte, algunas escuelas provinciales, como la Sarmiento (Capital), y las de Curuzú Cuatíá, Saladas, Goya, Empedrado y Bella Vista enseñaban culinaria. Según el inspector Arbo (1911-1912), esta enseñanza era completamente práctica, por eso rendía relativa utilidad; pero no se daba el conocimiento sistematizado que requería esta tarea, tampoco las reglas de limpieza y de higiene necesarias. En cuanto a las escuelas Belgrano, Sarmiento y N°2 (Capital), así como las de Bella Vista, Goya, Saladas y Curuzú Cuatíá, poseían la enseñanza de la encuadernación y el cartonado con los escasos materiales que enviaba el Consejo.

En el año 1920, el Dr. J. Bernardino Acosta fundó la Universidad Popular, una institución creada y sostenida por la Sociedad Protectora de la Educación Práctica. Su propósito era "fomentar la educación práctica en los jóvenes de las clases populares, quienes no podían acceder a estudios superiores en las universidades nacionales, y brindarles una formación como ciudadanos" (Quiñónez, 2007, p. 201).

Siendo presidente de la Nación Argentina el doctor Marcelo Torcuato de Alvear, gobernador de la provincia de Corrientes el doctor José Eudoro Robert y ministro de Instrucción Pública el doctor Antonio Sagarna, se fundó por decreto presidencial sin número del 4 de junio de 1924 del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación la Escuela Profesional de Mujeres de la Provincia de Corrientes. Esta institución funcionó solo unos meses en la esquina de las calles Fray José de la Quintana y Catamarca, en dos salones que había entregado en arrendamiento el Círculo de Obreros, y en el lugar que ocupaba la Universidad Popular de Corrientes Doctor J. Bernardino Acosta.



*Antiguo edificio de la Escuela Técnica
“Juana Manso de Noronha” (s/d)
Repositorio institucional*

Según el informe de Dolores Dabat (1930), para 1926 existían en Corrientes dos escuelas dependientes del Consejo Superior de Educación de la provincia: la Escuela Profesional “Manuel Láinez” y la Práctica del Hogar. A su vez, las Escuelas “Manuel Belgrano” de Curuzú Cuatiá y la Industrial de Varones “Bernardino Rivadavia” de la Capital lo hicieron bajo la jurisdicción del Ministerio de Hacienda e Instrucción Pública.

El periodo entre 1940 y 1960 fue de una profundización en la organización de la educación técnica con la nacionalización de las instituciones dependientes de ese organismo. Esto se explica en parte por la marcada tendencia hacia el impulso de la industria liviana, para lo cual se necesitaba la formación de la clase obrera. Ya en 1939, la central obrera y los empresarios solicitaban la elevación del nivel de

instrucción de los obreros para ponerlos a la altura de la demanda de la industria en expansión. Asimismo, se reclamaba la ausencia del Estado nacional en relación a políticas que protegieran a los infantes y los extranjeros de las calles mediante un sistema de escolarización en las escuelas profesionales.

Con las escuelas de enseñanza técnica se pensaba suplir dos graves problemas que aquejaban al país en los primeros cuatro siglos: la falta de formación del trabajador y la delincuencia juvenil (Calvagno, 2011). De esta manera, el Estado provincial buscó responder a esas demandas a través de la creación de las escuelas técnicas de oficios en 1934, que, con cuatro años de duración, expedían el título de obreros especializados y capataces, y estaban pensadas para introducir al egresado en las actividades industriales (Méndez de Medina Lareu, 2012, pp. 73-74). En 1940 se creó la Universidad Popular de Saladas por iniciativa de la comunidad.

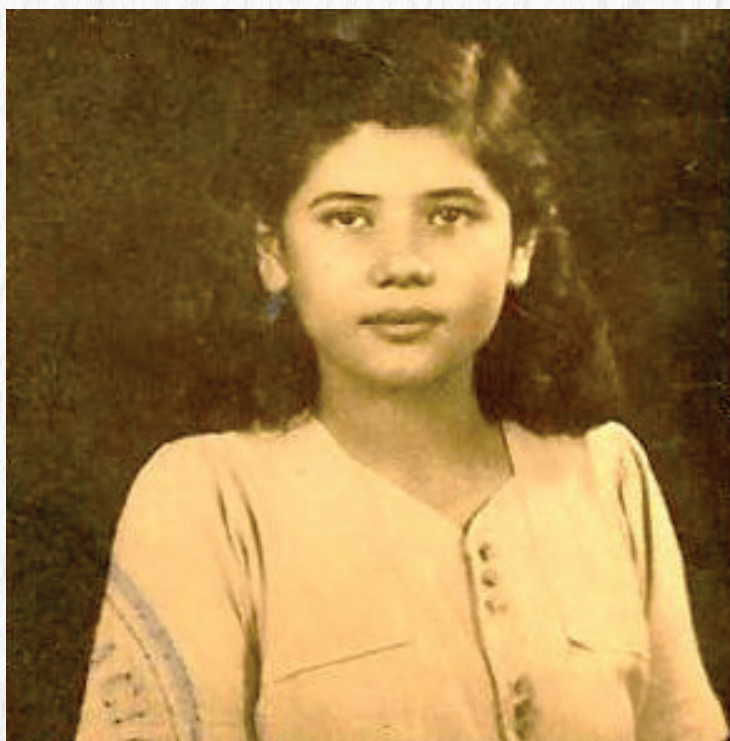
Las primeras preocupaciones del Estado en este rubro se dieron durante el gobierno de facto de Edelmiro Farrel. En 1944, para la administración de la educación técnica, el Estado nacional creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional dependiente de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, con el propósito de inspeccionar todos los establecimientos de enseñanza destinados a preparar técnicos especializados y artesanos. Durante el gobierno peronista en Corrientes de Juan Filomeno Velazco (1949-1952) y Benito Raúl Castillo (1952-1955) se aplicaron los denominados Planes Quinquenales. El Primer Plan Quinquenal establecía que la educación técnica era gratuita para todos los obreros; las empresas o industrias tenían la obligación de costear la formación de sus trabajadores a través de la adjudicación de becas de estudio para los tres grados de la enseñanza técnica (Aguirre, 2003, p. 33).



Estudiantes Peritos Mercantiles (1947)
 Repositorio de Antonia E. Portalis

En 1948 se unificaron las escuelas de artes y oficios, las industriales y las técnicas de oficios. Todas ellas pasaron a llamarse escuelas industriales, con siete años de estudio, dependientes de la Dirección General de Educación Técnica (DGET). En ese mismo año, en Corrientes se inauguraron los talleres de la Escuela de Aprendizaje de la Nación N°25, dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Un año más tarde, la Escuela Industrial de la provincia fue transferida a la nación y se creó la escuela industrializadora de la piedra en la ciudad de Mercedes. Asimismo, tuvo lugar la creación de las técnicas de Santo Tomé, Goya, Esquina, Monte Caseros, Paso de los Libres y Capital (Brigadier Pedro Ferré) como escuelas nacionales de enseñanza técnica (ENET). Los estudiantes egresados de las escuelas fábricas con el título de Técnicos de Fábrica y de las escuelas industriales de la provincia

podían acceder a la Universidad Obrera Nacional creada en 1948 (Aguirre, 2003, pp. 32-34). Por otra parte, en 1948 la intervención federal creó una escuela de capacitación administrativa y otra comercial. La primera promoción de peritos mercantiles fue en 1949, facilitando el ingreso de una camada de jóvenes a empleos de la administración pública. En este sentido, en 1950 ingresó la primera mujer en la Escuela Industrial de la capital: María Dora Vallejos (1932-2017), egresada de la Escuela de Comercio “Manuel Belgrano”.



**María Dora Vallejos (1932-2017), primera mujer tesorera de la
Escuela Industrial de Varones de la capital, hoy Escuela
Técnica “Bernardino Rivadavia
Gentileza de Héctor Maidana**

El gobierno de la autoproclamada Revolución Libertadora de septiembre de 1955 logró desarticular la estructura de la educación del periodo gubernamental peronista, volviendo en algunos casos a fomentar la producción agroganadera en el país. La enseñanza técnica fue una de las que sufrió modificaciones al volverse una entidad descentralizada y autárquica en lo administrativo-financiero. En 1956 se proyectó la creación de un Consejo Nacional de Enseñanza Técnica, concretado por Ley 15.240 en 1959, durante la presidencia de Arturo Frondizi. La gestión de Fernando Piragine Niveyro al frente de la gobernación de la provincia de Corrientes logró fundar una escuela técnica en la ciudad de San Roque.

Acorde con el modelo desarrollista, Niveyro buscó implementar escuelas primarias con orientación agraria bajo la supervisión del entonces Consejo Provisional de Educación. Siguiendo los mismos lineamientos, la Constitución provincial de 1960 estableció un mínimo de enseñanza primaria obligatoria y gratuita, la cual se completó con “la formación práctica de oficios y profesiones, para crear la capacidad de hacer del educando, en la formación técnica agrícola-ganadera e industrial, propia de cada región de la provincia”.



*Desfile de las
estudiantes de la
Escuela Técnica
“Juana Manso
de Noronha” de
la capital
Repositorio
institucional
(1960 circa)*

Luego fue modificada durante el gobierno de facto de Alejandro Lanusse en 1971, por la cual se creó el *Consejo Nacional de Educación Técnica* (CONET). Este organismo estaba integrado por una *Dirección General de Enseñanza Técnica*, una *Dirección General de Formación Profesional*, una *Dirección General de Planeamiento y Programación*, y una *Dirección General de Administración*.

A modo de conclusión



El gobierno de la educación de Corrientes durante el periodo 1905-1970 fue de una permanente tensión entre el Estado provincial y el nacional. La falta de recursos económicos y financieros afectó enormemente la administración de las escuelas primarias y, por consiguiente, se fue gestando la pérdida de soberanía educativa de la provincia. Esta situación provocó una constante preocupación en la élite dirigente, ya que el predominio de las escuelas Láinez constituía un peligro para sus intencionalidades y para la idea de la importancia de Corrientes en la construcción de la nación. En ese espacio de tiempo, las tensiones entre la provincia y la nación se profundizaron, sobre todo en eventos relacionados con la conmemoración de figuras contrapuestas a los valores de los correntinos.

La élite dirigente de la educación correntina fue el producto de la formación en las escuelas de la provincia y en la Escuela Normal de la ciudad de Paraná. Su polifacetismo los ubicaba como figuras preponderantes en la sociedad donde desempeñaban sus funciones como educadores y administradores de la educación pública. Las escuelas estatales se asentaron mayormente en las zonas rurales, lo que provocaba una movilidad permanente de educadores entre los espacios urbanos y rurales. Al mismo tiempo, la educación rural encontraba sus limitaciones en las condiciones geográficas, en el imaginario y en las actividades de los pobladores. En algunas ocasiones, la vida rural terminaba por absorber al maestro, quien adoptaba las costumbres de los lugareños.

La alta densidad poblacional en los espacios rurales explica en gran parte la fuerte presencia del Estado nacional y los altos niveles de desertión y analfabetismo en la provincia. Tales condiciones, alejadas de los ideales de la “civilización” y el “progreso” que pregonaban los funcionarios e intelectuales locales, los sumieron en una constante

preocupación por arbitrar los medios con los cuales crear establecimientos escolares. Además, significaba atraer recursos a la provincia para el empleo de los egresados de las escuelas normales.

La demanda de mano de obra a principio del siglo XX en las escuelas estatales se debió a la menor remuneración que Corrientes otorgaba a los maestros, situación que condicionaba la permanencia incluso en el territorio provincial. Muchos egresados migraban en búsqueda de mejores salarios o persiguiendo estudios universitarios en las grandes ciudades. Más tarde, la problemática fue diferente: el exceso de maestros provocó otra gran movilización de normalistas, quienes se volvieron grandes referentes en la creación de instituciones educativas en provincias limítrofes del nordeste argentino. Los docentes de la provincia canalizaron sus demandas a través de las asociaciones organizadas por maestros que actuaban en consonancia con los gobiernos de turno en el diseño de acciones para la mejora del estado de la educación en la provincia. En algunas ocasiones, surgían enfrentamientos entre sus miembros por intereses contrarios al magisterio. La huelga de octubre de 1939 fue el ejemplo más cabal de la acción gremial llevada adelante por los maestros provinciales en reclamo de los haberes impagos por el Estado provincial. La formación gremial estuvo condicionada por los poderes incluso después de la caída del gobierno de Perón, en el cual se adoptaron otros mecanismos para evitar la huelga y el descontento.

Las escuelas de artes y oficios y las especializadas no fueron numerosas en la primera mitad del siglo XX; recién cobraron impulso con el gobierno peronista en Corrientes. La masificación de la enseñanza y la formación de la clase trabajadora contribuyeron a la existencia de una nueva generación de mano de obra especializada, quienes ocuparon los puestos en las escuelas técnicas de la provincia. Las altas cifras de habitantes en las zonas rurales hasta los años 70 y la economía basada en las actividades agrícola ganadera fueron cruciales en la toma de decisiones sobre la creación de establecimientos de esta modalidad.

Bibliografía



- Acri, M. (2012). *Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881-1930)* [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/4519>
- Aguilera, Y. Z. (2024). *Ángel Saturnino Blanco: santotomeño por adopción, radical por convicción*. Libella.
- Aguirre de Balbuena, M. T. (2003). Los hombres y mujeres que hicieron la historia de la Escuela Normal Superior “Dr. Juan G. Pujol”. En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 17-25). Moglia Ediciones.
- Aguirre, O. (2003). Política educativa en Corrientes durante el primer peronismo 1947-1955. En *Tercer Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes. La Educación en Corrientes “Cuatro Siglos de Historia”* (pp. 27-44). Moglia Ediciones.
- Angelina, M. (2025). Conmemoraciones y fiestas patrias en la ciudad de Corrientes. La participación de la comunidad italiana entre 1870 y 1910. *Quinto Sol*, 29(2), 1-24. <http://dx.doi.org/10.19137/qs.v29i2.8592>
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Arbo, A. (1911-1912). *La labor educativa*. Tipografía de la Escuela Industrial Mixta.
- Arnaiz, J. M. (2015). Los usos del pasado y la historia en la provincia de Corrientes. La gobernación de Benjamín González, 1925-1929. En *1eras Jornadas Nacionales de Historiografía* (pp. 449-462). UniRío Editora.

Bassi, Á. C. (1899) *Informe del Consejo Superior de Educación de la Provincia de Corrientes correspondiente el año 1898*, Establecimiento tipográfico de la Escuela Industrial de Corrientes. Repositorio de la Biblioteca Nacional del Maestro (BNM).

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00034151/00034151.pdf>

Castello, Antonio Emilio (1996) *Historia ilustrada de la Provincia de Corrientes*, Cosmos Editorial.

Calvagno, J. (2011). El sindicalismo argentino ante las alternativas de la educación pública en la era neoconservadora (1931-1943). En R. Elisalde, M. Ampudia, J. P. Nardulli y J. Calvagno, *Trabajadores y educación en Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales*. Editorial Buenos Libros.

Celestia, E. H. (1923). Educación común en la Capital. Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministro de Instrucción Pública.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Educacion-comun/Educacion-comun-1923.pdf>

Centurión, A. M. (1994). *Yo fui maestra rural*. Grafiluz.

Dabat, D. (1930). *La instrucción primaria en Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes*. Biblioteca Pedagógica N°1, Instituto Social de la Universidad del Litoral.

Domínguez, A. A. (2005). *Fernando Piragine Niveyro: El desarrollismo en Corrientes*. Moglia Ediciones.

Domínguez, A. A. (2017). *Mandioca y tiza. La década infame de la docencia correntina (1930-1945)*. Moglia Ediciones.

Fernández, M. del C. (2022). Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada. *Anuario De Historia De La Educación*, (3).

<https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/142>

- Fiorucci, F. (2012). Las Escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia. En P. Laguarda y F. Fiorucci, *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina siglo XX*, Universidad Nacional de la Pampa (UNLPam). Prohistoria Ediciones.
- Fiorucci, F. y Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara, *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 245-248). Editorial Universitaria (UNUPE).
- Fossatti, M. E. (2011). La arquitectura escolar nacional en Corrientes y las condiciones de la centralización: 1943-1945. En *Docencia, Investigación, Extensión y Gestión. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*.
<http://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/29984>
- 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.
- Hamm, F. (22 de agosto de 2019). Fundación del Colegio Nacional “General San Martín” de Corrientes. El primer colegio secundario de la provincia. *Historia del Colegio General San Martín*.
<https://historiadelcolegiogeneralsanmartin.blogspot.com/>
- 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.
- Herrero, A. (2019). Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de educación y escuelas populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920). *Revista Temas de historia argentina y americana*, 1 (27).
- Iglesias, M. A. (2021). ¿Quiénes enseñan?, ¿quiénes vigilan? La enseñanza media y sus regulaciones: profesores e inspectores (1930-1940). *Anuario de Historia de la Educación*, 21(2), pp. 5-23.

Lázzari, M. y Dono Rubio, S. (2005). La Ley Láinez en el debate federalismo-centralismo: un interregno entre las palabras y las cosas. En Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación, *A cien años de la Ley Láinez* (pp. 47-56).

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000881.pdf>

Leconte Reyna, P. J. (2025) *Memorias de un maestro correntino (1902-1976)*. Moglia Ediciones.

Leoni, M. S. (2004). La historiografía correntina en la primera mitad del siglo XX. En E. Maeder, M. S. Leoni, M. G. Quiñónez y M. M. Solís Carnicer, *Visiones del pasado. Estudios sobre historiografía de Corrientes*. Moglia Ediciones.

Lovatto, M. A. (2005). *El colegio provincial “Manuel Vicente Figuerero”. 50 años de vida y orgullo de pertenencia*. Moglia Ediciones.

Lovatto, M. A. (2005). *Fernando Piragine Niveyro: el desarrollista correntino*. Ediciones al Margen, Estudios Regionales Contemporáneos.

Noguera Ramírez, C. E. y Marín Díaz, D. L. (2012). Educar es gobernar: La educación como arte de gobierno. En *Caderno de Pesquisa*, 42(145).
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100003>

Portalís, A. E. (2016a). *Escuela y política en Corrientes durante el primer peronismo. Una aproximación desde la perspectiva de los actores (1946-1949)*. UNNE.

<http://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/51178>

Portalís, A. E. (2016b). Las relaciones entre comunidad y escuela en los ámbitos rurales durante el primer peronismo en Corrientes. Una aproximación desde la perspectiva de los maestros. En *Actas del V Congreso sobre Estudios del Peronismo* (pp. 287-306). Red de Estudios sobre el Peronismo.

<https://redesperonismo.org/wp-content/uploads/2019/03/Portalís.pdf>

- Portalís, A. E. y Zapata, H. M. H. (2020). Culturas escolares y efemérides patrias en la provincia de Corrientes durante el peronismo (1946-1949). *Anuario 2020. Anales de la Junta de Historia de la Provincia de Corrientes* (pp. 375-411). Junta de Historia de la Provincia de Corrientes & Moglia Ediciones.
- Pozzi, J. T. (1942). Problemas de la escuela rural en la provincia de Corrientes. *Cursos y conferencias*, XXI (125 y 126), Año XI.
- Quiñonez, M. G. (2004). El centenario de Pago Largo en la controversia historiográfica de los años treinta. En *Visiones del pasado. Estudio de Historiografía de Corrientes* (pp. 219-237). Moglia Ediciones.
- Quiñonez, M. G. (2007). *Elite, ciudad y sociabilidad en Corrientes (1880-1930)*. Moglia Ediciones.
- Quiñonez, M. G. y Covalova, A. M. (2008). Sociedad, cultura y vida cotidiana en Corrientes en el siglo XX. En *La Historia de Corrientes va a la Escuela* (tomo III, pp. 135-174). Fundación Aguas de Corrientes y Universidad Nacional del Nordeste.
- Rainiero, F. R. (2009). *La augusta y respetable logia “Constante Unión N°23”. Masonería, política y sociedad en Corrientes (siglo XIX)*. Moglia Ediciones.
- Ramos, Juan P. (1910) *Historia de la instrucción primaria en la argentina (1810-1910)*. Atlas escolar, tomo II, Jacobo Peuser.
- Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870- 1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), pp. 200-235.
- Rodríguez, L. G. (2020). Los primeros jardines de infantes anexos a las escuelas normales (1884- 1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada. *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1), pp. 66-86.
- Rodríguez, L.G. (2020). Las escuelas normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952). *Mundo agrario*, 21(47).

Sánchez de Larramendy, M. I. (1999). Situación de Corrientes entre 1930 y 1942. *Revista Nordeste* 2da. Época, (10), pp. 103-117.

<https://repositorio.unne.edu.ar/xmlui/handle/123456789/54409>

Sánchez Negrete, Á. (1995). *Tren “El Económico”. Su gravitación en los poblados correntinos*. Universidad Nacional del Nordeste, Cíceros Impresiones.

Schaller, E. (2015). La formación de la economía correntina. *Res Gesta* (51), 119-143. (Años 2014-2015).

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/formacion-economia-correntina-schaller.pdf>.

Scharagrodsky, P. (2004). La educación física escolar argentina (1940-1990): de la fraternidad a la complementariedad. *Anthropologica*, 22(22), pp. 63-92.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025492122004000100003&lng=es&tlng=es

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

Solís Carnicer, M. del M. (2006). *La cultura política en Corrientes. Partidos, elecciones y prácticas electorales (1909-1930)* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Cuyo]. <https://bdigital.uncu.edu.ar/2756>

Tedesco, J. C. (2020). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. UNPE: Editorial Universitaria.

https://cedinpe.unsam.edu.ar/sites/default/files/pdfs/educacionysociedad_0.pdf

Tenczer, L. (2019). La década de 1930. Crisis económica, industrialización e intervención del Estado (1930-1943). En R. Elizalde, O. Scher y R. García, (comp.), *Historia social de la Argentina contemporánea: 1930-2003* (pp. 11-39). EUDEBA.

Zarrabeitia, C. H. (2002). La impronta Bonastre en la Escuela Regional de Corrientes. En 2º Congreso de Historia de la Provincia de Corrientes (pp. 363-380). Moglia Ediciones.

Antonia Elizabet Portalis



Profesora en Historia y Educación Cívica (ISFD “J. L. Borges”), Esp. En Historia Regional (UNNE), Lic. En Ciencias de la Educación (UCP), Esp. En Docencia Universitaria (UNNE), Diplomada Superior en la Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia (FLACSO), Doctoranda en Historia (UNNE), profesora titular del Colegio Secundario “Pte. Juan D. Perón” y de la Escuela Técnica “Bernardino Rivadavia”, miembro de la Comisión Directiva de la Junta de Historia de la Provincia de Corrientes, integrante del programa de investigación de Historia de la Educación de Corrientes de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa (MEC).

Horacio Miguel Hernán Zapata



Profesor y Licenciado en Historia (UNR/UNSE), Diplomado Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia (FLACSO), Especialista en Historia Regional (UNNE), Magíster Internacional en Ciencias Humanas y Sociales (UNESCO). Doctorando en Historia en la Universidad de Buenos Aires. Profesor Adjunto Regular en el Departamento de la Facultad de Humanidades y Auxiliar Docente de Primera Regular en la carrera de Licenciatura en Comercio Exterior de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste y Profesor Titular en el Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez” de Paso de los Libres. Miembro de Número de la Junta de Historia de la Provincia de Corrientes y del Instituto de Investigaciones Históricas y Culturales de Corrientes. Integrante del Programa de Investigación de Historia de la Educación de Corrientes de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes.

Juan. Manuel Arnaiz



Prof. y Licenciado en Historia. Especialista en Historia Regional. Doctorando en Historia en la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de la cátedra Historia Económica y Social Argentina del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades (UNNE) y de las asignaturas Evolución del Pensamiento Directivo de la Licenciatura en Administración; y de Historia Económica Mundial y Argentina de la Licenciatura en Comercio Exterior, ambas en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste, docente de la plataforma educativa (EDUCAPLAY).

Virginia Sandoval



Bibliotecaria (IS “Carmen Molina de Llano”); Diplomada en Bibliotecología (UNSJ), en diseño y gestión de tutorías en línea (UNNE) y en Humanidades Digitales (ISFD “Dr. Juan Pujol”); alumna tesista de la Licenciatura en Ciencias de la Información (UNNE); docente del Instituto Superior “Carmen Molina de Llano” en Fuentes y Unidades de Información, Recuperación de la Información y Práctica Profesional II en Bibliotecas Escolares; Referente jurisdiccional del Programas BERA del Ministerio de Educación de Corrientes, capacitadora de bibliotecarios de la provincia; integrante del Programa de Historia de la Educación de la Provincia de Corrientes y de proyectos de investigación y extensión de la UNNE con la temática “Patrimonio documental”.

José Luis Ramón Núñez



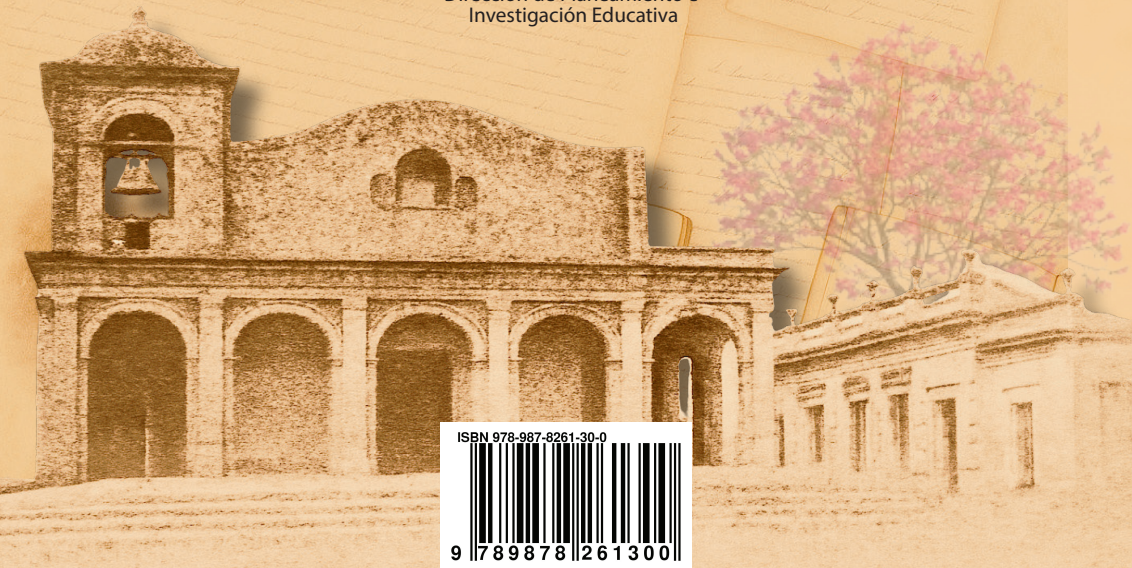
Profesor en Lengua (IFD “Dr. Juan G. Pujol”) y Bibliotecario (IS “Carmen Molina de Llano”). Diplomado Superior en Ciencias Sociales, mención Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Maestrando en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR). Forma parte del Proyecto de Investigación “Patrimonio documental en instituciones públicas de Corrientes y Resistencia. Identificación, análisis, valoración, acceso y difusión. (FHUM -UNNE) y del programa de investigación de Historia de la Educación de Corrientes de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa (MEC).



CORRIENTES

Ministerio de Educación

Dirección de Planeamiento e
Investigación Educativa



ISBN 978-987-8261-30-0



9 789878 261300