

TESIS DE LICENCIATURA
"EL CENS N°248 EN CONCEPCIÓN DEL
URUGUAY, UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN
DE ADULTOS DE LAS FUERZAS ARMADAS EN
LA POSTDICTADURA"

RODRIGO LAUTARO DEMARLENGE
DNI: 42.477.190
TELÉFONO: 3442-550675
E-MAIL: RODEMARLENGE@GMAIL.COM

DIRECTORA: EVA MARA PETITTI
CO-DIRECTOR: CARLOS FEDERICO BRUGALETTA

UADER | FHAYCS

Universidad Autónoma
de Entre Ríos

Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS - FACULTAD
DE HUMANIDADES ARTES Y CIENCIAS SOCIALES.
CONCEPCIÓN DEL URUGUAY.
2026

**“El CENS N°248 en Concepción del Uruguay, una experiencia de educación de
adultos de las Fuerzas Armadas en la posdictadura”**

Tesis de Licenciatura en Historia.

Dedicatorias

A mi familia.

A mis amigos.

Agradecimientos.

Quiero expresar mi agradecimiento a quienes me acompañaron y apoyaron durante el proceso de elaboración de este trabajo. En primer lugar, a mi familia y a mis amigos. A los docentes de la carrera de Historia de la sede Uruguay de la FHaYCS-UADER y a mis compañeros del Profesorado y, fundamentalmente, de la Licenciatura: Kei y Lauti, cuyo acompañamiento hizo más gratos estos años de cursada.

Agradezco especialmente a Eva Mara Petitti y Federico Brugaletta por la rigurosa supervisión de este trabajo, que lo enriqueció significativamente, y por su acompañamiento y consejo, fundamentales para mi formación como docente e investigador.

Finalmente, reconozco y doy las gracias a todas las personas que colaboraron desinteresadamente con la investigación mediante comentarios, preguntas o palabras de aliento. También a aquellos docentes y alumnos del CENS N°248 que brindaron su tiempo para ser entrevistados. Sin su aporte este trabajo no hubiese podido ser realizado.

Dedicatorias.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	6
Palabras claves.....	7
Introducción.....	9
Presentación y justificación del estudio.....	9
Planteamiento del problema e hipótesis.....	15
Objetivos.....	16
Antecedentes.....	16
Marco o enfoque teórico.....	21
Abordaje metodológico.....	23
Capítulo 1: El CENS N°248, entre lo nacional, lo provincial y lo local.....	27
1.1. La creación de un CENS para suboficiales:lo nacional en el territorio provincial y local.....	27
1.2. “El CENS se abre a la comunidad”: la transformación de la matrícula en el pasaje de lo militar a lo civil.....	34
1.3. La transferencia al CGE y las derivas del CENS N°248.....	40
A modo de cierre del capítulo.....	41
Capítulo 2: Representaciones de los promotores del CENS N°248 sobre la educación de adultos para agentes militares.....	43
2.1. Experiencias y trayectorias de los promotores del CENS N°248.....	43
2.2. Representaciones en torno al valor del nivel secundario.....	47
2.3. Representaciones en torno a las relaciones entre lo civil y lo militar.....	52
A modo de cierre del capítulo.....	57
Capítulo 3: “Cotidianidad y cultura escolar del CENS N°248”.....	59
3.1. Sentidos de los estudiantes del CENS N°248.....	59
3.2. La prensa escolar como prisma para analizar la cultura escolar.....	64
3.3. Los profesores y la cultura escolar de la enseñanza de adultos.....	71
3.4. Conflictos en la cotidianidad escolar.....	73
A modo de cierre.....	82
Conclusiones.....	84
Bibliografía.....	88

Resumen

En esta investigación analizaremos la experiencia de educación secundaria de adultos promovida por las Fuerzas Armadas en el Centro Educativo en el Nivel Secundario N°248 de Concepción del Uruguay entre 1988 y 1990. La creación de esta institución educativa fue resultado del convenio firmado entre la Dirección Nacional de Educación de Adultos y el Círculo de Suboficiales del Ejército.

El objeto de esta investigación está situado hacia el final de una temporalidad más amplia conocida como transición de la dictadura a la democracia o posdictadura. Este periodo comenzó con el creciente desprestigio que adquirió el gobierno militar a partir de la derrota de Malvinas y las denuncias por violaciones a los derechos humanos y se extendió hasta el sofocamiento de alzamientos militares y los indultos a las jerarquías castrenses a inicios de la década del noventa. En este tiempo, las Fuerzas Armadas atravesaron una crisis profesional e institucional que amenazaba con romper el funcionamiento de la cadena de mandos y, por lo tanto, se configuró cierto consenso dentro de los altos rangos militares para adecuar las mismas al nuevo escenario democrático.

En este marco de tensiones entre la sociedad civil, el sector militar y el gobierno nacional surgió el CENS N°248, que concentró en su interior y funcionó como espacio de articulación entre estos tres sectores. Por lo tanto, sostenemos que la incorporación de los suboficiales al CENS N°248 se enmarcó en el proceso de reformas impulsadas por las Fuerzas Armadas para adaptarse al nuevo escenario democrático.

El corpus empírico de esta investigación está compuesto por fuentes orales producidas a partir de entrevistas a suboficiales egresados, docentes y directivos que transitaban por la institución durante el periodo analizado. Destacamos que dentro de estas entrevistas las realizadas a quien fue responsable de las gestiones para la apertura del CENS N°248. Mientras que las fuentes documentales están compuestas por los convenios para la inauguración de este establecimiento educativo, los reglamentos de funcionamiento, los planes de estudio y, finalmente, las publicaciones periódicas producidas por los estudiantes y docentes.

Finalmente, el cuerpo de este texto está compuesto por una introducción, en la que desarrollamos los aspectos teóricos y metodológicos detrás del trabajo realizado, así como por tres capítulos que hacen al análisis e interpretación de los datos y por una conclusión. El primero de los capítulos que componen el análisis e interpretación de los datos está consagrado al análisis del CENS n°248 en escala local, provincial y nacional. El segundo está dedicado al estudio de las trayectorias y representaciones de los actores promotores de la institución. Por último, el tercer capítulo indaga sobre la cotidianidad y la cultura escolar del establecimiento.

Palabras claves

Posdictadura - Fuerzas Armadas - Educación de adultos - Democratización.

Introducción

Presentación y justificación del estudio

El objetivo de esta investigación es analizar la experiencia de educación secundaria de adultos promovida por las Fuerzas Armadas (FF.AA.) en el Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) N°248 de Concepción del Uruguay entre 1988 y 1990. Para ser creados, los CENS debieron contar con un convenio con entidades que le dieran respaldo. Este acuerdo unía a la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y con instituciones ajenas al sistema educativo como, por ejemplo, municipalidades, sindicatos o asociaciones civiles. La creación del N°248 fue resultado de los convenios firmados en 1984 y 1988 entre la DINEA y el Círculo de Suboficiales del Ejército (CIRSE). Las actividades educativas comenzaron en 1988 y continuaron bajo este convenio hasta 1990. A partir de 1991 la institución pasó a ser patrocinada por la Sociedad Española de Socorros Mutuos. Mientras que en 1993 se transfirió de la órbita nacional al Consejo General de Educación de Entre Ríos. A día de hoy la institución sigue en actividad, bajo la jurisdicción provincial, como la Escuela Secundaria de Adultos N°12 “25 de junio”. La ubicación del establecimiento es la misma donde tuvo lugar desde su origen, a tan sólo unos metros del Batallón de Ingenieros Blindados N°2 del Ejército Argentino..

El inicio de la relación entre la educación de adultos y las FF.AA. puede identificarse desde fines del siglo XIX a partir de la sanción de la Ley 1.420. En esta legislación se estableció en su artículo N°11 que se podían crear escuelas para adultos en cuarteles, guarniciones, cárceles y otros establecimientos donde se pudieran reunir al menos cuarenta adultos “ineducados”.¹ A esas instituciones correspondían una serie de contenidos mínimos que se diferenciaban de los que se especificaban para las escuelas comunes.² Al respecto de la función social que tuvieron las propuestas de educación para adultos a fines de siglo XIX hay quienes pusieron el énfasis en el propósito de difundir los valores nacionales y otros que

¹ Ley 1.420 de 1884. Por la cual se norma la educación común en la Argentina. 8 de julio de 1884.

² Artículo N°12 de la Ley 1.420 de 1884. Por la cual se norma la educación común en la Argentina. 8 de julio de 1884.

señalan la necesidad de incorporar los educandos al sistema productivo. Para el caso específico de la educación de adultos en las FF.AA., Germán Soprano (2022) plantea que la implementación de la Ley 4.031 de Servicio Militar Obligatorio produjo la incorporación masiva de adultos analfabetos a las fuerzas, lo que implicó el fortalecimiento de la oferta de educación primaria mediante las escuelas militares. Estas instituciones eran exclusivas para conscriptos -jóvenes, mayores de 20 años-, y estuvieron organizadas en dos grados, uno para aquellos que no habían recibido ningún tipo de instrucción en su niñez y otra para los conscriptos que sí lo habían hecho y tenían algunos conocimientos sobre lectura, escritura y aritmética. Los directores y docentes eran civiles designados por el Consejo Nacional de Educación (Soprano, 2022).

En la década de 1960 las políticas estatales para la educación de adultos cobraron mayor fuerza. La educación de adultos se configuró como un asunto de relevancia en las agendas de organismos internacionales y que no estuvo exenta de las tensiones propias de la Guerra Fría, en donde el analfabetismo era visto como un problema a erradicar desde distintas concepciones ideológicas. Al igual que en otros países de la región, las políticas de educación de adultos en Argentina contaron con el fomento activo de los organismos internacionales, tales como la Organización de Estados Americanos (Baraldo, 2018). A contracorriente de una tendencia general de descentralización del sistema educativo, en 1968 se creó la DINEA como la primera agencia nacional para llevar a cabo las iniciativas de educación de adultos a escala federal. La misma surgió durante la presidencia de facto Juan Carlos Onganía, cuya cartera de educación estuvo conformada por funcionarios provenientes de sectores católicos. Como señala Laura Graciela Rodríguez (2013), en 1968 el Secretario de Educación era José María Astigueta, vinculado con grupos católicos y con instituciones de educación privada.

En 1970, dentro de la DINEA, comenzó la experiencia de los CENS con la aprobación de sus planes de estudio.³ Además de estos establecimientos, esta agencia coordinó los Centros Educativos de Nivel Primario, los Comunitarios, los Móviles de Promoción Profesional Popular y los Centros Educativos para Aborígenes y, al

³ Decreto 1301 de 1970 [con fuerza de ley]. Autorízase la modificación, con carácter experimental, de los planes de estudios. 8 de abril de 1970.

mismo tiempo, las escuelas anexas a las FF.AA., destinadas a ofrecer educación primaria a los conscriptos como se señaló anteriormente.⁴

Con la llegada de Héctor Cámpora a la presidencia, Jorge Taiana fue designado como ministro de Cultura y Educación y Carlos Grosso como coordinador general de la DINEA, entre los años 1973-1974. Durante este breve lapso, se incrementó el número de establecimientos educativos dependientes de esta agencia y la cantidad de estudiantes y de docentes también aumentó considerablemente. Al mismo tiempo, se desarrolló la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). La DINEA no estuvo exenta de los proceso de depuración ideológica que se desencadenaron durante la gestión de Oscar Ivannisovich y acrecentados a partir del golpe militar de 1976. Durante esos años la agencia se vió reducida a una oficina inferior como consecuencia de la descentralización de las instituciones de nivel primario, las cuales representaban la mayoría de sus servicios (Hernández y Facciolo, 1984).

Durante la dictadura, los CENS continuaron funcionando, se inauguraron nuevos centros y se promulgó el reglamento y el plan de estudio de los mismos. Con el retorno a la democracia, la DINEA recuperó el nivel de actividad. En el marco del nuevo gobierno democrático, la DINEA recuperó el nivel de actividad. En 1984 pasó a depender de la Comisión Nacional de Alfabetización Permanente (CONAFEP) la cual fue creada dentro del Ministerio de Educación y Justicia con el objetivo de reducir los índices de analfabetismo (Wanschelbaum, 2013).

Durante el gobierno de Carlos Saúl Menem, las políticas educativas se caracterizaron por la descentralización de las instituciones de nivel medio y superior (Puiggrós, 2003). Como consecuencia de la Ley 24.049/91 los CENS, junto a los demás establecimientos de enseñanza media, fueron transferidos a las provincias y la DINEA fue disuelta (Donvito y Otero, 2020, p.12). Así, el CENS N°248 pasó a depender del Consejo General de Educación de Entre Ríos a partir de 1993.

Como mencionamos anteriormente, a fines del siglo XIX la educación de adultos encontró un impulso desde el origen del sistema educativo. De manera paralela el sistema militar comenzó un proceso de profesionalización de los soldados,

⁴ Centro Multinacional de Educación de adultos (1971). *Problemática de la educación de adultos en la Argentina*.

suboficiales y oficiales que supuso un proceso en la homogeneización de la instrucción militar (Potash, 1969). El Colegio Militar, lugar donde se formaron los oficiales, fue fundado en 1870. Mientras que en 1908 se fundó la institución destinada a la instrucción de suboficiales, denominada Escuela de Clases.

Desde estos primeros momentos de la formación profesional del ejército comenzó un proceso de diferenciación entre oficiales y suboficiales que perduran hasta el día de hoy. Mientras que los oficiales estaban capacitados fundamentalmente para ejercer el mando y la conducción de las unidades militares (Colegio Militar de la Nación, s.f), los suboficiales eran considerados la “columna vertebral y el brazo ejecutor del Ejército Argentino” y, al mismo tiempo, “guía de sus subordinados” (Escuela de Suboficiales del Ejército Sargento Cabral, s.f). Es decir, los oficiales tenían una formación en perspectiva estratégica-militar y los suboficiales debían adquirir habilidades orientadas a la ejecución de las estrategias y eran responsables de la formación de los soldados. Hasta 2002 la instrucción de los suboficiales del Ejército se producía en dos escuelas diferentes, la Escuela de Suboficiales “Sargento Cabral” y la Escuela de Suboficiales “General Lemos”. Ese año se fusionaron para conformar la Escuela de Suboficiales del Ejército “Sargento Cabral” localizada en Campo de Mayo en la provincia de Buenos Aires (Soprano, 2015, b).

Durante todo el siglo XX la educación de adultos de miembros de las FF.AA.⁵ se mantuvo como una política estatal estable. Germán Soprano identifica que hacia 1912 la mayoría de las Escuelas Anexas funcionaba en unidades del Ejército y que alrededor de un 80% de las mismas estuvo distribuido en territorio de las provincias (Soprano, 2022, p.178). Hasta 1990 funcionaron en distintos puntos de la Argentina al menos cinco CENS, además del N°248, con un convenio con el CIRSE. Al mismo tiempo, hubo al menos un Centro Educativo de Nivel Terciario respaldado por un acuerdo con esta organización⁶. Observando el panorama provincial de las escuelas

⁵ En este trabajo nos enfocaremos en la vinculación entre el Ejército y la educación de adultos, dejando fuera del análisis a la Armada y la Fuerza Aérea. De todas formas, destacamos que las tres armas y la escolarización de sus agentes es una constante durante el siglo XX.

⁶ Círculo De Suboficiales del Ejército (1990) *Desafectación de Centros Educativos*. Esta información la encontramos en la solicitud presentada en 1990 por el CIRSE a la DINEA para romper los acuerdos que sostenían estos Centros Educativos con el argumento “que no se cuenta con demanda educativa por parte de asociados de esta institución”. Estos establecimientos estuvieron ubicados en Santa Rosa, Jujuy, Neuquén, La Rioja, Tupungato,

de educación de adultos para agentes militares, encontramos, al momento de la transferencia de los servicios educativos a las provincias de 1993, un total de ocho CENS en Entre Ríos. De estos establecimientos dos estuvieron vinculados a las FF.AA., ambos asociados al CIRSE. A su vez, identificamos doce escuelas anexas a las FF.AA. repartidas a lo largo de la provincia⁷.

En relación con el CIRSE, cabe mencionar que comenzó sus actividades en 1964 como una asociación exclusiva de suboficiales. Ángel Alcalde (2016) define a estas asociaciones como un marco organizativo e institucional que les permiten a los miembros de las instituciones militares tejer un sistema de relaciones sociales al margen de las mismas. De esta forma, las asociaciones militares significan, fundamentalmente, una plataforma de acción política para defender los intereses corporativos en el ámbito civil o para participar en la sociedad. A su vez, las asociaciones militares también son un espacio de socialización (Alcalde, 2016). Desde esta manera, el CIRSE puede ser entendida como una institución que, además de ofrecer asistencia a los afiliados, trascendía el sector castrense y se relacionaba con la sociedad civil. Entender al CIRSE de esta manera permite indagar acerca de la manera en que se llevaron a cabo las gestiones con la DINEA para la apertura del CENS N°248.

El contexto en el que ubicamos la investigación está marcado por los debates suscitados en la denominada transición de la dictadura a la democracia a partir de 1982. En este escenario las FF.AA. se vieron crecientemente desprestigiadas por distintos sectores de la sociedad como consecuencia de la represión y la derrota de Malvinas (Soprano, 2017). El autor agrega que “el Ejército experimentó una crisis profesional e institucional que se manifestó en un ‘estado de deliberación’ y de ‘politización’ de oficiales y suboficiales que amenazó con romper el funcionamiento de la cadena de mandos (Soprano, 2015, a, p.3). Al mismo tiempo, durante esta apertura democrática existió cierto consenso dentro de los funcionarios de alto rango del sector castrense para adecuar las FF.AA. al nuevo contexto democrático (Di

Santiago del Estero y Concepción del Uruguay. Presumimos que, al tratarse sólo de los establecimientos que iban a dejar de estar respaldados por un convenio, el número de instituciones vinculadas al Círculos y a las FF.AA. era mayor.

⁷ Ministerio de Cultura y Educación, 1991, *Listado de establecimientos transferidos a la provincia de Entre Ríos*.

Renzo, 2022) A su vez, como sostienen Claudia Feld y Marina Franco (2015), esta transición se dio de una manera incierta y ambigua en la medida que la misma estaba repleta de continuidades y dilemas, heredados de la dictadura. En este escenario, y como parte del proceso de constitución de un nuevo consenso democrático y legitimación de su gobierno, el Poder Ejecutivo Nacional promovió una política de democratización del sistema educativo que buscaba garantizar el acceso a la educación y formar a los educandos para la democracia. Entre las medidas implementadas aparece el Plan Nacional de Alfabetización (Wanschelbaum, 2013). De esta manera, el CENS N°248 surgió en un escenario favorable para las propuestas de educación de jóvenes y adultos.

Al mismo tiempo, la aparición de la institución que estudiamos estuvo inscripta en la tensión entre el gobierno nacional y las FF.AA. Por un lado, la presidencia de Alfonsín promovió el juzgamiento a los militares que fue iniciado por el Juicio a las Juntas de 1985. El mismo abrió la posibilidad de juzgar más debajo de la cadena de mando. Como consecuencia de este proceso, la resistencia del sector castrense obligó al gobierno a clausurar el tratamiento de los crímenes dictatoriales, impulsando dos leyes: la 23.492 de “Punto Final” y la 23.521 de “Obediencia debida” (Laino Sanchis, 2021).

Respecto a los levantamientos militares de finales de la década del 80’, Carlos Acuña y Catalina Smulovitz afirman que la ruptura de la cadena de mandos eran fenómenos originados en la dictadura por la metodología represiva llevada a cabo (1994, 103-104). Esta tensión entre los “carapintadas”, liderados por el teniente coronel Mohamed Alí Seineldín y por el coronel Aldo Rico, y el sector “oficialista” del Estado Mayor General del Ejército se agravó por la judicialización en torno al terrorismo de estado (Canelo, 2011, p.146). Menem al indultar a los condenados y procesados militares, al igual que a los partícipes de la “guerrilla”, neutralizó al sector “carapintada” (Derghougassian, 2006, p.9). Este grupo llevó a cabo el último alzamiento en diciembre de 1990, buscando desplazar la cúpula del Ejército, pero, como producto del indulto, las lealtades militares se volcaron hacia el sector “oficialista” (Canelo, 2011, p.148). Algunos autores sostienen que con la represión de este levantamiento se produjo la consolidación democrática y la finalización de la transición a la democracia ya que a partir de ese hecho no se produjeron nuevos

levantamientos ni revueltas, se redujeron los niveles de autonomía militar y creció el control civil sobre las FF.AA. (Mazzei, 2007).

Planteamiento del problema e hipótesis

En este marco de conflicto entre la sociedad civil, el sector militar y el poder ejecutivo nacional surgió el CENS N°248, cuya apertura y funcionamiento implicó la colaboración de estas tres partes, representadas en este caso por docentes, los suboficiales y la DINEA. De esta manera, dando lugar al planteamiento del problema tomamos a la institución educativa analizada como puerta de entrada para analizar cómo los sujetos que la habitaron transitaron la incorporación de miembros del sector castrense a la educación secundaria y cómo estos lidiaron con las tensiones que suponía la cultura escolar y la nueva coyuntura democrática.

Nuestra pregunta disparadora fue ¿por qué el CIRSE impulsó la firma del convenio y la posterior apertura del CENS N°248? A partir de este interrogante surgieron otros que guiarán la escritura de la tesina: ¿Qué relaciones existieron entre la institución y los distintos actores y agencias a escala nacional, provincial y local desde la firma del convenio hasta la desvinculación por parte del CIRSE y la posterior transferencia del CENS al CGE? ¿Cuáles fueron las posturas de los sujetos promotores de la institución acerca de la incorporación de los suboficiales a la secundaria para adultos? ¿Cómo era la cotidianidad y la cultura escolar del CENS N°248?

Partimos de la hipótesis que la incorporación de los suboficiales al CENS N°248 a partir del convenio entre la DINEA y el CIRSE se dio a partir de la confluencia de objetivos por parte de las agencias que firmaron el convenio, en un contexto particular, el de posdictadura. Con relación al CIRSE la creación del CENS se enmarca en las reformas impulsadas por las FF.AA. para adaptarse al nuevo escenario democrático y para que los suboficiales tengan mayores herramientas para adecuarse a los nuevos requisitos.

Al mismo tiempo, sostenemos que el funcionamiento del CENS N°248 derivó en acercamientos y alejamientos entre distintas agencias del Estado y que, luego del segundo año de funcionamiento de la institución, tuvo lugar una progresiva

apertura a la comunidad civil. También argumentamos que la trayectoria de los agentes promotores estuvo condicionada por las experiencias educativas vinculadas a la educación de adultos dentro de las Fuerzas Armadas que estos tuvieron antes de 1988. Finalmente, sostenemos que esta institución educativa contribuyó a deconstruir la socialización adquirida por los suboficiales en el ámbito militar y que la cultura escolar estuvo influida por el sector castrense.

Objetivos

❖ General

Analizar la experiencia de educación secundaria de adultos promovida para suboficiales del Ejército Argentino en el CENS N°248 de Concepción del Uruguay entre 1988-1990.

❖ Específicos

- Identificar las interacciones entre el CENS N°248 y los diferentes actores y agencias a escala nacional, provincial y local.
- Reconocer las representaciones de los agentes promotores de la institución al respecto de la educación secundaria de adultos para suboficiales.
- Describir la cotidianidad y la cultura escolar del CENS N°248 durante el periodo comprendido entre 1988 y 1990.

Antecedentes

Como mencionamos anteriormente, ubicamos esta investigación dentro del debate de la transición a la democracia. Claudia Feld y Marina Franco (2015) ponen el énfasis en la incertidumbre y en las continuidades del factor militar como características de este periodo democrático. Germán Soprano sostiene, en este sentido, que la transición democrática comenzó con la caída de la última dictadura. Señala que la transición tuvo su origen con la derrota de Malvinas (Soprano, 2017). Luciano Alonso considera que durante la transición democrática se dió una transformación del sistema de gobierno y un incremento de derechos en varias dimensiones. Esta transformación es denominada por el autor como democratización (Alonso, 2025).

Por su parte, Marcela Ferrari y Mónica Gordillo proponen una interpretación alternativa y denominan al periodo posterior a la dictadura como un proceso de reconstrucción democrática. El mismo estuvo caracterizado por una serie de acuerdos y confrontaciones entre diferentes actores, pero las discusiones se dieron sobre una base consensuada acerca de un sistema político que asegurase las garantías básicas para la vida en sociedad. De esta forma, la reconstrucción es entendida como una interacción conflictiva en la que no se cuestionaba el sistema democrático (Ferrari y Gordillo, 2015).

Consideramos que ambas posturas son sumamente valiosas para comprender las continuidades de la última dictadura cívico-militar y las conflictividades que este supuso. La posición propuesta por Ferrari y Gordillo consiste en que las disputas políticas se daban en un marco que no ponía en riesgo la democracia. Por otro lado, la noción de transición a la democracia permite pensar a este contexto como un periodo de transformación hacia un sistema democrático imperfecto. Consideramos que el contexto de posdictadura⁸ estuvo marcado por la inestabilidad política ocurrida por las tensiones por el control civil de las FF.AA. y que las mismas, sumadas a las disputas dentro del sector castrense, aportaron incertidumbre al contexto. Esta perspectiva sobre la posdictadura está en diálogo con la que plantea Daniel Mazzei (2011), cuando este autor considera que en 1990 se da el fin de la transición y el comienzo de la consolidación democrática de la mano de la subordinación de las FF.AA. al poder civil. En este sentido, Soprano argumenta que la represión al último levantamiento “carapintada” en diciembre de 1990 garantizó definitivamente la subordinación militar al poder político civil (2017).

En relación con los estudios que dan cuenta de las complejas disputas por el control de las FF.AA. en el periodo de la posdictadura, destacamos en primer lugar los aportes de Jorge Battaglini, quien diferencia entre control y subordinación del poder civil sobre el militar. Esta última categoría sólo implica el cumplimiento de las órdenes políticas, mientras el control civil consiste en la capacidad del estado para implementar políticas de defensa. El autor considera que el control civil comenzó a

⁸ A lo largo de este trabajo empleamos el término posdictadura para facilitar la exposición pero sin desconocer la diversidad de interpretaciones existentes ni las discusiones teóricas que lo atraviesan.

ser efectivo durante el gobierno de Raúl Alfonsín. De esta manera, Battaglini sostiene que hubo subordinación con autonomía militar desde finales de la década del 80' hasta el 2003 (Battaglini, 2010). Rut Diamint sostiene que la consolidación del control civil es posible cuando el poder civil define la política de seguridad y defensa y conduce efectivamente las FF.AA. De esta manera, el gobierno de Alfonsín intentó controlar el sector castrense mediante una depuración y judicialización. Sin embargo, la urgencia por la subordinación y la ausencia de políticas de defensa permitieron a los militares generar nuevas estrategias de preservación de poder. Las consecuencias de esta disputa fueron el debilitamiento del gobierno democrático y la suspensión de la resolución del conflicto cívico-militar (Diamint, 2008).

Paula Canelo (2011) profundiza lo expuesto por Battaglini y argumenta que, durante la posdictadura, la subordinación militar al poder civil se trató, en realidad, de una subordinación condicionada ya que la misma descansaba sobre acuerdos inestables. En diálogo con esta perspectiva, Soprano argumenta que durante las presidencias democráticas sucedidas entre 1983 y 2001 las políticas de defensa nacional y seguridad interior se definieron por consenso, lo que provocó la separación y el primer paso hacia la conducción civil de las FF.AA. (Soprano, 2015-a). Cristian Di Renzo (2022) sostiene, en este sentido, que esta subordinación comienza con la presidencia de Raúl Alfonsín y argumenta que fue fundamental la disposición de militares a aceptar tales cambios y la voluntad política de los mismos a llevar a cabo tales rangos.

Katchik Derghougassian aporta al debate identificando tres etapas en el proceso de “ciudadanización” (p.6, 2011) de las FF.AA. tres etapas: la primera en donde se restauró el control civil, como consecuencia de la Ley de Defensa y los Juicios a las Juntas Militares; la segunda en donde se dió una reforma militar, caracterizada por la globalización y la implementación del Servicio Militar Voluntario y, por último, la modernización en 2006 bajo la gestión de Nilda Garré en el Ministerio de Defensa (Derghougassian, 2011). Germán Soprano y Sabrina Frederic agregan que la incorporación de oficiales a la educación superior durante la década de 1990 fue parte de este proceso de ciudadanización de las FF.AA (Frederic y Soprano, 2012). A su vez, Soprano sostiene que con la consolidación democrática la educación de oficiales y suboficiales se convirtió en más heterónoma como

consecuencia de las decisiones tomadas por la conducción de las FF.AA. Sin embargo, este autor agrega que el proceso de incorporación de lógicas y prácticas sociales civiles por parte de los aspirantes militares fue limitada hasta 2007 (Soprano, 2015, b).

En relación con la formación de militares en instituciones educativas de nivel primario, destacamos los textos de Germán Soprano y de Nicolás Silliti. El primero de estos desarrolla la implementación de las Escuelas Anexas a las FF.AA. al comienzo del siglo XX bajo la jurisdicción del Consejo Nacional de Educación. El autor propone que estas instituciones alfabetizaron a los soldados conscriptos a pesar de la superposición entre jurisdicciones, los obstáculos curriculares y edilicios y la falta de financiamiento (Soprano, 2022). A su vez, Silliti comprende a la alfabetización de soldados como parte de un programa de reforma social y aculturación de las clases populares (Silliti, 2023).

Finalmente, destacamos la labor realizada por Germán Soprano en uno de sus artículos donde analiza las entrevistas realizadas al Coronel Martín Antonio Balza, Jefe del Estado Mayor del Ejército entre 1991 y 1999 (Soprano, 2017). Este trabajo, en el que se desarrollan las perspectivas y experiencias de los militares durante la transición democrática, nos posibilita analizar las representaciones de los entrevistados al respecto de la relación entre educación secundaria de los suboficiales y el proceso de democratización.

Por otro lado, la educación de adultos es una modalidad estudiada ampliamente en el campo de la historia de la educación en Argentina. En este campo temático identificamos diferentes perspectivas de análisis. La primera de estas líneas historiográficas que reconocemos está caracterizada por las producciones académicas que relacionan la educación de jóvenes y adultos con el proceso de alfabetización. En esta perspectiva Lidia Rodríguez afirma que la alfabetización de adultos es una operación de poder y puede ser entendida como una invasión a la cultura no hegemónica (Rodríguez, 1996). De igual forma, Baraldo argumenta que la DINEA estuvo influenciada, a partir de 1973, por la pedagogía de Freire. En este sentido, la dirección operaba con la mirada puesta en la concientización y consideraba al aprendizaje como requisito indispensable para la acción política (Baraldo, 2018). Dentro de una corriente que analiza esta modalidad y la vincula con la política

educativa en la transición democrática se encuentra uno de los artículos de Cintia Wanschelbaum, donde la autora sostiene que el gobierno de Alfonsín, intentó revertir el carácter discriminador de las políticas de la dictadura (Wanschelbaum, 2010).

A su vez, otros autores observan a la educación de adultos y su relación con la represión durante la última dictadura cívico-militar. En este sentido, Cintia Wanschelbaum (2015) sostiene que la educación era considerada por la dictadura cívico-militar como un frente más de lucha contra la subversión. Por otro lado, Juan Pablo Nardulli (2014) sostiene que los sectores más reaccionarios vieron a la alfabetización de los sectores populares como una actividad subversiva. De la misma manera, Natalia Baraldo (2020a) afirma que la educación de adultos tuvo una función importante en la estrategia de seguridad nacional por estar orientada a desalentar la iniciativa obrera. Esta autora argumenta, en otra ocasión, que la modalidad poseyó la función de integrar a los adultos a la sociedad. Este proceso de integración implicó la aceptación de valores hegemónicos sin un cuestionamiento de los mismos (Baraldo, 2016). Por último, cabe mencionar el artículo de Silvia Roitemburd (1992) quien plantea que el compromiso de los docentes fueron las claves para favorecer la formación de los educandos durante la dictadura cívico-militar.

Por último, identificamos una perspectiva que considera que la educación de adultos tiene una relación con la militancia política de los actores que la integran. En este sentido Antonio Nicoleau (2023) considera que el motivo por el que la CREAR tuvo éxito fue por la relación entre pedagogía y política. Baraldo (2020b), en otra oportunidad, argumenta que los sindicatos, como instituciones convenientes, no sólo proporcionaban la infraestructura, sino también se comprometieron en la confección del currículo.

Consideramos que todos los aportes resultan sumamente valiosos para dar cuenta de las producciones respecto al control civil de las FF.AA. y para la construcción de la historiografía de la educación de adultos en la Argentina. Sin embargo, no hemos identificado aún investigaciones que profundicen al respecto de la relación entre el sector castrense y la educación de adultos en el contexto de transición democrática. A su vez, observamos que lo escrito sobre el vínculo entre las FF.AA., el Estado y la sociedad civil suele tener el foco puesto en el vínculo entre el

estado nacional y el sector militar. Por lo general, no se atiende a las tensiones surgidas entre estos agentes en las provincias ni a la influencia de la sociedad civil en la disputa por el control de las FF.AA. Al mismo tiempo, no se suele considerar el factor educativo en esta disputa por la conducción de las FF.AA. De igual manera, la historiografía, por lo general, suele poner el foco en la implementación de las políticas del Poder Ejecutivo Nacional en la educación de jóvenes y adultos. Por lo tanto, en esta investigación pretendemos aportar a la discusión desde una perspectiva que considere al CENS N°248 como una institución educativa establecida en el escenario de posdictadura y de pujas por el control de las FF.AA. A su vez, buscamos poner en el centro del análisis el papel que tuvieron los distintos agentes (locales, provinciales y nacionales), en la apertura y funcionamiento de este establecimiento educativo. Finalmente, procuramos identificar la vinculación que tuvo nuestro objeto de estudio con los procesos que se dieron en la escala nacional.

Marco o enfoque teórico

Para el análisis de nuestro objeto de estudio retomamos los conceptos que propone Germán Soprano. El autor realiza un estudio de las agencias estatales basado en los sujetos que le dieron vida, la aprehensión de sus lógicas y del contexto de las representaciones y prácticas sociales que objetivaron las políticas públicas de esas instituciones (Soprano, 2007). Esta postura nos permite deconstruir la imagen del Estado como una institución homogénea en la que no existen los conflictos entre sus instituciones y adoptar una perspectiva que permita dar cuenta de las tensiones que existen entre las agencias estatales y, también, entre las escalas nacionales, provinciales y locales del Estado. En este mismo sentido, adoptamos la propuesta de Ernesto Bohoslavsky y Germán Soprano (2010), quienes plantean un análisis del Estado desde dentro, considerando las configuraciones de los organismos estatales, las personas que son parte de los mismos, las presiones que reciben las agencias estatales y las distintas escalas geográficas. Esta propuesta permite observar los organismos estatales desde una perspectiva microanalítica para comprender la configuración de los fenómenos macroanalíticos. Desde esta postura podemos observar al CIRSE, a la DINEA y al CENS N°248 a través de sus actores para poder

observar como sus trayectorias, representaciones y decisiones condicionaron la apertura y funcionamiento de la institución educativa analizada. Laura Graciela Rodríguez escribe desde esta misma perspectiva y profundiza acerca de la relación entre las políticas educativas y su implementación. Esta autora considera al estado como inacabado, heterodoxo y conflictivo. Por este motivo, las políticas educativas son resultado de las decisiones del poder central y de las tomadas a nivel jurisdiccional, en una relación dinámica entre ambas partes (Rodríguez, 2022).

Los aportes teóricos de la historia cultural de la educación nos permiten pensar a las instituciones escolares a través de sus actores reconociendo que poseen cierta autonomía para aceptar o rechazar normas impuestas. La manera en que las escuelas implementan dichas normas hacen a la cultura escolar de cada una de estas. Dominique Julia (2001) la define como “el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos”.

Complementamos esta mirada con los argumentos de Elsie Rockwell al respecto de la cotidianidad escolar. La autora considera que la cotidianidad escolar está co-construida entre docentes y estudiantes (Rockwell, 2018-a). Rockwell argumenta que del estudio de la cotidianidad escolar se desprenden dos caminos posibles: un análisis de la misma para registrar los procesos de rechazo y de apropiación de elementos culturales, aparentemente, ajenos a la escuela que, por diversas circunstancias, se adoptan o se imponen a los sistemas escolares (Rockwell, 2018-b) y una mirada sobre la cotidianidad escolar como una serie de acciones humanas que pueden estar caracterizadas como resistencia, apropiación o subversión (Rockwell, 2018-c). Esta perspectiva nos posibilita observar el día a día del CENS N°248 para analizar la manera en que los suboficiales incorporaron los valores democráticos. También nos permite identificar de qué manera los estudiantes y docentes se adaptaron a la convivencia en el ámbito escolar.

Por otro lado, retomando nuevamente a Soprano, consideramos a los militares como grupo y a las FF.AA. como una agencia estatal. Comprendiendo a ambos en su relación con actores de diferentes escalas de análisis (local, regional, nacional y/o internacional) (Soprano, 2010). De esta forma, podremos analizar las tensiones dentro de las FF.AA., ya que valorar a sus instituciones como agencias supone que

existen conflictos entre estas por tener características y políticas distintas, y, al mismo tiempo, por la tensión que existe entre instituciones con atravesadas por múltiples escalas. Soprano también propone considerar a los agentes militares como trabajadores asalariados para comprender los atributos sociales que adquirieron en los procesos de formación básica en las instituciones educativas castrenses (Soprano, 2013). Esta perspectiva nos permite analizar las trayectorias de los suboficiales y su incorporación al CENS en relación a la posibilidad de perder sus puestos de trabajo o conseguir una mejora en sus condiciones laborales.

Abordaje metodológico

Llevaremos a cabo la investigación a través de una metodología cualitativa. Tomamos esta decisión basados en una visión del hecho social como construcción del sujeto, la búsqueda científica tiene su énfasis en generar teoría y comprender (Sirvent, 2007). Además, sostenemos que los estudios cualitativos son una forma de acercamiento e indagación, que posibilitan analizar casos concretos en su particular temporal y local, a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2007), donde todos los escenarios y las perspectivas de las personas son valiosas y tienen que ser comprendidas dentro de sus marcos de referencia (Taylor y Bogdan, 1990).

Para definir a las fuentes documentales recuperamos el argumento de Julio Aróstegui (2001). El autor considera a las fuentes históricas como todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a través del cual puede conocerse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo. Para el análisis de las fuentes documentales, utilizaremos las técnicas que propone el mismo autor. Estas técnicas de análisis como el conjunto de principios y de operaciones técnicas que permiten establecer la fiabilidad y adecuación de cierto tipo de informaciones para el estudio y explicación de un determinado proceso histórico (Aróstegui, 2001).

Para la elaboración de las fuentes orales proponemos el uso de las entrevistas en profundidad, las mismas consisten en entrevistas no estructuradas, no estandarizadas y abiertas con el objetivo de comprender las perspectivas de los

informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (Taylor y Bogdan, 1994). De esta forma, combinaremos las entrevistas en profundidad para aprehender las representaciones de los entrevistados sobre su vida y de los contextos en que desarrollaron sus actividades con las entrevistas dirigidas a comprender los acontecimientos históricos que no pueden ser observados de otra manera. Al mismo tiempo, recurrimos al uso de las entrevistas semiestructuradas ya que suponen cierta pauta a la hora de llevarla a cabo pero que le permiten al entrevistador adaptarse a lo que vaya surgiendo buscando resultados más reveladores (Hammer y Wildavsky, 1990). Ubicamos el uso de este tipo de fuentes dentro de la historia oral. Por lo tanto, las utilizamos como una herramienta para recuperar la subjetividad del entrevistado. De esta manera, siguiendo a Alessandro Portelli, consideramos que no hay fuentes orales objetivas, sino que las mismas exponen las verdades del interlocutor (Portelli, 1991).

En relación al uso de las fuentes orales para el estudio de las políticas militares destacamos los trabajos de Soprano (2017) y Di Renzo (2022), quienes sostienen que estudiar las concepciones de los agentes militares contribuye a la comprensión de la implementación de las reformas en la posdictadura. A partir de esta propuesta metodológica podremos analizar las entrevistas para identificar cuál fue el papel que jugó la educación secundaria de adultos en el proceso de reforma de las FF.AA. de la posdictadura.

En diálogo con esta metodología, pero en relación al análisis de las instituciones educativas en clave histórica y cultural, recuperamos los supuestos de Elsie Rockwell cuando la autora propone un acercamiento etnográfico para analizar la cultura escolar (Rockwell, 2002). De este modo, podremos observar costumbres, resistencias, apropiaciones, subversiones, implementaciones de la norma, etc. a través del análisis de los testimonios de los sujetos (directivos, docentes, estudiantes) y de las producciones escritas de la institución y de los reglamentos.

De esta manera, para identificar las interacciones entre el CENS N°248 y los diferentes actores y agencias a escala nacional, provincial y local utilizaremos, en primer lugar, la prensa educativa de publicación anual, denominada “*Horizonte*”, elaborada por estudiantes y docentes en el marco de esta institución. Siguiendo a Finocchio (2024), entendemos a este tipo de fuente como un agente activo en la

conformación de los sistemas educativos. De esta forma, suponemos que el análisis de estas fuentes nos permite comprender la variedad de voces y de matices que confluyeron en la institución analizada. Los anuarios horizontes fueron producidos en el marco de la institución entre 1989 y 2002. Pudimos acceder a una copia del número de 1990 en el Archivo Histórico del Colegio del Uruguay. Por otro lado, gracias a una donación de Cristina D’Espósito, docente del CENS N°248 entrevistada, contamos con copias de los siguientes números: 1990, 1991, 1992, 1993, 1995, 1997, 1998, de la edición publicada en el diario “*La Calle*” por el décimo aniversario de la inauguración y de 2002.

Para este propósito estudiaremos, al mismo tiempo, el convenio general entre el CIRSE y la DINEA, el acuerdo particular para el establecimiento del CENS N°248, los protocolos y los documentos asociados a la desafectación del CIRSE. Este corpus documental fue consultado en el archivo escolar de la ESA N°12. Finalmente, para llevar a cabo esta labor analizaremos las entrevistas realizadas entre 2023 y 2025. En este periodo llevamos a cabo siete entrevistas, dos a Jorge Martínez, otra a los egresados, una a Nicolás Agapito Suárez, luego una a cada una de las docentes entrevistadas, Graciela Ressio y Cristina D’Espósito y, finalmente, nuevamente a Suárez. Estas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Los encuentros se realizaron en las casas de los testimoniantes y ellos acordaron en dar sus nombres para este trabajo. No hubiese sido posible acceder a estas fuentes orales sin la colaboración de Victor Hutt, supervisor de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Departamental de Educación Uruguay del CGE, quien, al haber sido docente del CENS luego de su transferencia a la provincia, se contactó con los entrevistados e hizo el nexo entre ellos y el autor.

Por otro lado, para reconocer las representaciones de los agentes promotores de la institución al respecto de la educación secundaria de adultos para suboficiales nos concentraremos en estudiar las entrevistas realizadas a Nicolás Agapito Suárez y Jorge Martínez. Decidimos denominarlos como promotores ya que fueron los responsables de realizar las gestiones frente a la DINEA y en administrar el CENS N°248 durante el primer año de funcionamiento.

Por último, para describir la cotidianidad y la cultura escolar del establecimiento utilizaremos la prensa escrita y las entrevistas realizadas a Suárez, a

Martínez, a los docentes y a los estudiantes y el reglamento que norman la actividad de los CENS.

Capítulo 1: El CENS N°248, entre lo nacional, lo provincial y lo local.

En este capítulo presentamos las interacciones entre distintos agentes que tuvieron lugar durante las gestiones para la apertura del CENS N°248 y su posterior actividad. Al mismo tiempo, desarrollamos las consecuencias de la desvinculación del CIRSE y de la transferencia al CGE. La hipótesis de este apartado consiste en que durante el funcionamiento de la institución analizada derivó en acercamientos y alejamientos entre distintas agencias del Estado. Al mismo tiempo, sostenemos que luego del segundo año de funcionamiento de la institución tuvo lugar una progresiva apertura a la comunidad civil. De esta forma, en este capítulo analizamos ¿de qué manera se dió la apertura de la institución, cómo se conformó la matrícula del CENS N°248 y las consecuencias que trajo la desvinculación del convenio del CIRSE y la posterior transferencia de la nación a la provincia?

1.1. La creación de un CENS para suboficiales: lo nacional en el territorio provincial y local.

Para la apertura del CENS N°248 se firmaron dos convenios entre el CIRSE y la DINEA. El primero establecía las obligaciones de cada parte firmante, mientras que el segundo fue un acuerdo específico para el establecimiento de la institución analizada.

En relación con la apertura del CENS identificamos que la misma surge como una respuesta de la delegación local del CIRSE a las exigencias impuestas por parte del Estado Mayor del Ejército. En el convenio de apertura se explicita que el CENS estuvo destinado a atender la demanda educativa que pudieran tener los suboficiales.⁹ Este aspecto del convenio fue fundamental al momento de la desvinculación del CIRSE. En relación con la apertura, el agente promotor por parte del Círculo, el Suboficial Suárez asegura que:

⁹ Dirección Nacional de Educación del Adulto (1988): Convenio para la apertura del CENS N°248.

Yo tenía el conocimiento de que iban a exigirle el secundario a los suboficiales. [...] El secundario comenzó a ser una exigencia. Ahora salen [del Colegio de Suboficiales] con tres años, antes con dos. Los tres años más que nada en base a la educación particular y civil. Más que nada la instrucción civil es como la escuela normal para el *gurisaje* [...] Se adoptó un movimiento de adoptar el nivel cultural. Algo bárbaro. Así todos hablamos el mismo idioma. Porque el que se quedó [estancado] lo lamento porque se quedó pero la herramienta la tuvo.¹⁰

De esta manera, observamos que en el escenario de posdictadura se produce una modificación de la formación de suboficiales, priorizando la incorporación de una formación democrática. Esta transformación en la instrucción se dió dentro de los Colegios Militares y en instituciones como la que analizamos en este trabajo. Destacamos, al mismo tiempo, que las reformas en la instrucción militar se implementaron mediante un cambio en la organización curricular del Colegio de Suboficiales que buscaba emular a la estructura escolar. Profundizaremos en el próximo capítulo este aspecto de la vinculación de la formación escolar y el nivel cultural de los agentes militares.

Por otro lado, en los testimonios de Suárez identificamos que la apertura del CENS N°248 se dió en un momento en el que la DINEA también buscó acercarse a las agencias militares:

DINEA lo hizo por una gauchada, lo hicieron como una ideología política al terciario de educación de adultos [...] Fue una gauchada para el ejército. Otros no lo ven así, otros lo ven como un movimiento político. [...] Yo creo que fue un movimiento político. Bien aprovechado por el momento. DINEA puso el terciario, que agarró para todos, tanto civiles como militares. Lo que sí era una gauchada era que vayan al ejército, a las FF.AA., para que hagan el terciario. Eso sí, fue como un arrime.¹¹

¹⁰ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

¹¹ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

De igual manera, observamos en este testimonio que dentro del sector militar existió una postura que consideraba a los programas de educación de adultos, ya sean de nivel secundario como de nivel terciario, como un intento político de acercamiento forzado entre el sector civil y el militar. Más allá de eso, las FF.AA. aprovecharon este movimiento para saldar la ausencia de títulos. Esta carencia significó una situación problemática ya que “al abrirse la conscripción al público entró mucha gente con el secundario aprobado y los suboficiales quedaron medios postergados y en ridículo”.¹² De igual forma, el bajo nivel de comprensión y redacción se tradujo en “una serie de anormalidades en distintas partes del país de entrega de documentación, ya sea por falta de número, por falta de descripción”.¹³

Los testimonios dan cuenta que la escolarización de nivel secundario comenzaba a ser una herramienta clave para las reformas de las FF.AA. De a poco se introdujeron el mismo como uno de los requisitos para ingresar a la carrera de suboficial. En ese marco surgió la iniciativa del CIRSE local para responder a esa condición. Paralelamente, apareció, tal como sostiene Suárez, el *arrime* de la DINEA para ofrecer una solución de la problemática a través de los CENS y los Centros Educativos de Nivel Terciario vinculados con el sector castrense. Inferimos que en esta confluencia ambas agencias se vieron beneficiadas, las FF.AA. por lo mencionado anteriormente y la DINEA porque el alcance territorial de los distintos cuarteles les permitía ampliar la oferta educativa en distintas provincias. Identificamos que en 1990 existieron otros cinco CENS, además del N°248, con un convenio con el CIRSE. Al mismo tiempo, hay al menos un CENT con un convenio con esta organización¹⁴. Suponemos que, de todas formas, el número de instituciones vinculadas al CIRSE y las FF.AA. era mayor. De estas instituciones que vincularon la DINEA con el sector castrense encontramos un CENS en Paraná.¹⁵

Las recurrentes disputas ocurridas en el siglo XX entre las ciudades de Paraná y Concepción del Uruguay sumaron un nuevo capítulo cuando este acercamiento

¹² Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024.

¹³ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

¹⁴ Círculo de Suboficiales del Ejército (1990) *Desafectación de Centros Educativos de Nivel Secundario*.

¹⁵ Círculo de Suboficiales del Ejército (1990) *Desafectación de Centros Educativos de Nivel Secundario*.

entre la DINEA y el sector castrense provocó una puja por los recursos de la agencia nacional. La regional Paraná ya contaba con un CENS asociado y, en 1988, buscaba la aprobación de la DINEA para la inauguración de un terciario cuando la delegación Uruguay comenzó las gestiones para el CENS N°248. A partir de los testimonios pudimos reconstruir este conflicto.

Yo les decía a ellos ‘¿cómo van a tener terciario ustedes que tienen menos suboficiales que nosotros?’. Acá tenemos la Escuela de Ingenieros y el Batallón de Ingenieros de Combate N°121 y allá no. Eran pocos porque no eran unidades completas. [...] Eran menos cantidad de gente. Una estructura más grande, pero con menos gente. [...] El concepto mío era que teníamos más socios acá en Uruguay que en Paraná. Era más necesario el secundario acá que allá. Ellos ya tenían el secundario y querían el terciario.¹⁶

La puja por recursos puso en tensión la cadena de mandos dentro del CIRSE, ya que la delegación Uruguay correspondía a la regional Paraná. La jerarquía dentro del Círculo fue cuestionada debido al tamaño de las unidades militares y, por lo tanto, de la cantidad de suboficiales asociados al CIRSE.

Aunque la DINEA definió que los recursos sean destinados a la delegación Uruguay, la tensión continuó y destacamos los diversos mecanismos implementados para mantener el financiamiento para el CENS N°248. Los mismos giraban en torno a ocultar la fragilidad institucional del establecimiento educativo a la DINEA y a la regional Paraná.

[Roiseco¹⁷] me dijo ‘no es para festejar, tiene que cumplir una serie de requisitos’. ‘Sí, tenemos todo’ Le dije. Mentira, no teníamos nada más que lo escrito. Lo demás era puro verso para que se haga el CENS. [...] Tuvimos que inventar alumnos para

¹⁶ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

¹⁷ Juan Carlos Roiseco, director de DINEA entre 1983 y 1989.

poder llegar al cupo que pedía DINEA. [...] Porque sino Paraná estaba con todo. Porque ya les habían dicho ‘problemas en Concepción lo largan ustedes’.¹⁸

Así pues, identificamos que los conflictos surgidos en el marco de la apertura del CENS condicionaron su funcionamiento. De esta manera, el peligro de cierre ante cualquier irregularidad implicó cierto aislamiento de la institución analizada en el plano provincial debido a que los CENS eran una minoría en la oferta educativa de educación secundaria de adultos en el momento observado y, además, supuso una interrupción en la relación con otra institución de este tipo que también estaba asociado al sector militar. Volveremos sobre este asunto posteriormente.

La posibilidad de que se cierre el CENS N°248 también influyó en la decisión del título de egreso: perito mercantil con especialidad en administración. Al ser preguntado al respecto de la decisión del mismo, Suárez respondió que fue una decisión de DINEA: “Este es el CENS y venga. Porque Paraná se venía. Si ponía una traba me lo quitan y se lo dan a Paraná. Así que venga nomás. No objeté nada”.¹⁹ Por último, contribuyó a la sensación de urgencia y de inminente cierre el hecho de que el vínculo entre DINEA y las FF.AA. estaba a punto de caducar. Al respecto el entrevistado argumenta que “La DINEA no tenía más vacantes y, además, estaba por cortarse ese contrato. Ya caducaba de tanto tiempo que venía funcionando. Entonces se acopló la formación a la [Escuela de Suboficiales] ‘Cabral’. Ahora ahí salen con secundario”.²⁰ De esta forma, vemos que la regional local del CIRSE tuvo que adaptarse a un escenario institucional que obstaculizaba el normal desarrollo del nuevo establecimiento educativo.

Para superar el aislamiento mencionado anteriormente, se establecieron vínculos con dos instituciones a escala provincial. En primer lugar, con el CENS N°64²¹ de Basavilbaso. Una de las docentes entrevistadas relata que la institución de Basavilbaso servía de guía para resolver las problemáticas que surgieron en el CENS

¹⁸ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

¹⁹ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

²⁰ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

²¹ Establecido en 1979 mediante un convenio con Ferrocarriles Argentinos y reinaugurado entre 1980 y 1981 a través de un acuerdo firmado con la municipalidad de esa localidad. Dirección Nacional de Educación de Adultos (1980). *Solicitud de reapertura del CENS N°64*.

Nº248: “Yo tenía contacto con una directora que nos llamábamos por teléfono de línea y a veces yo la llamaba de noche porque tenían la misma problemática que nosotros. ‘A vos tal cosa ¿cómo la resolviste? ¿cómo hiciste?’”.²² En segundo lugar, se estableció una relación con la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). En los anuarios elaborados se agradece constantemente a la UNER por la colaboración con los estudiantes para que estos formen un club de ciencia y por la impresión de las copias del mismo.²³ Del primer caso observamos que la estructura curricular particular y la dependencia a la DINEA derivó en que los CENS tengan problemas particulares que otros secundarios de adultos no sufrieron. Mientras que acerca del segundo caso inferimos que la relación se estableció con el rectorado ubicado en Concepción del Uruguay, lugar donde el director y algunos docentes trabajaban: “Entré a la UNER porque sabía escribir a máquina. Ahí lo conocí a Tito [Jorge Martínez]. Fue mi jefe mucho tiempo”.²⁴ De ambos casos destacamos que las relaciones entre instituciones se disparan por la vinculación de docentes y directivos con otros agentes de las otras organizaciones.

Por otro lado, en la escala local observamos una serie de tensiones. Como consecuencia de que el CIRSE tuvo la obligación de proporcionar las instalaciones para las actividades del CENS surge una disputa con el Teniente del Ejército.²⁵ La misma aparece porque éste pretendía que el CENS se lleve a cabo en las instalaciones de la Escuela Anexa del Batallón local. La postura de Suárez buscó que el establecimiento se instale por fuera del Ejército: “El CENS se hizo con la finalidad de que pueda venir personal civil”.²⁶ Sobre la relación entre lo *civil* y lo militar en el establecimiento, y la decisión de que esté abierto al público, deducimos que las representaciones de Suárez, que serán profundizadas en el próximo capítulo influyeron en la misma: **“Las diferencias te frenan. En cambio, si vos encontrás una relación entre lo que es el medio civil y el medio militar...”**²⁷.

²² Entrevista a Graciela Ressio, realizada por el autor, 14/04/2025.

²³ Anuario “Horizonte”, octubre de 1990; noviembre de 1991; octubre de 1992; entre otros.

²⁴ Entrevista a Graciela Ressio, realizada por el autor, 14/04/2025.

²⁵ Dirección Nacional de Educación del Adulto (1988) Convenio para la apertura del CENS Nº248.

²⁶ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

²⁷ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024. Las negritas son nuestras.

A pesar de la confluencia entre ambas partes señalada anteriormente, observamos la disputa de poder entre los sectores civiles y militares, deriva en estas representaciones políticas ambivalentes: por un lado, el entrevistado propone un acercamiento con la sociedad y, por otro, deja entrever un intento de preservación del poder militar en la política.

Mientras al respecto a la selección del personal docente agrega:

Ahí nomás había que hablarlo con ‘Tito’ Martínez. Él era medio resistido porque era combatiente de izquierda. [...] Una profesora Bianchi, de Inglés, hija de un comunista de acá de Uruguay. No quería que la nombrara porque era hija de comunistas. [...] ‘Suárez, ¿usted sabe que la señora es divorciada?’.²⁸

Dentro de las tensiones a nivel local ubicamos a aquellas que surgieron dentro del cuerpo de suboficiales a partir de la exigencia del secundario. También existieron disputas entre Suárez y este grupo. Suárez afirma que:

[Había una gran] cantidad de suboficiales que no querían anotarse. Hicimos reuniones en el casino, en las compañías, en el teatro para que se inscriban. No se inscribieron. (Tampoco) cuando les dijeron que en tres años el sargento queda de sargento. Aprovechen y anímense. Sí es de noche, son tres horas. ‘Sí, pero yo me voy a casa’. [...] A nosotros nos decían solapa. Porque escuchábamos más allá de la solapa del saco. [...] Más de uno me dijo ‘sos un olfa²⁹’, que era un olfa de los suboficiales porque le arruiné la vida a los suboficiales porque les exigí el secundario.³⁰

De esta manera, observamos que la incorporación de los suboficiales al CENS fue problemática. También deducimos que la misma fue posible debido a las presiones ejercidas. Identificamos una evidente tensión entre el mismo cuerpo de suboficiales,

²⁸ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

²⁹ Adulador

³⁰ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

particularmente entre estos y los agentes de Inteligencia, como Suárez. De igual forma, reconocemos que los suboficiales entendieron que la exigencia de la titulación era una iniciativa local. Podemos deducir que quizás estos desconocieron los nuevos requisitos impuestos por el Estado Mayor del Ejército. Aunque seguramente esto se deba a que los agentes sólo estuvieron al tanto de las acciones emprendidas por la delegación local del CIRSE, lo que produjo a que éstos comprendieran la situación de esta manera.

1.2. “El CENS se abre a la comunidad”: la transformación de la matrícula en el pasaje de lo militar a lo civil.

En agosto de 1990 el CIRSE solicitó romper el convenio al final de ese mismo año argumentando que la institución no contaba con suficiente demanda educativa de los socios de esta organización.³¹ La desvinculación del convenio, efectiva desde noviembre de ese año, puso en riesgo la continuidad de la institución, a la cual asistían unos doscientos estudiantes que buscaban concluir sus estudios secundarios.³² A mediados de 1991 el CENS N°248 comienza a ser patrocinado por la Sociedad Española de Socorros Mutuos.³³ Sin embargo, desde el establecimiento se continuó buscando nuevos medios para financiar los gastos de funcionamiento del mismo. A los aportes de la cooperadora se sumaron los de la Municipalidad de Concepción del Uruguay, que aportaba diez pesos mensuales por cada uno de los seis empleados municipales que concurrieron a la institución³⁴ y los aportes de empresas privadas, como, por ejemplo, FEPASA³⁵.³⁶ De igual manera, destacamos que algunos de los suboficiales egresados del CENS N°248 realizaban aportes económicos luego de la desvinculación del CIRSE.³⁷

³¹ Círculo de Suboficiales del Ejército (1990): Desafectación del CENS N°248.

³² Dirección Nacional de Educación del Adulto (1990): EL CENS N°248 corre peligro.

³³ Centro Educativo de Nivel Secundario (1991): Solicitud de patrocinio de la Sociedad Española de Socorros Mutuos.

³⁴ Decreto 11605 de 1992. Subsidio mensual para el CENS N°248. 06/05/1992. Municipalidad de Concepción del Uruguay.

³⁵ Frigorífico Entrerriano de Productores Avícolas S.A.

³⁶ Anuario Horizonte, noviembre 1991.

³⁷ Anuario Horizonte, octubre 1993.

A partir de lo desarrollado, podemos afirmar que la desafectación del convenio por parte del Círculo implicó el comienzo de un periodo de incertidumbre para el CENS N°248. La misma se tradujo en una falta de fondos para solventar gastos diarios y en una situación institucional débil, ya que estos establecimientos debían contar con el respaldo de un organismo conveniente. Sin embargo, el CIRSE continuó asociado al CENS colaborando en distintas oportunidades como, por ejemplo, aportando premios para los egresados en las colaciones de fin de año.³⁸ Esta relación, junto con la participación recurrente de la banda del Ejército y el hecho que haya surgido como una secundaria para los suboficiales, provocó que la institución sea conocida como “la escuela de los milicos”.³⁹

La primera promoción de la institución estuvo conformada por estudiantes que llevaban a cabo las siguientes actividades: cinco amas de casa, tres empleadas domésticas, tres empleados, uno de Prefectura Naval Argentina, cuarenta y siete del Ejército Argentino, uno de Gendarmería Nacional, un empleado del juzgado y dos comerciantes, lo que da un total de sesenta y tres estudiantes.⁴⁰ La mayoría de los estudiantes eran suboficiales del Ejército, el número de estudiantes provenientes de esta fuerza equivale al 74,6% del total. También destacamos la incorporación de miembros de las Fuerzas de Seguridad (FF.SS.).

Cuadro N°1. Ocupación y actividades de los estudiantes del CENS N°248 en 1988.

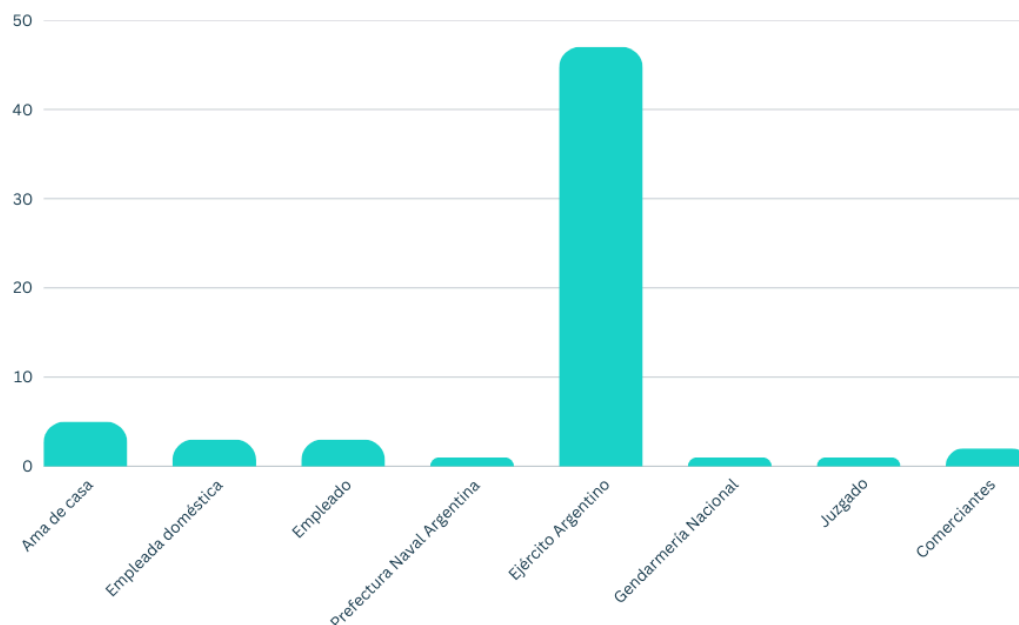
³⁸ Entrevista a Cristina D’Espósito, realizada por el autor, 06/05/2025.

³⁹ Entrevista a Graciela Ressio, realizada por el autor, 14/04/2025.

⁴⁰ Anuario “Horizonte”, edición “Décimo Aniversario” para el diario “La Calle”, 27/09/1998.

ESTUDIANTES DEL CENS N°248

Ocupación y actividades.



Mientras que durante el periodo posterior a la desvinculación también se dió un proceso paulatino de transformación del cuerpo de estudiantes. En 1991, la matrícula se componía de 47% de empleados públicos, entre los que estaban contenidos los miembros de las FF.AA. y de las FF.SS., 16% de empleados privados y 37% de cuentapropistas.⁴¹ En este mismo año se egresaron del CENS veinticuatro estudiantes, entre estos se encontraban ocho varones y dieciséis mujeres⁴². Los egresados de este año comenzaron sus estudios en 1989, lo que ratifica la hipótesis basada en que a partir del segundo año se da una progresiva apertura a la comunidad civil. De igual forma, observamos una progresiva feminización de la matrícula que se consolidará los años siguientes.

⁴¹ Centro Educativo de Nivel Secundario (1991): Solicitud de patrocinio de la Sociedad Española de Socorros Mutuos; Anuario Horizonte, noviembre 1991.

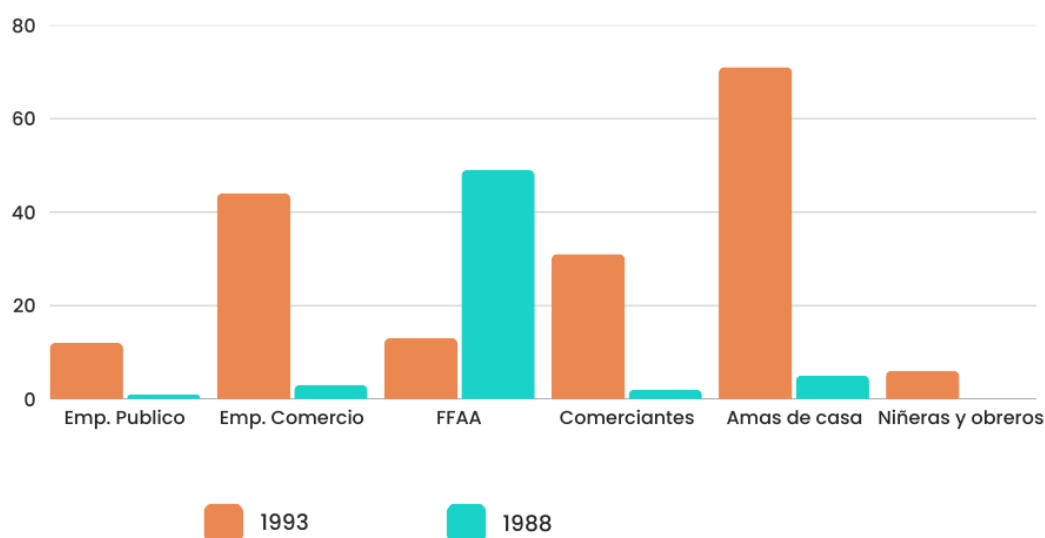
⁴² Anuario Horizonte, octubre 1992.

En 1992, los egresados fueron en total treinta y ocho, trece varones y veinticinco mujeres.⁴³ El proceso mencionado anteriormente también se ve reflejado en los trabajos de los estudiantes. La composición de los mismos en 1993 era la siguiente: doce empleados públicos; cuarenta y cuatro empleados de comercio; trece miembros de las FF.AA.; treinta y un comerciantes y cuentapropistas; setenta y cuatro amas de casa y sin ocupación y, por último, 6 niñeras, trabajadores de servicios domésticos y obreros.⁴⁴ En el siguiente cuadro veremos una comparación de los trabajos de los estudiantes en 1990 y en 1993.

Cuadro N°2: comparación entre las ocupaciones de los estudiantes del CENS N°248 entre 1988 y 1993.

Estudiantes del CENS N°248.

Ocupación y actividades.



Así pues observamos que hay una caída en el número de estudiantes vinculados a las FF.AA y un crecimiento del resto de ocupaciones, particularmente la variante de

⁴³ Anuario Horizonte, octubre 1993.

⁴⁴ Anuario Horizonte, octubre 1993.

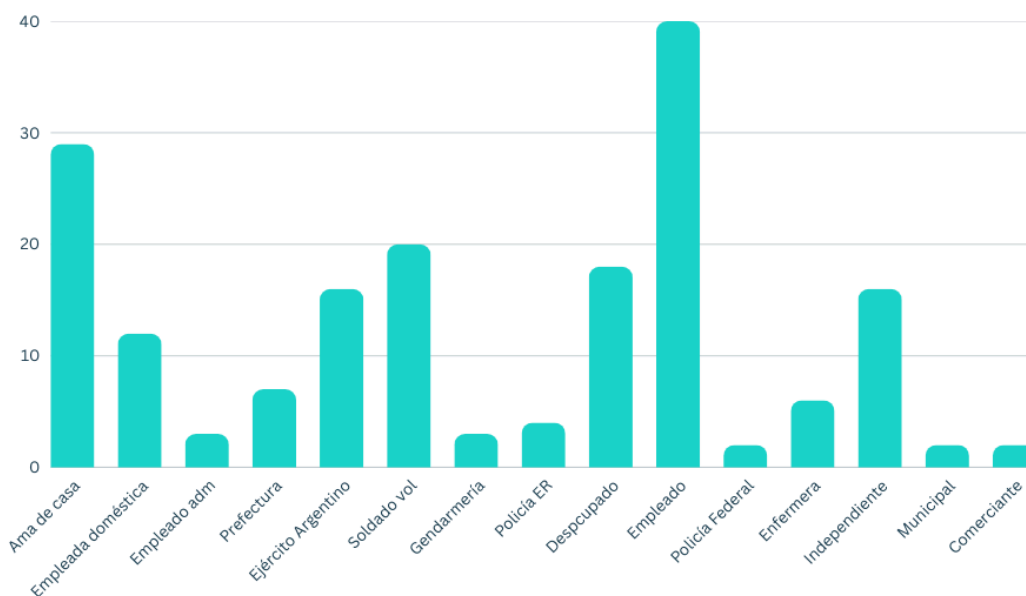
amas de casa y sin ocupación, que en 1993 pasaron a ser la mayoría. A partir de la tendencia creciente en el número de mujeres egresadas del año anterior y de los datos de 1998 podemos inferir que de la mayoría de esta categoría eran amas de casa.

Mientras que las ocupaciones de los estudiantes en 1998, a diez años de la apertura del CENS, eran las siguientes: veintinueve amas de casa; doce empleadas domésticas; tres empleados administrativo, siete miembros de la Prefectura Nacional Argentina; dieciséis del Ejército argentino; veinte soldados voluntarios; tres agentes de la Gendarmería Nacional Argentina; cuatro de la Policía de Entre Ríos; dieciocho desocupados; cuarenta empleados; dos agentes Policía Federal Argentina; seis enfermeras; dieciséis trabajadores independientes; dos empleados municipal y dos comerciantes.

Cuadro N°3: Ocupación de los estudiantes del CENS N°248 en 1998.

ESTUDIANTES DEL CENS N°248

Ocupación y actividades.



En este año el panorama continúa con la tendencia señalada en 1993: hay una gran cantidad de estudiantes con ocupaciones civiles, con una mayoría de empleados y de amas de casa. A pesar de esto, encontramos que volvió a ver un número significativo de personal de las FF.AA. y de las FF.SS.: de un total de 180 estudiantes 52 pertenecían a alguna Fuerza, un 29% del total. En este año se da un incremento considerable si tenemos en cuenta que en 1993 sólo se registraban trece estudiantes pertenecientes al Ejército Argentino de un total de ciento ochenta, un 7%. Atribuimos este crecimiento en el número de estudiantes pertenecientes a esta fuerza a la aparición del Servicio Militar Voluntario como consecuencia de la Ley. 24.429/94.

Por otro lado, la progresiva incorporación de civiles y de mujeres a la institución derivó en que los temas tratados en el anuario “Horizonte” varíen. Por ejemplo, en el número correspondiente a 1993 hay notas dedicadas a los abortos inducidos voluntariamente, el sida, cuya preocupación se repite en los números posteriores, y, además, se informan los nacimientos de los hijos de estudiantes y docentes.

Al respecto de la conformación del alumnado luego de la desafectación del convenio por parte del CIRSE, una de las entrevistadas agrega:

Cuando va terminando el convenio que se abre a la comunidad y los alumnos empezaron a aparecer. [...] Cuando se abre a la comunidad muchos eran padres de los chicos que venían a la primaria que querían terminar el secundario. Después gente de la ciudad, gente que trabajaba en el INTA⁴⁵ y tenía que terminar. Gente que tenía como tres secundarios hechos, materias en la normal, en el colegio, en la ENET⁴⁶, con todo eso nosotros tratábamos de ver en qué año ponerlos.⁴⁷

De esta forma, el CENS N°248 con el plan de estudios abreviado supuso una posibilidad de terminar el secundario a aquellos estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas. Así, luego de la segunda promoción y como consecuencia

⁴⁵ Instituto Nacional de Tecnología Agrícola.

⁴⁶ Escuela Nacional de Educación Técnica.

⁴⁷ Entrevista a Graciela Ressio, realizada por el autor, 14/04/2025. Las negritas son nuestras.

de la desvinculación del CIRSE significó una posibilidad de la incorporación de una mayor cantidad de personas no vinculadas con esta institución.

1.3. La transferencia al CGE y las derivas del CENS N°248.

Como consecuencia de la Ley 24.049/91, en 1993 se transfiere el CENS N°248 al Consejo General de Educación de Entre Ríos. El mismo mantuvo su denominación hasta 2009 cuando pasó a ser la Escuela Secundaria N°12.⁴⁸ Al mismo tiempo, observamos que la transferencia al CGE no implicó una transformación curricular significativa. Sólo se modificaron las horas de matemática en el último año, que se eliminaron en ese curso.⁴⁹ De igual manera sucede con los requisitos para ingresar al CENS y con los alcances del título, que se mantuvieron sin cambios.

La influencia de la institución y de sus miembros en el panorama de la educación de adultos se vió reflejada en la creación de una institución dentro de la Unidad Penal de la ciudad:

Yo empecé y reproduje el CENS en la cárcel. En 2006, 2007, la asesora pedagógica me dice ‘hay alumnos que quedan afuera de nuestro CENS, ¿por qué no van a la cárcel que no hay secundario?’ Ahí tipo *Thelma y Louis* armamos un proyecto, buscamos qué docentes nos podían acompañar y empezamos con algunas materias. Yo tampoco sabía que había. [...] Yo había leído que había reincidencia cero de los alumnos que habían estudiado. Era un dato que me taladraba la cabeza. Firmamos un convenio con el director. Después nos apoyó la Departamental. Pero hablamos entre director y director. A él lo certificaron desde Paraná y empezamos.⁵⁰

Comprendemos que haber reproducido el CENS en la cárcel implicó implementar la estructura curricular de la institución. Del testimonio destacamos que la experiencia adquirida en esta institución por parte de uno de los directivos le permitió llevar a cabo el proyecto de la secundaria en la Unidad Penal. La misma sigue en funcionamiento hoy en día bajo la dependencia del CGE.

⁴⁸ Resolución N°2372/2009 del Consejo General de Educación de Entre Ríos, 29/04/2009.

⁴⁹ Anuario Horizonte, octubre 1993.

⁵⁰ Entrevista a Graciela Ressio, realizada por el autor, 14/04/2025.

Finalmente, la misma entrevistada menciona las herramientas que tuvieron a disposición en el CENS durante la crisis de comienzos del 2000⁵¹:

Los alumnos hacían de celadores y los profesores tomábamos asistencia a cada hora. Cuando la crisis del 2003, la grande que hubo en la provincia y la Argentina, nos dieron los Planes Trabajar. Con uno de esos planes íbamos a las casas. Uno de esos planes había sido una ex-alumna que conocía. ‘¿Vos no querés volver a la escuela? hay mesas ahora, acercate a conversar’. Rescatamos una cantidad de gente que debía una o dos materias y que por eso no se recibían.⁵¹

Observamos que la institución también sirvió de contención en un momento de crisis social y laboral. También ponemos en relevancia el hecho que haya sido una ex-alumna del CENS la que trabajó para comunicarse con estudiantes.

A modo de cierre del capítulo.

Para finalizar este apartado concluimos que la apertura y funcionamiento implicó generalmente un acercamiento con diferentes agencias del Estado. Al mismo tiempo, se dieron las disputas con la delegación Paraná del CIRSE, fundamentalmente en los momentos iniciales de la apertura y los primeros años. Este momento trajo consigo las tensiones hacia dentro del cuerpo de Suboficiales del Batallón local, particularmente entre aquellos que se veían afectados por la implementación del secundario y los que llevaban adelante la iniciativa.

Durante el funcionamiento de la institución se dió un aislamiento de la misma ocasionada por las discordias con Paraná. La misma fue superada en parte mediante la vinculación con el CENS de Basavilbaso fundamentalmente y, en menor medida, con la UNER. Insistimos en que este aislamiento tuvo su origen en la organización curricular particular de los CENS y en que estos tuvieron dependencia con la DINEA. Mientras que los secundarios de adultos en este momento tenían una duración de cinco años y estaban bajo la órbita del Ministerio de Educación.

Finalmente, la consecuencia fundamental de la desvinculación del CIRSE fue la inestabilidad institucional del CENS N°248 y sus problemas de financiamiento.

⁵¹ Entrevista a Graciela Ressio, realizada por el autor, 14/04/2025.

Para superar estas dificultades se recurrió a un nuevo convenio y a la búsqueda de apoyo económico de agentes privados y públicos. Al mismo tiempo, identificamos una apertura a la sociedad lo que derivó en una matrícula de estudiantes mucho más diversa. A partir de 1991, la misma tuvo una mayoría femenina. Sin embargo, esta apertura a la sociedad no fue causada por la desvinculación del CIRSE, sino que se debe a las transformaciones que llevó adelante el cuerpo directivo de la institución a partir del segundo año de funcionamiento de la misma. Las consecuencias de las mismas se reflejaron luego de que los suboficiales finalicen la secundaria. Mientras que en relación a la transferencia al CGE no pudimos observar cambios significativos en la currícula ni en los requisitos en los años inmediatamente posteriores a la misma.

Capítulo 2: Representaciones de los promotores del CENS N°248 sobre la educación de adultos para agentes militares.

En este capítulo desarrollaremos las representaciones asociadas a la educación de adultos para los suboficiales del ejército. Realizaremos esta tarea mediante el análisis de las entrevistas en profundidad realizadas a quienes tuvieron un lugar central en la promoción de la institución, Nicolás Agapito Suárez y Jorge Martínez. Estos testimonios nos permiten observar dos momentos del establecimiento, las gestiones previas y el funcionamiento, a través de las personas que tomaron las decisiones institucionales.

Como hipótesis sostenemos que la trayectoria de los entrevistados estuvo condicionada por las experiencias educativas vinculadas a la educación de adultos dentro de las Fuerzas Armadas que estos tuvieron antes de 1988. Estas experiencias les habrían permitido articular las necesidades de los suboficiales y, al mismo tiempo, llevar a cabo una propuesta educativa para adaptar a los agentes militares al nuevo escenario democrático.

El contenido de este apartado está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, describiremos las trayectorias de los entrevistados, luego, indagaremos acerca de los objetivos buscados con la escolarización secundaria de los suboficiales y, finalmente, rastreamos las representaciones de los entrevistados acerca del rol que ocupó la democratización del sector castrense en la posdictadura.

2.1. Experiencias y trayectorias de los promotores del CENS N°248.

Nicolás Agapito Suárez se desempeñó hasta la década de 1980 como suboficial del Ejército Argentino dedicado en la especialidad de inteligencia. Durante su periodo de instrucción militar el entrevistado fue galardonado, siendo uno de los mejores suboficiales de su clase. A su vez, en los encuentros Suárez puso en relevancia su relación con la labor educativa. La misma comenzó cuando se desempeñó como alfabetizador en una de las escuelas anexas a las FF.AA. y continuó con la participación en otros proyectos educativos luego de la inauguración del

CENS N°248⁵². Las dos entrevistas fueron realizadas en su hogar entre fines de 2024 y mediados de 2025. En el primero de los encuentros él se encontraba alerta y dió información resumida al respecto del CENS N°248, mientras que en el segundo Suárez estaba más determinado relatar sus experiencias personales.

Suárez, destaca la influencia de su formación y de los niveles educativos alcanzados en la experiencia como alfabetizador.

Yo estaba preparado porque yo entré con quinto año de [Colegio] Nacional que había hecho. Pero había compañeros míos... Vos los veías escribir y entendías que habían entrado con sexto grado [...] [Dar clases] era una experiencia linda porque llegaba la hora y yo iba a la escuela [...] Me tocó dar clases a soldados colimba. Yo tenía un grupo de diez soldados, eran como 50 que había en todo el cuartel que no sabían leer ni escribir. La escuela funcionaba atrás de la capilla. Enseñábamos ahí. Iban todos con su cuadernito. Ahí aprendían y les enseñaba a ellos los colimbas.⁵³

En este testimonio observamos la manera en que haber finalizado la escuela secundaria implicó, dentro del sector castrense entre la década del 60' y 70', una ventaja sobre aquellos que no lo habían hecho. De igual manera, su condecorada trayectoria durante la formación militar del entrevistado pudo haber sido beneficiada por el nivel educativo alcanzado. Por otro lado, identificamos que los suboficiales tuvieron la responsabilidad de alfabetizar a los soldados obligatorios. Incluso, suponemos que los suboficiales que tenían una formación cultural más alta eran los encargados de esa tarea. Esta mirada sobre la alfabetización de los soldados entra en diálogo con el análisis que hace David Pion-Berlin al respecto de la autonomía militar en relación a la educación. El autor sostiene que a un mayor nivel de autonomía militar las FF.AA. tratan de impedir la interferencia de los civiles en la instrucción de las tropas, mientras que a un nivel bajo de autonomía ocurre cuando la sociedad civil obliga a los militares a hacer cursos por fuera de los cuarteles (Pion-Berlin, 1995). De esta manera, observamos que en el relato de Suárez, ubicado

⁵² Suárez participó en la apertura de la Escuela N°20 "Presbítero Padre Rolando" en 2011 y se desempeñó como presidente de la Casa del Menor de Concepción del Uruguay, asociación sin fines de lucro dedicada a la contención de niños. Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 11/06/2025.

⁵³ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 11/06/2025.

entre 1960 y 1970, el sector castrense tenía la suficiente autonomía militar para que sean los mismos agentes militares quienes eduquen a sus compañeros analfabetos. En contraposición, hacia fines de la década de 1980 el cuerpo docente estuvo compuesto por civiles, lo que sugiere un nivel bajo de autonomía militar.

En su testimonio, donde resalta el éxito de su labor docente, observamos cómo la experiencia detallada anteriormente pudo haber condicionado las gestiones para la apertura del CENS N°248.

Suárez: Aprendieron mucho. Yo era bastante estricto, pero si todos mis alumnos escribieron... pero ahí se va viendo la formación que va teniendo la persona. Del momento que va teniendo. Cómo culturalmente se eleva al tener una educación reformada.

Entrevistador: En ese momento ¿qué se buscaba en las Fuerzas?

Suárez: Es una forma de darse prestigio a uno mismo. Si te encontrás con un soldado [...] y decías ‘no, ese ya sabe o ese no sabe’. Entonces hay un prestigio para la Fuerza.⁵⁴

En la cita surge que la escolarización de soldados estuvo vinculada con la formación de los mismos, pero también al honor de las instituciones castrenses y cómo los agentes eran percibidos por el público civil. En este punto damos cuenta de que las FF.AA. emprendieron algunas acciones para reposicionarse luego de la dictadura y al desprestigio sufrido como consecuencia de la misma.

Por otro lado, que Suárez se haya desempeñado en la especialidad de inteligencia fue un factor importante para que el entrevistado pueda conocer las necesidades de los suboficiales que no habían finalizado el secundario.

En mi especialidad se conformaron una serie de anormalidades en distintas partes de entrega de documentación. Ya sea por falta de número, por falta de descripción, por una serie de cosas. [...] Por ahí alguna inscripción, algunos datos y algunos números desaparecían y ahí vino el problema. ‘¿Cómo puede ser que se firme esto si acá dice

⁵⁴ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 11/06/2025.

lo otro?’. [...] Yo quería el secundario porque me había tocado un caso de esos que le habían falsificado la firma a un suboficial porque no sabía casi leer.⁵⁵

De esta manera, identificamos que Suárez estaba atento a las dificultades que se enfrentaban los miembros de las Fuerzas que tenían un bajo nivel de escolarización. Esto implicaba un obstáculo para la redacción de informes y por la falsificación de documentos legales. En este punto observamos que para el entrevistado en estas experiencias se ponía en tela de juicio el prestigio de las FF.AA. Retomaremos este punto a lo largo del apartado. A su vez, observamos que los suboficiales ingresaron a la instrucción militar con primario aprobado pero que este nivel educativo no era suficiente. Por este motivo, surge la propuesta educativa del secundario para fortalecer la cultura escrita de los agentes.

El segundo de los promotores del CENS N°248 es Jorge Martínez, su primer director. Martínez estudió en la década de 1960 el Profesorado de Filosofía y Pedagogía en la Escuela Normal de Concepción del Uruguay. Durante su vida se involucró en la militancia sindical de sus lugares de trabajo, el Instituto Nacional de Tecnología Agrícola (INTA) y la UNER. En su juventud, Martínez se vió forzado a realizar el Servicio Militar Obligatorio en Puerto Belgrano y en la Quinta de Olivos. Al finalizar la conscripción regresó a Concepción del Uruguay para continuar desempeñándose como alfabetizador de soldados, rol que ocupó en las bases militares señaladas anteriormente. En el caso de este entrevistado realizamos dos encuentros en los que indagamos acerca de su trayectoria y de su manera de gestionar la institución.

Al respecto de su experiencia en la alfabetización de soldados Martínez comenta

El segundo año [de Servicio Militar Obligatorio] estuve en la Quinta de Olivos siendo custodio del presidente. Allá abajo entraban cinco personas entradas. Un día me animé y pregunté ‘¿A qué vienen ustedes acá?’. Me respondieron: ‘¿Cómo? ¿No sabe? Venimos a enseñarles a los analfabetos’. [...] Al otro año salí a la vida civil. Vengo acá [a Concepción del Uruguay] a averiguar quién era el director de soldados

⁵⁵ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 11/06/2025.

analfabetos. [...] Fui y lo encaré ‘profesor, disculpe que lo moleste. Yo tengo la inquietud de enseñarles a los soldados analfabetos, lo hice en la Marina de Puerto Belgrano’. [...] Me enrolé en la escuela hasta que salió el CENS.⁵⁶

Martínez se desempeñó, al igual que Suárez, como alfabetizador en la escuela anexa N°50 del Batallón de Ingenieros N°2 de Concepción del Uruguay. Del fragmento citado destacamos que, producto del Servicio Militar Obligatorio, Martínez, al igual que una gran masa de jóvenes argentinos, tuvo un acercamiento a la socialización militar. Esto derivó en que Martínez comprenda las relaciones entre los agentes militares y el respeto hacia aquellos que tenían rangos superiores: “Pero [el trato entre suboficiales] era ‘Sí, mi capitán’. Eso se respetaba y yo lo notaba porque conocía el régimen militar desde la perspectiva del soldado que es raso”.⁵⁷ Incluso el entrevistado percibe que estaba “enrolado” en su trabajo como docente dentro de esta unidad del Ejército, dejando ver que Martínez considera su desempeño como alfabetizador como un trabajo militar.

A partir de estos testimonios podemos observar que con la implementación del CENS N°248 se persiguieron varios objetivos en simultáneo, la formación cultural de los suboficiales para superar las dificultades que estos tuvieron, que los agentes militares alcancen un título secundario para garantizar el ascenso y la continuidad de sus carreras y, por último, reforzar la relación civil-militar para que los suboficiales adquieran una socialización por fuera de la aprehendida en la formación militar.

2.2. Representaciones en torno al valor del nivel secundario.

Durante el siglo XX existió la necesidad de que los agentes militares adquieran y perfeccionen sus habilidades vinculadas a la lecto-escritura. Juan Carlos Torre y Elisa Pastoriza sostienen que hacia 1943 el 18,52% de los conscriptos incorporados era analfabeto. Incluso, la proporción de estos que tenían dificultades para leer y escribir oscilaba entre el 4,7%, en Buenos Aires del 14,20%, en el

⁵⁶ Entrevistas a Jorge Martínez, realizadas por el autor, 23/09/2023 y 30/01/2024.

⁵⁷ Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024.

nordeste 23,38%, en el centro-este 23,42%, en las provincias del norte de un 25,42% y en las del sur un 18,52% (Torre y Pastoriza, 2002).

Al respecto a la búsqueda de formar a los agentes culturalmente, Suárez sostiene que:

Se adoptó un movimiento para aumentar el nivel cultural. Algo bárbaro. Así todos hablamos el mismo idioma. No era para querer equiparar [al nivel cultural de los oficiales]. No. Era tratar de elevar el nivel cultural del suboficial para que tenga una formación mejor. Acercarse al otro nivel. [...] Lo que pasa es que antiguamente al servicio militar obligatorio había gente que entraba sin leer ni escribir. Y partamos de esa base, había ese nivel que había. El suboficial entraba con una base livianita, muy cerca de eso. Entonces, al lanzar los tres años de la Cabral⁵⁸ ya la aumentan porque aumentaron el nivel cultural también.⁵⁹

En el testimonio el entrevistado relaciona la escolarización en el nivel secundario en el CENS con la reforma curricular que hubo en la Escuela de Suboficiales. A pesar de las necesidades mencionadas anteriormente, Rut Diamint (2008) sostiene que las reformas en la instrucción militar fueron sostenidas por la, aparente, necesidad de equiparar a los oficiales a las demandas de la sociedad contemporánea. Sin embargo, el interés detrás de ese argumento era cambiar la formación mesiánica y antidemocrática que recibían los cadetes (Diamint, 2008). Observamos en los testimonios que la formación para la actualización era necesaria en aquel momento, pero es posible pensar que las reformas de las FF.AA. y los avances civiles sobre el control de las mismas orientaron esa demanda en favor a una democratización de la autoridad militar. Asociamos esto con los argumentos de Di Renzo cuando el autor sostiene que en la apertura democrática se realizaron reformas en la política militar para promover la estabilidad democrática (2022). Identificamos este proceso en las siguientes citas:

Vos recibías soldados que ya eran prácticamente profesionales. [...] El suboficial quedaba afuera y no sabía estar a un nivel del soldado. Eso te relajaba un *cachito*⁶⁰ la

⁵⁸ Escuela de Suboficiales del Ejército "Sargento Cabral".

⁵⁹ Entrevistas a Nicolás Agapito Suárez, realizadas por el autor, 13/12/2024 y 11/06/2025.

⁶⁰ Un poco.

disciplina, en el sentido de que tenía que entrar la fuerza no la razón. Por eso salían los soldados, hablaban mal de tal o cual suboficial. Porque esa gente [los suboficiales sin secundario] no tenía la capacidad intelectual de poder discutir, en el buen sentido de la palabra, de poder conversar, charlar o discutir un tema, porque no estaba formada para eso. Y había otros [soldados] que venían con el secundario ya hecho, ya más formados, más otros que prácticamente tenían estudio universitario hecho. Claro, te ponías a hablar con ellos y ahí te *pasaban el trapo*⁶¹. Y como no sabía ‘cállese’, ‘listo’, ‘marche’. [...] Entonces era la forma de que nosotros podíamos equiparnos para poder mandar, para poder mandar intelectualmente también. [...] ¿Qué pasaba? Digamos así, se imponía la autoridad, no la calidad. Así pues, ‘vení acá’, ‘andá allá’. Ahí venía la formación y el concepto del *colimba*⁶². [...] Yo tuve la oportunidad de estar con el sobrino de Favalaro que era médico. A un médico no le podía discutir. Lo mandaron al sur como auxiliar médico, si el tipo ya era médico. Ahí veíamos el trato que había que ya se lo mandaba a otro escalón superior. [...] Los suboficiales teníamos que levantar nuestro nivel para poder equiparnos y no nos traten de menos. [...] Tener el secundario hecho da lugar a que uno tiene una mejor formación cultural, entonces tiene más medios para poder conversar y si hay una diferencia, saber cómo lo va a decir, saber cómo le va a preguntar, saber en qué forma decir ‘no estoy de acuerdo’.⁶³

En el relato observamos la manera en que se tensionaba la autoridad del militar cuando el superior no estaba en condiciones de justificar sus órdenes. En estos casos los suboficiales, al tener una instrucción militar basada en la ejecución de los mandatos de los oficiales, quedaron mucho más expuestos con los soldados conscriptos que ya tenían una formación educativa y cultural sólida. Ese motivo derivó en que los soldados conscriptos alcancen mejores puestos que los suboficiales. Al mismo tiempo, advertimos que los soldados *colimba* denunciaran los malos tratos de los suboficiales podía significar un cambio de época vinculado al proceso de consolidación democrática y la subordinación definitiva de las Fuerzas al poder civil. Ya que es posible que ese trato haya sido habitual previo al momento estudiado, pero

⁶¹ Sobreponerse o superar claramente a alguien.

⁶² En palabras de Suárez, “Soldado colimba: corre, limpia, barre”. Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, 11/06/2025,

⁶³ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 11/06/2025.

en este momento, esas denuncias podrían tener un impacto negativo en la percepción de la sociedad sobre el sector castrense.

En relación con la formación de los suboficiales, el entrevistado agrega:

Yo tuve la oportunidad de estar en una unidad en donde hacíamos actuaciones. Por ejemplo, falta tanta munición, falta esto, falta aquello. Entonces venía el encargado preguntando porqué falta, porque un [suboficial] descuidado que, estando en los distintos escalones para llegar al grado que tenía, no se formó. Lo tomaba todo al *tuntún*⁶⁴. Ahí era cuando se preguntaban por qué le falsificaban [a los suboficiales] las firmas. [...] En la clase de máquinas viales a mí me tocó mandar a personas con más grado que yo a que lave la máquina. Y me tenía que poner [estricto] ‘Discúlpeme *mi*⁶⁵..., pero es así, si no la máquina no sale. [...] Había que ir arriba de la máquina [...] pero yo también tenía pintados los alemites y las válvulas según la hora que había que hacerle mantenimiento. [...] Eso lo aprende uno con la práctica. Pero también lo aprende en el momento en que vos vas estudiando del libro. [...] Entonces ahí ya va haciendo la mentalidad, la forma de poder aprender a hacer las cosas como tiene que ser. Todo eso incluye en los distintos niveles que vos vas haciendo en la escuela.⁶⁶

En el relato identificamos claramente cómo Suárez asocia a la formación en una escuela secundaria a un tipo de disciplina basada en la capacidad para llevar a cabo una tarea de manera ordenada. El entrevistado suponía que aquellos que no poseían ese nivel educativo eran descuidados e improvisados en su accionar. Por otro lado, Suárez al tener título secundario pudo tener un orden metódico en su accionar y una manera de ejercer la autoridad justificando sus acciones para poder disciplinar a aquellos que eran superiores a él mismo.

El título secundario es también reconocido por Martínez como una herramienta para mantener sus trabajos.

⁶⁴ Al azar o sin conocimiento sobre un asunto.

⁶⁵ En este momento el entrevistado hace referencia al grado de la persona con la que está hablando. Por ejemplo, “Mi general”.

⁶⁶ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 11/06/2025.

Supongamos que los suboficiales no tenían un interés tan profundo pero iban por obligación [...] Con la gente grande es difícil que se echen atrás porque saben que su futuro está atado a los estudios.[...] Vos ponete a pensar en gente grande que va porque quiere, porque lo necesita y se juega su destino.⁶⁷

De esta forma, para ambos entrevistados lo laboral fue un factor fundamental para que los suboficiales ingresen al CENS. Como veremos en profundidad en el siguiente capítulo, este factor condicionaba sus hábitos dentro de la institución educativa. Vinculado con las exigencias del Estado Mayor, Suárez argumenta:

La gente de aquí se va a quedar abajo porque una vez que pasó el grado de sargento quedaba parada ahí nomás. No seguía la carrera, se cortaba. Se cortaba en sargento. Toda la gente que se perdía. A lo mejor era gente capaz. [...] [El secundario] comenzó a ser una exigencia. Ahora salen con tres años, antes con dos. Los tres más que nada en base a la educación particular y civil. [...] Más que nada con instrucción civil es como la escuela normal para el *gurisaje*.⁶⁸

De esta cita advertimos dos elementos. En primer lugar, la manera en que el título secundario implicó también certificar algunas habilidades, además de las asociadas a la lecto-escritura, y poder acceder a un ascenso que no dependía del desempeño de los suboficiales. Al mismo tiempo, observamos que, como mencionamos anteriormente, la reforma curricular de las Fuerzas durante el alfonsinismo estuvo orientada a la incorporación de valores civiles y democráticos.

Asociado a esto último, los entrevistados sostenían que la relación entre civiles y militares dentro de la institución podía ser beneficiosa para los suboficiales. Martínez declara que “algunos [alumnos] eran medio vagos y estar ahí les venía bien porque interactuaban con gente con otro pasar y se podían contagiar para bien de ellos”.⁶⁹ Observamos que en este testimonio el interlocutor sostiene que la secundaria implicaba alguna formación que no se podía adquirir dentro de la instrucción militar. Además, está asociado a los problemas de los suboficiales para poder ejecutar las

⁶⁷ Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024

⁶⁸ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

⁶⁹ Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024

órdenes que recibían. Hacemos énfasis en que para este entrevistado los civiles incentivarían un mejor trabajo dentro de los cuarteles. En este sentido Suárez sostiene, vinculado con la conformación del cuerpo docente:

Más que un docente, buscaba un tipo que esté en comprensión y entendimiento con el alumno. Que apoye al alumno y que después lo apretara. Que apoye al alumno hasta que más o menos lo ubique y después sí, que empiece a apretar los puntos de la materia. Me interesaba más la parte humana que la parte intelectual [...] Yo lo que buscaba era un acercamiento entre el militar y el civil. **Porque yo soy militar y voy a una escuela militar con vos que sos civil y se crea una relación más amigable.**⁷⁰

Observamos, nuevamente, que para este interlocutor la educación secundaria venía aparejada con la incorporación de una disciplina en particular. Destacamos que en estas dos citas los entrevistados dan cuenta que los suboficiales podían incorporar algunas prácticas de sus compañeros civiles o de sus docentes, también civiles. Identificamos que el contenido curricular era un aspecto accesorio para el entrevistado y que lo realmente importante era que los suboficiales adquirieran habilidades. Finalmente, resaltamos que para Suárez el CENS N°248 era una escuela militar, consideración que, como veremos en el próximo apartado, condicionaría la cotidianidad escolar de la institución.

2.3. Representaciones en torno a las relaciones entre lo civil y lo militar.

El testimonio citado en el apartado anterior nos permite continuar al siguiente punto en el que nos preguntamos acerca de las representaciones sobre el rol que ocupó el CENS N°248 en el proceso de democratización de las Fuerzas Armadas de la posdictadura. Al respecto de eso, Suárez sostiene con relación al vínculo entre la DINEA y el CIRSE:

Suárez: Que venga otro y haga lo que quiera pero para empezar este es el golpe porque ya DINEA dentro de poco cierra el contrato. DINEA lo hizo por una

⁷⁰ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024. Las negritas son nuestras.

*gauchada*⁷¹, lo hicieron como una ideología política al terciario de educación de adultos.

Entrevistador: Eso que vos decís que era una *gauchada*, ¿qué era? ¿Cuál era la *gauchada*? ¿La relación DINEA-CIRSE? ¿o qué?

Suárez: No, en general. Fue una *gauchada* para el ejército. Otros no lo ven así, otros lo ven como un movimiento político. [...] Yo creo que fue un movimiento político. Bien aprovechado por el momento. DINEA puso el terciario, que agarró para todos, tanto civiles como militares. Lo que sí era una *gauchada* era que vayan al ejército, a las FF.AA., para que hagan el terciario. Eso sí, fue como un *arrime*.⁷²

Observamos que para el interlocutor el convenio entre estas dos agencias ocultaba una intención política. Aunque Suárez se refiere a la institución de nivel terciario que se pudo haber establecido en Paraná, sostenemos que los secundarios vinculados al CIRSE y la DINEA, incluido el CENS N°248, podrían ser enmarcados en el acercamiento entre el sector castrense y el civil. En este sentido, interpretamos que la intensificación de esta relación estuvo dirigida a que los agentes de las FF.AA. incorporen valores democráticos en el marco de las reformas de las FF.AA. para modificar su instrucción antidemocrática en el sentido señalado por Diamint (2008). También vinculamos este testimonio con las disputas por el control civil de las FF.AA. durante la transición democrática, debido a que todavía estaba en tensión la subordinación de las Fuerzas al control civil.

Suárez: Ahí fuimos a ver a la Dra. [Teresa] Zapata⁷³. A su vez, ya mandaba una nota diciéndoles que había acordado esto. Cuando llegué, me dijo ‘sí, no hay problema. Lo mejor para que se abra a la comunidad’. La Teresita [Zapata] *chocha*⁷⁴. Ella como directora quería agarrar una designación de esa naturaleza, que esté el ejército. Porque no andábamos bien en esa época. No venía bien la mano.

Entrevistador: ¿Por qué? ¿Por los levantamientos?

⁷¹ Servicio, buena disposición.

⁷² Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

⁷³ Directora departamental de escuelas por el departamento Uruguay, dependiente del Consejo General de Educación de Entre Ríos.

⁷⁴ Contenta.

Suárez: No, porque todavía había gente que tenía la mentalidad de la insurrección. Había gente que miraba mal.⁷⁵

Además de lo señalado anteriormente, asociamos esta cita a la creciente condena pública que existía en la posdictadura al respecto a su accionar en la denominada “lucha contra la subversión” (Soprano, 2017, p. 103). Sin embargo, inferimos en que las relaciones entre el Consejo General de Educación (CGE) y el sector castrense podían significar algo valioso para el personal de la primera agencia. Al mismo tiempo, es sumamente que el interlocutor asigne que la causa de los problemas de las FF.AA., que en palabras de Suárez en la cita anterior considera que “No venía bien la mano”, era externa al sector castrense. Observamos que este testimonio da cuenta de las tensiones por el control civil de las FF.AA. y cómo el prestigio de las mismas podía servir como una justificación para subordinar las Fuerzas al poder civil.

En este sentido, recuperamos el siguiente testimonio de Suárez:

Era importante (el acercamiento entre militares y civiles) porque no podemos vivir en un mundo donde cada uno patee para su lado. Tenemos que ser conscientes que de todos lados se necesita. Que yo necesito de este y este necesita de mí. Así podemos unirnos. Que no haya diferencias. Las diferencias te frenan. En cambio, si vos encontrás una relación entre lo que es el medio civil y el medio militar. Por eso, más que nada en la parte militar está influyendo mucho la parte civil. **Se está llevando a cabo una vieja idea mía de que un militar puede vivir con el civil. Pero no dejarse mandar.**⁷⁶

En el mismo observamos, nuevamente, las pujas al respecto del control de las Fuerzas y cómo los agentes de este sector se resistían a la subordinación al poder civil. Respecto a las relaciones entre estos dos sectores, Suárez agrega:

No era un compromiso roto [entre la sociedad civil y las FF.AA.], sino que era un compromiso obligatorio. Si yo estoy con él es porque me dicen que tiene que ser así.

⁷⁵ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

⁷⁶ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024. Las negritas son nuestras.

Era obligatorio. No era con ganas de que se cumpla. Era más que nada un acuerdo tácito. No de acuerdo a lo que vos sentís.⁷⁷

De la cita identificamos que las experiencias educativas orientadas al acercamiento entre las FF.AA. y el sector civil pudieron haber estado dirigidas a consolidar el acuerdo entre estos dos sectores.

En relación con lo anterior, el siguiente testimonio nos permite profundizar al respecto de las intenciones detrás del acuerdo entre DINEA y el sector castrense:

Entrevistador: Cuando vos dijiste que esta relación entre la DINEA y el Ejército puede ser entendida como una gauchada o un movimiento político. La idea de movimiento político ¿la entendés como para reconstruir este compromiso?

Suárez: Lo tendría que pensar. Yo lo veo así. Si va a haber elecciones y yo saco esta ordenanza para apoyar un grupo de gente con menos recursos voy a tener más votos. Ahí está el compromiso político. [...] Se aprovechó y se inclinó hacia las Fuerzas la parte de DINEA, porque en DINEA con sólo presentar el papelito de trabajo ya te anotaban.⁷⁸

Para dicho análisis recuperamos los argumentos de Cristian Di Renzo (2022), quien sostiene que las reformas de las FF.AA. se dieron en un marco de consenso de los oficiales y de una voluntad política de estos mismos para implementarlas. A su vez, observamos algunos elementos de la política militar del menemismo, la cual estuvo basada en la combinación entre privación y compensación (Canelo, 2011). Considerando estos aportes, afirmamos que la incorporación de los suboficiales a la educación secundaria de adultos estuvo fomentada desde la DINEA con el objetivo de que incorporen una formación cívica que no tuvieron durante su estancia en la Escuela de Suboficiales. Enmarcamos esta política en la lógica de privación y compensación debido a que la misma implicaba una iniciativa del poder civil sobre el militar. A cambio, este último sector se vió beneficiado por los bajos requisitos de ingreso que tuvieron los CENS. Finalmente, observamos que la implementación de

⁷⁷ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

⁷⁸ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 13/12/2024.

estas políticas estuvo aprobada por el sector castrense quienes, además, “aprovecharon” e impulsaron la iniciativa.

Por otro lado, identificamos que la educación secundaria pudo significar una modificación en las relaciones entre suboficiales y oficiales:

Entrevistador: Al momento de que los oficiales daban una orden, ¿no había posibilidad de discutirla, razonar, o preguntar acerca del motivo, por ejemplo, de esa orden, siendo suboficial?

Suárez: Sí, pero para preguntar ... ‘La orden se cumple, después se queja’ ese dicho había. [...] Tenías que hacer la orden, después que cumpliste la orden, si salió mal o hubo algún problema, si ellos te aceptan, *si ellos te aceptan*. [...] ‘A mí me parece’ como diciendo ‘bueno, déjeme un cachito de lugar’. Pero además tu conducta tenía que ser buena para que te permitieran hablar. [...]

Suárez: ¿y vos pensás que tener la posibilidad de hacer el secundario para los suboficiales significaba tener más y mejores herramientas para justamente conversar de esta manera con los oficiales?

Suárez: Claro, porque ya al tener el secundario hecho, vamos hablar del caso este, da lugar porque uno tiene una mejor formación cultural.⁷⁹

En la cita identificamos lo que señala Rut Diamint al respecto de las reformas de la instrucción militar con el objetivo de alcanzar una formación democrática y menos mesiánica. Como observamos en los testimonios desarrollados anteriormente, el secundario implicó para los suboficiales tener nuevas herramientas para ejercer la autoridad y también la incorporación de otros recursos para discutir las órdenes de los superiores. Sin embargo, ponemos en el centro del análisis que esas nuevas herramientas no significaron discutir las órdenes de los oficiales, y muchísimo menos para revertir el escalafón militar. Sino que sólo sirvieron para preguntar sobre la ejecución de la orden dada. Incluso, esa pregunta estaba condicionada al permiso concedido por los superiores.

⁷⁹ Entrevista a Nicolás Agapito Suárez, realizada por el autor, 11/06/2025.

A modo de cierre del capítulo

Como hemos podido argumentar a lo largo de este capítulo, las trayectorias de los actores involucrados estuvieron condicionada por las experiencias educativas previas al establecimiento del CENS N°248. Incluso, profundizamos y sostenemos que no sólo sus experiencias educativas condicionaron sus representaciones, sino que también su trayectoria dentro de los cuarteles lo hicieron. En el caso de Jorge Martínez reconocemos que su tiempo como soldado conscripto le permitió observar la socialización en el marco de la instrucción militar y en los cuarteles. De igual manera, consideramos que para el caso de Nicolás Agapito Suárez es aún más evidente la influencia de su experiencia dentro de los cuarteles. Esta trayectoria está marcada por su desempeño como personal de inteligencia, lo que le habría permitido observar con mayor detenimiento los problemas de los suboficiales.

Las trayectorias de los entrevistados influenciaron la apertura y el funcionamiento del CENS N°248. Tanto Martínez como Suárez eran conscientes de las dificultades de los suboficiales y de cómo tratar con los mismos para lograr los objetivos propuestos para la institución (formación cultura, título secundario y acercamiento entre el sector militar y el civil)

Durante este apartado vimos que estuvieron latentes las tensiones por el control de las FF.AA. Observamos que en este caso las mismas no implicaron un quiebre entre el sector civil y el castrense. En el marco del CENS N°248 se consolidó la relación entre estos sectores con el fin de que los suboficiales adquieran habilidades para mejorar su desempeño dentro de los cuarteles. Sin embargo, lo desarrollado en este capítulo nos lleva a preguntarnos acerca de la manera en que el fomento del vínculo entre civiles y suboficiales significó un intento para revertir la imagen negativa que tenía la sociedad civil de las FF.AA. En relación a esto Martínez sostiene que “al abrirse la conscripción al público entró mucha gente con el secundario aprobado y los suboficiales quedaron medios postergados y en ridículo”.⁸⁰ Recordemos que este entrevistado era personal civil y que nos puede dar un indicio al respecto de la consideración de la sociedad al respecto de la formación y del nivel cultural de los agentes militares.

⁸⁰ Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024

Finalmente, queremos poner el énfasis en la manera en que la escolarización secundaria modificó la socialización militar y las formas de ejercer la autoridad. Durante este capítulo damos cuenta acerca que la secundaria les permitió a los suboficiales modificar la relación con las órdenes que recibían de los oficiales. Al mismo tiempo, esta formación les brindó nuevas herramientas para justificar sus órdenes a los soldados que tenían un nivel cultural superior a los suboficiales. Al respecto a esta cuestión nos interrogamos acerca de la posibilidad de que la DINEA, representando los intereses del Poder Ejecutivo Nacional, fomentó una reconfiguración de las relaciones entre militares, en consenso con estos, para disipar las chances de nuevos levantamientos militares y consolidar la subordinación de las FF.AA.

Capítulo 3: “Cotidianidad y cultura escolar del CENS N°248”.

En este capítulo describiremos la cotidianidad y cultura escolar del CENS N°248. Para ello analizaremos las entrevistas realizadas a docentes, suboficiales egresados y al director de la institución. Al mismo tiempo, estudiaremos los anuarios “*Horizonte*” de 1990 y 1998 y el reglamento de los CENS aprobado en 1983.

Como hipótesis de este capítulo sostenemos que esta institución educativa contribuyó a deconstruir la socialización adquirida por los suboficiales en el ámbito militar. De igual manera, señalamos que la cultura escolar estuvo influida por el sector castrense.

Para ello, presentamos en este capítulo, en primer lugar, un análisis de las características de los estudiantes del CENS N°248, un estudio detallado de la prensa producida por estudiantes y docentes, una descripción del profesorado y, finalmente, damos cuenta de los conflictos que surgieron en la institución.

3.1. Sentidos de los estudiantes del CENS N°248.

Como mencionamos en el primer capítulo la primera promoción, que ingresó a la institución en 1988 y egresó en 1990, estuvo conformada por estudiantes que llevaban a cabo las siguientes actividades: cinco amas de casa, tres empleadas domésticas, tres empleados, un agente de Prefectura Naval Argentina, cuarenta y siete del Ejército Argentino, uno perteneciente a la Gendarmería Nacional, un empleado del juzgado y dos comerciantes, lo que da un total de sesenta y tres estudiantes.⁸¹

Cuadro N°4: página N°4 del Anuario “Horizonte”, edición “Décimo Aniversario” para el diario “La Calle”, 27/09/1988.

⁸¹ Anuario “Horizonte”, edición “Décimo Aniversario” para el diario “La Calle”, 27/09/1998.

Quiénes pueden estudiar

CONDICIONES DE INGRESO AL PRIMER CICLO

- A - Certificado de 7° grado aprobado.
- B - Fotocopias autenticadas de: Partida de nacimiento - 1° y 2° hoja del Documento de Identidad.
- C - Constancia laboral, si trabaja en relación de dependencia.
- D - Foto - carné.
- E - Edad mínima, 20 años.

CONDICIONES PARA COMPLETAR ESTUDIOS

- A - Tener Ciclo Básico aprobado (3er. año).
- B - Certificado analítico.
- C - Constancia laboral, si trabaja en relación de dependencia.
- D - Foto - carné.
- E - Edad mínima: 20 años.

Quiénes ingresen en estas condiciones deberán adecuarse al régimen del establecimiento.

TÍTULO QUE SE OTORGA

Perito Comercial especializado en Administración de Empresas.

PLAN DE ESTUDIOS

PRIMER CICLO

Asignatura

Asignatura	Horas cátedras semanales
Biología	2 (DOS)
Educación Cívica	2 (DOS)
Historia - Geografía	4 (CUATRO)
Inglés	2 (DOS)
Lengua	5 (CINCO)
Matemática	4 (CUATRO)
Técnicas y Prácticas Contables	6 (SEIS)

SEGUNDO CICLO

Asignatura

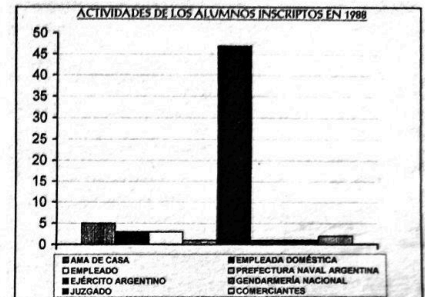
Asignatura	Horas cátedras semanales
Educación para la Salud	2 (DOS)
Filosofía - Psicología	2 (DOS)
Física	2 (DOS)
Historia - Geografía	3 (TRES)
Inglés	2 (DOS)
Lengua y Literatura	4 (CUATRO)
Matemática	4 (CUATRO)
Técnicas y Prácticas Contables	6 (SEIS)

TERCER CICLO

Asignatura

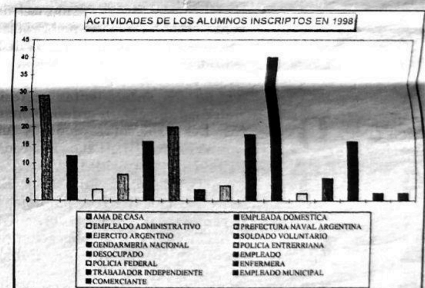
Asignatura	Horas cátedras semanales
Derecho Civil y Comercial	2 (DOS)
Administración de Empresas	6 (SEIS)
Economía Política	2 (DOS)
Historia Económica y Social	3 (TRES)
Argentina y Americana	2 (DOS)
Inglés	2 (DOS)
Literatura	2 (DOS)
Matemática	2 (DOS)
Matemática Financiera	2 (DOS)
Química	2 (DOS)
Sociología	2 (DOS)

ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS INSCRIPTOS EN 1988



AMA DE CASA	5
EMPLEADA DOMESTICA	3
EMPLEADO	3
PREFECTURA NAVAL ARGENTINA	1
EJERCITO ARGENTINO	47
GENDARMERIA NACIONAL	1
JUZGADO	1
COMERCIANTES	2

ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS INSCRIPTOS EN 1998



AMA DE CASA	29
EMPLEADA DOMESTICA	12
EMPLEADO ADMINISTRATIVO	3
PREFECTURA NAVAL ARGENTINA	7
EJERCITO ARGENTINO	16
SOLDADO VOLUNTARIO	20
GENDARMERIA NACIONAL	3
POLICIA ENTERRERIANA	4
DESOCUPADO	18
EMPLEADO	40
POLICIA FEDERAL	2
ENFERMERA	6
TRABAJADOR INDEPENDIENTE	16
EMPLEADO MUNICIPAL	2
COMERCIANTE	2

GREEN PARK

INDUMENTARIA - Zapatillas -
- PEATONAL 834 -
C. del Uruguay - E. Rios

Peluquería

EMI
9 de Julio 917
C. del Uruguay

Cochería Scolamieri S.R.L.

Cuatro salas velatorias - Sala de
estar y Buffet -
Cuatro ambulancias.
Rocamora 518

Forrajería

ALBERDI
Alberdi 1749 - Tel. 0442 - 42786
Concepción del Uruguay

Transporte Escolar

LANDI

Belgrano 766 - Tel. 22722

METALURGICA Dupont

Mitre 1020 - Tel. (0442) 30299
C. del Uruguay - Entre Rios

ABERTURAS DE ALUMINIO Y VIDRIERIA

Estancia "Villa Teresa"
- Donde la naturaleza se expresa con todo su esplendor -

Ruta 14 - Km. 140 - C. del Uruguay
Tel. 0442 - 22851/52



ESTUDIO NOTARIAL

- Celia Zaragoza de Fervenza - Noma E. Frattini de Sero
- Teresita O. Rivera Alzamora - Viviana M. González Urizar
25 de Mayo 157 - C. del Uruguay - E. R. - Teléfono 32485

METALURGICA LAMBERT

LA MARCA DE SU ACOPLADO
Fábrica de acoplados y carrocerías
Ruta 39 - Km. 314 - Tel./Fax: 0442-42263/41554

De esta manera, observamos la amplia diferencia entre los estudiantes pertenecientes a las FF.AA. y a las FF.SS. sobre aquellos civiles. Si bien la fuente no hace aclaración acerca de su rango ni ocupación, a partir de las entrevistas, estimamos que de la categoría de Ejército Argentino la mayoría fueron suboficiales. Incluso podría haber algún soldado voluntario u obligatorio dentro de esta categoría. Asimismo, los educandos no pertenecientes al sector castrense tenían una relación con el mismo, ya sea por ser amigos o familiares de algún suboficial o por tener relación con el CIRSE:

Entrevistador: En esa primera promoción, los que eran conocidos ¿eran familiares de los suboficiales?

Martínez: Eran amigos, capaz había algún familiar, pero eran generalmente amigos. Ellos tenían alguna relación con algún suboficial o con el CIRSE. Entonces eso lo *palanqueaba*.⁸²

De igual manera, identificamos que las estudiantes, denominadas como amas de casa y empleadas domésticas, tenían alguna relación de parentesco o de matrimonio con suboficiales.

De esta forma, reconocemos que la primera promoción del establecimiento estuvo conformada mayoritariamente por personal militar o de las FF.SS. Incluso, quienes no tuvieron una ocupación dentro del sector castrense de igual manera mantuvieron una vinculación con el mismo. Esta situación cambió con la segunda promoción, la cual estuvo conformada por más civiles. Jorge Martínez, director de la institución entre 1988 y el 2000, asegura que “la primera promoción sí fueron divisiones de puros suboficiales. Había por ahí algún civil conocido. En la segunda promoción ya había mayoría de civiles”⁸³. Mediante los testimonios reconstruimos este proceso de incorporación de civiles. El mismo entrevistado agrega que:

La primera camada es una que lleva el CIRSE, eran todos suboficiales. En la segunda camada ya cambió. Toda la gente iba con el interés de aprender. Supongamos que los suboficiales no tenían un interés tan profundo pero iban por

⁸² Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024.

⁸³ Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024.

obligación. Cuando entramos al segundo año que llamamos a inscripción, que nos desbordaron, toda la gente estaba por el interés de aprender.⁸⁴

En este fragmento identificamos los motivos, desarrollados en parte en el capítulo anterior, que los entrevistados suponen que tuvieron los estudiantes del CENS N°248. Los suboficiales estuvieron obligados o, por lo menos, condicionados a completar la escolarización secundaria por exigencias laborales. La motivación de finalizar la secundaria para mantener su trabajo surge en el primer orden y, en el segundo, aparece la búsqueda para incrementar las posibilidades de acceder a puestos de conducción. Los egresados de la institución entrevistados dan cuenta de esta exigencia.

[El secundario] fue uno de los requisitos que se empieza a implementar en las fuerzas que todos los suboficiales debían tener el nivel secundario. [...] Por eso el CIRSE se involucra para darle una oportunidad a los suboficiales para que tengan el secundario. No era una obligación en ese entonces, pero a corto plazo iba a ser una obligación. Para determinados grados que se querían alcanzar, suboficial principal y mayor, se iba a pedir como requisito tener el secundario completo. [...] Nosotros no tuvimos invitación, era una orden que fue bajando de Estado Mayor con las pautas y las exigencias que iba a haber en el corto plazo. Te daban tiempo como para que vos vayas viendo.⁸⁵

Al mismo tiempo, los suboficiales egresados señalan las facilidades que les otorgaba estudiar en el CENS N°248, al cual consideraban como una institución que distaba de ser civil.

Si vos te ibas a cursar a una entidad civil se te complicaba. En cambio, ahí lo teníamos enfrente. La Escuela N°4⁸⁶ nos abrió la puerta y empezamos. Incluso si un día estabas de servicio podías salir. Se facilitaba la cursada. En otro lugar era

⁸⁴ Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024.

⁸⁵ Entrevista a Néstor Ávalos y Miguel Amarillo, realizada por el autor, 22/02/2024

⁸⁶ Institución que prestó las instalaciones al CENS N°248.

imposible. Si estábamos de maniobra en el campo, en 15 días perdías el ritmo de estudio.⁸⁷

Estas garantías para los suboficiales implicaron que los docentes tengan que adaptarse a los ritmos y condiciones de trabajo de los estudiantes. Esto supuso aceptar la indumentaria y el armamento propio de la ocupación de los estudiantes: “Cuando empecé la mayoría de mis alumnos eran militares. Había que acostumbrarse porque los que venían de la guardia dejaban el arma en el asiento de atrás”⁸⁸.

Para continuar con la caracterización del alumnado destacamos un fragmento de la entrevista a los suboficiales egresados.

Yo siempre estuve agradecido. Aprendí un montón. Mi situación particular, de donde vengo, ser hermano de siete u ocho hermanos, terminé el primario y tuve que salir a laburar. Al final hice el secundario a los treinta años, super agradecido de la vida. Después terminé trabajando en las oficinas del cerebro de la operación.⁸⁹

En el relato observamos la manera en que la formación militar de los suboficiales estuvo condicionada por el origen social de los mismos. En este punto identificamos, nuevamente, la diferencia en la conformación de estos agentes como grupo y los oficiales y los soldados. También identificamos claramente cómo para los suboficiales la carrera militar simbolizaba una salida laboral posible para ellos. En su juventud, priorizar la salida económica-laboral condicionó sus posibilidades de formarse y finalizar la escolarización secundaria. La incorporación de los suboficiales al CENS significó para ellos, nuevamente, buscar la estabilidad laboral.

A su vez, en relación a las características propias de una cultura escolar asociada a la enseñanza de adultos, aparece el testimonio de los egresados al respecto de las clases en el CENS N°248.

[Las clases eran] muy abiertas, no era ese docente que se paraba en la tarima y daba clases. Nosotros interactuamos mucho, de mucha charla. Es lógico, éramos toda

⁸⁷ Entrevista a Néstor Ávalos y Miguel Amarillo, realizada por el autor, 22/02/2024.

⁸⁸ Entrevista a Graciela Ressio, realizada por el autor, 14/04/2025.

⁸⁹ Entrevista a Néstor Ávalos y Miguel Amarillo, realizada por el autor, 22/02/2024.

gente adulta. Con un adulto podés charlar de un montón de temas que es muy distinto de un chico de secundario. Llegábamos a historia argentina y había que hablar de política y hablábamos de política. Se charlaba.⁹⁰

Observamos que para los estudiantes en el establecimiento los docentes eran pares con los que se podía conversar de igual a igual.

3.2. La prensa escolar como prisma para analizar la cultura escolar.

Cuadro N°5: primera página del Anuario “Horizonte”, octubre de 1990.

⁹⁰ Entrevista a Néstor Ávalos y Miguel Amarillo, realizada por el autor, 22/02/2024.



Horizonte

ANUARIO DEL C.E.N.S. N° 248

OCTUBRE DE 1990

ORGANO DE DIFUSION DE LAS ACTIVIDADES Y EXPRESIONES DE LOS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO NIVEL SECUNDARIO N° 248.
EL C.E.N.S. N° 248 ES UN INSTITUTO EDUCATIVO QUE DEPENDE DE LA DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION DEL ADULTO Y QUE FUE CREADO EN NUESTRA CIUDAD MERCED A UN CONVENIO FIRMADO ENTRE AQUELLA DIRECCION NACIONAL Y EL CIRCULO DE SUBOFICIALES DEL EJERCITO.

Los que ingresan...

* Es lamentable pero inevitable: en nuestra sociedad, el paraíso de unos es siempre el infierno de los demás; y en el ingreso al C.E.N.S. buscamos salir de ese pequeño infierno de tres palabras: "NO TIENE ESTUDIO" con que nos membreta la sociedad y a la que no podemos culpar porque nosotros somos los responsables y existe esta posibilidad.

* Ingresar al C.E.N.S. fue en-

contrarme con una gran familia no jerarquizada que me permite, si se quiere, jerarquía espiritual.

* La imperiosa necesidad de vivir se ha transformado ahora en la más amplia de vivir mejor.

* Lefamos con uno de los profesores el N° anterior de "HORIZONTE", en una de sus páginas el cuerpo docente opina sobre la educación del adulto y

martillaron en mí aquellas opiniones sobre nosotros: arrastra una postergación, padece una situación contrastante y ese no poder que se reitera. Ingresar al C.E.N.S. es dejar de arrastrar, de padecer; es comenzar a poder disfrutar de esta hermosa posibilidad que se nos brinda.

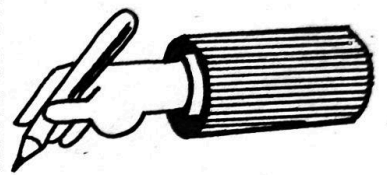
* En todo ingreso está impreso el temor a no poder conseguir lo que la mayoría, aquí, intentamos por segunda o tercera vez; sin embargo creo que el afecto y las posibilidades que se nos brindan y este esfuerzo que sumo y sumamos hará que se esfumen temores y consiga lo que la mayoría nos propone-

mos: egresar, aprender y ser más útiles a la sociedad, enriquecernos.

* Este ingreso al C.E.N.S. es sinónimo de desafío pero sé que será de beneficio.

* Ingresar al C.E.N.S. fue: compartir con mis hijos otra nueva tarea y gozar porque ellos -como Uda- me estaban ayudando; fue ampliar mi vida y seguramente también la de los que me rodean porque nuevos temas, preocupaciones y sobre todo satisfacciones recibo aquí en el C.E.N.S.

Opiniones sintetizadas de los alumnos de Primer Año - Divisiones A, B y C.



Los alumnos del CENS N° 248 opinaron de esta forma...

Los que se están...

La vida me dio dos oportunidades para obtener mi título secundario; la primera, con el sacrificio de mis padres, la perdí; ahora en el C.E.N.S. 248 se me brinda la segunda y, con sacrificio pienso lograrla. Soy modesta, ama de casa y madre de dos hijos. El apoyo de mi familia, la ayuda del personal docente y mucha gente nueva que he conocido me alientan a seguir adelante.

Olga Ramírez - 2° "B".

* Comencé mis estudios en el C.E.N.S. 248 el año 1989, tenía temor de encontrarme con

compañeros más jóvenes que yo, pero no fue así, hallé un promedio de edad que no se alejaba mucho de la mía; tengo cincuenta y siete años, soy empleado y necesito obtener el título secundario que en la adolescencia se me negó y que tanta falta me hiciera en mi carrera administrativa.

Hoy me encuentro orgulloso de estar cursando segundo año y a un paso de terminar los estudios, la carrera comprende tres años, veré cumplidos mis anhelos.

En el grupo al que pertenezco, 2° "B", he conseguido grandes

amigos, como así también de su cuerpo de profesores que entregan su enseñanza constantemente, logrando de esta manera una relación excelente entre alumnos y profesores.

Juan Carlos Perreyra - 2° "B".

* Trabajo como habilitada en una repartición pública, el C.E.N.S. 248, me permitió realizar estudios secundarios que me beneficiaron; además, me dio la oportunidad de conocer personas: compañeros y profesores que me han brindado buenos momentos.

Elsa Pittier - 2° "B".

* Soy madre de familia y de profunda enfermera, en las aulas del C.E.N.S. 248 curso mis estudios secundarios; he

coleccionado amigos y excelentes compañeros; por eso le digo a este establecimiento:

"C.E.N.S. 248 por darme todo lo que me das, por brindarme la posibilidad de superarme, sólo puedo decirte: MUCHAS GRACIAS".

Martha Aguirre - 2° "B".

* Trabajo como docente en una escuela especial; mi interés es especializarme en esta educación.

Concuro al C.E.N.S. 248 porque éste es el medio que me permite acercarme al objetivo final.

Me siento muy bien estudiando aquí; he encontrado profesores y compañeros excelentes.

Leonor Corbalán - 2° "B".

* Nunca es tarde para aprender, sin importar raza ni edad

- así pensé cuando decidí seguir el secundario en Argentina (soy uruguayo). Muchos se preguntan para qué estudio, con treinta y siete años y un montón de hijos que atender; yo pienso que eso no es todo, a mis trabajos diarios se suma la necesidad de educar a mis hijos en un buen nivel, no sólo social sino también intelectual y espiritual; progresar en mis estudios es progresar con ellos...

Lo cierto es que mi hija mayor está muy contenta de que su mamá se recibe un año antes que ella.

Sin vergüenza y sí con orgullo grito: "GRACIAS, por esta oportunidad que encontré pues ella me brinda la posibilidad de alcanzar la meta propuesta: terminar el bachillerato".

Susana Ponce de León - 2° "B".

* Los alumnos de 2° año "A" damos nuestra opinión unánimemente coincidiendo en que este Centro Educativo debe mantenerse por todos los medios; nosotros, como alumnos, haremos lo posible para colaborar en ello. En estos dos años, hemos logrado interés por la superación intelectual, al mismo tiempo que se ha formado un muy buen grupo humano, teniendo en cuenta, además, que todo esto se hace con mucho esfuerzo y sacrificio. No queda ajeno el amplio apoyo que tenemos de los docentes y directivos a los que mucho agradecemos.

Los Alumnos de 2° año "A".

Los que se van...

* El C.E.N.S. 248 me volvió a brindar aquella oportunidad que me dieron mis padres y que mis adolescentes despreciaron por los valores verdaderos, no me permitieron aprovechar.

Hoy, gracias a él, puedo colaborar en el aprendizaje de mis hijos (estudiantes secundarios), algo que de otro modo no hubiera podido hacer; y tener alguna otra aspiración ya que "el saber no ocupa lugar".

Emilio Cuello - 3er. año.

* Hoy nos toca hablar de nuestro C.E.N.S. 248, dentro de este tiempo dejaremos de concurrir a él como alumnos. Se van a cumplir tres años desde que el CENS abrió las puertas para todos los que en nuestra vida de adolescentes no pudimos continuar estu-

diando. Con mucho esfuerzo y quitándole horas a mi familia pero, con una meta fija y como reza el título de nuestro diario, en busca de un "Horizonte" donde obtendría nuevos conocimientos, volví, después de mucho tiempo a abrir un libro, un manual, un diccionario... a estudiar para un examen...

Finalizo ya el ciclo, me llevo un bagaje de conocimientos, enseñados y explicados con paciencia por parte del magnífico grupo de profesores, quienes supieron comprender cada uno de nuestros problemas; hoy, al despedirme de este establecimiento agradezco profundamente a todos los profesores, cuerpo directivo y empleados de él.

Héctor O. Barañao - 3er. año.

* Nada se obtiene sin lucha, sin esfuerzo, sin alegría...

Alegria que he encontrado en estas aulas durante el transcurso de tres años. Alegria de haber compartido trabajo, amistad, buenos momentos...

"GRACIAS C.E.N.S. 248" por haberme ofrecido la posibilidad de dar otro paso en mi vida. Abracé la carrera militar con entusiasmo; hoy, este establecimiento me ha permitido lograr un perfeccionamiento que traté de volver en ella. C.E.N.S. 248: Siempre formando parte de mis buenos recuerdos.

Jorge Luis Fernández - 3er. año.

* Ayer, la situación económica me obligó a dejar los estudios; hoy, tal vez ella y sobre todo mis deseos de superación me impulsaron a ingresar a estas aulas.

¡Qué suerte que haya sido de esta manera! porque aquí encontré afecto, camaradería, nuevos amigos y, sobre todo, las amistades que ya tenía.

¡Cuántos buenos momentos compartidos! y, cuando aparecieron los malos, aunque fueran pocos, siempre hubo una mano o una voz amiga que me ayudó a salir de ellos.

Al ingresar, tres años me parecían una eternidad; hoy, estoy a un paso de irme y me asombro de lo rápido que ha pasado el tiempo.

C.E.N.S. 248: Tú me has dado la oportunidad de abrir nuevas puertas; a partir de este momento, lo que parece finalizar aquí no es final, sino comienzo; comienzo de una nueva etapa. Gracias por brindarme esta posibilidad, gracias por "haberme" dado tanto...

Manuel Alfredo Giraud - 3er. año.

* ¡Qué significado para mí el retornar, después de treinta años, a las aulas y estudiar nuevamente!

Fue y es, aún hoy, cuando faltan pocos meses para terminar la empresa, una gran enriquecedora experiencia.

Existía en mí, siempre, el "querer" pero me faltaba el

como "poder" y cuando se dio la circunstancia no dudé en concretar mis sueños y mis ansias de saber más de lo que me había permitido mi autoperfeccionamiento.

Así comencé a transitar el primer año con materias y temas totalmente olvidados, me costó tomar el ritmo del estudio, también el compartir horas de clase con alumnos que, por su edad podían ser mis hijos y que no siempre compartían mis ideas, mi forma de pensar...

Tenía dos opciones: o me asimilaba al grupo mayoritario de jóvenes o me recibía espiritualmente sin darme ni darme oportunidades para esta nueva experiencia.

Elegí el primer camino y fue una experiencia realmente positiva, reconozco que me costó mucho pero poco a poco y, con el transcurrir de las horas compartidas, fui aceptando y también entendiendo y queriendo a esos compañeros... habladores, barullosos, siempre dispuestos a la risa, la broma...

También fui aceptando que reemplazarán mi jerarquía al

"Don Oscar" y después simplemente al "Oscar" y fui uno más.

Toda esta experiencia se fue enriqueciendo con el apoyo incondicional de nuestros profesores que volcaron en nosotros toda su experiencia y saber y de ese modo nos dieron conocimientos nuevos, redondear algunos y profundizar otros. Apretadamente podría (o intentar) expresar lo que significaron estos casi tres años: aprendizaje, reconocimiento, nuevas perspectivas, conocimiento más profundo del hombre y por sobre todo: agradecimiento.

Quisiera, por último, decirles a los hombres y mujeres de mi edad que no tengan temor y aprovechen esta oportunidad, que disfruten en el C.E.N.S. y creo sin lugar a dudas que, como yo tendrán una experiencia única, y una oportunidad para superarse intelectualmente y porque no, seguir otra carrera.

Ese es otro desafío y otra vivencia a enfrentar.

Oscar Demonte Becker - 3er. año.

En este apartado analizaremos la prensa educativa producida en el marco de la institución. Consideramos, siguiendo a Silvia Finocchio que “la prensa educacional hoy es concebida como un agente activo en el proceso de conformación de los sistemas educativos (2024, p.12-13). Nos concentraremos en el número publicado en octubre de 1990. Este medio gráfico ya tenía una publicación para este momento, la cual no pudimos localizar, y fue publicada anualmente hasta el 2003. Nos enfocamos en esta publicación en particular ya que nos permite observar las distintas producciones elaboradas por estudiantes suboficiales y civiles.

Los segmentos del anuario están organizados de la siguiente manera: testimonios de los estudiantes, un ejercicio de creatividad literaria, una breve nota acerca la desobediencia civil, un apartado de crucigramas, una nota acerca del club de ciencias de la institución, una reseña del museo “Delio Panizza”, un reportaje a un médico, una nota sobre el telescopio *Hubble*, una descripción de los actos llevados a cabo en la institución, una reflexión acerca de las culturas, un breve relato literario, un reconocimiento a los egresados, un reportaje a un coleccionista, una nota sobre el universo, un apunte acerca la energía solar, una síntesis de la división de los poderes del estado, una nota en la que se detalla la participación de estudiantes del establecimiento en un desfile cívico-militar, información para quienes estén interesados en inscribirse en la institución, un reportaje al presidente del club de ciencias, la lista de docentes, personal directivo y de maestranza, agradecimientos y, por último, una síntesis de la renovación de la comisión de la cooperativa escolar.

En primer lugar, los testimonios de los estudiantes aparecen en la primera página del Anuario, cuya imagen presentamos en la página anterior. Los mismos están organizados entre los alumnos ingresantes, aquellos que ya cursaron un año y aquellos que están pronto a egresar. La mayoría de estos últimos eran suboficiales. De estas declaraciones observamos que es recurrente la referencia a que no pudieron completar sus estudios secundarios por cuestiones laborales y económicas: “La imperiosa necesidad de vivir se ha transformado ahora en la más amplia de vivir mejor”, “Soy empleado y necesito obtener el título secundario que en la adolescencia se me negó”, “El CENS abrió las puertas para todo los que en nuestra vida de

adolescentes no pudimos continuar estudiando”, “Ayer, la situación económica me obligó a dejar los estudios”.⁹²

También son reiteradas las menciones de las estudiantes a que son madres. “Soy modista, ama de casa y madre de dos hijos”, “Soy madre de familia y de profesión enfermera”, “Muchos se preguntan para qué estudio, con treinta y siete años y un montón de hijos que atender [...] a mis trabajos diarios se suma la necesidad de educar a mis hijos en un buen nivel”.⁹³

Asimismo, destacamos el siguiente testimonio:

En todo ingreso está impreso el temor a no poder conseguir lo que la mayoría, aquí, intentamos por segunda o tercera vez; sin embargo creo que el afecto y las posibilidades que se nos brindan y este esfuerzo que sumo, y sumamos, hará que se esfumen temores y consiga lo que la mayoría nos proponemos: egresar.⁹⁴

Relacionamos este fragmento con el miedo que percibía una de las docentes entrevistadas durante los primeros días de clase. El relato continúa en ese sentido y agrega que el temor es propio de los intentos fallidos anteriores.

Asociado con la socialización militar y la utilización de las jerarquías militares dentro del CENS resaltamos los siguientes fragmentos. En primer lugar: “Ingresar al CENS fue encontrarme con una gran familia no jerarquizada”⁹⁵, aunque, como vimos anteriormente, se sentaban según sus rangos. Por otro lado, citamos el siguiente testimonio

Así comencé a transitar el primer año con materias y temas totalmente olvidados, me costó tomar el ritmo de estudio, también el compartir horas de clase con alumnos que, por su edad podían ser mis hijos y que no siempre compartían mis ideas, mi forma de pensar. Tenía dos opciones: o me asimilaba al grupo mayoritario de jóvenes o me recluía espiritualmente sin darme ni darles oportunidades para esta nueva experiencia. Elegí el primer camino y fue una experiencia realmente positiva, reconozco que me costó mucho pero poco a poco y, con el transcurrir de las horas

⁹² Anuario Horizonte, octubre 1990.

⁹³ Anuario Horizonte, octubre 1990.

⁹⁴ Anuario Horizonte, octubre 1990.

⁹⁵ Anuario Horizonte, octubre 1990.

compartidas, fui aceptando y también entendiendo y queriendo a esos compañeros... habladores, *barullentos*⁹⁶, siempre dispuestos a la risa, la broma... También fui aceptando que reemplazaran mi jerarquía al “Don Oscar” y después simplemente al “Oscar” y fui uno más.⁹⁷

En este segundo fragmento identificamos cómo la cotidianidad del CENS fomentó la interrupción de las jerarquías militares dentro de la institución.

Del ejercicio literario, el cual consiste en redactar un final alternativo de “Martín Fierro” de José Hernández, que se encuentra luego de los testimonios, destacamos que todos los que participaron fueron suboficiales.

A continuación, dos estudiantes realizaron una reseña acerca del concepto de desobediencia civil. Suponemos que, al ser mujeres, eran amas de casa o empleadas domésticas.

La justicia exige que el bien tenga su recompensa y el mal su castigo. La sanción nace del grado de responsabilidad que se tenga y, en un sentido más general, es el castigo recibido por la violación del deber; es decir cuando se está en desobediencia civil. Un caso muy actual donde se puede considerar falta como desobediencia civil es el llamado Caso Santos⁹⁸. En éste él no se preparó para cometer doble homicidio y hacer justicia por mano propia, no debe evaluarse tampoco como correcto o incorrecto; pero la sociedad no puede dejar de reaccionar de acuerdo con el tema, ya que siente esa impotencia que la presiona y que de algún modo es un condicionamiento [...]. Afortunadamente no se ha olvidado que no debe imperar la ley de la selva, tampoco se llega a sostener que cada uno debe hacer justicia por su propia cuenta. Pero no podemos ignorar que existe en la sociedad una corriente de opinión que de algún modo justifica, con diferentes argumentos a quién disparó. Se trata más bien de un juicio a la política de seguridad. Pensamos que el monopolio de la fuerza debe ser del Estado y el gobierno debe garantizar la seguridad de toda la sociedad argentina.⁹⁹

⁹⁶ Ruidosos.

⁹⁷ Anuario Horizonte, octubre 1990.

⁹⁸ El caso consiste en un ingeniero de apellido Santos que en junio de 1990 asesinó a dos ladrones que le habían robado el *pasacassette* del auto.

⁹⁹ Anuario Horizonte, octubre 1990.

A partir de este fragmento, conjeturamos que dentro de la institución estuvo muy presente la noción del estado nacional como garante de la seguridad de la sociedad argentina. En el fragmento se condena el caso de justicia por mano propia y se lo asocia con un sector en la sociedad argentina. Encontramos una relación entre lo expuesto en el fragmento y la idea que circuló dentro de las FF.AA. de que las mismas fueron señaladas como chivos expiatorios de los fracasos de la dictadura cívico-militar cuando, según algunos sectores dentro del sector castrense, estuvieron obligadas a intervenir para garantizar la seguridad y desarrollo del país (Soprano, 2015 a). De esta forma, inferimos que la convivencia entre civiles y militares implicó que los primeros tomen como propios argumentos de los segundos.

Respecto a la nota en la que se describen las actividades desarrolladas por el club de ciencias destacamos que el presidente y el creador del logotipo fueron estudiantes suboficiales. Una situación similar ocurre en la asociación cooperadora, en la que el presidente, el prosecretario y el protesorero también eran suboficiales. La conformación de los cuerpos directivos de estos organismos estudiantiles implicó una participación de los agentes de las FF.AA. en asambleas, comisiones, presentaciones de informes, actividades de divulgación frente a la comunidad educativa, entre otras.

De la descripción de los actos y actividades llevados a cabo en el CENS, de las cuales la mayoría eran escolares y conmemoraciones a fechas patrias, resaltamos una charla ofrecida por un párroco con el título de “La familia”, la cual suponemos que estuvo asociada con la sanción de la Ley 23.515 conocida como la “Ley de Divorcio Vincular”. Por otro lado, en noviembre de 1990 estaba planificado recordar el Día de los Muertos por la Patria, una conmemoración asociada fuertemente con el sector castrense ya que se homenajea a aquellos agentes fallecidos en servicio.

La reflexión acerca de las culturas, realizada por estudiantes de 3° año, quienes eran en su mayoría suboficiales, mediante la observación de costumbres y expresiones colectivas durante el Mundial de Fútbol de Italia 1990. En este segmento destacamos las siguientes caracterizaciones de los hinchas ingleses o *Hooligans* y la comparación con los hinchas argentinos.

Por su lado, las mujeres integrantes del grupo de los *hooligans* mostraron su torso desnudo y tatuado, manifestándose con gestos agresivos y exaltados. [...] Las barrabravas argentinas fueron violentas durante los encuentros de fútbol en los que participó su país, sin llegar a tener incidentes con la policía italiana. En cambio, los *hooligans* fueron violentos en todo momento y más aún cuando jugaba su seleccionado. Tuvieron conflictos con las autoridades desde su arribo y hubo un número considerable de integrantes expulsados. Las barrabravas argentinas registraron exceso de equipaje a causa de los bombos, tambores y banderas; en cambio el exceso de equipaje que registraron los *hooligans* se debió al gran cargamento de cerveza y whisky que portaban para su consumo. Estas observaciones nos muestran como la cultura impone su sello y confiere al pueblo o sociedad sus rasgos característicos.¹⁰⁰

En este fragmento identificamos una aversión al Reino Unido, consecuencia de la Guerra de Malvinas. Esta repulsión está relacionada con la resistencia a aprender inglés mencionada anteriormente. Al mismo tiempo, observamos que las características destacadas de los barrabravas argentinos estaban asociados al patriotismo.

Relacionamos este fragmento de la prensa con el siguiente relato.

Los mayores eran los que más se resistían al inglés. Los que más se resistían. Pero entraban. Veníamos de una época de post-Malvinas que había sido bastante fuerte enseñar.[...] [En el CENS N°248] se resistían pero eran gente sumamente respetuosa y cedían y participaban de la vida escolar¹⁰¹.

En esta situación de resistencia de los estudiantes al aprendizaje del inglés observamos que la cultura militar influyó en la cultura escolar ya que este hecho refleja la posición nacionalista y anti-imperialista asociada a la instrucción militar.

Por último, de este anuario ponemos en relevancia la participación del CENS N°248 en un desfile cívico-militar organizado para conmemorar la Revolución de Mayo. Los representantes de la institución fueron los abanderados, quienes eran

¹⁰⁰ Anuario Horizonte, octubre 1990.

¹⁰¹ Entrevista a Graciela Ressio, realizada por el autor, 14/04/2025.

todos suboficiales, y una delegación de veintiún alumnos. Consideramos que este evento significó la participación de los suboficiales en un evento abarcado casi en su totalidad por el desfile de las unidades militares, pero en este caso como representantes de una institución educativa.

3.3. Los profesores y la cultura escolar de la enseñanza de adultos.

Respecto a la conformación del personal docente, identificamos que hay un cambio sustancial entre el primer año de la institución y los años posteriores. Enfatizamos en que el primer año los docentes eran elegidos por el CIRSE, mientras que en el segundo fueron convocados por los directivos de la institución. Este proceso produjo una incorporación de docentes que relegó a aquellos que estuvieron vinculados con el sector castrense. Un proceso similar al señalado anteriormente respecto al alumnado. El director de la institución afirma que:

Los profesores no [eran suboficiales], pero estaban relacionados con el CIRSE de alguna manera. [...] A los primeros [profesores] me los pusieron. Yo no le iba a decir a don Bianchi [Presidente del CIRSE] que me puso una profesora mala, que encima era hija de un suboficial.¹⁰²

Identificamos que para la selección de los primeros docentes el criterio primordial era tener una relación con el CIRSE y/o con algún suboficial. En el capítulo anterior desarrollamos que para Suárez el criterio de selección de los docentes giró en torno a la capacidad de ellos para acompañar a los estudiantes. Sin embargo, observamos que en este momentos los suboficiales buscaron priorizar a aquellos familiares que tenían formación docente. Esto devino, junto con las características del alumnado, en una institución educativa con una fuerte relación con el sector castrense. Incluso la designación de Martínez estuvo determinada por este criterio.

¹⁰² Entrevistas a Jorge Martínez, realizadas por el autor, 23/09/2023 y 30/01/2024.

Yo tenía a mi hermano que era suboficial. Yo tenía el campo abierto de cuando hice la conscripción en la marina. [...] En la primera llamada ahí entré yo, era un favoritismo Yo no competí con nadie. ‘Tito tenés que hacerte cargo del CENS’.¹⁰³

Al mismo tiempo, insistimos en que la experiencia de Martínez como alfabetizador en Escuelas Anexas a las FF.AA. lo vinculaba aún más al sector castrense y consideramos que estas experiencias consolidaron su elección como director de la institución.

Con la designación de los docentes por parte del equipo directivo conducido por Martínez se modificaron los criterios de selección de personal:

[Los docentes] tenían que tener la característica de respetar a los adultos. Te tenés que acomodar a la situación de que estás hablando con un par en los años pero no en la intelectualidad. Tu intelectualidad le debe dar el consejo exacto a las personas que están pasando un momento difícil. [...] La educación de adultos no te da trabajo disciplinar. Es un clima distinto.¹⁰⁴

En el fragmento identificamos que el equipo directivo priorizó a los docentes que tengan consideración al respecto de la situación de los educandos, por encima del conocimiento intelectual o disciplinar. Este criterio puede ser asociado a una cultura escolar propia de la enseñanza de adultos que trasciende a la influencia militar en la institución. Las docentes entrevistadas complementan esta perspectiva. En primer lugar, Cristina D’Espósito, profesora de Historia y Geografía, relata:

Vos lo que querés es que te cuente el pensamiento personal de cómo uno se siente estar frente a un alumno adulto. No es fácil, es un desafío enorme. Porque vos tenés a un adulto que tiene un miedo tremendo. Tiene miedo a fracasar. Tiene miedo a estar ahí en el aula, sentado en un banco de escuela y no sabe cómo le va a ir [...]. Porque una cosa es estar con los chicos, los adolescentes que hacemos toda la práctica con ellos. Pero acá no. No, acá tenés un padre, una madre, la mayoría trabajaban.¹⁰⁵

¹⁰³ Entrevistas a Jorge Martínez, realizadas por el autor, 23/09/2023 y 30/01/2024.

¹⁰⁴ Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 23/09/2023.

¹⁰⁵ Entrevista a Cristina D’Espósito, realizada por el autor, 06/05/2025.

Graciela Ressio, docente de inglés, agrega:

Yo siempre los vi como alumnos, no como militares. Como los presos, los veo como alumnos. El vínculo pedagógico tiene esa magia. [...] Me gustaría que no haya más gente que tiene que volver a estudiar de grande cuando ya tienen su familia y sus hijos. [...] Estos chicos se levantaban a las seis de la mañana para después venir a terminar una etapa que no habían podido hacer. [...] Nosotros nos organizábamos para que los *gurises* puedan rendir. Les teníamos los chicos en brazos. ‘No fue mi hermana a cuidarmelo y yo vine a rendir igual’. Nos paseábamos con los hijos en la escuela.¹⁰⁶

En ambas citas observamos que el cuerpo docente tenía una consideración especial acerca de la situación de los estudiantes. También, una mirada atenta a las necesidades de los educandos. En estas acciones de los docentes para con los estudiantes identificamos que las entrevistadas dan cuenta de las particularidades de la cultura escolar de las instituciones de enseñanza a adultos. De esta manera, consideramos que existió una correlación entre estas representaciones sobre la educación de adultos de las profesoras y los criterios de selección de personal impuesto por el equipo directivo.

3.4. Conflictos en la cotidianidad escolar.

A continuación analizaremos los conflictos en este establecimiento asociados al desempeño docente y al tratamiento de la dictadura. Para ello estudiaremos las entrevistas realizadas al director, docentes y egresados. Estas nos permitirán observar la manera en que ese reglamento fue implementado, los obstáculos que surgieron dentro de la institución y las formas en que los sujetos los enfrentaron.

El reglamento de los CENS fue promulgado por el Ministerio de Cultura y Educación en marzo de 1983 junto con los planes de estudios para estas instituciones. De este último, destacamos que el propósito fue una mayor integración de los egresados de los CENS al nivel superior:

¹⁰⁶ Entrevista a Graciela Ressio, realizada por el autor, 14/04/2025.

Que en tal sentido dicha Dirección Nacional [de Educación del Adulto] ha proyectado un nuevo plan de estudios que contempla un mejoramiento cualitativo en los programas y contenidos actualmente en vigencia. [...] Lo anteriormente expuesto permitirá una mayor capacitación de los alumnos que egresen de dichos Centros Educativos para iniciar cursos de nivel superior.¹⁰⁷

El reglamento estableció las obligaciones del equipo directivo, de los docentes y de los alumnos. Este sufrió dos modificaciones en 1985 y 1986. La primera de estas eliminó los exámenes semestrales y reguló la organización del año escolar¹⁰⁸. Mientras que la segunda instala las evaluaciones continuas a lo largo del año y corrige el calendario escolar instaurado el año anterior.¹⁰⁹

En esta norma, también se regularon las condiciones para el acceso de los estudiantes: “Tener los estudios primarios completos, tener los 18 años cumplidos al inicio de las clases, trabajar en relación de dependencia o por cuenta propia, inscribirse mediante los procedimientos reglamentarios”.¹¹⁰ De igual forma, se norman las condiciones de aprobación y las posibles sanciones de estos.

Al respecto de las sanciones disciplinarias a los estudiantes, el reglamento establece que las mismas eran responsabilidad del Consejo de Profesores. Este órgano de gobierno debía ser conformado y presidido por el director¹¹¹. Sobre las sanciones Jorge Martínez sostiene:

Vos ponete a pensar en gente grande que va porque quiere, porque lo necesita y se juega su destino. Yo no le tuve que llamar la atención a ningún alumno. Más que nada teníamos un trato coloquial, muy respetuoso. Se arrimaban porque eran gente grande. La primera más que nada porque los conocía del regimiento.¹¹²

¹⁰⁷ Resolución 206/1983 del Ministerio de Cultura y Educación, 02/03/1983.

¹⁰⁸ Resolución 2637/1985 del Ministerio de Cultura y Educación, 09/10/1985.

¹⁰⁹ Resolución 2362/1986 del Ministerio de Cultura y Educación, 02/10/1986

¹¹⁰ Resolución 206/1983 del Ministerio de Cultura y Educación, 02/03/1983.

¹¹¹ Resolución 206/1983 del Ministerio de Cultura y Educación, 02/03/1983.

¹¹² Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024.

De esta manera, tal como sostienen los enfoques de la cultura escolar, siempre existe una distancia entre la norma y su implementación. Esta interpretación del reglamento está condicionada por la cultura escolar del CENS N°248, que, como argumentamos anteriormente, siguió las características que suele tener en instituciones de enseñanza para adultos. Vinculado a esto, Graciela Ressio, docente, agrega “No teníamos inconvenientes de disciplina pero había otro tipo de inconvenientes. ‘No, porque en esta división está mi ex y no quiero tener problemas’”¹¹³.

Otra de las obligaciones del director de los CENS era “Asistir frecuentemente a las clases a fin de verificar la labor docente y el desarrollo de los programas”¹¹⁴. Al respecto de este deber, el director de la institución comenta:

Yo tampoco observaba todas las clases, observaba la más que podía. Más que nada la de aquellos profesores que tenían alguna debilidad como para apuntalarlos. Había profesores que les sobraba paño para dar su materia y a esos ni los visitaba. Había un respeto mutuo.¹¹⁵

Además, en otra entrevista profundiza al respecto de sus tareas en relación con los profesores designados por influencia del CIRSE:

Había profesores que eligió el CIRSE, yo no intervine. Ellos tenían relación con otros colegas. Yo los observaba y paseaba por las clases. Si alguno venía a pedir un puesto para un colega y si era un docente que trabajaba bien yo accedía. Había otros que jaraneaban¹¹⁶, ahí tuve que marcar la disciplina. A los que trabajaban bien, los escuchaba, entrevistaba a los nuevos y ahí arrancaban.¹¹⁷

Advertimos que la norma en este caso era interpretada de manera distendida y que las observaciones a los docentes eran condicionadas por sus prácticas. Además, observamos, nuevamente, las diferencias entre el primer año de funcionamiento, cuando el CIRSE ejerció una influencia determinante, y los años posteriores,

¹¹³ Entrevista a Graciela Ressio, realizada por el autor, 14/04/2025.

¹¹⁴ Resolución 206/1983 del Ministerio de Cultura y Educación, 02/03/1983.

¹¹⁵ Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024.

¹¹⁶ Divertirse, bromear.

¹¹⁷ Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 23/09/2023.

momento en el que el equipo directivo implementó sus propios criterios para la designación de docentes y abrió la convocatoria para la sociedad civil.

Al mismo tiempo, también era tarea, según el reglamento, del director elaborar los conceptos anuales¹¹⁸. Al respecto de los mismos el director del CENS N°248 sostiene.

Entrevistador: ¿Recordas hacer el concepto anual?

Martínez: Sí, pero con un poquito de experiencia vos te das cuenta, y a través del alumno, si el profesor le pone empeño o pierde el tiempo. Para mí, se me hacía muy fácil. Yo podía ver quién era quién. Lógicamente, al profesor que se esmeraba uno intentaba ayudarlo para intentar que tenga mayor acceso a las máquinas de computación. Si un profesor iba a hacer cualquier cosa vos te enterabas porque el alumno viene y te lo dice. ¿Vos lo vas a echar? Algunos venían acomodados por el CIRSE, algunas cosas dejé pasar. [...] Cuando la responsabilidad era mía les decía ‘vení, yo te traje acá para que me ayudes, no para que me desarmes el esquema’. Ese trato es más profundo que el de observar en un cuadernito.¹¹⁹

Observamos en esta cita en que la influencia del CIRSE condicionó la cotidianidad escolar de la institución debido a que su director tuvo un trato diferenciado hacia aquellos docentes designados en el primer año, generalmente vinculados con los suboficiales. Mientras que Martínez sí tuvo mayor rigor con los profesores nombrados a partir del segundo año, cuando el cuerpo directivo del CENS N°248 tuvo mayor peso en la elección de estos.

Por otro lado, el reglamento prohibía dar lecciones particulares de las materias que forman el plan de estudio e inscribir alumnos que no llenen los requisitos de ingreso mencionados anteriormente. Al respecto, Martínez indica que tampoco era cumplido y que buscaron “que aquellos que no tenían trabajo se contagien de aquellos que sí lo tenían”.¹²⁰

Este reglamento también estableció que los docentes eran designados por DINEA y también normaba que estos debían conformar un consejo de profesores.

¹¹⁸ Resolución 206/1983 del Ministerio de Cultura y Educación, 02/03/1983.

¹¹⁹ Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024.

¹²⁰ Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024.

Este cuerpo tenía como funciones la posibilidad de expedirse acerca de las promociones condicionales de los estudiantes, tratar los problemas disciplinarios y organizar las actividades extracurriculares¹²¹. Sin embargo, este cuerpo de docentes no fue implementado en el CENS N°248. El director de la institución comenta:

Si es que habrá habido un consejo de docente... pero yo tengo un gran problema: yo soy muy personal. Donde a mi me dan una tarea yo la cumplo a rajatabla. Yo seguro que a este consejo no lo formé. Tenía docentes en distintas materias que me iban dando información y me iba moviendo con eso. Pero soy así, soy personal.¹²²

Aunque este organismo no fue establecido en la institución analizada, los docentes de la misma tuvieron reuniones para dar cuenta de los conflictos que surgieron en la cotidianidad. Al respecto de las tensiones entre militares y civiles en la posdictadura una de las docentes entrevistadas relata:

Entrevistador: También en un contexto delicado para la historia argentina, como es el que te tocó desarrollar las clases. Contexto delicado, me explico, por la posdictadura y post-Malvinas.

D'Espósito: En un momento dado surgió el tema, no en las clases, sino se dió a partir de un acto, un acto oficial, un acto de estos patrióticos. Y claro, en general ya en los actos del CENS se tenía la presencia o de la banda o de algún jefe del regimiento, sobre todo en los primeros años. [...] En general la mayoría de los docentes tenían una idea formada, pero no tratábamos de llegar a esas conversaciones. Porque teníamos alumnos que eran militares, estaban sentados ahí. A veces, más de una vez, escuchamos chistes entre ellos. 'Ah, aquel se fue antes que llegaran a juzgarlos' y cosas así. Pero no más. Una vez sí recuerdo que tuvimos una reunión de personal, porque se había dado una situación conflictiva, de un profesor hacia las FF.AA. No me acuerdo si había dicho, si le había tocado el discurso a él, a esa persona, a ese docente. No recuerdo tantos detalles, pero sí que tuvimos una reunión de personal para plantear... A ver, no es que no teníamos que tener opinión ni no meternos. Simplemente no generar situaciones de conflicto, porque ya había pasado. Nosotros,

¹²¹ Resolución 206/1983 del Ministerio de Cultura y Educación, realizada por el autor, 02/03/1983.

¹²² Entrevista a Jorge Martínez, realizada por el autor, 30/01/2024.

como establecimiento educativo, estábamos en una posición difícil, porque siempre se iba a llegar a un conflicto, incluso entre los docentes. Entonces, lo que se planteó, la mayoría éramos de paz, de tranquilidad. Lo cual no quería decir que ignorábamos o no, o como decirte... o desconociéramos o negáramos esa parte. No, porque estábamos ahí, lo habíamos vivido. Ninguno de los docentes le tocó vivir de una manera directa. Pero tratábamos siempre de llegar a una situación de no conflicto. Y como se podía lograr eso, se podía lograr eso, optamos por ese camino. En general, sacado de esa reunión de personal que hubo, donde cada uno planteó lo que pensaba, nunca más hubo un conflicto.¹²³

En el testimonio percibimos que la cotidianidad escolar se veía condicionada por la influencia militar ejercida por el CIRSE y por su alumnado. La cotidianidad escolar estuvo marcada por una normalización en la institución de los comentarios entre suboficiales y estudiantes al respecto de su ocupación dentro de las FF.AA. durante la dictadura: “A veces, más de una vez, escuchamos chistes entre ellos. ‘Aquel se fue antes que llegaran a juzgarlos’ y cosas así”.¹²⁴ De igual manera, se estableció, por consenso o coerción, una manera acerca de cómo los docentes tenían que referirse a la dictadura y las víctimas de la misma. Esto implicó que los docentes tengan que adoptar una postura neutral o “de paz”. Al respecto a esto último, la docente entrevistada profundiza en la siguiente cita:

Entrevistador: y en ese momento, ¿qué significaba ser de paz?

D’Espósito: No discutir. No discutíamos porque quizás no nos vamos a poner de acuerdo. Y vos vas a tener una idea y yo voy a tener una. A va a tener una idea, B va a tener otra. Y nos vamos a pelear, quizás, porque era para pelear verbalmente, sin llegar a resolver el conflicto. No teníamos las armas para resolver el conflicto. Y el tema no es lo que esquiváramos. No se daba. Por esto que yo te digo, en donde la mayoría iba a desarrollar su tarea docente con alumnos adultos. Que en los primeros años tuvimos militares como alumnos. Y nunca tuvimos problemas serios de que nos vinieran a prepotear. Al contrario, siempre fue una relación de respeto. Pero era un respeto mutuo. Eso era la paz. A ver, ¿cómo te lo explico con otras palabras? No ignorábamos lo que ocurrió. No ignorábamos la situación de muchas personas. Pero

¹²³ Entrevista a Cristina D’Espósito, realizada por el autor, 06/05/2025.

¹²⁴ Entrevista a Cristina D’Espósito, realizada por el autor, 06/05/2025.

en el CENS no estaba el problema. En una palabra, no había desaparecidos. No que lo supiéramos, si algún familiar había de algún alumno.¹²⁵

En el fragmento queda explícito el papel aparentemente neutral que tenían que tomar los docentes asociado a la memoria de la dictadura. Consideramos que esa presunta arbitrariedad en realidad estuvo inclinada a favorecer la postura militar para contener los suboficiales y no cuestionar su participación como aparato represivo en los gobiernos de facto sucedidos entre 1976 y 1983. Advertimos que la posición de la entrevistada estaba orientada a evitar cualquier situación de conflicto que pudiera surgir debido a que es imposible que en el CENS N°248 hubiera desaparecidos ya que la institución se abrió en 1988.

Vinculado con el tratamiento de las víctimas de la dictadura en este establecimiento educativo la entrevistada agrega:

Mirar para adelante, si no era necesario... Si no era necesario mirar para atrás. Es decir, poner carteles, poner pancartas, poner fotos. No, porque para nosotros no era un problema. ¿Me comprendés? No teníamos docentes desaparecidos. No teníamos alumnos desaparecidos. Y ya había ocurrido, estamos hablando del 89', 90' para adelante. Ya habían pasado años de eso tremendo. Había pasado tiempo. Y no había heridas abiertas entre nosotros. ¿Me entendés? Lo cual no quiere decir que no supiéramos, no opináramos si había que opinar entre un grupo, lo hacíamos. Cada uno daba su opinión. Cada uno decía lo que pensaba o cómo había recibido esa noticia o la historia. No era un tema de conflicto. Sino no hubiésemos podido estar. No hubiésemos podido conservar lo que es el CENS hasta hoy en día. Se hubiera formado flor de grieta. Los docentes se hubieran ido, hubieran buscado en otro lugar, otra cosa. Porque había escapatoria, pero no era nuestro problema. El problema existió y nunca lo ignoramos. ¿Me comprendés? Pero no lo teníamos ni en el aula, ni en el patio, ni en la sala de profesores.¹²⁶

En el fragmento observamos una relación con la retórica de la reconciliación que llegó a cabo el menemismo, según Martín Legarralde (2022). El autor sostiene que

¹²⁵ Entrevista a Cristina D'Espósito, realizada por el autor, 06/05/2025.

¹²⁶ Entrevista a Cristina D'Espósito, realizada por el autor, 06/05/2025.

durante la presidencia de Raúl Alfonsín se produjo una convergencia de discursos sobre la dictadura. Entre estos discursos se impuso en la escena pública la consideración de que la violencia política desatada desde 1973 provocó la respuesta represiva posterior. La regresión en materia de memoria marcada por las leyes de Punto Final (1986) y Obediencia Debida (1987) se profundizó con la retórica de la reconciliación. La misma se fundamentó en el virtual agotamiento de la vía judicial y el repliegue de los organismos de derechos humanos. A partir de la lógica de la reconciliación y el olvido se redujo la presencia de estos temas en la agenda pública (Legarralde, 2022). Consideramos que la cultura escolar del CENS N°248 estuvo influenciada por la lógica de la reconciliación y el olvido porque las decisiones de los docentes estuvieron orientadas a evitar la confrontación con sus estudiantes militares. Esta manera de afrontar los conflictos no era exclusiva del debate originado alrededor de las memorias sobre la dictadura, sino que también aparecía en otras discusiones.

¿Podías tener algunos que podían poner en tela de juicio la creación del hombre? Sí, seguro. Yo me acuerdo haber tenido una alumna que era muy religiosa. Muy religiosa. Cuando vos hablás de la evolución del hombre, de cómo van surgiendo los distintos restos arqueológicos humanos que te van indicando cómo fue evolucionando en determinados lugares, me lo puso en tela de juicio, ¿viste? Como si Dios creó al hombre y ahí sí, bueno, tenés que tratar de conciliar, congeniar, no chocar, porque no tiene ningún sentido. Entonces yo lo que trataba de decirles era que había dos caminos diferentes, el religioso, del cual yo también formaba parte, y el científico. Son dos caminos paralelos, las paralelas no se encuentran nunca. Entonces podemos de alguna manera que creer en una cosa no descartamos la otra, podemos convivir con las dos [...] Muchas veces se derivaba en temas de la actualidad porque surgía que en ese día había ocurrido algo en la televisión y la radio la transmitía y se conversaba. Uno trataba de no imbuir ninguna inclinación política partidista porque ahí podíamos tropezar con otro problema que es la no convivencia, el choque.¹²⁷

¹²⁷ Entrevista a Cristina D'Espósito, realizada por el autor, 06/05/2025.

De esta forma, observamos que, por lo general, tampoco era posible discutir religión y asuntos partidarios dentro del aula. Concluimos que se conformó una cultura escolar caracterizada por evitar los conflictos y los debates. A su vez, nos preguntamos si esta particularidad no es propia de la cultura escolar de los establecimientos de enseñanza para adultos ya que la aparente ausencia de conflictos y la consideración a la situación de los estudiantes buscarían prevenir la deserción y garantizar el egreso de los educandos..

En este sentido, identificamos que el cuerpo docente pretendió evitar hacer diferencias entre los estudiantes.

¿Podía haber una diferencia entre ellos [los suboficiales]? Que sí la había. Los que se sentaban adelante eran los jefes de acuerdo al cargo que tuvieran y los que se sentaban atrás... Eso sí existía, pero se acomodaron ellos, sólo ellos. No, después era imposible tener una, en todo caso la diferencia en quién te estudia más, de quién te estudia menos, o quién te falta más, de quién te falta menos. Pero nada más. [...] Para nosotros era alumnos juntos. Y eso te lo pueden decir todas las profesoras. [...] Porque es así, la evaluación, la palabra examen es condicionante. ¿Para qué hacer sufrir a un alumno que viene de trabajar, que tiene que cuidar a su hijo, que tiene que lavar ropa, cocinar y todavía [rendir]? Entonces dale alguna cosa. Si a eso le sumás que los militares son allá superiores, los civiles se van del colegio.¹²⁸

En este fragmento de la entrevista percibimos nuevamente la manera en que la socialización adquirida por los agentes militares en los cuarteles influyó en la cotidianidad escolar. En este caso en la manera en que los estudiantes se organizaban en el aula. Al mismo tiempo, advertimos que la posición aparentemente neutral tomada por parte de los docentes tendía a favorecer a los agentes militares mediante la evasión a la discusión con ellos pero sin llegar al punto de diferenciarlos de los estudiantes civiles.

¹²⁸ Entrevista a Cristina D'Espósito, realizada por el autor, 06/05/2025.

A modo de cierre

A modo de conclusión de este apartado sostenemos que la incorporación de los suboficiales a una institución escolar implicó la incorporación de algunas prácticas escolares, como la organización de la cooperativa y del club de ciencias. Al mismo tiempo, estos habrían aprehendido lógicas del ejercicio del poder sin jerarquías, como sucedió en la interpretación por parte de los estudiantes de los docentes como un adulto par. Esto tiene una relación con lo que propone Rut Diamint. La autora cuando hace referencia a la modificación de la educación militar llevada a cabo en la posdictadura, sostiene que existió un interés en cambiar “la formación mesiánica y antidemocrática que recibían los cadetes” (Diamint, 2008, 101). Si bien los suboficiales del CENS ya tenían su formación militar completa, identificamos que la experiencia transitada en el establecimiento educativo fomentó una interpretación más democrática del ejercicio de la autoridad. En este sentido, Luciano Alonso sostiene que en la transición democrática se dió una reformulación del sistema político y una proliferación de espacios de democratización en fábricas, universidades, escuelas, etc. (Alonso, 2025). Observamos que en el CENS también surgieron nuevos espacios de participación con prácticas democráticas. En esta institución cobra aún más relevancia ya que los estudiantes provenían de una formación militar.

De igual manera, consideramos que el proceso de democratización también está marcado por las disputas por el control civil democrático de las FF.AA. Asociamos esta problemática a la hipótesis de Cristian Di Renzo, basada en el consenso entre los funcionarios del sector castrense en torno a la necesidad de reformar y modernizar las FF.AA. para adecuarlas al nuevo contexto democrático (2022). Este autor hace referencia a la modificación de la formación militar pero sostenemos que la incorporación de los suboficiales a la escuela secundaria y a prácticas democráticas propias de las instituciones educativas contribuyeron al acondicionamiento del Ejército al nuevo escenario democrático.

Por otro lado, Diamint sostiene que los argumentos esgrimidos por Carlos Saúl Menem para clausurar los procesos de juzgamiento de los militares por las violaciones a los derechos humanos, a los jefes de la Guerra de Malvinas y los

militares sublevados durante la década de 1980, los cuales giraban en torno a la supuesta necesidad de superar los odios y consolidar la reconstrucción nacional cerrando una etapa del pasado (Diamint, 2008, p.102). Identificamos una relación con la construcción de una posición propuesta entre los docentes acerca de la transición a la democrática y la decisión de no generar conflictos con los estudiantes suboficiales. Observamos esto de manera clara con la aparente postura de paz de los docentes desarrollada durante este capítulo.

Concluimos que durante la escolaridad de los suboficiales éstos dejaron de lado la socialización adquirida dentro del batallón y durante su instrucción. De esta manera, durante el horario escolar estos no respetaron estrictamente las jerarquías militares. Sin embargo, también identificamos que la cotidianidad escolar de la institución analizada estuvo fuertemente influenciada por lógicas militares. Esto se cristalizó por la postura adoptada entre docentes sobre la manera de abordar, o no hacerlo, las problemáticas sociales derivadas de la dictadura, sus víctimas y de la Guerra de Malvinas. Así pues, la escolarización en el nivel secundario de los suboficiales implicó una democratización de las prácticas de estos. No obstante, este proceso estuvo tensionado constantemente por las presiones ejercidas desde el sector castrense. Esas presiones se ejercieron desde adentro del CENS N°248, mediante la conformación de un alumnado con mayoría de suboficiales y de personal de Fuerzas de Seguridad, y por fuera, a través de la influencia del CIRSE en la configuración del cuerpo directivo y docente.

Conclusiones

En la presentación y justificación del estudio a partir del análisis bibliográfico planteamos la relación entre la educación de adultos y el sector militar como un vínculo que se mantuvo a lo largo del siglo XX. De igual manera, presentamos algunas investigaciones que consideramos centrales en el estudio de las disputas por el control civil de las FF.AA. luego de la última dictadura cívico-militar. En este trabajo buscamos aportar a ambas discusiones desarrollando un estudio de caso de una institución educativa de nivel secundario de adultos que surgió a partir de un convenio entre la DINEA y el CIRSE. En este último apartado realizamos un recorrido por lo escrito en estas páginas.

En el marco teórico seguimos la línea de investigación que propone pensar al Estado como una institución heterogénea, con tensiones entre diferentes agencias, en la que resulta fundamental estudiar los sujetos que la integran ya que son quienes llevan a cabo las políticas. Al mismo tiempo, para estudiar la educación nos basamos en los planteos que consideran que las políticas educativas son resultado de las políticas centrales y de la toma de decisiones a nivel local. Por este motivo, resultó sumamente provechoso estudiar la cotidianidad escolar del CENS para entender el devenir de la institución a partir de los sentidos contruidos por actores que la conformaron. De igual manera, para el análisis sobre las FF.AA. nos basamos sobre los estudios que prestan atención a las tensiones entre sus agencias, poniendo el foco en las escalas y en la condición de asalariados de sus miembros. En este sentido nos basamos en las investigaciones que se concentran en las concepciones de los agentes militares para comprender las reformas en la posdictadura.

En consonancia con este marco, planteamos una metodología basada en un abordaje de las instituciones educativas en clave histórica y cultural. Para ello, propusimos un trabajo cualitativo basado en la realización de entrevistas en profundidad, poniendo el foco en las trayectorias, memorias y representaciones de los actores. Al mismo tiempo, analizamos los documentos elaborados para la apertura de la institución y durante el funcionamiento de la misma, como los Anuarios “Horizonte” elaborado por docentes y estudiantes, los convenios para la apertura de la institución y los documentos asociados a la desvinculación del CIRSE.

Como pregunta disparadora del trabajo comenzamos indagando acerca de los motivos por los cuales el CIRSE impulsó la firma del convenio. Para ello propusimos identificar las interacciones del CENS N°248 con distintos agentes a nivel nacional, provincial y local, presentar las representaciones de los agentes promotores respecto a la educación secundaria de adultos para suboficiales y, finalmente, describir la cotidianidad y la cultura escolar de la institución.

En primer lugar, identificamos las relaciones que se dieron durante la apertura y el funcionamiento de la institución analizada. De esta manera, observamos que tuvo lugar un aislamiento de la institución como consecuencia de las particularidades de la organización curricular y de las tensiones con delegación de Paraná del CIRSE, originadas por la disputa de recursos de DINEA. Este aislamiento fue superado por la vinculación con organismos locales, públicos y privados. También reconocimos que la desvinculación del CIRSE de la institución trajo consigo una inseguridad sobre la continuidad de la institución. De igual manera, advertimos que luego de la misma se da una mayoría de civiles entre los estudiantes, con una mayor proporción de mujeres entre estos. Finalmente, afirmamos que la transferencia a la provincia de Entre Ríos supuso una profundización desmilitarización definitiva.

Luego, reconocimos que las representaciones de los agentes promotores respecto a la educación secundaria de adultos para suboficiales giraron en torno a las diferencias que existieron, y existen, entre suboficiales y oficiales. En este sentido, la escolarización secundaria de los primeros no tuvo como objetivo equiparlos con los segundos. Al mismo tiempo, las representaciones que estudiamos están relacionadas con el paulatino proceso de democratización que atravesaron los suboficiales durante su tránsito en el CENS N°248. La misma se dio de dos maneras: mediante la incorporación de maneras más democráticas de ejercer la autoridad y a través de la relación en el espacio escolar de los suboficiales con civiles. En este capítulo pusimos en el centro del análisis las tensiones por el control de las FF.AA. y la manera en que los agentes militares buscaron adaptarse al nuevo escenario democrático en un escenario que los relegaba de la posición política central que habían mantenido hasta ese momento.

Finalmente describimos la cotidianidad y la cultura escolar del CENS N°248. En esa labor pudimos reconocer que mientras los suboficiales realizaban sus estudios

secundarios se dió un proceso con dos aristas: por un lado, se produjo una deconstrucción de la socialización adquirida por los agentes dentro del batallón y durante su instrucción militar y, por otro, la cotidianidad escolar estuvo influenciada por lógicas militares. Las causas de este proceso las encontramos en la conformación del alumnado y en la influencia del CIRSE en la conformación del cuerpo docente y directivo. Por este motivo, advertimos que a partir del segundo año se dió una apertura del CENS a la sociedad civil, la misma se tradujo en el ingreso de estudiantes y docentes sin vinculación con el sector militar.

Como primera respuesta podemos señalar que el Círculo buscaba darles herramientas a sus socios para adecuarse a los nuevos requisitos del Estado Mayor del Ejército. Sin embargo, esta iniciativa también expresó los intereses de agentes locales y nacionales que buscaron reformar la educación recibida por los suboficiales para que se adapten a la democracia naciente.

Para ello propusimos identificar las interacciones del CENS N°248 con distintos agentes a nivel nacional, provincial y local, presentar las representaciones de los agentes promotores respecto a la educación secundaria de adultos para suboficiales y, finalmente, describir la cotidianidad y la cultura escolar de la institución.

Por último, nos interesa señalar que este trabajo significa una puerta de entrada a nuevos interrogantes para continuar ampliando el conocimiento sobre el tema. Por un lado, vinculados al proceso de democratización de las FF.AA, ¿de qué otra manera estas buscaron adaptarse al nuevo escenario democrático luego de la dictadura?, ¿qué otras experiencias de educación de adultos de las FF.AA. surgieron en la transición democrática? ¿Con qué resultados? ¿Hubo modificaciones curriculares en las Escuelas Anexas de las FF.AA. luego de 1983? ¿De qué manera se adaptó el sector militar a la consolidación del poder civil? ¿Qué otros medios existieron para revertir la imagen negativa de las Fuerzas? ¿De qué manera se dió el proceso de ciudadanización de oficiales y suboficiales en Entre Ríos?

Por otro lado, preguntas relacionadas con la educación de adultos a lo largo del siglo XX: ¿qué características tuvieron las escuelas de adultos en cárceles y en batallones durante los primeros años del siglo XX? ¿En qué momento comenzaron a

desarrollarse las propuestas de educación secundaria de adultos para agentes militares?.

Bibliografía

- Acuña, C. y Smulovitz, C. (1994) Militares en la transición argentina: del gobierno a la subordinación institucional. *Revista Paraguaya de Sociología*. 31, 89, 95-155.
- Alcalde, A. (2016) Presentación dossier: Asociacionismo militar y política. *Revista universitaria de historia militar*. Vol. 5. N°9, 9-14.
<https://ruhm.es/index.php/RUHM/issue/view/10>
- Alonso, L. (2025) La democratización y sus límites en la Argentina de los años de 1980. *Aletheia*, 16, 30.
<https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ALeE213>
- Aróstegui, J. (2001) La investigación histórica: teoría y método. *Editorial Crítica*.
- Baraldo, N. (2016) Escuela media, conocimiento y trabajadores. Los CENS en los años 70'. *Polifonías Revista de Educación*. 5, N°9, 178-202.
<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/5>
- Baraldo, N. (2018) La educación de adultos durante el periodo 1966-1973: entre la capacitación, la seguridad nacional y la concientización. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 40, 2, 80-97.
<https://www.redalyc.org/journal/4575/457556293004/html/>
- Baraldo, N. (2020 A) Movimiento obrero y educación. Sentidos y estrategias en torno a los Centros Educativos de Nivel Secundario. Argentina 1970-1974. *Trabajo y sociedad*, 34, 179-198.
[https://www.unse.edu.ar/trabajoy sociedad/#Numero%2034%20Verano%20202020](https://www.unse.edu.ar/trabajoy sociedad/#Numero%2034%20Verano%202020)
- Baraldo, N. (2020 B) Planes de estudio y praxis escolar En la Escuela Sindical Bancaria. Mendoza 1973-1976. *Praxis educativa*, 24, 3, 1-12.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240306>
- Baraldo, N. (2024) Historia reciente de la educación de jóvenes y adultos/as en Argentina: un balance bibliográfico y desafíos para la investigación. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12, 24, 43-69.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/252372>

- Battaglino, J. (2013) La Argentina desde 1983: un caso de desmilitarización del sistema político. *Revista S.A.A.P.*, 2, 11-2013, 265-273. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3656>
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010) Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina. En Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (eds.) *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (Desde 1980 hasta la actualidad)*. (pp.9-58) Prometeo libros.
- Canelo, P. (2011) Consideraciones sobre la subordinación de las Fuerzas Armadas argentinas durante los años noventa. En A. Pucciarelli (coord.) *Los años de menem: la construcción del orden neoliberal*. Siglo Veintiuno editores.
- Colegio Militar del Ejército (s.f.) *Valores del soldado argentino*. https://colegiomilitar.mil.ar/esp/el-colegio-militar_valores.php
- Derghougassian, K. (2011) Hacia la "ciudadanización" de las Fuerzas Armadas. En M.J. Moreyra (ed.) *Política de Defensa en América Latina*. Centro de Ginebra para el Control Democrático de las Fuerzas Armadas.
- Diamint, R. (2008) La historia sin fin: el control civil de los militares en Argentina. *Nueva Sociedad*, 213, 2-2008, 95-111. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/245047>
- Di Renzo, C. (2022) La política militar durante la "apertura democrática" en Argentina: concepciones de los ministros de defensa Roque Carranza y Horacio Jaunarena entre 1983 y 1989, *Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, 27, 12, 131-148. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/204787>
- Donvito, A. y Otero, M. (2020) Educación secundaria de adultos en Argentina: un estudio de las transformaciones curriculares. *Praxis educativa*. Vol. 24, 1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240104>
- Escuela de Suboficiales del Ejército Sargento Cabral (s.f.) *Historia*. <https://esesc.ejercito.mil.ar/?p=historia#>
- Feld, C. y Franco, M. (Dir.) (2015). *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferrari, M. y Gordillo, M. (2015) Introducción. En M. Ferrari y M. Gordillo (coords.) *La reconstrucción democrática en clave provincial*. Prohistoria ediciones.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la Investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Frederic, S. y Soprano, G. (2012) Políticas de educación superior y formación de los oficiales de las Fuerzas Armadas argentinas. En Rinesi, E., Marquina, M. y Chiroleu, A. (eds.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990) LA entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y fuente oral*, N°4, 23-61. <https://www.jstor.org/stable/27753290>
- Hernández, I. y Facciolo, A. M. (1984). Educación de Adultos en la Argentina de la última década. *Revista interamericana de educación de adultos* 7(1,2), 132-178.
https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=239&Itemid=225
- Julia, D. (2001) La cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1,1, 131-153.
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/issue/view/1392>
- Laino Sanchis, F. (2021). Las leyes de punto final y obediencia debida y el problema de los “niños desaparecidos”. ¿”delito aberrante” o “gesto de humanidad”. *PolHis*, 14, (27), 188-216. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/166958>
- Legarralde, M.R. (2022) Una historia de las memorias de la última dictadura militar argentina (1976-1983) en las escuelas secundarias. En M.R. Legarralde (coord.) *Educación, historia reciente y memoria. Investigaciones y aproximaciones metodológicas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Mazzei, D. (2011) Reflexiones sobre la transición democrática argentina. *Polhis*, 4, 7, 8-15. <https://historiapolitica.com/archivo-polhis/>
- Nardulli, J.P. (2014) *Militancia y educación de adultos. Los alcances y los límites de la experiencia de la DINEA (1969-1976)*. [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires].
https://repositorioubas.sisbi.uba.ar/gsdsl/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=afimaster&d=4263_oai

- Nicolau, N. (2016) *Pedagogía y política. La campaña de alfabetización CREA en la historia reciente de la educación de adultos en la Argentina de los '70*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata] <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1278/te.1278.pdf>
- Pion-Berlin, D. (1995) Autonomía militar y democracias emergentes en América del Sur. *Revista de ciencias sociales*, 3, 119-155. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1199>
- Portelli, A. (1991) *Lo que hace diferente a la historia oral*. En W. Moss, A. Portelli, R. Fraser et al "La historia oral". Centro Editor de América Latina.
- Potash, R. (1969) *El ejército y la política en la Argentina I. 1928-1945. De Irigoyen a Perón*. Hyspamérica.
- Puiggrós, A. (2003) *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna.
- Rodríguez, L. (1996) Educación de adultos y actualidad. *Revista IICE*, 8, 80-85. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6291>
- Rodríguez, L.G. (2013) Los católicos desarrollistas en Argentina: educación y planeamiento en los años de 1960. *Diálogos*, 17, 1, 155-184. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/28028>
- Rodríguez, L.G. (2022) Dossier: Análisis de las burocracias educativas en las provincias (Siglos XIX y XX). *Ejes de Economía y sociedad*, 6, 11, 23-33. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/ejes/article/view/1485>
- Roitenburd, S. (2012) Los CENS de la DINEA: pedagogía crítica a contramarcha de la normativa. El rol docente en la configuración del espacio escolar. *Cuadernos de Educación* N°4 (4), 99-110. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/693>
- Rockwell, E. (2018 A) Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Arata, J.C. Escalante y A. Padawer (comps.) *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Rockwell, E. (2018 B) Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de antropología Social*, (47). <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>

- Rockwell, E. (2018 C) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En N. Arata, J.C. Escalante y A. Padawer (comps.) *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Rockwell, E. (2018 D) Imaginando lo no documentado. Del archivo a la cultura escolar. En N. Arata, J.C. Escalante, A. Padawer (comps.) *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Silliti, N. (2023) La educación patriótica en los cuarteles. Heterogeneidad, democracia y nación en las campañas para conscriptos "ineducados" en la Argentina, 1890-1930. *História Unisinos*, 27, 2, 256-266. <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/26155>
- Sirvent, M.T. (2007) *Diferentes modos de operar en investigación social. Lógica y metodología de la investigación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Soprano, G. (2007) Del Estado en singular al Estado en plural: contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina. *Cuestiones de Sociología*, (4) <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn04a02>
- Soprano, G. (2010) Los militares como grupo social y su inscripción en el Estado y la sociedad argentina. Batallas intelectuales y políticas por la construcción de un objeto de estudio en las ciencias sociales. *Revista Digital Universitaria del Colegio Militar de la Nación*, 22, 8-2010, 1-28. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/198594>
- Soprano, G. (2013) E.P. Thompson en los cuarteles. Aportes metodológicos y sustantivos de los conceptos de clase social y experiencia al estudio historiográfico y etnográfico de identidades militares en la Argentina (1983-2012). *Revista Rey Desnudo*. Vol. 2 N°3, pp. 361-369. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5005477>
- Soprano, G. (2015, a) El ejército argentino en democracia: de la “doctrina de la seguridad nacional” a la definición de “nuevas amenazas” (1983-2001). *Revista universitaria de historia militar*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/52165>

- Soprano, G. (2015, b) Autonomía y Heteronomía en la educación de suboficiales en las Fuerzas Armadas en Argentina actual. Una comparación con los casos de Brasil y Chile. Cuadernos FHyCS-UNJU. 48, 167-192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18548521009>
- Soprano, G. (2017) La educación militar en la transición democrática argentina. Tensiones entre concepciones tradicionales y reformistas en el contexto de crisis profesional e institucional del ejército. 1984-1986. *Revista páginas*, 9, 19, 98-121. <https://doi.org/10.35305/rp.v9i19.252>
- Soprano, G. (2022) Las escuelas primarias para adultos y el servicio militar obligatorio en la Argentina de principios de siglo XX. *Ejes de Economía y Sociedad*, 6 (11), 161 - 187. <https://doi.org/10.33255/25914669/61024>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Torre, J.C. y Pastoriza, E. (2002) La democratización del Bienestar. En J.C. Torre (dir.) *Nueva Historia Argentina. Tomo VIII. Los años peronistas (1943-1955)*. Editorial Sudamericana.
- Wanschelbaum, C. (2010) El proyecto refundacional Alfonsinista en educación. Un análisis de caso. El Plan Nacional de Alfabetización. *Revista IICE*, 28, 1-22. <http://hdl.handle.net/11336/92026>
- Wanschelbaum, C. (2013) La política de Educación de Jóvenes y Adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989). El Plan Nacional de Alfabetización. Historia de la Educación. Vol. N° 14. *Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92026>
- Wanschelbaum, C. (2015) Educación y terrorismo de Estado en la Argentina. La política educativa de los dinosaurios. *Revista pedagógica* N°3, 57-72. <http://hdl.handle.net/11336/52755>