

LAS UNIVERSIDADES COMO PROYECTOS POLÍTICOS, INSTITUCIONALES Y ACADÉMICOS. SENTIDOS PLURALES DE LA EDUCACIÓN MILITAR Y UNIVERSITARIA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA Y COMPARADA

Germán Soprano¹

Introducción

Los proyectos de universidad concebidos e implementados desde el siglo XI comprendieron, simultáneamente, definiciones políticas, institucionales y académicas que configuraron diferentes modelos universitarios. Universidades medievales constituidas en torno de corporaciones de profesores o de estudiantes; universidades confesionales o dependientes de los Estados absolutistas en el Antiguo Régimen; universidades reformadas en el siglo XIX orientadas a la formación de funcionarios públicos, otras destinadas prioritariamente al desarrollo de la investigación, o abocadas a proveer recursos humanos, materiales y servicios para el mercado capitalista. Al promediar el siglo XX la masificación de los sistemas e instituciones de educación superior también habilitaron significativas transformaciones en los modelos universitarios, tanto como aquellas introducidas en los comienzos del siglo XXI asociadas a los procesos de internacionalización.

Por su parte, la educación militar y, en particular, de oficiales tuvo sus antecedentes modernos con la creación de las academias militares a comienzos del siglo XIX en Europa y los Estados Unidos. Estas instituciones educativas castrenses no siempre mantuvieron relaciones con las universidades de sus países, pues se entendía que el objetivo de alcanzar la formación básica de un conductor militar no requería de conocimientos teóricos y prácticos ofrecidos por los modelos universitarios. Dicha percepción fue mudando con el tiempo, al punto que a fines del siglo XX se reconoce una marcada tendencia en distintos países occidentales centrales o periféricos a incorporar sus tradicionales academias militares al sistema de educación superior.

En la Argentina ese proceso se desarrolló desde la década de 1990 y en el marco de la Ley de Educación Superior con la creación de los Institutos Universitarios de las Fuerzas Armadas, en el seno de los cuales se inscribieron las academias destinadas a la formación básica y el perfeccionamiento de oficiales.

Esta exposición se propone reflexionar sobre algunas consecuencias que acarrea la definición de una universidad o instituto universitario militar como proyecto político, institucional y académico, destacando que la diversidad de modelos universitarios existentes se corresponden no sólo con el reconocimiento de desiguales tradiciones, trayectorias y contextos históricos que determinan los mismos; sino con las decisiones que asumen los actores sociales que participan –ciertamente con desiguales poderes y responsabilidades- de su diseño e implementación en cada caso específico. Con esta última afirmación, queremos enfatizar que consideramos que ningún fatal determinismo decide la construcción o la reforma de un proyecto universitario.

¹ Doctor en Antropología Social. Magister en Sociología. Profesor en Historia. Investigador Adjunto del CONICET. Profesor en la Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de La Plata y el Instituto de Enseñanza Superior del Ejército. e-mail: gsoprano69@gmail.com

Génesis de las universidades como proyectos político-académicos e instituciones educativas

Entre fines del siglo XI y el siglo XII se crearon en Europa las primeras instituciones universitarias: Bologna (1088), Parma (1117), París (1150), Oxford (1167) y Salerno (1173). Posteriormente se conformaron otras en la península Itálica en Arezzo (1215); en la península Ibérica en Palencia (1208), Salamanca (1243), Valladolid (1250), Sevilla (1254) y Lisboa (1290); en el actual territorio de Francia en Toulouse (1229) y Montpellier (1289); en las islas británicas Cambridge (1229); y en Europa Central y Oriental en Praga (1348), Cracovia (1364), Viena (1365), Colonia (1388), entre otras.

Como destacara Pedro Krotsch (2001) -en un libro de referencia en la constitución del campo de estudios en educación superior en la Argentina- dos fueron los grandes modelos universitarios del período de la Edad Media. Por un lado, el modelo de la Universidad de París centrado en la corporación de profesores y, por otro, Bologna organizado en torno de la corporación de los estudiantes. En uno y otro caso, la corporación dominante era la que definía qué se enseñaba y cómo. Los contenidos de enseñanza se dividían en el trívium (gramática, retórica y dialéctica) y cuadrivium (geometría, aritmética, astronomía y música). Esos conocimientos bien podían orientarse a la formación general en el lenguaje, la moral y el estudio del mundo material; pero también conformaban el fundamento de las formaciones profesionales en derecho, medicina y teología, las tres disciplinas que dominarían los estudios universitarios hasta el siglo XIX y que, es bueno aclararlo, no siempre tuvieron en la universidad los ámbitos institucionales donde se ejercía el monopolio en su enseñanza y producción de conocimientos.

En el desarrollo de los proyectos y experiencias que mediaron entre aquel momento fundacional en el siglo XI y el siglo XIX, las universidades no sólo fueron incrementándose en cantidad en el territorio europeo y desplazándose –como en el caso de España- hacia los territorios coloniales; también fueron objeto de disputa política por parte de los Estados e Iglesias que procuraban apropiarse y controlar (cuando no también clausurar) esas instituciones productoras y reproductoras de ciertos saberes y prácticas socialmente legítimas (o ilegítimas según los casos).

Durante la Edad Media las relaciones entre Estados, Iglesias y universidades fueron estrechas desde su génesis, dado que los monarcas y el clero autorizaban su creación y enseñanza. Pero esas relaciones eran conflictivas (Möller Recondo 2004). Por un lado, entre las corporaciones universitarias (integrantes de las ciudades) y las monarquías porque estas últimas otorgaban o denegaban las denominadas “cartas de libertad” que habilitaban la enseñanza (Oliveira 2013); y, por otro, con el clero, porque aún cuando los universitarios podían ser laicos, en aquel tiempo quedaban comprendidos legalmente bajo la égida religiosa pues, como afirma Jacques Le Goff (1993), eran considerados clérigos, su enseñanza era una función eclesiástica, y estaban subsumidos bajo autoridad de un obispo que otorgaba licencias para enseñar o lo hacía a través de una autoridad delegada (canciller).

Hacia fines del siglo XVIII, Immanuel Kant escribió un notable ensayo en 1794, quizá uno poco conocido de su obra, denominado *El conflicto de las Facultades*, donde expresaba bien las conflictivas relaciones planteadas, por un lado, entre las disciplinas enseñadas en las universidades y sus disputas por la jerarquía social del saber y, por otro, entre los universitarios como tales y el Estado. No es casual que Kant escribiera ese texto tardío cuando ya era un filósofo consagrado pero en circunstancias en que fuera censurado en ocasión de la publicación de su libro *La religión dentro de los límites de la mera razón* [1793] donde argumentaba una decidida separación entre religión y filosofía; una basada en los incuestionables postulados de la fe y la aspiración por conocer el noumèno o la esencia del mundo, y la otra orientada por la reflexión crítica, por la razón, en su búsqueda del conocimiento de los fenómenos. También debe tenerse en cuenta que la censura a Kant no sólo se imponía sobre su condición como ciudadano, sino como profesor o funcionario público de una universidad estatal, la de Königsberg.

Como ya señaláramos, las tres disciplinas impartidas en las universidades eran medicina, derecho y teología, cada una inscrita dentro de la organización universitaria en sus respectivas Facultades, las denominadas Facultades Superiores, en la medida en que se ocupaban de la enseñanza de saberes y prácticas académicas relativos al cuidado de la salud del cuerpo de la población, el mantenimiento del orden público, y del espíritu del pueblo. El desempeño de los profesores que enseñaban el curriculum de esas disciplinas era, a juicio de Kant, heterónimo, pues carecía de autonomía para determinar qué enseñar y cómo, pues el Estado se encargaba de regular la enseñanza y el ejercicio de la medicina, la abogacía y la teología. Dicha afirmación en Kant era positiva, y en modo alguno era un enunciado crítico; pues como ya sostuviera en *¿Qué es la Ilustración?* [1784] la razón existía bajo dos formas, en el uso público, es decir aquel que todo ciudadano disponía y realizaba participando y opinando en forma crítica y libre en el debate público; y otro era el uso privado de la razón, aquel que ejercían los hombres en su calidad de miembros de la sociedad o como funcionarios, esto es, cumpliendo determinadas funciones en la división del trabajo de la sociedad. Por ende, profesores de medicina, derecho y teología, en tanto funcionarios o haciendo uso privado de la razón enseñaban unos saberes heterónomos o sujetos a control por parte del Estado; en tanto que como ciudadanos eran libres de hacer uso público de la razón.

Por el contrario, la Facultad de Filosofía o Facultad Inferior cumplía funciones propedéuticas respecto de las otras, enseñando contenidos generales de disciplinas como matemáticas y humanidades. En la división del trabajo entre disciplinas, sin embargo, los profesores de esta Facultad requerían necesariamente de autonomía en su ejercicio, en la medida en que en ellos el uso privado de la razón demandaba del libre concurso de la crítica, no como una prerrogativa excepcional individual, sino como una habilitación que redundaba en beneficio de la propia sociedad y el Estado. En consecuencia, los profesores de la Facultad de Filosofía ejercían la crítica en el uso privado de la razón; en tanto que como ciudadanos y en igualdad de condiciones que cualquier otro (abogado, médico, teólogo, etc.) disponían del uso público y libre de la razón.

En *El conflicto de las Facultades* Kant decía al rey de Prusia, Federico Guillermo, que al censurarlo el Estado no ocasionaba tanto una sanción al filósofo, sino que se perjudicaba a sí mismo, ya que en el gobierno éste requería tanto de los saberes heterónomos de médicos, abogados y teólogos, como de los saberes autónomos de los profesores de la Facultad de Filosofía. En definitiva, Kant asumía que en un Estado y

sociedad la universidad cumplía con ciertas funciones que debían ser reguladas “externamente”, mientras que otras indispensablemente debían ser autónomas de aquellas determinaciones “externas”, a efectos de que los saberes y prácticas que allí se enseñaban y producían tuvieran validez y legitimidad social. Retengamos esta idea, pues volveremos sobre ella

A comienzos del siglo XIX se produjeron importantes transformaciones en los proyectos universitarios, dando lugar a la configuración de -al menos- tres modelos de universidad cuya existencia está fuertemente marcada por sus inscripciones en determinados Estados y sociedades, de cuyos procesos de construcción las universidades participaron no sólo aportando saberes y prácticas académicas, profesionales y científicas, sino configurando esquemas de percepción social y contenidos en la definición de las identidades de los Estados y sociedades imperiales y nacionales y en el desarrollo capitalista de la época (Bonvecchio 1991). Nos referimos, pues, a los denominados modelos francés, prusiano o alemán y el británico-norteamericano o anglosajón. Conviene recordar que algunos analistas consideran que el siglo XVIII fue uno de crisis de los proyectos universitarios y que entre los actores sociales de la época no faltaron algunos que invocaron propuestas de cierre de las universidades.

El modelo francés está influido por los cambios producidos en el Estado e instituciones públicas por el gobierno de Napoleón Bonaparte. Su énfasis estaba orientado hacia la formación académica y profesional de las burocracias estatales cuyas actividades eran sensibles en la implementación de políticas públicas tras la Revolución Francesa. En este sentido, abogados, médicos, pero también ingenieros, eran los perfiles privilegiados en los proyectos universitarios. Las Grandes Écoles creadas a fines del siglo XVIII como la Escuela Politécnica (1794) destinada a la educación de los oficiales de artillería del ejército revolucionario, la Escuela Normal Superior (1795) que formó a cuadros intelectuales, funcionarios y profesores-maestros republicanos, y la Escuela de las Artes y Oficios fueron instituciones de educación superior expresivas de ese modelo. Estas Grandes Écoles constituyeron los escenarios institucionales de las formaciones superiores en saberes y prácticas académicas, técnicas, profesionales y administrativas demandadas por el Estado francés (Burrage 1996; Torstendahl 1996). Se trataba, pues, de proyectos de fuerte sesgo profesionalista. En algunos casos, esos proyectos fueron contruidos a partir de la reformulación y/o incorporación de instituciones educativas preexistentes en el Antiguo Régimen.

El modelo prusiano o alemán trazó una fuerte distinción entre las instituciones educativas destinadas a la formación profesional y las instituciones dedicadas a la investigación. Se reconoce aquí la impronta innovadora del proyecto de Wilhelm von Humboldt con la creación de la Universidad de Berlín en 1810, tras la derrota prusiana ante los ejércitos napoleónicos (recordemos que las universidades germánicas eran públicas y, por ende, muy sensibles a los cambios políticos), una experiencia que, sabemos, marcó también decisivamente a Carl von Clausewitz.

Los filósofos idealistas afines con el ideario político republicano y revolucionario ilustrado como Immanuel Kant, Wilhelm Hegel y Johann Gottlieb Fichte (primer rector de la Universidad de Berlín), desde fines del siglo XVIII concibieron la necesidad de reformar las universidades del Antiguo Régimen, tal como vimos en *El conflicto de las Facultades*.

Wilhelm von Humboldt y su hermano Alexander imaginaron a las universidades fundamentalmente como productoras de conocimientos científicos originales y especializados, pero encuadrados en una concepción filosófica holística, diferenciándose de las universidades de perfil profesionalista. De allí que la búsqueda de la *bildung* o la educación integral del sujeto en sus dimensiones intelectual, moral y emocional, no estaba ausente de esa concepción (Liedman 1996), si bien es cierto que hacia fines del siglo XIX las universidades alemanas terminaron encarnando el ideal de una institución de educación superior de perfil científicista (Wittrock 1996; Torstendahl 1996).

Del proyecto universitario de Humboldt [1810] dos cuestiones merecen aquí ser consideradas con mayor detalle. Por un lado, sostiene que la elección de los profesores depende de la decisión del Estado, es decir, en la medida en que las universidades son instituciones educativas públicas no pueden ser las corporaciones profesoras las que retengan para sí la potestad de nombrarse a sí mismos. Y, por otro, delimita claramente la autonomía de la universidad en materia de enseñanza e investigación, conforme a una noción según la cual los académicos en el ejercicio de sus funciones deben disponer de una libertad y juicio crítico no sujeto a determinaciones y cuya autonomía (al igual que en Kant) sólo el Estado puede habilitar y garantizar. Por tanto, dos rasgos a destacar de este modelo son su carácter público y el poder y autonomía de la corporación profesoral –“los mandarines”, según la homología weberiana establecida por Fritz Ringer (2000) respecto de las burocracias meritocráticas e ilustradas de la Antigua China. Dicha autonomía se proyectaría al menos hasta que el ascenso del nazismo volvió los proyectos e instituciones universitarias alemanes completamente dependientes de su adscripción a este régimen.

Por último se ha caracterizado el modelo británico-norteamericano como uno sensible, por un lado, a la realización de una educación liberal, humanística y general del *gentleman* que procura la sabiduría y la virtud; y, por otro, a las demandas utilitarias requeridas por los individuos en su inscripción social en el mercado capitalista.² Otro rasgo de este modelo –claramente diferenciado respecto de los dos anteriores- es que se trata principalmente de instituciones privadas que se sustentan con el aporte de financiamientos de particulares y públicos. Una rasgo que bien se adecua a la tradición política liberal anglosajona triunfante con la Gloriosa Revolución de 1688, pues recordemos que por entonces John Locke, quizá una de los filósofos y políticos más expresivos de la misma, destacaba que la responsabilidad de la educación de los hijos y, en consecuencia del ciudadano, era una prerrogativa de los individuos o las familias y no del Estado. De acuerdo con lo expuesto en el *Segundo tratado sobre el gobierno civil* [1690], *Carta sobre la tolerancia* [1689] y *Algunos pensamientos concernientes a la educación* [1693], al Estado le concernía la protección y el cuidado del cuerpo del ciudadano (su vida y libertad) y posesiones externas (su propiedad), no así el cultivo de su espíritu. Desde una perspectiva diferente, su contemporáneo, Thomas Hobbes, cuestionaba en el *Behemoth o el Parlamento Largo* [1668] la permisiva incidencia de la Iglesia en el ejercicio de la razón y el juicio crítico en la universidad.

² Siguiendo a Sheldon Rothblatt (1996) y Martha Nussbaum (2005; 2010) no debe confundirse el concepto de “educación liberal” con “liberalismo” como ideología moderna. El primero refiere a tradiciones educativas antiguas reformuladas a partir del Renacimiento y con el desarrollo del pensamiento liberal desde el siglo XVII.

Dichos proyectos universitarios –plasmados en universidades y colegios universitarios– participaron activamente de la conformación de una elite socio-económica, cultural y gubernamental del Imperio Británico en plena expansión global, manteniendo una permanente tensión entre los objetivos vocacionales de la educación liberal enfatizados en algunas instituciones y los más instrumentales en otras de perfil más profesionalista.

En los Estados Unidos durante el período colonial y el independiente se desarrollaron diversas instituciones de educación superior. Los colegios universitarios, las universidades destinadas a ofertar una educación liberal, las universidades de perfil tradicional (formación en derecho y medicina) o innovador (agricultura, ingeniería, minería) (Burrage 1996; Lucas 2010). Las transformaciones producidas en las universidades europeas en el siglo XIX también tuvieron su impacto en los Estados Unidos, mediante la apropiación y/o reformulación de aquellos proyectos y experiencias en diferentes instituciones norteamericanas preexistentes o nuevas. La Johns Hopkins, creada en 1876, adoptó el modelo de universidad orientada a la formación académica y profesional y con fuerte sesgo en investigación cual las universidades públicas prusianas o alemanas del proyecto humboldtiano, si bien en este caso se trataba de una universidad privada (Wittrock 1996).

Estas afinidades entre los proyectos y experiencias universitarias británica y norteamericana no deben extremarse, toda vez que es dado reconocer diferencias importantes: a) Oxford y Cambridge son instituciones medievales que vivieron notables transformaciones en la modernidad, sin perder por ello su estatus de institución de Antiguo Régimen; en tanto que las instituciones norteamericanas, incluso aquellas creadas en el período colonial, son modernas. b) Las corporaciones profesoras fueron históricamente fuertes en las universidades británicas, mientras que en los Estados Unidos los profesores estuvieron subsumidos a los liderazgos y autoridades institucionales. c) Colegios universitarios y universidades norteamericanas se desarrollaron mucho antes que la escolarización de nivel secundario, a diferencia de Inglaterra donde existía una articulación de estos con las escuelas preparatorias (si bien restringidas a estrechos sectores sociales). d) La educación profesional estuvo por mucho tiempo situada fuera de las universidades británicas y bajo control de las corporaciones, en tanto que en Estados Unidos fueron incorporadas con anterioridad. e) En Inglaterra el otorgamiento de títulos universitarios estuvo por mucho tiempo controlado y restringido por autorización de una real carta de privilegio otorgada por el Estado a las universidades conforme a usos medievales, siendo este un fenómeno más libre en los Estados Unidos (Trow 1996).

Tres aclaraciones antes de cerrar este apartado:

Primera: las universidades modernas son proyectos e instituciones educativas consolidadas a finales del siglo XIX junto con los Estados imperiales y nacionales en Europa y Estados Unidos y con el desarrollo capitalista, ya sea mediante la creación de organizaciones *ex nihilo* (como Berlin o Johns Hopkins) o la reformulación de las tradicionales (Oxford, Cambridge, Paris).

Segunda: las universidades no siempre fueron ámbitos de producción de conocimientos socialmente reconocidos y/o dominantes, ni aquellas que monopolizaban el otorgamiento de títulos académicos y/o de habilitación profesional. En la historia

moderna otras instituciones constituyeron espacios privilegiados, tales como museos, academias, agencias estatales, corporaciones profesionales o los propios locales de trabajo (entre estos últimos: las unidades militares) (González Leandri 1999). Que en la actualidad sean instituciones de producción de saberes científicos originales, enseñanza y prestación de servicios/transferencia/extensión y sean privilegiadas como tales por el Estado y la sociedad, no debe llevarnos a presuponer extemporáneamente que esto siempre fue así.

Tercera: nos hemos referido intencionalmente a los proyectos políticos, institucionales y académicos universitarios en plural, justamente, para destacar que no es posible otorgar un sentido unívoco a las concepciones ni a las experiencias universitarias. El hecho que por una cuestión de comodidad y economía del lenguaje hablemos cotidianamente de universidad en singular, no debe llevarnos a omitir analítica y sustantivamente que estamos lidiando con unos conceptos y fenómenos sociales polisémicos.³

Educación militar y universitaria en el siglo XXI

Samuel Huntington sostenía en su clásico *El soldado y el Estado* [1957] que:

“El arte de combatir es un viejo logro de la humanidad: la profesión militar, sin embargo, es una creación reciente de la sociedad moderna. Históricamente, el profesionalismo ha sido una característica distintiva de la cultura occidental. Las grandes profesiones civiles se originaron a fines de la Edad Media y existían en forma sumamente desarrollada a comienzos del siglo XVIII. La profesión militar, sin embargo, fue esencialmente producto del siglo XIX [...] Antes de 1800 no había algo que pudiéramos llamar un cuerpo profesional de oficiales. En 1900 tales cuerpos existían virtualmente en todos los países importantes” (Huntington 1995:31).

Las guerras napoleónicas constituyeron, pues, una bisagra en la historia militar occidental a partir de la cual emergió la figura de los oficiales profesionales con formación básica y perfeccionamiento en academias castrenses en las cuales aprendían unos conocimientos especializados y determinados valores morales que los cohesionaba como grupo social singular en el Estado y la sociedad.⁴

Ese significativo hito que fue la creación de academias militares no supuso una puesta en relación directa entre educación militar y universitaria. No debemos identificar en ello, no obstante, una anomalía. Las universidades del siglo XIX continuaron formando

³ Soy consciente de no haber expuesto siquiera brevemente aquí algunas consideraciones sobre tres procesos sustantivos relacionados con las historias universitarias que se relacionan directamente con la materia de las presentes reflexiones. Por ello, al menos quisiera dejarlos mencionados en esta nota. Por un lado, los procesos de masificación, expansión y diversificación de los sistemas de la educación superior producidos en la década de 1960 y en los comienzos del siglo XXI. Por otro, a las configuraciones que asumieron las instituciones y el sistema universitario en Iberoamérica en el período colonial, independentista y en la actualidad. Y, por último, a los procesos de internacionalización de la educación superior en curso, en particular, al denominado proceso de Bologna en el ámbito de la Unión Europea.

⁴ Un conocimiento histórico más detallado reconoce importantes antecedentes previos de proyectos y experiencias de academias militares, especialmente en el siglo XVIII (Vigo 2004). El propio Samuel Huntington (1996) destaca esos antecedentes sin por ello modificar su tesis de que en el siglo XIX se produce el cambio.

básicamente médicos, abogados y teólogos, e incorporaban como innovación a los ingenieros, de allí que la preparación de artilleros e ingenieros militares haya constituido en Europa y Estados Unidos el primer lazo social sólido establecido entre educación militar y universitaria. Sin embargo, la consagración de la universidad como espacio social legítimo para la educación de otros grupos socio-profesionales, no estaba en las consideraciones de la mayoría de los actores sociales de la época en los Estados y sociedades occidentales. Asimismo, la concepción según la cual cada una de las Fuerzas Armadas debía reservarse el monopolio de la educación y sociabilidad de sus miembros primó en el siglo XIX y XX.⁵

Veamos a continuación cómo actualmente integran o articulan esas relaciones entre educación militar y universitaria algunos países occidentales de referencia, como Estados Unidos, Francia, Alemania, España y Gran Bretaña en la primera década del siglo XXI.⁶

En Estados Unidos la formación militar básica de nivel universitario no sólo ha procurado la obtención y homologación de títulos, saberes y prácticas con formaciones académicas y profesionales civiles; también buscó proveer un oferta educativa calificada y un estímulo para sus egresados con la obtención de un título con validez y reconocimiento que, cuando pasen a retiro, facilitará su reinserción laboral o profesional en el ámbito civil. Así pues, la United States Military Academy, la Naval Academy y la Air Academy ofrecían –tras cuatro años de estudio- el título de Bachelor of Science y el grado militar inicial de subteniente (en Ejército o su equivalente en otras Fuerzas). Estas academias eran consideradas de excelencia y estaban bien posicionadas en los estándares de calidad educativa del país. Estados Unidos completaba la formación de sus oficiales con otros dos sistemas: Reserve Officer Training Course (ROTC) y Officer Candidate School (OCS) que proveían, respectivamente, un 60 o 70 % y 10% de los oficiales de las Fuerzas, respectivamente, en el período objeto de consideración.

Aproximadamente el 60% de los oficiales formados por el ROTC y el 90% del OCS formaban parte del servicio activo; en tanto que la totalidad de los egresados de las academias debían integrar el servicio activo. Los egresados de los diferentes sistemas de formación desarrollaban una misma carrera militar. Su singularidad residía en que la educación básica de los oficiales se realizaba en las universidades públicas y privadas que acordaban programas con las Fuerzas. Sólo la instrucción militar en terreno transcurría fuera de la universidad y se concretaba en períodos acotados.

⁵ Tengo presente que entre el anterior apartado y el presente he dado un salto histórico excesivo y nada fundamentado –diría que inadmisible- que, no obstante, será desarrollado en futuras versiones de este trabajo.

⁶ La información de este apartado es apenas un esbozo de un análisis que se propone desarrollar en una versión posterior de este trabajo. Fue relevada a partir de documentación oficial provista por las instituciones militares mencionadas y se ha enriquecido con el material y los debates producidos en el Seminario Internacional “La integración de la formación militar en la educación superior universitaria del siglo XXI”, organizado entre los meses de abril y junio de 2010 por la Subsecretaría de Formación del Ministerio de Defensa durante la gestión de Sabina Frederic y de la ministra Nilda Garré. Destaco también los aportes del documento “Modelos de educación militar en la formación de oficiales” elaborado por Laura Masson y el equipo de la Subsecretaría de Formación en 2010. Las referencias a los sistemas norteamericanos están informadas por detalladas explicaciones del Coronel Edwin Passmore. Una comparación de estos modelos con relación a la educación militar y universitaria en el caso argentino fue efectuado en Soprano (2013).

El ROTC es un sistema empleado desde la I Guerra Mundial; por concepto responde al ideal del ciudadano/soldado, al tiempo que satisface las necesidades casi permanentes que los Estados Unidos tienen desde la Segunda Posguerra de reclutamiento de personal de cuadros. Su singularidad reside en que la educación básica de los oficiales se realiza en las universidades públicas y privadas que acuerdan programas con las Fuerzas, de modo tal que los cadetes realizan estudios en diversas carreras de grado y, simultáneamente, efectúan allí los cursos teóricos y prácticos militares específicos entre dos y cuatro años. Sólo la instrucción militar en terreno transcurre fuera de la universidad y se concreta en períodos acotados. En 2010 unas 273 universidades desarrollaban este sistema, pero estudiantes de otras ochocientas universidades vecinas de aquellas participaban también del mismo.

La educación militar en la Unión Europea no se ha sustraído a la internacionalización y regionalización de saberes y prácticas universitarias debiendo, por ende, adecuar la oferta educativa de sus academias a los “acuerdos de Bologna”. El desarrollo de esta tendencia ha sido solidaria con la creciente complejidad y especialización que requiere la educación de los oficiales de cada país, en sus respectivas armas y especialidades, en el accionar conjunto de sus fuerzas de tierra, mar y aire, y en el accionar combinado con las Fuerzas de otros países con vistas a afrontar los desafíos que plantean los conflictos en nuevos escenarios regionales e internacionales.

A principios del siglo XXI en Francia se ingresaba a la *École Spéciale Militaire de Saint Cyr*, la *École Navale* y la *École de l'air et de l'espace* por examen (habiendo previamente aprobado el *baccalauréat* y efectuando dos/tres años de estudios superiores) o bien tras obtener un título de master universitario o de las *Grandes Écoles*. Los cadetes obtenían el grado militar inicial como teniente (o equivalente) y un Master.

Alrededor de un 25% de los oficiales de Francia ingresaba con una formación universitaria como personal de cuadros, realizando previamente cursos específicos de formación militar. Estos oficiales se desempeñan en la fuerza durante un período limitado de años, generalmente hasta cumplir servicios con el grado de capitán. Otro 50% de los oficiales provenían de un sistema de ascenso del personal de cuadros de suboficiales. El 25% restante es el que se formaba en la *École Spéciale Militaire de Saint Cyr*, la *École Navale* y la *École de l'air et de l'espace*

En Alemania los cadetes realizaban su formación militar durante un año (Ejército) o quince meses (Armada), primero en el Batallón de Aspirantes del Ejército en Münster o en la Escuela de la Armada en Mürwik y, luego, en la Escuela del Ejército en Dresden o el buque escuela Gorch Fock. Posteriormente efectuaban estudios universitarios de cuatro años en una de las dos universidades de las Fuerzas Armadas (Munich o Hamburgo) egresando con grado militar y título civil equivalente a un Bachillerato Universitario o Master en Artes, Ciencias o Ingeniería. Finalmente recibían una formación de alrededor de un año en los conocimientos teóricos y prácticos del arma o especialidad militar.

Los títulos ofrecidos en las academias militares en Alemania eran en ingeniería civil y medioambiental; electrónica y técnicas de la información; electrotécnica y técnica informática; técnica aeroespacial; ingeniería mecánica; ingeniería económica; informática; informática económica; ciencias empresariales; economía política;

economía y periodismo; macroeconomía; ciencias de la educación y pedagogía; ciencias del deporte; ciencias sociales y estatales; ciencias políticas; historia.

En España la Academia General Militar otorgaba un título universitario por convenio con la Universidad de Zaragoza que poseía un Centro Universitario de Defensa con sede en la academia militar. Otro tanto ocurría con la Escuela Naval Militar con la Universidad de Vigo y la Academia General del Aire con la Universidad Politécnica de Cartagena. Los títulos civiles eran en Ingeniería, Ciencias Económicas, Ciencias Empresariales y en Relaciones Internacionales (sólo eran extendidos si el candidato alcanzaba el grado de teniente correspondiente al egreso de la academia militar). La duración de la carrera en el Ejército era de cuatro años, de los cuales tres transcurrían haciendo simultáneamente la formación académica y la profesional militar, en tanto que el último año estaba dedicado exclusivamente a la especialidad o arma y se concretaba en escuelas militares. En la Armada y el Ejército de Aire la formación se prolongaba por cinco años, completando la especialización en el último año en las escuelas o unidades militares.

Una mención especial merece el ERASMUS Militar iniciado en 2008, que es una variante del European Region Action Scheme for the Mobility of University Students que estimula el intercambio de estudiantes y profesores universitarios con fines de aprendizaje académico y de mutuo conocimiento socio-cultural que fortalezcan el proceso de construcción de la ciudadanía europea y sus relaciones con el resto del mundo. Los procesos políticos y culturales de integración regional y la internacionalización de la educación superior impactaron en la oferta educativa de las academias de formación de oficiales de Europa Occidental favoreciendo, incluso, la movilidad de profesores y estudiantes. De modo que las academias o universidades recibían periódicamente profesores militares y civiles de otras instituciones de formación militar que realizaban estancias que podían prolongarse por semanas, meses o un año. Además de consolidar la dimensión de la inter-operabilidad de las Fuerzas Armadas de los países miembros de la Unión Europea, estos programas tenían por objeto contribuir a la confraternización y la formación en un concepto común de la defensa. Por su parte, Alemania y Francia llevaban a cabo intercambios de cuatro o cinco cadetes para que realicen la totalidad de su formación en el vecino país.

En este panorama europeo, cabe destacar la singularidad de la educación de los oficiales británicos, pues no inscribían sus academias de formación básica –la Royal Military Academy (1741), Britannia Naval (1863) y el Royal Air Force College (1916)- en el sistema universitario y reconocían a las unidades operativas como ámbitos privilegiados de preparación técnica militar. No obstante, sí articulaban el perfeccionamiento de sus oficiales con estudios en instituciones civiles del sistema de educación superior.

Reflexiones finales

Después de este recorrido por ideas de diferentes autores y por la historia de las universidades y de la educación militar en occidente, quisiera desatacar algunas cuestiones generales a modo de reflexiones finales.

El término universidad no es expresivo de un contenido o una definición unívoca. Decíamos que por un mero ejercicio de economía de la palabra solemos hablar desde el sentido común acerca de la universidad en singular cuando, en los hechos, desde el siglo

XI han existido diversos proyectos, instituciones y experiencias universitarias. Las universidades no han sido siempre iguales a sí mismas. Sus cambios han resultado tanto de la incidencia de procesos de transformación producidos y protagonizados por sus actores internos (profesores, estudiantes, autoridades) o externos (Estados, Iglesias, corporaciones profesionales, empresas, filántropos y otros individuos o grupos sociales). La heterogeneidad de la universidad como concepto y realización empírica no sólo se torna evidente al efectuar una comparación histórica o en un eje temporal; comprendiendo períodos contemporáneos también es dado identificar esa diversidad.

Ahora bien, hasta aquí hemos enfatizado intencionalmente la heterogeneidad de lo universitario con vistas a prevenir cualquier invocación ingenua al término. ¿Es posible reconocer componentes o rasgos sustanciales comunes en ese universo diverso? Sí, siempre y cuando aceptemos que la afirmación que presentamos a continuación es perfectible e incluso controversial.

Marilena Chauí (2000), excepcional filósofa brasileña, sostiene que la universidad es una institución social diferente y a la vez parte de una sociedad más amplia o comprehensiva. La pretensión de afirmación de la autonomía intelectual es el rasgo fundamental de la universidad y de los universitarios, así como su característica más persistente desde su génesis en el siglo XI. Sin esa autonomía y sin el ejercicio de la reflexión crítica que aquella habilita, no hay universidad como proyecto, institución o experiencia educativa, aún a sabiendas de que, como hemos visto, su configuración se ha producido históricamente en conflictivas relaciones con diferentes grupos de la sociedad y el Estado.

Asimismo la educación militar y la universitaria sólo tendieron a converger en procesos intelectuales e institucionales comunes hacia fines del siglo XX y principios del siglo XXI en la mayoría de los países occidentales. Esa convergencia es bien tardía si se la compara con la tradicional educación ofrecida en las universidades para médicos, abogados y teólogos desde la época medieval, con la incorporación de los ingenieros en el siglo XIX, e incluso con la generalización de formaciones académicas básicas de diferentes grupos socio-profesionales producidas en los sistemas de educación superior desde su expansión y masificación en la década de 1960 y desde principios del siglo XXI con los procesos de internacionalización.

Y es tardía al menos por dos razones. Por un lado, porque las academias militares creadas en los siglos XVIII y XIX fueron concebidas indistintamente por los Estados absolutistas y por los republicanos democráticos como institucionales monopolizadas y controladas por las propias Fuerzas Armadas. Y, por otro, porque como bien ha señalado Martin Van Creveld (2008) hasta la Primera Guerra Mundial la guerra y los militares eran un objeto de estudio restringido al empleo de las Fuerzas Armadas en los niveles táctico, operacional y estratégico, por tanto, su interés se concentraba casi exclusivamente en instituciones castrenses. Con excepción de las academias militares de Estados Unidos (que formaban parte del sistema de educación superior de ese país), las instituciones científicas y universitarias civiles se desentendían de los temas de la defensa y militares.

La educación militar y la educación universitaria actualmente en nuestro país están colocadas en el centro de atención de las Fuerzas Armadas, que vienen impulsando desde la década de 1990 una adecuación de sus sistemas educativos a las políticas y

normativas de educación superior vigente a nivel nacional. Su integración también es perseguida hoy por autoridades del Ministerio de Defensa y por algunos pocos dirigentes políticos, organizaciones no gubernamentales y académicos universitarios interesados en la cuestión desde la apertura democrática de 1983 y, sobretodo, desde comienzos del siglo XXI.⁷

Señalemos apenas que consideramos necesaria una integración virtuosa entre educación militar y universitaria porque la primera requiere, por un lado, de saberes teóricos y prácticos provistos por diversas disciplinas que tienen en la actualidad por referencia y ámbito de producción y de enseñanza de excelencia a las universidades. Y, por otro, porque el libre ejercicio de la crítica y del conocimiento reflexivo autónomo constituye condiciones institucionales, intelectuales y de sociabilidad fundamentales estimuladas en los ambientes universitarios que también deben incorporarse a la educación militar. Dicha integración bien puede ocurrir –como hemos visto en algunos casos recientes en Estados Unidos y Europa- como consecuencia de:

1. la incorporación de lógicas y prácticas universitarias en las tradicionales academias militares de formación básica de oficiales y su inscripción en el sistema de educación superior nacional (Estados Unidos y Francia);
2. la articulación entre las academias militares y universidades civiles (España);
3. una formación dual y simultánea en universidades civiles y unidades militares operativas (ROTC en Estados Unidos);
4. una formación dual temporalmente diferenciada que combina trayectos en una universidad militar y otros en unidades operativas (Alemania);
5. la incorporación de graduados universitarios al cuerpo de oficiales (OCS en Estados Unidos);
6. la formación militar básica de oficiales en unidades militares y su perfeccionamiento en universidades civiles (Gran Bretaña).

Las opciones han sido y son diversas y cada una obliga a efectuar decisiones políticas y académico-profesionales específicas decisivas.

Desde la década de 1990 en la Argentina se hicieron ciertas elecciones. Las mismas a veces no consiguieron resolver bien la relación entre educación militar y universitaria; otras veces implicaron marchas y contra marchas; y aún hoy y mañana se deberá afrontar importantes desafíos para producir y actualizar aquellas decisiones. Sin embargo, también ha habido continuidades importantes, pues de un modo sostenido se procuró orientar el proceso en dirección a una incorporación más plena de las academias de formación militar básica y de perfeccionamiento de oficiales como institutos universitarios en el marco de la Ley de Educación Superior (1995) y adecuar las escuelas de formación militar básica de suboficiales como institutos superiores conforme a los requerimientos de la Ley de Educación Nacional (2006), la Ley de Educación Técnico-Profesional (2005) y los acuerdos del Consejo Federal de Educación. Esta constancia en las decisiones políticas no son hechos menores, toda vez que otros países de América del Sur (por ejemplo el Brasil) han optado en democracia por sostener una concepción y orientación política y, en consecuencia, un marco

⁷ No voy a detenerme aquí en consideraciones sobre este proceso que ha recibido atención en otros trabajos propios y de colegas universitarios (Badaró 2009; Badaró 2013; Frederic 2013; Frederic y Soprano et al 2010; Frederic y Soprano 2011; Soprano 2013).

jurídico diferenciado para la educación militar respecto del sistema de educación nacional (civil).

Quisiera, pues, finalizar invocando nuevamente a Immanuel Kant quien, al definir las diferencias entre el uso público y el uso privado de la razón en *¿Qué es la ilustración?*, nos ofreció un cabal ejemplo de cómo aquella debería obrar en los militares de su tiempo.⁸ Permítanme citarlo en extenso:

“[...] el uso público de la razón le debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres; su uso privado se podrá limitar a menudo ceñidamente, sin que por ello se retrase en gran medida la marcha de la ilustración. Entiendo por uso público aquel que, en calidad de *maestro*, se puede hacer de la propia razón ante el gran público del mundo de lectores. Por uso privado entiendo el que ese mismo personaje puede hacer en su calidad de *funcionario*” (1987:28).

Kant destacaba aquí una cuestión de principios relevante a los efectos de la educación permanente del oficial como ciudadano y como funcionario del Estado. El Estado le debe garantizar la más amplia libertad en el libre ejercicio de su juicio crítico ante el mundo de lectores, es decir, ante la comunidad de conciudadanos en la esfera pública; al tiempo que el militar debe obediencia en tanto funcionario del Estado a las autoridades constitucionalmente instituidas. Y añadía a continuación que:

“[...] sería muy perturbador que un oficial que recibe una orden de sus superiores se pusiera a argumentar en el cuartel sobre la pertinencia o la utilidad de la orden: tiene que obedecer. Pero no se le puede prohibir con justicia que, en calidad de entendido, haga observaciones sobre las fallas que descubre en el servicio militar y las exponga al juicio de sus lectores” (1987:29).

Con ello Kant insistía, por un lado, en el hecho de que haciendo uso privado de la razón, esto es como funcionario o como experto, el militar está compelido –obedeciendo- a ofrecer el mejor asesoramiento a sus superiores; en tanto que, por otro lado, como ciudadano debe ejercer su juicio crítico individual en forma plena y responsable como lo hace cualquier ciudadano en el debate público, sin prerrogativas especiales que mengüen o exacerben su condición de ciudadano.

En definitiva, pienso que estas viejas nociones acerca del uso público y privado de la razón planteadas por el filósofo de Königsberg no deberían ser desconsideradas por las autoridades políticas civiles de la defensa nacional y de la educación castrense, por la conducción de las Fuerzas Armadas, los propios militares o los ciudadanos argentinos; pues si la educación militar y la universitaria han de continuar profundizando su integración o articulación en nuestro país, ello supondrá persistir en el desafío de incorporar unas lógicas y prácticas sociales que estimulen el ejercicio del conocimiento crítico como *ciudadano* y la obediencia como *funcionario*.

Bibliografía

⁸ El otro ejemplo que analiza en *¿Qué es la ilustración?* es el de los sacerdotes en una Iglesia controlada por el Estado como en la Prusia de su época.

- BADARÓ, Máximo (2009). *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército Argentino*. Buenos Aires. Prometeo.
- BADARÓ, Máximo (2013). *Historias del Ejército Argentino. 1990-2010: democracia, política y sociedad*. Buenos Aires. Edhasa.
- BONVECCHIO, Claudio (1991). *El mito de la universidad*. México. Siglo Veintiuno Editores
- BURRAGE, Michael (1996). “De la educación práctica a la educación profesional académica: pautas de conflicto y adaptación en Inglaterra, Francia y Estados Unidos”. En: S. Rothblatt y B. Wittrock (comps.). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor. 156-206.
- CHAUÍ, Marilena (2000). *Escritos sobre a universidade*. Sao Paulo. Unesp.
- FERREIRA GOMES, José (2009). “A educacao superior portuguesa em transformacao”. En: N. Fernández Lamarra (comp.). *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional*. Buenos Aires. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. 413-427.
- FREDERIC, Sabina (2013). *Las trampas del pasado: las Fuerzas Armadas y su integración al Estado democrático en Argentina*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- FREDERIC, Sabina, SOPRANO, G. et al (2010). “La formación militar como formación moral: transmisión y adquisición de saberes teóricos y prácticos en las Fuerzas Armadas”. En: S. Frederic, O. Graciano y G. Soprano (coords.). *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario. Prohistoria. 387-420.
- FREDERIC, Sabina y SOPRANO, Germán (2011). “Políticas de educación superior y transformaciones de los institutos militares en la Argentina (de 1990 al presente)”. En: V.C. Alves, W. De Souza Moreira e J.M. Arias Neto (orgs.). *A defesa e a segurança na América do Sul*. Sao Paulo. Mercado das Letras. 215-234.
- GONZALEZ LEANDRI, Ricardo (1999). *Las profesiones: entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio*. Madrid, Catriel.
- HOBBS, Thomas [1668] (1992). *Behemoth*. Madrid. Tecnos.
- HUMBOLDT, Wilhelm von [1810] (1959). “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín”. En; J.G. Fichte et al. *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires. Sudamericana. 209-219.
- KANT, Immanuel [1784] (1987). “¿Qué es la Ilustración?”. En: I. Kant. *Filosofía de la Historia*. México. Fondo de Cultura Económica. 25-65.
- KANT, Immanuel [1793] (1995). *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Madrid. Alianza.
- KANT, Immanuel [1794] (2004). *El conflicto de las facultades*. Buenos Aires. Losada.
- KROTSCH, Pedro (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- LE GOFF, Jacques (1993). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona. Gedisa.
- LIEDMAN, Sven-Eric (1996). “A la búsqueda de Isis: educación general en Alemania y Suecia”. En: S. Rothblatt y B. Wittrock (comps.). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor. 84-118.
- LOCKE, John [1689] (1999) *Ensayo y carta sobre la tolerancia*. Madrid. Alianza.
- LOCKE, John [1690] (1996) *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Madrid. Alianza.
- LOCKE, John [1693] (1996) *Pensamientos sobre la educación*. Madrid. Akal.

LUCAS, Christopher (2010). *La educación superior norteamericana*. Buenos Aires. Universidad de Palermo.

MÖLLER RECONDO, Claudia (2004). *Comuneros y universitarios: hacia la construcción del monopolio del saber*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

NUSSBAUM, Martha (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona. Paidós.

NUSSBAUM, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires. Katz.

OLIVEIRA, Terezinha (2012). “Universidade, cidade e liberdade no século XII uma perspectiva de análise na história da educação”. *Avaliacao* v.18 n°2.261-276.

RINESI, Eduardo y SOPRANO Germán (comps.). *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento / Prometeo.

RINGER, Fritz (2000). *O declínio dos mandarins alemães*. Sao Paulo. Edusp.

ROTHBLATT, Sheldon (1996). “Los miembros de Osiris: la educación liberal en el mundo de habla inglesa”. En: S. Rothblatt y B. Wittrock (comps.). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor. 25-118.

SOPRANO, Germán (2013). “Educação militar e universidade na Argentina atual”. En: *Tensões Mundiais-World Tensions. Revista do Observatório das Nacionalidades* v.8 N°14. Universidad Federal de Ceará. 177-198.

TORSTENDAHL, Rolf (1996). “La transformación de la educación profesional en el siglo XIX”. En: S. Rothblatt y B. Wittrock (comps.). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor. 121-155.

TROW, Martin (1996). “Perspectivas comparativas sobre la educación superior británica y estadounidense”. En: S. Rothblatt y B. Wittrock (comps.). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor. 306-327.

VAN CREVELD, Martin (2008). *The changing face of war. Combat from Marne to Irak*. New York. Ballantine Books.

VIGO, Jorge (2004). *Revista Digital Universitaria del Colegio Militar de la Nación* Año 2 N°5. <http://www.redu.colegiomilitar.mil.ar>

WITTROCK, Björn (1996). “Las tres transformaciones de la universidad moderna”. En: S. Rothblatt y B. Wittrock (comps.). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor. 331-394.