

Intervenciones del conocimiento antropológico en terreno militar

Sabina Frederic*

PRESENTACIÓN

En enero de 2012, una nota del diario *Página/12* titulada “Cambio de planes” difundió la concreción de la reforma integral de la formación militar de los oficiales de las Fuerzas Armadas. Allí se retomaba palabras de la entonces presidenta Cristina Fernández en el acto de egreso conjunto de los cadetes del Colegio militar de la Nación (CMN), la Escuela Naval Militar (ENM) y la Escuela de Aviación Militar (EAM) cuando refirió a su implementación. Las cohortes de cadetes que ingresaron en 2012 lo hicieron con nuevos planes curriculares aún vigentes. Conduje el proceso que modificó esos planes como subsecretaria de Formación hasta que el ministro de Defensa los firmó a fines de 2011. Unas semanas después renuncié en forma indeclinable para retornar a mis cargos de investigadora adjunta en CONICET y Profesora asociada en la UNQ.

En las páginas que siguen me propongo dar cuenta de cómo el conocimiento antropológico se introdujo en la tarea de redefinir la formación básica de los oficiales de las Fuerzas Armadas. Con ello quiero poner de relieve la huella de este modo de aproximación y construcción de un objeto de conocimiento, sin por esto atribuirle la totalidad de los medios puestos en práctica, ni sus resultados. Quisiera indicar en base a mi experiencia, cómo es posible transferir conocimiento etnográfico a la imaginación y diseño de políticas públicas para tornarlas sustentables. Esto es, volverlas apropiadas para sus destinatarios y tornarlos impulsores, no sólo beneficiarios.

Me apartaré con esta reflexión del abordaje a esa experiencia como antropología y gestión. Lo que describiré, consistió en un proceso que fue de la producción de conocimiento en base a trabajo de campo etnográfico a su intervención en la definición de políticas de readecuación de la formación de oficiales de las Fuerzas Armadas. El proceso involucró una serie de vínculos de confianza y un lenguaje común, un entendimiento mutuo con militares por entonces con autoridad sobre su educación. Esos vínculos construidos durante el trabajo de campo, fueron ampliados durante el ejercicio de la función pública. Ambos momentos no excluyeron el conflicto, la resistencia a ser indagados y la discusión sobre nuestra mirada sobre la vida y la profesión de los militares en tiempos de paz.

* Dra. Antropología Social (Universidad de Utrecht), Profesora Titular Universidad Nacional de Quilmes, Investigadora Independiente CONICET, Departamento de Ciencias Sociales UNQ; sabinafrederic2011@gmail.com

También distingo la experiencia de la que me ocuparé de la antropología aplicada, categoría ciertamente normativa, imperante en la visión norteamericana acerca de las múltiples formas en las que los antropólogos producen conocimiento “aplicado” a la vida social de las personas estudiadas. Esa visión instrumental la define el estatuto de la Sociedad de Antropología Aplicada como “the scientific investigation of the principles controlling the relations of human beings to one another, and the encouragement of the wide application of these principles to practical problems” (Griffith, et.al. 2008)¹. Contrariamente, los resultados etnográficos obtenidos sobre la profesión y la vida de los militares, intervinieron de manera no prevista originalmente, la aplicación no fue directa. Fundamentalmente, pusieron en valor una perspectiva y racionalidad, completamente despreciadas, creando vínculos inimaginables, que operaron en el diseño de políticas de personal y educativas. Por eso prefiero pensar la experiencia como intervenciones del conocimiento etnográfico en un proceso de administración estatal de la población militar, y mostrar esas mediaciones entre producción e intervención.

LA ANTROPOLOGÍA Y LA ADMINISTRACIÓN DE POBLACIONES

No fui convocada como antropóloga a trabajar en el Ministerio de Defensa, la relación entre qué información producía y la disciplina en la que me había formado como investigadora fue reconocida en el camino. Los militares fueron los primeros en indagar mi profesión. Por entonces, comienzos de 2006, llevaba dos años haciendo trabajo de campo sobre la policía y su controvertida profesionalización a propósito de la reforma introducida por León Arslanián. Estaba haciendo trabajo de campo en comisarías, conversando con policías, abriendo el campo.

Me introdujo al estudio de los militares un interés original de la entonces ministra de Defensa Nilda Garré en conocer qué ocurría con las mujeres recientemente incluidas en el escalafón de comando². Le propuse realizar entrevistas en sus destinos, lugares de estudio y trabajo, y así durante dos años circulé y conversé con mujeres y varones militares que coordinaban mis visitas. Se sumó en 2007 el interés del ministerio en conocer la incidencia de la religión católica en el dominio de una visión más conservadora de la familia y la posible limitación a la equidad de la mujer militar. Conduje un estudio también basado en entrevistas en profundidad a tres grupos generacionales construidos en torno al egreso anterior e inmediatamente posterior a Malvinas, y de quienes realizaron su educación primaria y secundaria luego de 1983. Sus resultados mostraron que no había imposición del culto católico. La práctica religiosa se expresaba como una decisión individual. Aun así, la moral familiar de origen católico era propiciada por la institución, afectando sobre todo a las capas superiores de la jerarquía. Un sin número de consejos dados hacia abajo en la cadena de mando introducían dicha moral en la relación de autoridad, orientando el comportamiento de los más jóvenes para hacer compatible su vida familiar y profesional. Pero las brechas generacionales y no sólo de género expresaban divergencias en torno a cómo compatibilizar

1. Para un análisis del desarrollo de esta perspectiva y sus derivaciones éticas puede consultarse John Bennett (1996).

2. Al cuerpo comando pertenecen quienes realizan la carrera en las armas de combate o de apoyo directo al mismo. Conforman las unidades de batalla terrestre, naval o aérea integradas por soldados, suboficiales y oficiales. Se distingue del cuerpo profesional formado por personal auxiliar y técnico al combate, como médicos, abogados, ingenieros, entre otros. Mujeres militares profesionales habían sido incorporadas hacia 1980.

esas dimensiones otras configuraciones familiares acercaban a varones y mujeres de igual generación y daban cuenta de problemas comunes.

La lectura y discusión de esos resultados con la ministra se produjo en un contexto de preocupación por las bajas del personal militar subalterno y los reclamos que resistían cambios de destino e invocaban cierta forma de la desorganización familiar. Fue así que propusimos trasvasar la cuestión de género y estudiar los problemas que surcaban a los militares en sus destinos. Así, en el 2008 coordiné un grupo de dos antropólogos, un sociólogo y una estudiante. El estudio se conoció como el Observatorio Socio cultural de la Defensa y contó con financiamiento del Ministerio de Defensa a través de un convenio con la UNQ. En esa oportunidad durante diez meses, me sumergí en la vida cotidiana y ejercicios de adiestramiento de unidades del Ejército en: San Antonio de los Cobres, Puerto Iguazú, Apóstoles, Rospentek, Piedrabuena, Baterías, Mazaruca y el CMN. Laura Masson hizo lo mismo con la Fuerza Aérea y Germán Soprano con la Marina. Los resultados de esta investigación fueron publicados en *Fuerzas Armadas en Democracia* (Frederic, Masson y Soprano, 2015), lo mismo que un análisis sobre el cambio de agenda que produjo el estudio y la autonomía científica (Frederic, 2016).

En resumidas cuentas, la investigación etnográfica probó que lo que era percibido como “el problema” era consecuencia de un fenómeno estructuralmente más complejo que había causado un cambio radical en la relación entre las fuerzas armadas, la nación y el Estado democrático. Un proceso análogo ya había ocurrido con la declinación de las fuerzas armadas de masas en occidente (Böene, 2003) pero en Argentina contaba con sus propios rasgos. Los militares se encontraron desplazados de su lugar de liderazgo como elite socio estatal, hacia las márgenes del Estado (Frederic, 2012). Para el gobierno estatal de entonces, ellos representaban la población que, aun siendo parte del Estado, no contaba con el reconocimiento esperado (Frederic, Masson y Soprano, 2015). Mientras los movimientos de derechos humanos y los juicios contra los delitos de Lesa Humanidad cometidos en los 70, actualizaban la responsabilidad institucional, sentían cargar una “mochila”, un pasado que no les pertenecía.

La cuestión anidaba en la administración estatal de los militares como una población cuya integración permanecía como un asunto muy controvertido. Como Benoit L’Estoile, Federico Neiburg y Lygia Sygaut (2002) señalaron, en ciertos contextos históricos nacionales la antropología se posicionó respecto a determinados problemas de administración de poblaciones. En el caso analizado, no se trató de la administración de poblaciones subalternas: pueblos originarios, desempleados, villeros o campesinos, sino de militares quienes detentaron el poder de Estado durante buena parte del siglo diecinueve y veinte. Esos autores examinan y analizan históricamente cómo aun defendiendo la autonomía del conocimiento antropológico en relación al Estado, puede percibirse una dependencia mutua entre la acción del Estado y el resultado intelectual. La clave es que tras esa oposición normativa de científicos a favor o contra el Estado y al servicio de las poblaciones cuya existencia depende del reconocimiento estatal se encuentra la lucha de los antropólogos para definir sobre cuáles asuntos debería ocuparse el Estado (L’Estoile, Neiburg and Sygaut, 2002:15).

Por consiguiente, nos ocupaba la administración estatal de los militares, en un proceso de *democratización*. Ésta había impulsado la desmilitarización de la vida política argentina,

la despolitización de la profesión militar y su retracción de la seguridad interior. La retracción del presupuesto público en Defensa, la suspensión del servicio militar obligatorio, la obsolescencia y deterioro del material para adiestramiento, los desequilibrios salariales del sector, entre otros aspectos provocaban malestar y sobre todo una pérdida del sentido de propósito de las Fuerzas Armadas.

Desde luego, la *democratización* de la sociedad y del Estado nacional al confinar sus Fuerzas Armadas a los márgenes, incorporó otros saberes, experiencias y actores al ministerio de Defensa. La valoración del conocimiento académico procedente de las ciencias sociales en general, es consecuencia de esa retracción del poder militar. Pero en este escenario, nuestro conocimiento de la perspectiva de los militares sobre su condición, le dio a nuestra tarea posterior sobre la educación, un viso particular. Sabíamos que cualquier modificación en la formación impartida en las academias de oficiales debía contar con el apoyo y el convencimiento de sus autoridades. Porque la producción de la “identidad militar”, era concebida por ellos como producto de su paso por el CMN, la ENM y la EAM. Como el contexto político la tenía amenazada, buscamos que nuestra intervención tienda al fortalecimiento de su profesión y no a su desmoronamiento.

SACUDIENDO GENEALOGÍAS POLÍTICO E IDEOLÓGICAS

Por supuesto, en esa búsqueda debimos lidiar con la desconfianza de los militares³. Pertenecíamos a un sector social confrontado con los militares por décadas. Esto nos definía como académicos: científicos sociales formados y empleados en la universidad estatal. Veníamos del ámbito de las entonces víctimas de las persecuciones políticas, y para ellos, estábamos inevitablemente ligados en nuestra genealogía a los sobrevivientes de las víctimas de la dictadura militar. Recordemos que hacia el 2005 todos los militares y policías envueltos en crímenes de lesa humanidad durante el terrorismo de Estado estaban enfrentando cargos legales y persecuciones, sin que importase su rango de aquel momento, rechazado el argumento de la “obediencia debida” que protegiera al personal militar más moderno por casi veinte años.

En términos etnográficos, para nosotros los militares eran, al menos inicialmente, lo más “otro”, una expresión de la otredad radical de la antropología “at home” (Peirano, 1998). Aunque compatriotas, ellos conformaban la institución de los entonces perpetradores, torturadores, violadores y asesinos. Esto los ubicaba en el lugar de perseguidores y victimarios. La historia y las memorias del terrorismo de Estado nos dejaban en las antípodas. Habían ocasionado una ruptura en la relación con los militares y en nuestra percepción recíproca sobre cada uno, que solo pocos de ambos lados podían recomodar. El hecho de que la ministra y algunos de sus asesores fueran víctimas o sobrevivientes de persecuciones políticas durante ese período no era para despreciar.

Pero los militares son funcionarios preparados para morir y matar en nombre de la Patria y en defensa de la Constitución. La otredad que los militares representan nos desafía moralmente, no solo por las particularidades del proceso histórico argentino, sino porque ellos

.....
3. Mientras la desconfianza de los militares era una constante, la de los funcionarios del ministerio no podía ser puesta en riesgo. Sobre esta tensión puede consultarse Sabina Frederic (2016).

encarnan esa dimensión de lo humano que es recurrentemente negada: la guerra (Lucas, 2009). Pensar la educación militar no podía dejar este aspecto de su *métier* reconocido en la legislación argentina como la función principal.

El propio ejercicio etnográfico hizo que en la medida que nos interesáramos por ellos, mostrásemos la importancia de conocerlos de primera mano, diéramos crédito a sus descripciones y explicaciones de como veían su profesión, su vida y las tensiones, ganara relieve la dimensión humana y personal de nuestro vínculo. Todo ello nos permitió dejar en suspenso aquellos juicios y establecer una confianza inusual con quienes se ocupaban de liderar la educación militar, especialmente del Ejército⁴.

GUERRA, MANDO Y SACRIFICIOS: SOBRE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS OFICIALES:

La etnografía de Máximo Badaró (2009) aparecida un año después de mi ingreso a la función pública, dio cabal cuenta de cómo se formaban los oficiales del Ejército hasta el 2003, cuando completó su trabajo de campo. El autor muestra en profundidad las tensiones entre la titulación universitaria impartida desde 1997 y la formación militar, resultado de sumar al primer grado militar de la jerarquía de los oficiales (subteniente, guardiamarina y alférez) una licenciatura. Badaró destaca el componente sacrificial y la socialización emocional implicada en la formación a la que le atribuye esa creencia de los militares en ser la “reserva moral de la patria”.

Sin embargo, nuestro trabajo de campo de 2008 daba cuenta de otro fundamento a ese método sacrificial de la formación. Los militares justificaban el sacrificio por las implicancias de la guerra, su función principal, plagada de situaciones de riesgo e incertidumbre donde la resistencia física y sobre todo psíquica era crucial para liderar. Así la muerte o la mutilación en el combate estaban presentes en la formación, simbolizadas en los cenotafios de las academias a quienes los cadetes, por ejemplo en el CMN, rendían honor cada viernes cuando salían de franco. Aun así, las generaciones a cargo de la conducción intermedia de las fuerzas en los ámbitos educativos (directores, subdirectores, secretarios académicos, jefes de cuerpo y de estudios) tendían a rechazar lo que consideraban un sacrificio inútil y arbitrario, derivado de la transmisión de la disciplina por la punición corporal a través de “movimientos vivos”⁵.

Hacia el 2008 se podía ver la siguiente situación. Las otras academias la ENM y la EAM, se unieron a la tendencia de introducir la formación universitaria. El CMN, pionero de la formación universitaria militar, abandonaba la carrera de licenciatura en Administración por las dificultades de los cadetes en finalizarla junto con los cuatro años de academia, y la sustituía por la licenciatura en Conducción y Gestión Operativa. En tanto, los militares formados hasta los años '80 apreciaban que hubiera incrementado la proximidad en el trato

4. El Ejército es la fuerza con mayor número de efectivos, representa el 60% del total de las Fuerzas Armadas incluyendo soldados. En la actualidad el número de cuadros ronda los 60.000, más 20.000 soldados.

5. Bailes, movimientos vivos o manijas en el medio castrense y policial, se denomina a la sanción a una falta individual que se torna colectiva; o bien la sanción sin fundamento claro, ordenada por un superior hacia los subalternos. Consiste en flexiones de brazo, carreras, reptar en terrenos espinosos, cortar el pasto a la madrugada en pleno invierno, entre otras variantes.

entre cadetes e instructores (uso de mensajes de celular por ejemplo) y que se hubiera retraído la arbitrariedad y los abusos psicológicos y físicos en el aprendizaje del mando.

Aun así el principio del sacrificio de quienes se formaban parecía sobrevivir y fundamentalmente se había alojado en la casi imposibilidad de los cadetes de formarse tratando de completar dos programas de estudio, el de la licenciatura y el militar. Pues es esto lo que había ocurrido, habían adosado el programa universitario al ya existente programa de formación militar. Esta sobrecarga de cursos, horas de clase y exigencias del entrenamiento militar, dejaba extenuados a los y las jóvenes. Ni rendían en la instrucción psico física ni en las materias teórica o que requerían de estudio.

Así nos decían profesores, instructores y cadetes durante la investigación de 2008 y las rondas de encuentros con profesores e instructores realizadas a fines de ese mismo año, cuando nos dedicamos a organizar un Curso de Instructores y a analizar cómo habían respondido docentes y cadetes a siete asignaturas ordenadas por el Ministerio de Defensa. Esas materias (Derechos Humanos; Estado, Sociedad y Mercado; Nuevos Escenario de las Relaciones Internacionales; Historia Argentina; Sociología de las Organizaciones; Derecho Militar; Derecho Internacional Humanitario y Derecho Internacional de los Conflictos Armados) tenían una larguísima lista de bibliografía actualizada que, sin embargo, era materialmente imposible que los cadetes leyeran. El “apunte”⁶ se había convertido en el recurso de los docentes para resumir la bibliografía obligatoria. Las titulaciones universitarias de las academias militares eran más nominales que reales. No conseguían convertir el método universitario de enseñanza en uno válido para la transmisión de los saberes hacer de la profesión militar.

El 2009 desarrollamos un curso conjunto para instructores militares de todos los institutos de formación básica de oficiales y suboficiales de las tres fuerzas armadas. Este fue un ámbito donde la conversación y la discusión, nos permitió comprender la educación del mando en combate y la gravitación de los valores morales (Frederic, Soprano, et. al 2010). A lo largo de cuatro meses reunimos en los distintos institutos a instructores militares que presentaron situaciones problemáticas donde esos aspectos quedaban desafiados frente a: consumo de drogas ilícitas, aborto, discriminación, entre otros. Nos mostró cómo los principios normativos y morales bajo la creciente asignación de derechos desafiaban las exigencias de la profesión militar.

QUITARNOS DEL MEDIO: CÓMO SE FORMAN LAS FUERZAS ARMADAS EN OCCIDENTE

En un sentido semejante, sumar una titulación universitaria a la formación militar los acercaba a principios del ámbito cívico⁷. Esto había generado una serie de complicaciones que no podían destrabar, y no querían modificar lo netamente castrense. En honor a la complejidad de la formación militar era importante correrlos de la posición con la que nos identificaban, que no daba valor a lo castrense. Fue así que me formulé la siguiente pregunta:

6. El “apunte” es un material producido por los docentes que consiste en una selección de fragmentos de un texto original, con vistas a reducir el tiempo de lectura.

7. La titulación universitaria es requisito de la carrera militar de un oficial y no sólo un apéndice como aún sucede en algunas fuerzas de seguridad argentinas. Así lo ordena la ley de Reestructuración de las Fuerzas Armadas (Nº 24948/1998) que indica para el ascenso a oficial superior la obligatoriedad de poseer título universitario.

¿Cómo se forman las Fuerzas Armadas del mundo occidental considerado democrático? ¿Qué aspectos de su formación remiten a las condiciones socioculturales en la que se encuentran? ¿Cuáles de ellos obedecen efectivamente a las funciones que desempeñan? Finalmente, ¿qué se entiende por profesionalización militar en los diferentes escenarios y contextos históricos? Decidí responderlas quitándonos del medio, evitando la creencia en que nuestros argumentos iban a favor de la desmilitarización de la formación de las Fuerzas Armadas. Escucharían y debatirían con militares de las Fuerzas Armadas más guerreras de Occidente.

En abril de 2010 inauguramos el “Seminario Internacional sobre la Integración de la Formación Militar en la Educación Superior Universitaria del siglo XXI”. El objetivo, fue realizar un análisis comparado de modelos de formación militar de distintos países del mundo haciendo especial hincapié en la evaluación de las formas de integración de la educación militar y universitaria. Participaron del seminario las planas mayores de las áreas de educación del Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea: directores, subdirectores, secretarios académicos y jefes de cuerpo de cada instituto; especialistas del ámbito académico: Daniel Massei, Rosana Guber, Máximo Badaró, Khatchik Der Ghougassian, Paula Canelo, Germán Montenegro y Carlos Pérez Rasetti; funcionarios de las áreas de Derechos Humanos y Relaciones Internacionales del Ministerio; y agregados militares de las embajadas de Alemania, Francia, Estados Unidos, España y Brasil. Los seis encuentros desarrollados en tres meses contaron con exposiciones de autoridades militares de Argentina, Estados Unidos, Francia, Alemania, Brasil y España. Por la mañana, las autoridades militares de cada país exponían el “modelo” y por la tarde todos los presentes se distribuían en dos grupos para analizar el caso argentino a la luz del modelo presentado por la mañana.

El esquema del Seminario creó un contexto social propicio para la transmisión de ideas y la conmoción de ciertas convicciones. Como nos enseña la etnografía desde sus orígenes, existe una relación intrínseca entre los contextos, por un lado, y el tipo de producción y circulación de saberes, por el otro. Fredrik Barth (2000) analiza el contraste entre el gurú y el iniciador para comprender la intensidad y pertinencia de ciertos escenarios para transmitir saberes y producir vínculos en torno a ellos. Las presentaciones y el debate suscitados durante el Seminario arrojaron un conocimiento compartido que resultaba de la participación común en un espacio de circulación de saberes e ideas que nos acompañó a quienes formamos parte del “seminario”, como nos gustaba recordarlo. El modo en que la palabra circulaba, siguiendo el orden en que había sido pedida y no la precedencia por jerarquía, el debate encendido pero respetuoso que se continuaba en las conversaciones del almuerzo y los recreos, la apelación de quienes moderábamos a justificaciones que pudieran apoyar las afirmaciones y ser evaluadas por los presentes, quebraron las relaciones formales que contribuían a una distancia protocolar entre militares y civiles.

Los siguientes dos años en que se forjó la “Modernización de la Formación Profesional de los Oficiales de las Fuerzas Armadas” fueron inseparables de ese escenario en el que militares y civiles debimos negociar miradas. Finalmente, para quienes siguen recordando el “Seminario” como la circunstancia de revelación de un descubrimiento es porque lo universitario pudo aprenderse como un método educativo, que debía reajustarse para que fuera apto a la formación militar tanto como lo era a la de: ingenieros, economistas, arquitectos o antropólogos. Para ello había que disociar lo universitario del modelo de universidad

nacional con cogobierno, entre otros aspectos. Y poner en discusión la sociabilidad militar como pérdida de la responsabilidad del subalterno sobre sus actos.

El objetivo de la reforma en la educación de los oficiales fue acabar con la idea de que había un título universitario, por un lado, y un grado militar, por el otro. La “formación militar universitaria”, significaba poner los métodos universitarios al servicio de la educación castrense. Sabíamos que en el mundo occidental (Francia, Alemania, Estados Unidos, entre otros) estos habían resultado en diversos modelos formativos, pero en todos los casos existía la clara comprensión de que el conflicto bélico contemporáneo exigía abordar la incertidumbre y el riesgo, con un pensamiento crítico y reflexivo. El modelo tradicional de una respuesta preestablecida para cada situación típica había quedado perimido y los métodos universitarios habían demostrado en esos países ser efectivos para fortalecer el esquema contrario. Este cambio también había alterado la relación de mando por una donde la distancia, la formalidad y la arbitrariedad cedieron a la racionalidad de las órdenes y una apertura al asesoramiento en el disenso limitado, claro, de los subordinados.

En octubre de 2010 coordiné la tarea del Comité de Modernización de la Formación Profesional de Oficiales de las Fuerzas Armadas integrado por las planas mayores de las áreas de educación militar del Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea, y funcionarios y asesores de la Subsecretaría de Formación. En la resolución 1648 de diciembre de 2010 el ministerio de Defensa dejó establecidos los criterios de la reforma a realizarse y los plazos. Entre marzo y junio de 2011 se definió la reforma de regímenes internos, regímenes de evaluación y planes curriculares. El proceso consistió en la siguientes etapas de trabajo del Comité: 1) la definición de planes de estudio por competencias comunes y específicas de cada fuerza de los oficiales a desempeñar a su egreso; 2) la determinación de la malla curricular que correspondía a dichas competencias; 3) la definición de la jornada, semana y año del cadete de manera que la relación entre horas de clase y de estudio fuese de no menos de uno a tres; 4) un régimen de evaluación que diferenciase tipos de asignaturas en función de las características del proceso de transmisión, que admitiese los exámenes libres, que estableciese equivalencias de materias para la admisión de estudiantes de otras academias o de universidades, y que habilitase la obligación de asistir al 80% de las clases. Esta era una cuestión para nada menor porque hasta entonces los cadetes sólo podían ausentarse por enfermedad, no pudiendo administrar la asistencia de acuerdo al rendimiento; 5) la implementación de un sistema de adquisición de competencias físicas y de dominio de idiomas que permitiese a quienes lo alcanzasen, acreditarlos periódicamente; 6) la diferenciación de períodos de aprendizaje teóricos y teórico-prácticos, a través de módulos donde la instrucción militar no quedase interrumpida por la actividad más escolar, y viceversa; 7) la determinación de las actividades que los cadetes habrían de realizar para ser introducidos a las operaciones conjuntas durante sus años en la academia; 8) una propuesta de régimen de carrera docente universitaria para que las academias fueran atractivas a profesores del sistema universitario nacional. Las carreras ofrecidas con la reforma fueron: Licenciado en Conducción y Gestión Operativa, con orientación en: Armas, Arsenales e Intendencia (CMN)⁸; Licenciado en Recursos Navales para la Defensa, con orientación en Naval Comando e Infantería de Marina; y Licenciado en Administración Naval para el Cuerpo Profesional Intendencia (ENM)⁹;

.....
8. Resolución 1371/2011.

9. Resolución 1371/2011.

Licenciado en Conducción de Recursos Aeroespaciales Militares (EAM)¹⁰.

A fines de 2016 egresará la primera promoción formada en base a esa reestructuración de la educación básica de oficiales. Todavía quedan en actividad y en las máximas jerarquías oficiales que fueron parte de aquel proceso de discusión y diseño. Aun recibimos comentarios de ellos sobre críticas internas a esa reforma, no sólo de oficiales retirados, también de generales y oficiales jóvenes. Las críticas insisten en que se buscó la desmilitarización, la respuesta de sus protagonistas retorna demostrando que ocurrió todo lo contrario: se puso el método universitario de transmisión y adquisición de aprendizajes al servicio de la formación integral del oficial.

DISPUTAS DE LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE Y EDUCACIÓN MILITAR: REFLEXIONES FINALES

Reservo este apartado final para dar cuenta del conocimiento que nuestra intervención en terreno militar aportó. Debido al supuesto bastante generalizado acerca del carácter sustantivo de la educación básica en la conformación del pensamiento y la acción profesional de los militares, esta se convirtió en una arena de disputas entre militares y funcionarios civiles. Descubrimos que estos se movían entre dos esquemas de interpretación sobre qué hacer con los militares. Esos esquemas no necesariamente clasificaban a las personas, más bien alternaban orientando su visión, aunque algunas fuesen más rígidas que otras en su pensamiento. De un lado, estaba el esquema que ignoraba las características presentes de las Fuerzas Armadas, o asumía que replicaban las del pasado; pero pretendía cambiarlas para impedir la repetición del terrorismo de Estado. Concebía a los militares como si continuarían bajo los efectos de las condiciones que produjeron los actos terroristas de los años setenta. Presuponía entonces un conocimiento sobre esas condiciones, que concentraba en las Fuerzas Armadas la responsabilidad por los actos de terrorismo estatal perpetrados durante el período. Entre esos elementos primaban, como argumento causal, aquellos considerados propios de la denominada “cultura castrense”, tales como su autoritarismo, su intolerancia ideológica, su corporativismo, su certeza de ser la reserva moral de la nación, la influencia del nacionalismo católico, entre otros. Modificar estos aspectos de la institución militar parecía ser el medio para evitar la repetición de acontecimientos que habían significado la pérdida de seres queridos o compañeros de militancia por parte de los funcionarios, y el propio sufrimiento ligado a persecuciones y exilios, entre otras experiencias dramáticas¹¹. Por su parte, algunos militares veían en esa avanzada, la desmilitarización, una forma de revancha o de venganza política contra las generaciones que no habían sido exactamente responsables de aquel horror.

Del otro, el esquema que reconocía un presente eventualmente distinto de los '70 que atravesaba hoy a los militares, y que ignoraba cómo la educación militar de aquellos años habría condicionado su responsabilidad en los crímenes posteriores. Partía de reconocer diferencias entre el pasado y el presente, incluyendo así el tiempo y la variación histórica de las relaciones sociopolíticas, las instituciones y las personas que las habitan. Suponía que la institución militar no era en el presente la misma que en el pasado, como tampoco otras

10. Resolución 20/2011.

11. Para una reflexión sobre la memoria y la comprensión del presente y el pasado véase Enzo Traverso (2011).

instituciones. En esta matriz, solía colarse un esquema diferente respecto de los sucesos del pasado, que si bien reconocía la responsabilidad moral, política y penal de la institución militar sobre la violencia de entonces, también consideraba las responsabilidades de otros sectores sociales. Este esquema interpretativo, además, buscaba identificar las condiciones sociales y políticas que permitían comprender la lógica de sucesos que trascendía a las Fuerzas Armadas. Esto significaba ampliar las responsabilidades a otros sectores, como sugería Pilar Calveiro (2005) en un libro sumamente audaz y, con ello, relativizar las morales y políticas de los militares en el terrorismo de Estado.

Fruto de esos esquemas en esos años encontramos medidas educativas reparadoras de la violencia de los años setenta coexistiendo con aquellas que buscaban mejorar el desempeño profesional de los militares en el futuro. En respuesta a las primeras, algunas voces de militares buscaban preservar y reivindicar la especificidad académica de la milicia argentina frente a cualquier cambio que implicara emular modelos extranjeros. También se mezclaban con quienes seguían rechazando la reinscripción de los militares en la sociedad a través del reconocimiento de agencias estatales como el Ministerio de Educación, como evidencia de la *desmilitarización* de las Fuerzas Armadas.

Nuestro trabajo consistió en mostrar que el tiempo había pasado y las vidas de los militares que habíamos estudiado y la profesión sobre la que intervinimos ya no eran las de los '70. El conocimiento profundo de esas cosmovisiones en pugna donde se inscribió nuestro trabajo, fue imprescindible para tender puentes entre ellos y nosotros.

Bibliografía

- BADARÓ, Máximo 2009, *Militares o Ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército Argentino*, Buenos Aires, Prometeo.
- BARTH, Fredrik 2000, “O guru e o iniciador: transações de conhecimento e modelagem da cultura no sudeste de Asia e na Melanesia”, en Tomke Lask (org.) *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*, Río de Janeiro, Contracapa.
- BENNETT, John W. 1996 “*Applied and Action Anthropology: Ideological and Conceptual Aspects*”. *Current Anthropology*, Supplement: Special Issue: Anthropology in Public, vol. 37, 1: 23-53.
- BÖENE, Bernard « The La professionnalisation des armées : contexte et raisons, impact fonctionnel et sociopolitique » *Revue française de sociologie* (Vol. 44) 2003; p.647-693
- CALVEIRO, Pilar 2005, *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*, Buenos Aires, Norma.
- FREDERIC, Sabina; Germán SOPRANO; Analía BRACAMONTE; Alejo LEVORATTI y Marina MARTÍNEZ ACOSTA 2010. “La formación militar como formación moral: transmisión y adquisición de saberes teóricos y prácticos en las Fuerzas Armadas” en: Frederic, S; G. Soprano y O. Graciano (eds). *El estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario. Prohistoria. pp.387-420.
- FREDERIC, Sabina 2012, “Fotografías de la configuración profesional de los militares en el contexto de su declinación como elite estatal”, en Mariano Ben Plotkin y Eduardo Zimmerman (eds.), *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo xxi*, Buenos Aires, Edhasa, pp. 210-234.
- 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 2016. “An ethnographic research in the military field. Rethinking academic autonomy in the study of the exodus of junior military personnel in Argentina”; en H. Carreiras, C. Castro y S. Frederic (eds) *Researching the Military*. NY: Routledge. Pp.119-130.
- FREDERIC, Sabina; Laura MASSON and German. SOPRANO. 2015 *Fuerzas Armadas en Democracia. Percepciones de los militares argentinos sobre su reconocimiento*. Rosario: Prohistoria.
- GRIFFITH, David, Jeffrey C. Johnson, Jeanne Simonelli, Bill Roberts, and James Wallace eds. “Mission statement”. *Society for Applied Anthropology*, 2008. Retrieved on 3 February 2008 from <http://www.sfaa.net/>.
- L’ESTOILE, Benoit; Federico NEIBURG & Lygia SIGAUD, 2002. “Antropologia, impérios e estados nacionais: uma abordagem comparativa”, in: *Antropologia, Impérios e Estados Nacionais*, edited by Benoit De L’Estoile, Federico, Neiburg and Lygia Sigaud, Rio de Janeiro: Relumê Dumará, pp. 9-38.

LUCAS, G. 2009 *Anthropologists in Arms. The Ethics of Military Anthropology*. Plymouth:
Altamira Press.

PEIRANO, Mariza 1998. "When anthropology is at Home: the different contexts of a single
discipline", *Annual Review of Anthropology*, 27: 105-128.

TRAVERSO, Enzo 2011. *El pasado, instrucciones de uso*, Buenos Aires, Prometeo.