

LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LOS EJERCITOS

Por el Mayor Héctor J. Placinali.

En todos los ejércitos de las naciones civilizadas, existe una profunda preocupación por la enseñanza destinada, particularmente, a capacitar al personal de oficiales para las funciones que les son específicas.

De las actividades militares, las relacionadas con la conducción asumen un relieve singular. Ello se debe a la gravitación que adquieren las concepciones y decisiones en las operaciones bélicas. El libro abierto de la Historia Militar nos presenta frecuentes ejemplos de ejércitos cuyas tropas, bien disciplinadas e instruídas, fracasaban por errores en la conducción. Contrariamente, muchos casos demuestran cómo hábiles conductores obtienen resonantes éxitos con tropas de un valor combativo relativamente reducido.

La intervención, en las guerras modernas, de renovados medios de lucha, ha complicado la realización de las tareas de la conducción. Los hombres que tienen la responsabilidad de ejecución en estas actividades directivas, requieren, cada vez más, una elevada idoneidad. Conocimientos tácticos, operativos y estratégicos, como bases científicas, y una cultura superior como fundamento del equilibrio moral e intelectual, deben ser atesorados.

Por estos hechos, principalmente, queda justificada ampliamente la más honda de las preocupaciones que, en materia de enseñanza, inquieta a las esferas directivas en los ejércitos: la enseñanza superior.

“La Escuela Superior de Guerra —dice el Mariscal Conde von Schlieffen—, que hoy celebra su centenario (1), debe su creación

(1) Discurso pronunciado en la Escuela Superior de Guerra de Berlín, el 15-X-1910. “Cannas”. Pág. 350.

a la jornada de Jena. Si se deja de lado lo secundario, en esta batalla 17 batallones prusianos atacaron el frente de un adversario de doble efectivo. Después de un combate de fuego de tres horas de duración, los franceses, que se habían reforzado hasta tener un efectivo de 79 batallones, pasaron al contraataque. En tales condiciones, es completamente indiferente el grado de valor que demostraron los 17 batallones diezmados, la táctica que han empleado o que debían haber aplicado. Fueron sencillamente aplastados por la quintuple superioridad numérica".

"El ejército prusiano, empero, no tiene motivo para golpearse el pecho a causa de esta derrota. Pero había que plantearse la pregunta: ¿cómo se lanzó al ejército, sin objeto alguno, a esta catástrofe, y por qué, además, para sellar su completo aniquilamiento fue colocado con la espalda a París y con el frente a Berlín? La contestación es sencilla: el ejército no tenía un conductor y carecía de jefes".

"Para subsanar esta falla en el futuro fue creada la Escuela Superior de Guerra. Ella debía, como lo expresara uno de sus directores, formar conductores de ejército y auxiliares de éstos".

Posteriormente, y a medida que los ejércitos afrontan la preparación para la guerra en forma previsora y metódica, surgen necesidades crecientes de elevar el nivel cultural del personal superior. En nuestros días, como se sabe, la educación de los oficiales de Estado Mayor, se plasma en institutos de perfeccionamiento que tienen variadas denominaciones, tales como escuelas superiores de guerra, escuelas de estado mayor, escuelas de comando y estado mayor, etc. En éstas, la enseñanza se estructura impartiendo diversas materias, reconociéndose entre ellas, como principal, a la materia "Conducción", que estudia la actividad superior del mando en sus diferentes niveles.

Sobre la importancia primordial de esta materia no existen discrepancias. En cambio, son notorias las divergencias entre los profesionales militares en cuanto a los métodos, procedimientos y formas de enseñanza.

En lo esencial, estas disparidades se promueven por la diferente valorización que se asigna a la teoría, o conocimientos científicos básicos, y a la práctica, en la impartición de la materia.

Los que preconizan la conveniencia de desarrollar el adiestramiento exclusivamente sobre la base de trabajos aplicativos, parten de los siguientes supuestos:

- 1) Lo fundamental en la guerra es la acción. Los problemas de la conducción no pueden ser solucionados por la vía de la lógica racional o científica. El criterio, esa facultad personal, a la vez intuitiva y práctica, permite suplir las deficiencias de la razón pura. Aun cuando esta facultad puede, en cierta medida, disciplinarse bajo la influencia de la teoría y la ciencia, no llega a su desarrollo completo sino por la experiencia personal. Esta experiencia sólo puede adquirirse actuando. De ahí la necesidad de recurrir a los trabajos aplicativos.
- 2) Los conocimientos teóricos básicos pueden ser adquiridos por los alumnos, mediante el estudio personal de los reglamentos.
- 3) En la crítica, que el profesor realiza basado en su mayor experiencia teórica y práctica, el alumno encuentra el término de comparación para los aciertos y errores de su actuación. De este modo, extraen enseñanzas y atesoran la buena teoría.

En verdad, el método es realmente expeditivo, ya que apunta decididamente hacia la finalidad de la materia. Pero, si bien se mira, presenta algunos puntos vulnerables.

Según dijera el General von Willisen (2): "Del saber al poder, existe siempre un salto; pero, bien entendido que este salto tiene como punto de partida el saber y no la ignorancia". La evidencia de esta vieja fórmula, nos hace pensar que el método citado requiere, previa a su aplicación, una sólida formación teórica uniformemente asimilada por los alumnos.

Si bien estos conocimientos básicos pueden ser asegurados, en cierta medida, por las exigencias del examen de ingreso al instituto de enseñanza superior, sólo podrán ser realmente útiles para el desarrollo de los primeros trabajos aplicativos, en los niveles inferiores

(2) General von Willisen (1790-1879) - "Teoría de la gran guerra" (1840).

del comando, como por ejemplo, en el batallón o regimiento de infantería. Cuando se deba afrontar las actividades del mando en las unidades operativas menores y mayores, aquellos conocimientos ya no serán suficientes.

Se podrá afirmar que la teoría puede ser adquirida por el estudio personal de los reglamentos, a cargo exclusivo de los alumnos. Al respecto, cabe considerar que los reglamentos fijan, con mayor o menor detalle, según el tema, principios y procedimientos generales de conducción. No son manuales ni libros de texto. Allí está lo primario, lo fundamental, lo que no puede dejar de ser regulado. Sin embargo, al margen de aquello que los reglamentos contienen ¡cuánto puede decirse para lograr una formación científica profesional que sirva como punto de apoyo para los trabajos aplicativos!

Tomemos al azar un ejemplo significativo. Contraataque, importantísima acción de la defensa. El Reglamento de Conducción, dice al respecto sólo lo siguiente:

"Si estos recursos fracasan" —se refiere a los contrachoque— "o si se trata de irrupciones de grandes proporciones, el comandante de tropas resuelve si conviene recuperar lo perdido por medio de un **contraataque**, o si se debe desplazar la línea principal de combate. Lo más conveniente es dirigir el contraataque contra el flanco de la irrupción enemiga. El contraataque requiere generalmente, sobre todo si es ejecutado por efectivos numerosos, una serie de preparativos realizados a fondo. El apresto, el momento de la iniciación, el objetivo, la faja de combate, el apoyo de la artillería y de unidades de la Fuerza Aérea Táctica y el empleo de tanques debe ser regulado por un solo comando; la precipitación en la preparación del contraataque conduce generalmente al fracaso".

"Cuando ante una penetración enemiga se resuelve desplazar la línea principal de combate, a veces convendrá ejecutar un contraataque destinado a contener al adversario. Dicha acción debe iniciarse preferentemente aprovechando momentos favorables tales como desorganización de las fuerzas atacantes, alejamiento de sus armas de apoyo, etc."

"Las reservas que puedan intervenir en un contraataque deben ser aprestadas o desplazadas durante la ejecución de la defensa en forma tal de tenerlas siempre rápidamente a mano". (R.C.963).

¿Está todo dicho sobre el contraataque? ¿Puede el alumno, solamente con esta prescripción reglamentaria, abordar la conducción de un contraataque, en un caso concreto? Veamos qué es lo que queda implícito, esto es, qué puntos restan explicar para tener un apoyo teórico suficiente:

- Planeamiento del contraataque. Oportunidad en que este planeamiento debe concretarse.
- Objetivos del contraataque en función del plan de defensa. Oportunidad previsible (en tiempo y espacio) en que el contraataque debe ejecutarse, con respecto a la maniobra atribuible al adversario.
- Fuerzas que pueden intervenir en el contraataque (por ejemplo, en el marco de la división de infantería). Plan de fuegos para el contraataque. Fuerzas de maniobra o de choque. Comunicaciones.
- Direcciones para el contraataque. Fajas de combate. Posiciones de partida para el ataque. Características del sobrepasaje.
- Apresto para el contraataque. Zonas adecuadas. Disposición de los medios. Aproximación. Acuerdos. Reconocimientos.
- Ubicación de las reservas con vistas a la ejecución del contraataque en el lugar y oportunidad necesarios.
- Actividad del comando durante el planeamiento, preparación y desarrollo del contraataque.

Al parecer, resulta una evidencia innegable la necesidad de contar con los elementos de juicio teóricos citados para afrontar una experiencia concreta, en ejercicios sobre la carta y, más aún, en el terreno.

Lo dicho, referido al contraataque, puede repetirse largamente con una extensa serie de ejemplos similares.

Si el profesor exige que los alumnos actúen directamente en casos concretos, negándoles la explicación teórica básica, aquéllos se verán obligados a recurrir a la bibliografía y publicaciones extra-reglamentarias, muchas veces inspiradas en organizaciones y modos

de hacer la guerra muy distintos a los propios. También, pueden buscar el auxilio de camaradas más experimentados. En suma, el alumno, desorientado, corre el riesgo de ser mal dirigido. Con estas bases, resulta aleatoria la eficacia de la confrontación con el tema concreto. Es muy probable que, de este modo, la enseñanza se resienta gravemente.

El procedimiento que me ocupa, presenta así una curiosa asignación de responsabilidades. Los profesores, se limitan al papel de redactores y directores de trabajos de conducción: juegos de guerra, excursiones tácticas, ejercicios de cuadros. Los alumnos, realizan por su cuenta una defectuosa preparación teórica para afrontar la ejecución del comando y, generalmente en inferioridad de condiciones, se someten al juicio crítico de sus superiores. En estas condiciones, asumen la mayor parte de la tarea docente, en una suerte de auto-didactismo que está evidentemente en conflicto con la finalidad de la enseñanza superior.

Podría argüirse que es justamente en la crítica de estos trabajos aplicativos donde el profesor tiene la oportunidad de verter enseñanzas, apoyado sólidamente en un caso concreto, y los alumnos, penetrar en los conocimientos teóricos y prácticos que los capaciten para futuros ejercicios similares.

No es posible negar el valor de la crítica serena, constructiva y objetiva. Pero es discutible el valor integral de ésta para llenar totalmente el vacío de conocimientos teóricos básicos indispensables. Para obtener una positiva influencia didáctica, la crítica más bien debe tender a complementar y refirmar esos conocimientos, reflejándolos manifiestamente en las particularidades del ejercicio abordado. Dicho en otras palabras, teoría y crítica son dos caminos distintos para llegar a una misma finalidad. Ambos son complementarios. No se excluyen recíprocamente, se yuxtaponen en bien de la enseñanza.

Tampoco es posible dejar de señalar la nociva repercusión moral que sobre el espíritu del estudiante puede tener la crítica cuando señala, aun en forma impersonal e indirecta, los errores graves en que los participantes han incurrido, si esto obedece a una deficiente preparación previa no imputable a ellos mismos.

Este método, de enseñanza exclusivamente aplicada, ha sido empleado en la Academia de Guerra alemana, en el año 1936 (3).

Generalmente, es admitida la elevada capacidad profesional de los oficiales de Estado Mayor alemanes. Este hecho, aparece contradiciendo, a primera vista, el juicio adverso que he emitido más arriba sobre los resultados del método exclusivamente aplicativo.

Sin embargo, antes de pronunciarse definitivamente sobre el particular, conviene considerar las circunstancias que, en Alemania, llevaron a la adopción de tal procedimiento.

En principio, todos los oficiales del Ejército germano tenían la obligación de rendir examen de admisión en la Academia de Guerra, después de 5 ó 6 años de su nombramiento como tales. Durante este lapso, los candidatos eran preparados por oficiales de Estado Mayor que estaban en las unidades de tropa, por medio de ejercicios orales y escritos especialmente en las materias "Táctica formal" y "aplicada" y "Estudio del terreno". De este modo, los oficiales llegaban a la Academia con un sólido bagaje teórico.

En esa época, la formación de oficiales de Estado Mayor se hacía en dos años, aunque se reconocía la conveniencia de prolongar la duración de los estudios hasta tres años, como mínimo. Cabe recordar también, que el 16 de marzo de 1936, Hitler anunció la reimplantación del servicio militar obligatorio y la consiguiente elevación del ejército de 100.000 hombres (7 D. I. - 3 D. C.) a un ejército regular de 12 cuerpos de ejército con 36 divisiones de infantería en tiempo de paz. Como consecuencia de ello, se crearon tres comandos de grupos de ejércitos y a las cuatro divisiones existentes en el Estado Mayor General del Ejército, se agregaron otras ocho divisiones (4). Fácil es advertir, las elevadas exigencias que, en cuanto a oficiales de Estado Mayor, involucraba tan enorme acrecentamiento de los efectivos.

"El recargo de tareas que el rearme causó al Estado Mayor y al Cuerpo de Oficiales fué enorme..." "La carencia de oficiales de Estado Mayor instruídos era verdaderamente catastrófica, por lo cual no fué posible mantener esta especialidad. De tal suerte se

(3) Ver Revista de Informaciones de la E. S. G. N° 136. Pág. 43.

(4) "El Estado Mayor Alemán", por W. Gorlitz. Pág. 661 - 663 y 674.

perdió por completo la uniformidad del criterio del cuerpo de oficiales y la conciencia de la tradición que existían en el ejército selecto de Seeckt" (5).

Quiere decir, entonces, que esta Academia de Guerra vivió en esa época un clima particularísimo de anormalidad. La perturbación en el Ejército Alemán es tal, que se llega a suprimir la especialidad de oficiales de Estado Mayor, institución de larga y prestigiosa actuación en esa fuerza armada.

Por ello, parece poco aconsejable esgrimir como ejemplos, planes y métodos de estudio que están influenciados por factores tan agudos y particulares como son los que, en este caso, devienen de una radical transformación del Ejército Alemán.

Por el contrario, estimo que conviene considerar las experiencias correspondientes a fuerzas armadas prestigiosas, cuya acción se desarrolle en la paz y en un ambiente normal de preparación de la defensa nacional.

Al finalizar la II. Guerra Mundial, Inglaterra redujo considerablemente sus fuerzas terrestres, procurándose entonces elevar al máximo la calidad de los selectos efectivos limitados. Esta circunstancia, puso de relieve la necesidad de contar con métodos de enseñanza altamente eficientes. El problema de la valorización de la teoría y de la práctica fué, en esa época, ampliamente debatido, incluso por la prensa. En un artículo de Cyril Falls publicado por "The Illustrated London News", el 24 de abril de 1948, se lee (6):

"La versión popular sobre el adiestramiento, una combinación de ejercicios y adiestramiento colectivo al aire libre, es errónea. Aunque esos medios son muy buenos, sólo representan una pequeña proporción de la instrucción impartida en las unidades y sobre todo en las escuelas militares, incluyendo la Escuela de Estado Mayor, la Real Academia Militar y todos los demás centros militares educativos. Estos dos, en particular, cubren un vasto número de materias y no tienen tiempo para enseñar las que carecen de valor práctico. El problema consiste en determinar si la teoría y la historia militar caen dentro de esta última categoría".

(5) "El Estado Mayor Alemán", por W. Gorlitz. Pág. 661 - 663 y 674.

(6) Military Review. Ed. Hispanoamericana. Enero de 1949. Pág. 85.

"No hay duda de la contestación en lo que respecta a la teoría. El adiestramiento táctico más sencillo contiene una gran parte de teoría basada en experiencias. Sería impráctico tratar de resolver, aún pequeños problemas, a base única de esa cualidad necesaria y esencial que conocemos como sentido común. Hay cierta teoría en la instrucción del comandante de compañía cuando se le enseña que durante la noche debe efectuar disposiciones diferentes a las del día. Igual ocurre cuando estudia los principios del combate en localidades. Indudablemente, la teoría es un medio expeditivo. Está basada en el sentido común, economiza tiempo y evita errores y métodos divergentes. Si es aplicada en una forma inflexible y sin imaginación indudablemente restringirá la iniciativa y originalidad, un peligro omnipresente. El instructor puede eliminar estas deficiencias si permanece alerta. Creo que en la actualidad todos adoptan esta actitud, una condición imprescindible durante los años que siguen a una gran guerra. ¿Cómo podremos llamar, sino teóricos, los "principios de la guerra" establecidos?"

El articulista finaliza diciendo: "En la actualidad, varias agencias ejercen cierta presión para que se limite la educación del oficial a los cursos estrictamente prácticos. Pero el hombre estrictamente práctico denota frecuentemente serias limitaciones. Por lo tanto, me satisface ver que aparentemente se intenta resistir esta presión y convertir a nuestros oficiales, siempre que sea posible, en lo que Bacon llamó "hombres completos", al igual que hombres de acción".

En la actualidad, para el curso de 1956 de la Escuela de Estado Mayor de Gran Bretaña (Camberley), de un total de 1042 horas de estudios en la misma escuela, 400 horas se destinan a la enseñanza de conocimientos básicos generales y 642 a la ejecución de trabajos aplicativos. "La parte inicial del curso es dedicada a la instrucción de aquellas asignaturas en las cuales se cree que todo oficial debe adquirir un nivel de conocimiento militar mínimo y común. Por lo tanto, la instrucción subsiguiente está basada sobre este fundamento" (7).

En la Escuela de Comando y Estado Mayor de los Estados Unidos, el problema se resuelve dividiendo el desarrollo del curso re-

(7) Military Review. Ed. Hispanoamericana. Mayo de 1956. Pág. 85.

gular en tres fases. "La primera fase familiariza al estudiante con las responsabilidades básicas del estado mayor al nivel divisionario..." (8), orienta sobre las características y empleo general de las diferentes armas y servicios, expone e interpreta los principios de la guerra y los fundamentos de las clases y procedimientos de combate. Prepara al estudiante para una comprensión de las proyecciones de la guerra atómica y su influencia en las operaciones terrestres y para penetrar la gravitación de la aviación del Ejército. "A través de toda esta fase, la naturaleza, las capacidades y los procedimientos para el apoyo de las operaciones del Ejército por la Armada, la Fuerza Aérea y la Infantería de Marina, son desarrollados. Esta fase es introductoria a los propósitos principales del curso y consume las primeras nueve semanas" (8).

La segunda fase, "prueba las habilidades del estudiante haciendo que éste aplique, en una variedad de situaciones, los conocimientos ganados durante la primera fase". "...constituye más de una tercera parte de las horas totales del plan de estudios. Durante este período se logra la comprensión de las operaciones y la administración. Para hacer esto eficazmente, el esfuerzo del estudiante es orientado muy de cerca presentando segmentos de los problemas principales para solución, más bien que presentando todo el problema intacto" (8).

La última fase, "es lograda en un tercer segmento principal del plan de estudios, dedicado a desarrollar las habilidades del estudiante como comandantes y oficiales de estado mayor en una atmósfera más libre que la que es posible durante las fases iniciales de la progresión del estudiante. Esta fase es dedicada a la aplicación avanzada por el estudiante. Las zonas abarcadas se asemejan a aquéllas de la fase anterior que tratan de los problemas tácticos y administrativos de la división, cuerpo de ejército, ejércitos y de las zonas de etapas. Sin embargo, en contraste con la instrucción anterior, el problema, en esta fase, ya no es presentado fragmentariamente. El procedimiento para resolver el problema ya no es indicado. Al estudiante se le da un problema de proporcionada complejidad y se le deja libre para que lo resuelva con una mínima orientación adicio-

(8) Military Review. Ed. Hispanoamericana. Mayo de 1956. Pág. 17 y 18.

nal de parte de la facultad. Ni su procedimiento para resolverlo ni su razonamiento para la solución son influenciados por otros factores que no sean su experiencia previa, sus propias habilidades, y su entendimiento ganado durante la instrucción anterior" (9).

De una manera general, puede decirse que las fases se suceden apoyándose en las anteriores. Sin embargo, el desarrollo cronológico del programa del plan de estudios correspondientes a las distintas fases, pone en evidencia que los primeros trabajos aplicativos de la segunda fase se ejecutan paralelamente con las clases (de la primera fase) destinadas a impartir la enseñanza básica para esos mismos ejercicios. Dicho de otro modo, los conocimientos teóricos apuntalan a los trabajos aplicativos, precediéndolos estrechamente. La enseñanza asiste, así, al estudiante, proporcionándole las "herramientas de trabajo" en forma metódica, otorgándole confianza en sí mismo y en sus conocimientos, sin violencias inútiles y con un claro sentido de eficacia.

A pesar de que estos ejemplos son significativos, vale la pena incursionar todavía algo más en el problema, de manera que los factores que lo configuran, en sus diferentes alcances, se presenten con claridad ante nuestro juicio crítico.

Se quiere enseñar conducción. "La conducción de operaciones militares es un arte, una actividad libre y creadora, que se apoya sobre bases científicas". (R.C.1). Luego, tenemos que practicar esa "actividad libre y creadora", fundamentalmente, pero también es necesario que los alumnos atesoren las "bases científicas". Simultáneamente, entonces, se ha de formar hombres de ciencia y de acción.

"El hombre de acción —dice el Coronel General von Seeckt (10)—, a quien llamamos aquí conductor, debe traer consigo una cierta instrucción previa, un saber, para el cumplimiento de la misión que se le presenta". También agrega que no debe exagerarse el valor de este saber científico. Empero, no podemos prescindir de él, para fundamentar la acción dándole las mejores posibilidades.

Naturalmente, el apoyo científico no es otra cosa que la teoría

(9) Military Review. Ed. Hispanoamericana. Mayo de 1956. Pág. 19.

(10) "Pensamientos de un soldado". Vol. 257 a B. Oficial. Pág. 115.

de la acción. Enseñándola no nos apartamos de ésta. Todo lo contrario, se facilita el camino para una promisoría actividad libre y creadora.

El método general debe combinar ambos términos —teoría de la acción y acción—, buscando procedimientos sencillos y formas eficaces de enseñanza.

¿Cómo se transmiten las bases científicas? El método a adoptar puede ser el deductivo (o sintético) o didáctico. Este tiende, fundamentalmente, a difundir los conocimientos que los profesores poseen sobre todos los detalles en las diversas clases de combate, formas de la conducción, dispositivos comunes, servicio de estado mayor, etc. El procedimiento de enseñanza, entonces, debe ser en esencia, demostrativo, basándose en situaciones totalmente teóricas y en ejercicios del tipo "explicación". La forma concreta de impartición será, en su iniciación, expositiva o de demostraciones a cargo de los profesores. Estas demostraciones tienen una fuerte eficacia didáctica. En la Escuela de Comando y Estado Mayor de Estados Unidos se utilizan frecuentemente, por ejemplo, para enseñar el trabajo de las distintas secciones de un Estado Mayor divisional, en cuyo caso, los alumnos —impuestos ya de los conocimientos teóricos indispensables—, presencian cómo los profesores se desempeñan realmente cubriendo los distintos cargos de un Estado Mayor bajo una situación de guerra (11). Es decir, la mayor parte de la tarea estará, en un primer momento, a cargo de los profesores.

En este sentido, un procedimiento consiste en mostrar al discípulo cómo se debe proceder en una determinada cantidad de situaciones o casos particulares. Es de uso común en todos los aprendizajes prácticos. Tiene la ventaja de acelerar la asimilación; permite, efectivamente, aprovechar la experiencia ajena, disminuyendo los tropiezos de los que se inician. Principalmente, recurre a la memoria para ayudar a imaginar el desarrollo de los procesos tácticos y operativos, lo que no deja de suponer una limitación. Es que los problemas a resolver en conducción, como se sabe, nunca son completamente semejantes; es más, todos los casos son particulares. Los "precedentes" pueden orientar una resolución o un planeamiento, pero no lograrán

(11) Revista Militar N° 611. Pág. 38.

determinar la solución correcta adaptada a las circunstancias concretas. Para llegar a una cabal adaptación gradual del alumno a los problemas de la conducción, no puede ser suficiente este procedimiento. Resultará de valor recurrir ahora a otro arbitrio: la discusión.

Este recurso —que puede considerarse intermedio entre procedimientos teóricos y procedimientos aplicativos— es utilizado con sugestiva frecuencia en la Escuela de Estado Mayor de Camberley (Gran Bretaña). ¿Qué valor didáctico puede asignársele a la discusión para la impartición de la materia Conducción? Trataré de intentar una contestación a esta pregunta.

Los problemas tácticos y operativos nos presentan generalmente una serie de factores positivos: la misión y la situación (enemigo, propias tropas, terreno). Estos factores deben ser valorados por el conductor (y sus auxiliares) a la luz de los principios y preceptos de conducción para llegar a la resolución, primer paso para la acción. El coeficiente personal asume, por ello, un papel importante en la estimación de esos datos fundamentales. Tal valorización se realiza analizando necesidades y posibilidades, ventajas y desventajas. Justamente, mediante la discusión, puede realizarse ese análisis, enfocando la apreciación de cada asunto desde distintos puntos de vista. Sopesando los diferentes factores en juego, se discute su influencia recíproca en forma objetiva y los principios y preceptos aplicables. Es posible así encuadrar, "preparar" los elementos para la resolución. En esta forma, resulta factible dar a la conducción una iniciación de carácter científico, utilísima para formar el hombre de acción.

No le podemos pedir a la discusión "la solución" del problema táctico u operativo. A lo sumo, se podrá pretender de ella una solución general, con cierto grado de aceptabilidad. Porque en la resolución interviene decisivamente el coeficiente personal, la personalidad del conductor: espíritu y carácter. Un asunto por demás individual e imprevisible, aún en ejercicios o trabajos de paz. Se podrá reducir el coeficiente personal, pero no suprimirlo. Tampoco conviene la uniformidad: la conducción reclama hombres "de personalidad manifiesta".

Dicho en otras palabras, ante un problema táctico habrá varias

soluciones aceptables, en general. Pero la solución que se adoptará en realidad y en definitiva, depende del conductor. Ello se debe a que normalmente la solución general puede ofrecer ventajas pero también inconvenientes o riesgos complementarios. Como la acción subsiguiente provocada no puede ser corregida en la realidad de las operaciones militares (no puede eliminarse o repetirse comenzando de nuevo, como puede ocurrir con obras artísticas de otro carácter), la resolución compromete gravemente el porvenir. Aún conviniendo en la bondad de una misma resolución, existe la posibilidad de apreciar de manera distinta sus consecuencias previsibles: un individuo puede aceptar los riesgos emergentes y otro puede muy bien rechazarlos. También pueden surgir discrepancias sobre la oportunidad de adoptar la resolución: ¿resolverse ya o esperar a reunir más información?

Pero la intervención del elemento eminentemente subjetivo no elimina la posibilidad de discutir la valorización de los factores de carácter objetivo. Aquí es donde la discusión puede ser de gran utilidad. Es decir, para todo aquello que pueda apartarse del factor personalidad o coeficiente personal. Cuando éste debe intervenir, la función de la discusión precisamente ha terminado.

Ahora es necesario enseñar a actuar. El método no puede ser otro que el que habitualmente se utiliza: analítico o de iniciativa. El procedimiento consiste en realizar ejercicios puramente aplicativos, de experimentación y comprobación. La forma de enseñanza, como es sabido, se basa en plantear problemas tácticos y operativos y dejar libertad al ejecutante para resolverlos individualmente o en cooperación. Obliga al discípulo a observar y a reflexionar; desarrolla, al máximo, su personalidad.

Aunque resulta casi imposible colocar a los alumnos en situaciones reales —de donde surge una gran dificultad de la profesión militar frente a las otras—, se puede, sin embargo, reconstruir cierto número de factores o elementos de las situaciones reales. Ordenando las dificultades por series, puede colocarse al actuante, progresivamente, frente a dificultades cada vez más significativas, hasta alcanzar, dentro de lo posible, la complejidad de lo real.

En resumen, la enseñanza superior en los ejércitos de elevadas

capacidades ha llegado a valorizar adecuadamente las ventajas de impartir las bases científicas como apoyo de las actividades ejecutivas de la conducción. Los métodos, procedimientos y formas de enseñanza permiten abordar el conocimiento de las clases, dispositivos y formas del combate mediante la exposición teórica, la demostración y la discusión sobre ejemplos prácticos o concretos, a fin de realizar, gradualmente, las tareas puramente aplicativas que permiten no sólo consolidar aquellas bases, sino también, formar la personalidad de los futuros conductores y auxiliares de la conducción.



REVISTA DE LA ESCUELA SUPERIOR DE GUERRA

Año XXXIV :: JULIO- SEPTIEMBRE 1956 :: No. 322

Sumario

LA PREPARACION DE UNA SITUACION DE ABASTECIMIENTO. Por el Teniente Coronel Francisco J. Tizado	241
LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LOS EJERCITOS. Por el Mayor Héctor J. Piccinalli	253
UN ASPECTO DE LA CONDUCCION DE LA ARTILLERIA. IMPARTICION DE MISIONES A LAS UNIDADES DEL ARMA. Por el Mayor Jorge Eduardo Jasson	268
SELECCION Y EMPLEO DEL MATERIAL HUMANO EN EL EJERCITO. Por el Teniente Coronel Médico Juan R. Bejarano	285
LAS MALVINAS Y LA ANTARTIDA ARGENTINA. Por el Profesor Ricardo R. Galliet-Bols	333

La Dirección de la Revista deja a sus colaboradores la entera responsabilidad de las opiniones o juicios vertidos a cuyo fin, cuando no sean artículos de la Dirección, las colaboraciones aparecerán con el nombre del autor.