

HACIA UNA DIDÁCTICA MILITAR CON IDENTIDAD PROPIA.

REPENSAR LAS BASES CONCEPTUALES Y LINEAMIENTOS PARA SU DESARROLLO

María Fernanda Malianni y Sergio Daniel Skobalski

Universidad Nacional de la Defensa (UNDEF)

Introducción

La enseñanza en el Ejército Argentino se ha desarrollado históricamente bajo los principios de la didáctica general, aplicados de manera transversal a los procesos de formación castrense. Sin embargo, el Reglamento RFD 51-03 *Didáctica Especial Militar* (DEM) introduce el reconocimiento explícito de su especificidad definiéndola como “aquella rama de la didáctica general que comprende la teoría y la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje en el Ejército” (RFD 51-03, p. 3). Asimismo, en sus páginas se abordan algunos aspectos que caracterizan la educación en este ámbito, como la diversidad de espacios formativos, los tipos de educación existentes y la amplitud del campo de conocimiento militar, entre otros.

A pesar de esta diferenciación inicial, en el reglamento no se observa el desarrollo de un cuerpo teórico-metodológico propio. Este se limita a brindar orientaciones operativas centradas en la planificación, ejecución y evaluación de actividades, sin ofrecer, por otro lado, un marco epistemológico que aborde la complejidad de enseñar en un entorno jerárquico, normativo y de alta exigencia profesional, característico del ámbito militar. Esto genera una brecha entre el enfoque actual y las demandas educativas de un profesional preparado para los desafíos contemporáneos del Ejército Argentino.

Es de considerar que la formación del personal militar no solo debe encargarse de transmitir saberes técnicos y doctrinarios, sino que debe orientarse, además, a propiciar

el desarrollo de competencias profesionales específicas relacionadas con el liderazgo, el juicio crítico, la toma de decisiones bajo presión y el compromiso con los valores institucionales y democráticos de la nación, entre otros. Estas exigencias se sustentan en la diversidad de roles que actualmente asume el Ejército Argentino: defensa de la soberanía, apoyo a la comunidad, participación en misiones de paz y cooperación internacional y preservación del orden constitucional. En este sentido, Whetham (2023) señala que una formación ética genuina no debe limitarse a la enseñanza de normas, sino promover el desarrollo de virtudes como la integridad, la prudencia y el coraje moral, indispensables para actuar con responsabilidad en escenarios complejos y de alta exigencia institucional.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el presente artículo se propone reflexionar sobre la necesidad de desarrollar una Didáctica Militar como un campo de conocimiento con identidad propia, que permita abordar las particularidades de la formación en el ámbito castrense. El objetivo es, a partir de un análisis del vínculo entre la didáctica general y las didácticas específicas, fundamentar por qué resulta necesario un enfoque diferenciado de la enseñanza en el ámbito militar cuyo propósito sea contribuir a la profesionalización del personal, enriqueciendo las trayectorias formativas a lo largo de toda la carrera.

Para ello, se adopta un enfoque teórico-analítico, basado en bibliografía especializada y en el análisis crítico del reglamento RFD 51-03, complementado con observaciones y experiencias recogidas en el campo educativo militar. A partir de este marco, se busca aportar fundamentos pedagógicos que orienten el diseño de nuevas propuestas didácticas integrales y situadas, futuras líneas de investigación en la temática, como así también sugerencias que puedan ser consideradas en futuros procesos de revisión y enriquecimiento de la normativa vigente.

Marco teórico

La didáctica general

La didáctica general constituye el campo de conocimiento y reflexión que se ocupa del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus múltiples dimensiones. Según Alicia Camilloni (2007, p. 37), esta puede definirse como “el conjunto de normas y principios que guían la acción pedagógica con el objetivo de producir aprendizajes intencionados en los alumnos, en contextos institucionalizados”, destacando su carácter socialmente situado y orientado a fines educativos definidos.

Desde esta perspectiva, la didáctica general no se restringe a un área disciplinar específica, sino que aborda las condiciones del acto educativo en los distintos campos del saber. Souto M. (1993) analiza la didáctica como una disciplina que estudia las prácticas de enseñanza en contextos institucionales, teniendo en cuenta las interacciones sociales y las dinámicas grupales que influyen en los procesos educativos. Este enfoque permite considerar tanto a los estudiantes como los contenidos y contextos en los que se desarrollan los procesos educativos.

Los orígenes de esta disciplina se remontan al siglo XVII con la publicación de la *Didáctica Magna* de Comenio, obra en la que el autor propone una educación universal, gradual y adaptada a las distintas etapas del desarrollo humano, bajo el lema “todo a todos de la mejor manera posible”. Ya en el siglo XX, la didáctica se consolida como una disciplina autónoma, influenciada por los distintos paradigmas educativos, lo que se evidencia en la institucionalización de la misma como campo de estudio en universidades e instituciones de formación docente, como así también en la proliferación de investigaciones en el área y en la diversificación de enfoques metodológicos que responden a las transformaciones sociales y culturales de la época. Por otro lado, la didáctica comienza a ser considerada no sólo como un conjunto de técnicas de enseñanza, sino como una disciplina reflexiva que integra aportes de diversas ciencias, adaptándose a las necesidades de los contextos educativos cada vez más complejos y cambiantes.

En este sentido, Edith Litwin (1997) concibe la didáctica como una teoría sobre las prácticas de la enseñanza, entendidas en relación con los contextos sociohistóricos en los que se producen. La autora analiza el concepto de “buena enseñanza” desde dos dimensiones complementarias: una ética y otra epistemológica. Desde la dimensión ética, “enseñar bien” implica generar un vínculo respetuoso desde el compromiso con un proceso de aprendizaje que tenga sentido para el alumno y donde este pueda construir significado propio. Desde la dimensión epistemológica, una buena enseñanza tiene que ver con ofrecer contenidos actualizados, relevantes y adecuados al contexto en el que se enseña, en conjunto, ambas dimensiones permiten comprender la enseñanza como una práctica situada, en la que se integran saberes, valores y propósitos formativos.

Asimismo, Estebaranz A. (1999) sostiene que la didáctica debe definirse tanto por los problemas específicos que aborda como por la manera en que los estudia, siendo al mismo tiempo, un campo de conocimiento y un espacio de acción comunicativa orientado a transformar la práctica educativa.

Podemos decir, entonces, que la didáctica general ofrece un marco de referencia para comprender, diseñar, analizar y mejorar las prácticas de enseñanza, por lo que

su estudio y fundamentos son necesarios en todo proyecto educativo que pretenda ser reflexivo, pertinente y socialmente relevante, sin embargo, conocer y aplicar estos principios no siempre es suficiente. Esto ocurre cuando la enseñanza se vincula con los campos disciplinarios o profesionales específicos, donde surgen nuevas problemáticas que requieren abordajes diferentes a los que propone la didáctica general, y es entonces donde adquieren sentido las didácticas específicas, las cuales serán abordadas en el siguiente apartado.

Didácticas específicas y didácticas de las profesiones

La didáctica general y las didácticas específicas constituyen campos interrelacionados del saber pedagógico que, si bien comparten como objeto de estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje, se diferencian entre sí por el nivel de generalidad de sus formulaciones y por el tipo de vínculo que establecen con los distintos saberes disciplinarios o profesionales.

Camilloni (2007, p. 23) define la didáctica general como “la disciplina que estudia la enseñanza en cuanto tal, sin relacionarla necesariamente con una determinada área del conocimiento”. A diferencia de esta, las didácticas específicas reinterpretan los principios generales a la luz de las demandas particulares de cada campo disciplinar. Si bien ambas comparten un objeto común que es la enseñanza, su relación no es jerárquica, sino complementaria. La relación entre ambas puede entenderse entonces, como una dinámica de convergencia y mutua influencia, en la que los principios generales orientan las prácticas específicas, a la vez que los desarrollos propios de cada disciplina enriquecen el marco general.

Por su parte, Brovelli (2013) sostiene que las didácticas específicas se constituyen en la intersección de tres dimensiones: la didáctica general, la epistemología de la disciplina y la práctica situada.



Fuente: Elaboración propia a partir de Brovelli (2013)

Para explicarlo, la autora recurre al concepto de “transposición didáctica”, desarrollado por Chevallard (1985), proceso mediante el cual los saberes académicos o profesionales se transforman en saberes enseñables, es decir, en contenidos accesibles y significativos para los estudiantes. Este proceso requiere considerar tanto la lógica interna del saber disciplinar como las características de los alumnos, los objetivos formativos y el contexto institucional. Desde la perspectiva de los autores, esta reconfiguración no constituye una operación sencilla de simplificación, sino que es una tarea pedagógica compleja que dé sentido a los contenidos en la práctica concreta de la enseñanza.

González Jiménez y Díez Barrabés (2004) complementan la idea al destacar que las didácticas específicas no deben concebirse sólo como técnicas, sino como espacios de reflexión epistemológica, ética y política sobre el sentido de enseñar la disciplina, coincidiendo con Brovelli y Chevallard en ubicar al acto educativo en un entramado mayor que articula conocimiento, contexto y subjetividad. Este enfoque permite, a la vez, integrar un nuevo espacio de reflexión, para las didácticas de las profesiones, entendidas como aquellas que, además de enseñar conocimientos técnicos, buscan desarrollar en los estudiantes la autonomía, el juicio crítico y la responsabilidad ética en contextos complejos como es el quehacer profesional.

Otro autor relevante en este contexto es Schön (1992), quien introduce la noción de “saber en uso”, destacando la importancia de la reflexión en la acción como eje del aprendizaje profesional, especialmente en ámbitos reales, cambiantes y de incertidumbre. Esta línea es retomada y ampliada por Gvirtz (2013), quien subraya, además, la necesidad de articular la teoría y la práctica con la formación ética en la construcción de la identidad profesional. Esteban (2016) refuerza la idea de que enseñar una profesión requiere diseñar experiencias formativas integradoras, que deberían incluir la resolución de casos, el trabajo colaborativo y el análisis crítico de las prácticas, como vías para formar profesionales con capacidad de actuar con criterio, autonomía y responsabilidad.

Benavides S. (2018), desde la didáctica jurídica, y Gómez et al. (2021), desde la didáctica de las ciencias médicas, identifican algunos puntos críticos comunes a la enseñanza de las profesiones que se desprenden de las disciplinas: están centradas en la repetición normativas, la planificación se hace sin mediar la reflexión crítica, hay necesidad de formación pedagógica en los docentes y falta articulación entre los contenidos y espacios curriculares. Estas limitaciones, presentes en ámbitos como el derecho y la medicina, también pueden observarse en el ámbito militar, lo que refuerza la idea y la necesidad de desarrollar un corpus teórico que ilumine y dé respuestas allí

donde la didáctica general no alcanza.

Por otro lado, los enfoques analizados coinciden en señalar la importancia de construir marcos didácticos que acompañen a la formación profesional, promoviendo el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la capacidad de adaptación a los cambios, la toma de decisiones y la autonomía. En todos los casos, aparece con fuerza la tensión entre la tradición (lo que se viene haciendo) y la necesidad de un cambio. El desafío es, entonces, dejar atrás prácticas rutinarias que han perdido sentido, para dar lugar a propuestas de enseñanza más reflexivas, participativas y significativas para los estudiantes, en pos del desarrollo de futuros profesionales competentes para los tiempos actuales.

La experiencia en distintas disciplinas muestra que las didácticas de las profesiones necesitan incorporar criterios como la pertinencia social, la formación ética, el vínculo entre teoría y práctica, y la actualización continua de los enfoques pedagógicos; esto permite que los procesos de enseñanza estén más conectados con la realidad profesional y con las necesidades del contexto. Estos mismos desafíos alcanzan al ámbito militar, donde enseñar implica, además de transmitir conocimientos técnicos, formar personas capaces de actuar con compromiso, criterio y responsabilidad en situaciones reales. Por esto, la enseñanza debe acompañar las transformaciones sociales y el avance disciplinar, sin perder de vista los valores institucionales que definen su identidad.

En consecuencia, se observa la necesidad de avanzar hacia la conceptualización de una didáctica militar especial o específica, que, sin perder el anclaje en los principios generales de la enseñanza, pueda responder a los desafíos presentes planteados para la formación profesional de quienes tienen a su cargo la defensa nacional, el cumplimiento de misiones institucionales y la actuación en contextos de alta exigencia ética, estratégica y operativa.

Hacia una conceptualización de la Didáctica Militar Especial

La didáctica militar debe ser comprendida como un campo didáctico específico, que, además de responder a los principios generales de la enseñanza, considere las finalidades, contextos y exigencias propios de la formación castrense. Las particularidades del ámbito militar requieren diseñar propuestas formativas que integren las dimensiones pedagógicas, estratégicas, éticas y operativas, en coherencia con la identidad institucional y los desafíos del ejercicio profesional actual.

A diferencia de otras didácticas específicas, la militar tiene como propósito formar sujetos con capacidad de ejercer el liderazgo, conducir equipos de alto riesgo, tomar

decisiones en escenarios inciertos y, al mismo tiempo, transmitir, con el ejemplo, los valores institucionales. Vale destacar que, en este contexto, el liderazgo, si bien incluye el ejercicio del mando, lo trasciende, ya que no solo se limita a ejercer la autoridad conferida por el grado, sino que se apoya en la legitimidad que otorgan la coherencia ética, la capacidad de influir positivamente y la ejemplaridad. Esta perspectiva es coherente con lo que plantea Juhary (2015), esto es, que la pedagogía militar, busca formar un militar íntegro, capaz de actuar en entornos jerárquicos, disciplinado y comprometido con la defensa de los principios democráticos y la soberanía nacional.

La didáctica militar se inscribe, entonces, dentro de una pedagogía profesional que, como plantea Whetham (2023), debe considerar el desarrollo de conocimientos técnicos, además del juicio ético y la capacidad de actuar con criterio en situaciones operativas reales, muchas veces bajo presión como es la guerra. Según el autor, “la educación, bien hecha, consiste en dotar a las personas de las herramientas y habilidades para poder comprender y hacer lo correcto en cualquier situación, incluso si no han sido entrenadas específicamente para ello” (Whetham, 2023, p. 773).

A partir del análisis de los diversos enfoques teóricos y experiencias formativas en el ámbito militar, se pueden identificar al menos cuatro características centrales para definir a esta didáctica específica:

- La formación integral. Ya a finales de la década de 1960, Eccles destacaba que el entrenamiento técnico no era suficiente para formar oficiales capaces de afrontar los dilemas estratégicos modernos, por lo que propuso una educación militar basada en el pensamiento crítico, la cultura general y la capacidad de análisis, como herramientas necesarias para el mando responsable y eficaz (Eccles, 1969). Hoy, más que nunca, es necesario considerar este planteamiento, lo que exige incorporar, además de los conocimientos técnico profesionales, componentes actitudinales y axiológicos, de forma sistemática y transversal, en la planificación didáctica.
- La contextualización en la cultura institucional. La enseñanza militar se desarrolla en un entorno singular, donde los vínculos jerárquicos, la disciplina, la noción del deber y la identidad profesional configuran el *ethos* propio del ámbito castrense. A diferencia de otras prácticas educativas, el acto pedagógico, en este contexto, se produce dentro de una estructura de mando que organiza los roles, responsabilidades y formas de interacción entre los miembros. Esta estructura no debe interpretarse como un obstáculo para el aprendizaje, sino como una condición que le da legitimidad, orden y sentido al hecho educativo, haciendo que la experiencia formativa adquiera una lógica institucional específica.

Es necesario, entonces, que la educación militar no se limite exclusivamente a la instrucción técnica ni al cumplimiento operativo de órdenes, sino que promueva capacidades superiores como la reflexión crítica, la autonomía y el juicio profesional. Tal como sostiene Sookermany (2016), la formación debe preparar a los soldados para enfrentar lo inesperado de manera consciente y responsable, desarrollando herramientas intelectuales que les permitan actuar con criterio en escenarios complejos. Esta mirada refuerza la necesidad de articular la cultura institucional con prácticas pedagógicas que favorezcan la comprensión profunda del rol militar y su responsabilidad pública.

- Articulación entre teoría y práctica. La formación militar, al igual que otras profesiones, requiere combinar instancias de aprendizaje en el aula con el entrenamiento operativo, simulaciones y ejercicios en el terreno. Es necesario que la enseñanza recree situaciones de toma de decisiones bajo presión e incertidumbre, con el propósito de desarrollar competencias esenciales para la acción militar. En este sentido, autores como Juhary (2015) y Porras Rodríguez (2022) coinciden en la necesidad de ir más allá de un modelo de instrucción técnica centrado en la repetición, para integrar metodologías activas, saberes reflexivos y escenarios de práctica que habiliten la formación del juicio y la toma de decisiones contextualizada. Este enfoque constructivista del aprendizaje permite transformar las experiencias en conocimientos significativos, especialmente cuando es guiada por instructores que tienen formación pedagógica y son conscientes del impacto formativo de su rol.
- El rol del instructor. En el contexto militar, el docente no sólo transmite saberes, sino que encarna el modelo del “ser militar”, operando como referente en la formación del carácter, los valores y la práctica profesional. A la vez, la enseñanza está atravesada por la jerarquía propia de la institución, que regula los grados, los roles y la interacción dentro del sistema castrense. Esa jerarquía otorga una posición de autoridad funcional, pero no garantiza por sí sola la autoridad pedagógica, que se construye en la relación educativa a partir de la coherencia ética, la ejemplaridad, la competencia profesional y el compromiso con el proceso formativo. En este sentido, la autoridad pedagógica no sustituye ni se opone a la jerarquía, sino que la complementa y le da sentido educativo cuando el instructor está debidamente preparado para ejercerla.

Por ello, es necesario que la formación del instructor/educador militar sea integral, incluyendo, además de los saberes técnicos y doctrinarios, conocimientos pedagógicos, habilidades de comunicación, liderazgo formativo y ética

profesional. Estos elementos son esenciales para enseñar con claridad, legitimidad y responsabilidad institucional (Juhary, 2015).

Esta dimensión pedagógica del rol del instructor también se vincula con el valor de la ejemplaridad en la enseñanza militar, ya que el mismo no solo representa la institución, sino que la encarna en su forma de enseñar, conducir y liderar. En coherencia con esta perspectiva, Nishanova (2023) subraya la importancia de que el comandante o instructor asuma un rol educativo activo y consciente, con responsabilidad directa sobre el desarrollo ético, psicológico y profesional del personal. Lejos de limitarse a dar órdenes o transmitir contenidos, el instructor debe contribuir a la formación de profesionales comprometidos, fortaleciendo la identidad institucional y capacidad de actuar con criterio. Así, la autoridad jerárquica se transforma en formativa cuando se basa en el ejemplo, la coherencia y el respeto mutuo dentro del proceso educativo.

Estas cuatro dimensiones que describimos, la formación integral, la contextualización en la cultura institucional, la articulación entre teoría y práctica y el rol formativo del instructor deben entenderse como partes de un mismo entramado pedagógico coherente, que define la especificidad de la didáctica militar. Su integración permite configurar una propuesta situada, donde enseñar no significa solamente entrenar o transmitir contenidos, sino también formar en valores, ejercer con legitimidad el liderazgo y acompañar el desarrollo de competencias esenciales para actuar con responsabilidad en escenarios complejos.

Desde esta perspectiva, la didáctica militar especial constituye un campo didáctico con capacidad de aportar al pensamiento pedagógico contemporáneo. Su foco en el liderazgo ético, la ejemplaridad, el juicio profesional y la acción situada permite expandir las fronteras de lo didáctico hacia entornos donde enseñar no es un acto neutro, sino una práctica profundamente política, institucional y formadora de subjetividades comprometidas con el bien común.

La misión institucional y el marco educativo del Ejército Argentino: implicancias formativas y normativas

Según lo establecido por el Ejército Argentino, su misión institucional consiste en “contribuir a la defensa nacional en forma disuasiva o efectiva, actuando en forma conjunta e integrada, dentro del marco legal vigente, con el fin de proteger la independencia y soberanía de la Nación, su integridad territorial y la vida y libertad de sus habitantes” (Ejército Argentino, s.f.). Esta formulación implica no solo un

compromiso técnico-operativo, sino también político, ético e institucional, en tanto inscribe la acción del militar en la defensa activa del sistema democrático y de los valores republicanos de la Nación.

En consonancia con esta misión, la visión institucional del Ejército establece como horizonte formativo consolidar “una fuerza operacionalmente apta, técnicamente capacitada, ética y moralmente formada”, lo cual requiere que sus cuadros profesionales sean capaces de actuar en escenarios diversos, bajo condiciones de presión e incertidumbre, pero siempre alineados con principios de responsabilidad institucional, legalidad, autonomía crítica y respeto por los derechos humanos. Para ello, la formación militar debe propiciar la construcción de un sujeto consciente de su rol, del impacto de sus decisiones y del marco jurídico-político en el que actúa.

Actualmente, el sistema normativo del Ejército Argentino organiza la educación de sus cuadros en base a tres reglamentos: el RFD 51-01 Educación en el Ejército, el RFD 51-02 Acciones Educativas y el RFD 51-03 Didáctica Especial Militar. Estos documentos establecen una estructura que define el modelo educativo de la organización, los niveles de responsabilidad de los distintos actores, las acciones formativas, los criterios de evaluación, los tipos de educadores y las competencias requeridas para cada función, entre otros aspectos. En conjunto, estos representan un avance significativo en términos de planificación y gestión educativa institucional.

El RFD 51-01 constituye la base doctrinaria del Sistema Educativo del Ejército (SEE), allí se establece que la educación en la Fuerza se sustenta en el enfoque por competencias, alineado con las transformaciones pedagógicas del sistema educativo nacional. Asimismo, se detallan las tres fases del ciclo educativo (planeamiento, ejecución y evaluación), junto con las seis dimensiones de la gestión educativa (institucional, administrativa, comunitaria, pedagógica, curricular y evaluativa), y los distintos niveles de responsabilidad (estratégico, de dirección, conducción y ejecución). A su vez, se contempla la formación del educando como individuo y como parte de un conjunto, destacando que “la educación debe satisfacer las exigencias derivadas de la misión del Ejército” (RFD 51-01, p. 3).

El RFD 51-02 complementa este marco al definir y organizar las acciones educativas en carreras, cursos, instrucción, adiestramiento, aprendizaje autónomo y educación a distancia, entre otras. Estas acciones se insertan dentro del ciclo de gestión y deben cumplir con criterios de planeamiento curricular, considerando los perfiles de egreso por competencias y los procedimientos de evaluación continua. Asimismo, se aclara que los aspectos vinculados al proceso enseñanza-aprendizaje se desarrollan con mayor profundidad en el reglamento específico de Didáctica Especial

Militar (RFD 51-02, p. 4).

Por su parte, el RFD 51-03 introduce la noción de Didáctica Especial Militar al definirla como “la rama de la didáctica general que comprende la teoría y la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito militar” (RFD 51-03, p. 3). Si bien reconoce ciertas particularidades de la enseñanza castrense como la diversidad de ámbitos educativos, la heterogeneidad de los espacios de formación (aula, terreno, simulación), la amplitud del campo de conocimiento militar y la necesidad de integrar contextos formales, no formales y operacionales; esta conceptualización inicial, tiene una limitación significativa al considerar la Didáctica Militar como un subespacio dependiente de la didáctica general. Como consecuencia de esto, se restringe un desarrollo epistemológico autónomo y la consolidación de un campo teórico propio. Esta tensión se expresa, incluso, en la denominación del reglamento, que pese a llamarse “Didáctica Militar Especial”, no le otorga el tratamiento diferenciado que esta especificidad requiere.

A lo largo de sus capítulos, el reglamento se enfoca en el desarrollo de aspectos como la planificación de actividades, la ejecución instruccional, la evaluación por desempeño y la organización de los roles del educador militar según el enfoque por competencias. Sin embargo, no profundiza en la construcción de un corpus teórico que dialogue críticamente con los fundamentos de la didáctica general o los aportes de las otras didácticas profesionales. Tampoco aborda categorías conceptuales para pensar y definir la autoridad pedagógica en el contexto militar, la ética del ejemplo, la formación del juicio crítico o la relación entre liderazgo y docencia. Así, deja sin tratamiento explícito los desafíos pedagógicos, éticos y relaciones que conlleva enseñar en un entorno característico y particular como es el militar.

Teniendo en cuenta lo mencionado precedentemente, se evidencia una zona aún pendiente de desarrollo dentro del marco normativo vigente del Ejército, ya que, si bien los reglamentos brindan estructura, organización y orientaciones pedagógicas fundamentales, no se observa aún la consolidación de una Didáctica Militar Especial como campo conceptual y formativo con identidad propia. El uso del término en el RFD 51-03 responde más a una clasificación operativa que a una categoría sustentada teóricamente. Tal como señala el propio reglamento, “la DEM será el campo de trabajo del educador militar” (RFD 51-03, p. 3), pero sus fundamentos, principios, vínculos con otras disciplinas y alcances formativos se encuentran escasamente desarrollados.

En este sentido, los documentos normativos vigentes, aunque constituyen un avance relevante en términos de planificación y gestión institucional, no alcanzan, falta desarrollar un marco epistemológico que pueda fundamentar la particularidades

de la enseñanza en contextos jerárquicos, que profundice la relación entre liderazgo y formación, que redefina el rol pedagógico del instructor, y que aborde explícitamente los desafíos éticos, profesionales y relacionales que implica formar militares preparados para tomar decisiones en escenarios inciertos, actuar con responsabilidad institucional y conducirse de manera reflexiva, ética y coherente con los valores democráticos que sustentan la misión del Ejército Argentino.

Desde el reconocimiento de los avances alcanzados, el trabajo se propone contribuir a la ampliación y profundización del marco normativo actual teniendo en cuenta una mirada pedagógica situada, basada en la realidad institucional y orientada al fortalecimiento y mejora de la calidad de los procesos formativos en el ámbito del Ejército Argentino. En los apartados siguientes, se presentarán proyecciones y lineamientos que buscan enriquecer la Didáctica Militar Especial como campo conceptual y práctico, dotándola de mayor pertinencia profesional y capacidad para responder a las exigencias educativas del siglo XXI.

Proyecciones y aportes para el fortalecimiento de la Didáctica Militar Especial en el Ejército Argentino

Fundamentos para la construcción de una didáctica militar situada

El análisis del marco normativo y conceptual vigente ha permitido identificar avances importantes en la planificación y gestión educativa del Ejército Argentino, pero también, como se ha mencionado, ha dejado en evidencia limitaciones estructurales y epistemológicas.

Para superar estas limitaciones, resulta necesario repensar una didáctica militar situada, construida a partir del reconocimiento de las características institucionales, políticas, culturales y éticas en las que se inscribe la formación militar. Tal como señalan Porras Rodríguez (2022) y Albornoz Rodríguez *et al.* (2020), los sistemas de enseñanza militar en América Latina continúan fuertemente anclados en modelos tradicionales centrados en la reproducción normativa y el adiestramiento técnico, con escasa capacidad para promover la reflexión crítica, la autonomía profesional y la adaptación al cambio, características a las que no escapa la educación en el Ejército Argentino.

La carencia de una didáctica situada con fundamentos pedagógicos sólidos, no se limita a un tramo particular del sistema educativo castrense, sino que se manifiesta de manera transversal en todos los niveles de formación: oficiales y suboficiales, carreras

y cursos de perfeccionamiento, espacios educativos formales y no formales. Este carácter recurrente refuerza la urgencia de pensar el enfoque pedagógico del Ejército de manera integral, con criterios que den coherencia, profundidad y continuidad a toda la trayectoria formativa del personal militar.

Desde esta perspectiva, una didáctica militar situada debería ser capaz de integrar el contexto de actuación, la misión institucional, los valores nacionales e institucionales, el encuadre constitucional de defensa, las particularidades propias de la función militar y los desafíos futuros que enfrenta el Ejército Argentino. No se trata únicamente de seleccionar y adaptar contenidos, sino de transformar el enfoque pedagógico para responder a la complejidad de formar profesionales que, además de operar en situaciones de presión e incertidumbre, puedan ejercer la autoridad con coherencia, liderar equipos y representar a la institución con integridad, responsabilidad y visión prospectiva.

Esta proyección permite pensar la didáctica no como una técnica neutra de transmisión, sino como una práctica situada y comprometida con el desarrollo de una cultura profesional reflexiva, ética y transformadora. En este sentido, la Didáctica Militar se perfila no sólo como un campo de aplicación, sino como un espacio de construcción que desafíe críticamente la tradición educativa militar para proyectarse y dar respuestas a las demandas del siglo XXI.

Criterios pedagógicos para una propuesta didáctica integral

Para avanzar en la consolidación de una Didáctica Militar con identidad propia, conceptual y valor formativo, es necesario, entre otras acciones, comenzar definiendo criterios que orienten los diseños pedagógicos de manera coherente con la misión institucional del Ejército. Estos criterios deben articular la enseñanza con las exigencias propias del ámbito militar y, al mismo tiempo, promover una formación integral y situada, que fortalezca las capacidades técnicas, éticas y reflexivas a lo largo de toda la trayectoria profesional del militar.

Como toda profesión, la formación en el ámbito castrense se proyecta como un proceso continuo que incluye distintas instancias de capacitación, perfeccionamiento y actualización profesional. Por ello, los criterios pedagógicos aquí propuestos deben orientar no solo el diseño de las carreras formales, sino también las propuestas formativas vinculadas a cursos, entrenamientos, programas de adiestramiento y espacios no formales de enseñanza.

Desde esta perspectiva, es posible identificar cuatro dimensiones que permiten

organizar de manera coherente los fundamentos de una propuesta didáctica integral para el Ejército Argentino:

Dimensión ética: implica la incorporación sistemática de valores institucionales y democráticos a lo largo de toda la trayectoria formativa. Esto no debe limitarse únicamente a asignaturas específicas como “Ética militar”, sino que debe transversalizar el conjunto de los espacios curriculares, incluyendo los ejercicios en el terreno, las simulaciones, las actividades de liderazgo, las evaluaciones y los distintos espacios de convivencia. Por otro lado, la formación en responsabilidad pública, ética profesional y compromiso con el servicio a la Nación debe ser sostenida desde una pedagogía del ejemplo, en la que los instructores actúen como referentes morales y profesionales ante sus educandos.

Esta dimensión ética no puede depender exclusivamente de la voluntad individual del instructor o de la escuela formadora, sino que requiere del establecimiento de un marco axiológico institucional claro, explícito y compartido. En ese sentido, valores como la honestidad, la lealtad, el respeto, la templanza, la responsabilidad, el autocontrol, el sentido del deber, la prudencia y el compromiso con los derechos humanos entre otros, deben formar parte de la formación militar. Más allá de los valores clásicos asociados a la fuerza y la disciplina (como la bravura o el valor en combate), resulta indispensable promover también aquellos que permiten al militar actuar con integridad, criterio y sensibilidad en los diferentes contextos, especialmente en los de exposición pública. Su inclusión en la planificación pedagógica contribuirá a una formación más coherente con la misión institucional y con el rol que se espera del militar en la defensa del orden constitucional.

Dimensión epistemológica: supone revisar los criterios con los que se seleccionan y transponen los saberes militares, doctrinarios y profesionales hacia contenidos enseñables. La propuesta didáctica debe superar enfoques meramente transmisivos, habilitando formas de enseñanza que promuevan la construcción de conocimiento significativo. Es central que los contenidos se articulen con problemas reales de la práctica militar, favoreciendo el desarrollo del juicio profesional y la comprensión profunda del rol que se desempeñará. Esta dimensión requiere también integrar saberes emergentes vinculados, por ejemplo, a la conducción estratégica, el derecho internacional de los conflictos armados, la ciberdefensa, la inteligencia emocional y las amenazas híbridas, el espacio, entre otros.

Dimensión metodológica: exige adoptar estrategias de enseñanza activas, contextualizadas y participativas. La incorporación de metodologías como el aprendizaje basado en problemas, la resolución de dilemas estratégicos, las

simulaciones operativas y los análisis de casos permite recrear situaciones de presión, incertidumbre y complejidad. Estas experiencias promueven la formación de competencias clave como el juicio crítico, la toma de decisiones autónoma y el liderazgo reflexivo y situado. En este sentido, resulta necesario avanzar hacia enfoques pedagógicos de base constructivista, que conciban al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje, capaz de interpretar, vincular y transformar los conocimientos en función de los desafíos del entorno.

Dimensión institucional: refiere a la necesidad de alinear las propuestas didácticas con la visión, misión y valores del Ejército Argentino. Esto implica garantizar coherencia entre lo que se enseña y lo que se espera del profesional militar en términos de desempeño, conducta y responsabilidad. También supone generar mecanismos de articulación entre las distintas instancias formativas (cursos, carreras, niveles jerárquicos), promoviendo una trayectoria pedagógica continua y con sentido estratégico. La dimensión institucional incluye, además, el reconocimiento del aula, del terreno y del cuartel como escenarios educativos, donde la enseñanza no se agota en los contenidos, sino que se expresa en las formas de conducción, en los modos de vinculación y en la cultura organizacional que se reproduce o transforma.

Desde este enfoque, los criterios propuestos no deben aplicarse de manera fragmentada ni normativa, sino como guías integradoras para diseñar propuestas pedagógicas con sentido, capaces de formar profesionales comprometidos, técnicamente competentes y éticamente responsables, en consonancia con los desafíos actuales y futuros del Ejército Argentino.

Orientaciones para el rediseño del RFD 51-03

La revisión del Reglamento de Didáctica Especial Militar resulta clave para consolidar una propuesta pedagógica con densidad conceptual y pertinencia formativa. En ese sentido, se propone:

- Incorporar un marco conceptual sólido que defina y delimita la didáctica militar, que dialogue con otras didácticas profesionales y la pedagogía crítica.
- Incluir categorías propias del ámbito castrense como son la autoridad formativa, la ejemplaridad, la enseñanza en entornos jerárquicos, la formación para actuar en contextos de incertidumbre y la cultura institucional, entre otras.
- Reconocer la dimensión reflexiva del acto de enseñar, superando una visión reducida al cumplimiento de programas y órdenes de instrucción.

- Fortalecer la formación pedagógica del instructor militar, integrando contenidos sobre ética profesional, liderazgo educativo, comunicación didáctica y diseño de experiencias formativas integrales.

La Didáctica Militar no debe concebirse únicamente como un conjunto de procedimientos reglados, sino como un campo pedagógico situado, abierto a la reflexión y al cambio institucional, transformándose en:

- Un espacio de articulación entre el saber profesional y el saber pedagógico.
- Una herramienta para integrar técnica, pensamiento crítico, liderazgo reflexivo y compromiso ético.
- Un dispositivo formativo orientado a consolidar una cultura profesional alineada con los valores democráticos, la responsabilidad institucional y la autonomía crítica.

Aprendizajes de experiencias internacionales

La transformación de la enseñanza militar no es un fenómeno aislado, diversas instituciones de defensa de otros países han impulsado cambios sustanciales en sus enfoques pedagógicos, con experiencias valiosas para considerar:

- Estados Unidos: el U.S. Army ha promovido la figura del “soldado estratégico” y del instructor como líder formador, integrando el pensamiento crítico, la reflexión ética y las competencias culturales en la enseñanza militar.
- Noruega: ha desarrollado un enfoque centrado en la toma de decisiones bajo incertidumbre, fortaleciendo el juicio profesional en escenarios no estructurados.
- España: ha avanzado en la incorporación de metodologías activas en sus academias militares, especialmente orientadas al desarrollo del liderazgo, la comunicación y el trabajo en equipo desde una perspectiva ética.

Estas experiencias muestran que es posible combinar disciplina con pensamiento crítico, jerarquía con formación ética, y mando con docencia. Integrar estas miradas puede enriquecer el camino hacia una Didáctica Militar sólida, actualizada y coherente con las necesidades del presente y los desafíos del futuro.

Generación de conocimientos pedagógicos para la mejora institucional

Un aspecto central para consolidar la Didáctica Militar como campo con identidad propia es la promoción de investigaciones pedagógicas sistemáticas en

el ámbito castrense. La escasa producción científica en este terreno constituye hoy una limitación para avanzar hacia la generación de propuestas formativas basadas en evidencias, con capacidad de retroalimentar los procesos educativos de manera crítica y contextualizada.

Fomentar una cultura institucional que valore la investigación en el ámbito de la enseñanza militar permitiría no solo profundizar en el conocimiento de las prácticas actuales, sino también proyectar innovaciones que respondan a los desafíos emergentes de la profesión. Esto implica crear espacios y condiciones para que los propios actores del sistema, instructores, docentes y responsables académicos, participen en procesos de indagación, reflexión y mejora continua.

En este sentido, la Didáctica Militar puede configurarse, además, de un corpus teórico, como un campo de producción de nuevos conocimientos pedagógicos, en diálogo con los valores institucionales, el mandato constitucional de defensa y las exigencias del contexto estratégico contemporáneo. Este artículo, en tanto aporte inicial, busca así sentar bases para la construcción colectiva, abierto a futuras investigaciones y desarrollos que profundicen en la especificidad educativa del ámbito militar.

Conclusiones

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo permite afirmar, con fundamento y perspectiva crítica, la necesidad de reconocer a la Didáctica Militar como un campo diferenciado dentro del saber pedagógico. Su especificidad, anclada en la complejidad del entorno jerárquico, el compromiso institucional y los valores democráticos que sustentan la misión militar, justifica dotarla de un marco conceptual y metodológico propio. Este marco no puede limitarse a reproducir orientaciones de la didáctica general, sino que requiere atender a las particularidades de la formación castrense, en su dimensión operativa como así también en su dimensión ética y política.

Las dimensiones, criterios y orientaciones propuestas en el artículo, desarrolladas y argumentadas previamente, constituyen líneas de acción posibles para avanzar hacia un paradigma didáctico más situado, integral y acorde a los desafíos contemporáneos de la educación militar actual. La integración de enfoques reflexivos, metodologías activas y fundamentos axiológicos explícitos se plantea como parte constitutiva de una enseñanza que aspire a formar profesionales críticos, responsables y estratégicamente competentes.

Finalmente, la consolidación de una Didáctica Militar requiere de una construcción colectiva y sistemática, capaz de articular el conocimiento pedagógico, la experiencia

profesional y la reflexión institucional. Promover espacios de investigación aplicada, fortalecer el debate académico y repensar la normativa desde una visión prospectiva resultan desafíos ineludibles para garantizar que este campo emerja con la solidez y legitimidad que la formación de quienes defienden la soberanía nacional y el orden democrático demanda. Todo ello orientado a asegurar una educación militar de calidad, que forme profesionales competentes, éticamente comprometidos y adaptados a los escenarios complejos y dinámicos del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Albornoz Rodríguez, L. A., Rodríguez Larraga, D. F., Barreto, J. E., & Cañón, J. A. (2020). Ciberdidáctica y pedagogía militar. En Escuela Superior de Guerra. *Paradigmas y experiencias de aprendizaje en la educación militar*. Bogotá: Editorial ESDEGUE. Recuperado de <https://librosesmic.com/index.php/editorial/catalog/book/78>
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force / Universidad de Granada.
- Brovelli, M. (2007). *La formación docente y la investigación en didácticas específicas*. Buenos Aires: Cuadernos del CEDE. UNSAM.
- Camilloni, A. R. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. R. (2013). *La didáctica en debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. R. (2023). Entrevista. *Revista de Educación*, 4(6), 13–34. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado* (Ed. original 1985). Buenos Aires: Aique.
- Eccles, H. (1969). *Military concepts and philosophy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Síntesis.
- González, F. E., & Díez Barrabés, M. (2004). Las didácticas específicas: consideraciones sobre su desarrollo epistemológico. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 253–268.
- Gvirtz, E. (2013). *Educar en tiempos inciertos*. Buenos Aires: Paidós.
- Juhary, J. (2015). Understanding military pedagogy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2069–2073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.626>
- Juhary, J. (2017). Constructivism: The roots of military pedagogy? *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(2), 306–320.
- Nishanova, A. M. (2023). The role of military pedagogy in the training of military

- personnel. *JournalNX – A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 9(1), 75–78.
- Porras Rodríguez, O. O. (2022). Pensar en la didáctica dentro de la educación militar. *ResearchGate*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/359970587> Pensar en la didáctica dentro de la educación militar
- Reglamento RFD 51-01. (2022). *Educación en el Ejército*. Ejército Argentino.
- Reglamento RFD 51-02. (2022). *Acciones Educativas*. Ejército Argentino.
- Reglamento RFD 51-03. (2022). *Didáctica Especial Militar*. Ejército Argentino.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stringer, K. D. (2010). Cómo educar al soldado estratégico. *Military Review. Edición Hispanoamericana*, febrero-marzo, 51–58.
- Whetham, D. (2023). Military ethics education: What is it, how should it be done, and why is it important? *The Journal of Military Ethics*, 22(1), 1–17.