

Escuela de Postgrados

**Maestría en Educación con énfasis en Gestión
Educativa**

Transformaciones en la formación militar: un proceso en
marcha.

La titulación universitaria en la Escuela Militar de Aeronáutica en
Uruguay

Autora: Mónica Perovich

Tutora: Isabel Achard

Montevideo, marzo de 2022

Agradecimiento

A todos los que me acompañaron en este proceso, en especial a las autoridades entrevistadas por su interés y participación que permitieron un abordaje profundo del tema de investigación. Asimismo, a Isabel Achard, quien asumió este desafío y me acompañó durante el proceso hacia la concreción de la presente investigación.

Responsabilidad del autor

Yo, Mónica Perovich, soy la única responsable por los contenidos del trabajo y por las opiniones expresadas, que no necesariamente son compartidas por la Universidad Católica del Uruguay.

Tabla de contenido

1	Introducción.....	12
	1.1 Formulación del problema.....	13
	1.2 Estado de la cuestión	15
	1.3 Relevancia del tema.....	18
	1.3.1 Actualidad	18
	1.3.2 Aporte al conocimiento científico.....	18
	1.3.3 Prevalencia del problema.....	19
	1.3.4 Posibles aplicaciones de los resultados.....	19
2	Marco teórico-conceptual	21
	2.1 Educación superior universitaria	21
	2.2 Perfil de egreso en educación superior	22
	2.2.1 Las competencias del profesional en el siglo XXI	23
	2.3 El proceso de cambio curricular en educación superior	25
	2.4 La profesión militar	30
	2.4.1 La profesión militar: entre el liderazgo y la disciplina	32
	2.4.2 La Educación Superior en el ámbito militar	35
3	Objetivos	37
	3.1 Objetivo general	37
	3.2 Objetivos específicos.....	37
4	Metodología.....	38
	4.1 Enfoque metodológico.....	38
	4.2 Tipo de estudio.....	38
	4.3 Fuentes de información y herramientas para la recolección de datos primarios	38
	4.4 Instrumentos de recolección de datos.....	39
	4.5 Procedimientos para el tratamiento de datos	40

4.6	Consideraciones éticas	41
5	Trabajo de campo y hallazgos.....	42
5.1	La transformación de la carrera profesional militar en Uruguay	42
5.1.1	Inicio y consolidación de la profesión militar en Uruguay.....	42
5.1.2	Cambios en el marco regulatorio de la educación militar en Uruguay.....	43
5.2	Lineamientos de la Educación Militar en Uruguay	47
5.2.1	Aspectos generales.....	47
5.2.2	Fines y objetivos de la educación militar.....	49
5.2.3	Sistema de reconocimiento de las carreras militares en el Uruguay.....	50
5.2.4	Factores que incidieron en el reconocimiento de LDMA	52
5.3	El proceso de la FAU para el reconocimiento de la carrera universitaria.....	56
5.3.1	Contexto.....	56
5.3.2	Etapas.....	57
5.3.3	Proceso de la reforma curricular en la carrera militar aeronáutica de la EMA.....	58
5.4	El perfil de egreso en la carrera militar de la EMA	68
6	Discusión.....	73
7	Conclusiones y recomendaciones.....	80
7.1	Conclusiones.....	80
7.2	Recomendaciones.....	83
	Referencias	84
	Anexos	89
	Anexo I. Competencias generales definidas en el Proyecto Tuning para América Latina.....	89
	Anexo II. Cuadro comparativo. Plan de estudio 2015 y plan de estudio 2017 ..	90
	Anexo III. Plan de estudios de la LDMA (2017)	91

Anexo IV. Asignaturas optativas por especialidad en la LDMA (2017)	92
--	----

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Cambios durante el proceso de reforma curricular.</i>	26
Tabla 2 <i>Fases y elementos para una reforma curricular.</i>	29
Tabla 3 <i>Categorización apriorística</i>	40
Tabla 4 <i>Títulos reconocidos por el MEC para las carreras militares.</i>	51
Tabla 5 <i>Etapas en el proceso de reforma curricular realizado por la EMA</i>	59
Tabla 6 <i>Etapas en el proceso de reforma curricular realizado por la EMA</i>	62
Tabla 7 <i>Total de horas y créditos establecidos en la LDMA</i>	65

Índice de figuras

Figura 1 <i>Fases del proceso de reforma curricular.</i>	28
Figura 2 <i>Cambios en el marco regulatorio de la educación militar en el Uruguay.</i> 44	
Figura 3 <i>Sistema de competencias en la LDMA.</i>	60

Lista de siglas

CAETUPM:	Comisión Asesora en Educación Terciaria y Universitaria Policial y Militar
CETP:	Consejo de Educación Técnico Profesional
DFAU:	Director de Educación de la Fuerza Aérea Uruguaya
DMDN:	Director de Formación Militar del Ministerio de Defensa Nacional
DMEC:	Directora del Ministerio de Educación y Cultura
EMA:	Escuela Militar de Aeronáutica
FAU:	Fuerza Aérea Uruguaya
IMPO:	Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales
LDMA:	Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial
LEPM:	Ley de Educación Policial y Militar
LGE:	Ley General de Educación
LMDN:	Ley Marco de Defensa Nacional
MDN:	Ministerio de Defensa Nacional
MEC:	Ministerio de Educación y Cultura
SNEP:	Sistema Nacional de Educación Pública

Resumen

En Uruguay, la Ley General de Educación 18.437 de 2008, originó un proceso significativo de reforma en la educación militar, lo cual impulsó el estudio y la modificación de los diseños curriculares de las carreras en las escuelas de formación de oficiales, con el propósito de adecuarse a las nuevas demandas en materia educativa y de defensa. En función de ello, el presente trabajo se orienta a analizar la transformación curricular en el marco del proceso de profesionalización universitaria aeronáutica militar en el Uruguay 2015-2020. El estudio de caso se enmarca en la Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial (LDMA), en la Escuela Militar Aeronáutica.

Metodológicamente, el presente trabajo se plantea como una investigación de naturaleza cualitativa, no experimental, transversal y descriptiva. Las técnicas utilizadas se basaron, por un lado, en el análisis documental sobre los lineamientos que orientan a la educación militar en el Uruguay, incluyendo normativas legales y documentos oficiales que dan cuenta del marco en que se desarrolla la educación militar y el proceso realizado al momento de rediseñar la carrera militar aeronáutica (relevamiento de leyes y decretos registrados en IMPO, así como de las ordenanzas y reglamentaciones del MEC, el MDN y la FAU). Por otro lado, para profundizar en la ejecución de dichos procesos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a actores claves del MEC, MDN y FAU que ocuparon cargos de dirección durante el proceso de reconocimiento de la LDMA.

Los resultados principales del estudio evidencian que el reciente reconocimiento de la LDMA implicó cambios en los aspectos curriculares y el perfil de egreso de la carrera militar de la EMA, acorde a las exigencias establecidas por las normativas en materia de educación militar en el Uruguay y las competencias de los profesionales del siglo XXI. Las recientes normativas en materia de educación militar dieron solución al vacío legal que implicaba remitirse a otras normas dictadas para la educación civil, con el fin de responder ante situaciones que surgían, tal como el reconocimiento de sus carreras por las autoridades educativas del país, sin embargo, crearon otros vacíos legales. La formación de estos profesionales como licenciados parece abrir el camino hacia nuevos paradigmas de educación militar, mucho más abiertos a las necesidades

de la sociedad moderna y más integrados con la sociedad civil a diferentes niveles.

Palabras clave: transformación curricular, perfil de egreso, educación militar.

Abstract

In Uruguay, the General Education Law 18.437 of 2008, started a significant reform process in military education. This prompted the study and modification of the curricular designs of careers in officer training schools, with the purpose of adapting to the new educational and defense demands. Based on this, this paper is oriented to analyze the curricular transformation in the framework of the military aeronautical university professionalization process in Uruguay 2015-2020. Case study: Bachelor's Degree in Military Aerospace Defense at the Aeronautical Military School.

Methodologically, it is proposed as a qualitative, non-experimental, transversal and descriptive research. The techniques used are based, on the one hand, on the documentary analysis of the guidelines that guide military education in Uruguay and that constituted the basis on which the whole recognition process was based, including legal regulations and official documents that account for the framework in which military education is developed and the process carried out at the time of redesigning the military career (survey of laws and decrees registered in IMPO, as well as the ordinances and regulations of the MEC, the MDN and the FAU); On the other hand, semi-structured interviews were conducted with key actors who held educational management positions in the three organizations mentioned at the time of recognition of the first Bachelor's Degree taught in a Military School in Uruguay. The main results of the study show that the recent recognition of the LDMA implied changes in the curricular aspects and the graduation profile of the military career of the EMA, according to the requirements established by the regulations on military education in Uruguay and the competencies of the professionals of the 21st century. The recent regulations on military education provided a solution to the legal vacuum that implied referring to others regulations dictated for civil education, in order to respond to situations that

arose, such as the recognition of their careers by the educational authorities of the country, however, created other legal loopholes. The formation of these professionals as graduates seems to open the way to new paradigms of military education much more open to the needs of modern society and more integrated with civil society at different levels.

Keywords: curricular transformation, graduate profile, military education.

1 Introducción

En Uruguay, el comienzo de la educación militar se sitúa junto al proceso de inicio y conformación de las Fuerzas Armadas (FFAA), que tuvo lugar a partir del año 1825, aunque el ámbito militar en ese período no era una institución netamente consolidada, sino que se componía de caudillos, organizados en bandas partidarias, bajo el mando de jefes reconocidos (Rial, 1992). Con el transcurso de los años, y desde la creación de las Escuelas de Formación de Oficiales, la función militar se constituyó en una profesión. Desde allí y hasta la promulgación de la Ley General de Educación 18.437/2008 (LGE), la educación militar se enmarcó en la órbita del Ministerio de Defensa Nacional (MDN) y de las propias instituciones militares.

Si bien esta ley dio lugar a un proceso significativo de reforma en la educación militar, acompañando los cambios sociales y políticos que ocurrían en el país, ya se venían promulgando normativas relacionadas con la educación militar, como las que permitieron el ingreso de mujeres a las escuelas de formación militar y la exigencia del bachillerato completo como requisito de ingreso a las instituciones educativas militares. Por otra parte, los nuevos escenarios internacionales de conflictos también incidieron en este proceso de cambio del perfil profesional.

A pesar de que en la actualidad los conflictos armados son distantes de Uruguay a nivel geográfico, conllevan avances tecnológicos que operan a distancia y definen nuevos objetivos y acciones, a veces no tan visibles, situación que ha transformado la seguridad a nivel nacional y mundial, por lo que exige nuevos roles al militar profesional, tal como se desprende de la Ley Marco de Defensa Nacional 18.650 de 2010 (LMDN).

En 2014 se aprobó la primera Ley de Educación Policial y Militar 19.188 de 2014 (LEPM), en Uruguay, que establece lineamientos para la educación militar en sus aspectos curriculares generales, orientados a formar al profesional con los criterios establecidos para los niveles educativos correspondientes del sistema educativo nacional, mientras que el MDN define las dimensiones específicas y técnicas de la formación militar. La ley referida, además, determina que el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) es la entidad que debe reconocer las titulaciones terciarias y universitarias de grado y posgrado que se dictan en las instituciones militares.

En el marco de lo expuesto, la Fuerza Aérea Uruguaya (FAU), y en particular la Escuela Militar de Aeronáutica (EMA) -que hacen parte del objeto de estudio de esta

investigación-, en 2015 comenzaron el rediseño curricular de la carrera de formación de oficiales, con el objetivo de adecuar la propuesta académica a las nuevas demandas en materia educativa y de defensa, que exigen un militar competente para cumplir con los nuevos requerimientos en defensa nacional y preparado para contribuir a la sociedad. Esto permite obtener el reconocimiento académico a través de una carrera de grado que brinda a sus integrantes la posibilidad de continuar sus estudios a nivel de posgrado. Dicho proceso culminó con el reconocimiento de la LDMA en 2020, que se convirtió en la primera carrera militar de grado universitario en Uruguay en estar avalada por el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), por medio del MEC.

Partiendo de lo anterior, el presente trabajo se orienta a analizar la transformación curricular en el marco del proceso de profesionalización universitaria aeronáutica militar en el Uruguay 2015-2020, teniendo como estudio de caso la Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial en la Escuela Militar Aeronáutica. Para este abordaje se toma como referencia la revisión documental y la experiencia de actores claves que intervinieron en el proceso, recogiendo sus testimonios mediante entrevistas individuales.

1.1 Formulación del problema

En el contexto uruguayo, la LGE (2008) le brindó un marco normativo general al sistema educativo del país, e incorporó el Capítulo XVIII de Educación Policial y Militar con un único artículo que integra y regula, por primera vez, la educación militar dentro del SNEP.

Hasta ese momento, la educación militar no estaba directamente inscrita en los lineamientos de la educación regida para otros ámbitos educativos nacionales civiles. De manera general, la regulación se basaba en normativas específicas emanadas del MDN y, en algunas ocasiones, de leyes y decretos que regían sobre un aspecto específico. Por tal motivo, para las instituciones militares fue necesario remitirse en determinadas ocasiones a normativas regulatorias de la educación civil, pues debían mantener una postura legal ante la ausencia de una normativa propia.

Lo dispuesto en la mencionada ley constituyó el inicio de un proceso de regulación y cambios en la enseñanza militar desde el aspecto legal, situación que continuó con la aprobación de la LMDN (2010), la LEPM (2014) y el decreto 221 de 2018 del MEC, Reglamentación del Artículo 6° de la Ley 19.188 (LEPM, 2014), que terminaron de establecer los lineamientos generales para la formación y el reconocimiento de la

carrera militar como carrera de grado universitario. La EMA, institución educativa de la FAU donde se forman los oficiales militares aeronáuticos, consecuente con los cambios legales, inició el proceso de rediseño de esta carrera, transformación que culminó con la aprobación por el MDN y el reconocimiento por el MEC del título de grado universitario denominado Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial. Estos cambios impactaron la educación militar en Uruguay y exigieron un perfil de egreso que cumpliera con los nuevos requerimientos a nivel educativo y profesional, en especial en la EMA, al otorgar al mismo tiempo un título militar y de grado.

La elección de la carrera LDMA como objeto de esta investigación se debe a que es la primera formación militar dictada en una escuela militar en obtener el reconocimiento como carrera universitaria en Uruguay. Por esta razón es pertinente conocer, desde la perspectiva de los representantes de la FAU, el MDN y el MEC que intervinieron en el proceso, los puntos más relevantes que orientaron y determinaron este cambio sustancial en la educación militar, el cual hizo posible el otorgamiento de un título de grado a los egresados de la EMA.

En función de lo expuesto, el problema de investigación se sistematiza a través de interrogantes que buscan precisar ¿cómo ha sido la transformación curricular en el marco del proceso de profesionalización universitaria aeronáutica militar en el Uruguay 2015-2020 a partir de la Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial en la Escuela Militar Aeronáutica?

Para responder esta pregunta es necesario plantear cuestiones subsidiarias que ayuden a abordar el problema de investigación, por ello se debe establecer:

- ¿Qué cambios legales relacionados con la educación militar en Uruguay anteceden al reconocimiento de la carrera universitaria en la EMA?
- ¿Qué factores legales, políticos y educativos impulsaron el reconocimiento de carrera universitaria en la EMA?
- ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de rediseño curricular en la EMA (años 2015 - 2017) como base para la profesionalización universitaria militar aeronáutica?
- ¿Qué cambios se plantean en el perfil de egreso del oficial militar aeronáutico derivados de la transformación curricular y el reconocimiento de la carrera universitaria en la EMA?

1.2 Estado de la cuestión

La revisión de la literatura que aborda la temática de la formación militar en carreras de grado se llevó a cabo a partir de trabajos publicados con una antigüedad no superior a 10 años, para configurar un estado de la cuestión relativamente actualizado.

A finales de 1990, Frederic (2014) planteó que la educación universitaria se introdujo en la formación militar argentina, aunque los académicos y militares rechazaron este proceso, por un lado, debido a las sucesivas intervenciones militares de las universidades, con cierres de sedes universitarias durante buena parte del siglo XX; y, por otro, a la concepción que indicaba que la orientación política en la universidad pública perseguía el individualismo e igualitarismo contrarios a la formación militar. Sin embargo, la autora destacó que Argentina fue el primer país de Latinoamérica que formó oficiales, a quienes les otorgó un grado militar y un título de licenciado universitario, que creó institutos universitarios por ley, y readecuó significativamente su organización educativa militar, de acuerdo con los parámetros dictados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Por su parte, Quinga (2015) presentó la evolución de la educación militar en la Fuerza Aérea Ecuatoriana como consecuencia de las políticas educativas de Ecuador, en comparación con otros países latinoamericanos; también identificó los cambios curriculares de la Educación Militar, tales como la formación física, emocional, cultural, académica, entre otros aspectos orientados desde políticas, como la equidad de género en el ingreso a las respectivas escuelas.

Sumado a ello, el autor explicó que, en el caso de Perú, la reforma educativa militar está dentro del sistema educativo nacional y es importante en cuanto a temas asociados a la defensa en todos los niveles y la relación de los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Para Argentina, la formación de ciudadanos militares se determina por la integración del mundo civil y militar, que se basa en la Reforma de los Centros Educativos Militares y la modernización de las FFAA en el aspecto educativo. Mientras que en Colombia, el eje fundamental de la modernización en las FFAA y la Policía se fundamenta en los nuevos desafíos que se le plantean a la formación investigativa de la educación superior. En el caso de Bolivia, la educación militar está regida por la Universidad Militar, dependiente del Sistema Educativo

Nacional, en el que se establecen estrategias militares que garanticen la integridad territorial, la defensa de la soberanía nacional y el desarrollo integral del Estado. En lo que respecta a Ecuador, por el contrario, las escuelas militares no tienen reconocimiento de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y los estudios son avalados directamente por la Universidad de las FFAA.

Tal como señaló Villavicencio (2017), a finales de los 80 se produjo una reforma en la estructura y la legalidad de la educación militar en Sudamérica, la cual permitió la incorporación de esta a los sistemas nacionales de educación superior, con el aval de la titulación académica de nivel superior o universitario paralela al grado militar. Como consecuencia, se definió el nuevo perfil profesional del militar para el siglo XXI, que se ajusta a las exigencias de los nuevos escenarios de seguridad y defensa nacional.

Desde otro punto de vista, a partir de una investigación bibliográfica, Montejano (2017) se centró en la formación de los oficiales de la Fuerza Aérea Brasileña. El resultado de este trabajo muestra que la experiencia de la dictadura militar y la ausencia de amenazas externas en ese territorio, dejaron el tema fuera de la agenda de discusiones por un largo período. Los desafíos actuales -como las posibles amenazas de rupturas en los ámbitos político, económico y en la seguridad personal, los conflictos regionales, las guerras civiles y las desigualdades sociales- impulsaron nuevas investigaciones acerca de las instituciones militares y la forma en que se estrecharon los lazos entre la academia civil y la academia militar.

En la investigación de Azcurra (2019) se analizó *la formación inicial de los oficiales de las Fuerzas Armadas argentinas*, para lo cual recurrió a fuentes documentales, como el *currículum* prescrito de la carrera de Oficial de las FFAA en sus tres variantes (Oficial de la Armada, Oficial de la Fuerza Aérea y Oficial del Ejército). Esta información la contrastó con las percepciones de actores claves (militares en actividad y retirados, funcionarios y consultores externos del MDN, así como autoridades y docentes de las materias implementadas con la reforma) mediante entrevistas semiestructuradas. Entre las conclusiones más destacadas de este trabajo se señala que la reforma educativa introdujo en el militar prácticas, ideas y destrezas, con el objetivo de que se enfrente a los desafíos propios de un mundo globalizado, sin perder de vista su ámbito en la sociedad. Cabe resaltar que la reforma no afectó el área de materias técnico-militares, por consiguiente, cada Fuerza Armada tiene la libertad de decidir qué y cómo se debe enseñar, teniendo presente que los militares son los

expertos en esas áreas específicas.

En el caso de Uruguay, los estudios sobre educación superior militar son escasos, aunque se encuentra una investigación de interés para este trabajo. Se trata del análisis de Clavijo (2015), quien abordó la política educativa militar uruguaya, con especial énfasis en la conducción política y el diseño institucional durante los gobiernos frenteamplistas en el período 2005-2015. Para ello, presentó tres variables explicativas, a saber:

- “en el plano institucional, la legislación estimula la autonomía decisional de los militares en torno a la política educativa militar, a pesar de las innovaciones que presenta la legislación reciente” (p. 3);
- en el “plano de las ideas, se evidencia que, a pesar de demarcarse ópticas relativamente divergentes, la escasa discusión sobre esta cuestión en diagnósticos y programas de gobierno” (p. 3) promueve “la autonomía decisional de los militares en dicha política” (p. 3);
- en lo que respecta a los actores, el peso del MDN en la elaboración del proyecto de ley y posterior aprobación explica la naturaleza de la legislación, “en oposición a la voluntad de otras instituciones cuya impronta era predominantemente subordinante” (Clavijo, 2015).

En las conclusiones de su trabajo, Clavijo (2015) planteó un escenario de autonomía moderada, que se manifiesta en la legislación, donde los aspectos curriculares están soslayados por la falta de discusión acerca de temas organizativos y en el plano de las ideas, donde se evidencia que el proyecto del MEC contrasta “con la transición que experimentan las Fuerzas Armadas desde un escenario de autonomía radical hacia cierto pragmatismo” (p. 71). Como consideró este autor, la actuación del MDN resulta “clave para entender cómo el proyecto de ley no recoge la voluntad de diversas instituciones, probablemente respondiendo a las demandas de la corporación militar” (Clavijo, 2015, pp. 71-72), cuestiones que “detuvieron la marcha hacia la transformación de la política educativa militar” (p. 72).

Por otra parte, Clavijo (2015) sostuvo que, “desde el gobierno, no se establecen directrices claras de política educativa militar, por lo que la institución actúa con relativa autonomía en la medida en que no recibe órdenes claras” (p. 72); y que el nivel político es el responsable de delimitar la política de defensa que oriente la formación militar, por tanto, estimó importante a nivel nacional responder a la pregunta “¿qué militares

queremos formar y para qué?”

1.3 Relevancia del tema

1.3.1 Actualidad

En 2020, por primera vez, en Uruguay egresaron oficiales con doble titulación de una Escuela de Formación Militar, que les brinda el grado de Alférez otorgado por el MDN y el título de Licenciado en Defensa Militar Aeroespacial, que reconoce el MEC. Esto evidencia que existe una transformación muy reciente en la educación militar, un cambio iniciado a partir del ingreso de mujeres, el cual propone un escenario diferente en este ámbito. Además, el área educativa profesional militar adquiere relevancia al posicionarse en iguales condiciones que otras carreras de grado en el país. Desde esta perspectiva, se espera que el proceso que empezó con la carrera de grado continúe con nuevas titulaciones de posgrado, así pues, los resultados de esta investigación ofrecerán información que pueda considerarse en los nuevos procesos.

Asimismo, destacan dos aspectos:

1. La posibilidad concreta de que los militares en Uruguay, una vez egresados de la escuela de formación, puedan continuar sus estudios de nivel superior, para lograr las competencias que les permitan adquirir los conocimientos, las habilidades y las aptitudes para desempeñar su rol profesional en la defensa nacional, de acuerdo con los escenarios actuales a los que se enfrentan.
2. La carrera de grado implica, entre otras cosas, realizar actividades de extensión e investigación en conjunto con otras áreas académicas del país, lo que requiere la integración de los militares y sus respectivas temáticas de una forma más completa y frecuente al sistema educativo nacional.

1.3.2 Aporte al conocimiento científico

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, se considera necesario profundizar en los estudios relacionados con la educación militar en el Uruguay, debido a la escasez de información que permita indagar las múltiples vinculaciones y tensiones entre ésta, el campo académico y las necesidades en el área de la educación superior. Este hecho motiva la realización del presente trabajo, a través del cual se busca proporcionar una base sólida que sirva para conocer los procesos previos y en curso que llevaron al

reconocimiento de las carreras de formación de oficiales como carreras universitarias, con la misma validez de las que ofertan el resto de las universidades del país.

En este orden de ideas, Montejano (2017) reconoció la necesidad de trabajar sobre estos temas, dado que considera que los trabajos dirigidos al análisis de la formación de los oficiales en las academias militares son poco frecuentes, lo que demuestra el vacío respecto a esta temática en el campo académico y en el área de la educación.

1.3.3 Prevalencia del problema

La carrera militar en el país, aunque existe hace años, se trata como una nueva carrera de grado universitario, debido a que es novata en titulación universitaria; por tal motivo, para su consideración requiere un abordaje desde el punto de vista educativo, que, a la luz de los diferentes ámbitos políticos y académicos, abra posibilidades para profundizar en el tema o iniciar caminos de reflexión y producir una interrelación entre la educación civil y la militar. En función de ello, en este trabajo se pretende analizar, a partir del caso de la EMA, la incidencia de diferentes factores al momento de reconocer la formación militar como carrera de nivel universitario, lo cual arrojará luces respecto a las distintas dimensiones del proceso, a fin de comprenderlo y que sirva como referencia para procesos similares en las otras áreas militares del país.

1.3.4 Posibles aplicaciones de los resultados

Todo lo anterior pone de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre el nuevo perfil de egreso y el cambio hacia un oficial más reflexivo, “el oficial del siglo XXI”, que hace posible iniciar una discusión académica y una refutación del discurso social que sostiene la imagen de un militar “irreflexivo”. Por otra parte, se destaca que el militar cumple otras actividades en tiempo de paz, y esto tiene una doble implicación: la necesidad de una formación que le permita cumplir efectivamente con esas funciones y el reconocimiento de la sociedad como integrantes profesionales que llevan a cabo funciones de servicio social.

En tal sentido, la posible aplicación de esta investigación se basa principalmente en que se obtendrá un conjunto de recomendaciones que servirán de insumos para fortalecer la transformación curricular y el perfil de egreso en el marco de la profesionalización universitaria aeronáutica militar en el Uruguay. Además, los

resultados de este trabajo, fundamentados en el análisis de los procesos de transformación curricular de la profesionalización universitaria, podrían ser referentes para otras universidades o institutos de educación superior que dicten carreras a nivel militar o civil en el país.

2 Marco teórico-conceptual

El marco teórico-conceptual desde el cual se aborda el presente trabajo se organiza en cuatro grandes ejes:

1. Las características de la Educación Superior y, en especial, las funciones de docencia, investigación y extensión propias de una institución universitaria.
2. El perfil de egreso de una carrera universitaria basado en competencias, que se constituye en uno de los puntos fundamentales en todo proceso de cambio educativo, para comprender, por un lado, la reforma curricular y los aspectos formativos que estos procesos conllevan, y por otro, qué se espera de los egresados como actores profesionales en la sociedad.
3. Los procesos de reforma curricular en Educación Superior como una innovación de múltiples dimensiones que impacta en una carrera en particular o en el nivel educativo en general.
4. Las diferentes concepciones existentes en la actualidad acerca de la profesión militar y su relación con la educación superior. Este eje incluye un análisis de los cambios producidos en esa concepción, a la luz de las perspectivas planteadas por diferentes corrientes que contribuyen a comprender las transformaciones en los perfiles formativos y de egreso para el personal de las FFAA.

2.1 Educación superior universitaria

Desde un enfoque institucional, el máximo propósito de la educación universitaria es la formación profesional de los ciudadanos para que puedan ser agentes de transformación social (Julca, 2016). En lo concerniente a este tema, Bogado de Scheid y Fedoruk (2011) hicieron referencia a un nuevo paradigma en materia de educación superior, el cual posibilita establecer una relación entre “lo que la sociedad demanda y la búsqueda de la pertinencia social que aspira el contexto de las instituciones de educación superior, tratando de hacer compatible el discurso con la acción” (pp. 3-4). Así, la universidad como institución adquiere el cumplimiento de este encargo social a partir de la preservación, el desarrollo y la promoción de la cultura, ámbitos que se concretan en la docencia, la investigación y la extensión como sus funciones principales que se encuentran integradas. A propósito, los autores señalaron:

La extensión es la función que cumple la universidad con el medio externo, se apoya en

la docencia y en la investigación para el diseño y desarrollo de proyectos que articulen los conocimientos científicos y técnicos con los saberes y experiencias del entorno. (Bogado de Scheid y Fedoruk, 2011, p.3).

Por lo tanto, la universidad como institución educativa admite una doble mirada: internamente como creadora de cultura, ciencia y tecnología, que representa para los profesores y los estudiantes un espacio dedicado por excelencia a la preservación, la transmisión y la recreación de las tradiciones y los conocimientos; y en el plano externo porque la sociedad, el Estado y la empresa esperan, a través de su aporte, la formación de profesionales que respondan a las demandas que plantea tanto el proceso de globalización actual como la revolución científica y tecnológica de la era del conocimiento (Julca, 2016).

De este modo, para el cumplimiento de las funciones de la universidad, las carreras universitarias exigen actividades de investigación que requieren del profesional una mirada observadora, reflexiva y crítica sobre la realidad, entre otros aspectos. Este punto es relevante en esta investigación y se aborda en apartados posteriores.

2.2 Perfil de egreso en educación superior

El desarrollo de los perfiles de egreso es una de las cuestiones más relevantes en el ámbito de la educación superior (Beneitone et al., 2014). De acuerdo con Bautista-Cerro (2007), el perfil de egreso es el punto de partida para elaborar el proyecto formativo y, en este sentido, consideró tanto el perfil profesional y el formativo. Para esta autora, definir estos perfiles supone tomar decisiones que prioricen el desempeño profesional de los egresados y la evolución personal de los estudiantes durante la carrera. Es por esto por lo que el perfil profesional señala las competencias propias de cada profesión, definidas a partir de lo que el mercado laboral exige a los profesionales en ejercicio y se orienta a que estos sean capaces de adquirir los elementos básicos que le capaciten como profesional y que le permitan desarrollarse como ciudadano comprometido y responsable.

En lo concerniente al perfil formativo, este tiene que ver, por un lado, con las competencias desde la perspectiva de los objetivos de aprendizaje, que se expresan como logros y pueden ser evaluables; por el otro, con aquellas competencias que se estiman imprescindibles para el desarrollo personal y social del individuo, más allá de su desempeño profesional.

Como lo definieron García y Treviño (2020), el perfil de egreso es “el conjunto de rasgos, capacidades, habilidades, conocimientos y competencias que, aunados a ciertas actitudes, permiten que la persona sea acreditada legalmente por una institución educativa, a fin de que sea reconocida dentro de la sociedad como un profesional” (p. 6). Además, indicaron que entre las capacidades se incluyen el autoaprendizaje, el análisis, la síntesis, el cuestionamiento, el razonamiento y la deducción; mientras los conocimientos aluden al área específica de la cual forma parte una carrera. Finalmente, las actitudes son aspectos como la ética profesional, la responsabilidad, el compromiso, la lealtad y la solidaridad.

Entonces, en función del perfil de egreso se puede considerar que un individuo alcanzó las competencias dentro de su área específica de estudio con un grado de eficiencia razonable que le permite ser reconocido por la sociedad como un profesional (García y Treviño, 2020). Sumado a esto, es pertinente señalar que todo proceso de diseño o reforma curricular debe comenzar por definir el perfil de egreso que se pretende que los estudiantes alcancen al finalizar la carrera. Esta definición orientará las etapas posteriores para el desarrollo curricular, asimismo, les dará cuenta a los alumnos de los aprendizajes alcanzados y a la institución le asegurará ser garante de estos. Por último, los perfiles que se definen en términos de competencias señalan lo que el profesional conoce, así como aquello que sabe ser y hacer en el contexto en que se desempeña.

2.2.1 Las competencias del profesional en el siglo XXI

Los profesionales del siglo XXI deben desempeñarse en un escenario cambiante, global, interconectado, digital y, por ende, con una fuerte incidencia de la tecnología en casi todos los aspectos de la vida humana. Esta situación requiere que en la formación académica se incorporen competencias que les permitan a los individuos adaptarse fácilmente al cambio y asumirse como ciudadanos comprometidos.

El concepto de competencia, en educación, hace referencia a una formación integral del ciudadano a través de nuevos enfoques tales como el aprendizaje significativo en diversas áreas: cognoscitiva (*saber*), psicomotora (*saber hacer*) y afectiva (*saber ser*); es decir, que una competencia no se reduce al desempeño laboral eficiente (aunque por supuesto lo incluye) ni a la apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), lo que evidencia su capacidad

para resolver problemas dentro de un contexto específico y cambiante. (Beneitone et al., 2007, p. 36)

El Proyecto Tuning para América Latina¹ constituye una referencia en materia de competencias a nivel de educación superior, el cual establece cuatro lineamientos, de modo que cada diseño curricular debe contemplar estas líneas de trabajo: definición de competencias, enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias, créditos académicos y calidad de los programas (Beneitone et al., 2007).

Adicionalmente, el Proyecto Tuning clasifica las competencias en genéricas² (los estudiantes de carreras de grado deben obtener una formación integral, independientemente de la especialización a la que se oriente la carrera) y específicas (se relacionan de forma directa con la labor profesional que tendrá que desempeñar el egresado y con la disciplina en que se desarrolla su profesión). De igual manera, Tuning distingue entre resultados del aprendizaje y competencias, a fin de diferenciar los roles de los estudiantes y los docentes (Beneitone et al., 2007).

En el marco del mencionado proyecto se establecieron 27 competencias genéricas, las cuales se agrupan en tres categorías, que son: instrumentales (capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), interpersonales (capacidades individuales, tales como habilidades sociales de interacción y cooperación social), y competencias sistémicas (capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales, combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos) (Beneitone et al., 2007).

Las competencias genéricas se vinculan con el perfil de egreso de cualquier carrera universitaria, en la medida en que pretenden garantizar:

La preparación para el empleo, la vida como un ciudadano activo en sociedades democráticas, el desarrollo personal, el desarrollo y mantenimiento por medio de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje de una amplia y avanzada base para la sociedad del conocimiento. (Beneitone et al., 2014, p. 16)

Así lo expresó Delors (1996), en el Informe a UNESCO, al considerar que la

¹ Es la aplicación del Proyecto Tuning europeo (2002), definido como un proyecto de y para las universidades. Está enfocado en un sistema intercultural para desarrollar aprendizaje basado en resultados, por lo que se centra en los estudiantes y se basa en las competencias.).

² El listado de competencias generales del Proyecto Tuning se presenta como Anexo 1 de este trabajo (ver pág. 89)

educación en el siglo XXI debe estructurarse en cuatro aprendizajes, orientados “a conocer ... adquirir los instrumentos de la comprensión; a hacer, para poder influir en su propio entorno; a vivir juntos, participar y cooperar con otros; ... y a ser, ... proceso que recoge elementos de los tres anteriores” (p. 91).

En el mismo sentido, Scott (2015) afirmó que las competencias que los estudiantes del siglo XXI necesitan para enfrentar los desafíos actuales requieren, a su vez, aprender a conocer y a hacer (pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación y colaboración, y creatividad e innovación, que guarda relación con alfabetización sobre la información los medios de comunicación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC]); aprender a ser (contexto social e intercultural, iniciativa, autonomía y responsabilidad personal, metacognición, pensamiento emprendedor y hábitos para el aprendizaje a lo largo de la vida); así como aprender a vivir juntos (búsqueda y valor de la diversidad, trabajo en equipo, ciudadanía cívica y digital, competencia global e intercultural).

Por último, Aristimuño (2004) apuntó que las competencias representan la piedra angular del diseño curricular y, por ello, toda reforma de un plan de estudio debe comenzar por revisar el perfil de egreso, reforzando que es necesario definir las competencias que se espera lograr.

En síntesis, teniendo en cuenta lo explicado por los autores, es posible afirmar que los diseños curriculares para formar a los profesionales del siglo XXI deben basarse en el enfoque por competencias, el cual los prepara para abordar los desafíos a los que tendrán que enfrentarse y les facilita el reconocimiento de aquello que son capaces de hacer o en lo que se pueden desempeñar con calidad y eficiencia, y a la institución que los formó les brinda referentes para dar garantía de eso. También permite considerar al aprendizaje desde cuatro dimensiones, que son el conocimiento, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a vivir con otros.

2.3 El proceso de cambio curricular en educación superior

El cambio implica una alteración, una transformación ya sea de un objeto, una realidad, una práctica o una situación específica. Siguiendo a Margalef y Arenas (2006), un cambio planificado es una reforma que se genera de arriba hacia abajo para dar respuestas a necesidades sociales. En este sentido, es preciso conceptualizar también la innovación a nivel de instituciones de enseñanza, que se define como el estudio de las

estrategias o cambios que implican intervenciones, decisiones y procesos, y tienen cierto grado de intencionalidad y sistematización, dado “que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos [o] prácticas pedagógicas” (Margalef y Arenas, 2006, p. 4).

De esta manera, la innovación curricular implica considerar múltiples dimensiones, tales como el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular, así como el desarrollo profesional y el contexto institucional en “un marco más amplio constituido por los factores políticos, económicos y sociales” (Margalef y Arenas, 2006, p. 8), en el cual se desarrolla el proceso educativo

La variedad de cambios es amplia ya que pueden darse en diferentes niveles: de las estructuras, curricular, profesional y político–social, que se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1

Cambios durante el proceso de reforma curricular.

Cambios	Área afectada
Cambios estructurales	Sistema educativo en general o en alguno de sus niveles.
Cambios curriculares	Diseño y desarrollo de la propuesta curricular y sus componentes. Estrategias de enseñanza.
Cambios profesionales	Formación, selección y desarrollo de los docentes.
Cambios políticos – sociales	Distribución del poder en educación. Relación de los agentes sociales con la enseñanza formal

Nota: Adaptado de Margalef y Arenas (2006), “¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular”. En: *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*.

Según Lundgren (1992), el currículo es el medio principal para conseguir el cambio educativo, y para Jackson (1992) este se encuentra estrechamente relacionado con la innovación. Por ello se entiende que los cambios educativos planificados conllevan a una reforma, al considerar las dimensiones de la innovación curricular.

Por su parte, Stenhouse (1984) señaló que el currículo tiene dos puntos de vista: de un lado es una intención, un plan o una prescripción, es decir, una idea acerca de lo que se desea implementar en materia educativa; de otro es lo que sucede, la realidad, y el estudio de una reforma curricular debe analizar la relación entre esas dos acepciones.

Desde la perspectiva de Gimeno (2007), el currículo real -también llamado “currículo aplicado”-, surge de la interacción entre la teoría (las declaraciones, la retórica, los documentos oficiales) y el de la práctica se concreta en el aula. Mientras que Sime

(1999) definió la reforma curricular como “un proceso de cambios fundamentados, articulados y consensuados, un proceso activo de aprendizaje institucional y un proyecto de intervención prudente sobre la cultura organizacional” (p. 246).

Como sostuvo Díaz (2007), hablar de reforma es aludir al cambio; y reforma curricular se refiere a un cambio en la educación en sentido positivo, o sea, una transformación que persigue mejoras para superar ciertos problemas que afectan principalmente el ejercicio docente.

Así pues, los cambios exigen determinados enfoques y consensos por parte de los actores involucrados, en cuanto a cómo procesar y producir la reforma, y cómo afrontar y superar la tensión de la relación entre teoría y práctica. Asimismo, la reforma curricular constituye una experiencia de aprendizaje institucional, donde se construyen nuevos saberes y se potencian determinadas competencias y actitudes. Para ello, la organización debe tomar decisiones curriculares trascendentes y gestionar en equipo un proceso complejo de transformaciones, cuando lo logran, son denominadas instituciones inteligentes (Sime, 1999). Finalmente, dicha reforma debe intervenir de manera prudente en la cultura organizacional, sin tomar decisiones o actuar precipitadamente, apelando a la reflexión de los cambios que los involucrados que los llevan adelante pretenden lograr.

Estas tres aproximaciones conceptuales planteadas por Sime (1999) permiten comprender la complejidad que subyace en una reforma curricular, y la importancia de tener en cuenta tales aspectos en forma conjunta, con el propósito de lograr el cambio que se procura.

En concordancia, Sacristán (2002, como se citó en Boville et al., 2005) argumentó que la reforma curricular no consiste únicamente en cambiar el plan de estudios, sino también en reorientar los objetivos, los valores, los conocimientos, los métodos, las herramientas y las nuevas necesidades de la formación profesional, de modo que no solo las prácticas institucionales se replanteen, sino también las intervenciones de los profesores, sus actitudes hacia los alumnos, a la vez que se incorpora el análisis de las necesidades existentes dentro del mercado laboral.

Retomando lo propuesto por Sime (1999), en la Figura 1 se presentan las fases o etapas para llevar a cabo un proceso de reforma curricular. Complementariamente, en la Tabla 2, se sintetizan los elementos principales que definen cada una de las fases del

mencionado proceso.

Figura 1

Fases del proceso de reforma curricular.



Nota: Adaptado de Sime (1999) "Innovación en la universidad: aportes para procesos de reforma curricular" (p. 263)

Tabla 2*Fases y elementos para una reforma curricular.*

Fases	Elementos
Fase de contextualización	Acercamiento al contexto desde diferentes posibilidades de estudio para problematizar la formación, proponer líneas formativas actualizadas y construir una visión prospectiva de la carrera.
Fase de conceptualización	Sobre la profesión, la disciplina, la formación universitaria y el conocimiento.
Estructuración del perfil y plan de estudio	Definición de rasgos y características tanto generales como específicas, dirigidas hacia el desempeño particular en un campo profesional. Estructuración del nuevo plan de estudios con un cuerpo coherente de ideas.
Fase de redefinición de aspectos curriculares	Cambio en la actitud docente para el uso de nuevas estrategias de enseñanza. Cambios en la concepción de evaluación y del sistema de calificación. Reflexión sobre el enfoque de la práctica preprofesional. Formular alternativas para un sistema de asesoría. Estrategias para promocionar el espíritu, las habilidades y los temas de investigación.
Fase de implementación	Preparación especial para los profesores a cargo de los cursos del primer ciclo del nuevo plan de estudios. Reajustes administrativos y aprovisionamiento de recursos materiales. Creación de un <i>clima experimental</i> para ensayar alternativas más operativas.
Fase de aplicación creativa	Creatividad corporativa para cumplir con coherencia las nuevas orientaciones y responder a los emergentes. Primera validación de los postulados de la reforma, la sistematización y los reajustes. Revisión y reflexión sobre la cultura organizacional.
Fase de evaluación	Evaluación exploratoria de impacto de la reforma curricular a través de las primeras promociones de egresados. Consolidación de las propuestas centrales de la reforma.
Eje transversal: la evaluación de proceso y retroalimentación	Evaluación durante el proceso en marcha en cada una de las fases y al final de cada una de estas para examinar los alcances y los límites de ese periodo.

Nota. Adaptado de Sime (1999) "Innovación en la universidad: aportes para procesos de reforma curricular" (p. 263)

Tal como se mencionó, la reforma curricular es un proceso complejo que implica diferentes aspectos: estructurales, curriculares, temáticos, políticos y sociales; así como el consenso, el aprendizaje institucional y la cultura organizativa. Por tanto, es necesario desarrollar no solo una idea de lo que el plan de estudios actual está tratando de lograr, sino también de lo que está sucediendo en la práctica, a fin de complementar el cambio de este plan, pues solo las organizaciones que son capaces de tomar decisiones de

largo alcance y gestionar el cambio con confianza se consideran inteligentes.

2.4 La profesión militar

Esta profesión es entendida desde dos enfoques que determinan distintas maneras de comprender su vínculo con la sociedad:

1. La profesión militar se considera una vocación trascendente y sacrificada, cuyos valores trascienden a la sociedad. Por consiguiente, el militar profesional debe estar preparado para administrar la organización, equipar e instruir su fuerza, planificar las actividades, dirigir las operaciones y controlar la gestión humana, de modo que conforme una profesión comparable con las civiles. Cabe destacar que la profesión militar tiene una característica particular que la define y es la capacidad para administrar la violencia, lo cual implica el manejo de situaciones que precisan una aptitud intelectual compleja, para lo que son necesarios la instrucción y los estudios comprensivos (Huntington, 1964).
2. Lo militar se trata de una vocación ligada a aspectos técnicos, pues sus valores y dinámicas se acercan cada vez más a los valores y dinámicas de los civiles. Esto influye en el proceso de transformación de la carrera militar, de lo que resulta una serie de cambios en cuanto a la autoridad organizativa, la postura de la sociedad frente a la profesión militar, la enseñanza y la variación en los criterios de reclutamiento. También se produce un cambio en la imagen del oficial, porque pasa de ser quien daba órdenes a hombres que suponía ignorantes, a un joven ejecutivo que debe confrontarse con la tarea de coordinar especialistas y demostrar, a través del ejemplo, su competencia para dirigirlos en el combate (Janowitz, 1990).

Esta mirada fue complejizada por Moskos et al. (2000), quienes definieron un perfil de “militar posmoderno” que debe actuar en un nuevo escenario, con diferentes amenazas y desafíos que se fundamentan en cambios técnicos y socioculturales, entre los que se encuentran los siguientes:

- Interpenetrabilidad creciente de las esferas civiles y militares, tanto estructural como culturalmente.
- Disminución de las diferencias dentro de las FFAA, basadas en ramas de servicio, rango y roles de combate, versus apoyo.

- Cambios en el propósito militar de “pelear guerras” a “misiones” que no serían consideradas militares en términos tradicionales, por ejemplo, el apoyo a la comunidad en situaciones de desastres naturales, e incluso misiones para garantizar la paz.
- Utilización de las fuerzas militares en misiones internacionales autorizadas y legitimadas por instancias que trascienden el Estado- Nación.
- Internacionalización de las FFAA, como en el caso de las fuerzas de la OTAN.

La visión que Rial (1992) proporcionó del concepto de profesión militar es más integral, debido a que entendió que esta no solo se define por los conocimientos generales y específicos adquiridos durante la formación, sino también a partir de una identidad que surge, porque todos los aspectos de la vida están atravesados por sus normativas y tradiciones, lo cual acentúa los valores de la profesión militar, entre los que destaca el honor como el más significativo.

Por otra parte, la sociedad también experimentó cambios, por lo que en la actualidad es cuestionadora de la profesión militar, esto supone la transformación de los escenarios donde esta profesión se desarrolla, así como el cambio en el perfil del militar que egresa de las escuelas de formación, a quien se le exige estar cada vez más calificado para cumplir su misión. Respecto a los cambios en la formación, la enseñanza militar se orientó a lograr un nivel similar al requerido en el ámbito civil.

Las nuevas condiciones de la profesión reclaman al militar de alto rango más conocimientos de técnicas organizativas y administrativas, relaciones internacionales y públicas, y una orientación política que los prepare para liderar la institución. En este sentido, la profesión militar se asimila a las exigencias para los profesionales civiles, pues se procura su integración a la vida civil, con excepción de las áreas específicas del ámbito militar (Rial, 1992).

Adicionalmente, se produjeron cambios en relación con los criterios de reclutamiento, que estuvieron influenciados, entre otros aspectos, por el ingreso de la tecnología al ámbito militar, especialmente armamentista, que transformó los escenarios nacionales e internacionales del conflicto, a tal punto que la disuasión se convirtió en un factor principal (Rial, 1992). En estos nuevos escenarios, las élites militares están cada vez más involucradas en las disputas diplomáticas y políticas, por lo que es más importante pensar en cómo prevenir las guerras que combatir en ellas, con menos

personal militar, pero bien entrenado (Janowitz, 1990).

2.4.1 La profesión militar: entre el liderazgo y la disciplina

Para comprender los argumentos de esta investigación en lo concerniente a los cambios en la formación militar y en el perfil profesional es importante analizar dos ejes interconectados que proporcionan el marco en el que se desarrolla la profesión militar, que, sin duda, atraviesa al profesional: la disciplina y el liderazgo. Ambos aparecen desde el inicio y durante toda la carrera, como líneas transversales, identificatorias de la profesión y estrechamente vinculadas con el concepto de autoridad. Por un lado, la carrera militar implica un nivel de entrega y una disposición al servicio, aunque cueste la propia vida; es por ello por lo que el proceso formativo militar exige obediencia, disponibilidad, así que, para convertirse en un militar, es preciso someterse a un proceso de disciplinamiento intensivo, el cual involucra todas las facetas de la persona (Brun, 2013).

Ahora bien, las transformaciones producidas a nivel mundial desafían esta configuración de la identidad militar arraigada en la disciplina y la obediencia sin cuestionamientos, y recalcan que el profesional militar debe:

Estar preparado para los nuevos roles y responsabilidades que se desprenden de la novedad y la rapidez de las transformaciones sociales, el poder normativo y la vis expansiva de los Derechos Humanos, la configuración de las amenazas de una sociedad globalizada, con fronteras inciertas o móviles, y la evolución misma del concepto de seguridad. (Ciro y Correa, 2014, p. 24)

Entonces, ¿de qué modo se conjuga la disciplina como base de la identidad militar con los cambios sociales que requieren una visión más creativa, flexible y adaptativa de la profesión militar? En lo concerniente al tema, Giro y Correa (2014) sugirieron que estos cambios se producen como resultado de la reestructuración de la pauta y el carácter de la autoridad. Tomando la clásica distinción sobre los tipos de autoridad (tradicional, carismática y racional) establecida por Max Weber, estos autores plantearon la existencia de tres tipos de autoridad, a saber: *dominación*, basada en el autoritarismo, legitimada por el estatus y caracterizada por la fuerte adhesión a las reglas; *manipulación*, asentada en la persuasión, la iniciativa y el consenso de grupo; y *moral*, definida por la aplicación de formas de control indirectas, tales como la motivación y la racionalización de las relaciones humanas.

En este sentido, Janowitz (1990) señaló que se produjo un desplazamiento en las formas de autoridad militar, pasando de una disciplina basada en la dominación a una que supone manipulación. No obstante, la investigación de Brun (2013) referente a la mentalidad militar en el Ejército de Uruguay puso de manifiesto un reconocimiento hacia una autoridad y un liderazgo de tipo moral, basado en un código de valores que definen al profesional militar dentro y fuera de la institución, donde la lealtad se considera el valor primordial, seguido de la disciplina, la honradez, el espíritu de cuerpo, la abnegación, el sacrificio y el honor. Además, se destacan aptitudes como la creatividad, la tolerancia, la adaptabilidad y la flexibilidad, que pueden vincularse con un profesional militar más crítico y reflexivo, más que con una concepción guerrera tradicional (asociada al patriotismo, la valentía y la heroicidad); es decir, el “líder guerrero” no aparece como un tipo ideal en el imaginario militar uruguayo (Brun, 2013).

En esta línea, Soriano (2013) sostuvo que el líder militar adquiere varios matices, entre ellos mencionó el concepto de “buen jefe”, que es el jefe formal, pero también el que se gana la admiración de sus subordinados. En segundo lugar, se considera líder a quien, sin ser el jefe formal, es capaz de influir en los demás. En este sentido, el autor agregó que la noción de líder militar surge desde arriba, desde la autoridad conferida por la propia organización (configura el concepto de líder), y se complementa desde abajo, desde la autoridad conferida por los subordinados (le otorga la condición de líder).

Desde una mirada legal, en Uruguay, la Modificación de la Ley Orgánica de las FFAA, ley 19.775/2019, del 26 de julio, establece lineamientos sobre disciplina y liderazgo como pilares de la profesión militar. Esta, según el Artículo 125, “es un principio general de conducta en el ámbito de las FFAA”, como resultado de la relación entre el derecho de mandar y el deber de obedecer, lo cual implica, por supuesto, la subordinación como corolario de la disciplina, definida como “el deber de obediencia al Superior en toda circunstancia, de acuerdo con las leyes y demás normas vigentes”.

Acerca de la obediencia, el Artículo 126 establece que “todo militar debe ajustar su conducta al cumplimiento de la Constitución de la República y las leyes vigentes”, así como la observancia de los reglamentos militares, el respeto a las órdenes de sus Superiores, la subordinación al régimen jerárquico y el cumplimiento de todas las obligaciones que se derivan del estado militar. En este Artículo también se declara que “Ningún militar debe cumplir órdenes manifiestamente contrarias a la Constitución de la República y las leyes vigentes, o que impliquen la flagrante violación o ilegítima

limitación de derechos humanos fundamentales”. Además, insta que es deber del militar denunciar órdenes dictadas en contravención a lo preceptuado por la presente norma, quien no podrá ampararse en el cumplimiento de órdenes superiores.

Asimismo, en referencia a los ejes disciplina y liderazgo, el Artículo 15 de la LEPM (2014) establece que “la formación militar, además de los aspectos comunes al nivel educativo que corresponda, debe atender especialmente aspectos de disciplina y liderazgo”.

Lo anterior, para Serra (2013), se trata de un liderazgo creativo, que, en el caso de las Fuerzas Armadas, se puede desarrollar al definir:

Un modelo de liderazgo que incluya estilos de mando que fomenten la proactividad a cualquier nivel, incluyendo en este concepto la iniciativa, la creatividad y la autonomía personal; institucionalizarlo, interiorizarlo a través de la cultura corporativa; estimular y desarrollar todo su potencial creativo, facilitando su máxima expresión, mediante medidas diversas que incluyen la formación sistematizada, la motivación y la evaluación del desempeño. (p. 101)

En tal orden de ideas, Soriano (2013) argumentó que la formación militar busca inculcar modelos de liderazgo que se adapten a los escenarios difíciles que un militar enfrenta; “parece evidente que, a la hora del encuentro con el enemigo, no caben ejercicios de tormenta de ideas, dinámicas de grupo, ni invitar a un ejercicio de reflexión” (p. 76). Sin embargo, el militar también desarrolla actividades fuera del área de conflicto, y esto requiere de una forma diferente de liderazgo. Así pues, el líder militar actual debe ser capaz de crear ambientes de trabajo donde se tomen decisiones a partir de un debate dinámico, sincero y libre de prejuicios, partiendo de que en grupo surgen mejores ideas. Igualmente, es necesario que el líder compatibilice el ejercicio de la disciplina y los valores tradicionales con las responsabilidades, de modo que desarrolle “una psicología del mando más positiva y motivadora, y una capacidad personal para establecer en cada momento el correcto equilibrio entre la obediencia debida y el debate sincero” (Soriano, 2013, p. 76)

De esa manera se plantea una nueva perspectiva entre la disciplina y el liderazgo, que procura el desarrollo de un profesional militar con capacidad para cuestionar y fundamentar en función de la inteligencia emocional, el autoconocimiento de fortalezas y debilidades propias, la humildad, la inteligencia colectiva, la escucha activa, la apertura de mente, la flexibilidad y la capacidad para analizar situaciones y problemas desde

diferentes puntos de vista, así como un cuestionamiento constructivo del *statu quo* (Serra, 2013).

En síntesis, los nuevos roles del militar exigen que esté formado para ejercerlos efectivamente, así, la educación continua, en especial en niveles superiores de enseñanza, como los posgrados, les permitirán contar con las competencias necesarias para los desafíos que debe enfrentar como profesional en tiempos de paz y en los de conflictos armados.

2.4.2 La Educación Superior en el ámbito militar

De acuerdo con Rial (1992), la tecnología de los armamentos, los desarrollos tácticos y las nuevas formas de combate exigieron nuevos conocimientos para los jefes militares. Estos aspectos, junto con las emergentes amenazas no convencionales, impusieron que la respuesta ante estos nuevos cambios y desafíos no fuera solo de carácter militar, por lo que fue necesario integrar la ciencia, el conocimiento y la tecnología como fundamentos que facilitaran el desarrollo de competencias y habilidades que trascendieron al ámbito estrictamente militar y contribuyeron a la sociedad, visión más amplia que abordó la educación superior militar.

Para Villavicencio (2017), la Educación Superior Militar debe tener características integrales y complementarias con otras áreas del conocimiento, que sean significativas en la formación de los cuadros de los profesionales de las armas. Además de que contribuya a las decisiones del poder político y garanticen la integración de las fuerzas armadas en la sociedad; en este sentido, tiene que estar acorde al contexto y la realidad de cada país, de la región y del mundo, debe plantear propuestas innovadoras, con criterios evaluables y ayudar a establecer una interacción dinámica entre la sociedad civil y la militar, con el propósito de encontrar la solución de las diferentes problemáticas actuales de seguridad y defensa. Entonces, esta educación busca formar “un profesional de alto nivel y excelencia académica, sustentado en valores propios de la profesión militar con capacidad de integrarse en los roles que la sociedad ha definido para los miembros de la defensa nacional” (Villavicencio, 2017, p. 8).

Tal como se mencionó, recientemente en Uruguay, la educación militar y la superior, en particular, iniciaron un proceso de transformación y de integración al SNEP, lo cual conllevó a realizar cambios a nivel político, educativo, legal y curricular, que determinaron un nuevo perfil de egreso. En este sentido, y a efectos de profundizar

estos aspectos poco estudiados en el país, se definieron objetivos para esta investigación, por medio de los que se pretende arrojar luz sobre el tema.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar el proceso de diseño y transformación curricular de la Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial en la Escuela Militar Aeronáutica en el período 2015-2020, inserto en el proceso de profesionalización militar en Uruguay en el siglo XXI.

3.2 Objetivos específicos

1. Identificar los cambios legales relacionados con la educación militar en Uruguay, que anteceden al reconocimiento de la carrera universitaria en la EMA.
2. Recoger y sistematizar información acerca de los factores legales, políticos y educativos que impulsaron el reconocimiento de la carrera universitaria en la EMA.
3. Describir el proceso de reformulación curricular en la EMA como base para la profesionalización universitaria militar aeronáutica.
4. Precisar los cambios en el perfil de egreso del oficial militar aeronáutico derivados de la transformación curricular y el reconocimiento de la carrera universitaria en la EMA.

Para cumplir con estos objetivos, a continuación, se define la metodología empleada en el presente trabajo, que permite realizar una construcción empírica de lo planteado en esta investigación.

4 Metodología

4.1 Enfoque metodológico

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, el cual hace posible examinar, por un lado, las normativas que constituyeron los cambios en la formación aeronáutica en el país, y por otro, “la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 358). En este caso, las técnicas cualitativas permiten conocer el proceso de profesionalización y reconocimiento universitario de la carrera militar aeronáutica desde las perspectivas y las experiencias de quienes estaban a cargo de las direcciones de educación de los organismos implicados; asimismo, indagar en los documentos y las normativas correspondientes para identificar las bases de los lineamientos que rigen la educación militar en el Uruguay.

4.2 Tipo de estudio

Este trabajo es de tipo descriptivo, dado que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández et al., 2014, p. 80), concretamente los hechos, las situaciones y las características que se dieron en el marco del reconocimiento universitario de la LDMA, y para ello se buscó describir, analizar e interpretar las etapas del proceso que se transitó y que culminó con la definición del nuevo perfil de egreso profesional y formativo de la carrera dictada en la EMA.

También se define como de corte transversal porque la recolección de la información y el análisis de esta se realizó en un momento dado y sin seguimiento de la evolución en el tiempo del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014).

4.3 Fuentes de información y herramientas para la recolección de datos primarios

Para llevar a cabo este análisis se realizó una búsqueda sistemática de las fuentes escritas que se ubican en el marco en que se desarrolla la educación militar en

el Uruguay, en especial la educación militar aeronáutica. Para estudiar los antecedentes legales que originaron el reconocimiento de la licenciatura e identificar los fundamentos que sostienen la LDMA, se tomaron como fuentes los documentos provenientes del Registro Nacional de Leyes y Decretos de Uruguay, a través del Centro de Información Oficial (IMPO). También se examinó el *Documento Oficial de la FAU. Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial* (FAU, 2017), donde consta el proceso, los fundamentos y la propuesta de reforma curricular de la carrera de la EMA. El análisis de los datos se hizo con base en las “Fases y elementos para una reforma curricular”, definidos en el marco teórico de la presente investigación.

En lo concerniente a la información obtenida directamente de los actores implicados, se seleccionó una muestra de casos tipo, que “se usa en investigaciones cualitativas, en las que el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández et al., 2014, p. 387). Sobre esta base, se optó por elegir un número reducido de unidades, conformadas por autoridades claves representantes de las organizaciones que participaron del proceso: el Director de Educación de la FAU ([DFAU] 2017- a la fecha), el ex Director de Formación Militar del MDN ([DMDN] 2015-2020) y la ex Directora de Educación del MEC ([DMEC] 2015-2020).

Los criterios para la elección de las autoridades se basan en dos requisitos: haber participado en todo el proceso, y haber tenido la posibilidad de tomar decisiones que determinaron el logro de los resultados. Si bien la muestra se compone solo de tres participantes, se considera que la información que proporcionaron tiene el grado suficiente de profundidad y protagonismo como para conocer su experiencia y perspectiva en el proceso, así como su percepción de la postura de los organismos en cuya representación actuaban. Estos datos se complementan con el análisis de fuentes documentales, lo que permite enriquecer la cantidad de información para cumplir los objetivos que orientan este trabajo.

4.4 Instrumentos de recolección de datos

La recolección de información parte de observar los lineamientos que dirigen la educación militar en Uruguay, los cuales constituyeron las bases de todo el proceso de reconocimiento de la carrera tomada como caso de estudio. Esta indagación a nivel documental se orientó a identificar qué cambios en el ámbito educativo a nivel nacional y educativo militar, respectivamente, se establecieron y cómo incidieron en el proceso de

transformación educativa y posterior reconocimiento de la LDMA; además de identificar cuáles son los lineamientos a nivel normativo que rigen la profesión militar en el Uruguay y determinan la formación en la EMA.

Para obtener los datos por parte de las autoridades seleccionadas como claves en este proceso, en función de los objetivos específicos se diseñó una guía de preguntas que inicia con interrogantes generales, luego cuestiona acerca de aspectos más sensibles o complejos y finaliza con preguntas de cierre.

Cabe aclarar que, debido a que las entrevistas se dirigieron a personas de diferentes organismos, por lo cual tenían un rol diferenciable durante el proceso de reconocimiento de la carrera, algunas preguntas se adaptaron a cada informante; no obstante, se mantuvo la similitud en los tres casos, a fin de procurar la comparación y la articulación de las diferentes perspectivas. Así, se buscó conocer la perspectiva política, educativa y legal de los directores que participaron en el proceso de reconocimiento de la LDMA y las características del nuevo perfil de egreso del militar en el Uruguay.

Tabla 3

Categorización apriorística

Categorías	Subcategorías
Factores intervinientes en el proceso de reconocimiento	Factores políticos Factores legales Factores educativos
Proceso de reforma curricular	Cambios estructurales Cambios curriculares Cambios profesionales
Perfil de egreso	Aspectos legales Perspectiva de los entrevistados

Nota: Elaboración propia

4.5 Procedimientos para el tratamiento de datos

Un primer aspecto del procesamiento de la información tiene que ver con la organización de los datos disponibles, que, de acuerdo con Sandoval (1996), atraviesa diferentes etapas, que son:

1. Descriptiva: se hace acopio, de manera textual, de toda la información obtenida.
2. Segmentación de datos: el conjunto inicial de datos se organiza a partir de categorías descriptivas que emergen de estos y permiten una reagrupación y una lectura distinta de tales datos.

3. Presentación sintética y conceptualizada de los datos: la información obtenida se estructura a partir de la interrelación de las categorías descriptivas identificadas y la construcción de categorías de segundo orden o axiales.

Para el análisis se planteó una articulación entre lo que dice la normativa vinculada a la educación militar en Uruguay, los documentos oficiales y las respuestas obtenidas de los diferentes actores. En cuanto al procesamiento de datos que surgieron del análisis documental, este se desarrolló en cinco etapas (Sandoval, 1996):

1. Rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. Clasificación de los documentos identificados.
3. Selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
4. Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados para extraer elementos de análisis, clasificar los documentos principales o secundarios respecto al tema de interés e identificar las categorías descriptivas.
5. Lectura cruzada y comparativa de los documentos, que se focalice en los hallazgos previos, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad analizada.

El análisis de la información obtenida, así como de las categorías y sus interrelaciones, se realiza en función de los objetivos planteados, lo que permite construir, a partir de las evidencias, respuestas para las preguntas de investigación.

4.6 Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas mencionadas en “Política universitaria respecto a la ética en investigación con seres humanos”, es necesario aclarar que todas las entrevistas a las autoridades se llevaron a cabo con previo consentimiento informado y aceptación libre y voluntaria de los sujetos participantes. Asimismo, se cumplió con el protocolo establecido por el Comité de Ética de la Universidad Católica del Uruguay.

5 Trabajo de campo y hallazgos

5.1 La transformación de la carrera profesional militar en Uruguay

En este apartado se identifican los cambios en la educación militar en Uruguay que anteceden al reconocimiento de la carrera universitaria en la EMA.

5.1.1 *Inicio y consolidación de la profesión militar en Uruguay*

Rial (1992) identificó seis períodos en la consolidación de la profesión militar en Uruguay:

1. Desde 1825 hasta 1875, la profesionalización militar fue prácticamente inexistente. Algunos jefes contaban con una preparación básica en academias y otros, dada por su experiencia vital. También se adquirían los valores y las actitudes asociadas a la identidad de un militar profesional de la época. En la mayoría de los casos, el poder militar estuvo en manos de políticos armados.
2. Entre 1875 y 1919, el movimiento de profesionalización de las Fuerzas Armadas tuvo como resultado la formación de un cuerpo profesional de oficiales militares, quienes instituyeron una corporación y transformaron las contiendas caudillistas en una institución naciente. De allí en adelante, los caudillos fueron líderes revestidos de autoridad formal.
3. Durante el período 1920-1932, todos estos cambios condujeron hacia la profesionalización y contribuyeron a la despolitización de las Fuerzas Armadas. Además, tuvo lugar un distanciamiento progresivo entre estas y la sociedad.
4. Entre 1933 y 1941, los militares asumieron nuevos roles, lo que conllevó a una politización (partidaria) de las fuerzas militares.
5. Entre 1942 y 1955 se crearon por primera vez normas jurídicas para regular la actividad de la corporación y la profesión militar.
6. Desde 1956 hasta el presente, las FFAA comenzaron a transitar por cambios especialmente en la formación de los oficiales, por lo cual se crearon las escuelas militares con un plan de estudio específico, que fue modificándose de acuerdo con los roles que les eran asignados.

A partir de esos procesos y de las transformaciones en las normas que rigen el ámbito militar, en 2020 se le otorgó a la carrera de la EMA el reconocimiento de título universitario.

5.1.2 Cambios en el marco regulatorio de la educación militar en Uruguay

Desde 1825 hasta 1997, que fue el período de inicio de las Fuerzas Armadas en Uruguay, la defensa del país estuvo en manos de los hombres. Uno de los requisitos de ingreso excluyente de las Escuelas de Formación de Oficiales (Ejército, Armada y Fuerza Aérea) era pertenecer al sexo masculino, por lo que las mujeres no podían cursar la carrera militar. Esta limitante fue cambiando a través de los años, y marcó el comienzo de un proceso de transformación de dicha carrera, y de las Fuerzas Armadas en general.

El ingreso de las mujeres a esta organización se autorizó en la década de 1980 para el desempeño de actividades administrativas, de sanidad o de servicio, consideradas complementarias a la labor de los egresados de las escuelas militares (Rial, 1992). Posteriormente, en 1997, se produjo un cambio que en esta investigación se estima como un hito en la transformación de la profesión militar en el país: a las mujeres en Uruguay se les permitió formarse como oficiales, lo cual les otorgó la posibilidad de tener a su mando esta rama especializada. Esto fue posible a través del Decreto 76/1997, Aprobación del Reglamento sobre Condiciones de ingreso a la Escuela Militar de Aeronáutica, de 11 de marzo, el Decreto 434/1997, Modificación del Reglamento sobre Condiciones y Programa de ingreso a la Escuela Militar, de 11 de noviembre, correspondientes a la Fuerza Aérea y el Ejército Nacional, respectivamente, y Decreto 10/2000, de 13 de enero, para la Armada Nacional.

Posteriormente se presentaron otros cambios normativos (Figura 2) en los requisitos de ingreso y en materia de educación a nivel nacional y específicamente a nivel de educación militar, orientados a la integración de esta última al sistema de educación general, así como al reconocimiento de nivel académico de la carrera militar.

Figura 2

Cambios en el marco regulatorio de la educación militar en el Uruguay.



Nota: Elaboración propia.

Tras el ingreso de las mujeres se continuó con la apertura de criterios para el acceso a las escuelas de formación de oficiales, y en 2009 se aprobó el Decreto 216/2009, Modificación del Reglamento sobre Condiciones de Ingreso a las Escuelas de Oficiales Militares: Causal de no aptitud la elección sexual; que permite el ingreso de los postulantes, independientemente de su elección sexual.

Asimismo, con el Decreto 325/2016 Regulación de las Condiciones de Ingreso y Permanencia en las Escuelas de Formación de Oficiales, cuyo propósito era Armonizarlas en las Políticas de Género, se estableció que la descendencia cierta o esperada no constituirá motivo de baja de la institución, situación que antes se producía de manera automática. Este decreto también define que el MDN podrá establecer excepciones en cuanto a postulantes a ingreso con descendencia cierta o esperada, o en los casos en que el estado civil corresponda a casado, viudo o divorciado; de igual

modo, podrá autorizar excepcionalmente a quienes deseen contraer matrimonio durante los años de curso en la escuela de formación de oficiales. Ambos requisitos eran excluyentes antes de la aprobación de los decretos mencionados, así que su inclusión constituyó la creación de un nuevo escenario que transformó el perfil de los estudiantes a quienes se les imparte la enseñanza militar.

Los cambios legales en el perfil de ingreso determinaron condiciones más abiertas y flexibles, las cuales estaban en concordancia con las políticas del MDN, según lo que el DMDN expresó: “Fuimos proclives a eliminar todas las barreras que pudieran impedir a la ciudadanía ingresar a las escuelas de oficiales, acompañando las exigencias de ingreso a los nuevos escenarios” (I.C., comunicación personal, septiembre del 2021).

Siguiendo la línea de cambios correspondientes al marco que regula la educación militar, en 2005 se creó el cargo de Consejero de Institutos de Formación Militar, en la órbita del MDN, que luego se convirtió en el cargo de Director de Formación Militar (2011), cuya función es asesorar al MDN para establecer lineamientos y políticas en materia de educación militar y coordinar los tres sistemas de enseñanza de las FFAA. Previo a la creación de este cargo, las ramas especializadas militares actuaban de forma descoordinada en términos de políticas educativas.

Por otro lado, en 2001, el Ejército y la Armada obtuvieron el reconocimiento de sus instituciones educativas y de las carreras que imparten. Así, el Ejército reconoció su Instituto Militar de Estudios Superiores con el rango de institución académica, equivalente al de las instituciones universitarias privadas, y con ello el título de grado de Ciencias Militares (Decreto 376/2001 Instituto Militar de Estudios Superiores. Reconocimiento como institución académica de primer nivel - universidades privadas). Por su parte, la Armada recibió el reconocimiento de la Escuela Naval y de la Licenciatura en Sistemas Navales y Sistemas Náuticos (Decreto 497/2001 Reconocimiento a la Escuela Naval. Institución académica de primer nivel).

Con esas aprobaciones, tanto el Ejército como la Armada inauguraron el reconocimiento del MEC de las carreras militares; pero esa aprobación fue otorgada excepcionalmente en el marco del Decreto 308/1995 Reglamentación del Decreto Ley 15.661 relativo al sistema de enseñanza terciaria privada, debido a la inexistencia de una normativa específica para la educación militar. Por consiguiente, este reconocimiento se considera parcial, pues, frente a la ausencia de una normativa del

campo militar, la regulación se basó en lo exigido en términos generales para las instituciones privadas y civiles, sin tener en cuenta las especificidades de la educación militar.

Dicho lo anterior, cabe destacar que es la primera vez que la carrera militar se reconoce como carrera de grado, sin embargo, el título de licenciado no se obtenía en la escuela de formación militar, sino durante los años posteriores al egreso, a partir del cumplimiento de los requisitos establecidos por cada institución. Durante ese reconocimiento, las escuelas militares no exigían para el ingreso el bachillerato completo. A partir del 2003, la Armada Nacional (Decreto 219/003 Aprobación del reglamento de organización y funcionamiento de la Escuela Naval,) lo estableció en cualquiera de sus opciones, y cuatro años después lo hicieron la Fuerza Aérea y el Ejército Nacional (Decreto 470/2007 Reglamento sobre condiciones de ingreso a la Escuela Militar de Aeronáutica y Decreto 309/2007 Modificación del reglamento sobre condiciones de ingreso a la Escuela Militar).

Sin embargo, en 2019, el Ejército modificó el cumplimiento de dicho requisito para el ingreso a la Escuela Militar, y exigió el segundo año de Educación Media Superior o el sexto año en el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) [Decreto 343/019 Aprobación del reglamento sobre condiciones y programa de ingreso a la Escuela Militar].

El ingreso con bachillerato completo abrió las posibilidades para considerar a la educación militar como formación de nivel terciario, lo que derivó en la transformación de la propuesta educativa, en consonancia con las exigencias del nivel alcanzado. No obstante, el vacío legal en las normativas específicas para la educación militar implicó la necesidad de remitirse a otras regulaciones en materia de educación civil para dar respuestas en este ámbito. Esta situación se comenzó a resolver a partir de la aprobación de las normativas aplicadas a la educación militar, como la LGE (2008), la LEPM (2014) y el Decreto 221/018, que reglamentó las carreras militares terciarias y estableció que debían adaptar sus propuestas académicas de acuerdo con nuevos lineamientos definidos para la educación militar.

Adicionalmente, las carreras de las ramas militares debían ser aprobadas por la Comisión Asesora de Educación Policial y Militar (CAETUPM), creada en el MEC para tal fin. En el marco de este decreto, la Fuerza Aérea presentó la propuesta académica

de la LDMA, que fue aceptada por la citada Comisión. El reconocimiento se focalizó en la aprobación del plan de estudios de la licenciatura, pero no incluyó el reconocimiento de la EMA como institución de nivel universitario; tampoco se formalizó el reconocimiento como universitarios a su plantel docente. Estas falencias todavía impactan en el desarrollo de los procesos de formación y han generado algunas de las interrogantes que surgen de este trabajo.

A partir de las normativas, especialmente el Decreto 221/018, en la actualidad las carreras militares tienen un marco regulatorio para obtener el reconocimiento de nivel universitario. Una vez ajustadas sus propuestas educativas a los lineamientos definidos en el decreto, las instituciones militares deben seguir este procedimiento: primero ante el MDN para su aprobación y luego ante el MEC (CAETUPM) para su estudio y reconocimiento del nivel académico terciario o terciario universitario, según corresponda. El decreto también establece que las carreras reconocidas con anterioridad a su aprobación deben adaptar sus propuestas académicas a las nuevas disposiciones en materia de educación militar y presentarlas nuevamente para su consideración ante el MEC. Esto afecta a las licenciaturas que habían sido aprobadas de manera excepcional en el marco del Decreto 308/995.

Siguiendo la Ley 19.775, Art. 32 (2019), la carrera militar es “una profesión al servicio de la Nación, cuyo fin es capacitar a los integrantes de las FFAA en el cumplimiento de las misiones que les confiere la Constitución de la República, la presente ley y demás normas vigentes”. Para la profesión militar, esto impone “la capacitación permanente, sistemática y progresiva durante todas las etapas de la carrera, en los órdenes militar, ético, intelectual, científico-técnico y físico” (Art. 33).

El análisis de este proceso de consolidación y evolución de la profesión militar en Uruguay muestra un avance importante en este campo, aunque, como se ha planteado, aún quedan ciertos vacíos legales y cuestiones pendientes por resolver.

5.2 Lineamientos de la Educación Militar en Uruguay

Desde 2008, las nuevas disposiciones en materia de educación militar establecieron un nuevo marco regulatorio para la formación y reconocimiento de las carreras de nivel terciario.

5.2.1 Aspectos generales

A partir de la aprobación de la LGE (2008), la educación militar se regula de igual forma que el resto del SNEP. Así, se enmarca en las definiciones, los fines y las orientaciones generales que rigen en la ley para la educación pública del país (LGE, art. 1-11, 2008). La inclusión de la educación militar al Sistema Educativo Nacional se reafirma en el Artículo 2º de la LEPM (2014), donde se establecen lineamientos generales y específicos. Los primeros aceptan los mismos criterios que el resto del SNEP, los aspectos curriculares generales, la selección de los docentes y las líneas transversales establecidas en el Artículo 40 de la LGE (2008); mientras que los aspectos específicos y técnicos de la formación militar continúan a cargo del MDN. Sumado a esto, la Ley también admite criterios específicos para la educación terciaria militar. De hecho, el Artículo 6to le concede al MEC el reconocimiento de los títulos terciarios y universitarios de grado y posgrado que otorgan las instituciones militares.

La educación militar constituye un sistema que está conducido por el MDN y comprende a los centros educativos militares y los órganos educativos de las FFAA. Se organiza en los niveles equivalentes establecidos para el resto del SNEP. Ambos sistemas, el militar y el nacional de educación pública, deben complementarse a partir de acuerdos interinstitucionales.

La diferencia que se plantea entre los aspectos curriculares generales y los específicos y técnicos también se establecen dentro del Sistema de Educación Militar, al clasificar a los docentes como “instructores” o “profesores”. Los primeros imparten la enseñanza profesional según la especificidad militar, y los profesores enseñan asignaturas de carácter cultural, técnico o especializado de aplicación profesional, que no se vinculan directamente con la especificidad del conocimiento militar.

En conformidad con el Artículo 20 de la LEPM (2014), el ingreso de los docentes a las instituciones educativas militares se da por medio del concurso de oposición y méritos; sin embargo, la falta de un estatuto docente que regule las instancias para el concurso no ha hecho posible que se cumpla con este requisito. Anualmente, los docentes son postulados por los institutos de enseñanza y designados por el MDN; y solo a efectos económicos existe una escala que regula y considera los años de antigüedad.

La integración de la educación militar al SNEP presentó un nuevo escenario regulatorio para las propuestas educativas militares. A partir de las nuevas normativas

se deben complementar los aspectos regulatorios establecidos por la LGE (2008) y por la LEPM (2014).

5.2.2 Fines y objetivos de la educación militar

La educación militar reafirma las definiciones, los propósitos y las orientaciones generales que fueron determinadas para todo el SNEP en los Artículos 1° al 11 de la LGE (2008). Por otra parte, la LEPM (2014) definió como fines de la educación militar, el contribuir a garantizar los procesos de calidad en la enseñanza, y el cumplimiento de la política educativa establecidos en la LGE (2008).

El objetivo general de esta educación es formar y capacitar ciudadanos para cumplir técnica y profesionalmente las funciones inherentes a la defensa militar de la República (LEPM, Artículo 15, 2014), las cuales se encuentran definidas en la LMDN (2010). En términos generales, debe formar ciudadanos responsables y profesionales competentes de las armas y los servicios, a partir de sus conocimientos, destrezas, actitudes, principios y valores.

La educación militar debe contemplar cuatro aspectos a lo largo del proceso de enseñanza: formación en disciplina, liderazgo, derechos humanos fundamentales y derecho internacional humanitario, que concretamente determina la ley. En específico, sus objetivos son:

1. Fomentar el desarrollo y la formación ciudadana del personal militar.
2. Fomentar la formación profesional integral y armónica, procurando el desarrollo de las capacidades que le permitan adquirir conocimientos e incentiven la observación, el análisis y la reflexión crítica.
3. Organizar e impulsar las actividades de investigación sobre el arte y ciencia de la guerra, así como los demás aspectos técnicos y científicos de los servicios de las FFAA en su contribución al desarrollo nacional.
4. Promover la formación en los aspectos ético-profesionales, doctrinales conjuntos, así como en los específicos de cada Fuerza en el marco de los valores y la normativa vigente.
5. Instruir, capacitar, perfeccionar y especializar a los militares para el cumplimiento de sus tareas profesionales conjuntas y específicas. (LEPM, Artículo 16, 2014)

Así pues, se procura que la educación atienda aspectos relacionados con la

formación de los militares como ciudadanos, al promover los aspectos éticos-profesionales de manera integral y armónica, que le permitan cumplir con las tareas específicas de cada Fuerza, pero también el trabajo en conjunto. Dentro de los objetivos se destacan aspectos que son relevantes para la educación militar y que serán objeto de análisis en este trabajo: incentivar la observación, el análisis y la reflexión crítica, e impulsar actividades de investigación.

5.2.3 Sistema de reconocimiento de las carreras militares en el Uruguay

A efectos de establecer las condiciones para el cumplimiento de lo expresado sobre la educación superior, el MEC aprobó el Decreto 221/018 con los procedimientos y los requisitos que las carreras militares deben cumplir para reconocer su titulación como de nivel terciario o universitario. La educación terciaria se clasifica en terciaria y terciaria universitaria.

Según lo establecido en la normativa, la educación terciaria:

Desarrolla procesos de enseñanza para la formación en distintas áreas del conocimiento con carácter práctico, aplicado y creativo, con un sólido fundamento científico, tecnológico y social por sobre la formación técnico procedimental y con dimensión humanística y ética. (Decreto 221, art. 1, 2018)

Se considera universitaria a la educación que tiene por misión principal:

La enseñanza terciaria que, por su rigor científico y profundidad epistemológica, así como por su apertura a las distintas corrientes de pensamiento y fuentes culturales, procure una amplia formación de sus estudiantes que los capacite para la comprensión crítica y creativa del conocimiento adquirido, integrando esa enseñanza con procesos de generación y aplicación del conocimiento mediante la investigación y la extensión de sus actividades al medio social. (Decreto 221, art. 1, 2018)

En este punto es preciso tener en cuenta aspectos importantes en cuanto a la educación universitaria, donde se resalta la comprensión crítica y creativa del conocimiento, y los procesos de investigación, todos ellos considerados en los objetivos de la educación militar. Además, para las carreras militares que serán reconocidas por el MEC se establecieron tres niveles de títulos universitarios (en la Tabla 4. se reseñan las titulaciones):

1. “Licenciatura universitaria: carrera de primer grado terciario universitario” (Decreto 221, art. 14, 2018).

2. “Especialización: carrera de posgrado que comprende estudios específicos de profundización en una disciplina o conjunto de disciplinas afines, comprendidas en la educación de grado” (Decreto 221, art. 14, 2018).
3. Maestría o Máster: carrera de posgrado que comprende estudios de ampliación y profundización de los estudios universitarios de grado en una disciplina o área disciplinaria y de tareas de investigación que impliquen un manejo activo y creativo de conocimiento, incluyendo una tesis o memoria final. (Decreto 221, art. 14, 2018)

Tabla 4 Títulos reconocidos por el MEC para las carreras militares.

Carrera	Nivel	Horas mínimas	Duración	Título
Licenciatura	Grado	2200	Cuatro años	Licenciado/a
Especialización	Posgrado	300	Un año	Especialización o especialista
Maestría	Posgrado	500	Dos años	Máster o Magíster

Nota. Basado en el Decreto 221/018 MEC de 16 de julio de 2018.

Los títulos profesionales otorgados por el MDN solo serán válidos cuando las carreras hayan sido reconocidas por el MEC, y después tendrán efectos jurídicos iguales que los expedidos por la Universidad de la República y otras universidades públicas y privadas. A partir de estas condiciones, la educación militar tiene un marco regulatorio específico para sus carreras terciarias y universitarias. (Decreto 221, Artículo 12, 2018).

El procedimiento para el reconocimiento de los títulos ante el MEC establece condiciones que las instituciones y la carrera deben cumplir. En primer lugar, la institución deberá presentar los antecedentes en la enseñanza, las carreras ofrecidas, el plan de desarrollo en un plazo de cinco años, las vinculaciones interinstitucionales y los servicios de información acerca de las carreras que dicta. Referente al personal que la integra, los requisitos alcanzan a los integrantes de la dirección administrativa y académica, el personal docente y de apoyo, los docentes por asignatura, el director responsable o académico de la carrera. En lo que respecta a la infraestructura y los recursos, se incluye la planta física disponible, el número de aulas y oficinas, las bibliotecas, los laboratorios o los equipos técnicos según la oferta de las carreras previstas. Sobre la propuesta académica, esta debe contener pertinencia y objetivos de la carrera, plan de estudio, programas, bibliografía, régimen de evaluación y de

asistencia, y procedimiento de reválidas.

En términos generales, los requisitos exigidos para el reconocimiento de las carreras militares coinciden con los aplicados en las instituciones de enseñanza universitaria privadas, excepto que a estas últimas se le solicitan, además, estatutos de la institución, el inventario inicial, los balances constitutivos y posteriores, el patrimonio y el plan financiero (Decreto 104, 2014).

A efectos de esta investigación, se deben destacar los requisitos establecidos para los docentes. Para las carreras de grado, el 75 % de ellos tienen que poseer como mínimo un grado de nivel equivalente al otorgado por la carrera que se imparte, o una competencia notoria que deberá ser avalada por la Comisión Asesora en Educación Terciaria y Universitaria Policial y Militar (CAETUPM) para la carrera correspondiente. Las especializaciones y las maestrías requieren de un 50 % del personal académico, como mínimo, que acredite experiencia en investigación o docencia universitaria no inferior a cinco años.

La CAETUPM, creada por el Decreto 221/018, es la encargada de estudiar y asesorar al MEC en las solicitudes de reconocimiento de nivel académico de carreras terciarias presentadas por el Sistema de Educación Policial y Militar, a través de los Ministerios del Interior o del MDN, así como de avalar la competencia notoria y la experiencia en investigación y docencia del personal docente. Está integrada por siete miembros, uno del Ministerio del Interior, uno del MDN, uno de la Universidad de la República, uno de la Universidad Tecnológica, uno de la Administración Nacional de Educación Pública y dos del MEC.

De esta manera todas las propuestas de las carreras militares son analizadas por representantes del SNEP, y su aprobación asegura que al menos la mayoría del sistema educativo está de acuerdo con la propuesta. Así pues, en cumplimiento con todos los requisitos establecidos para el reconocimiento de las carreras, en 2020, el MEC aprobó la carrera de la EMA y los títulos de “Licenciado/a en Defensa Militar Aeroespacial”, con opción “Aviador”; “Logística Aeronáutica” y “Comunicaciones y Electrónica” (Resolución 0129, 2020).

5.2.4 Factores que incidieron en el reconocimiento de LDMA

En relación con lo analizado, el nuevo posicionamiento frente a la educación

militar hace que sea necesario considerar los aspectos políticos, educativos y legales que posibilitaron el reconocimiento de la LDMA. Las instituciones estatales demostraron interés en abordar la educación militar y favorecer su reconocimiento, lo cual destacaron las autoridades entrevistadas que participaron en el proceso.

Siguiendo a Clavijo (2015), desde mediados de la década de 1980, cuando el gobierno militar de facto en Uruguay terminó y volvió la democracia, existieron condiciones orientadas a repensar la formación militar. En relación con esto, el DMDN (2021) señaló que, tras el fin de la dictadura, las instituciones militares comenzaron a integrar y coordinar sus actividades con el sistema educativo nacional, de modo que los centros de enseñanza superior militar firmaron acuerdos con las facultades para promover los intercambios académicos con los institutos militares.

Estos acontecimientos tuvieron lugar junto con los cambios en la educación en general en el contexto uruguayo. El Decreto Ley 15.661/1984, Fijación de disposiciones para los títulos profesionales que otorguen las universidades privadas, de 29 de octubre de 1984, reconoce como universidades, institutos universitarios y enseñanza de nivel universitario a todos los institutos privados de la enseñanza postsecundaria. Tras la aprobación del Decreto 308/995, que establece el ordenamiento del sistema de enseñanza terciaria privada, las instituciones militares iniciaron un trabajo para evaluar alternativas que permitieran a las FFAA obtener el reconocimiento de sus carreras, tal como lo hiciera el Ejército y la Armada.

Por su parte, la Fuerza Aérea siguió su propio proceso. En 2002, la Administración Nacional de Educación Pública reconoció la carrera de la EMA como sexto año de bachillerato, y desde 2007 los alumnos ingresan con bachillerato completo. De esta forma, la carrera de cuatro años adquirió el nivel terciario, aunque, debido a la falta de reconocimiento por el sistema educativo público y privado del país, se le siguió otorgando el nivel secundario, lo cual limitó la posibilidad de continuar directamente al egreso, con estudios de especialización en niveles superiores de enseñanza. Esta situación influyó posteriormente en la determinación de lograr el reconocimiento de la LDMA.

Al mismo tiempo en que se dieron los cambios en la FAU, en 2006, producto del Debate de Defensa y en paralelo el Debate Educativo, a nivel país surgió un amplio consenso considerando que la educación militar se tenía que integrar al sistema

educativo nacional. En esos consensos participaron institutos militares, la academia, organizaciones sociales y el sistema político. Como resultado se logró que la aprobación de la LEPM (2014) y la LMDN (2010) tuviera el respaldo de todos los partidos políticos (DMDN, 2021). Por otro lado, en el ámbito interno de la FAU también existía el interés de las autoridades en profesionalizar al personal, para que continuaran especializándose en niveles superiores de enseñanza a nivel nacional e internacional.

Los aspectos mencionados dan cuenta del camino que se venía transitando en materia de educación militar. Durante el proceso de reconocimiento de la LDMA, la voluntad política fue relevante, según lo destacado por todos los entrevistados. La DMEC (2021) señaló que el interés de propiciar el espacio para abordar la educación militar estaba dado en las máximas autoridades ministeriales del MEC, el MDN y la presidencia de la República. Asimismo, el DMDN (2021) y el DFAU (2021) coincidieron con que el interés a nivel político fue determinante para la aprobación de la LDMA.

Otro de los aspectos que los entrevistados resaltaron fue, por una parte, el consenso en la CAETUPM entre los representantes de las instituciones del Sistema Nacional Público de Enseñanza, que facilitó el proceso de estudio y la aprobación de la carrera. Así lo indicó la DMEC: “había acuerdo entre todos los actores que la formación policial y militar tenían que ser pensadas por los actores del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública desde un lugar real, con la idea de país que venimos construyendo” (R.A., comunicación personal, septiembre del 2021).

Por otra parte, los participantes pusieron de manifiesto la legitimidad del proceso, que garantiza la validez, el reconocimiento y la continuidad educativa de los egresados.

Para el DMDN (2021), el trabajo de la CAETUPM permitió visualizar que todas las exigencias para el reconocimiento de la carrera tenían como objetivo garantizar el nivel académico que les sería otorgado. En el mismo sentido, la DMEC (2021) sostuvo que el proceso y la aprobación por todos los integrantes de la CAETUPM legitimó la propuesta y el reconocimiento de la carrera universitaria. Mientras, el DFAU (2021) resaltó que todos los actores de la CAETUPM evaluaron positivamente el proceso realizado en la elaboración de la propuesta de la LDMA, dado que cumplía con lo establecido en la normativa militar, la LGE (2008), la LEPM (2014) y el Decreto 221/018.

Además de los factores políticos, los factores educativos incidieron en el proceso de reconocimiento. En el caso del DMDN (2021), el objetivo era posicionar a la

educación militar al nivel de la educación superior nacional, profesionalizar las FFAA y permitir a sus integrantes la continuidad educativa. Por su parte, la DMEC (2021) considera cuatro factores: las políticas públicas a nivel nacional, la sociedad, las instituciones educativas y el ámbito internacional, por lo cual destacó que la formación en el Uruguay, en cualquiera de las ramas, tiene que estar en el marco de la LGE (2008) para poder reconocer los niveles de formación militar y, así lograr que tengan validez no solo para la institución, sino también en el ámbito nacional. De este modo, las instituciones de educación superior que imparten formación en el Estado se encuentran sujetas a un riguroso proceso de aprobación.

De otro lado, en las organizaciones de cooperación internacional (Unesco, ONU, etc.), donde participan los militares, otorgan reconocimiento a la trayectoria del trabajo de profesionales militares uruguayos, pero limitan la ocupación de cargos en esos organismos por la falta de titulación universitaria.

Adicionalmente, existieron factores a nivel de la institución militar. El DFAU (2021) afirmó que, a nivel interno, el primer paso fue entender la importancia del reconocimiento universitario y valorar que el título de grado iba a sumar, de forma significativa, a lo que se venía haciendo históricamente. En este orden, se planteó formar pilotos, militares y licenciados, teniendo presentes las tres áreas como parte de la formación, “no hay una cosa que sea más importante que otra, esa fue la gran fortaleza”.

Asimismo, la DMEC (2021) considera que el proceso de reconocimiento fue significativo para la institución, el cual implica entrar en diálogo con otros actores del ámbito de la educación superior e incorporar actores que investigan y discuten, por lo tanto, se dieron movimientos hacia adentro y fuera de la institución.

Sumado a los factores que favorecieron el proceso, se identificaron situaciones contrarias al nivel de actores educativos y militares. Todos los entrevistados concordaron en que las instancias de resistencias por algunos actores se fundamentaron en el desconocimiento de la propuesta y de la formación militar en general. El DFAU (2021) indicó que quienes no fueron parte del proceso se cuestionan si ¿se debe formar en la EMA militares, pilotos o licenciados? El DMDN (2021) mencionó que estos procesos nunca están exentos de resistencia y de reticencias.

En el caso de la interna del MDN surgió la pregunta “¿para qué queremos que los oficiales tengan títulos universitarios?” La DMEC (2021) destacó que los obstáculos se

dieron en la gestión y en los tiempos, no obstante, reconoció la negativa al reconocimiento de los trayectos de formación de los oficiales y lo vinculó con el desconocimiento y la necesidad de superar la etiqueta de lo militar y lo civil, que, como cualquier estereotipo, están en ambas partes de quienes miran este proceso.

A pesar de las controversias, los avances se dieron: los lineamientos generales de la educación militar en Uruguay se fueron consolidando y se reafirmaron definiciones, fines y orientaciones generales para la educación definida en la LGE (2008) y la LEPM (2014).

Todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en señalar que la voluntad política y el consenso de la CAETUPM fueron determinantes para el reconocimiento de la LDMA. También coincidieron en que la propuesta de la FAU, la aprobación del sistema legal específico y las nuevas exigencias a nivel de la profesión, a nivel social y a nivel educativo, requieren de un profesional formado para enfrentar esos nuevos desafíos, lo que se refleja en el reconocimiento de la carrera y la posibilidad de la continuidad educativa a nivel de posgrado.

5.3 El proceso de la FAU para el reconocimiento de la carrera universitaria

La transformación en materia de educación militar, especialmente en las normativas que le otorgaron un marco regulatorio, sirvió de base para que la Fuerza Aérea iniciara el proceso de reformulación de la carrera militar de la EMA, con el fin de ajustar la propuesta a los nuevos requerimientos en materia educativa y de defensa.

En este apartado se examina una panorámica de corte curricular para propiciar la comprensión del plan de estudio de la LDMA en la EMA, por lo que es necesario analizar los cambios en comparación con el plan de estudio anterior (2015), que determinó la definición de un nuevo perfil de egreso, punto que será estudiado en capítulos posteriores. También se abordará el proceso interno que la Fuerza Aérea llevó a cabo para reformular su plan de estudio, a partir de las fases y los elementos que intervinieron en este.

5.3.1 Contexto

El contexto tiene un valor como marco referencial y permite comprender de mejor manera el proceso en estudio. Como se ha mencionado, la LDMA es la carrera de

formación de oficiales militares de la EMA; una revisión de los documentos sobre su origen remite a 1913, cuando se creó la Escuela de Aviación Militar en el aeródromo “Los Cerrillos”. Allí se instruyó con cursos teóricos y prácticos a los primeros pilotos en el Uruguay, quienes, en aquel momento, pertenecían al Ejército Nacional. El 20 de noviembre de 1916 se creó la EMA, con dependencia del Ejército, del que se independizó en 1935 y pasó a formar parte de la FAU, al crearse esta rama militar en 1953 (Maruri, 2013).

La Escuela Militar de Aeronáutica tiene como objetivo formular y ejecutar los planes de reclutamiento, instrucción y formación del personal superior de la Fuerza Aérea en las fases militar, intelectual, física, técnica y de vuelo, a fin de cubrir las necesidades de la Fuerza para el cumplimiento orgánico de su misión. (Decreto 450/984, Artículo 1)

La misión se enmarca en un contexto mayor, a nivel nacional, el cual determina que las FFAA (Armada Nacional, Ejército Nacional y FAU) “forman la rama organizada, equipada, instruida y entrenada para ejecutar los actos militares que imponga la Defensa Nacional” (Ley 18.650, art. 18, 2010). En este marco, y respaldado por las leyes y los lineamientos analizados en el capítulo anterior, -que refieren a la integración de la educación militar al SNEP y al reconocimiento de los títulos terciarios y universitarios de grado y posgrado-, se comenzó el proceso de reformulación de la carrera militar de la EMA.

5.3.2 Etapas

A partir del Decreto 308/995³, que establece el ordenamiento del sistema de enseñanza terciaria privada, se inició un trabajo para evaluar las alternativas que permitieran a la FAU el reconocimiento de su carrera, tal como lo hizo el Ejército y la Armada. Así, el 12 de septiembre del 2000, por Resolución 123/00 del Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea, se creó un grupo de trabajo cuyo objetivo fue el estudio del proceso para el reconocimiento, instancia que solo fue un antecedente, porque no cumplió el propósito.

Posteriormente, ante un nuevo marco legal, durante 2015, en la órbita de la FAU se conformó una comisión que se propone reformular el plan de estudios de la EMA, a efectos de obtener el reconocimiento de su formación como carrera universitaria. El

³ En el marco de este Decreto se aprobaron las Licenciaturas del Ejército y la Armada.

DFAU (2021) explicó que se buscó crear planes ajustados a los requerimientos legales, educativos y profesionales para los oficiales de la FAU.

Del *Documento Oficial de la FAU. Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial* (FAU, 2017) se desprende que existieron dos fases en el proceso de adecuación. La primera, de decisiones a nivel institucional, contó con la participación de actores relevantes; se realizan reuniones entre Oficiales de Jerarquías Superiores y asesores del área educativa de la FAU, con la finalidad de analizar los cambios que introducen las nuevas normativas para la educación militar. Como resultado se designó un equipo de trabajo integrado por oficiales militares con cargos de jerarquía en el área educativa, asesores y docentes titulares de la EMA. Es clara la determinación, en cada uno de los ámbitos, de que todos los actores posibles interviniesen en la nueva propuesta educativa, tanto a nivel nacional como institucional, para asegurar una mirada integral, profesional y especializada, desde una perspectiva educativa, con el aval de las instituciones involucradas en el proceso, así como de los docentes que formarían parte de su implementación.

En la segunda fase, se llevó a cabo el proceso de análisis y diseño de la nueva propuesta curricular. La comisión creada tuvo como primer cometido establecer un plan de trabajo para iniciar el proceso de estudio, reformulación y aprobación de la propuesta educativa de la EMA como carrera de grado universitario. Este plan definió cuatro etapas, que se cumplieron según lo establecido entre 2015 y 2017. El DFAU (2021) indicó que eso fue posible porque se conjugaron dos aspectos relevantes: 1. el compromiso de quienes participaron en el proceso de reformulación de la propuesta educativa, que se demostró en la concreción en los tiempos y en que esta cumpliera con todo lo estipulado a nivel educativo, legal e institucional; y 2. el apoyo de las autoridades involucradas en el tema.

5.3.3 Proceso de la reforma curricular en la carrera militar aeronáutica de la EMA.

En este apartado se analizan los cambios en el proceso de reforma curricular, organizados en cuatro etapas definidas en el plan de trabajo de la comisión creada en la FAU, para el estudio, el desarrollo, la aprobación y el reconocimiento de la propuesta de la LDMA. La primera etapa consistió en definir los objetivos de la carrera, el perfil de ingreso y egreso, respectivamente, el sistema de competencias y la denominación de la nueva carrera. La segunda se orientó a diseñar la nueva malla curricular. La tercera se

trató del análisis de los programas de estudio, las orientaciones metodológicas, los sistemas de evaluación y el perfil de los docentes; además, se tuvieron presentes los aspectos de gestión, organizativos, funcionales, académicos, administrativos y de recursos. Finalmente, la cuarta estuvo destinada al proceso de aprobación y reconocimiento de la nueva propuesta por parte del MDN y el MEC.

Tabla 5

Etapas en el proceso de reforma curricular realizado por la EMA

Primera etapa	Definir objetivos de la carrera, perfil de ingreso y egreso, sistema de competencias y denominación de la nueva carrera.
Segunda etapa	Diseñar la nueva malla curricular
Tercera etapa	Analizar los programas de estudio. Definir las orientaciones metodológicas, sistema de evaluación y perfil de los docentes. Ajustar aspectos de gestión, organizativos, funcionales, académicos, administrativos y de recursos.
Cuarta etapa	Realizar el proceso de aprobación y reconocimiento de la nueva propuesta ante las autoridades de la FAU, del MDN y MEC

Nota: Elaboración propia

5.3.3.1 Primera etapa

De acuerdo con el *Documento Oficial de la FAU. Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial* (FAU, 2017), los objetivos generales se orientan a formar profesionales militares altamente competentes, a partir de una capacitación integral que articula el conocimiento, la investigación y la extensión, con base en una perspectiva interdisciplinaria en materia de defensa militar aeroespacial. En cuanto a los objetivos específicos, estos buscan promover una visión integradora y sistematizada de los contenidos que permita el desarrollo de las competencias, de manera que incentive el pensamiento reflexivo y la producción de conocimiento en la defensa militar aeroespacial.

En el documento citado también se explicita que la formación debe articular el conocimiento, la investigación y la extensión, en estrecha relación con las funciones definidas para la universidad (Bogado de Scheid y Fedoruk, 2011). Esto, además, se refleja en la perspectiva interdisciplinaria, el incentivo hacia un pensamiento reflexivo y la producción de conocimiento. Aunado a esto, destaca que las determinaciones, desde el

comienzo, estaban enfocadas al nivel universitario que se espera de la formación militar.

Las transformaciones también repercutieron en el perfil de ingreso con respecto a las nuevas normativas y aquellas contempladas por la EMA. En esta instancia fue necesario adecuar aspectos asociados a los requisitos médicos que los postulantes debían cumplir. A propósito, el DMDN manifestó que eran “exigencias médicas que había en una época, que en su momento eran inhabilitantes para la profesión y hoy no lo son, por los propios avances de la medicina” (I.C., comunicación personal, septiembre del 2021).

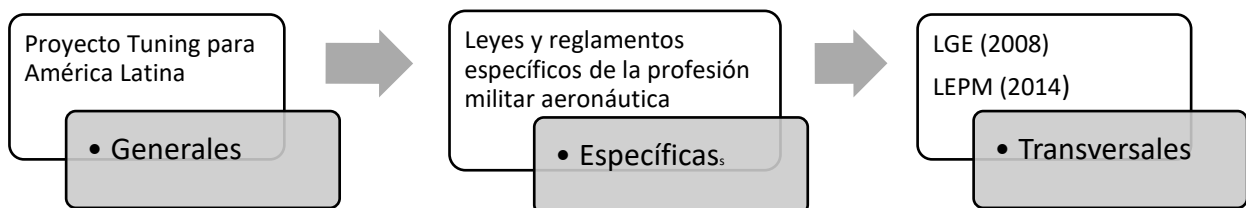
El perfil de egreso se analiza más adelante, sin embargo, aquí se destaca la estrecha relación que tuvo su definición con el Sistema de Competencias establecido. Este sistema, concretamente el de la LDMA, toma como referencia el marco de competencias generales del Proyecto Tuning para América Latina, las cuales constituyen:

[E]l conocimiento (teórico de un campo académico), habilidades y destrezas (aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), y valores (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social) para el desempeño en su actividad profesional. Coincidiendo con el concepto de saber, saber hacer y saber ser que presenta. (Beneitone et al., 2007, p. 25)

Según lo fijado en el *Documento Oficial de la FAU. Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial* (FAU, 2017) se adopta el esquema de competencias que se muestra en la Figura 3.

Figura 3

Sistema de competencias en la LDMA.



Nota. Elaboración propia en base al *Documento Oficial de la FAU. Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial* (FAU, 2017).

Las competencias genéricas responden a las definidas para las carreras universitarias en el Proyecto Tuning para América Latina (Beneitone et al., 2007). Conjuntamente se determinaron las siguientes seis competencias específicas orientadas

a la formación militar:

- Valoración del desarrollo y la formación ciudadana del personal militar.
- Valoración de la formación profesional integral y armónica.
- Capacidad de observación, análisis y reflexión crítica en relación con su profesión.
- Capacidad para investigar sobre el arte y la ciencia de la guerra, así como en los demás aspectos técnicos y científicos en el área aeroespacial, los cuales contribuyan al desarrollo nacional.
- Compromiso con los aspectos ético-profesionales, doctrinales conjuntos y los específicos de la Fuerza Aérea en el marco de los valores y la normativa vigente.
- Capacidad para instruir, formar, perfeccionar y especializar a los militares para el cumplimiento de sus tareas profesionales conjuntas y específicas.

Por otra parte, se consideraron las ocho competencias transversales determinadas para todo el sistema educativo nacional y reafirmadas en el Artículo 5º de la LEMP, que se orientan a formar en las áreas de Derechos Humanos, Educación Ambiental, Educación Artística, Educación Lingüística, Educación Sexual, Educación Científica, Educación para la Salud, Educación Física y Educación a través del Trabajo.

Asimismo, se definieron competencias lingüísticas (en base a las competencias generales del Proyecto Tuning) en nivel de inglés, que es necesario para el ejercicio de la profesión, por ser el idioma internacional en materia aeronáutica. En esta área de competencias se determinó el Nivel B1 establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el Nivel Operacional 4, referente a la especialidad de inglés técnico, otorgado por la Organización de Aviación Civil Internacional (OACI).

El sistema de competencias para la carrera se complementa con la definición de las competencias por asignaturas, que se establecen en términos de resultados de aprendizaje y en concordancia con las competencias definidas previamente. Los resultados de aprendizaje fueron definidos para cada asignatura, con el propósito de que tanto los docentes como los estudiantes tengan en conocimiento lo esperado en materia de enseñanza y aprendizaje al terminar cada materia. Por último, se definió la denominación de la carrera como Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial, título específico que da cuenta de la formación que se pretende lograr.

El resultado de esta primera etapa fue la definición de los elementos constitutivos de la carrera y las claves para iniciar un proceso de cambio. Así, la instancia desde donde se parte (perfil de ingreso) para la formación hasta donde se pretende llegar (perfil de egreso) estuvo atravesada por las competencias que se esperan alcanzar en los egresados. Como lo expresó Aristimuño (2004), las competencias definidas que los estudiantes deben alcanzar en su formación representan la piedra angular del diseño curricular.

5.3.3.2 Segunda etapa

Esta parte estuvo centrada en diseñar la nueva malla curricular que se ajuste a las exigencias de una carrera universitaria basada en las perspectivas actuales en materia de Educación Superior, además de que conjugue los aspectos educativos y los específicos de la profesión militar.

Acerca del Plan de Estudio, el plan anterior (2015) se reestructuró y el nuevo se organizó en módulos, los cuales incluyeron el sistema de créditos, las materias específicamente militares como parte de la formación reconocida y las optativas, así como el trabajo de grado final a partir de una investigación aplicada en el área de la aeronáutica.

Tabla 6 *Etapas en el proceso de reforma curricular realizado por la EMA*

Módulos	Descripción	Áreas
Módulo Formación Militar (164 créditos)	Está orientado al conocimiento y la aplicación de la doctrina militar, así como al desarrollo de las competencias que le permitan desempeñarse como líder en la conducción del personal.	Defensa, Disciplina e Instrucción. Educación física normativa. Conducción y liderazgo. Ciudadanía responsable, ética valores republicanos y democráticos, observación, análisis y pensamiento reflexivo.
Módulo Formación Cultural (118 créditos)	Constituye el elemento complementario para el futuro profesional, que lo ubica en la organización y en un contexto geopolítico y social, el cual es necesario para el desempeño de su profesión.	Formación general Gestión de recursos Investigación

Módulo Formación Técnico- Profesional (121 créditos)	Brinda la formación correspondiente al conocimiento aeronáutico que el futuro profesional requiere para desempeñarse en funciones como el vuelo, la navegación, etc. Actividades específicamente militares,	Vuelo Defensa Aeroespacial Doctrina del Poder Aéreo. Sistema de Seguridad del Poder Aeroespacial.
Módulo de Formación Específica (184 créditos)	tales como guardias, despliegues en maniobras militares, desfiles, etc., donde el estudiante se enfrenta a situaciones reales y adquiere la experiencia necesaria que le permitirá formarse en el campo de su profesión.	Actividades prácticas en situaciones simuladas a las reales.
Módulo de Profundización (80 créditos)	Actividades orientadas a desarrollar o complementar temas de interés.	Talleres, seminarios, conferencias de profundización.
Módulo de Especialización (51 créditos)	El sistema de optativas le permitirá al estudiante la construcción y la actualización de su trayecto curricular.	Materias optativas.

Nota. Elaboración propia en base al *Documento Oficial de la FAU. Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial* (FAU, 2017)

Referente a la orientación de la propuesta educativa, el plan 2015 se basa en objetivos tanto de la carrera como de las asignaturas, mientras que el plan 2017 está orientado a la formación de competencias definidas para la carrera y contempladas en cada asignatura (Ver Anexo II).

El plan de estudio de la LDMA tiene una duración de cuatro años, divididos en dos ciclos: un ciclo preparatorio, que corresponde al primer año de la carrera, a fin de introducir al estudiante en la vida militar, y un ciclo profesional, el cual integra la formación en las áreas militar, técnica profesional y cultural. Estos aspectos se encuentran en el plan 2015 y continúan en la nueva propuesta.

Además de los ciclos, la propuesta curricular se estructura en función de seis módulos, cada uno vinculado a un área específica de formación, a saber: los tres primeros módulos responden a las áreas de formación militar, técnico profesional y cultural. El cuarto módulo contempla la formación práctica, guardias, maniobras,

instrucción militar y otras actividades específicas, definidas como unidades de aprendizaje a las que se les asignan horas mínimas que permitan contar con parámetros de evaluación. El quinto contempla las instancias de formación donde se profundizan temas de interés académico y profesional, a través de talleres y seminarios, entre otras actividades. Por último, el sexto módulo tiene que ver con la especialización profesional que se obtiene a partir de las materias optativas en el área de Comunicaciones y Electrónica, Logística o Aviador. El Módulo de Especialización, a partir de las materias optativas, otorga flexibilidad a los estudiantes en el transcurso de su trayectoria educativa, pues cuentan con la posibilidad de cambiar de orientación, siempre que esto se ajuste a lo dispuesto en las normativas establecidas para ello.

En virtud de los módulos, la estructura facilita la integración y el desarrollo de las competencias que se pretenden alcanzar. Por otro lado, la flexibilidad que presentó la inclusión de materias optativas es importante para una institución que forma a su propio personal en las especialidades que requiere la organización, sin que ello implique un cambio total del plan de estudio.

Una vez concretados los módulos y las áreas de formación se definieron las asignaturas del plan actual de estudio (Ver Anexo III). El tercer y cuarto año incluye las materias optativas, de acuerdo con las especializaciones definidas (Ver Anexo IV). También se estableció para cada módulo la carga horaria correspondiente, en la cual se contemplan 45 minutos de duración real de clase, aunque para asignar los créditos, las horas se calcularon en base a 60 minutos, según se detalla en Tabla 7.

Debido a la inclusión de las áreas estrictamente militares, tales como las instancias de maniobras donde se realizan despliegues militares, el servicio de guardias, la instrucción militar, entre otros aspectos, se determinó que el total de horas y como consecuencia créditos de la LDMA fuera superior a lo establecido para otras carreras del mismo nivel educativo.

Tabla 7 Total de horas y créditos establecidos en la LDMA

Módulo	Total hora 45´	Total hora 60´	Total créditos
Módulo Formación Militar	1 888	1 416	164
Módulo Formación Cultural	1 200	900	118
Módulo Formación técnico-profesional	1 200	900	121
Formación específica	---	1 800	184
Formación Profundización	---	600	80
Módulo Especialización	528	396	51
Trabajo de Grado		188	25
Total		6200	743

Nota. Adaptado de *Documento Oficial de la FAU (2017). Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial.*

Sobre la carga horaria, el plan 2017 presentó cambios importantes respecto al plan anterior, al vincular las horas de clase al sistema de créditos académicos, que adoptó como referencia las directivas establecidas para las carreras de grado de la Universidad de la República. En tal sentido, el crédito se consideró la unidad de medida que comprende tanto la estimación de las horas de actividad presencial (horas de clase, trabajo asistido o actividad equivalente), como de la no presencial (horas de estudio, preparación de informes, etc.) del estudiante en cada unidad curricular. Así, su cálculo arroja 15 horas de trabajo, entre horas de clase, trabajo asistido, estudio personal u otras actividades relacionadas con sus estudios.

La asignación de créditos a cada asignatura se diferenció entre cursos teóricos y cursos prácticos, asignando una hora de estudio por cada hora teórica presencial, y 0,5 hora de estudio por cada hora práctica presencial. En las asignaturas que incluyen actividades teóricas y prácticas (como el entrenamiento militar o la educación física) se toman en cuenta los dos criterios al momento de calcular los créditos. La culminación de esta etapa definió la estructura curricular e inició el análisis de los programas que integraron el plan de estudio

5.3.3.3 Tercera etapa

Al definir el plan de estudio, se comenzó el análisis de los programas de cada asignatura. En esta etapa participaron activamente los docentes titulares; cada programa se analizó en cuanto a sus contenidos y bibliografía; se asignó la cantidad de horas teóricas y prácticas, y se estableció como mínimo un total de 64 horas por asignatura. En el marco de las competencias generales y específicas se definieron los resultados de aprendizaje esperados por asignatura.

El sistema de calificación no fue modificado, pero los criterios de evaluación sí. La nueva propuesta basada en competencias propicia la participación activa del estudiante, así que se estableció la aplicación de pruebas iniciales de valoración de competencias, evaluación formativa y evaluación final. La calificación es mensual, semestral o anual, según corresponda la asignatura.

Los estudiantes son calificados en las siguientes categorías: Estudio, Conducta, Aptitudes Físicas, Aptitudes Militares y Vuelo (en este último caso, si corresponde la especialidad). La escala de calificación es del 1 al 10, siendo 5,50 la nota de aprobación y 7 la nota de exoneración. En los casos de aprobación con 5,50, el estudiante debe rendir un examen en los períodos de noviembre, febrero y abril, aunque existe la posibilidad de hacerlo en un período extraordinario, en situaciones específicas y debidamente justificadas. La nota final de aprobación se construye a partir de la suma de promedios; y al terminar cada año, la nota de egreso consiste en el promedio de las notas finales de Estudios, Conducta, Aptitud Militar, Aptitud Física y Aptitud de Vuelo, cuando corresponda.

Asimismo, al finalizar la carrera, el alumno alcanza una nota de egreso que representa el promedio de los promedios de todos los años escolares, dándole la precedencia para el egreso, situación relevante en el ámbito militar. Los estudiantes pueden rendir un examen hasta tres veces, y si no aprueban en la última instancia son dados de baja del instituto. Además, para obtener el título de licenciado, deben aprobar y defender un trabajo de investigación individual y profesional (las pautas en cuanto a formato, criterios de evaluación y aprobación se detallan en el Reglamento para el Trabajo de Grado de la EMA), enmarcado en las líneas de estudio definidas por la Institución; si esto no sucede y el egresado aprueba todas las asignaturas de la carrera, solamente se le otorgará el título de Alférez.

Esta etapa también implicó abordar el tema docente. Tal como se expresó, los docentes se clasifican en instructores y profesores, así que se definió el perfil docente para cada asignatura y se creó una escala para la evaluación de méritos. El puntaje máximo de la evaluación corresponde a un 100 % y está constituido por la formación docente, la experiencia, las publicaciones académicas, las investigaciones y otras formaciones que puedan acreditar y se encuentren relacionadas con la docencia o la especialidad en la que se desempeñan. El puntaje no puede ser menor a 50 puntos.

En relación con la organización, si bien la EMA cuenta con una estructura acorde a las exigencias de una institución educativa militar, definida en el Decreto 450/84, los espacios físicos para la formación, las actividades de vuelo y los deportes, fue necesario adecuar los procesos de gestión administrativos que exigen las nuevas condiciones y que abarcan todas las áreas de la institución.

Cada objetivo propuesto en las etapas de la planificación se cumplió de acuerdo con los tiempos estipulados. La integración de equipos de trabajo conformados por autoridades, especialistas, docentes y asesores en el área militar, técnica, legal, administrativa, educativa, psicológica, médica y educación física, permitió una mirada multidisciplinar e integradora de la propuesta en cuanto a las competencias que se establecen para la carrera.

Al culminarse el proyecto preliminar, se convocó a una comisión de especialistas, oficiales en actividad y retirados, para que evaluaran la propuesta que se elaboró, cuyos resultados se tuvieron presentes en la propuesta final. En síntesis, se puede afirmar que la FAU, a nivel interno, presentó fortalezas que posibilitaron la creación de la licenciatura, como la participación de actores referentes, especialistas, docentes, asesores, autoridades educativas, la voluntad institucional al más alto nivel y la elaboración de un plan de trabajo que se logró cumplir en función de las etapas y los tiempos establecidos.

5.3.3.4 Cuarta etapa

En 2017, la propuesta de la LDMA fue aprobada por el MDN, sin presentar modificaciones a la misma. En febrero del 2020, y a partir de la evaluación favorable realizada por la CAETUPM, mediante Resolución del MEC, se reconocieron los títulos de licenciados en Defensa Militar Aeroespacial con opción “Aviador”, “Comunicaciones y Electrónica” y “Logística Aeronáutica” (Resolución n.º 0129/ 2020 MEC).

5.4 El perfil de egreso en la carrera militar de la EMA

A través del perfil de egreso que define una institución académica, legalmente se acredita al profesional ante la sociedad, al garantizar que alcanzó el conjunto de rasgos, capacidades, habilidades, conocimientos, competencias y actitudes para desempeñarse dentro de su disciplina (García y Treviño, 2020). Por lo tanto, pensar en el perfil de egreso esperable requiere la reflexión y la toma de decisiones sobre los aspectos específicos de la profesión y las competencias a desarrollar durante la formación.

En este sentido, teniendo en cuenta lo expresado por Bautista-Cerro (2007), el perfil profesional esperable se debe determinar para una carrera, así como el perfil formativo que dé cuenta de las competencias alcanzadas a lo largo de la carrera.

Con arreglo a lo establecido en el *Documento Oficial de la FAU. Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial* (FAU, 2017), el perfil de egreso de la LDMA se orienta a formar profesionales militares competentes para lo siguiente:

- Liderar la conducción del personal.
- Actuar en situaciones de Defensa Militar Aeroespacial, según su grado.
- Administrar efectivamente los recursos aeronáuticos que le sean asignados.
- Trabajar en equipos multidisciplinares.
- Desarrollar proyectos de investigación básica aplicada a la aeronáutica.

Como se puede apreciar, el perfil contempla aspectos representativos de la profesión militar, el liderazgo, la defensa militar aeroespacial, la administración de recursos y aspectos orientados al trabajo en equipos multidisciplinares y trabajos de investigación, representativos de la formación universitaria.

Del análisis documental es posible deducir que la declaración del perfil de egreso de la LDMA se encuentra en un marco más amplio de definiciones, a nivel político, legal y educativo, en concordancia con lo que la sociedad uruguaya espera del militar. En este sentido, el DFAU (2021) expresa que el poder político, por medio de las leyes, define el oficial que necesita la sociedad y establece la misión, las tareas y la función de las FFAA en épocas de conflicto o de paz (W.P., comunicación personal, septiembre del 2021).

Siguiendo esta línea, deben formarse ciudadanos responsables, profesionales competentes de las armas y los servicios, con los conocimientos, destrezas, actitudes

principios y valores que la ley determine y la sociedad demande. Asimismo, para la educación militar se establece la formación en disciplina, liderazgo, derechos humanos fundamentales y derecho internacional humanitario.

Desde una mirada institucional, cada entrevistado destacó aspectos del perfil de egreso. Así, para la DMEC (2021), la característica más importante en el perfil de egreso de la LDMA es que el desarrollo profesional no se agota en el ámbito exclusivamente militar, sino que cuenta con competencias que articulan el desempeño en áreas profesionales, las actividades de investigación y comparte características de la formación universitaria a nivel general, de cualquier carrera de educación superior. También se señala que el desarrollo tecnológico que atraviesa la profesión exige que este perfil sea dinámico y, por consiguiente, debe revisarse periódicamente, a partir de los cambios que se vayan suscitando.

Para el DMDN (2021), los rasgos más destacados del perfil de egreso son desarrollar competencias que le permitan ejercer el liderazgo y administrar los recursos humanos y materiales, trabajar en equipos multidisciplinarios y realizar actividades de investigación, que le ayuden a conocer y ejercer mejor su profesión, acorde a las exigencias de un militar profesional del siglo XXI.

Por su parte, el DFAU (2021) mencionó un perfil de egreso integral y profesional, que contempla aspectos de las áreas general, cultural, profesional específica y las actividades de investigación definidas en la LDMA. Aunado a ello, integra las líneas transversales de la profesión militar, el liderazgo y la disciplina.

Los entrevistados coincidieron en la importancia de desarrollar actividades de investigación en la carrera y de pensar la profesión más allá del ámbito militar, lo cual haga posible interactuar con otros ámbitos académicos y ampliar el conocimiento en su disciplina profesional. El aspecto investigativo como parte de la formación militar es relevante, por lo que fue objeto de un análisis particular realizado por la CAETUPM. La investigación requiere aspectos como la reflexión, el análisis, el cuestionamiento y la inmersión en asuntos institucionales, de los cuales surgió el interrogante de ¿cómo compatibilizar la disciplina en un cuerpo jerárquico como el militar con las exigencias en la formación universitaria?, y ¿cómo mantener un equilibrio delicado entre disciplina y obediencia, así como entre un profesional militar crítico y reflexivo? Estas preguntas parecen tener respuesta desde las normativas y las perspectivas de los actores del

ámbito militar.

Los objetivos de la educación militar contemplan en la LEPM (2014) una formación profesional integral y armónica, que incentive la observación, el análisis y la reflexión crítica. También plantean organizar e impulsar actividades de investigación sobre el arte, la ciencia de la guerra y los aspectos técnicos y científicos de las FFAA, los cuales contribuyan al desarrollo nacional. Por su parte, el DMDN (2021) resaltó la importancia de compatibilizar en la formación militar los aspectos disciplinares de la profesión con las exigencias de la formación universitaria.

A la hora de la conducción militar hay disciplina, pero a la hora de la formación también tiene que haber espacio para la reflexión, para la criticidad, para procesos de investigación, para procesos de análisis, puede ser un profesional crítico y reflexivo siendo militar. (I.C., comunicación personal, septiembre de 2021)

“Esta visión del perfil militar es compartida por el DFAU: ‘La LDMA se orienta a que el oficial tenga la capacidad de discernir; en este sentido el pensamiento crítico es una de las cosas fundamentales’” (W.P., comunicación personal, septiembre de 2021).

A pesar de lo anterior, durante el estudio del proyecto de la LDMA en la CAETUPM, se dieron instancias de análisis y reflexión acerca de esta dicotomía, entre quienes mantenían una posición conservadora de la formación militar, clásica y tradicional, sustentada en la obediencia estricta del militar a sus superiores, lo que afectaría el proceso de investigación, y la otra orientada a formar nuevos profesionales con capacidad crítica y reflexiva, sin dejar de lado la disciplina. Al respecto, el DMDN (2021) expresó que ante los cuestionamientos que surgían en la CAETUPM de otras instituciones de la educación, tales como: ¿pueden existir carreras universitarias en las FFAA, cuando en realidad esos profesionales están sujetos a una disciplina?, ¿pueden ser críticos en su profesión?, desde el MDN se entendía que era necesario recorrer ese camino y demostrar que sí es posible conjugar ambos aspectos.

Para aportar a estas dos visiones, esta investigación se remite a la Ley Modificación de la Ley orgánica de las FFAA 19.775/ 2019, del 26 de julio, que trata aspectos de disciplina, subordinación y obediencia. El Artículo 125 entiende la disciplina militar como “la relación entre el derecho de mandar y el deber de obedecer”; mientras que la subordinación implica “el deber de la obediencia al Superior en toda circunstancia, de acuerdo con las leyes y demás normas vigentes”. La obediencia es un deber, pero en el marco de lo establecido en la Constitución de la República, las leyes vigentes y los

reglamentos militares, tal como lo establece el Artículo 126: “Ningún militar debe cumplir órdenes manifiestamente contrarias a la Constitución de la República y las leyes vigentes, o que impliquen la flagrante violación o ilegítima limitación de derechos humanos fundamentales”.

Adicionalmente, la obediencia requiere que el subalterno tenga la capacidad de reflexionar si la orden que le da un superior está en contra de lo establecido legalmente y, de ser así, denunciar esa situación, de lo contrario será directamente responsable, sin que pueda justificar su acción en el amparo del cumplimiento de la orden del superior. También se considera falta muy grave si el superior diera una orden contraria a lo que establece la ley.

Esto deriva en algunas cuestiones que aún persisten en cuanto a la idea dominante que está inserta en el sentido común de la sociedad, que el militar está obligado a cumplir toda orden que se le dé, bajo el marco de la disciplina y la obediencia militar. Siguiendo esta lógica, se fortalece la idea de que el militar debe desarrollar en su formación un pensamiento crítico y reflexivo, tal como lo establecen los objetivos de la formación militar.

Otro de los aspectos relevantes en la educación militar, resaltado por todos los entrevistados, es la formación en derechos humanos, juntamente con el derecho internacional humanitario, en especial porque en el pasado reciente ha sido un tema de mucha sensibilidad a nivel social. Asimismo, los entrevistados señalaron la necesidad de avanzar hacia un diseño de formación militar que integre la especificidad de la formación militar, pero que también forme a un ciudadano con valores democráticos, lo cual se encuentra establecido en la LEPM (2014).

Los nuevos reglamentos y las reflexiones sobre la formación militar resultaron de la necesidad de pensar al profesional militar desde una perspectiva diferente, en tanto dan cuenta de su formación, que amplía su perspectiva profesional al poder abordar, entre otras cosas, los espacios de investigación, integrar equipos multidisciplinares y formarse a nivel de posgrado en otros campos.

Por otra parte, los cambios tecnológicos y geopolíticos a nivel mundial generan nuevos escenarios de conflicto y nuevas maneras de abordarlos, en muchas ocasiones desde lugares distantes de donde suceden los hechos. En efecto, esto requiere un nuevo rol de un profesional militar competente que, de acuerdo con lo expresado por

Rial (1992), cuenta con más conocimientos de técnicas organizativas y administrativas, relaciones internacionales y públicas, y una orientación política que los prepare para liderar la institución militar, como lo demandan las organizaciones civiles. Por tanto, y con una mirada prospectiva que presenta este nuevo perfil de egreso, la DMEC señaló que es necesario:

Tener un conjunto de profesionales universitarios que no solamente se forman para poder volar el avión, sino que van a investigar para generar condiciones de innovación o de inserción de ese rol en contextos que ni siquiera hoy quizás están planteados. Como cualquier investigador van a anticiparse a la creación de escenarios futuros que modelen quizás lo que hoy se está desarrollando. (R.A., comunicación personal, octubre de 2021)

En otro orden de ideas, la necesidad de que los oficiales egresados de la EMA tuvieran un reconocimiento académico de sus estudios a nivel oficial, y que a partir de este pudieran formarse en otros ámbitos educativos universitarios a nivel nacional e internacional, representó el interés tanto para la institución como en el ámbito ministerial. De manera que el perfil del oficial no se agota en su propia institución, sino que le permite seguir formándose en posgrados a nivel nacional e internacional, en su disciplina, permitiendo el desarrollo personal, profesional, institucional y a nivel país en cuanto a la representatividad que tienen los militares en organismos internacionales.

Los nuevos rumbos que toma la educación militar ponen en cuestionamiento aspectos de fondo, al presentar una nueva visión del militar profesional universitario, que puede tener pensamiento crítico y reflexivo en su profesión, en contrapartida del militar que solo cumple órdenes o, como expresó Janowitz (1990), del militar como un oficial de caballería a un joven ejecutivo para quien es más importante ver cómo prevenir las guerras que combatirlas.

A partir de los lineamientos legales, educativos e institucionales expresados, y en concordancia con ello, la Fuerza Aérea inició el proceso de reformulación de la carrera militar para la formación de oficiales, basada en las competencias del siglo XXI definidas en Tuning, pero también del perfil del militar en el Uruguay, que fue analizado en función de las normativas y las perspectivas de los directores de los ministerios implicados.

Por último, y sobre el perfil formativo durante la carrera que Bautista-Cerro (2007) planteó, en los programas de las asignaturas se establecen los resultados de aprendizajes esperados en relación estrecha con las competencias generales definidas para la LDMA.

6 Discusión

Los resultados presentados en los capítulos anteriores responden al objetivo principal, que consiste en analizar la transformación curricular en el marco del proceso de profesionalización universitaria aeronáutica militar en el Uruguay 2015-2020, tomando como referencia el proceso de rediseño curricular de la carrera militar en la EMA: la Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial.

Para el desarrollo de la presente investigación se consideraron las tres categorías apriorísticas definidas en el marco metodológico: los factores intervinientes en el proceso de reconocimiento, el proceso de reforma curricular y el perfil de egreso. Sobre la primera categoría es posible afirmar que los factores políticos, educativos y legales analizados influyeron de manera articulada para establecer el marco de referencia que posibilitó el reconocimiento de la LDMA. Los resultados presentados dan cuenta de que existe relación entre la transformación en la educación militar y las políticas educativas en el Uruguay, tal como lo resaltó Quinga (2015) en el estudio y el análisis comparativo de la educación militar en el Ecuador y en otros países latinoamericanos.

En términos generales se puede decir que los cambios en materia de educación militar en el Uruguay siguen la tendencia que se inició en Latinoamérica a partir de la década del 80, con el fin de legitimar e integrar la educación militar a los sistemas nacionales de educación Superior (Villavicencio, 2017). Cabe destacar que, en Uruguay, este proceso se dio 30 años después de la aprobación de la LGE (2008).

De acuerdo con Villavicencio (2017), existió una relación directa, coordinada y permanente entre la triada formada por el personal castrense, los organismos del Estado (MDN y MEC) y la educación superior, desde los representantes de las universidades públicas (UDELAR y UTEC). Esto facilitó la integración de la educación militar al sistema nacional de educación y el aval de la titulación académica de nivel universitario, paralelo al grado militar.

Por otro lado, al menos durante el proceso de reconocimiento de la LDMA, no se coincide con lo argumentado por Frederic (2014), quien resaltó que el proceso de reconocimiento de la formación militar como universitaria en Argentina se caracterizó por el rechazo recíproco de académicos y militares. Si bien en Uruguay existieron controversias en torno a la disciplina, la obediencia y su vinculación con los pilares de la formación universitaria (investigación, extensión y docencia), el consenso y el interés en

el reconocimiento de las carreras militares como universitarias presentó, según los entrevistados, otro escenario que estuvo orientado a favorecer y no a impedir la concreción.

En lo concerniente al abordaje de la educación militar en Uruguay, en los ámbitos académicos, se está de acuerdo con lo expresado por Montejano (2017). La escasa literatura especializada sobre educación militar en ámbitos académicos universitarios evidencia la ausencia de investigaciones sobre esta temática, no obstante, se espera que los nuevos escenarios impulsen el estudio acerca de la formación en las instituciones militares y el intercambio entre la academia civil y la militar.

En síntesis, aunque Uruguay inició el proceso de integración de la educación militar al sistema de educación nacional en forma tardía, persigue los mismos lineamientos que orientaron a otros países en este proceso y en el de otorgar doble titulación: un título universitario y uno militar. Ya sea por situaciones arraigadas en la sociedad, por falta de interés o por desconocimiento, como reconocieron los entrevistados, la educación militar no contó con titulación universitaria, hasta que desde el más alto nivel educativo del país se tomaron acciones en favor de esta inserción.

En relación con la segunda categoría, el proceso de reforma curricular que se realizó en la EMA se aborda conjuntamente con el cambio en el perfil de egreso, que constituye la tercera categoría apriorística, por estar estrechamente relacionadas. El análisis de este proceso dio cuenta de los conceptos generales, la necesidad de consensos y las etapas definidas por Sime (1999).

Los tres aspectos fueron identificados durante el presente estudio a partir de los documentos y las entrevistas. Por un lado, se puede afirmar que los cambios se dieron en el marco de un plan diseñado y avalado para el proceso de rediseño curricular de la carrera militar, el cual contó, a nivel interno de la FAU, con la intervención y el consenso entre las autoridades militares, los asesores y los docentes. También fueron relevantes los consensos externos que se dieron en simultáneo a nivel del MEC y MDN, y que acompañaron y allanaron el camino para el proceso posterior del reconocimiento de la carrera.

Por otro lado, siguiendo a Sime (1999), todo proceso de reforma curricular debe seguir siete fases (contextualización, conceptualización, estructuración del perfil del plan de estudio, redefinición de aspectos curriculares, implementación, aplicación y

evaluación). A pesar de que difiere con la propuesta de la EMA en la cantidad de fases (ya que transitó cuatro etapas), se ajusta a estos elementos definidos para una reforma curricular, excepto la fase evaluación, que no pudo ser abordada en esta investigación por la incipiente implementación de la LDMA. En 2020 egresó la primera cohorte de este Plan de estudios. La relación entre las etapas definidas por Sime (1999) y las establecidas por la FAU se expresa a continuación:

1. Contextualización: se alcanzó al considerar el estudio del estado del arte a nivel nacional e internacional de la profesión, según lo manifestado por el DFAU (2021), las normativas nacionales, los informes de especialistas y los profesionales del área militar.
2. Conceptualización: quedó manifiesta en cuanto se definieron en las normativas las funciones que debe desarrollar el profesional, las áreas de conocimiento que debe abordar y las características de la formación universitaria.
3. Estructuración del plan de estudio y del perfil de egreso: se abordó en profundidad durante la reforma curricular, tal como se detalló con anterioridad. El perfil de egreso presentó cambios en su formulación, aspirando a formar el profesional militar universitario. En esta etapa también se consideró el perfil de los docentes y el sistema de evaluación por méritos para el ingreso, a partir de una escala valorativa elaborada para tal fin.
4. Redefinición de aspectos curriculares: se destaca el abordaje desde el cual se priorizó la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje y las instancias de prácticas profesionales dentro de la institución.
5. Implementación: se presentó un plan quinquenal que contempla aspectos de infraestructura edilicia, recursos materiales y técnicos, bibliografía y laboratorios. Aunado a esto, se capacitó al personal administrativo en referencia a los nuevos procedimientos en la gestión, y se incluyó la capacitación permanente a los docentes, especialmente en el nuevo enfoque por competencias definido para la carrera. Igualmente, se estableció un plan de evaluación de la propuesta educativa cada cinco años, orientada a consolidar un proceso de mejora continua.
6. Aplicación de la propuesta educativa y la forma de afrontar los emergentes que no fueron contemplados durante el proceso de rediseño. Dentro de la reformulación de la carrera se previeron mecanismos orientados a evaluar la implementación de manera permanente e identificar situaciones no previstas en la reforma, a fin de

brindar soluciones y considerarlas en la próxima evaluación quinquenal.

7. Evaluación del proceso y retroalimentación: no se obtuvieron datos, debido a que se trató de una propuesta educativa incipiente.

Las etapas analizadas dan cuenta de que el proceso de reforma curricular que siguió la FAU cumplió con las fases señaladas por Sime (1999) y las pautas exigidas por el MEC (Decreto 221/018) para el reconocimiento del título universitario militar. Además, la búsqueda de consensos internos entre quienes participaron de la reforma fue recurrente; en este sentido, se entiende que la reforma curricular presentó cambios que fueron fundamentados, articulados y consensuados, lo que implicó un proceso activo de aprendizaje institucional y de mediación sobre la cultura organizacional, tal como lo expresó Sime (1999).

En este punto es preciso considerar lo que Margalef y Arenas (2006) plantearon acerca de una visión más amplia de la reforma curricular, que incluye aspectos estructurales y políticos-sociales. Así pues, los cambios a nivel de la institución educativa y el abordaje de los proyectos según las fases mencionadas por Sime (1999) no parecen ser suficientes, sino que también se requiere tener presentes los aspectos políticos y sociales. Estos factores fueron relevantes para concretar el reconocimiento, según lo expresado por todos los entrevistados. Durante el proceso de investigación no se identificaron cambios a nivel de estructura en la EMA, y, como lo sostuvieron Margalef y Arenas (2006), no se crearon nuevas dependencias o cargos ni se modificaron los existentes.

Por otro lado, al considerar específicamente los aspectos curriculares, se coincide con Gimeno (2007) respecto a que al indagar sobre el currículum real de la carrera militar tuvieron lugar ciertos aspectos que conjugan las declaraciones, la retórica y lo establecido en los documentos oficiales. En la misma línea se aprecia la intención del currículum, es decir, lo que se espera lograr, a lo cual hizo referencia Stenhouse (1984) y se evidencia a partir de la documentación y las declaraciones de los entrevistados. Para investigaciones futuras se recomienda estudiar, en la práctica, el otro enfoque de Stenhouse (1984): lo que realmente sucede, que no se alcanzó a analizar en este trabajo por la incipiente aprobación de la LDMA

En este sentido, Jackson (1992) planteó que el concepto de currículum está estrechamente relacionado con el de innovación, mientras que Margalef y Arenas (2006)

expresaron que la innovación curricular implica considerar múltiples dimensiones. En concordancia con los autores, se puede considerar que el proceso de rediseño curricular realizado por la FAU presentó aspectos innovadores que se reflejaron al incluir las áreas de formación estrictamente militar, como servicios de guardias, actividades de maniobras e instrucción militar en el propio plan curricular, asignándole un mínimo de horas a cumplir y el número de créditos correspondientes. Asimismo, la inclusión de materias optativas en la carrera militar, el abordaje de la enseñanza por competencias y la doble titulación que se obtiene al egreso, dan cuenta de los nuevos cambios introducidos en la propuesta educativa que no aparecen representados en las otras carreras militares del Uruguay.

Desde otra perspectiva, la nueva propuesta educativa comparte aspectos mencionados por Azcurra (2019), en relación con lo ocurrido en la reforma curricular de las FFAA de la República Argentina. Por una parte, se introducen nuevas prácticas, nuevas ideas y destrezas que el militar debe tener para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado, sin perder de vista su ámbito de incumbencia en la sociedad; y por otro, el área de materias técnico-militares se mantiene dentro de la órbita militar.

En el análisis realizado hasta ahora, y considerando tanto las condiciones como el contexto que influyeron en la reformulación de la carrera, se está de acuerdo con Villavicencio (2017) en que los cambios en el plan de estudio y el reconocimiento de la licenciatura eran necesarios para formar militares con capacidad para integrar la ciencia, el conocimiento y la tecnología, en virtud de los requerimientos actuales. De esta manera, el militar se forma para la profesionalización de su función, el desarrollo de la disciplina aeronáutica y la integración a la sociedad en los nuevos roles que esta le exige. Sumado a eso, las nuevas amenazas no convencionales, el desarrollo tecnológico y los nuevos desafíos a los que se enfrentan los militares en materia de seguridad y defensa implicó construir el nuevo perfil profesional del militar para el siglo XXI.

En este orden de ideas, García y Treviño (2020) afirmaron que el perfil de egreso que establece la institución educativa le permite a un estudiante ser acreditado y reconocido legalmente y por la sociedad como profesional de un área de competencias y de un campo de conocimiento específico. Esta legalidad fue referida por todos los entrevistados como un objetivo durante el proceso, que se sustentó en el cumplimiento de los requisitos exigidos por el Decreto 221/018 del MEC, pero también con los lineamientos específicos definidos por la LGE (2008), el MDN y la LEPM (2014) en

materia militar, así como por la aprobación de los integrantes de la CAETUPM.

Según Beneitone et al. (2014), en educación superior se describe el perfil profesional y el perfil formativo. Siguiendo esta clasificación fue posible comprobar que el perfil profesional del licenciado militar se definió considerando las normativas en materia militar, las cuales refieren a la función, las condiciones y las características que se espera que cumpla el militar en el desempeño de su función y como integrante de la sociedad. Mientras, el perfil formativo se refleja en los resultados de aprendizaje que se definieron para cada asignatura y que se identifican en los programas de estudios.

Partiendo de ello, y en respuesta a la interrogante planteada por Clavijo (2015) [“¿qué militares queremos formar y para qué?”], se entiende que el consenso a nivel político, los acuerdos ministeriales entre el MDN y el MEC, las normativas vigentes y la aprobación de la LDMA por parte de la CAETUPM, dan cuenta tanto de la formación que se espera del militar como del rol que debe desempeñar en la sociedad uruguaya y a nivel internacional, si así correspondiera.

Tales aspectos visualizan una nueva perspectiva en la formación y en el perfil de egreso del militar, situación que, para Lundgren (1992), se trata del resultado del cambio curricular que se desarrolló. En este sentido, y en concordancia con Guzmán et al. (2015), se puede considerar la presencia de un cambio en el paradigma y las prácticas sociales que surge a partir de los cambios a nivel normativo, y de la reflexión y la apropiación de los conocimientos de las personas involucradas en la reforma, lo cual se plasma al incluir en la propuesta aspectos orientados a la innovación curricular.

Cabe apuntar que, como toda nueva visión, probablemente se encuentren controversias, debido a las posiciones que sostienen el paradigma tradicional del militar, donde se ejerce la disciplina y el liderazgo desde la obediencia al superior sin cuestionamientos, y la presencia incipiente de un nuevo paradigma donde el militar puede cuestionar y reflexionar sobre su profesión y su rol, en el marco de las normativas que definen su misión y el modo de llevarla a cabo.

En este sentido, tal como señaló Soriano (2013), es posible considerar que en el ámbito militar existan decisiones, producto de un debate dinámico, sincero y libre de prejuicios, y una vez tomada la decisión se acuda a la disciplina para su cumplimiento.

Finalmente, se comparte la opinión del DMDN (2021) acerca de que debe demostrarse el cambio en la formación y el logro de perfil de egreso, en función de las

nuevas perspectivas, situación que podrá comprobarse en nuevas investigaciones.

7 Conclusiones y recomendaciones

7.1 Conclusiones

El reciente reconocimiento de la Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial implicó cambios en los aspectos curriculares y en el perfil de egreso para la carrera militar de la EMA, en conformidad con las exigencias establecidas por las normativas en materia de educación militar en el Uruguay y las competencias de los profesionales del siglo XXI.

Para comprender las características de la LDMA fue necesario conocer las transformaciones que precedieron a su aprobación. Los cambios en las normativas ampliaron los requisitos de ingreso a las escuelas de formación militar e integraron la educación militar al SNEP. Al acompañar los principios de la educación nacional en el Uruguay establecidos por la LGE (2008) y la LEPM (2014), los aspectos curriculares de la educación militar pasan a regirse con los criterios exigidos para los mismos niveles educativos en el país. No obstante, los aspectos técnicos y profesionales de la formación militar continúan exclusivamente en la órbita del MDN.

Debido al vacío legal de normativas que regularan la educación militar fue necesario remitirse a otras dictadas para la educación civil, a fin de responder a situaciones que surgían en el ámbito educativo, como el reconocimiento de las carreras militares por las autoridades educativas del país. Por tal motivo, el Ejército Nacional y la Armada Nacional se ampararon en el Decreto 308/95, que reguló la educación universitaria privada, en busca de obtener el aval del MEC, aunque esto se consideró transitorio y excepcional. Tras la aprobación de la LGE (2008), la LEPM (2014) y el Decreto 221/018 del MEC (2018), la educación militar contó con un marco regulatorio específico para reconocer las carreras militares como carreras de nivel universitario.

Con base en las entrevistas se pudo determinar que estos cambios contaron con el apoyo de actores políticos y autoridades del MEC, MDN y FAU, lo cual se evidencia en los acuerdos alcanzados para posicionar la educación militar dentro del SNEP, situación que hasta el momento no se efectuaba. La participación en el reconocimiento de la LDMA de representantes de todo el SNEP otorgó legitimidad a la nueva carrera universitaria. A propósito, todos los entrevistados coincidieron en que el reconocimiento universitario de las carreras militares es relevante a nivel país, al integrarse esta rama educativa al sistema educativo nacional, a nivel institucional, favoreciendo la

profesionalización de las Fuerzas Armadas, y a nivel personal, al permitir el acceso a carreras de posgrados: especializaciones, maestrías y doctorados.

Para lograr el reconocimiento de la LDMA, la FAU realizó un proceso de reforma que implicó cambios en el diseño y el desarrollo curricular. Para ello, se tuvieron en cuenta las exigencias de la profesión en materia de defensa y seguridad, los requerimientos que demanda la sociedad, el contexto internacional y las competencias del profesional del siglo XXI. La nueva propuesta se sustenta en los lineamientos que establecen las normativas aprobadas para la educación nacional y militar, y las líneas de acción del proyecto Tuning para América Latina. Aunado a esto, se consideran competencias lingüísticas enmarcadas en el sistema del MCERL y el Nivel Operacional 4, especialidad de inglés técnico, otorgado por la OACI.

En síntesis, a la luz de las evidencias trazadas, el diseño curricular por competencias de la LDMA se ajusta a las demandas actuales y se orienta a la formación integral del militar, en su rol profesional, social y universitario. Cabe recalcar que el resultado de esas transformaciones determinó el perfil de egreso para la LDMA, el cual pretende que los profesionales militares adquieran las competencias del profesional del siglo XXI definidas para cualquier carrera universitaria, en virtud de lo que la sociedad demanda del rol que ejercen los profesionales militares, quienes se desempeñan en un escenario cambiante, global, interconectado, digital y, por ende, con una fuerte incidencia de la tecnología, lo que implica nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.

La nueva perspectiva de egreso del militar aeronáutico contempla, además, aspectos de formación militar específica, referente a la disciplina y el liderazgo, y destaca los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, tal como se conoció en las entrevistas y se establece en la LEPM (2014).

En la investigación se presentaron aspectos relacionados con la formación militar, en los que se cuestionó la concepción del militar sometido a la disciplina y la del profesional universitario que requiere pensamiento crítico y reflexivo. El hecho de conjugar en el proceso formativo, por un lado, la disciplina entendida como obediencia sin cuestionamiento a la orden del superior, y por otro apuntar a la formación de un profesional militar crítico y reflexivo, acorde al nuevo rol que espera la sociedad, representa un desafío para las instituciones militares. Del análisis de las entrevistas y los

documentos se evidencia que, desde la perspectiva que subyace a los lineamientos de la LDMA, el ideal que se tiene es de un profesional militar con capacidad para cuestionar, reflexionar y fundamentar aspectos referentes a su profesión.

Si bien la disciplina, la obediencia y el liderazgo atraviesan toda la formación del profesional militar, e incluso son valores claves en la identidad individual y corporativa, que durante mucho tiempo han sido (y continúan siendo) las líneas transversales identificatorias de la profesión militar, el militar del siglo XXI debe adquirir otras competencias y, siguiendo la LEPM (2014), desarrollar nuevas formas de entender, ejercer y someterse a la disciplina.

La formación de estos profesionales universitarios parece abrir el camino hacia nuevos paradigmas de educación militar, mucho más abiertos a las necesidades de la sociedad moderna y más integrados en diferentes niveles con la sociedad civil. En este contexto, todos los entrevistados destacaron la apertura institucional de la FAU a estos procesos, que requieren análisis, reflexión e intercambio con otros sectores educativos y sociales.

A pesar de los avances en el reconocimiento de las carreras militares, con la aprobación del Decreto 221/018 se crearon nuevos vacíos legales. De hecho, en la normativa, que le otorga reconocimiento a la carrera, las escuelas militares no se contemplan como instituciones de nivel universitario. Esta situación despierta, al menos, dos interrogantes, que son: ¿es posible que una institución no universitaria brinde una carrera de nivel universitario? y ¿los profesores e instructores de la carrera, obtienen el nivel de docentes universitarios? Los entrevistados estuvieron de acuerdo en que el proceso realizado marcó el inicio de un cambio que debe continuar, y que, aspectos como los mencionados, requieren un abordaje en próximas instancias.

Entre los aspectos relevantes en esta investigación también se encuentra el reconocimiento por parte de todos los entrevistados de la necesidad de tratar los temas de educación militar en ámbitos académicos, con el propósito de conocer y facilitar el proceso de integración de las actividades de investigación y extensión con otras áreas educativas y sociales.

Por último, resulta interesante cuestionar la creación de una Universidad de la Defensa que integre los institutos de educación superior de las FFAA. Los entrevistados no descartaron este punto, pero lo consideraron una alternativa que se debe reflexionar.

7.2 Recomendaciones

Esta es la primera investigación en el ámbito educativo militar que se desarrolla en la Fuerza Aérea uruguaya, y se orientó sobre una línea denominada “la profesionalización universitaria militar”. Tomando en consideración todo lo explicado, se entiende que el tema de la profesionalización universitaria de las Fuerzas Armadas requiere una investigación más profunda y permanente, con miras a articular y evaluar el currículo desde la intencionalidad con la que se crea al currículo real, en su aplicación, procesos y resultados. Asimismo, es necesario abordar internamente el proceso de formación con los aspectos didácticos-metodológicos en el aula, el proceso de evaluación y el rol del docente, los cuales deben también someterse a constante evaluación y revisión. Para finalizar se sugiere la reflexión académica, a partir del resultado del presente estudio, en cuanto a la interacción de docentes, su formación permanente, y el desarrollo de actividades de investigación y extensión entre las instituciones militares y las civiles.

Referencias

- Aristimuño, A. (2004). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Universidad Católica del Uruguay: <https://bit.ly/3AYsTng>
- Azcurrea, M. (2019). *Nuevos planes, nuevos soldados y nuevos desafíos. La formación inicial de los oficiales de las Fuerzas Armadas argentinas [Tesis de maestría]*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Bautista-Cerro, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles. *Acción Pedagógica*(16), 6-12. <https://bit.ly/3utu1Ow>
- Beneitone, J. et al. (Eds.). (2014). *Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Universidad de Deusto.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto.
- Bogado de Scheid, L., y Fedoruk, S. (2011). *Rol de las universidades. Docencia-investigación y extensión: una relación imprescindible*. Universidad Nacional del Litoral: <https://bit.ly/3gpaeaL>
- Boville, B., et al. (2005). La reforma curricular en un proceso de acreditación y certificación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(1), 35-55. <https://bit.ly/3utsW9F>
- Brun, S. (2013). *Militares uruguayos en el siglo XXI: entre la invisibilidad y el estigma [Tesis de grado]*. Montevideo: Universidad de la República.
- Ciro, A. R., y Correa, M. (2014). Transformación estructural del Ejército colombiano. Construcción de escenarios futuros. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(13), 19-88. <https://bit.ly/34EHOqR>
- Clavijo, E. M. (2015). *¿(In)controlables?: topografía de la política educativa militar en Uruguay. Instituciones, ideas y actores [Tesis de grado]*. Montevideo: Universidad de la República.
- Decreto 450 del 1984 Modificación del reglamento general para la Escuela Militar de Aeronáutica. 11 de octubre de 1984. IMPO.Montevideo, Uruguay.

Decreto Ley 15.661 de 1984. Fijación de disposiciones para los títulos profesionales que otorguen las universidades privadas. 29 de octubre de 1984. IMPO.Montevideo, Uruguay

Decreto 308 de 1995. Reglamentación del Decreto Ley 15.661 relativo al sistema de enseñanza terciaria privada. 11 de agosto del 1995. IMPO. Montevideo, Uruguay.

Decreto 76 de 1997. Aprobación del Reglamento sobre Condiciones de ingreso a la Escuela Militar de Aeronáutica. 11 de marzo de 1997.IMPO. Montevideo, Uruguay.

Decreto 434 de 1997. Modificación del Reglamento sobre Condiciones y Programa de ingreso a la Escuela Militar.11 de noviembre de 1997. IMPO. Montevideo, Uruguay.

Decreto 10 de 2000. Modificación del reglamento de organización y funcionamiento de la escuela naval. 13 de enero de 2000. IMPO. Montevideo, Uruguay.

Decreto 376 de 2001. Instituto militar de estudios superiores. Reconocimiento como institución académica de primer nivel - universidades privadas. 26 de septiembre de 2001.IMPO. Montevideo, Uruguay.

Decreto 497 de 2001. Reconocimiento a la escuela naval. Institución académica de primer nivel. 18 de diciembre de 2001.IMPO.Montevideo, Uruguay.

Decreto 219 de 2003. Aprobación del reglamento de organización y funcionamiento de la Escuela Naval. 3 de junio de 2003. IMPO. Montevideo, Uruguay.

Decreto 309 de 2007. Modificación del reglamento sobre condiciones de ingreso a la Escuela Militar. 27 de agosto de 2007.IMPO. Montevideo, Uruguay.

Decreto 470 de 2007.Reglamento sobre condiciones de ingreso a la Escuela Militar de Aeronáutica. 3 de diciembre de 2007. IMPO.Montevideo, Uruguay.

Decreto 216 de 2009. Modificación del Reglamento sobre Condiciones de Ingreso a las Escuelas de Oficiales Militares. Causal de no Aptitud la elección sexual. 11 de mayo de 2009. IMPO. Montevideo, Uruguay.

Decreto 104 de 2014. Reglamentación del Decreto Ley 15.661 relativo al Sistema de Enseñanza Terciaria Privada. 28 de abril de 2014. IMPO.Montevideo, Uruguay.

Decreto 325 de 2016. Regulación de las Condiciones de Ingreso y Permanencia en las

- Escuelas de Formación de Oficiales, a fin de Armonizarlas en las Políticas de Género. 10 de enero de 2016. IMPO. Montevideo, Uruguay.
- Decreto 221 de 2018. Reglamentación del Art. 6.º de la Ley 19.188 (Ley de Educación Policial y Militar). 16 de julio de 2018. IMPO. Montevideo, Uruguay.
- Decreto 343 de 2019. Aprobación del reglamento sobre condiciones y programa de ingreso a la Escuela Militar. 15 de noviembre de 2019. IMPO. Montevideo, Uruguay.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Díaz, M. (2007). Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. En A. Rita, y B. Orozco (Eds.), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (pp. 63-90). Plaza y Valdés.
- Escuela Militar de Aeronáutica [EMA]. (s.f.). *Misión - Visión*. <https://bit.ly/3utIYA9>
- Frederic, S. A. (2014). Educación universitaria y formación militar: caminos de conciliación. *Voces en el Fénix*, 33(4), 110-117.
- Fuerza Aérea Uruguaya [FAU]. (2017). *Documento Oficial de la FAU. Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial*. FAU.
- García, C., y Treviño, A. (2020). Las competencias universitarias y el perfil de egreso. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(1). <https://bit.ly/3ruGDDp>
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Hernández Sampieri, R., et al. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Huntington, S. (1964). *El soldado y el Estado*. Círculo Militar.
- Jackson, P. W. (1992). Concepciones de currículo y especialistas del currículo. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 3-40). MacMillan.
- Janowitz, M. (1990). *Military institutions and coercion in the developing nations*. The University of Chicago Press.
- Julca, E. C. (2016). Conceptos básicos de la educación universitaria. *Revista Cultura*,

- (30), 31-64. <https://bit.ly/34CF7pr>
- Ley 18.437 de 2008. Ley general de educación. 12 de diciembre de 2008.
IMPO.Montevideo, Uruguay.
- Ley 18.650 de 2010. Ley Marco de Defensa Nacional. 19 de febrero de 2010.
IMPO.Montevideo, Uruguay.
- Ley 19.188 de 2014.Ley de Educación Policial y Militar. 7 de enero de
2014.IMPO.Montevideo, Uruguay.
- Ley 19.775 de 2019. Modificación de la Ley Orgánica de las Fuerzas Armadas. 26 de
julio de 2019.IMPO.Montevideo, Uruguay.
- Lundgren, L. (1992). *Teoría del curriculum y resolución*. Morata.
- Margalef, L., y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A
propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de
Profesores*, (47), 13-31. <https://bit.ly/3B2bJ8c>
- Maruri, J. (2013). *Historia de la Fuerza Aérea uruguaya* (2 ed.). Mastergraf.
- Ministerio de Educación y Cultura [MEC]. (2020). Resolución 0129 de 2020. [Reconoce
el nivel académico de la Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial dictada en
la Escuela Militar de Aeronáutica]. Montevideo, Uruguay.
- Montejano, P. (2017). Debates sobre la enseñanza en las academias militares y su
articulación en el campo científico brasileño. *Revista da UNIFA*, 30(2), 58-64.
<http://dx.doi.org/10.22480/rev.unifa.v30n2.422.esp>
- Moskos, C., et al. (2000). *The postmodern military. armed forces after the Cold War*.
Oxford University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
[Unesco]. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la Unesco de la
Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Unesco.
- Quinga, C. J. (2015). Aproximación a un análisis comparativo de la educación militar en
el Ecuador y en otros países latinoamericanos. *Revista EAC*, (5), 41-48.
- Rial, J. (1992). *Estructura legal de las Fuerzas Armadas del Uruguay: un análisis político*.
Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES.

- Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en Educación. Documentos de Trabajo*, 1-19. <https://bit.ly/3AYiYy0>
- Serra, J. (2013). Capítulo cuarto. Liderazgo creativo: una receta para las Fuerzas Armadas del siglo XXI. En *Monografías 136. El liderazgo en las Fuerzas Armadas del siglo XXI* (pp. 97-158). Ministerio de Defensa de España.
- Sime, L. (1999). Innovación en la universidad: aportes para procesos de reforma curricular. *Educación*, 8(16), 245-265. <https://bit.ly/3B8BNPm>
- Soriano, T. (2013). Capítulo segundo. Buscando un líder. En *Monografías 136. El liderazgo en las Fuerzas Armadas del siglo XXI* (pp. 39-62). Ministerio de Defensa de España.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Villavicencio, V. E. (2017). La educación superior militar en Sudamérica. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 22(234), 1-20.

Anexos

Anexo I. Competencias generales definidas en el Proyecto Tuning para América Latina.

Lista de competencias

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos del área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicarse en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de tecnologías de la información.
9. Capacidad de la investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse.
11. Capacidad para buscar, procesar y analizar información.
12. Capacidad de crítica y autocrítica.
13. Capacidad para reaccionar ante nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad para trabajar en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y liderar hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con el entorno sociocultural.
22. Evaluación y respeto a la diversidad y la multiculturalidad.
23. Capacidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Capacidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Nota. Adaptado de Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007 (pp. 44-45), por Beneitone et al., 2007, Universidad de Deusto.

Anexo II. Cuadro comparativo. Plan de estudio 2015 y plan de estudio 2017

Categoría	Plan de estudio 2015	Plan de estudio 2017
Duración de la carrera	Cuatro años	Cuatro años
Carga horaria	5620 horas	6200 horas
Sistema de créditos	No tiene	Créditos por asignatura, por módulo y totales.
Orientación	Por objetivos	Por competencias
Estructura curricular	Por asignatura	Por módulos
Ciclos	Preparatorio y profesional	Preparatorio y profesional
Optativas	Especialización	Materias optativas en el área de Comunicaciones y Electrónica, Logística y Aviador
Sistema de aprobación	Basado en una escala del 1 al 10	Basado en una escala del 1 al 10
Tesis de grado	Trabajo de Investigación aplicada	Tesis de grado
Reconocimiento de título por el MEC	No tiene	Título de grado universitario
Aprobación del plan de estudio	MDN	MDN
Titulación al egreso	Alférez	Alférez Licenciado en Defensa Militar Aeroespacial
Docentes	Profesores e instructores con formación y especialización en el área.	Profesores e instructores con título de grado o competencia notoria con especialización en el área.

Nota. En base al Documento Oficial de la FAU (2017). Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial y el Plan de Estudios de la EMA 2015 (FAU,2015)

Anexo III. Plan de estudios de la LDMA (2017)

	PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
	1er. Semestre	2do. Semestre	3er. Semestre	4to. Semestre	5to. Semestre	6to. Semestre	7to. Semestre	8vo. Semestre
Módulo Formación Militar	Educación Física I	Educación Física I	Educación Física II	Educación Física II	Educación Física III	Educación Física III	Educación Física IV	Educación Física IV
	Instrucción Básica Militar de Combate	Instrucción Básica Militar de Combate	Doctrina Aeroespacial II	Doctrina Aeroespacial III	Empleo del Poder Aeroespacial II	Doctrina Aeroespacial IV	Técnicas de Instrucción Académica	Técnicas de Instrucción Académica
	Empleo del Poder Aeroespacial I	Liderazgo y Conducción Militar I	Liderazgo y Conducción Militar II		Liderazgo y Conducción Militar III		Liderazgo y Conducción Militar IV	Doctrina Aeroespacial V
	Doctrina Aeroespacial Módulo I	Doctrina Aeroespacial Módulo II						

Módulo Formación Cultural	Inglés I	Inglés I	Inglés II	Inglés II	Inglés III	Inglés III	Inglés IV	Inglés IV
	Informática I		Administ. I	Administ. I	Administ. II	Metodología de la Invest. I	Metodología de la Invest. II	Geopolítica
			Informática II					

Módulo Formación Técnico Profesional	Matemática Aplicada	Matemática Aplicada	Seguridad de Vuelo y Prevención Accidentes I Modulo I	Seguridad de Vuelo y Prevención Accidentes I Modulo II	Meteorología II		Seguridad de Vuelo y Prevención Accidentes II	
	Química Aplicada	Química Aplicada	Meteorología I	Meteorología II		Fraseología Aeronáutica en Inglés I	Fraseología Aeronáutica en Inglés II	
	Física Aplicada	Física Aplicada	Mecánica y Sistemas Aeronáutico	Mecánica y Sistemas Aeronáutico		Tecnología Aeroespacial		
	Historia de la Aviación Nacional		Aerodinámica	Aerodinámica				
				Teoría de Vuelo I Selección	Teoría de Vuelo II Navegación			

F.E								
F.P								
OPT.					OPTATIVAS	OPTATIVAS	OPTATIVAS	OPTATIVAS
								Trabajo de Grado

Nota. Plan de Estudios de la Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial. Documento Oficial de la FAU (2017)

Anexo IV. Asignaturas optativas por especialidad en la LDMA (2017)

Año	Logística	Comunicación y electrónica	Aviador
Tercer año	Introducción a la Logística	Comunicaciones y Electrónica	Teoría de Vuelo
	Gestión de Almacenes	Seguridad de Bases Aéreas	III
	Logística Comercial	Informática III	
	Gestión de Abastecimiento	AVSEC I	
	Tecnología Aplicada a la Logística		
Cuarto año	Transporte y Distribución de Mercancías	Radares de Vigilancia Aérea	Teoría de Vuelo
	Logística de Operaciones	Mando y Control	IV
	Logística de Mantenimiento	AVSEC II	

Nota. Adaptado de Documento Oficial de la FAU (2017). Licenciatura en Defensa Militar Aeroespacial.