

Los diseños curriculares. Tensiones y desafíos

1

Los diseños
curriculares.
Tensiones y
desafíos

Autoridades

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministra de Seguridad

Lic. María Cecilia Rodríguez

Secretario de Seguridad

Dr. Sergio Berni

Secretario de Cooperación con los Poderes Judiciales, Ministerios Públicos y Legislaturas

Dr. Darío Ruiz

Secretario de Coordinación, Planeamiento y Formación

Dr. Sergio Cipolla

Subsecretaria de Participación Ciudadana

Dra. Agustina Propato

Subsecretario de Planeamiento y Formación

Tec. Javier Alonso

1

Los diseños curriculares. Tensiones y desafíos

Realización de la Colección Formación Policial

Autor:

Tec. Javier Alonso

Dirección del proyecto:

Lic. Belén Mora

Lic. Daniel Albano

Coordinación de contenidos:

Prof. María Pía Ferreyra Díaz

Lic. Maria José Sabelli

Desarrollo de contenidos:

Lic. Graciela Cappelletti

Lic. María José Sabelli

Lic. Mariana Orniqúe

Desarrollo editorial:

Lic. Marcela Reidman

Pablo Viera

Edición:

Nora Gómez

Diseño gráfico y diagramación:

Soledad Ferreyra Díaz

Pablo Longo

Alonso, Javier

Los diseños curriculares: tensiones y desafíos / Javier Alonso. - 1ª ed. -

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Seguridad de la Nación, 2015.

96 p. ; 23 x 19 cm. - (Formación policial; 1)

ISBN 978-987-3916-06-9

1. Formación Profesional. I. Título.

CDD 363.2

Impreso en Argentina

Colección Formación Policial

Prólogo

Desde su creación el 10 de diciembre del año 2010, el Ministerio de Seguridad de la Nación ha desarrollado políticas que promueven la consolidación del gobierno político de la seguridad y la plena vigencia de los Derechos Humanos, reafirmando la decisión y responsabilidad de la conducción política del sistema de seguridad en las autoridades del Poder Ejecutivo.

Desde esta perspectiva, se impulsa una mirada amplia y compleja de cómo pensar y hacer la seguridad, que no se limita a una situación de ausencia de delito sino que incorpora el pleno ejercicio de todos los derechos fundamentales por parte de todos los integrantes de la sociedad. Asimismo se definen líneas de acción relacionadas con la neutralización de la actividad criminal y la prevención del delito y las violencias, se desarrollan planes estratégicos de formación y capacitación de las Fuerzas de Seguridad y de los cuerpos especializados, según protocolos específicos de actuación e inscriptos en el Modelo de Uso Racional de la Fuerza de acuerdo con los estándares internacionales de Derechos Humanos.

Esta ampliación en el sentido de la seguridad y de los actores vinculados a ella, demanda pensar definiciones que delimiten el campo de intervención en esta problemática y el rol de los funcionarios policiales, resultando la formación de los miembros de las Fuerzas de Seguridad, fundamental en el proceso. En este marco, la Subsecretaría de Planeamiento y Formación ha trabajado fuertemente en el fortalecimiento de capacidades de gestión en los institutos de formación policial y de las Fuerzas de Seguridad, en todo el territorio nacional.

Llevar a cabo la formación policial y de las Fuerzas de Seguridad en la actualidad implica instalar nuevas discusiones, incorporar otras perspectivas y marcos teóricos para comprender fenómenos sociales complejos, gestionar dispositivos compartidos e integrados en la enseñanza de la práctica profesional, poner en relación ámbitos y actores claves involucrados tanto en el proceso formativo como en el ámbito del desempeño profesional del futuro agente, gendarme, marinero, policía de seguridad aeroportuario, oficial y/o suboficial de cada una de las fuerzas, puesto que cada uno de ellos deberá asumir asertivamente los desafíos propios de su función en los territorios de actuación que les sean asignados.

Tec. Javier Alonso

Subsecretario de Planeamiento y Formación

Presentación

La **Colección Formación Policial** está destinada a los docentes e instructores que transitan la formación policial en las Unidades Académicas de los Institutos Universitarios y espacios de formación, capacitación y entrenamiento en destinos operativos de las Fuerzas Federales, a los integrantes de los Institutos de Educación Superior (IES) de las provincias que participan en estos procesos, a los docentes de las universidades nacionales que se encuentran gestionando espacios de formación policial así como a los funcionarios provinciales y/o municipales que asumieron el desafío de sumarse desde lo local a la formación policial.

La colección está compuesta por 6 documentos organizados en dos series:

En la **Serie Gestión Curricular** se presentan un conjunto de discusiones que resultan centrales para pensar los procesos de formación en las instituciones policiales.

Integran esta serie los siguientes documentos:

- 1.** *Los diseños curriculares. Tensiones y desafíos*
- 2.** *Dispositivos de formación en las prácticas profesionales*
- 3.** *Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes*
- 4.** *Leer y escribir en la formación policial*

En la **Serie Orientaciones para la Enseñanza** se plantean enfoques y propuestas específicas para la enseñanza de contenidos nodales de asignaturas centrales en la formación de los funcionarios policiales y de seguridad.

Está integrada por los siguientes documentos:

5. *La enseñanza del Derecho*

6. *La enseñanza del Estado y la Sociedad*

En el presente documento, *Los diseños curriculares. Tensiones y desafíos* se introducen los marcos de referencia de mayor relevancia para analizar la cuestión curricular y sus diversos sentidos. Asimismo, se contextualiza este análisis y se plantean las tensiones propias de los procesos de desarrollo e implementación curricular en las instituciones policiales.

Los diseños curriculares. Tensiones y desafíos

Índice

INTRODUCCIÓN	16
1. Introducción a la problemática curricular	18
1.1. El <i>curriculum</i> y sus diversos sentidos.....	19
1.2. ¿De qué <i>curriculum</i> hablamos?.....	22
2. Del Documento base al diseño curricular: un camino a recorrer	26
2.1. El problema del diseño.....	27
2.2. Los Documentos base: sentido y componentes.....	28
2.3. Orientaciones para la elaboración de perfil formativo y profesional en el marco de las formaciones policiales.....	33
2.4. Sugerencias para la definición de los perfiles y competencias.....	35
2.5. ¿De qué hablamos cuando hablamos de competencias? Un recorrido histórico	36
3. Contextualización curricular. Actores y tensiones en juego	42
3.1. El proceso de contextualización curricular	43
3.2. Marcando posición: quiénes son los actores del <i>curriculum</i>	44
3.3. La propuesta curricular en el territorio	46
3.4. Algunas tensiones en el proceso de contextualización	48

4. Organizar y estructurar el <i>currículum</i>	54
Parte I	
4.1.1. Palabras iniciales.....	55
4.1.2. Racionalidades en juego	55
4.1.3. La forma de estructuración predominante de las formaciones policiales: las áreas cuerpo/instrucción y estudio/académica. Alternativas.....	59
Parte II	
4.2.1. Decisiones del diseño curricular	62
4.2.2. Las decisiones sobre la secuencia y la estructuración de los contenidos.....	65
4.2.3. La programación de la enseñanza. Problemas y desafíos.....	74
Parte III	
4.3.1. Los sentidos de las prácticas en el diseño	76
4.3.2. Las prácticas como articuladoras del diseño curricular.....	79
5. El <i>currículum</i> de la formación: lo que "no entra en el diseño"	82
5.1. El <i>currículum</i> ¿se expresa, se oculta y se ausenta?.....	83
5.2. Consideraciones respecto de estas categorías en la formación policial	85
GLOSARIO	90
BIBLIOGRAFÍA	94

Introducción

El propósito de este documento es colaborar con procesos de diseño curricular relacionados con la formación de policías. Las orientaciones y recomendaciones que se ofrecen pueden ser útiles tanto para analizar planes de estudio vigentes como para elaborar nuevos planes en el marco de las actuales prescripciones. En este sentido, representa un insumo para:

- ➔ el análisis de los problemas curriculares de las formaciones policiales,
- ➔ la fundamentación y conceptualización de los diseños curriculares,
- ➔ la elaboración de diseños curriculares,
- ➔ la identificación de tensiones propias de la contextualización curricular.

La experiencia construida desde el Ministerio de Seguridad ha posibilitado desarrollar los análisis y proposiciones que se encuentran en esta publicación, cuyo tono es de corte teórico, aunque muchas reflexiones sean fruto del recorrido por las instituciones formadoras.

Introducción a la problemática curricular

1.1. El *curriculum* y sus diversos sentidos

Este apartado, que puede resultar complejo conceptualmente, tiene el propósito de enmarcar el tema del *curriculum* desde una perspectiva general, sin vincularlo aún a la formación de policías.

Cabe señalar que el concepto de *curriculum* – una de las palabras más citadas en la literatura educativa en la actualidad – no está exento de ambigüedades y sintetiza muchas de las preocupaciones y movimientos presentes en el campo pedagógico. En ese ámbito, el término *curriculum* alude a una pluralidad de significados, lo que nos lleva a decir que hay tantas definiciones como autores se han dedicado a estudiar y escribir sobre el tema y que cada una de ellas es portadora de una visión socio-política específica sobre la educación, el conocimiento, el cambio social, el estudiante y, por supuesto, sobre las instituciones formadoras.

La mayoría de los estudiosos de este tema coinciden en afirmar que el término *curriculum* apareció registrado por primera vez en países de habla inglesa, específicamente en la Universidad de Glasgow en 1633, para nombrar el curso multianual que desarrollaba el estudiante, indicando un recorrido completo.

Más cercanamente en el tiempo, los debates en torno a la constitución de los sistemas educativos nacionales pro-

dujeron las primeras articulaciones a gran escala entre los contenidos de la enseñanza y la estructura social y, así se comenzó a configurar un campo específico de teorizaciones sobre el *curriculum*.

A comienzos del siglo XX el concepto experimentó un destacable vuelco en los Estados Unidos. Mientras la tradición europea ponía el énfasis en la formación del ciudadano, en Norteamérica se añadía un sentido más específico: constituir al sujeto característico de la sociedad industrial, en todo caso, un tipo especial de ciudadano. El procedimiento que se utilizó para facilitar dicha constitución fue la transposición de los procesos racionales propios de la producción industrial al planteamiento de la instrucción. De allí el sentido del término *curriculum* en la producción estadounidense:

“...una herramienta tecnológica para adecuar el conjunto de la educación a los requerimientos de la conformación de la sociedad industrial y, en un sentido más general, un pensamiento sistemático ya no sólo sobre qué prescribe, sino sobre cómo prescribe” (Terigi, 1999)¹.

1. TERIGI, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana. Buenos Aires.

Díaz Barriga considera que la obra **Los Principios Básicos del Curriculum** de Tyler (1949)² constituye el origen del campo del *curriculum*:

“el principal impacto de su “teoría” del curriculum se centra en el establecimiento de una noción más refinada de la tecnología del desarrollo curricular” (Díaz Barriga, 1992)³.

Tyler confiaba en que una teoría científicamente probada puede ser utilizada en la práctica para alcanzar metas preestablecidas. Lo que plantea Díaz Barriga como origen, puede tomarse como un nuevo hito dentro de los sentidos del *curriculum*.

El crecimiento del debate que se produjo en este campo a mediados del siglo XX, dio como resultado diferentes maneras de analizar y pensar este concepto, en oposición a la idea de un *curriculum* teórico y técnico. Al respecto Joseph Schwab (1969)⁴ declara que el campo del *curriculum* se encontraba moribundo en tanto estaba dominado por una forma teórica de plantear y responder sus problemas, e impulsa un acercamiento a los problemas utilizando las “artes de la práctica”.

En la perspectiva práctica, la profesionalización del docente no deriva de la aplicación de principios teóricos ni de las destrezas en el uso de técnicas sino que implica la

búsqueda de fines esencialmente morales. De ahí que el eje de la tarea se desplaza desde las técnicas y medios hacia la deliberación informada y prudente para interpretar la situación. El trabajo de Schwab, en combinación con la obra de Stenhouse (1987)⁵, echó luz sobre otro sentido del *curriculum* como *asunto práctico en educación, sobre el curriculum como proceso y sobre los procesos de desarrollo curricular*.

A partir de los años sesenta, los aportes de la nueva Sociología de la Educación y del Conocimiento – posteriormente denominada Sociología del Curriculum Escolar – resultaron muy influyentes en el campo específico de los estudios curriculares. Numerosos autores comenzaron a problematizar la cuestión de lo que se enseñaba en las escuelas al plantearse cuáles eran las fuentes y los mecanismos de legitimación del *curriculum* como selección de la cultura de una sociedad para ser transmitida en las escuelas. Estos autores/estudiosos, pusieron de manifiesto el carácter ideológico de dicha selección y la relación existente entre el orden institucional dominante, la organización del conocimiento académico y, sobre todo, las decisiones curriculares sobre las condiciones de acceso a dicho conocimiento por parte de los estudiantes. En ese momento se acuñaron los conceptos de *curriculum oculto* y *curriculum nulo*, desplazando el sentido desde *lo que está prescripto a lo efectivamente aprendido*.

2. TYLER, R. (1949). *Principios básicos del curriculum*. Ed. Troquel. Buenos Aires.

3. DÍAZ BARRIGA, A. (1992). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Rei. Buenos Aires.

4. SCHWAB, J. (1983). *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Comp.) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

5. STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.

Los aportes de la perspectiva crítica consideran al *currículum* como una construcción social que, como tal, es subsidiaria del contexto histórico, de los intereses políticos, de las jerarquías, de la estratificación social, y de los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos. Si bien estos planteos están más centrados en la comprensión del *currículum* que en la elaboración pedagógica de propuestas, la comprensión de cómo funcionan esos procesos nos permite operar sobre ellos y encontrar alternativas de transformación.

Posteriormente, las teorías post-estructuralistas enriquecieron la lectura curricular sumando perspectivas culturales, de etnia y de género, destacando el carácter construido de las distintas identidades y la función del *currículum* en dicho proceso.

Esta perspectiva cambió radicalmente la agenda del campo de estudio, centrando las investigaciones en la textualidad del *currículum* y en la trama de los sujetos que lo atraviesan y que son por él atravesados. Los aportes de la teoría post-crítica pusieron el acento en la subjetividad, la identidad, la alteridad, la relación entre saber y poder y el multiculturalismo. Según Da Silva (2001)⁶ esta corriente brinda un panorama mucho más completo y complejo de los procesos de dominación.

Tomando en cuenta la multiplicación y diversificación de las temáticas presentes en este campo en los últimos

años, los analistas coincidían en caracterizarlo como una situación de "estallido". Ángel Díaz Barriga describe esta situación paradójica:

"Desde los años setenta, pero con toda claridad en los ochenta, se ha convertido en el ámbito de reflexión y análisis de los sociólogos. La incorporación de un conjunto de categorías de las ciencias sociales a esta disciplina ha permitido que simultáneamente se generen dos procesos contradictorios en la misma. Por una parte, su discusión y debate se han enriquecido, pero por la otra, estamos ante un cambio del objeto de estudio de esta disciplina, donde ese objeto ha dejado de ser el plan de estudio, los programas y los sucesos del aula, para diluirse en todos los procesos educativos. De esta manera, el campo del currículo aparece agigantado; se cree que a partir de él se puede entender a toda la educación. Esta situación lleva, por tanto, a la misma disolución del campo" (Díaz Barriga, 1992)⁷.

6. DA SILVA, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Octaedro.

7. DÍAZ BARRIGA, A. Op. Cit.

■ Algunas precisiones ortográficas

La palabra *curriculum* está tomada del latín. Su expresión formulada en singular no lleva tilde como tampoco su plural, *curricula*. Las expresiones correctas son “el *curriculum*”, en singular y “los *curricula*”, en plural. Al castellanizar el término, decimos “el currículum” o “los currículos”, con acento ortográfico.

El siguiente cuadro presenta de modo sintético estas precisiones:

SIGNIFICADO	IDIOMA	SINGULAR	PLURAL
Curriculum: derivación etimológica Curro. Cursus: trayectoria, recorrido, acción de recorrer y espacio que se recorre.	Latín	Curriculum	Los curricula
	Castellano	Currículum	Los currículos

1.2. ¿De qué *curriculum* hablamos?

Se pueden diferenciar dos grandes maneras de entender al *curriculum*:

- Como un plan o proyecto de algo que sucederá en el futuro, lo que implica una representación de lo que va a ser la formación de los alumnos.
- Como la experiencia práctica de dicho proceso.

Cabe destacar que cuando cotidianamente hablamos de *curriculum vitae* estamos más cerca de la segunda versión puesto que aludimos a un camino recorrido en el sentido académico, laboral, etc.

Estas definiciones no son excluyentes, ya que se

puede entender al *curriculum* como plan o proyecto o como la cristalización de esas intenciones en el aula. Algunos autores destacan este sentido cuando visualizan al *curriculum* como realidad o cruce de prácticas.

Vinculado con lo anterior, diversos autores plantean la existencia de diferentes niveles de concreción curricular aludiendo a las diversas instancias en las cuales interactúan “la intención educativa” y “la práctica escolar”. En este sentido, tal como lo expresa Stenhouse⁸, existe un espacio de articulación entre la intención y lo que efectivamente sucede en la realidad. Referirnos a niveles de concreción es, por

8. STENHOUSE, L. Op. Cit.

lo tanto, reconocer una constante interrelación existente entre el diseño y el desarrollo del *curriculum*.

Entendemos, entonces, al *curriculum* como un proceso social que se crea y se transforma en experiencia en diferentes niveles de concreción o especificación; niveles que revelan la realidad del *curriculum* mucho más que los documentos oficiales que establecen las prescripciones. De esta manera, el *curriculum* adquiere forma y significado a partir de las diversas transformaciones con las que se vinculan los planes escritos: el reparto de las tareas, la planificación, los materiales y los textos que se utilizan, las tareas del docente, las concepciones dominantes en una escuela, etc. Estas transformaciones son los procesos curriculares a través de los cuales los diferentes actores aceptan, rechazan o redefinen el *curriculum* prescripto.

Nos interesa remarcar la idea de que lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en diversos niveles de concreción. Las redefiniciones se plasman en las representaciones concretas, más o menos formalizadas, de las transformaciones que va experimentando lo prescripto a lo largo de los procesos curriculares. Algunas de ellas son: los documentos base; los diseños curriculares; los planes institucionales; los proyectos curriculares institucionales; la planificación / programación que realiza el docente.

Gimeno Sacristán (1992) define el proceso de concreción curricular con las siguientes palabras:

“... son las fotos fijas tangibles de un proceso que las enlaza. Reflejan en cierta medida el curriculum, pero el estudio y comprensión de éste tiene que fijarse en el proceso entre fotos. Todas esas manifestaciones o representaciones del proyecto pedagógico y de los contenidos de la enseñanza son cortes que representan la realidad procesual, pero ésta se compone de la interacción de todo ello. Son imágenes que se suponen conectadas, al menos en el plano de las intenciones, a unos mismos objetivos; pero cada ámbito práctico en el que se realizan tiene una cierta independencia” (Sacristán, 1992)⁹.

A fin de comprender el “proceso entre fotos”, sintetizamos en el siguiente cuadro cada uno de los niveles mencionados.

9. GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). *Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículo*. Rei Argentina. Buenos Aires.

<i>CURRICULUM PRESCRIPTO</i>	Es un documento público que especifica aquellos conocimientos que fueron seleccionados para ser enseñados y transmitidos en la escuela. Prescribe acerca de la enseñanza, específicamente acerca de los contenidos de la enseñanza. También puede prescribir sobre los fines u objetivos educativos, sobre cómo enseñar esos contenidos seleccionados y sobre cómo serán evaluados.
<i>CURRICULUM DISEÑADO</i>	Es el documento prescripto transformado para ser presentado a los docentes a través de guías didácticas u otros materiales. El objetivo de estas transformaciones consiste en presentarlo de una forma “más accesible”, para que los docentes puedan hacer uso de él.
<i>CURRICULUM ORGANIZADO</i>	Es el resultante de todas las adaptaciones que cada institución realiza al curriculum prescripto para ajustarlo a sus características.
<i>CURRICULUM MOLDEADO POR LOS PROFESORES</i>	Es aquel que cada docente interpreta imprimiendo su sello personal. A partir de las prescripciones y transformaciones efectuadas en los niveles de concreción planteados, los profesores realizan nuevas adecuaciones para ponerlo en práctica. Se incorpora así una nueva mediación en los procesos curriculares.
<i>CURRICULUM REALIZADO/REAL EN ACCIÓN</i>	Es aquel que sintetiza y materializa las diferentes transformaciones realizadas en los niveles de concreción anteriores. Alude al momento en que el curriculum se efectiviza en la práctica real en el aula; es el momento de la enseñanza y del aprendizaje. En él se llevan a cabo experiencias de aprendizaje reguladas, en parte, por las programaciones de los profesores. También en el juego de las regulaciones participan variables que irrumpen en el escenario áulico, como las particularidades de los estudiantes, el contexto institucional, el contexto del sistema educativo y el contexto político y social. Algunos autores distinguen dentro de este nivel el curriculum enseñado del curriculum efectivamente aprendido por los alumnos.
<i>CURRICULUM EVALUADO</i>	Hace referencia a qué y cómo evalúan los docentes el aprendizaje de los estudiantes. Se plantea como un nivel más ya que no existe una correspondencia absoluta entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa. Además, dentro de este nivel se incluyen aquellas prácticas de evaluación externa que se llevan a cabo tanto respecto del aprendizaje de los estudiantes como de las prácticas de los docentes.

Cada nivel de concreción está vinculado con los otros pero guarda “cierta independencia”; independencia relativa que ofrece un espacio o intersticio en el que cada actor del proceso puede crear y recrear; es decir, intervenir con un cierto margen de autonomía. Lo prescripto, lejos de estar inerte o a merced de las fuerzas operantes en los diversos niveles, tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en esos niveles.

Si bien la literatura que historiza los procesos curriculares tiende a centrarse en el nivel del aula, éstos deben pensarse históricamente también en los niveles político e institucional. Ignorar estas historias, las prácticas curriculares acumuladas en todos los niveles y la manera en que se determinan los actuales posicionamientos de los actores, nos llevaría no sólo a realizar análisis poco comprensivos de los procesos reales sino también a planificar intervenciones ineficaces para acompañar los procesos curriculares.

La revisión de las prácticas curriculares acumuladas en las instituciones formadoras y la manera en que determinan los actuales posicionamientos de los actores, representa un desafío para la construcción de los diseños curriculares de las Fuerzas de Seguridad y Policiales. Como hemos planteado, se producen intersticios en los cuales los actores del proceso pueden crear y recrear lo prescripto que, lejos de estar cosificado, está vivo para ser discutido, interpretado, y ampliado.

Podemos profundizar aún más si reinstalamos en el espacio conceptual a los sujetos. Al incorporarlos estamos

superando la interpretación que concibe los procesos curriculares como procesos de aplicación, interpretación que ignora a los actores o, al menos, no reconoce eficacia alguna a su accionar.

Resumiendo, podríamos decir que el *curriculum* presenta los siguientes rasgos que lo definen:

■ Es una palabra polisémica cargada de variedad de significados, susceptible a múltiples definiciones y perspectivas.

■ Representa la forma en que una sociedad se enfrenta al problema de organizar un conjunto de prácticas educativas, poniendo en juego teorías, creencias y técnicas. Está conformado por las funciones de la escuela y los docentes con respecto a la sociedad, los alumnos y el conocimiento.

■ Implica optar entre distintas parcelas de la realidad; es decir, supone una selección de la cultura que se ofrecerá a las nuevas generaciones. Es una construcción histórica y social que debe ser estudiada y comprendida como tal.

■ Sus fundamentos legitiman las prescripciones de la enseñanza que, a su vez, se fundan en razones políticas, epistemológicas y profesionales. Es estudiado por teorías íntimamente conectadas con otras de distintos niveles de complejidad y grados de interdisciplinariedad para integrar sus diversas dimensiones.

A large, light gray, stylized number '2' is positioned on the left side of the slide, partially overlapping the text. The background is a solid dark gray.

Del Documento base
al diseño curricular:
un camino a recorrer

2.1. El problema del diseño

Pensar un diseño curricular es una empresa práctica que intenta solucionar problemas. ¿Qué significa esto? Un proceso de diseño involucra distintas dimensiones, de naturaleza complementaria pero heterogénea. Sin duda supone una serie de decisiones y procedimientos técnicos: acerca de los pasos a seguir en cada momento, del tipo de texto curricular a producir, de los componentes y estructura del diseño, de las estrategias de implementación posibles, etc.

Las respuestas no surgen solamente de compromisos en relación con análisis sustantivos e ideológicos, sino de una interacción entre los factores que enmarcan el proceso, los acontecimientos incidentales y las consideraciones prácticas. Por lo tanto, parte del cambio del *curriculum* consiste en comprender qué problemas hay que resolver y cuáles son las mejores decisiones técnicas que deben acompañar esas soluciones (Carlgren, 1998)¹.

Cabe decir que el diseño de un *curriculum* es un proceso social y culturalmente mediado. Así considerado,

además de un texto, alude a una serie de prácticas, de acciones que se desarrollan en distintos niveles y contextos institucionales (Grundy, 1991²; Reid, 1999³). Si se piensa el diseño como un acto social de toma de decisiones, la mirada se centra en los actores y grupos, las posiciones que ocupan y los modos en que se relacionan en los diferentes momentos e instancias del proceso. Entonces podemos decir que un *curriculum* implica primordialmente un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente diversas.

Comprender el *curriculum* desde esta perspectiva exige habilitar tiempos y espacios para la participación con fuerte carácter deliberativo y la toma de decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados. Según Borja (1987)⁴ este tipo de participación democrática entraña además el establecimiento de dinámicas de apropiación social del territorio y

1. CARLGREN I. (1998). *¿Curriculum nacional como compromiso social o política discursiva? Reflexiones sobre el proceso de configuración del curriculum*. En Revista de Estudios del Curriculum. Vol. 1. N° 2. Pomares-Corredor. Barcelona.

2. GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Morata. Madrid.

3. REID, W. (1999). *Curriculum as institution and practice*. Lawrence Erlbaum. New Jersey.

4. BORJA, et al (1987). *Descentralización Del Estado, Movimiento Social y Gestión Local*. ICI/FLACSO/CLACSO.

contribuye a la formación de sentidos de pertenencia e identidad. Sostiene además, el autor, que la participación debe reconstruir un cierto sentido de unidad y

totalidad a través de una dialéctica de pluralismo y consenso, de particularismo y universalidad, de confrontación y negociación.

2.2. Los Documentos base: sentido y componentes

Un hito relevante en relación con las propuestas curriculares de las Fuerzas de Seguridad y Policiales lo constituye, en primer término, la elaboración de los Documentos base de ***Tecnicatura Superior en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la formación policial y de Formación Profesional Básica para Agentes de Calle***. El proceso de construcción de dichos documentos se realizó en forma conjunta con diversos organismos del Estado Nacional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Trabajo, Instituto Nacional de la Administración Pública); con representantes de los ámbitos académicos (Universidades Nacionales y Centros de Investigación y Desarrollo), de los ámbitos laborales y formativos, representantes de las Direcciones de Educación Superior de las Jurisdicciones Provinciales y de los Institutos Superiores. El proceso de construcción de estos documentos comenzó en el año 2008, a partir de la gestión de la Dirección Nacional de Formación Profesional, Capacitación e Investigación en Seguridad Inte-

rior, dependiente de la Secretaría de Seguridad Interior.

Cabe expresar que el Ministerio de Seguridad tuvo su origen a fines del año 2010 por ello no está expresado como actor en momentos previos a esta fecha.

En el año 2011 la Resolución N° 199/11 del Ministerio de Seguridad reglamenta la adecuación de los planes de formación de todas las dependencias educativas de los Cuerpos Policiales y las Fuerzas de Seguridad (Policía Federal Argentina, Gendarmería Nacional Argentina, Prefectura Naval Argentina y Policía de Seguridad Aeroportuaria) del Estado Nacional en consonancia con los lineamientos de los Documentos base. Esta Resolución fue ratificada, luego, por el Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N° 193/12).

Los Documentos base descriptos representan el marco de referencia necesario para la estructuración de las ofertas formativas de las Fuerzas de Seguridad y Policiales. Las bases curriculares plantean la plataforma común de las propuestas que, posteriormente, se concretarán en cada fuerza.

Si bien fueron concebidas para tecnicaturas superiores no universitarias, las bases curriculares de la ***Tecnicatura Superior en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la formación policial*** configuran el marco de referencia para la estructuración de las formaciones que se enmarcan en la universidad. La situación de las Fuerzas Federales y de las policías provinciales es disímil en relación al desarrollo de dichas formaciones dentro del nivel superior. Solo a modo de ejemplo señalaremos que la Gendarmería Nacional Argentina creó el IUGNA (Instituto Universitario de la GNA) del cual dependen las escuelas de formación de oficiales y suboficiales; la situación del IUPFA (Instituto Universitario de la PFA) y del IUPNA (Instituto Universitario de la PNA) es similar. La situación de las provincias es heterogénea, las formaciones se han inscripto en institutos superiores no universitarios, articulando muchas de ellas con universidades, o se han planteado articulaciones desde el comienzo de las formaciones entre universidades públicas o privadas e institutos de formación policiales.

Los Documentos base de diseño curricular, en tanto propuesta, se organizan a través de los siguientes componentes:

- A.** justificación de la propuesta curricular;
- B.** delimitación del perfil formativo;
- C.** organización y estructuración curricular;
- D.** requisitos mínimos para el funcionamiento de las carreras;
- E.** evaluación curricular;

F. alcances del título o en clave de actividades reservadas cuando corresponda⁵.

A. LA JUSTIFICACIÓN/FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Consiste en fundamentar la conveniencia y relevancia del proyecto de carrera. Es decir, se explicitan las necesidades sociales a las que debe dar respuesta la oferta formativa y, en consecuencia, el futuro egresado. Dar cuenta de las “necesidades sociales” a las que brinda respuesta una determinada formación implica situar la “posición” desde donde la propuesta curricular entiende y atiende mencionadas necesidades.

B. EL PERFIL FORMATIVO⁶

Intenta dar cuenta de los procesos de construcción de sentidos de la oferta, en general y de la tecnicatura singularizada al territorio donde se desarrolla. En este caso, y como toma de posición, se tiene como horizonte y recorrido al desarrollo local.

La construcción y desarrollo del perfil formativo debería expresarse, desde una construcción política de lo educativo:

5. Las orientaciones teórico-metodológicas vinculadas a la construcción de las propuestas curriculares del nivel de educación superior en su modalidad técnica para las áreas Social y Humanística, han tenido en cuenta para su elaboración: la Ley Nacional de Educación; la Ley de Educación Superior; el Acuerdo marco del nivel y sector A-23; Educación en clave de Desarrollo Local y Regional y el perfil socio-educativo de los destinatarios del Nivel.

6. El antecedente normativo, en tanto “perfiles de títulos” - Decreto 256/94, títulos universitarios, viabiliza pensar en términos de “perfil formativo”.

■ **Las áreas socio-ocupacionales** sobre las que se define la orientación de la tecnicatura y los procesos científico-tecnológicos que se desarrollan en las áreas socio-ocupacionales definidas.

■ **Las características de la intervención** que desarrollan en los mencionados procesos científico-tecnológicos tanto la institución educativa como los alumnos, egresados y actores participantes del proceso educativo.

■ **Las características de la participación ciudadana** de la institución educativa, los alumnos, egresados y actores participantes del proceso educativo en los diferentes procesos culturales de construcción democrática.

El **perfil formativo** se “alimenta” para su construcción de los siguientes insumos: construcción y/o análisis del *perfil profesional* de la tecnicatura en cuestión; el estudio comparativo de los *planes curriculares* y de *las experiencias educativas*, afines y emparentadas a la tecnicatura en elaboración y el análisis de los *campos conceptuales*, desde una “indagación/reconstrucción” de los diferentes saberes involucrados en una determinada oferta.

El **perfil profesional**, en tanto referencia para el perfil formativo, expresa el conjunto de realizaciones profesionales que una persona hace efectivas en las diversas situaciones de trabajo a las que puede enfren-

tarse en el dominio de su área ocupacional. Es decir, el conjunto de los desempeños de un área ocupacional delimitada, tomando en cuenta los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes profesionales en distintas posiciones ocupacionales.

C. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

Los campos de formación definidos para la organización curricular de la Educación Superior – humanística, social y técnico-profesional – garantizan una formación tanto general como específica, que proporcione la base de conocimientos necesaria para el desempeño profesional y la participación ciudadana.

El nivel de definición y concreción curricular nacional se construye desde una lógica federal. En el marco de esta lógica, los saberes a ser desarrollados en una determinada tecnicatura se organizan a través de los campos de formación general, de fundamento, específico y de la práctica profesionalizante.

■ **El campo de formación general** aborda los saberes que posibilitan el logro de competencias básicas necesarias para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida laboral y sociocultural y para el desarrollo de una actitud crítica y ética respecto del continuo cambio tecnológico y social.

■ **El campo de formación de fundamentos** aborda los saberes científicos, tecnológicos y socioculturales que otorgan sostén a los saberes propios del campo profesional en cuestión.

■ **El campo de formación específica** aborda los saberes propios de cada campo profesional así como la contextualización de los saberes desarrollados en la formación de fundamento.

■ **El campo de la práctica profesionalizante** posibilita la integración y contrastación de los saberes construidos en los campos previos y es de carácter sustantivo para la constitución de las competencias.

A su vez, estos campos están constituidos por bloques de contenidos. Los bloques, en tanto constitutivos de los campos, no constituyen en sí mismos espacios/unidades curriculares. Los componentes descriptos constituyen el material y el marco para la definición y concreción curricular del nivel jurisdiccional. Desde la recontextualización que realicen las Fuerzas Federales y provinciales se puede organizar el *curriculum* de las siguientes maneras, entre otras:

■ **Mediante la definición de áreas modulares** que se estructuran a su vez, en módulos que organizan conocimientos y saberes

provenientes de los distintos campos, a través de actividades formativas que integran teoría y práctica en función de los saberes que se proponen desarrollar.

■ **Estableciendo espacios curriculares**, que se constituyen a partir de la articulación e integración de los contenidos de los diferentes campos de formación. Se pueden plasmar a través de materias, talleres, laboratorios, seminarios, entre otros.

Tanto se opte por el establecimiento de módulos o de diversos tipos de espacios curriculares, la idea central de la propuesta es la “noción de conectividad”, que refiere a la necesidad de construir una oferta formativa apoyada en las lógicas de integración e interrelaciones múltiples. En este sentido podemos destacar, entre otros, los siguientes criterios de organización curricular:

INTEGRACIÓN GRAMATICAL	Articulación de saberes de referencia con aquellos que se dan en llamar prácticos ⁷ . Una formulación que propicie una capilaridad conectiva entre conceptos, procedimientos, prácticas profesionales y de la experiencia, en la implementación de lo curricular.
APERTURA PEDAGÓGICA	Responde a la necesidad de integrar los espacios de formación, tradicionalmente reducidos al intercambio docente alumno y al ámbito del aula, al “texto territorial” ⁸ donde se desarrolla la oferta.
EQUILIBRIO ENTRE EJES	Oferta que, en término de recorridos formativos, asuma como organizadores de las diferentes actividades curriculares, las orientaciones estratégicas. Desarrollo de un proyecto curricular que facilite la interdisciplinariedad y el trabajo intersectorial como herramientas vertebrales para la sostenibilidad de las acciones curriculares.
FLEXIBILIDAD	Implica una propuesta curricular que posibilite realizar aportes, por parte de los diferentes actores intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en términos de diseño, implementación y evaluación de “lo curricular”.
APROPIACIÓN INSTRUMENTAL	Responde a la necesidad de una propuesta curricular que, desde una lógica sistémica de construcción, se ubique como herramienta para las diferentes actividades integradas que se desarrollen en el plano de lo conceptual, lo procedimental y de la práctica.

D. LOS ALCANCES DEL TÍTULO

Alude a las actividades profesionales que el título en cuestión acredita y que el poseedor del mismo está capacitado para realizar.

menos, “dos miradas”: la propia de los actores del sistema educativo y la de aquellos con quienes la institución articula, complementariamente, una oferta formativa.

E. EVALUACIÓN CURRICULAR CONTINUA

La evaluación asume un carácter permanente y está presente, con diferentes matices y acentos, a lo largo de todas y cada una de las etapas del *currículum*. El enfoque que se propone busca la integración de, por lo

7. Los saberes prácticos, forman parte de los saberes que se construyen en los ejercicios profesionales o de los “saberes de la experiencia.”

8. El término “texto territorial” intenta dar cuenta de la relación texto - contexto en términos de continuidad. En este sentido busca evitar planteos del tipo afuera-adentro, endogámico-exogámico, texto-contexto etc., muchas veces tratados como pares antinómicos (WANSIDLER: 2006).

➔ Los componentes descritos constituyen el material y el marco para la construcción del diseño del *currículum* de las Fuerzas Federales y provinciales de seguridad.

Resulta de valor presentar algunas orientaciones sobre la formulación del perfil formativo, profesional y la elaboración de competencias.

De aquí en adelante el énfasis estará puesto en la elaboración de estos componentes ya en el proceso de elaboración del diseño curricular teniendo como sostén

los documentos bases mencionados. En otros apartados focalizaremos sobre los actores intervinientes y las relaciones con el territorio.

2.3. Orientaciones para la elaboración del perfil formativo y profesional en el marco de las formaciones policiales

Este apartado provee una guía para el proceso de determinación curricular⁹, una instancia en la que las fuerzas contextualizan los Documentos base.

Cabe decir que la información que se presenta aquí es recortada, por lo que no puede considerarse una fuente de recursos. Requiere de la comprensión de un marco teórico amplio del que se deriva este desarrollo.

Se presentan a continuación algunos principios a modo de visibilizar acuerdos de significados¹⁰:

➔ La definición de una propuesta curricular implica **identificar y determinar un campo de problemas** y así, acordar y decidir cuáles se van a focalizar para intentar resolverlos desde la propuesta curricular.

➔ Para acercarse a esta tarea curricular es deseable partir de un **enfoque deliberativo**. La deliberación se selecciona como procedimiento fundamental y sus resultados configuran una decisión, que selecciona y guía la acción posible. Las decisiones no tienen carácter de permanencia y de verdad confiable; pueden juzgarse comparativamente con otras alternativas antes de ser llevadas a la práctica. Y es sólo a través de sus resultados en la práctica que puede revisarse.

9. Determinación de los rasgos básicos o esenciales de un *currículum* particular; alude al proceso de estructuración del *currículum*.

10. Para este apartado se han tomado las contribuciones de Schwab, J (1983) *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Madrid Akal.

→ Los **métodos** que se llevan adelante no tienen una guía o regla predeterminada. El problema surge a medida que se van buscando los datos; la búsqueda ayuda a delimitar el problema y a visualizar la posibilidad de acciones diversas. Se deliberan alternativas a seleccionar en función del problema que hay que resolver. Esta deliberación implica una decisión que hay que tomar y llevar a cabo.

→ El **perfil formativo** expresa la perspectiva de los actores del sistema educativo y está ligado a las definiciones políticas de los sistemas de formación. Se construye en términos que incluyen los propósitos de formación del sistema educativo, considerando al perfil profesional, pero no circunscribiéndose estrictamente a las necesidades actuales del mundo del trabajo. Implica: a) una idea de la formación a largo plazo; b) la direccionalidad de la política educativa.

→ El **perfil profesional** expresa la perspectiva del mundo del trabajo.

■ El conjunto de realizaciones profesionales que el técnico puede demostrar en las diversas situaciones de trabajo propias de su área ocupacional, una vez que ha completado el proceso formativo.

■ Orienta el proceso formativo especificando las competencias que los estudiantes desarrollarán.

■ Constituye la principal fuente para la identificación de las situaciones problemáticas que el técnico enfrenta en su accionar cotidiano y que los docentes utilizarán en el diseño de estrategias de

enseñanza y aprendizaje que se desarrollarán en los distintos módulos formativos.

→ **Competencia profesional** es el conjunto complejo e integrado de capacidades que las personas ponen en juego en diversas situaciones reales de trabajo para resolver los problemas que ellas plantean, de acuerdo con los estándares de profesionalidad y los criterios de responsabilidad social propios de cada área profesional.

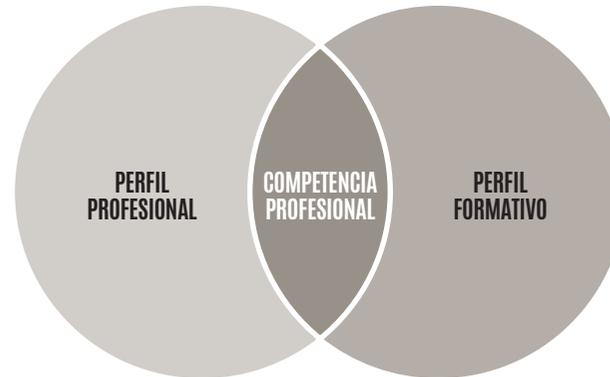
→ Para la elaboración del perfil profesional se propone organizar un **dispositivo de mesas de trabajo**¹¹ focalizando la formación específica en cuestión. El Documento base de referencia es central pero requiere de contextualización. Se contará con los aportes de perfiles y competencias de dicho documento como insumo para la discusión de dichas mesas de trabajo. Los participantes de estas mesas deberán ser representativos de diversas miradas sobre la profesión que se requiere formar. Cuanto más amplia e inclusiva sea la representación, mayores serán las posibilidades de articular perspectivas¹²: representantes del campo profesional en ejercicio; profesionales retirados, con mucha experiencia en el tema, personas que se desempe-

11. El relevamiento de las opiniones de diversos actores es un insumo para estas mesas de trabajo.

12. Para el caso de la formación en gendarmería podría incluirse: algún gendarme con comportamientos destacados, en ejercicio actual; algún gendarme retirado, también con comportamiento destacado; directivos de instituciones de formación, representante del mundo universitario que investiga al respecto, representantes del ministerio, etc.

ñen en otras profesiones con impacto en la profesión que se desea formar, investigadores de dicho campo, representantes del Ministerio, entre otros. La intención es identificar actores claves con conocimiento experto del campo profesional.

➔ Con el propósito de definir el **perfil profesional** resulta necesario *deliberar*¹³ con el grupo de las mesas de trabajo tanto **actividades** como **funciones** esperadas de los profesionales del campo que se pretende formar.



2.4. Sugerencias para la definición de los perfiles y competencias

➔ Para la elaboración de **perfil formativo** es necesario llevar adelante una serie de consultas a profesionales especialistas en temas cercanos al campo profesional, no necesariamente específicamente vinculados. En este caso, se trata de que **la mirada sobre el perfil** sea prospectiva, entendida **como un horizonte**, como una posibilidad a lograr a mediano plazo. Es necesario que esta mirada prospectiva se articule con las políticas de formación definidas para la propuesta. En este sentido, el perfil formativo permite una mirada más amplia. Es tarea de los pedagogos a cargo de la tarea, realizar una formulación que evidencie lo que se está planteando.

➔ Una vez definido el perfil profesional y formativo, es posible formular las **competencias** que se pretende formar, para lo cual resulta necesario definir tanto las **acciones** como el **contexto de realización** de esas acciones. Para lograrlo, es posible retomar las formulaciones obtenidas en la mesa de trabajo, y analizar cuáles son las acciones mencionadas como centrales. Con la intención de aclarar el procedimiento de trabajo, se puede decir que la formulación de competencias intenta *codificar la actividad profesional*.

➔ La fórmula para expresar las competencias es: **verbo + contexto de realización**.

13. En el sentido expresado en los principios enunciados en la Introducción de este documento.

2.5. ¿De qué hablamos cuando hablamos de competencias? Un recorrido histórico¹²

Los Documentos base proponen la construcción de un **currículum basado en competencias**. Al hablar de *competencias* podremos aludir a diversidad de significados, por ello consideramos necesario historizar esta categorías.

Según Mulder, Weigel y Collings (2008)¹⁴ el primer uso del concepto se encuentra en el trabajo de Platón (Lysis 215 A, 380 DC). La raíz de la palabra es “ikano”, un derivado de “iknoumai” que significa llegar. El antiguo griego tenía un equivalente para competencia, que es *ikanótis* (ικανοτης). Se traduce como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza. Pero los mismos autores señalan que ya en el Código de Hammurabi (1792-1750 AC) aparece un concepto comparable. En el *Epilogue*, un texto traducido al francés se puede leer: “*Telles sont les décisions e justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l'ordre équitable*”¹⁵.

La competencia incluso apareció en latín en la forma de *competens* concebida como el *ser capaz*. En el siglo

XVI el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés; en la misma época se observa el uso de las palabras *competence* y *competency* en la Europa occidental.

Sin embargo, en los últimos años, la palabra *competencias* se usa con múltiples sentidos. Nos proponemos explorar acerca de las cambiantes definiciones sobre las competencias que han sido tomadas en las últimas décadas.

¿Por qué interesa la idea de competencia? Porque suponemos que esta idea está influyendo sobre las prácticas, tanto en la organización del *currículum*, como en la enseñanza y la evaluación.

Expresar las distintas posiciones en relación con las competencias no resulta sencillo puesto que existen múltiples perspectivas; algunas, con matices semejantes. Intentaremos presentar algunos rasgos¹⁶ que favorecen la comprensión de la complejidad de su abordaje.

14. MULDER, M., WEIGEL, T. y COLLINGS, K. (2008). *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la Unión Europea: Un análisis crítico*. Recuperado el 28 de diciembre de 2011, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

15. “Estas son las decisiones y justicia que Hammurabi, el rey competente, ha establecido para comprometer al país conforme a la verdad y a un orden equitativo”

16. Tomamos la idea de rasgos de Alicia DE ALBA (2000) que plantea que en contextos de crisis, los análisis deben identificar los elementos nuevos, inéditos o que prevalecen de antes y se muestran de manera significativa en el espacio social. A estos elementos, la autora los denomina rasgos, y les atribuye dos funciones: 1) contribuir a la *dislocación de un orden de cosas, en una coyuntura de crisis generalizada* y 2) mostrar algunos *indicios de las nuevas situaciones* que se anticipan. Se trata de significantes con escasa capacidad de articulación, que, paulatinamente, logran una condensación formando contornos más nítidos que permiten percibir lo nuevo, emergente como algo visible e identificable y posible de formar parte una nueva configuración social discursiva.

■ Acerca de las competencias

POSICIÓN A

Una primera aproximación es entender la **competencia como lista de tareas**. En esta posición, el *currículum* tiene relación directa con las funciones y tareas especificadas en las normas de competencia de la ocupación en la que se está formando. Supone la posibilidad de definir con claridad el desempeño exitoso. Sus orígenes los podemos encontrar en Franklin Bobbit (1918) seguidor de Taylor que introduce conceptos de la teoría de la administración de las fábricas en la educación. Para este autor:

“...la vida del hombre consiste y debe consistir, en gran parte, en el desempeño responsable de tareas, que éstas deben ejecutarse con capacidad, que las responsabilidades deben justificarse eficientemente, que se necesitan precisión técnica, confianza, industria, persistencia, hábitos correctos, destreza, conocimiento práctico, fibra moral y física, apego al deber ya sea placentero o doloroso, y que estos resultados no se alcanzarán debidamente sin educación de tipo práctico” (Bobbit, 1991)¹⁷.

Queda explícito que subyace una concepción behaviorista de la enseñanza y del aprendizaje. Si se remite a la

17. BOBBIT, F. (1991). *Dos niveles de experiencia educativa*, tomado de *The Curriculum*. En DE ALBA, DÍAZ BARRIGA, GONZÁLEZ GAUDIANO (comps.) *Antología. El campo del currículum*, CESU-UNAM, Vol. 1. México.

conceptualización curricular, es claro que supone un *currículum* organizado en base a resultados de aprendizaje.

POSICIÓN B

Otro sentido de **competencia es entenderla como conjunto de atributos**. Esta posición se concentra en los atributos generales indispensables para el desempeño efectivo del profesional experto. Implica considerar atributos subyacentes, como el conocimiento o el pensamiento crítico, que sientan las bases de atributos transferibles. En esta perspectiva, las competencias se consideran atributos generales y se ignora el contexto en que podrían aplicarse – por ejemplo, el “pensamiento analítico” en muchas situaciones, si no en todas –. De este modo, la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales. Esta concepción gozó de cierta popularidad en los textos sobre administración (Boyatzis, 1982, McClelland, 1987, Spencer y Spencer, 1993). Tuvo menos impacto en los ámbitos de la educación formal, justamente porque implica atender los aspectos ligados a cuestiones de personalidad.

POSICIÓN C

Otro modo de comprender este concepto es la **competencia como relación holística e integrada**. Esta posición pretende combinar el enfoque de atributos ge-

nerales con el contexto en el que se aplica. La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Incorpora la idea de juicio, ya que permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del contexto y el hecho de que es posible ser competente de diferentes maneras.

Esta posición ha tenido impacto en ciertos tipos de organización curricular. Exige mayor creatividad en la concepción de los currículos y las estrategias de enseñanza y evaluación. Un ejemplo de organización curricular desde una concepción de competencia como relación holística o integrada, es el *curriculum basado en problemas* muy utilizado en disciplinas asociadas al campo de la salud¹⁸. Todos deben comprometerse con la noción de “problemas reales” y no de “disciplinas” como base del *curriculum* (Gonczi y Athanasou, 1996)¹⁹.

POSICIÓN D

La última postura que presentamos es la de **la competencia como superadora de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares** (Perrenoud, 1999,²⁰ 2000²¹, 2002²²). En este caso, la competencia se concibe como la

capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación; se trata de una capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos.

“Una competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimiento. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permiten su movilización ipso facto en situaciones de acción” (Perrenoud, 2000)²³.

■ Entendiendo las distintas posiciones

Realizada esta presentación, cabe señalar que el desarrollo de competencias estaría buscando su camino entre dos visiones de la persona en proceso de formación:

- La primera visión consiste en recorrer el campo de conocimientos más amplio posible, sin preocuparse de su movilización en situación; posición que vuelve, de manera más o menos abierta, a confiar en la futura experiencia profesional o en la vida para asegurar la creación de competencias.

18. De todas formas, hay diferencias entre un *curriculum* basado en competencias, concentrado en un análisis detallado de la ocupación, y un *curriculum* basado en problemas que parte de lo que se considera como la mejor forma de enseñanza y supone que se necesitan ciertas competencias.

19. GONCZI, A. y ATHANASOU, J.(1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias*. En Argüelles, A. (Comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Limusa. México DF.

20. PERRENOUD, P. (1999) *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Artmed. Porto Alegre. Brasil.

21. PERRENOUD, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen Ediciones. Caracas. Venezuela.

22. PERRENOUD, P. y otros (2002) *As competências para ensinar no século XXI. As formações dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed. Porto Alegre. Brasil.

23. PERRENOUD, P. (2000). Op. Cit.

■ La segunda visión acepta limitar en forma drástica la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos para ejercer de manera intensa, en el marco de la formación en la institución educativa, su movilización en situaciones complejas.

En suma, el sistema de enseñanza se encontraría atrapado en una tensión entre aquellos que quieren transmitir la cultura y los conocimientos en sí mismos y aquellos que quieren ligarlos muy rápidamente a las prácticas sociales.

La posición que asume Perrenoud, sería intermedia entre las planteadas dicotómicamente. Las competencias suponen movilización de recursos cognitivos frente a situaciones prácticas. Implica una revisión de los procesos organizacionales de las instituciones de educación formal, los procesos de enseñanza y la evaluación.

¿Es posible identificar posiciones teóricas en las que se sustentan estas visiones de competencias?

A partir de la presentación anterior, hemos visto que las posiciones teóricas muestran profundas diferencias en el modo de concebir las competencias; diferencias que impactan en el modo de entender la formación en competencias y la evaluación de las mismas.

Hablar de competencias como lista de tareas, se liga con concebir a las competencias como conductas observables. Es ésta una tradición behaviorista retomada por

la pedagogía por objetivos. Referirse a las competencias desde este lugar no agregaría mucho a la idea de objetivo ya muy arraigada en ciertos tipos de pedagogías.

En este mismo sentido se puede comprender que la noción de competencia es diferente de la de desempeño: el desempeño observado sería un indicador más o menos fiable de una competencia, que se supone más estable y que sólo puede medirse de manera indirecta (noción desarrollada en lingüística y en psicometría). Como la competencia es invisible y sólo es abordable a través de los desempeños observables, la pregunta acerca de su conceptualización queda intacta: quizás se lograría nombrar, clasificar, hacer un inventario de las competencias agregando el verbo “saber” delante de un verbo que caracteriza a un conjunto de acciones semejantes tales como *saber filmar un video*, *saber resolver un problema*, *saber reconocer un error*. Este modo de abordaje de las competencias nos parece inadecuado si lo que se quiere es formar en competencias.

Si se plantea la idea de la competencia como conjunto de atributos puede entenderse como si las competencias fueran una facultad genérica: como potencialidad de todo ser humano. En esta perspectiva, la competencia sería una característica de la especie humana. Esta posición es poco atractiva para la educación, si es que se considera que las potencialidades de un individuo sólo se transforman en competencias efectivas partiendo de los aprendizajes, y que ellos no

se producen espontáneamente según una maduración del sistema nervioso.

Existe también otra conceptualización, en que las competencias son aprendizajes construidos y no potencialidades de la especie. Volviendo a Perrenoud:

“Una competencia organiza un conjunto de esquemas. Un esquema es una totalidad constituida, que sirve de base a una acción o a una operación de un singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de las probabilidades, al establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de indicios, a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc...” (Perrenoud, 2000)²⁴.

Según este autor, en su génesis una competencia pasa por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, dudas, ensayos y errores. Este funcionamiento puede automatizarse gradualmente y constituir un esquema complejo.

Entendemos que ésta es una posición teórica muy atractiva para desarrollar programas educativos con

base en competencias, ya que supera tanto la apelación a atributos o rasgos psicológicos profundos como la idea de competencia como facultad genérica.

■ Otras conceptualizaciones de orden técnico

■ **Competencias transversales:** denominadas también *competencias genéricas*, son comunes a la mayoría de las profesiones y se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. Hacen referencia a la formación de cualquier universitario en sentido genérico. Por lo tanto, se entiende que todas ellas deben ser adquiridas en los programas de formación, independientemente de los estudios que cursen.

■ **Competencias específicas:** son las que hacen referencia a contenidos, a la puesta en juego de esos contenidos y a las tareas de cada ámbito profesional, así como a los conocimientos y destrezas requeridos en un entorno laboral.

24. PERRENOUD, P. (2000). Op. Cit.



Contextualización curricular. Actores y tensiones en juego

3.1. El proceso de contextualización curricular

Según Zabalza (2012)¹ la contextualización curricular constituye un proceso a través del cual los Documentos base se ajustan a los parámetros particulares de los diversos entornos, instituciones y colectivos donde se llevará a cabo su modificación. En dicho proceso, la lógica de lo general, lo estandarizado, lo prescriptivo se contraponen a la lógica de lo local, lo situacional, y lo adaptativo. Se trata de una visión de la formación y de la función de las instituciones formadoras respetuosa de la diversidad. Aunque el concepto de contextualización es polisémico, entendemos que la importancia de la contextualización curricular fortalece la diversidad existente, lo que constituye un estímulo para el compromiso colectivo y para la mejora. La idea de vincular *curriculum*, institución formadora y contextos genera una tupida red de lazos semánticos y significados no siempre coincidentes.

Este juego de tensiones entre lo local y lo global constituye un dilema al que las escuelas de formación, en sentido amplio, no han dejado de enfrentarse nunca. De hecho, una de las características particulares de

las culturas institucionales tiene que ver con la forma en que, desde cada institución, se aborda esa dicotomía. Sucede así porque se espera que las instituciones formadoras ejerzan esa doble influencia: que, por un lado, actúen como instancia social comprometida con la conservación de la identidad local y garante de la misma; y, por otro, como elemento desequilibrador de los procesos de estancamiento, aportando la energía e información suficiente para trascender lo local e incorporarse a las nuevas dinámicas globales. Postman y Weingartner (1973)² denominaron “función termostática” de las instituciones educativas a esta capacidad de actuar como dinamizadoras en contextos conservadores y como conservadoras en contextos de riesgo de pérdida de su identidad ante la potencia homogeneizadora de las influencias externas.

1. ZABALZA BERAZA, “Territorio, cultura y contextualización curricular” en Revista *Interações*, núm. 22, 2012, pp. 6-33. Disponible en <http://revistas.rcaap.pt/interacoes/article/view/1534/1225>, consultado el 14 de abril de 2014

2. POSTMAN, N. y WEINGARTNER, CH. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Fontanella. Barcelona.

3.2. Marcando posición: quiénes son los actores del *curriculum*

Tanto en las instituciones como en las instancias políticas de definición a nivel central encontramos sujetos concretos que producen permanentemente resignificaciones sobre lo que se prescribe. Es importante destacar que los actores no se apropian de lo prescripto sólo en el nivel del aula. Lo que agregamos aquí es que estas diferencias se explican como resultado de las acciones de los sujetos, comprometidos con intereses diversos, respondiendo a pertenencias contradictorias, produciendo significaciones diferentes de lo que implica realizar un determinado *curriculum*.

En el caso de las distintas propuestas curriculares de la formación de policías, existen variaciones respecto al punto anterior debido al gran margen de decisión / autonomía que las fuerzas tenían respecto de sus procesos de formación. Se puede decir que las fuerzas han tenido un sesgo endogámico fuerte en las elaboraciones curriculares y no han existido regulaciones exhaustivas previas a los Documentos base.

Los Documentos base antes mencionados vinieron a “barajar y dar de nuevo”, enmarcaron las propuestas de formación en un paraguas más amplio y en consensos previos que excedían lo que cada fuerza entendía como “valioso”. Es de destacar que la emergencia del Ministerio de Seguridad en el año 2010 trajo aparejado un conocimiento y un seguimiento sobre los procesos

de formación que no tenía precedentes en este ámbito.

En el caso de las Fuerzas Federales, tanto en Prefectura Naval Argentina, Policía Federal Argentina y Gendarmería Nacional Argentina la formación de oficiales depende de los institutos universitarios de cada fuerza. La formación básica profesional también se relaciona con los institutos universitarios. Por ende, para dichas Fuerzas Federales la lógica de construcción implica relaciones particulares entre las secretarías académicas de cada uno de los institutos universitarios (IUPFA, IUPNA, IUGNA) y las unidades académicas donde se desarrollan los procesos de formación. Gendarmería Nacional Argentina, por ejemplo, tiene una diversidad de escuelas dispersas en todo el país, cuestión que hace más compleja la situación. En el caso de las policías provinciales estas relaciones se dan, en ocasiones, con otros actores como universidades públicas o privadas.

Múltiples son los procesos institucionales y micropolíticos que caracterizan la negociación que se da en torno al *curriculum*. Desde una mirada micropolítica es posible advertir juegos de influencia y poder que obedecen a enfrentamientos y a alianzas entre grupos de interés organizacional. Las razones que nuclea a los sujetos en diferentes fracciones dentro de la institución son diversas: la posición de los actores con respecto a las metas institucionales declaradas y con la ideología

oficial, las pugnas históricas y actuales por el control de los proyectos y los recursos, entre otras. Pero, como dijimos, parte importante de las negociaciones y disputas obedecen a la falta de consenso sobre la naturaleza de la tarea de producción curricular.

En estos espacios, la relación entre decisiones oficiales y acciones no es simple y directa. Los sujetos participan de múltiples fuentes de influencia: otros espacios de trabajo profesional del sector público o privado, otras agencias del Estado, espacios académicos, agrupaciones políticas, asociaciones profesionales, entre otros. Los determinantes de la acción institucional se vuelven cambiantes y diversos, en tanto las relaciones de regulación entre el sujeto y la institución nunca son completas.

Los aportes de Alicia De Alba (1994) en torno a los sujetos sociales del *curriculum* son muy interesantes:

[Se denominan] "... sujetos de la determinación curricular a aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un *curriculum* particular. En términos generales, son sujetos sociales que, si bien tienen un interés específico con relación a la orientación del *curriculum*, en muchos casos no tienen una presencia directa en el ámbito escolar(...)

Los sujetos sociales del proceso de estructuración formal del curriculum, son aquellos que le otorgan forma y estructura al curriculum, de

acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular(...)

Los sujetos sociales del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un curriculum. Nos referimos a docentes y alumnos (...) imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales" (De Alba, 1994)³.

Apelamos, siguiendo a esta autora, a la oportunidad que se presenta para distintos sujetos – los involucrados en la determinación curricular, en el proceso de estructuración del *curriculum* y en el desarrollo curricular – de participar y reflexionar críticamente sobre la posibilidad de actuar y transformar aquello que denominamos *curriculum*.

Desde esta perspectiva, nos distanciamos de la idea que concibe los procesos curriculares como procesos de aplicación, siendo un desafío la reflexión sobre los intereses diversos, las pertenencias contradictorias, que producen significaciones diferentes sobre lo que implica realizar un determinado *curriculum*.

Por las características de la organización jerárquica de las instituciones que aquí abordamos, está presen-

3. DE ALBA, A. (1994). *Curriculo: Crisis, Mitos y Perspectivas*. Miño y Dávila. México.

te de manera notoria – mejor aún, tajante – la división del trabajo entre quienes piensan, diseñan y quienes ejecutan. ¿Podrán los profesores e instructores ser su-

jetos de la determinación curricular? ¿Podrán instituciones centradas en la jerarquía habilitar condiciones institucionales para que esto sea posible?

3.3. La propuesta curricular en el territorio

Una de las principales problemáticas que pueden plantearse en la construcción curricular, es la distancia entre quienes determinan el *currículum* y quienes lo desarrollan. La apuesta y el desafío, entre otras cosas, consiste en que los sujetos del desarrollo curricular y los sujetos del proceso de estructuración formal del *currículum* participen en el proceso de elaboración en forma conjunta con los sujetos de la determinación curricular teniendo como norte un paradigma de formación que, centralmente, se sostiene en el enfoque de seguridad ciudadana y en la reflexión sobre las prácticas profesionales en un territorio.

Ante las tendencias desterritorializantes impulsadas o impuestas por procesos y/o perspectivas teóricas globalizadoras, sostener un enfoque territorial implica en sí mismo un posicionamiento político.

¿Qué implica pensar la propuesta curricular en términos de desarrollo en el territorio? Resulta crucial que los procesos territoriales no se asuman como totalmente autónomos sino que se reconozca que sobre ellos impactan

e influyen tendencias globales y nacionales. Se trata de construir una mirada del territorio local que no siga los supuestos de entender este ámbito como un mero lugar de aplicación de las políticas globales sino como un espacio capaz de producir sus propias respuestas a problemas y necesidades particulares, con capacidad de impactar en los niveles provincial, nacional y global. Para ello resulta fundamental que las propuestas de desarrollo institucional estén vinculadas y en consonancia con las políticas y orientaciones nacionales y provinciales.

El proyecto y desarrollo curricular en la institución formadora puede adquirir una potencialidad inédita, implicando a distintos actores, siempre y cuando se construya una nueva perspectiva de las instituciones de educación superior. Desde dicha perspectiva, estas instituciones pueden convertirse en verdaderas agencias culturales, que, lejos de ser meras “aplicadoras” de tendencias globales, propician la construcción de formas de ciudadanía política, en el marco de las cuales los sujetos desarrollen prácticas de participación real a fin de incidir en el desa-

rrollo de un territorio determinado, – en este caso, su comunidad de pertenencia – a partir de la identificación de necesidades y problemas compartidos por dicho grupo social.

Para las instituciones formadoras orientadas al desarrollo territorial es crucial la participación de los diferentes sectores e instituciones de la comunidad. La construcción de lazos y redes con otros actores sociales y comunitarios configura una de las estrategias vitales para fortalecer los intercambios, consolidar la comunicación interinstitucional e intersectorial, potenciar una identidad sociocultural y formar a los sujetos en la construcción de la cultura democrática, mediante un espacio que permita visualizar

situaciones de exclusión, conflictos y problemas propios de la comunidad, a la vez que potencie las posibilidades de participación y construcción de estrategias en forma conjunta.

Desde esta perspectiva, la formación de policías adquiere una fuerte impronta de promoción de la ciudadanía como posibilidad de avanzar en la calidad democrática, lo que implica impulsar procesos formativos que abran espacios para el desarrollo de las necesarias competencias de ciudadanía y de promoción comunitaria. Esto no es privativo de las Fuerzas de Seguridad provinciales sino también de las federales con su particular inserción en el territorio.

→ ¿Cuál es el sentido de educar a los miembros de una sociedad para intervenir profesionalmente? Esta respuesta implica un posicionamiento y una decisión de carácter político. La construcción de una propuesta curricular en un determinado territorio se logra con la

habilitación de espacios de diálogo entre los distintos actores involucrados. Es así que reconocemos al territorio, con su trama multiactorial, como el espacio organizador y de sentido para pensar la orientación de las propuestas formativas en seguridad pública y ciudadana.

→ Las siguientes preguntas nos orientan en la identificación de la trama multiactoral:

- ¿Cómo construir la propuesta curricular sin docentes y sin directivos de las instituciones formadoras?
- ¿Cómo construir la propuesta sin los aportes de los investigadores en el campo de la seguridad pública y ciudadana?
- ¿Cómo construir la propuesta sin el aporte de distintas asociaciones de la comunidad?
- ¿Cómo construir la propuesta sin el aporte de las instituciones donde se socializan laboralmente los egresados de las diversas formaciones en seguridad?

- ¿Cómo construir un proyecto colectivo sin fuertes vínculos con el contexto de trabajo real?
- ¿Cómo construir la propuesta sin referentes del mundo del trabajo?

Todos los actores son necesarios en la construcción de la propuesta curricular en un territorio. El *curriculum* es un proyecto colectivo que tendrá consecuencias sobre una comunidad. Por ello, debe ser producto de acuerdos y consensos a los que se llega luego de atravesar conflictos y negociaciones. Requiere un diálogo profundo y comprometido entre los diversos actores en pos del desarrollo territorial.

3.4. Algunas tensiones en el proceso de contextualización

Lo que venimos planteando es una apelación a una forma de pensar, diseñar y construir el *curriculum*. No es una tarea sencilla, ni se desarrolla sin tensiones. A continuación analizamos algunas tensiones que atraviesan la contextualización curricular – y la formación de las políticas, en general – surgidas a partir del encuadre de los Documentos base. Se plantean teniendo en cuenta la cercanía o lejanía entre los “pares” de cada tensión.

Las tensiones muestran por un lado las tradiciones

y prácticas fuertemente institucionalizadas en las escuelas; por otro lado, los planteos expresados en la Resolución MS 199/2011 donde se definen los lineamientos de formación que plantea el Ministerio. Estas tensiones instalan la necesidad de revisar la formación que se proporciona en las escuelas, considerando tanto aquellos aspectos del *curriculum* formal, como aquellas normas y reglas – algunas, implícitas – que definen y determinan la “vida en la institución” e influ-

yen fuertemente en la formación de los alumnos – aspirantes y cadetes.

■ **Tensión entre quién está dentro y quién está fuera del “cuerpo” institucional.** Históricamente, las propuestas curriculares han tomado decisiones sobre la inclusión del sujeto civil y su “conversión” en un sujeto policial. En este sentido, los cursos de inducción o adaptación son una instancia central en este proceso. Estos cursos así como el diseño curricular y los espacios formativos que están fuera del diseño (los momentos de estudio, los de descanso, las comidas, etc.) tienen que ser puestos en discusión (lo expresamos así porque la mayor parte de las veces quedan fuera de los diseños curriculares).

■ **Tensión entre la formación con internado y la formación sin internado (o tensión entre distintos modos de plantear el internado).**

Vinculada a la anterior, esta tensión implica una toma de posición sobre el aislamiento del sujeto que se va a formar. Cabe señalar que las instituciones formadoras han apostado históricamente al mismo.

El internado impone ciertos “modos de estar” que pueden atentar contra la autonomía, la privacidad, la intimidad e, incluso, la gestión

del propio tiempo de cada aspirante o cadete (resulta llamativa la omisión del alumno como categoría).

Cabe decir que no se pueden pensar las propuestas curriculares sin deconstruir estas cuestiones. La vida institucional requiere ser objeto de discusión / revisión en las instituciones formadoras.

■ **Tensión entre los roles históricos desempeñados y los nuevos roles.** Esta es una tensión identificada en algunas Fuerzas Federales como la gendarmería (GNA) y la prefectura (PNA). En ambos casos, se ponen en juego nuevos roles vinculados al trabajo policial en contextos urbanos, muy diferentes a los de sus orígenes, vinculados al ejército y a contextos no urbanos.

■ **Tensión entre las perspectivas clásicas sobre la seguridad, la ciudadanía y el ingreso de “nuevos paradigmas de seguridad”.** Si bien los nuevos paradigmas de seguridad van encontrando un lugar en los procesos de formación policial, no parecen concretarse en la enseñanza formal de las instituciones con la contundencia esperable.

■ **Tensión entre lo que se espera respecto del alumno del nivel superior y la vida en las instituciones formadoras.** Las insti-

tuciones del nivel superior apuntan a que los alumnos desarrollen tareas independientes de estudio, lectura y escritura y que puedan ser autónomos en la búsqueda de información, entre otras cosas. Sin embargo, la vida en las instituciones formadoras deja escaso tiempo para la lectura, para el estudio, para la autonomía. En este sentido, resulta un desafío revisar la disponibilidad de tiempo y espacio para favorecer las condiciones de “alumno”, además de aspirante o cadete. No se trata solamente de disponer de una buena biblioteca o de un espacio confortable para el estudio (que no es poco y que no siempre está) sino también es necesario generar prácticas que favorezcan “tareas de estudiante” (y no solo de “aspirante”).

■ **Tensión entre el tiempo libre y el tiempo “controlado”.** ¿Es posible formar profesionales si no se brinda la posibilidad de ejercer el tiempo libre? En algunas instituciones de formación el análisis de cómo se organiza “un día tipo” en la vida de un aspirante o cadete permite advertir que ningún sujeto (ni aspirante, ni instructor) puede hacer uso del tiempo propio sino que está permanentemente atravesado y controlado (literalmente las 24 horas del día) por las reglas de la orga-

nización. Es necesario plantear y replantear el “tiempo libre” en las formaciones.

■ **Tensión entre una concepción de la “juventud fallada” y otras concepciones de juventud.** ¿Quiénes son los sujetos que aprenden en las instituciones formadoras? Al sujeto que aprende en estas instituciones, generalmente un joven, se le atribuyen una serie de características con connotaciones negativas. Es un joven que está incompleto, que tiene déficits, carencias – de aprendizajes, de otros modos de relacionarse, etc. –. Los Documentos base ponen de relieve a otro tipo de sujeto que aprende, un sujeto que es parte, justamente, de las identidades juveniles actuales (que los propios aspirantes deben aprender, paradójicamente). A la vez puede llegar a infantilizarse a la juventud, por ejemplo, cuando se los dirige hasta en el más mínimo detalle, se los acompaña, vigila o controla todo el tiempo. *“Los tenemos que ver todo el tiempo, son jóvenes, necesitan de nuestro control... y si.... Somos muy paternalistas”* nos expresó un representante de una fuerza en una ocasión.

■ **Tensión entre formar oficiales o formar técnicos o licenciados.** Esta es una tensión compleja que se vincula con la inscripción en

el nivel superior de las formaciones policiales. ¿Cómo se resuelve esta tensión? ¿Se busca formar licenciados u oficiales? ¿Qué prima en el *curriculum* y en la formación en general? ¿Qué tiene mayor jerarquía en la formación? Una persona del equipo del gestión de una escuela lo expresó así: *“Nosotros formamos primero oficiales, eso lo tenemos claro, es lo más importante...”*

■ **Tensión entre una visión “fragmentada” y una visión “integrada” de la formación.** Las formaciones profesionales históricamente han sostenido una concepción que separa la mente del cuerpo, asociando la mente con el pensar y el cuerpo con la mecánica. En los planes de estudio de las formaciones policiales esto generó una separación radical entre los espacios del “cuerpo / mecánica” y los espacios de la “teoría” / pensar. Los Documentos base promueven la idea de construir diseños en los que esta dicotomía debe romperse. ¿Cómo se resuelve algo tan arraigado en la formación?

■ **Tensión entre el carácter formativo y el carácter profesionalizante de las formaciones.** Esta es una tensión presente en todo momento en el caso de las formaciones básicas.

■ **Tensión entre la disciplina y la reflexión.** La concepción de disciplina en las instituciones donde las personas se relacionan a través de cadenas jerárquicas, apunta a lograr que el individuo responda – automáticamente, sin dilaciones ni cuestionamientos – a la orden del superior. La incorporación de la disciplina se logra mediante una estricta regulación de las rutinas cotidianas y la inculcación de ciertas técnicas corporales que imprimen ciertos saberes en los cuerpos de los cadetes, aspirantes a agentes, gendarmes, marineros, etc.

“De lo que se trata es de preparar al cuerpo para que obedezca. En otras palabras, de volverlo manipulable (...) Se trata, en otras palabras, de incorporar movimientos, de ejecutar rutinas, de entrenar al cuerpo para que responda, de lograr que el desempeño no se reflexione, sino que se actúe” (Sirimarco, 2009)⁴.

Esta concepción se pone en tensión con el propósito de favorecer la reflexión de los profesionales de las fuerzas. Tal vez sea una de las tensiones más álgidas, dada la distancia entre esta concepción y el paradigma de la reflexión que plantea el modelo de formación que

4. SIRIMARCO, M. (2009). *El abordaje del campo policial. Algunas consideraciones en torno a la formación inicial: entre la praxis y las reformas jurídicas*. Vol. 6. Nº 2. DOI (Revista)

sostienen los documentos base. Entran en colisión ambas concepciones.

■ **Tensión entre una formación que, tradicionalmente, estuvo destinada sólo a los hombres y una formación que incluye a las mujeres.** Si bien es cierto que las escuelas han abierto sus puertas para incluir a las mujeres, dicha inclusión debe ser trabajada en diversos aspectos, como los espacios de enseñanza, el espacio físico, etc.

■ **Tensión entre el uso del arma y el uso racional y responsable de la fuerza.** Comprender y enseñar el uso de la fuerza no es sencillo. Este tema parece estar sesgado en las escuelas de formación policial desde la visión del uso del arma reglamentaria; esto no significa que no se enseñen otros contenidos respecto del uso de la fuerza, pero sí que el foco de lo que se enseña está puesto en el uso de armas de fuego. El Modelo de Uso Racional de la Fuerza que se propugna fortalecer desde el ministerio comienza a estar presente en las formaciones policiales con diferentes grados de avance y requiere de un trabajo intensivo y sistemático sobre la perspectiva con los equipos de formación a mediano y largo plazo.

OTRAS TENSIONES VINCULADAS:

■ **Tensión entre la alta rotación del equipo de gestión y la consolidación de un equipo con profesionales de la educación.**

En la mayoría de las Fuerzas Federales los equipos de gestión de las escuelas – directores, sub-directores, jefes – tienen alta rotación en el cargo. Dicho cargo suele ser considerado un “destino más” en la carrera profesional. Dada esta lógica de cambio de destinos cada determinado tiempo (2 ó 3 años), el personal rota periódicamente y así se dificulta la consolidación de los equipos de gestión. Además, la selección no se vincula estrictamente a la formación pedagógica que tienen los integrantes del equipo.

Algo que resulta de interés es que el personal no pierde el contacto con el mundo laboral, pero se presentan dos dificultades: por un lado, la escasa formación de algunos miembros de los equipos de gestión en aspectos educativos, y por otro lado, que los dos años resultan escasos para la consolidación de un equipo de gestión. En este contexto, por ejemplo, tanto en Gendarmería como en Prefectura son los equipos de pedagogos y psicopedagogos quienes “portan la historia de las escuelas” y son quienes pueden lograr una mayor continuidad en la tarea.

■ **Tensión entre la institución policial jerárquica y el trabajo colaborativo en las escuelas desde los equipos de dirección y el equipo docente.** ¿Es posible combinar equilibradamente poder y diálogo, autoridad y aprendizaje, experiencia y riesgo, madurez y juventud, individualidad y cooperación? ¿La dinámica jerárquica termina imponiéndose por sobre cualquier tipo de comunicación?

■ **Tensión entre una formación pensada por “unos” y ejecutada por “otros” y una construcción multiactoral.** Esta tensión da cuenta de una concepción del *currículum* desde una división entre quienes piensan el *currículum* desde los cargos jerárquicos y un lugar de ejecución de esas prescripciones desde quienes lo llevan adelante (profesores e instructores). El desafío es llevar adelante procesos de construcción curricular en los

que aquellos que llevan adelante el *currículum* participan de su elaboración, apropiándose de las decisiones.

■ **Tensión entre el instructor/tutor en tanto profesor y en tanto responsable por la inmersión del aspirante en la vida en la escuela.**

El tiempo que el instructor/tutor destina a acompañar al aspirante en distintas situaciones que están por fuera del espacio de enseñanza propiamente dicho (por ejemplo el comer, el descanso, la higiene) le impide contar con espacios dedicados a problematizar la enseñanza, a planificar y a trabajar en otras tareas de las cuales es responsable.

A su vez, la prioridad de las tareas de disciplinamiento en espacios “informales” de la vida institucional “invaden” la enseñanza y el estilo de formación.

⇒ Estas tensiones nos colocan en la necesidad de revisar el reduccionismo que homologa el proceso de formación al *currículum* formal y que deja fuera de tal proceso la adquisición de pautas y valoraciones que se incorporan por fuera de los currículos prefijados. Una revisión de la formación policial no pue-

de desconocer aquellos aspectos del proceso formativo que corren paralelamente al *currículum* formal y que resultan importantes fuentes de conocimiento para los futuros policías, en tanto los instruyen acerca de las relaciones, jerarquías y prácticas propias de la institución.



Organizar y estructurar el *curriculum*

■ Parte I

4.1.1. Palabras iniciales

Proponemos caracterizar al diseño curricular como un proceso de elaboración del *currículum*, de *toma de decisiones*, *anticipado a su puesta en práctica*. Este atributo puede, a su vez, desdoblarse en dos características esenciales: el carácter procesual del diseño y la *toma de decisiones* que conlleva. Ya nos hemos referido al carácter procesual cuando citamos a un referente como Stenhouse (1984)¹.

El diseño del *currículum* representa básicamente dos implicaciones:

■ Primero, la **reflexión anticipada** sobre la propuesta que después se pondrá en prác-

tica. El hecho de que esa reflexión pueda transformarse en un documento que puede ser público antes de su realización, permite su crítica y valoración por todos.

■ Segundo, la consideración del diseño como una **hipótesis de trabajo** que orienta la práctica y proporciona información para comprenderla y mejorarla.

A continuación se presentan una serie de decisiones a considerar.

4.1.2. Racionalidades en juego

Teniendo en cuenta **el tipo de racionalidad** que se imprime al proceso de diseño curricular, es posible diferenciar enfoques predominantes: el enfoque siste-

mático, racional o técnico; el enfoque procesual o práctico y el enfoque crítico. Si bien estas racionalidades admiten variantes, comparten un conjunto de rasgos que permiten sostener una clasificación de este tipo.

Desde el punto de vista de la estructura del diseño,

1. STENHOUSE, L. (1984). Op. Cit

el enfoque racional otorga centralidad a los objetivos como modo de definir las intenciones educativas y como determinante de los demás componentes de la planificación de la enseñanza (contenidos, experiencias de aprendizaje, materiales y procedimientos de evaluación).

Los modelos racionales y deductivos de planificación se apoyan en una serie de supuestos cuya pertinencia para la enseñanza escolar resulta al menos cuestionable:

- la planificación es un proceso racional y secuencial de toma de decisiones, realizable mediante el seguimiento de una serie de pasos que han de ser realizados de forma bien ordenada;
- los acontecimientos futuros sometidos a planificación son altamente previsibles;
- existe una comunicación fluida y fiel a través de los distintos niveles jerárquicos dentro de la organización y también entre los distintos niveles interorganizativos que componen el sistema escolar.

Según Kemmis (1998)², la **perspectiva técnica** sobre el *curriculum* considera a la sociedad y a la cultura como una “trama” externa a la escolarización y al *curriculum*. Como un contexto caracterizado por las “necesidades”

y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas, con el fin de alcanzar los propósitos y los objetivos de la “sociedad” (imputados a la sociedad normalmente por algún grupo; a veces, articulados por las burocracias estatales y, en ocasiones, decididos por una tecnología de “evaluación de necesidades”, una forma de estudio orientado al descubrimiento de lo que los miembros de una comunidad creen que son las necesidades educativas a las que las escuelas y los currículas deben responder).

El **enfoque práctico y deliberativo**, en contraposición, comprende una serie de vertientes de pensamiento que ponen en cuestión los supuestos de la aproximación técnica, en especial el alto grado de objetividad, certeza, universalidad y lógica que otorgan al proceso de diseño.

La polémica desarrollada por Schwab (1974)³ contra la aproximación teórica a los problemas del *curriculum* y la enseñanza, constituyó un aporte de capital importancia para el desarrollo de este modelo. Para este autor, la enseñanza es una acción más práctica que técnica, que involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan reflexión, análisis de alternativas y formulación de juicios sobre cómo aplicar a la práctica de la mejor manera posible las ideas y principios educativos generales de los profesores. Ello implica destacar

2. KEMMIS, S. (1998) *El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed Morata. Madrid.

3. SCHWAB, J. (1983) *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (comps). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 197-208.

especialmente el carácter moral intrínseco de las decisiones que los profesores deben tomar cotidianamente.

Las perspectivas prácticas impulsan la deliberación como principal estrategia para la búsqueda de soluciones y apuestan permanente al interjuego entre finalidades, medios y acciones. Dado que este proceso ocurre en un contexto socialmente construido y culturalmente mediado, las decisiones que los docentes toman al diseñar están informadas por sus creencias personales y por tradiciones de pensamiento pedagógico compartidas con otros profesionales⁴.

No obstante su respeto por la particularidad de los contextos y la contemplación de los márgenes de impredecibilidad, incertidumbre y carácter emergente de toda práctica, la deliberación efectiva no es una actividad sin sentido que tan sólo “ocurre”. Es posible identificar momentos y etapas, que no constituyen series lineales o puntos de decisión, dado el carácter recursivo del enfoque.

Como un ejemplo de este tipo de planteamiento, el modelo procesual de Stenhouse se fundamenta en la idea de que es posible diseñar el *currículum* y organizar la enseñanza sobre la base de principios de procedimiento que procuran dar criterios para la selección del contenido por parte del profesor y definir el tipo de pro-

ceso que se espera desarrollar en clase. En lugar de una pre-especificación de objetivos, un diseño de este tipo ofrece una especificación del contenido, de aquello que debe hacer el profesor – expresado según principios de procedimiento – y una forma de justificación (Stenhouse, 1984)⁵. Al mismo tiempo, un diseño debiera brindar criterios para interpretar el proceso y efectuar los ajustes necesarios, posibilitando una articulación fluida entre la instancia preactiva e interactiva.

La **racionalidad crítica** del *currículum* parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan “racionales” y “justas” como generalmente se piensa. Por el contrario, afirma que las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción; tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo. No se trata por tanto, de que las estructuras sociales estén deformadas de ese modo, sino de que no percibimos estas distorsiones porque hemos llegado a considerarlas como “naturales”.

La Teoría Crítica se inicia hacia la segunda década del siglo XX como reacción a los planteamientos positivistas e interpretativos que han dominado a las ciencias. Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1998) en su obra *Teoría Crítica de la Enseñanza*⁶ señalan que los primeros teóri-

4. Las tradiciones institucionales y pedagógicas proveen repertorios de posibles o actuales prácticas y, en tal sentido, constituyen fuentes que informan la acción de los individuos haciendo disponibles conjuntos estructurados de significados, oposiciones y posibilidades (Coldron y Smith, 1999).

5. STENHOUSE, L. (1984). Op. Cit.

6. CARR, W., y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca. Barcelona.

cos críticos (Horkheimer, Adorno, Marcuse, todos de la Escuela de Frankfurt), repararon en la forma en que la racionalidad instrumental del positivismo empezaba a producir una complacencia, tanto en lo referido al papel de la ciencia en la sociedad como a la naturaleza de la misma ciencia. El papel de la ciencia se convertía en técnico: alimentar el razonamiento instrumental y proporcionar los métodos y los principios para resolver los problemas técnicos de la producción de resultados de-

terminados previamente. En cuanto a la ciencia misma, se había convertido en doctrinaria, convencida de tener resueltos los problemas esenciales de la naturaleza de la verdad y se había reducido a la filosofía de la ciencia, y al campo de la epistemología. Se tenía la convicción de que la ciencia había llegado a ser “cientificista” y se creía en su poder supremo para responder a todas las cuestiones significativas.

⇒ Las formaciones policiales – y las formaciones profesionales, en general – han estado históricamente impregnadas, atravesadas, dominadas por la racionalidad técnica, que atraviesa tanto los diseños curriculares

como el desarrollo curricular. Es posible ver en los últimos años alternativas de formación policial que intentan romper con la dominancia técnica.

4.1.3. La forma de estructuración predominante de las formaciones policiales: las áreas cuerpo/instrucción y estudio/académica. Alternativas.

La división cuerpo/mente impera en las formas organizativas de los diseños curriculares de policías. El cuerpo se mecaniza en la denominada instrucción y en un espacio físico, el “campo” (“no aula”, aunque el aula en muchas ocasiones esté disponible) y la mente se desarrolla en el espacio físico del aula.

Dicha dicotomía supone la independencia de cada uno de los términos constitutivos de estas polaridades que han sido pensadas como separadas, disociadas, desconectadas. Descartes fue uno de los actores más destacados de este proceso de construcción de la experiencia moderna del cuerpo separado de la vida y del pensar.

“Examiné atentamente lo que yo era, y viendo que podía fingir que no tenía cuerpo alguno y que no había mundo ni lugar alguno en el que yo me encontrase, pero que no podía fingir por ello que yo no fuese, sino al contrario, por lo mismo que pensaba en dudar de la verdad de las otras cosas, se seguía muy cierta y evidentemente que yo era, mientras que, con sólo dejar de pensar, aunque todo lo demás que había imaginado fuese verdad, no tenía ya razón alguna para creer que yo era, conocí por ello que

yo era una sustancia cuya esencia y naturaleza toda es pensar, y que no necesita, para ser, de lugar alguno, ni depende de cosa alguna material; de suerte que este yo, es decir, el alma, por la cual yo soy lo que soy, es enteramente distinta del cuerpo y hasta más fácil de conocer que éste y, aunque el cuerpo no fuese, el alma no dejaría de ser cuanto es”. (Descartes. El Discurso del Método)⁷.

Este párrafo del *Discurso del Método* recorrió el mundo hecho consigna: *pienso, luego existo*. Tal como expresa Denise Najmanovich:

“En un giro revolucionario de inmensas consecuencias Descartes escindió al hombre de su cuerpo y lo enfrentó a la naturaleza. El alma, reducida a razón, y considerada como lo único genuinamente humano se trascendió y se independizó del cuerpo. Lo más extraordinario y paradójico de todo el sistema cartesiano es que al mismo tiempo que supone la indepen-

7. DESCARTES, R. (1970) *Discurso del método*. Meditaciones metafísicas, Cuarta parte. Trad. de Manuel García Morente, Espasa-Calpe. Madrid.

dencia absoluta de la razón pretende que ésta es capaz de imponerse a los instintos y pasiones propios de la naturaleza.” (Najmanovich, 2009)⁸.

La autora plantea que el primer paso para salir de las grillas cartesianas es romper con el hechizo que se para radicalmente al sujeto y al mundo, a la biología y a la cultura, al cuerpo y a la mente. Criticando las polaridades no hacemos más que sostenerlas desde una posición opositora. Erigiendo en realidad sólo uno de los polos, como hace el monismo, degradamos nuestra vida y dejamos en el limbo buena parte de lo que somos, vivimos y pensamos.

Necesariamente revisar el “par” cuerpo / mente supone también la revisión de las relaciones entre teoría y práctica. Reformular los diseños curriculares de las Fuerzas de Seguridad y Policiales implica construir otra forma de estructurar el *currículum*, también supone revisar la organización del trabajo, de modo que no se planteen escindido el “cuerpo” y el pensar.

La forma de estructuración del **currículum por campos** – que expresan los Documentos base es una alternativa posible – que puede considerarse entre otras, como la estructuración por ejes. En el primer caso, se

plantea que cada campo está organizado por un conjunto de unidades curriculares que se nuclean en torno a esta unidad de sentido. Los Documentos base traen la siguiente clasificación de campos: formación general, de fundamento, específica y de práctica, (podría haber otras clasificaciones). Este planteo resalta la idea de “conjunto” y de unidad de sentido de cada campo, teniendo presente que los espacios curriculares del campo de formación general y fundamentos pueden articularse entre distintas carreras de un universo común (esto básicamente aplica en los casos de tecnicaturas superiores no universitarias).

Estructurar el **currículum a través de ejes** tiene como principal objetivo definir un número acotado de líneas directrices dentro del *currículum*. Cada línea posee una unidad de sentido propia y resulta un eje de relevancia para la formación. Todos los espacios curriculares correspondientes a un mismo eje comparten algunos objetivos finales para la formación del estudiante. Cada eje reúne un conjunto de espacios curriculares que, a través de los años, van configurando un trayecto formativo para los estudiantes: un itinerario, un recorrido de determinados contenidos en forma integrada. Los ejes plantean una perspectiva transversal del *currículum*, buscando romper con la fragmentación de las unidades curriculares.

Un ejemplo de estructuración por ejes es el **Diseño curricular de la Escuela de Cadetes de la Policía Federal Argentina Crio. Gral. Juan Ángel Pirker, Técnica-**

8. NAJMANOVICH, D. (2009). El conocimiento del cuerpo, el cuerpo del conocimiento. En Cuadernos de campo. N° 7. Buenos Aires.

tura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana (con sus orientaciones en Seguridad, Siniestros, Telecomunicaciones e Investigación Criminal). En este caso, el *curriculum* está organizado a lo largo de tres años de duración, por ejes curriculares, que se proponen garantizar una formación integral que proporcione la base de conocimientos y experiencias formativas necesarias para el desempeño profesional. Los ejes planteados son: *Estado, Sociedad y Teorías del Delito; Seguridad Ciudadana; Derecho y Marco Normativo de la Seguridad Ciudadana; y Prácticas y Desarrollo Profesional*⁹.

9. En otra línea de documentos de esta misma colección se presentan orientaciones para la enseñanza de los ejes mencionados

■ Parte II

4.2.1. Decisiones del diseño curricular¹⁰

Las decisiones que se van a tomar están asociadas a resolver cómo se van a seleccionar los contenidos, cómo se ofrecerá la secuencia de estos contenidos y cuál será la relación entre las asignaturas. Se debe resolver, además, qué grado de flexibilidad se le dará al *curriculum* y hasta qué punto se lo individualizará.

Una cuestión previa es resolver los ***criterios para la determinación del contenido curricular***. La cuestión acerca de qué enseñar suele ser objeto de encendidas polémicas, ya que la adopción de posiciones al respecto supone a menudo afrontar tensiones entre criterios de selección contrapuestos. Mientras algunas vertientes de pensamiento pedagógico enfatizan la necesidad de que los contenidos revistan significación desde un punto de vista social, atiendan a los requerimientos planteados por la vida contemporánea y preparen al alumno para una adecuada inserción comunitaria y en el contexto de trabajo, los planteos centrados en el educando subrayan la importancia de considerar sus necesidades e intereses y propender al desarrollo personal del sujeto a través de aprendizajes de alto valor experiencial. Por su parte, la tradición de pensamiento centrada en las disciplinas académicas, tanto en sus formas esencialistas como en sus versiones más

contemporáneas, se han manifestado siempre a favor de que se transmitan conocimientos que respeten al máximo el conocimiento acumulado por los distintos campos del saber.

En definitiva, la pregunta acerca de qué se considera valioso enseñar remite al problema de las relaciones entre sociedad, cultura y escuela. Lundgren (1992)¹⁰ plantea que la articulación entre los contextos sociales de producción y reproducción constituye el problema fundante del *curriculum*, y designa, entonces, al conjunto de los textos elaborados para solucionar el problema de la representación de los saberes y destrezas generado por la progresiva separación de ambos contextos. Por eso, la respuesta a esta cuestión dependerá de la definición de propósitos de la formación y de los criterios privilegiados en el proceso de selección del contenido curricular, que pueden variar de acuerdo a los contextos histórico-políticos y a las posiciones pedagógicas de los actores (Cols, 2001)¹¹.

Otro tema fundamental para los diseños curriculares es el dilema de la elección entre extensión o profun-

10. LUNDGREN, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata. Madrid.

11. COLS, E. (2001). *Los contenidos de la enseñanza: Perspectivas de análisis y enfoques teóricos*. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

didad de los contenidos, problema de gran alcance en las decisiones curriculares. Es fundamental la reflexión sobre la *selección de contenidos*: ¿Qué vamos a enseñar y qué no? ¿Qué esperamos que los alumnos aprendan y a qué hemos decidido renunciar? Si tenemos una disciplina y decidimos que debemos abarcarla en todos sus aspectos (extensión), la profundidad será menor. El tiempo siempre es limitado y se distribuirá entre las disciplinas y al interior de cada disciplina. La decisión es presentar todo (extensión) o seleccionar partes (profundidad). Hay una tendencia a pensar que la mejor opción es la profundidad y que de lo contrario no hay aprendizaje verdadero; sin embargo, hay algunos argumentos en defensa de la extensión, por ejemplo, que abre un campo que, de otra forma, no se vería nunca.

Realizar la difícil selección de contenidos implica, entonces, resolver el dilema extensión-profundidad, entre otras decisiones. ¿Cómo se organizarán en el interior del *currículum* los contenidos seleccionados? ¿Será mejor presentarlos como asignaturas, como grandes áreas, a partir de proyectos? Interrogantes que serán retomados más adelante.

También la cuestión de los contenidos supone interrogarse acerca de en qué se centrará el *currículum*, como expresa Davini (2000)¹² *¿en las disciplinas, en los alumnos, en las tareas, etc.?*

12. DAVINI, M. C. (2000) *Carpeta de la asignatura Currículum*. Licenciatura en Educación. Universidad Virtual de Quilmes. Bernal. Buenos Aires.

■ **El *currículum* centrado en disciplinas**

apunta a aprendizajes formales representando un planteamiento académico de los propósitos de la enseñanza. Enfatiza la valorización de las disciplinas científicas como cuerpos sistemáticamente organizados en teorías y conceptos así como en sus metodologías específicas de investigación. Las disciplinas son regiones del conocimiento a transmitir, en términos de estructuras conceptuales y de la comprensión de los modos de pensamiento y de investigación. Se deja pendiente la atención a las complejas relaciones políticas y de interés de las comunidades científicas y a conseguir un equilibrio entre los componentes formativos de las disciplinas, las experiencias previas de los alumnos y las diversas finalidades de los distintos niveles de escolaridad.

■ **El *currículum* centrado en el alumno**

privilegia al sujeto de la enseñanza. A nivel de proyectos de educación superior, hay desarrollos dirigidos a promover la autonomía del pensamiento y la acción, la toma de decisiones y la resolución de problemas a través de currículos flexibles con sistema tutorial.

■ **El *currículum* centrado en la cultura:**

destaca la contextualización del contenido legitimándolo en las características de la vida

social fuera de la escuela. Plantea organizar el *curriculum* incluyendo espacios de “bajo status” frente a las disciplinas pero representando el conocimiento legítimo de los grupos y prácticas sociales.

■ **El *curriculum* basado en tareas** apunta al entrenamiento técnico y metodológico para las diversas ocupaciones del mundo laboral. Actualmente, considerando los cambios en la definición de ocupaciones, se incluyen otras competencias complejas.

A partir de observaciones y análisis de formaciones policiales, agregamos una nueva categoría generada para el contexto de las formaciones de las Fuerzas de Seguridad:

■ **El *curriculum* centrado en el disciplinamiento.** Apunta al entrenamiento de la obediencia y la disciplina, lo que también implica acciones de des-subjetivación en la formación. Plantea una vinculación subsidiaria de las disciplinas y tareas al servicio del disciplinamiento de quienes se forman.

→ ¿En qué se centran las formaciones policiales? Parece menos factible encontrar diseños centrados en los alumnos y en la cultura. En algunas formaciones de agentes de calle se pueden identificar rasgos de diseños curriculares basados en tareas. En las formaciones más extensas hay rasgos de centramiento en las disciplinas.

¿En la formación de policías el centramiento está en el disciplinamiento de quienes se forman? No cabe duda que en estas instituciones la disciplina es un contenido relevante en la formación, lo que problematizamos es que sea el disciplinamiento el organizador del *curriculum*.

4.2.2. Las decisiones sobre la secuencia y la estructuración de los contenidos

Si bien *la secuenciación y la estructuración de los contenidos* son acciones diferentes, están relacionadas, dado que las decisiones que se adopten sobre la secuencia afectan a la estructura y viceversa. La secuencia es el orden en el que se van a enseñar los contenidos; y la estructura alude al tipo de relaciones que se pueden establecer entre los diferentes contenidos que forman parte del *currículum*. A continuación analizaremos con detalle cada una de estas operaciones.

La **secuencia de los contenidos** siempre implica una progresión, es decir, un ordenamiento en el tiempo: ¿Qué es lo que debe determinar el orden de sucesión? ¿Cuál es el criterio que define la progresión? ¿Cuál es la razón para definir este tipo de ordenamiento? La determinación de un/os principio/s de secuencia es una decisión compleja que resulta tanto de criterios vinculados a la estructura lógica del conocimiento como de las ideas relativas al proceso por el cual el alumno aprende o accede a un tipo de conocimiento en particular (criterio psicológico).

Un contenido enseñado antes o después de otro contenido, se presenta en un escenario diferente en la mente del alumno. El orden en que se decide enseñar los contenidos determina en gran manera las relacio-

nes que los estudiantes son alentados a establecer, por ejemplo, entre los conceptos y los principios que aprenden. El orden de presentación influye en el nivel y en la forma de la comprensión.

Puede decirse que ninguna secuencia es, en sí misma, superior a otra o, si se quiere, ninguna secuencia puede ser establecida como una secuencia necesaria. Como tantas otras decisiones que se toman, la secuencia que se establezca es una alternativa posible entre varias y depende de la conjugación de varios factores o criterios. Algunos de ellos:

■ **Énfasis en aspectos de la realidad:** la secuencia del contenido refleja las relaciones espaciales, temporales o de atributos físicos que se producen en el mundo real.

■ **Las relaciones conceptuales:** la secuencia del contenido refleja las relaciones entre los conceptos siguiendo una estructura lógica mediante relaciones de subordinación o supraordinación entre clases de conceptos. Entender un concepto implica ubicarlo en una red conceptual.

■ **La investigación:** la secuencia del contenido refleja la lógica y los métodos de inves-

tigación en cada disciplina o área de pensamiento.

■ **La lógica del aprendizaje:** la secuencia del contenido se realiza en función de alcanzar aprendizajes cada vez más complejos, dejando de lado la lógica propia de las disciplinas. Se toman en cuenta los problemas relacionados con el grado de dificultad del contenido, la internalización del contenido, los saberes previos que son necesarios, la experiencia anterior, etc.

■ **La utilización del aprendizaje:** el contenido se secuencia con relación a problemas propios de cada contexto. En este caso, se ordena el contenido en función del aumento de la complejidad de las situaciones de aplicación.

Es posible pensar en tipos /enfoques de secuencias lineales, concéntricas y espiraladas.

■ En **la secuencia lineal**, la presentación de los contenidos se hace por sucesión en el tiempo, cubriéndose en cada período porciones nuevas de conocimientos disciplinares para los alumnos. En cada período se enseña una porción nueva de la materia y no se vuelve atrás.

■ En **la secuencia concéntrica**, se hace una presentación general de los contenidos

en un primer período, definiendo sus aspectos más importantes y conceptos fundamentales. En el período siguiente, se cubre el mismo segmento de contenidos pero se ve con mayor detalle; lo mismo ocurre en un tercer período. Siempre se cubren las mismas áreas de la disciplina y los temas, en general, no varían. En estos casos suele ser poco atractivo el aprendizaje para los alumnos porque la reiteración de los mismos temas resta interés a las actividades.

■ En **la secuencia espiralada o helicoidal**, en un primer período se hace una presentación general, a la que se vuelve en períodos posteriores pero con contenidos nuevos. Se vuelve sobre lo mismo para ver problemas diferentes, lo que enriquece la base disciplinar y los conceptos fundamentales presentados al inicio, que se van profundizando progresivamente. El *currículum* “espiral” está basado sobre la idea de que los contenidos importantes (conceptos, valores, actitudes, destrezas motrices y habilidades intelectuales, por ejemplo) deben ser introducidos en distintos momentos, en diferentes niveles y empleando diversas formas de presentación. En algunos casos, aparecen en ejemplos concretos, más adelante

de maneras más abstractas, en ocasiones unidos a acciones efectivas, en el curso de discusiones, en actividades específicamente diseñadas para tratarlos y, también, en la enseñanza ocasional, cuando por la índole de las cuestiones que surgen, resulta apropiado introducirlos. El tipo de secuencia helicoidal o “en espiral” reúne aspectos tanto del enfoque lineal, (del cual toma la renovación de contenidos) como del concéntrico (del cual toma el retorno a la presentación de los conceptos, los principios, las ideas, los valores o las teorías importantes que se estudiaron anteriormente).

■ La estructuración de los contenidos y la relación entre asignaturas

Como dijimos previamente, *la estructura de los contenidos alude a las relaciones que se establecen entre ellos*. Existen diferentes relaciones, si se toma como base el conocimiento organizado y sistematizado en el marco de las disciplinas¹³, o en el caso en que la organización no sea disciplinar.

En el caso de las relaciones entre asignaturas, se pueden generar tanto materias independientes, que no tienen vinculaciones entre sí, como algunas formas que promueven diversos grados de interrelación entre ellas. Así, entonces, cuando elaboramos un diseño curricular, podemos elegir mantener vinculaciones entre las distintas asignaturas o no hacerlo. Si se decide no establecer relaciones, se está optando por *asignaturas que funcionen de manera independiente*. Esta opción tiene la ventaja de dar libertad y capacidad de creación a cada uno de los responsables de la enseñanza. La desventaja es el riesgo de la desintegración del conocimiento y el hecho de que es el alumno el responsable de integrarlo, ya que los conocimientos sueltos y dispersos no se pueden transferir en muchas ocasiones.

Como esto es lo que ocurre con el *currículum* de asignaturas independientes, existen algunas alternativas de solución respecto de cómo se pueden relacionar las asignaturas. Hay tres grados de relación entre asignaturas.

■ El de menor grado de relación se denomina **correlación** y se da cuando una asignatura presupone conocimientos adquiridos en otra asignatura. Esta correlación puede ser horizontal, cuando se trata de materias que se están dictando simultáneamente, o vertical, cuando son sucesivas en el tiempo. Se puede dar el caso que dos o más docentes se pongan de acuerdo para hacer refe-

13. Un problema fundamental de diseño es el que tiene que ver con la relación que se considera debe existir entre las asignaturas. Asignatura es algo que se le asigna a alguien. Se enseñan disciplinas, saberes. Una disciplina es un campo sistemático del saber que tiene su propia estructura sintáctica y tiene un conjunto de objetos de conocimiento. Una disciplina se caracteriza por tener lógicas de descubrimiento y de validación, hábitos de pensamiento, actitudes y valores, entre otros. Una asignatura es el conjunto de contenidos seleccionados de una o varias disciplinas que son asignados para ser enseñados en un período lectivo.

rencias cruzadas, pero en cuanto a la organización, se conserva el criterio de materias independientes. Hay, pues, una relación, pero esta relación es tan baja que no modifica ni la secuencia de contenidos ni la metodología de la enseñanza de cada una de estas materias; lo único que se hace es aludir, utilizar algo de lo visto en otra materia. Para que se pueda establecer la correlación, se tienen que dar dos condiciones: en primer lugar, el docente tiene que poseer conocimientos acerca de los contenidos que se van a correlacionar; en segundo lugar, tiene que saber qué es lo que se está dando en otra materia.

■ La segunda forma de relación entre asignaturas se denomina **concentración**. Se da cuando un grupo de asignaturas se concentran en torno a otra asignatura denominada eje o centro. En este caso, la única que mantiene su programa, secuencia y organización es la asignatura eje; las otras se ponen a su servicio. A diferencia de los modelos anteriores, la concentración de materias implica una programación conjunta entre los docentes. En general, este tipo de programación requiere un cuidadoso análisis de selección de la materia que servirá de eje.

■ La tercera forma de relación, más fuerte

que las anteriores, se denomina **globalización**. El alumno tiene que resolver una cuestión, que puede ser, por ejemplo, un problema, y todas las materias se ponen al servicio de la tarea de resolución. En esta forma de relación entre asignaturas hay un centro, que no es una disciplina, sino un tema, un problema o un proyecto, que constituirá el eje del trabajo.

La diferencia esencial entre los diseños que se centran en las disciplinas, y los centrados en los estudiantes, en los problemas, en la cultura, es que, en los últimos, las disciplinas constituyen las herramientas básicas para el logro de los objetivos educativos pero no son sólo un fin en sí mismas.

De modo sintético se podría decir que en los enfoques disciplinares, el énfasis de la enseñanza está puesto en la lógica interna de cada una de estas disciplinas y la manera en que los alumnos puedan aprenderlas mejor. En los diseños no disciplinares, que favorecen relaciones globalizadas, el énfasis está puesto en cómo aprenden los alumnos y, subsidiariamente, en el papel que juegan las disciplinas en su formación. Si bien son perspectivas diferentes, están vinculadas por cuanto ni una prescinde de las necesidades de los alumnos, ni la otra de la enseñanza de los contenidos disciplinares. No obstante, hoy existe bastante evidencia sobre las

ventajas de las propuestas que tienden hacia la integración de contenidos.

Ahora bien, los diseños que rompen con la lógica disciplinar y que apuntan a formas globalizadas, tampoco están exentos de problemas en la práctica. Muchas veces en el esfuerzo por establecer relaciones se termina distorsionando el conocimiento, o banalizando. Los diferentes tipos de diseño curricular suelen utilizarse en forma combinada o mixta.

La reflexión sobre el *tipo de código curricular* que se proponga es muy relevante. Para ello, apelamos a los aportes de Bernstein (1977)¹⁴, quien destaca la vigencia de la identificación de dos tipos de *curricula* en la historia de la escolarización europea a partir de las nociones de “*clasificación*” y “*enmarcamiento*”. Al reconstruir las implicaciones organizativas, epistemológicas e identitarias que rigen un *currículum* escolar, Bernstein trazó la distinción entre un tipo de código de colección y un tipo de código integrado. Este investigador tomó como criterios de su análisis la clasificación y el enmarcamiento, como una forma de analizar las relaciones de poder y de control, respectivamente.

■ El **principio de clasificación** se refiere a la naturaleza de los límites y a la diferenciación entre los contenidos de un *currículum*, que puede ser fuerte o débil, y que afecta a la división del trabajo del conocimiento educativo y a las estrategias de organización. Para Bernstein, la clasificación es el principio que regula las separaciones (o integraciones) de los contenidos del *currículum*. La clasificación fuerte se produce cuando los contenidos están aislados unos de otros y genera códigos curriculares agregados / fragmentados.

■ Con el **principio de enmarcamiento** se refiere al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica. Además, la fuerza del enmarcamiento también nos permite ver la relación entre el conocimiento de la comunidad y el conocimiento científico.

14. BERNSTEIN, B. (1977). *Clases, código y control*. Akal. Madrid. Sus investigaciones intentan hacer visibles las reglas por las cuales se produce el discurso pedagógico. Sus trabajos tiene fuerte base de conocimientos de Lingüística y Análisis del Discurso. Su hipótesis central es que existen códigos, en el sentido de gramáticas pedagógicas oficiales que son, al mismo tiempo, principios de orden y de desorden tácito. Estos códigos se vinculan con el concepto de clase y de relaciones sociales. En 1971, publicó *Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo*, texto fundador de la Nueva Sociología de la Educación. Allí, además de avanzar sobre la teoría de los códigos del saber escolar (que se concretaría en la serie Clases, Códigos y Control que inició ese mismo año. Bernstein delimitó el foco y la mirada de la Nueva Sociología de la Educación.

LOS DOCUMENTOS BASE

→ El Documento base como marco plantea establecer relaciones sistemáticas y sustanciales entre asignaturas (o entre diversos espacios curriculares). La reflexión sobre estas relaciones es la piedra angular para revertir diseños curriculares de colección o fragmentados.

Un indicador cuantitativo de fácil observación (y muy notorio) de la fragmentación es la cantidad de espacios curriculares que tienen algunos diseños curriculares de formación policial. Cabe entonces la pregunta sobre cuántos espacios en simultáneo puede cursar un alumno.

■ La referencia a las unidades de la propuesta curricular

Las unidades curriculares constituyen delimitaciones de conocimientos en una secuencia y dentro de un determinado período de tiempo. Cada unidad curricular de formación aborda, con mayor o menor énfasis, los ejes o campos de formación. Se pueden distinguir las siguientes unidades curriculares:

■ **Asignaturas:** son definidas por la enseñanza de marcos disciplinarios o multidisciplinares. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo y en correspondencia con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo.

■ **Seminarios:** son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la for-

mación profesional y su reflexión crítica. Estas unidades permiten el cuestionamiento del “pensamiento práctico” y ejercitan el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica como usuarios activos de la producción del conocimiento.

■ **Talleres:** son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación en el campo. Los talleres fomentan el desarrollo de competencias prácticas. Estas incluyen una gran diversidad y complementariedad de capacidades, al entender la práctica no sólo como el hacer, sino como el hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego todos los marcos conceptuales disponibles. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de situaciones problemáticas y de

alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. El taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación de la capacidad para elegir entre cursos de acción posibles y pertinentes, metodologías, medios y recursos. Asimismo, el taller es una instancia de entrenamiento para el trabajo en equipo, estimulando la capacidad de intercambio y la búsqueda de soluciones originales, lo que constituye una de las necesidades de formación de la carrera.

■ **Trabajos de campo** son tareas planificadas que suponen un abordaje en contextos reales.

También es importante la decisión sobre *la estratificación o jerarquización entre distintas unidades curriculares*, es decir, el peso de cada una en función de su dominancia en el conjunto del diseño y del tiempo que se le asigna. Pensar en un *currículum* en donde todas las unidades curriculares tengan igual importancia es un pensamiento transgresor. Otros indicadores del prestigio que tienen ciertas asignaturas son la carga horaria y la concentración del trabajo docente.

⇒ Los Documentos base proponen diferenciar diversas unidades curriculares. Vale la pena pensar en los diseños sobre qué espacios se prevén como asignaturas, cuáles como talleres, etc.

Esto dará claridad al docente al momento de diseñar la enseñanza de cada espacio. Le dará direccionalidad respecto del tipo de trabajo que se espera, tanto de los docentes como de los alumnos.

■ **¿Curriculum abierto o cerrado?**

Otra decisión que es ineludible es si el *curriculum* se caracterizará como *abierto o cerrado*. Se entiende por cerrado a aquel que no da opciones a los estudiantes quienes nada pueden elegir (ni materias, ni tiempos, ni secuencias de materias). Todo está establecido, las decisiones curriculares le están vedadas. La apertura está dada en función de la capacidad de elección de los alumnos, otorgada por la inclusión de materias optativas, las características del régimen de correlatividades y la existencia de cátedras paralelas (en el caso del nivel superior).

En general, cuando aparecen opciones en el diseño curricular, el alumno debe recibir algún tipo de asistencia o apoyo que facilite la toma de decisiones correcta. Hay diferentes maneras de presentar esa orientación, como el sistema tutorial, la secretaría de orientación y las recomendaciones en el propio diseño.

¿Pueden las fuerzas plantear diseños con alguna posibilidad de apertura? ¿Es posible prever espacios de elección por parte de los alumnos? ¿Puede una formación de policías tener esta posibilidad? La reflexión en cada institución formadora sobre las distintas cuestiones presentadas en este punto es sumamente importante. Muchas de las decisiones que planteamos como problemas a resolver (o que ya están resueltos en las propuestas curriculares vigentes) pueden no ser objeto habitual de intercambio o de discusión, ya que por

estar naturalizadas, pueden no cuestionarse. Resulta imprescindible desarrollar estrategias de objetivación y de des-naturalización de las tradiciones existentes en la conformación de los diseños y proyectos curriculares.

Volvemos a la necesidad de instalar espacios de discusión sobre los problemas del diseño como instancias problematizadoras que llevan a preguntarse, interrogarse y, reflexionar. Entender al *curriculum* como un modelo de ley, como algo que impone conductas de obediencia y reproducción se aleja de pensarlo como una instancia problematizadora, necesaria para la construcción de proyectos curriculares más sólidos.

Las categorías analizadas no son exhaustivas de las decisiones del diseño, pero representan aspectos relevantes para las instituciones que forman policías.

Sugerencia de actividad

Algunas preguntas para reflexionar colectivamente: Efectúen una lectura de carácter general de su propuesta curricular y analicen las decisiones tomadas desde los siguientes aspectos:

- ➔ ¿Qué relaciones se establecen entre teoría y práctica?
- ➔ ¿Qué forma se elige para estructurar el currículum?, ¿por áreas, campos, ejes, etc? ¿cómo juega la división cuerpo/teoría-mente?
- ➔ ¿En qué se centra el contenido?: ¿en disciplinas académicas?; ¿en el alumno?; ¿en tareas?; ¿en el disciplinamiento?
- ➔ ¿Cuál es la relación que se establece entre las asignaturas o espacios curriculares?; ¿independientes, por correlación, por concentración, formas globalizadas? ¿Se expresa algo sobre estas relaciones?
- ➔ ¿Se diferencian distintas clases de unidades curriculares? ¿Talleres, seminarios, laboratorios, asignaturas, etc.?
- ➔ ¿Cómo se podría caracterizar la secuencia de contenidos?, ¿lineal, concéntrica, espiralada?
- ➔ ¿Se encuentran ante un *currículum* agregado, fragmentado o es un currículum integrado?

- ➔ ¿La propuesta curricular es flexible / abierta o cerrada?
- ➔ ¿Cómo se resuelve el dilema extensión-profundidad de contenidos en el diseño?
- ➔ ¿Qué tipo de participación se prevé de diversos actores en el diseño?

Teniendo en cuenta distintos componentes de la propuesta curricular:

- ➔ ¿Cuáles son los componentes que están representados en la propuesta curricular?
- ➔ ¿Existe algún componente con mayor jerarquía que los demás?
- ➔ ¿Cuáles son los indicadores de la jerarquización en la propuesta escrita?

Esta misma actividad puede realizarse como una guía de preguntas respecto de la formulación del diseño curricular. En este caso, más que una actividad de análisis, se propone como una guía de reflexión sobre las distintas decisiones a tomar en la elaboración del *currículum*.

4.2.3. La programación de la enseñanza. Problemas y desafíos.

Dar forma y diseñar prácticas de enseñanza en contextos institucionales requiere procesos de deliberación y coordinación de acciones que articulan lo cultural (los marcos simbólicos de los participantes, tradiciones pedagógicas), lo político y lo técnico.

Otro aspecto refiere al modo de formular y comunicar los resultados del proceso de programación, es decir, los criterios para la presentación de programas y proyectos. El carácter institucionalizado de la enseñanza requiere el desarrollo de una serie de operaciones que permiten explicitar y socializar el contenido de la propuesta a través de distintas formas de enunciación y organización. Hay numerosos ejemplos de modificaciones producidas al respecto a través del tiempo. Tal como expresa Cols (2004)¹⁵ se trata de prácticas reguladas institucionalmente regidas por criterios de orden curricular y pedagógico; esto explica cambios en relación a las prescripciones sobre objetivos o en las tipologías adoptadas para especificar los contenidos de la enseñanza.

Se podría decir que el marco de la programación de la enseñanza se produce, por un lado, a partir de un conjunto de normas institucionales cuya fuerza prescriptiva, tal como lo mencionamos previamente, varía de acuerdo a las instituciones educativas; por el otro, con el modo de

ver las cosas propias del profesor o el equipo de profesores. A esto algunos autores, como Feldman y Palamidessi (2001)¹⁶, lo denominan marco mental del profesor o equipo docente. Son modos generales de definir la situación, producto de su conocimiento y de su experiencia y forman una amalgama personal que define una perspectiva. Estas perspectivas proporcionan orientaciones generales y valores educativos. Las perspectivas no son, en sentido estricto, “teorías”. Su sistematicidad es mucho menor y son pasibles de interpretaciones diversas. Constituyen un marco mental personal con el que se piensa, se programa y se dirige la enseñanza. Hay tres aspectos normalmente relacionados con el desarrollo de perspectivas: las concepciones en torno al aprendizaje, a la enseñanza y a la definición de la actividad de quien enseña.

15. COLS, E. (2004). *La programación de la enseñanza* OPPYL. Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

16. FELDMAN, D y PALAMIDESSI, M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad*. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente 1. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.

→ La programación es una hipótesis de trabajo que organiza las ideas, los pensamientos y las imágenes del profesor. Estas decisiones se ratifican o rectifican en el aula cuando el docente está enseñando. Por las razones que antes mencionamos, la programación no queda concluida en el trabajo que el docente realiza previamente al desarrollo de su tarea con los alumnos sino que recién se completa cuando se han introducido todos los cambios que la práctica de la enseñanza impone. La programación, por tanto, lleva la impronta efectiva y concreta de la prác-

tica y queda cumplida recién cuando el docente cierra el ciclo de su pensamiento acerca de lo que supone programar en ese proceso particular de enseñanza. Como se ve, entonces, una etapa importante de la programación ocurre mientras el docente realiza su tarea de enseñar y no sólo previamente a ella y concluye, por último, cuando el docente evalúa su actuación, incluyendo la programación previa y su actividad de implementación y modificación de lo programado.

El *desarrollo curricular* refiere justamente a la puesta en marcha y comprende los aspectos procesales prácticos, o sea todo lo que sucede en el aula entre docentes y alumnos. Remite a lo que hemos presentado en el segundo apartado como *currículum* realizado, en acción, en el que confluyen las diferentes transformaciones que los otros niveles implican, ya que alude al momento en que el *currículum* se efectiviza en la práctica real en el aula. En él se llevan a cabo experiencias de aprendizaje reguladas en parte por las programaciones.

Finalizando, podemos decir que la *evaluación curricular* asume un carácter permanente y, con diferentes matices y acentos, está presente a lo largo de todas y cada uno de los niveles de concreción del *currículum*. Se entiende la integración desde, por lo menos, “dos mira-

das”: la de los propios actores del sistema educativo y la de aquellos con quienes se articula la oferta formativa en el ámbito local y lo territorial donde se inserta la institución y, complementariamente, la institución y la organización de pertenencia.

■ Parte III

4.3.1. Los sentidos de la práctica en el diseño

Supongamos que es preciso elaborar una propuesta curricular para conseguir un magnífico nadador. Puestos a la tarea, decidimos que es necesario dedicar un año a enseñar distintas materias que son fundamentales para la formación: puesto que ha de mover los músculos de manera coordinada, deberá conocer anatomía y fisiología de la natación, química del agua y formación de los océanos; ya que tiene que moverse y sumergirse en el agua, tendrá que saber cuáles son las valencias del agua, sus diferentes estados y propiedades.

También deberá cursar la materia Economía de la natación (costos unitarios de las piscinas por usuario, rentabilidad de los campeonatos de natación), psicología del nadador, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días.

También tendrá que estudiar historia de la navegación y ¿cómo no exigir que estudie geografía de las aguas sobre el planeta? Deberá saber los afluentes de los ríos por sus márgenes, las diferencias de los conceptos mar y océano, la ubicación de los lagos más importantes. Será imprescindible también que conozca la historia de los campeones olímpicos de natación (fechas de nacimiento, muerte,

efemérides más importantes de su vida) puesto que ellos han marcado la pauta en esa actividad deportiva. No se podrá dejar al margen una materia sobre marcas olímpicas y otra sobre estilos de natación. Todo, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua.

Y como la práctica resulta importante, habrá que incluir una segunda etapa en la que los alumnos-nadadores observen durante varias semanas a nadadores experimentados; también tendrán que realizar entrevistas a especialistas en natación. Ejercitarán numerosas brazadas y patadas fuera del agua de acuerdo a distintos estilos. Se les pedirá que corran y hagan numerosas flexiones también. Como requisito final de la práctica, se les pedirá que naden varios largos en la pileta de un club de barrio.

*Una vez aprobadas todas las materias teóricas y prácticas y estando acreditado para nadar en distintos escenarios, después de esta sólida preparación, se les lanzará al mar, en aguas bien profundas en un día de gran temporal” (Basado en el relato *El Curriculum del Nadador* de Santos Guerra, 2009)¹⁷.*

¿Qué trae el relato sobre las relaciones entre teoría y práctica? El relato nutre una relación subsidiaria de la

17. SANTOS GUERRA (2009). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo*. Editorial Graó. Barcelona.

práctica respecto de la teoría, muestra que la práctica se concibe como la aplicación de la teoría.

El relato da cuenta de una racionalidad técnica, muestra una relación subsidiaria de la práctica respecto de la teoría, una secuencia establecida de teoría y luego práctica y una idea de la práctica como aplicación de la teoría, entre otros aspectos que luego retomaremos. El *Currículum del Nadador* es representativo de varias formaciones policiales; podría ser “aplicable” a algunas policías provinciales o a Fuerzas Federales, en las que las prácticas vinculadas al desempeño profesional quedan alejadas o llegan tarde y escasamente.

Desde el sentido común solemos asociar lo práctico con un hacer, con una actividad que encierra ciertos procedimientos o destrezas a fin de realizar una acción. Asimismo, solemos concebir separadamente el “mundo de la teoría” – que con frecuencia asociamos con conceptos, hipótesis e ideas – del “mundo de la práctica”. Esta mirada conlleva una perspectiva escisionista que supone una separación, un corte, entre el sujeto y el objeto.

En el marco de las teorías culturales del aprendizaje, autores como Chaiklin y Lave han intentado romper con la idea tradicional de que, por un lado, se encuentra la mente de un sujeto que intenta apropiarse de un objeto de conocimiento y, por el otro, el contexto en el que dicha acción se desarrolla. Para estos autores, el aprendizaje puede ser caracterizado como una *actividad situada* en la que no existe “una separación entre

acción, pensamiento, sentimiento, valor, y sus formas colectivas e histórico – culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa” (Chaiklin y Lave, 2001)¹⁸.

Es decir, aprendemos siempre en un contexto socio-histórico particular en el que la dimensión cognitiva y la dimensión emocional se integran. Se trata de un contexto que entrelaza y no sólo rodea la situación (Nackache, 2004)¹⁹.

Asimismo, Cole y Engeström (2001)²⁰, al referirse a las mediaciones que se ponen en juego en una situación de aprendizaje, sostienen que existe un sistema de actividad en el que un sujeto, un objeto a ser conocido y una serie de artefactos se despliegan en el marco de una comunidad de prácticas – en tanto grupos e instituciones –, las cuales cuentan con una serie de normas de funcionamiento, es decir de *reglas, roles y tareas* definidas por una determinada *división de trabajo*. Se trata de verdaderos sistemas de actividad donde la dimensión social, colectiva e, incluso, conflictiva adquieren importancia.

Cuando se trata de formar profesionales, siempre se ponen en juego saberes de distinta naturaleza: algunos más ligados a las teorías (conceptos, teorizaciones, ideas) y otros asociados a la práctica (saberes, técnicos, procedimientos, que están fuertemente ligados al ejercicio del ofi-

18. CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (2001). *Estudiar las prácticas*. Amorrortu. Buenos Aires.

19. NAKACHE, D. (2004) *El aprendizaje en la perspectiva contextualista*. En Elichiry, N. (comp) *Aprendizajes escolares*. Des en psicología educacional. Manantial. Buenos Aires.

20. COLE, M. y ENGESTRÖM, Y. (2001). *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. En Salomon, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas*. Amorrortu. Buenos Aires.

cio). Más allá de la particularidad de ese “saber profesional” que se enseña, en los espacios de práctica existe una instancia de transmisión del oficio, del saber hacer, que se aproxima gradualmente al terreno profesional y promueve la adquisición de conocimiento en ese contexto.

Resulta importante señalar cuán relevante es considerar “las prácticas” en plural, en la medida en que existe una multiplicidad de contextos de realización de las mismas y distintas situaciones de aprendizaje de los estudiantes. Se trata de variadas prácticas, por sus contextos, oportunidades y posibilidades al servicio del aprendizaje del oficio.

En relación con la enseñanza de los saberes prácticos no sólo debieran considerarse cuestiones específicas de un espacio curricular en particular sino que debe integrar y articular saberes y competencias de otros espacios curriculares. Asimismo, es deseable una conexión entre lo que sucede en lo habitualmente llamado “parte teórica” y la “parte práctica”.

Las prácticas también deben ofrecer una pluralidad de propuestas y estrategias que permitan experimentar distintas funciones, actuaciones, responsabilidades y exigencias como profesionales. De hecho, la expresión “prácticas”, en plural, remite a la necesidad de presentar multiplicidad de alternativas e instancias que conecten al sujeto en formación con el campo futuro de desempeño profesional.

En segundo lugar, considerando y reconociendo ex-

plicitamente la complejidad de aquello que se enseña, la práctica debe organizarse en función del tipo de conocimiento que se desea transmitir y las competencias que deben desarrollar los policías. Esta complejidad hace referencia a las características del conocimiento que se enseña en sus distintas dimensiones, las cuestiones que entran en juego en la formación y al sentido político y social, marcados por principios morales y valores. Por ejemplo, es necesario considerar las dimensiones emocionales y vinculares puestas en juego en el ejercicio de la profesión.

Teniendo en cuenta lo anterior, el carácter práctico del conocimiento del campo de la seguridad no implica una ausencia de teoría. Por el contrario, toda práctica tiene por detrás siempre una teoría que guía el accionar, que lo justifica. En ese sentido, la teoría es necesaria en la medida en que sostiene las decisiones que los policías deben tomar en la práctica profesional. Además, es necesario considerar que, en el propio ejercicio de la profesión se construye conocimiento.

Es a través de la participación en dicha comunidad de prácticas que se van adquiriendo saberes que, en la medida que son pensados, revisados y analizados, pueden ser profundizados e, incluso, modificados.

4.3.2. Las prácticas como articuladoras del diseño curricular

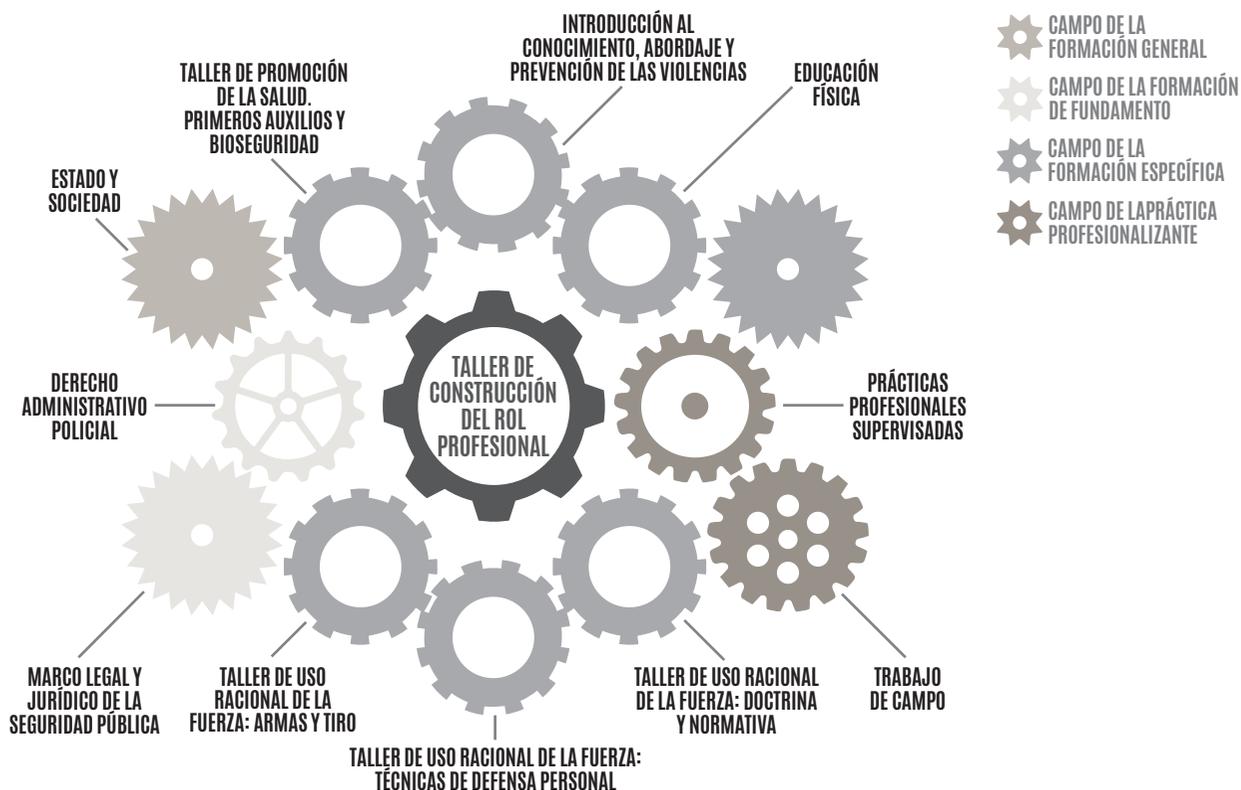
Hay espacios curriculares particularmente relevantes para la articulación con otros, como los espacios de prácticas y de reflexión sobre el rol profesional, las cuales se constituyen como instancias articuladoras por excelencia. Tomaremos como ejemplo de ello el diseño curricular de Agentes de Calle de la Escuela de Suboficiales y Agentes de la Policía Federal Argentina (PFA) “Don Enrique O’Gorman”.

El diseño curricular está organizado en base a intervenciones profesionales. Dichas intervenciones se ponen en juego en el *Taller de construcción del rol profesional*. En la estructuración del *currículum* se decidió que este taller se plantee como articulador y organizador de otros espacios curriculares.

De este modo, la integración entre teoría-práctica se “actúa” en un espacio específico que potencia la articulación de contenidos de diversas materias o talleres en la resolución de la actividad. El taller “manda” a los otros espacios que, a su vez, abonan al taller, planteando aportes diversos. La siguiente representación muestra de manera gráfica el lugar central del *Taller de construcción del rol profesional*.

■ La práctica. Eje articulador de la estructura curricular

El *Taller de Construcción del Rol Profesional* constituye el "nodo" que articula los demás espacios curriculares y permite la integración de los conocimientos en base a las intervenciones profesionales que se organizan semanalmente.



Como se observa, el *Taller de Construcción del Rol Profesional* funciona como integrador de saberes de diversos campos; y tiene la potencialidad de generar procesos de reflexión sobre el rol profesional. Así el diseño curricular de agentes de la PFA propone, al decir de Bernstein²¹, un diseño integrado que rompe la división histórica cuerpo/ estudio.

A lo largo de la formación se desarrollan diversas intervenciones profesionales, durante un lapso de tiempo (dos semanas promedio, dependiendo de la complejidad de la misma) para cuya fundamentación aportan otros espacios curriculares.

A modo de ejemplo, un área de competencia definida por el diseño curricular propone:

■ *“Realizar acciones de promoción y prevención en seguridad pública, y ciudadana desde un enfoque que se considere la complejidad social de acuerdo con el marco ético-democrático”.*

Dentro de dicha área hay diversas sub-áreas, una de ellas es:

■ *“Promover acciones de comunicación y capacitación en relación con situaciones que puedan derivar en un riesgo para la seguridad pública”.*

MARCOS DE ACTUACIÓN	ACTIVIDADES PROFESIONALES
Atención al público en general.	Participar en la prevención general y en la promoción de la seguridad pública y ciudadana, en la atención a los ciudadanos y la comunidad.

Así es que en la formación de agentes, una de las primeras intervenciones que se delimitan es la de atención al público en general. Esta intervención se trabaja durante dos semanas.

Durante dos semanas, el *Taller de Construcción del Rol Profesional* aborda la intervención expresada y diversos espacios curriculares aportan contenidos para su comprensión, como Estado y Sociedad, Marco legal y Jurídico de la Seguridad Pública, entre otras.

21. BERNSTEIN, B. (1977). Op. Cit.

El *curriculum* de la formación:
lo que "no entra en el diseño"

5.1. El *currículum* ¿se expresa, se oculta y se ausenta?

A partir de las investigaciones acerca de la función latente de la escuela, se construyeron nuevas categorías de análisis para el estudio del *currículum*. Presentamos a continuación algunas que son de suma relevancia para la reflexión sobre el *currículum* de las Fuerzas de Seguridad y Policiales.

■ El **currículum manifiesto** está formado por los contenidos que deben ser enseñados y por aquello que los docentes manifiestan que enseñan. Gimeno Sacristán¹ distingue entre aquello que se prescribe que los profesores deben enseñar, aquello que ellos dicen que enseñan y, finalmente, aquello que efectivamente los alumnos aprenden.

■ El **currículum oculto** hace referencia a aquello que el docente enseña sin decir que lo hace y, en ocasiones, sin tener conciencia de ello. Jackson², en su libro *La vida en las aulas* (1968), define al *currículum* oculto como el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas

ni formalmente reconocidas. Jackson señala la existencia de tres condiciones que caracterizan la dinámica social de la vida escolar: la multitud, el elogio y el poder; combinadas dan un “sabor” específico a la vida en el aula y forman, colectivamente, un *currículum* oculto que alumnos y profesores deberán dominar a fin de desenvolverse satisfactoriamente. Son diversas las maneras de expresar estas influencias en el marco del aula, por ejemplo: la existencia de una determinada distribución espacial, el modo de otorgar la palabra, el hecho de no intervenir en el contexto de un debate cuando sólo algunos pocos alumnos están expresando sus opiniones, el recorte de determinados contenidos de la disciplina que se enseña sin explicitar ni fundamentar epistemológica e ideológicamente la decisión adoptada. El conjunto de influencias que conforman la dimensión oculta del *currículum* excede nuestra tarea docente en las aulas. En este aspecto, se incluyen las influencias de la institución educativa y las del sistema educativo más amplio en el que esa institución está ins-

1. GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

2. JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.

cripta. Nos referimos a regímenes de examen, reglamentaciones para la obtención de un título, formas que elige cada universidad para interactuar con la comunidad no educativa, etc. Si bien no podemos controlar muchas de las variables formativas no explicitadas, consideramos que es importante que directivos y profesores reconozcamos la dimensión oculta del *curriculum* porque esto nos permite tomar conciencia de la influencia que ejercemos cuando enseñamos y de los resultados no previstos que se producen como consecuencia de ello. A través de nuestras intervenciones enseñamos actitudes, formas de acercarse al conocimiento, modos de vincularse con pares y con diferentes docentes, modos de llevar a cabo la normativa institucional etc.

■ La comprensión del ***curriculum real*** que moldea el proceso de formación de los estudiantes ha de considerar la interacción del *curriculum* explícito y del *curriculum* oculto así como del *curriculum* nulo que más adelante explicaremos. También configura el *curriculum* real, las ***enseñanzas implícitas***, que refieren a la influencia ejercida por los docentes sobre los estudiantes mientras enseñan ciertos contenidos del *curriculum* oficial. En este sentido, no se trata de la influencia que

se manifiesta en las pruebas de rendimiento escolar o en otras formas convencionales de evaluar los resultados pedagógicos. Son implícitas, "[...] *en el sentido de no estar incluidas en la agenda explícita ni en la programación de las clases de los docentes, toman la forma de actitudes y rasgos que recordamos de nuestros maestros mucho después de haberles dicho adiós, a saber, cualidades que, a nuestros ojos, convierten a algunos de ellos en seres entrañables para toda la vida y que hacen que otros continúen siendo por siempre objeto del ridículo y la burla*" (Jackson, 1999)³. El reconocimiento de la presencia de "enseñanzas implícitas" durante la enseñanza de diferentes contenidos curriculares es una condición indispensable para la indagación de la "influencia" que ejercen los docentes e instructores – los formadores – sobre los estudiantes. La atención excesiva a la elaboración de reglas destinadas al control de la clase y del aprendizaje en el aula no repara en esta dimensión que, sutil y en general inconscientemente, interviene en la modificación intelectual y moral de los alumnos dejando una fuerte impronta en la constitución de su subjetividad.

3. JACKSON, P. (1992) *Handbook of Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*. Simon and Schuster Macmillan. New York.

■ El **curriculum nulo** (o **ausente** o **cero**, según las traducciones) según Eisner (1985)⁴ refiere a todo aquello que se excluye de la enseñanza. Esta dimensión da cuenta de que lo que *no* se enseña es tan significativo como aquello que *sí* se enseña. Al respecto, Eisner expresa: "*La ignorancia no es simplemente un vacío neutral; ejerce efectos importantes sobre los tipos de opciones entre las que podemos elegir, las alternativas que podemos examinar y las pers-*

pectivas desde las cuales analizamos una situación o problema".

Los contenidos que no se consideran en el *curriculum* pueden ser excluidos por distintas razones; algunos, por su carácter conflictivo y porque poseen una ideología que puede resultar controvertida; otros, como consecuencia del proceso necesario de selección de contenidos para la enseñanza, porque no es posible enseñar todo el cuerpo de conocimientos que conforman una disciplina.

5.2. Consideraciones respecto de estas categorías en la formación policial

Teniendo en consideración que para la agencia policial *ser policía* se vuelve una identidad excluyente, Sirimarco (2009)⁵ plantea que el paso por la formación inicial implica un período transformativo, un movimiento de distanciamiento social. Sólo se puede devenir policía alejándose de lo civil. Las prácticas, las rutinas, la instrucción están pensadas para efectuar una ruptura con esa sociedad civil de origen.

El alejamiento de lo civil se vive en el cuerpo, por lo que el cuerpo físico se vuelve el insumo donde se imprimen aquellas series de prescripciones que, una vez iniciada

la instrucción policial, entrañan las marcas de identidad que habrán de fijar un determinado modelo corporal. Un ejemplo claro, refiere a la reglamentación puesta sobre el uso del cabello en cada una de las Fuerzas de Seguridad (Sirimarco, 2011)⁶.

Creemos que lo que queda oculto, lo que no se visibiliza son los efectos de separar lo civil de la vida policial. Es

4. EISNER, E. (1985). *Los tres currículos que enseñan todas las escuelas. El curriculum nulo*. En *The educational imagination*. Mac Millan. Nueva York.

5. SIRIMARCO (2009). Op. Cit.

6. SIRIMARCO, M. (2011). *Rituales de separación y marcación del cuerpo: prescripciones del uso del cabello en la adquisición (y mantenimiento) del estatus policial*. Nueva antropología.

decir, las rutinas, los hábitos son visibles y potentes, dejan huellas. Lo que queda opaco es el efecto de ese proceso por el cual el sujeto deja de ser quien es para convertirse en miembro de las Fuerzas de Seguridad y Policiales.

La vida institucional enmarcada en un contexto de internado⁷ imprime ciertas características que, como se mencionó previamente, tiñen los modos de vincularse, de referirse a los demás, de habitar el mundo. Cabe destacar que hay internados muy diversos y que no se transitan todos de la misma manera.

La jerarquía y la obediencia están presentes en la formación inicial desde que los aspirantes se despiertan hasta que se van a dormir. En este sentido, el *currículum* y lo que se aprende no solo está prescripto en los programas de formación sino que se materializa muy especialmente en el modo de vida institucional propio de las escuelas que forman a los profesionales de la seguridad. Consideramos que problematizar la vida institucional es un punto de suma importancia para poder habilitar nuevos modos de pensar la formación de policías. Queremos advertir que la *instrucción* cumple un rol fundamental, en tanto modalidad de acción que remite a la rutinización y al aprendizaje de diversas técnicas corporales (Varela, 2007)⁸.

Nos preguntamos ¿Es necesaria una disciplina militar para aprender técnicas como las de defensa personal?

7. Cabe destacar que no todas las formaciones tienen internado, o se plantea internado en la formación completa.
8. VARELA, C. (2007) *Para una crítica de la instrucción policial*. En Cuadernos de Seguridad.

La disciplina implica someter al individuo a ciertos hábitos y rutinas, lo que lleva a un sometimiento del cuerpo. Pero la misma rutina puede llevarse a cabo mediante el aprendizaje de diferentes técnicas corporales; a su vez una técnica corporal se puede aprender mediante diferentes regímenes disciplinarios (Melotto, 2011)⁹.

Con frecuencia, los miembros de la institución encuentran algunas dificultades al no diferenciar disciplina de técnicas corporales y al naturalizar que el único tipo de disciplina que puede existir dentro de una escuela, es la disciplina militar. Entonces las opciones siempre oscilan entre disciplina militar o indisciplina; entrenamiento militar o falta de entrenamiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, muchas de las enseñanzas implícitas que se materializan en las escuelas de formación de policías se ligan con la transmisión que realizan los instructores. Ellos enseñan contenidos propios de la formación policial (uso racional de la fuerza, armado y desarmado, desfile, ceremonial) así como las reglas que rigen a la comunidad policial. En ese entramado, aprender puede ser sinónimo de obedecer, formular una pregunta puede traducirse como gritar y ser gritado y pensar puede ser visto como una competencia que solo puede ser utilizada por quienes mandan.

Desentrañar estas lógicas, pensar de qué otros modos es posible formar a los profesionales del campo de la se-

9. MELOTTO, M. (2011) *Jerarquías para el compromiso: Un análisis comparativo de dos ceremonias en escuelas de la Policía de la Provincia de Buenos Aires. Intersecciones currículum*. Octaedro. Barcelona.

guridad, diseñar escenarios para que todos puedan pensar, actuar y reflexionar se vuelve un desafío para todos los que estamos involucrados en este campo. Cabe aclarar que en muchas formaciones policiales ya han iniciado este camino.

Aquello que no está expresamente mencionado/ formalizado en el diseño, no implica de ninguna manera, que aquellas prácticas "informales" sean consideradas menores y no relevantes. Se trata, más bien, de aspectos de la formación que las propias fuerzas expresan como relevantes en otros documentos que no son los

planes de estudio. Se evidencia en los cronogramas, los planes del día, y de la semana, los reglamentos de convivencia, etc. Es necesario ampliar la comprensión de los canales efectivos por los que discurre la formación, superando la dicotomía formal/informal que privilegia ciertos aspectos del aprendizaje, mientras relega a otros – no menos importantes – a esferas subsidiarias.

Abordar la cuestión de la formación policial desde estas categorías resulta fundamental en tanto formación acerca de las relaciones, jerarquías y prácticas propias de la institución.

SOBRE EL ORDEN CERRADO

→ El orden cerrado, en general, comienza en los cursos de inducción o adaptación. Vivir en el internado es lo primero que aprenden los alumnos, el primer contacto con la institución en el que los futuros profesionales del campo de las Fuerzas de Seguridad aprenden los rudimentos básicos del desplazamiento, la obediencia y la subordinación a los mandos. Se enseña y se aprende a obedecer, a responder con el cuerpo, a ser disciplinado. Se aprende cómo vestirse y peinarse, cómo desfilar, cómo se responde oralmente a una orden, en definitiva, cómo vivir en

contexto de encierro bajo las normas institucionales de la vida militar.

Tal como se expresa en las escuelas, el orden cerrado busca desarrollar hábitos como el de la disciplina, el "respeto", la obediencia y la subordinación así como la moral y el espíritu de cuerpo. La disciplina se manifiesta en la precisión y la marcialidad; por ello cuidar los más mínimos detalles contribuye a formar un único cuerpo capaz de cumplir misiones en cualquier circunstancia.

Sugerencia de actividad

Para pensar sobre la experiencia de sus formaciones, les proponemos las siguientes inquietudes:

- ➔ ¿Qué contenidos de la propuesta de la formación que brinda forman parte del curriculum oculto?
- ➔ ¿Qué contenidos forman parte del curriculum nulo o cero? ¿Cuáles de estos contenidos debieran formar/ ser parte de la propuesta curricular?

Glosario

➔ **Alcances del título:** Alude a aquellas actividades para las que resulta – y es competente – un profesional en función del título. El efecto propio de la determinación del perfil y alcance de título es acreditar oficialmente la formación académica recibida por el egresado de acuerdo al contenido y créditos de los estudios realizados conforme al respectivo plan de estudios.

➔ **Coordinación vertical y horizontal:** Indican relaciones diacrónicas y sincrónicas entre las asignaturas u otras unidades curriculares de una propuesta curricular.

➔ **Curriculum nivel político-educativo:** *"Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesales – prácticos, así como dimensiones*

generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación" (De Alba, 1994).

➔ **Curriculum abierto:** En este sentido, el currículo se presenta como "hipótesis de trabajo" que el docente puede actualizar en el acto de enseñanza (Stenhouse, 1984). También puede entenderse desde el formato curricular como la apertura dada en función de la capacidad de elección de los alumnos, otorgada por la inclusión de materias optativas, las características del régimen de correlatividades y la existencia de cátedras paralelas (en el caso del nivel superior).

➔ **Curriculum cerrado:** Documento curricular prescripto, no flexible, en el cual no es factible introducir modificaciones. También puede entenderse desde el formato curricular por *curriculum* cerrado a aquel que no da opciones a los estudiantes, en el que nada se puede elegir (ni materias, ni tiempos, ni secuencias de materias). Todo está

establecido, por lo que las decisiones curriculares le están vedadas.

➔ **Curriculum evaluado:** Evaluación de los contenidos programático-curriculares y/o del currículo aprendido por los estudiantes en el proceso de formación.

➔ **Curriculum fragmentado/ lineal:** También llamado “lineal disciplinar”, acompañó el proceso de universalización de la educación formal, condicionando al conjunto del funcionamiento institucional. Derivado de los requerimientos del aparato productivo de las sociedades en proceso de industrialización, se consolidó como organización dominante de los contenidos curriculares y mantiene una gran vigencia en la actualidad. Una denominación clásica es la de Bernstein (1988), que lo define como *curriculum puzzle* o tipo colección, consecuencia de una *clasificación fuerte*, en la que los contenidos están aislados unos de otros, sin relación alguna.

➔ **Curriculum integrado:** El concepto de integración, en el campo curricular, refiere a la unidad de las partes para el logro de una unidad mayor. Bernstein (1988) ha-

bla de una idea, tema o “supra-asignatura”, a la que se subordinan los diversos contenidos, condicionando a la vez nuevas formas de organización de la enseñanza. La opción pedagógica por el *curriculum* integrado obedece a fundamentos epistemológicos, psicológicos y sociológicos. Este tipo de diseño ha transitado desde modalidades simples de coordinación de contenidos disciplinares hasta enfoques complejos por problemas, pasando por integraciones intermedias basándose en áreas, módulos y unidades didácticas integradas.

➔ **Curriculum oculto:** Hace referencia a aquello que el docente enseña sin decir que lo hace y, en ocasiones, sin tener conciencia de ello.

➔ **Curriculum realizado:** Currículo desarrollado efectivamente en las aulas; incluye al *curriculum* enseñado y al *curriculum* aprendido.

➔ **Espacio/Unidad Curricular:** Unidad organizativa básica del diseño, asume distintas formas (asignatura, taller, seminario, pasantía, etc.).

➔ **Estructura Curricular:** A nivel del documento curricular, comprende la articulación básica de los distintos componentes que lo constituyen.

➔ **Flexibilidad curricular:** Supone brindar itinerarios curriculares que ofrezcan una mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación, incluyendo pasajes intra e inter carreras.

➔ **Formato Curricular:** Los formatos implican resolver de distintas maneras cómo se ofrecerá la secuencia de contenidos, cuál va a ser la relación entre las asignaturas y cómo se van a seleccionar los contenidos. Se debe resolver, además, qué grado de flexibilidad se le va a dar al currículo y hasta qué punto se lo va a individualizar.

➔ **Modalidad:** Organización de la enseñanza y el aprendizaje que asume una actividad de formación determinada. Hace referencia a los modos de cursado: presencial, a distancia, semipresencial y sus variantes. También remite a los modos que adopta la enseñanza (expositiva, interrogativa, etc.).

➔ **Modelos curriculares:** Representación de una estructura curricular no como algo real sino en forma de abstracción. Funciona como un plano, no como un camino, canon, ejemplo o espécimen.

➔ **Plan de Estudios:** Documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas etc.) y las experiencias (trabajos de campo, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, alcance del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. En las últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también del perfil de egresado que se espera plasmar.

➔ **Perfil profesional:** Es una referencia para el perfil formativo, expresa el conjunto de realizaciones profesionales que una persona hace efectivas en las diversas

situaciones de trabajo a las que puede enfrentarse en el dominio de su área ocupacional.

➔ **Perfil formativo:** Da cuenta de los procesos de construcción de sentidos de la oferta en general y de la singularización en la institución y territorio donde se desarrolla.

➔ **Programa:** Documento curricular que organiza, secuencia y distribuye los contenidos dispuestos por cada espacio curricular, proporcionando los fundamentos adecuados a la selección propuesta, planteando propósitos a la adquisición de los mismos; estipulando las formas de evaluación y acreditación dispuestas para el cursado de la asignatura y la bibliografía apropiada al desarrollo temático. Suele acompañarse con un cronograma de actividades, fechas de exámenes y/o pruebas. Es un instrumento de trabajo que guía al docente y al alumno; tal como diría Stenhouse (1984), es una hipótesis de trabajo.

Bibliografía

- ALEXANDER, W. (1991). **La conferencia sobre el contenido**. En De Alba, A. Díaz Barriga, A. y González Gaudiano, E. El campo del currículum. Antología. Vol. 1. CESU/ UNAM. México.
- ANGULO RASCO, J Y BLANCO, N. (1994). **Teoría y desarrollo del currículum**. Aljibe. Málaga.
- BALL, S. y BOWE, R. (1998). **El currículum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas**. En Revista de Estudios del Currículum. Vol.1. Nº 2.
- BARNETT, R. (2001). **Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Gedisa. Buenos Aires.
- BERNSTEIN, B. (1977). **Clases, código y control**. Akal. Madrid.
- BOBBIT, F. (1991, obra original 1918). **Dos niveles de experiencia educativa**, tomado de *The Curriculum*. En, De Alba, Díaz Barriga, González Gaudiano (comps.) Antología. El campo del currículum., CESU-UNAM, Vol. 1. México.
- BORJA, et al (1987). **Descentralización del Estado, Movimiento Social y Gestión Local**. ICI/FLACSO/CLACSO. Santiago.
- BRAILOVSKY C. (2001). **Educación Médica, Evaluación de las Competencias**. En, Aportes para un Cambio curricular en Argentina 2001. Organización Panamericana de la Salud. Buenos Aires, Argentina.
- CAMILLONI, A. (2001). **Modalidades y proyectos de cambio curricular**. En Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS / OMS. Buenos Aires.
- CARLGREN I. (1998). **¿Currículum nacional como compromiso social o política discursiva? Reflexiones sobre el proceso de configuración del currículum**. En Revista de Estudios del Currículum. Vol. 1. Nº 2. Pomares-Corredor. Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado**. Martínez-Roca. Barcelona.
- COLE, M. y ENGSTRÖM, Y. (2001). **Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida**. En Salomon, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- COLDRON Y SMITH, (1999). **"Active location in teachers' construction of their professional identities"**. Journal of Curriculum Studies. Vol. 31. Nº6
- COLS, E. (2001). **Los contenidos de la enseñanza: Perspectivas de análisis y enfoques teóricos**. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- CORNBLETH, C. (1998). **Más allá del currículo oculto?** En Revista de Estudios del Currículum. Vol.1. Nº 1.
- CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (2001). **Estudiar las prácticas**. Amorrortu. Buenos Aires.
- CHERRYHOLMES, C. (1999). **Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación**. Pomares-Corredor. Barcelona.
- DA SILVA, T. T. (1999). **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica. Belo Horizonte.
- DA SILVA, T. T. (2001). **Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del currículum**. Octaedro. Barcelona.
- DAVINI, M. C. (2000). **Carpeta de la asignatura Currículum**. Licenciatura en Educación. Universidad Virtual de Quilmes. Bernal. Buenos Aires.
- De ALBA, A. (1994). **Currículo: Crisis, Mitos y Perspectivas**. Miño y Dávila. México.
- DESCARTES, R. (1970). **Discurso del método. Meditaciones metafísicas**, Cuarta parte. Trad. de Manuel García Morente. Espasa-Calpe. Madrid.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1992). **El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas**. Rei. Buenos Aires.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). **Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo**. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 25 de enero de 2010 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- DÍAZ BARRIGA, A. (2003). **Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas**. En Revista Electrónica de Investigación y Educativa, Vol. 5, No. 2. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-033/index/assoc/D329.dir/3.pdf>
- DÍAZ VILLA, M. (2002). **Flexibilidad y Educación Superior en Colombia**. Instituto Colombiano para el Desarrollo y el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- EISNER, E. (1985). **Los tres currículos que enseñan todas las escuelas. El currículum nulo**. En The educational imagination. Mac Millan. Nueva York.
- EGGLESTON, J. (1980). **Sociología del currículo escolar**. Troquel. Buenos Aires.

- FELDMAN, D y PALAMIDESSI, M. (2001). **Programación de la enseñanza en la universidad**. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente 1. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.
- GARCÍA DIÉGUEZ; M. (2003). **Competencia profesional y residencias medicas**. En Davini, C. (et al.). Las residencias del equipo de salud: desafíos en el contexto actual. 1ª. ed. OPS. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Salud. UBA. Instituto Gino Germani. Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1992). **Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículo**. Rei Argentina. Buenos Aires.
- GONCZI, A. y ATHANASOU, J. (1996). **Instrumentación de la educación basada en competencias**. En Argüelles, A. (Comp.) Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. Limusa. México DF.
- GRUNDY, S. (1991). **Producto o praxis del currículum**, Madrid, Morata.
- GVIRTZ Y PALAMIDESSI (1999). **El ABC de la tarea del docente: curriculum y enseñanza**. Aique. Buenos Aires.
- HAMILTON, D. (1991). **Orígenes de los términos educativos "clase" y curriculum**. En Revista de Educación. N° 295. Madrid.
- HAMILTON D. (1999). **La paradoja pedagógica**. En Revista Propuesta Educativa. Año X. N° 20. FLACSO-Miño y Dávila. Buenos Aires.
- HARDEN, R.M., STEVENSON, M., DOWNIE, W.W. y WILSON, G.M. (1975). **Assessment of clinical competence using an objective structured examination**. British Medical Journal. 1.
- HUEBNER, H (1983). **El estado moribundo del currículum**. Akal. Madrid.
- JACKSON, P. (1992). **Handbook of Handbook of research on curriculum**. A project of the American Educational Research Association. Simon and Schuster Macmillan. New York.
- KEMMIS, S. (1998). **El Currículo más allá de la teoría de la reproducción**. Ed. Morata. Madrid.
- LUNDRÉN, U. (1992). **Teoría del currículum y escolarización**. Morata. Madrid.
- MAC DONALD-ROSS, M. (1989). **Objetivos de conducta. Una revisión crítica**. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1989) La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid.
- MELOTTO, M. (2011). **Jerarquías para el compromiso: Un análisis comparativo de dos ceremonias en escuelas de la Policía de la Provincia de Buenos Aires**. Intersecciones currículum. Octaedro. Barcelona.
- MILLER, G.E. (1990). **The assessment of clinical skills/competence/performance**. Academic Medicine 65.
- MULDER, M., WEIGEL, T. Y COLLINGS, K. (2008). **El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la Unión Europea: Un análisis crítico**. Recuperado el 28 de diciembre de 2011, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- NAJMANOVICH, D. (2009). **El conocimiento del cuerpo, el cuerpo del conocimiento**. En Cuadernos de campo N° 7. Buenos Aires.
- NAKACHE, D. (2004). **El aprendizaje en la perspectiva contextualista**. En Elichiry, N. (Comp.) Aprendizajes escolares. Des en psicología educacional. Manantial. Bs As.
- NEAVE GUY (2001). **Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea**. Gedisa. Barcelona.
- PERRENOUD, P. (1999). **Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Artmed. Porto Alegre.
- PERRENOUD, P. (2000). **Construir competencias desde la escuela**. Dolmen Ediciones. Caracas.
- PERRENOUD, P. y otros (2002). **As competências para ensinar no século XXI. As formações dos professores e o desafio da avaliação**. Artmed. Porto Alegre.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch. (1973). **La enseñanza como actividad crítica**. Fontanella. Barcelona.
- PINAR, W. (1978). **The reconceptualization of curriculum studies**. En Journal of Curriculum Studies.
- PINAR, W. (1998). **Towards New Identities**. Garland Publishing. Nueva York.
- QUIROZ ESTRADA, R. (2006). **La reforma de la Educación Secundaria: implicaciones para la enseñanza**. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, UNAM. México. Consultado el 25 de enero de 2010 en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at14/PRE1178904803.pdf>

■ REID, W. (1999). *Curriculum as institution and practice*. Lawrence Erlbaum. Nueva Jersey.

■ SALINAS, D. (1995). *Curriculum, racionalidad y discurso didáctico*. En Poggi M. (comp.) Apuntes y aportes para la gestión curricular. Kapeluz. Buenos Aires.

■ SANTOS GUERRA (2009). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desalienamiento educativo*. Editorial Grao. Barcelona.

■ SCHWAB, J. (1983). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (comps). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

■ SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos* Paidós. Barcelona.

■ SIRIMARCO, M. (2009). *El abordaje del campo policial. Algunas consideraciones en torno a la formación inicial: entre la praxis y las reformas Jurídicas*, Vol. 6. N°. 2. DOI (Revista).

■ SIRIMARCO, M. (2011). *Rituales de separación y marcación del cuerpo: prescripciones del uso del cabello en la adquisición (y mantenimiento) del estatus policial*. Nueva antropología 24. Recuperado en 03 de junio de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50185-06362011000200003&lng=es&tlng=es.

■ STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata. Madrid.

■ TABA, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Troquel. Buenos Aires.

■ TERIGI, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana. Buenos Aires.

■ TYLER, R. (1974). *Principios básicos del currículo*. Troquel. Buenos Aires.

■ Tuning Educational Structures in Europe. (2007). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

index.php?option=content&task=view&id=155&Itemid=182

■ VARELA, C. (2007). *Para una crítica de la instrucción policial*. En Cuadernos de Seguridad 5. Disponible desde: http://www.cuadernos-seguridad.gov.ar/ediciones/05_varela.pdf <http://www.cristianvarela.com.ar/textos/critica-instruccion-policial>

■ WANSIDLER, G. (2012). *Desarrollo de la Propuesta Curricular para la construcción de carreras del Nivel de Educación Superior*. Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Educación Superior. Áreas Sociales y Humanísticas. Argentina.

■ WANSIDLER, G. (2006). *Formación técnico profesional: las prácticas profesionalizantes*. En Revista Novedades Educativas. Buenos Aires.

■ ZABALZA, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Madrid.

Referencias bibliográficas vinculadas al glosario

■ BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal. Madrid.

■ DE ALBA, A. (1994). *Currículo: Crisis, Mitos y Perspectivas*. Miño y Dávila. México.

■ DÍAZ VILLA, Mario (2002). *Flexibilidad y Educa-*

ción Superior en Colombia. Instituto Colombiano para el Desarrollo y el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

■ STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata. Madrid.

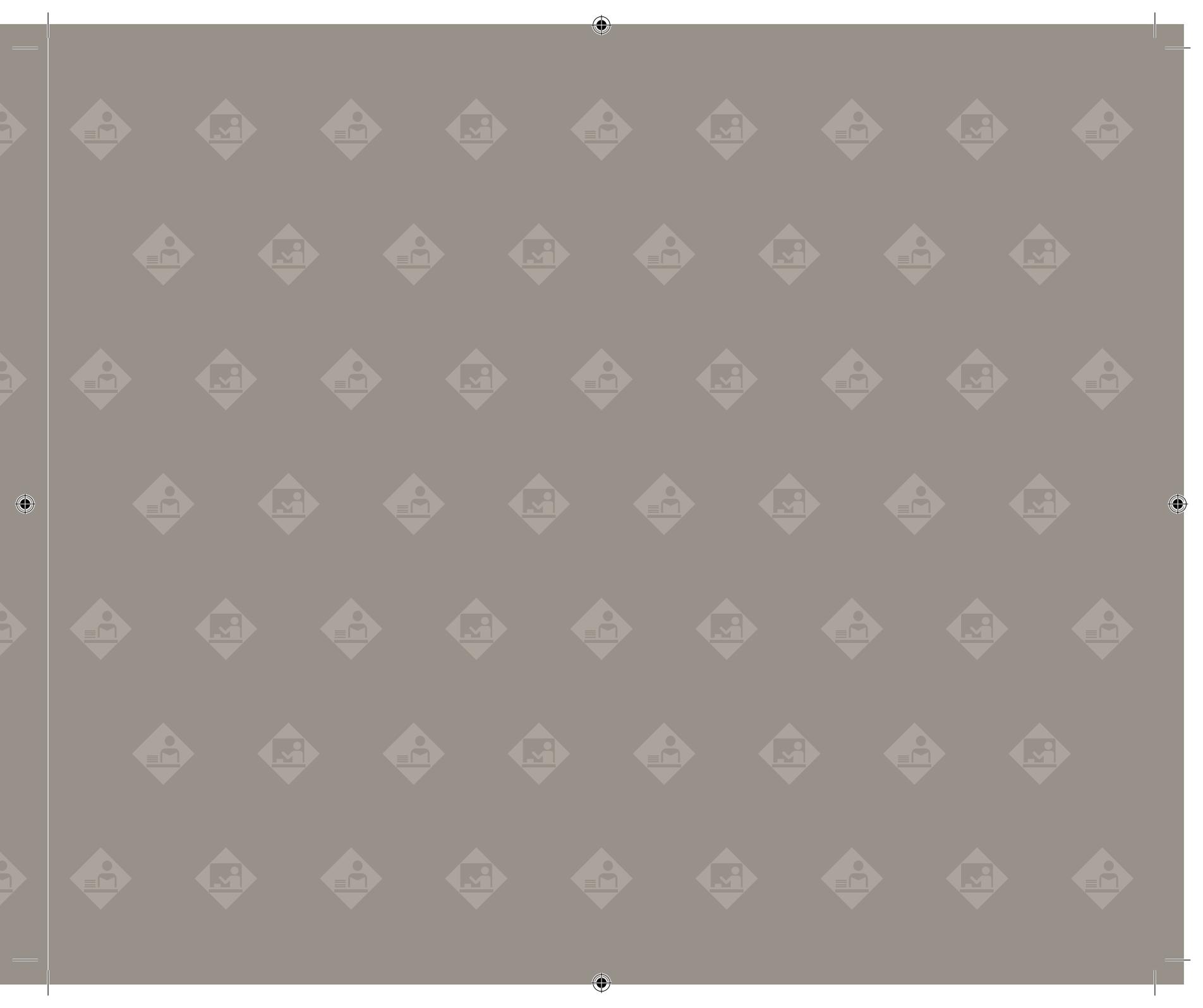
■ UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA) (1996)

.Para una estructuración de los currículos en Ciclos. Documento Secretaría de Asuntos Académicos. Buenos Aires.

■ UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (UNL) (1997). *Programa MILLENIUM. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular*.

1

Los diseños
curriculares.
Tensiones y
desafíos



***Los diseños curriculares. Tensiones y desafíos* introduce los marcos de referencia de mayor relevancia para analizar la cuestión curricular y sus diversos sentidos.**

A partir de los aportes teóricos aquí expuestos, se presentan las herramientas y los criterios de organización y estructura que posibilitan a los formadores la tarea del diseño curricular, así como de la revisión de las racionalidades en juego a partir de la articulación entre la teoría y la práctica.

Además, se brinda una contextualización de los análisis propuestos y se plantean las tensiones propias de los procesos de desarrollo e implementación curricular en el campo de la formación en las instituciones policiales.