

Dispositivos de formación en las prácticas profesionales



2

Dispositivos de
formación en
las prácticas
profesionales

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

2

Dispositivos de formación en las prácticas profesionales

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. Luján Báez

Lic. Alejandra Barale

Lic. Graciela Cappelletti

Lic. María José Sabelli

Lic. Mariana Ornique

Desarrollo editorial:

Lic. Marcela Reidman

Pablo Viera

Edición:

Nora Gómez

Diseño gráfico y diagramación:

Soledad Ferreyra Díaz

Pablo Longo

Alonso, Javier

Dispositivos de formación en las prácticas profesionales / Javier Alonso. - 1ª ed. -

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

132 p. ; 23 x 19 cm. - (Formación policial; 2)

ISBN 978-987-3916-05-2

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, marino, 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, *Dispositivos de formación en las prácticas profesionales* se problematizan los sentidos de la formación práctica profesional del funcionario policial. Asimismo, se ofrecen herramientas que acompañen los procesos de enseñanza a través de dispositivos y estrategias que propicien la reflexión y la mejora continua de los equipos de docentes e instructores, y por consiguiente favorezcan los aprendizajes.

Dispositivos de formación en las prácticas profesionales

Índice

INTRODUCCION	16
1. La formación práctica en las Fuerzas Policiales y de Seguridad	18
1.1. La reflexión como paradigma de formación	23
1.2. La relación entre teoría y práctica en el trayecto de formación.....	26
1.3. ¿Cómo potenciar la formación en la práctica a través de la reflexión?.....	30
1.4. Los desafíos de la formación en las prácticas profesionales	33
1.5. Las prácticas profesionales en escenarios reales.....	36
2. La construcción de dispositivos para la formación en las prácticas profesionales	42
2.1. Qué entendemos por dispositivos de formación.....	43
2.2. Tipos de dispositivos	45
3. Dispositivos centrados en la narración	46
3.1. La escritura como medio de reflexión	47
3.1.1. Las autobiografías como dispositivos de formación	49
3.1.2. Los diarios de formación y el registro de las experiencias de los futuros policías	62

4. Dispositivos centrados en la interacción	74
4.1. Los trabajos de campo	75
4.1.1. La observación sistemática	77
4.1.2. La entrevista	85
4.2. Las prácticas simuladas	89
4.3. Los dispositivos de recuperación de las prácticas en escenarios reales	106
4.3.1. De instructor a tutor: las caras de un formador	106
4.3.2. Las tutorías	109
4.4. Los espacios grupales de recuperación de las prácticas	112
4.4.1. El taller	112
4.4.2. El ateneo	119
 A MODO DE CIERRE	 126
 BIBLIOGRAFÍA	 128

Introducción

El nuevo modelo de formación las Fuerzas Policiales y de Seguridad planteado por el Ministerio de Seguridad de la Nación tiene un importante componente valorativo en relación a las intervenciones de los formadores -docentes e instructores¹-, respecto de su concepción acerca de cómo son los sujetos que aprenden y al tipo de actividades que se promueven en el marco de esta formación.

Este modelo plantea la seguridad como una actividad compleja, determinada por el contexto espacial, temporal y sociopolítico, cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El profesional de la seguridad debe enfrentar situaciones prácticas imprevisibles que exigen, a menudo, resoluciones inmediatas que no surgen de aplicar reglas técnicas ni recetas sino de apelar a las interacciones con distintos actores. Desde esta perspectiva, la formación policial se orienta a construir conocimientos fundados sobre los actores, sus contextos y problemáticas y a comprender los contextos para trazar líneas de acción hacia metas y objetivos de solución integral. Se busca formar un policía que pueda desempeñarse en un ámbito social definido por la complejidad de múltiples actores y causalidades, por la conflictividad de la dinámica social y el cambio permanente en el sentido y motivaciones de los actores.

A fin de problematizar los sentidos de la formación práctica de las Fuerzas Policiales y de Seguridad, esta publicación presenta los aspectos y las conceptualizaciones más relevantes de la formación en la práctica profesional con la intención de que su sistematización “ilumine” las decisiones pedagógicas de profesores e instructores en la tarea de enseñar.

Es propósito de este documento, ofrecer herramientas que acompañen la enseñanza a través de dispositivos y estrategias que propician la reflexión y la mejora continua de los docentes e instructores de los institutos de formación. En estas páginas se podrán visualizar diversos dispositivos que traccionan cambios en el rol de los formadores, promoviendo nuevas prácticas, estimulando la revisión de sus opciones de enseñanza y presentando alternativas que favorezcan los aprendizajes de los futuros policías.

La publicación está estructurada en dos partes. En la primera, se focalizan aspectos conceptuales de la formación con

1. Las variadas denominaciones que el término instructor tendrá en esta publicación dan cuenta de la complejidad de este rol.

el propósito de delimitar y poner en evidencia dos cuestiones centrales de la enseñanza vinculada a un campo profesional: la necesidad de articular e integrar la formación teórica con aspectos prácticos durante todo el proceso formativo y la propuesta de estrategias de enseñanza que favorezcan la construcción de un conocimiento práctico y reflexivo.

La segunda parte tiene como eje la descripción de dispositivos para la formación de las prácticas y sugerencias para su contextualización, diseño e implementación de acuerdo a las características de cada una de las instituciones formadoras. Los dispositivos propuestos buscan favorecer lo trabajado en la primera parte en relación a la formación de profesionales reflexivos.

Esperamos que esta publicación se convierta en un espacio de aprendizaje, problematización y reafirmación de saberes orientados al mejoramiento de la formación en las prácticas profesionales de las Fuerzas Policiales y de Seguridad.

La formación práctica en las Fuerzas Policiales y de Seguridad

Etimológicamente el término *formación*, proviene del latín *formatio-onis* que significa *acción y efecto de formar o formarse* y tiene como base la expresión *forma*, entendida como *configuración externa o modo de proceder en algo*.

Los procesos de formación han sido conceptualizados desde distintas perspectivas que resulta pertinente recuperar para comprender la complejidad y los diversos significados asignados.

Beillerot (1996)¹, citado en Anijovich y otros (2009)², alude a tres sentidos del término formación.

A. La formación se asocia con la formación del espíritu. En el siglo XVIII los jesuitas, siguiendo esta concepción, se preocuparon por moldear con rigor a los formados para que aprendan una forma de pensamiento, una cultura y un saber.

B. El término formación se vincula desde el siglo XIX a la práctica, la formación de obreros, de oficios y profesiones.

C. Se liga la formación con las experiencias de vida.

También resulta valioso considerar la distinción entre tres "mundos" realizada por Barbier (1999)³: el de la enseñanza, el de la formación y el de la profesionalización. Según este autor, cada uno de ellos parte de hipótesis distintas:

■ El **mundo de la enseñanza** trabaja sobre la transmisión y comunicación de conocimientos al estudiante; las nociones de conocimiento y de saber son centrales. La hipótesis se apoya en la apropiación por parte del alumno del saber que enuncia el docente.

■ En el **mundo de la formación**, la hipótesis de base es el desarrollo de capacidades en el sujeto en formación.

■ En el **mundo de la profesión**, lo central son las competencias que surgen en el trabajo, en los desempeños concretos propios del contexto laboral. Se trata de formar a través del trabajo, del entrenamiento y de la ejercitación en estas competencias.

En este sentido, las prácticas profesionales podrían

1. BEILLEROT, J. (1996). *La formación de formadores*. Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

2. ANIJOVICH, CAPPELLETTI, MORA y SABELLI. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós. Buenos Aires.

3. BARBIER, J.M. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Novedades Educativas N° 9. Formación de Formadores. Buenos Aires.

ser pensadas y ubicadas en la bisagra de estos “mundos” planteados por Barbier, entendiendo que consisten en espacios de enseñanza y aprendizaje, instancias destinadas a la formación y a la construcción de un conocimiento propio de la profesión y asociado al futuro ámbito de trabajo. Más allá de la singularidad de ese “saber profesional” que se enseña, en los espacios de práctica existe una instancia de transmisión del oficio y del saber hacer que se aproxima gradualmente al terreno profesional. Aunque algunas experiencias se acerquen más o menos a esta realidad profesional, todas tienen como prioridad aproximar a quien se forma a la cotidianeidad laboral, a la transmisión y adquisición de habilidades, competencias y herramientas, “en contexto” (o en situación) y “para el contexto”. Especialmente, la práctica profesional constituye un espacio donde se da la transmisión de conocimiento *in situ*.

Siguiendo a Anijovich y otras (2009)⁴:

“Formar es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto, formarse se vincula con adquirir una forma. Si esa forma es la del campo profesional particular, debería estar orientada a obtener el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión”.

4. ANIJOVICH, CAPPELLETTI, MORA y SABELLI. (2009). Op. Cit.

¿Cómo se adquiere la forma buscada? Se adquiere a través de diversas mediaciones – los formadores, las lecturas, las circunstancias, incluso la relación con los otros – que posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo (Ferry, 1997)⁵.

Por su parte, Souto (2006) plantea que es necesario comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad. Esto implica:

“[...] incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo. La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos” (Souto 2006)⁶.

La autora focaliza en el proceso de formación, particularmente, en la transformación que se opera en el formador y en quien es formado y, si bien reconoce la necesidad de transmitir contenidos, resalta la importancia del desarrollo de capacidades para el ejercicio de su profesión.

5. FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores*. Serie Los Documentos. Nro. 6. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

6. SOUTO, M. (2006). *Repensando la formación: cuestionamiento y elaboraciones*. En: Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo. N°1. Buenos Aires.

Desde otra perspectiva, Schön (1998⁷, 1992⁸) estudia detenidamente las profesiones con el objeto de indagar sobre la falta de confianza de los profesionales y su incapacidad en el mundo profesional. A partir de un estudio empírico, el autor señala que en la práctica profesional se materializan la complejidad y la incertidumbre de una división social del trabajo a la que los profesionales encuentran difícil adaptarse; es allí donde se ponen en juego las funciones y conocimientos, destrezas y habilidades requeridas. Desde esta premisa, replantea los procesos de profesionalización: qué tipo de formación se les había dado a esos profesionales; qué aprendían en relación con sus prácticas futuras; y cómo recreaban estos conocimientos en sus empleos posteriores. Sus aportes tuvieron gran impacto en la re-conceptualización epistemológica de la práctica profesional y sus tesis han propuesto, por una parte, una reorganización de la forma cómo pensamos la práctica profesional y cómo abordamos la relación entre la teoría y la práctica y por otra, una apertura a otros modos de formularla de modo tal que las dos concepciones epistemológicas predominantes – la racionalidad técnica y la reflexión-en-la-acción – han orientado dos de las formas claves de aproximarse a la práctica educativa.

Este autor advertía que la tendencia tradicional ha

sido la racionalidad técnica, lo que significa anteponer el dominio y aprendizaje de un conocimiento teórico, científico y especializado a las cuestiones más prácticas, experienciales del saber profesional. Esta manera de concebir la formación supone que cualquier problema de la práctica era mecánicamente resoluble a partir de la delimitación de unos objetivos claros y precisos y con la mera aplicación de conocimientos técnicos especializados. Así se plantea una concepción de la práctica profesional entendida como “*aplicación*” (concepto que incluye una noción del conocimiento como una jerarquía en la que los “principios generales” ocupan el nivel más alto y la “concreta solución del problema” el más bajo); es decir, como una actividad instrumental en la que el conocimiento científico, objetivo, generalizable y estandarizado, es suficiente para la resolución de problemas prácticos y concretos (normalmente tipificados como técnicos).

Contrariamente, Schön se sitúa en una visión dialéctica entre teoría y práctica, entendiendo que el verdadero conocimiento se encuentra en la práctica, en la reflexión sobre la misma, puesto que hay saberes que no pueden ser aprendidos al margen de ella ya que los aprendizajes están contextualizados. Desde esta perspectiva, se espera que los futuros profesionales desarrollen la capacidad de reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego, a razonar sobre los casos

7. SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona.

8. SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona.

problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión; y solo después, a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar. Bajo esta óptica, ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente a la otra en un proceso interactivo que requiere una actitud permanente de aprendizaje, de reflexión crítica, de toma de decisiones responsables y fundamentadas.

Entendiendo la práctica como una construcción, Schön considera que la práctica profesional es algo más que la resolución de un problema que se presenta como algo dado. Puesto que, en el mundo real los problemas no surgen como ya establecidos, el profesional debe tomar decisiones en el marco de situaciones complejas en las que las cuestiones económicas, políticas, culturales y personales se impregnan mutuamente y se hallan “confusamente entremezcladas”. Por lo tanto, los problemas deben ser contruidos a partir de situaciones imprecisas, preocupantes e inestables. Tales problemas crean dilemas y obligan a hacer elecciones en tanto no conforman un contexto estable y permanente para el uso de una técnica particular. Construir el problema significa contextualizarlo y enmarcarlo de modo tal que pueda ser abordado desde la realidad en la que se presenta, sin reducciones previas ni acotaciones estrechas que lo ocultan y fuerzan situaciones. Schön denomina “*zonas indeterminadas de la práctica*”

a esta infinidad de cuestiones conflictivas y dilemáticas. Entiende que cada caso es único, contextualizado, fruto de un conjunto de relaciones específicas que sólo se dan en ese contexto y, por ello, es necesario reflexionar, inventar y probar estrategias *ad hoc*. Se torna indispensable dejar atrás planteamientos técnicos y descontextualizados que separan los conocimientos de la acción misma que los dota de sentido.

Se trata de un giro radical en la concepción de cómo debe formarse un profesional. El proceso se desarrolla en espiral a través de continuos estados de apreciación, acción y reapreciación. Cuando se capta una nueva situación como parte de su repertorio, se adquiere una nueva manera de verlo y una posibilidad de acción dentro de ella, pero la adecuación y utilidad de este nuevo punto de vista todavía tiene que ser descubierto “en” (dentro) la acción. Para lograr este tipo de formación, se propone que el estudiante participe en experiencias reales y concretas en las que acción y reflexión se complementen. No se trata de que el aprendizaje experiencial sustituya al académico sino de que ambos se desarrollen al unísono.

Volvemos a Anijovich y otros (2009)⁹ para destacar algunos aspectos que debieran estar presentes en la formación práctica de profesionales:

■ **Situar el protagonismo en quienes se forman**, que supone, básicamente, que la ex-

9. ANIJOVICH y otros (2009). Op. Cit.

perencia de formación debe tener en cuenta la subjetividad de los estudiantes y las creencias e hipótesis sobre las que sustentan su práctica. Consideramos al sujeto de la formación integralmente, es decir, con sus afectos, sus emociones, su mundo interno, su inconsciente, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías, y sus concepciones.

■ **Abordar la formación como un proceso complejo** que implica una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo.

■ **Considerar la formación como un trayecto** sin pensar que es un camino totalmen-

te predefinido; concebirla como un proceso, con la apertura necesaria para que los sujetos en formación definan algunas de las instancias formativas; la formación es mucho más que la simple acumulación de un “conocimiento sobre...” o la mera transmisión de contenidos.

Contrariamente a la idea de que la teoría, una vez incorporada, puede ser aplicada por el estudiante en el ámbito profesional, nuestra propuesta de formación plantea la necesidad de entablar una relación constante, articulada e integrada, entre teoría y práctica. Consideramos la formación como un trayecto, un espacio flexible y en construcción.

1.1. La reflexión como paradigma de formación

Considerando lo expuesto previamente en torno al cambio en la concepción sobre la formación de las prácticas profesionales, surge el paradigma de la flexibilidad en la formación de profesionales. La profundización de este paradigma es fundamental para repensar el proceso de formación en el campo de las Fuerzas Policiales y de Seguridad.

Diversas investigaciones (Schön, 1992¹⁰; Perrenoud,

2004¹¹) han dado cuenta del valor de la reflexión sobre la práctica con el objetivo de favorecer su mejora, como un modo de habilitar el pensamiento y aprender sobre cómo se aprende. También abren la posibilidad de proponer un trayecto formativo que acerque progresivamente a los estudiantes a las situaciones de complejidad e incertidum-

10. SCHÖN, D. (1992). Op. Cit.

11. PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao. Barcelona.

bre de su campo profesional favoreciendo la construcción de un conocimiento práctico y reflexivo.

La reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos racionales, estructurados y lógicos; supone, más bien, una forma global de atender y responder a los problemas y situaciones particulares, involucrando de manera ineludible a los autores implicados.

En la producción pedagógica se identifican variadas expresiones para describir procesos reflexivos: reflexión en la acción, aprendizaje reflexivo, meta-cognición, reflexión crítica, retorno sobre sí mismo, pensamiento reflexivo, introspección (Anijovich y otras, 2009)¹². Esta variedad de términos remite a distintos autores y matices y se plasma en diversas propuestas formativas que tienen en común la importancia que se asigna a la práctica reflexiva para generar cambios profundos en las prácticas profesionales.

“La preocupación por aprehender las situaciones singulares, sus múltiples dimensiones y desarrollos con la sensibilidad y el rigor que exige la presencia, la atención, la apertura a lo imprevisto, la regulación de los procesos, la conciencia de lo que se juega, en suma, el sentido del drama educativo” (Ferry, 1990)¹³.

Volvemos a Donald Schön para mencionar el concepto de **reflexión en la acción**, una de las claves en su filosofía

y punto de partida para la idea de **conocimiento tácito** de Polanyi (1964)¹⁴.

“La palabra “práctica” es ambigua y divergente. La práctica profesional también incluye un elemento de repetición. Un profesional es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez. Esto se sugiere en el modo en que los profesionales utilizan la palabra “caso” o “proyecto”, “informe”, “comisión”, o “trato”, dependiendo de la profesión. Todos estos términos denotan las unidades con las que se constituye una práctica y revelan tipos de ejemplos de parecido familiar[...] Cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de “practicar” su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra” (Schön, 1998)¹⁵.

Es de destacar que la reflexión tiene la finalidad de mejorar las prácticas profesionales, ubicando en un lugar central al sujeto que aprende. Desde esta perspectiva la mejora:

“[...] admite una realidad preexistente, denota un hacer a partir de lo que existe y, en este sen-

12. ANIJOVICH y otros (2009). Op. Cit.

13. FERRY (1990) OP. CIT.

14. POLANYI. (1964). Personal Knowledge: Towards a Post- Critical Philosophy. Harper Torchbooks. New York.

15. SCHÖN, D. (1998). Op. Cit.

tido, recoge la idea de que la transformación no se produce desde la nada, sino que implica preguntarse qué se quiere cambiar y por qué, qué se quiere conservar y por qué. Y aquí ya tenemos una primera pista valiosa: para mejorar, es tan necesario innovar como conservar, porque la mejora no opera por demolición sino mediante proceso de reconstrucción de lo existente” (Romero, 2008)¹⁶.

Siguiendo a Goodman (1987)¹⁷, Edelstein (2011)¹⁸ plantea que la reflexión demanda confrontar con enfoques tecnocráticos y, sobre esta base, proponer nuevas formas de relación entre teoría y práctica. Ello nos lleva a problematizar tres áreas:

A. El objeto de la reflexión: ya sean técnicas o el análisis de las consecuencias derivadas de relaciones entre acciones y creencias y/o matices morales y políticos en el discurso.

B. El proceso de reflexión: en tanto que se orienta a la resolución de problemas nos invita a realizar análisis que superen la rutina.

C. Las actitudes que se ponen en acto en el momento de la reflexión: implican apertura de pensamiento y escucha de opiniones

divergentes, con el objetivo de hallar sentido, de orientar las acciones hacia una dirección determinada y considerar las consecuencias e implicaciones.

La reflexión está asociada a la idea de experiencia, un ámbito donde no interviene sólo lo cognoscitivo sino también lo emocional y lo afectivo. El pensar y el reflexionar ponen en relación lo que se trató de realizar y lo ocurrido como consecuencia. Y en ese pensar, hay una vuelta sobre lo realizado, una observación distante, una mirada sobre sí mismo en la que se ponen de manifiesto no sólo las certezas sino también las dudas, la incertidumbre, los imprevistos que merecen ser abordados en contextos de formación.

⇒ Estamos haciendo énfasis en la formación del personal de las Fuerzas Policiales y de Seguridad como profesionales que reflexionan sobre su propia acción y que, a partir de ese proceso, establecen nuevas propuestas de mejora sobre su práctica.

16. ROMERO, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión*. Aique. Buenos Aires.

17. GOODMAN, J. (1987). *Reflexión y formación del profesorado, estudios de casos y análisis teóricos*. Revista de Educación Nº 284.

18. EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.

1.2. La relación entre teoría y práctica en el trayecto de formación

Suele asociarse lo práctico con un hacer, con una actividad que encierra ciertos procedimientos o destrezas a fin de realizar una acción. También es común concebir separadamente el “mundo de la práctica” del “mundo de la teoría”, al que asociamos con conceptos, hipótesis e ideas. Por este motivo, y considerando lo expuesto, las prácticas no debieran considerarse en oposición a las asignaturas teóricas.

Las prácticas profesionales no tienen un solo sentido.

- Deben comprenderse en diálogo continuo entre la formación recibida en las asignaturas denominadas “teóricas” y el contexto de desempeño profesional.
- Proponen un vínculo bidireccional en el que teoría y práctica se asimilan mutuamente, dando lugar a un nuevo sentido y significado de la realidad social y profesional.
- Abarcan una experiencia multidimensional centrada en el “conocer en la práctica”, entendida como aprendizaje en función de una interacción entre la experiencia y la competencia.

El sentido del concepto de práctica que aquí asumimos:

“Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimien-

tos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las instituciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad [...]” (Wenger, 2001)¹⁹.

En el mismo sentido, la práctica profesional implica a la persona, actuando y conociendo simultáneamente.

En el marco de las teorías culturales del aprendizaje, autores como Chaiklin y Lave (2001)²⁰ 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 signifi-*

19. WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje Significado e Identidad*. Paidós. Dirección de Unidades de la UPN. España. Disponible en: www.lie.upn.mx/docs/docnormativos.

20. CHAIKLIN S. y LAVE J. (2001). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu. España.

cativa” (Nackache, 2004)²¹. Es decir, aprendemos siempre en un contexto socio-histórico particular en el que la dimensión cognitiva y emocional se integran. Se trata de un contexto que entrelaza y no sólo rodea la situación.

Al referirse a las mediaciones que se ponen en juego en una situación de aprendizaje, Cole y Engestrom (2001)²² sostienen que existe un sistema de actividad en el que además de haber un sujeto, un objeto a ser conocido y una serie de artefactos, dicha situación se despliega en el marco de una comunidad de prácticas (grupos e instituciones) que cuenta 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 y colectiva 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, a la práctica (saberes técnicos, procedimientos fuertemente ligados al ejercicio del oficio). 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 adquisi-

ción de conocimiento en ese contexto. Al respecto, el modelo presentado por Cole y Engestrom puede colaborar para la comprensión, planificación y puesta en marcha de la enseñanza de las prácticas profesionales policiales.

Además de comprender la complejidad de las prácticas a ser enseñadas, su uso en el contexto real y encontrar las mejores estrategias para su enseñanza, es preciso desentrañar las particularidades que en el marco de las Fuerzas adquieren las reglas y normas de funcionamiento. Con esto nos referimos a la división de roles y tareas -quién hace qué en cada momento- y a las características singulares de esta institución en particular.

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

■ La enseñanza de las prácticas profesionales se enmarca en un diseño curricular que determina tiempos, espacios y competencias profesionales.

De este modo, la definición de cuestiones relativas a un espacio de la práctica debe considerar la vinculación con el resto de los espacios curriculares e integrar y articular saberes y competencias planteados para el conjunto de la propuesta formativa. Asimismo, es deseable

21. NACKACHE, D. (2004). *El aprendizaje en las perspectivas contextualistas*. En Elichiry, N. (comp) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Manantial. Buenos Aires.

22. COLE, M. y ENGESTROM, Y. (2001). *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. En: Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.

una conexión entre lo que sucede en la habitualmente llamada “parte teórica” y en la “parte práctica”. La práctica también debe ofrecer una pluralidad de propuestas y estrategias que permita experimentar distintas funciones, actuaciones, responsabilidades y exigencias como profesionales. De hecho, la expresión “prácticas”, en plural, remite a la idea de la necesidad de presentar multiplicidad de alternativas e instancias que conecten al sujeto en formación con el campo futuro de desempeño profesional.

■ Las prácticas deben organizarse en función del tipo de conocimiento que se desea transmitir y las competencias que deben adquirir los estudiantes²³.

Es preciso considerar y reconocer explícitamente la complejidad de aquello que se enseña. Esta complejidad hace referencia a las características del conocimiento que se enseña en sus distintas dimensiones, a las cuestiones que entran en juego en la formación y al sentido político y social (marcado por principios morales y valores) que implica la formación de las futuras Fuerzas Policiales y de Seguridad. Por ejemplo, llevar adelante un espacio de prácticas implica considerar cómo formar profesionales comprometidos con la realidad social y la seguridad pública y ciudadana que, a su

vez, adquieran ciertas prácticas, como comportamiento corporal, procedimientos, movimientos, aptitudes, etc.

La formación en determinadas competencias también tiene un sentido político, social y moral. Hay una valoración implícita en la definición de cada una de ellas. Durante la formación se presentan una amplitud de **inferencias formativas** que el formador transmite al estudiante considerando qué es lo que corresponde y lo que está bien. Más allá del contenido que se transmite y de la explicación, el futuro profesional también se *forma* a partir de condiciones y situaciones que se le propongan, rituales, normas, actitudes, gestos, cuándo se remarcan defectos, fortalezas, modos de interactuar y de ordenar, de exponer, de relacionarse. La mayoría de las veces, ni quienes enseñan ni quienes están en contextos de formación suelen ser conscientes de las marcas y consecuencias que tienen estas cuestiones. Jackson (1990)²⁴ en su libro *La vida en las aulas*, explica que en ellas se producen procesos peculiares de enseñanza y de aprendizaje que - intencionados o no, conscientes o inconscientes - afectan a las personas que allí interaccionan.

■ Es preciso promover espacios de trabajo colaborativo entre los formadores y entre estudiantes y formadores que permitan la construcción y consolidación de conocimiento.

23. WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje Significado e Identidad*. Paidós. Dirección de Unidades de la UPN. España. Disponible en: www.lie.upn.mx/docs/docnormativos

24. JACKSON, P. (1990). *La vida en las aulas*. 2ª Ed. Morata. Madrid.

Además de estimular la colaboración, las relaciones pedagógicas que deben existir entre ellos, exigen respeto, compromiso por la tarea y confianza. *“Lo peor que puede pasar es que el estudiante le tenga miedo al instructor”*²⁵. Los instructores y formadores en general de las prácticas profesionales, desde su rol, enseñan y acompañan, asumiendo el lugar del experto que debe primar en la transmisión de un oficio, de un saber.

■ La formación básica y avanzada se puede dar en contextos de masividad y en el marco de grupos numerosos de cursantes.

Es imprescindible tener en cuenta esta cuestión para pensar los procesos de formación en las Fuerzas Policiales y de Seguridad, dado que en esa condición la relación entre el instructor y el estudiante puede no ser personalizada. A su vez, es fundamental organizar la logística organizativa de estos espacios para garantizar grupos reducidos a fin de que todos puedan participar activamente en las situaciones y manifestar sus puntos de vista y análisis, para generar intercambio, lo cual no es una cuestión menor.

25. Mencionado textualmente por un instructor, en el marco de una instancia de capacitación en una de las Fuerzas de Seguridad Federales.

1.3. ¿Cómo potenciar la formación en la práctica a través de la reflexión?

El conjunto de las propuestas que se desarrollan en este documento contribuyen a la formación de profesionales reflexivos de las Fuerzas Policiales y de Seguridad. Las sugerencias que se presentan a continuación focalizan más específicamente en la mirada crítica sobre las propias actuaciones y pueden ser abordadas en distintos espacios curriculares y momentos.

La primera propuesta está destinada a trabajar sobre las creencias de los estudiantes; la segunda, sobre el análisis de las prácticas. En ambos casos, pueden ser actividades que se desarrollen en talleres relacionados con construcción del rol profesional o en espacios teóricos, por ejemplo relacionados con Derecho o Seguridad Ciudadana.

A. INDAGACIÓN SOBRE LAS CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

En los primeros meses de la formación es posible trabajar con los conocimientos, representaciones y visiones que los estudiantes construyen histórica y socialmente en torno a la seguridad pública y ciudadana, en general, y al rol del agente y del oficial de policía, en particular. Estas representaciones seguramente actuarán como marco en su interpretación y valoración de lo que suceda en el ámbito de la práctica. En ese sentido, se propone interpelar los

marcos de referencia de los estudiantes durante su proceso de formación a través de dispositivos que se presentan más adelante (autobiografías y narración de experiencias personales relacionadas con las Fuerzas). Partir de la mirada de los estudiantes y promover instancias sistemáticas de análisis de sus ideas previas y de sus imágenes construidas favorece su cuestionamiento y promueve el cambio, en lugar de aceptarlas de manera acrítica.

En términos de propuesta de clase, se puede partir de:

- Observación de situaciones de la vida real.
- Análisis sobre los fragmentos de películas o series que resulten pertinentes (cine o filmaciones de prácticas de seguridad).
- Observación de imágenes (pinturas, gráficos, fotografías, viñetas) sobre situaciones relacionadas con la seguridad.
- Escritura de relatos de situaciones vividas que sean pertinentes al proceso formativo.
- Lectura de situaciones significativas, escritas o narradas por los instructores o profesores.

Luego, es necesario proponer el análisis, individual o grupal, de las situaciones que se tomaron como punto de partida. Dicho análisis puede ser orientado con algunas

preguntas, por ejemplo: ¿Cómo se resuelve la situación en el relato, escena, etc.? ¿Resulta apropiada esa resolución? ¿Cómo lo hubieras resuelto? ¿Qué modificarías? ¿Por qué?

Estas preguntas –presentadas sólo a modo de ejemplo- tienen el propósito de visibilizar la línea de abordaje y apuntan a trabajar en profundidad, promoviendo la reflexión. El propósito es ayudar a reflexionar que no hay una única posibilidad de solución sino caminos diferentes que despiertan sensaciones, sentimientos y preocupaciones disímiles. El trabajo sobre estas cuestiones colabora con la construcción de una racionalidad práctica y abarcadora de la complejidad que está implícita en el trabajo de los profesionales de las Fuerzas Policiales y de Seguridad.

➔ Desde la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos, resultan centrales las actividades que permiten visibilizar las ideas y concepciones previas de los estudiantes respecto de los conocimientos y competencias que se proponen para su formación. La idea de esta propuesta es tan provocadora como necesaria: el único modo de construir nuevos sentidos es reconstruyendo aquellos que están instalados y revisitarlos, cuestionarlos - aunque de manera implícita - para reflexionar sobre ellos.

B. ANALIZAR LAS PRÁCTICAS

La idea principal que da base a esta propuesta es que

el análisis de las prácticas constituye, en sí mismo, un proceso de profesionalización.

Dadas las diferencias entre novatos y expertos, en cuanto a las posibilidades de análisis de las prácticas en términos de complejidad, profundidad y multidimensionalidad, se constituye en un propósito explícito de la enseñanza crear esas capacidades en los estudiantes. El acompañamiento de los instructores hará que, progresivamente, los “novatos” se vayan apropiando de las herramientas necesarias para encarar ese análisis.

El paradigma de reflexión que orienta esta propuesta necesita ser adoptado y practicado como manera de desarrollar la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio, los modos habituales de ejercerlo, las prácticas más usuales, los modos de hablar, de pensar y de actuar. Comprenderlos no implica tomarlos acríticamente sino, muy por el contrario, considerarlos, pensarlos, entender su sentido, evaluar su pertinencia. Implica, fundamentalmente, reconsiderar la posibilidad de tomarlos o, si es necesario, descartarlos.

En otras palabras, se trata de escribir, representar, explicar, y considerar cómo llevar adelante una práctica. Posicionar al estudiante en un lugar donde pueda hacerse nuevas preguntas. En este proceso también hay que tener en cuenta el espacio, el tiempo y las condiciones para la reflexión.



Un ejemplo para trabajar sobre la reflexión: aprender a “construir el criterio profesional”²⁶

Dicen los instructores:

- *Enseñarle al agente a que pueda tener criterio es una de las cosas más importantes a transmitir. Un criterio que además debe ser situacionalmente flexible.*

Algunos de estos interrogantes fueron planteados de manera conjunta entre instructores y docentes a cargo del Taller de Rol Profesional. Nos parece interesante recuperarlos como prueba de sus inquietudes ante este aspecto de la formación: ¿Qué es el *criterio*? ¿Qué contenidos implica? ¿Saber *aplicar el criterio* es una competencia? ¿Cómo se construye?, especialmente ¿Cómo se enseña ese criterio? ¿Hay una forma universal? ¿Existe un solo criterio?

Algunas respuestas y comentarios de los instructores:

- *Aplicar el criterio no es solamente aplicar las normas. Es vincularlo con la complejidad de lo que se enseña, dado que todas las situaciones son diferentes y pueden presentar distinto grado de dificultad y diferencias en su resolución.*

Un ejemplo: si nos encontramos ante la situación de una calle cortada, no puede circular nadie por la zona y de repente se acerca una señora mayor con un changuito que

justo vive en la cuadra. ¿Qué hacemos? ¿La dejamos que pase porque es una persona mayor que viene cargada o hacemos que dé toda la vuelta? En este caso, ¿qué criterio se aplica?”

“Aplicar el criterio” no es sólo enseñarle a los estudiantes un protocolo, es aprender a leer y analizar la complejidad considerando que todas las situaciones son variables.

Se entiende que esta preocupación es central en la formación básica y avanzada. El trabajo de esclarecimiento, construcción y definición de las características que permitan acercarse a la idea de “construir un criterio”, debiera ser un eje de las propuestas. Si esto se logra, es probable que los aspirantes puedan luego “aplicar el criterio”. Esto constituye un desafío sobre el cual puede conformarse una práctica reflexiva.

Estas situaciones requieren un proceso de análisis e intercambio guiado, que lejos de intentar forzar un modo correcto de resolución, favorece la visibilización de aquello que se pone en juego en cada una de las situaciones. Una vez más, se trata de acompañar y guiar la construcción de criterios.

26. Esta conceptualización surgió en un taller de formación realizado durante el mes de diciembre 2011 en la Escuela de Suboficiales y Agentes de la PFA. Surgió por parte del equipo de instructores la preocupación por enseñar a que los alumnos “apliquen el criterio”. Consideramos que puede ser un referente valioso e interesante para comenzar a trabajar sobre la formación de profesionales reflexivos.

1.4. Los desafíos de la formación en las prácticas profesionales

En este apartado abordamos dos cuestiones centrales para pensar en el diseño de la enseñanza de las prácticas profesionales:

■ **¿Cómo se hace presente la formación en la práctica profesional en todo el trayecto?**

Garantizando la integración teórica y práctica y la articulación entre los espacios curriculares considerando que cada uno hace un aporte a la construcción de un saber profesional. En ocasiones la división entre asignaturas teóricas y prácticas, entre campo práctico y teórico está totalmente naturalizada en las instituciones formadoras. En esa línea, resulta valioso favorecer espacios donde sea necesario articular contenidos teóricos con situaciones de la práctica. Esto puede darse:

A. Al interior de una asignatura teórica.

Un ejemplo: un profesor que tiene a cargo la materia Elementos de Derecho (o denominación similar) no solamente enseña los códigos sino propone casos o situaciones donde los estudiantes necesiten aplicar algo de lo aprendido en la asignatura en el marco de la práctica.

B. En espacios curriculares diseñados para esta articulación. Ejemplos: talleres

específicos, jornadas de reflexión donde se propongan actividades en esta línea.

■ **¿Cómo se garantizan espacios “reales” del campo profesional que permitan vincular lo aprendido in situ?**

Generalmente, estos espacios están presentes en los últimos tramos de la formación y suelen definirse como “Práctica Profesional Supervisada” o “Residencia”. Se trata de aprendizajes en contexto o en servicio, desempeñando el rol profesional en el escenario real con supervisión de formadores. Esto requiere prever la participación de los estudiantes en las instituciones y lugares donde desarrollarán la profesión pero también instalar espacios que permitan recuperar lo realizado en ese contexto para trabajarlo a la luz de los conceptos adquiridos en el trayecto de formación. Estas cuestiones se retomarán más adelante.

■ **La formación en la práctica profesional en todo el trayecto**

Como se ha mencionado, los contenidos y las experiencias formativas vinculadas con los aprendizajes de la práctica profesional deben desarrollarse a lo largo de todo el trayecto formativo. En un principio, este aborda-

je se dará en el marco del tratamiento de algunos contenidos específicos del campo de la práctica profesional o bien de contenidos de materias teóricas de otros espacios curriculares que, a su vez, realizan un aporte en la formación. Progresivamente, las actividades se irán complejizando hasta acompañar a los estudiantes en la inserción y el trabajo en las instituciones de referencia.

Quienes están a cargo de las prácticas profesionales se enfrentan con el desafío de realizar variadas articulaciones entre el *saber* y el *saber hacer*, entre el ámbito de estudio y el profesional, mediado por actividades prácticas en el terreno que sean útiles, adecuadas y pertinentes para el desarrollo de las competencias que se proponen. Esto significa que al planificar las prácticas se requerirán cono-

cimientos sobre lo que efectivamente sucede en el campo para que los estudiantes puedan construir ese *saber profesional*. En otras palabras, se trata de reconocer el sentido de aquello que se enseña para transformar las prácticas profesionales en propuestas de enseñanza.

Para contribuir a desplegar todo su potencial formativo se propone realizar una planificación sobre el campo o área de las prácticas profesionales en función de lo que se trabajará semanalmente y en relación a las unidades o módulos que se desarrollan, considerando lo expresado en el diseño curricular y lo acordado en el equipo de profesores. Se plantean algunos interrogantes para la definición y organización de la enseñanza de las prácticas profesionales.

1. SELECCIONAR LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES	¿Cuáles son las prácticas profesionales propias del campo? ¿Qué situaciones deberán atender o resolver los alumnos? Esta selección debe reflejar la complejidad y diversidad del campo profesional y requiere ser revisada periódicamente y socializada con todos los docentes.
2. DEFINIR CONOCIMIENTOS TEÓRICOS RELACIONADOS CON CADA PRÁCTICA	¿Cómo se relacionan las prácticas definidas con los contenidos de cada uno de los espacios curriculares? ¿Qué saberes teóricos requieren los estudiantes para resolver esas situaciones? Es importante que cada docente revise la selección a la luz de su propio campo de conocimiento y defina qué aporte puede realizar en la formación de esa práctica.
3. ORGANIZAR ACTIVIDADES PARA LA FORMACIÓN EN ESAS PRÁCTICAS	¿Cuáles son las situaciones de enseñanza más adecuadas para esas prácticas? ¿Cómo organizar la enseñanza de ese "saber hacer"? ¿Cómo distribuimos los tiempos? ¿Hay distintos modos de definir la secuencia y organización de la práctica? ¿Qué recursos precisamos?
4. EVALUAR LAS PRÁCTICAS	¿Cómo se evalúa el conocimiento sobre estas prácticas? ¿Qué estrategias de seguimiento sobre la formación en la práctica se pueden diseñar?

Para definir las actividades es preciso generar espacios de intercambio colaborativo entre los formadores, instructores y profesores y organizar las tareas. Este es el primer paso para generar un modelo de trabajo que permita compartir, dialogar y realizar propuestas sobre los desafíos y problemas que enfrenta el agente y el oficial de policía en su contexto de desempeño real. Es necesario, tener en cuenta que la implementación de estas decisiones conjuntas tendrá respuestas variadas según las concepciones de formación que sostengan los instructores responsables de llevar adelante la propuesta de enseñanza.

Por otro lado, la reflexión sobre la propia práctica y el desarrollo de estrategias para la innovación en la formación por parte de los actores institucionales, no son habilidades que se desarrollan automáticamente ni con la mera provisión de condiciones materiales para ello (espacios y tiempos), sino que se adquieren e internalizan en contextos de trabajo colectivos y colaborativos; es decir, en espacios donde los instructores se forman como docentes y aprenden sobre la transmisión y la enseñanza de los saberes profesionales propios. A su vez, se intenta conformar un modelo de formación – con todas las dificultades que ello implica – que sea suficiente y adecuado para enfrentar los desafíos y problemas que los contextos actuales imponen.

■ La construcción de espacios institucionales para superar la dicotomía teoría – práctica y la planificación conjunta de las prácticas profesionales en todo el trayecto formativo

Hacia el interior de los institutos formadores, la lógica de organización suele atender contra la articulación entre las asignaturas teóricas y las prácticas. Como ya hemos comentado, en la mayoría de los casos las prácticas se desarrollan en un turno y las materias teóricas, en otro. Muchas veces los profesores a cargo de unos y otros espacios no se conocen o no articulan su trabajo. A la luz de lo que venimos desarrollando, resulta redundante mencionar que es necesario promover espacios de trabajo articulado y colaborativo entre los docentes de los diversos espacios curriculares. Llevar adelante este desafío de articulación conlleva un cambio en las lógicas clasificatorias institucionales.

La planificación de las tareas puede lograrse con una acción conjunta de programación de espacios y tareas compartidas, de proyectos institucionales donde el trabajo conjunto entre las asignaturas denominadas “teóricas” y las prácticas puedan conjugar espacios formativos. En esa línea, resulta valioso favorecer espacios de articulación de contenidos teóricos con situaciones de la práctica. Esto puede darse tanto al interior de una misma asignatura teórica o en espa-

cios curriculares diseñados específicamente para esta articulación. En ocasiones, el corolario de este tipo de propuestas se observa en dispositivos de evaluación como las situaciones de simulación en las que docen-

tes de asignaturas teóricas y prácticas analizan, en conjunto y desde perspectivas articuladas, las competencias que los estudiantes ponen en juego²⁷.

1.5. Las prácticas profesionales en escenarios reales

En el marco de los trayectos de formación, las prácticas profesionales constituyen instancias privilegiadas para la articulación con el entorno y el campo profesional-laboral favoreciendo la mirada intersectorial con actores de distintos ámbitos (académicos, sociales, científicos, tecnológicos y culturales). No obstante, este tipo de inserción requiere espacios específicos que recuperen y analicen con mayor profundidad las intervenciones que se llevan a cabo. Además de trabajar sobre el aprendizaje de los procedimientos más mecánicos del ejercicio profesional, es necesario generar instancias de reflexión continua que recuperen el trabajo realizado.

Andreozzi (2004)²⁸ sostiene que la vivencia de muchos estudiantes y docentes encargados de tutorear los ciclos

de prácticas profesionales pone en evidencia que la simple inclusión de experiencias de contacto directo con el mundo del trabajo profesional no garantiza, en forma lineal y directa, el logro de los propósitos que habitualmente se atribuyen a este tipo de propuesta. Más allá de las intencionalidades que justifican su inclusión en la formación de grado universitario – o del nivel educativo de que se trate²⁹ –, la experiencia de formación en la práctica coloca a estudiantes y docentes frente a fuentes de tensión que, de no recibir tratamiento especial, pueden poner en riesgo su mismo potencial formativo. De los distintos ejes de conceptualización teórica mencionados por la autora, resulta valioso mencionar el que hace a su estructura organizativa, porque tiene la característica de constituir situaciones de formación organizadas en torno a un régimen de alternancia entre el ámbito de la institución educativa y el ámbito del trabajo profesional:

27. Tal es el caso de las evaluaciones finales que se realizan en la Escuela de Agentes y Suboficiales "Don Enrique O' Gorman" de la PFA. Esas experiencias ponen en acto las cuestiones que venimos desarrollando en este apartado. Esta evaluación se describe exhaustivamente en otro documento de esta misma colección "Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en las fuerzas de seguridad y policiales"

28. ANDREOZZI, M (2004). *La Formación en la práctica profesional en el grado universitario: Acerca de encuadres y dispositivos de acompañamiento de los estudiantes*. Disponible en: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%200ct-2004/ejes/05.htm

29. El agregado es nuestro.

"En principio, la alternancia lleva a considerar al carácter dual de su inserción institucional como condición central del proceso de socialización que allí se promueve. Si bien en sentido estricto, las situaciones de formación en la práctica dependen formalmente de la unidad académica correspondiente (con su normativa específica, su asignación de recursos, su encuadre pedagógico y su soporte organizativo), el andamiaje material, humano y organizativo que posibilita su puesta en marcha corresponde a la institución laboral que opera como asiento de la práctica. Esta característica propia de los regímenes de alternancia opera como una fuente de tensión específica que pone al descubierto el encuentro/desencuentro entre dos lógicas de acción de diferente tipo (la lógica de la formación y la lógica del trabajo). Esta alternancia supone también una particular organización del tiempo y el espacio de la formación. Dado que el eje central de la formación en la práctica es el trabajo profesional en contextos reales de actuación, las unidades laborales que operan como asientos de la práctica constituyen el espacio natural donde transcurre la experiencia. En algunas oportunidades, la institución de formación académica ofrece a su vez, tiempos y espacios especialmente destinados a recapitular y analizar la experiencia vivida en el ámbito laboral" (Andreozzi, 2004)³⁰.

Se tracciona el desarrollo de capacidades que permi-

tirán a los estudiantes la adecuada contextualización de los procedimientos y acciones a la singular situación de intervención mecánica o rutinizada. Si los procedimientos son solamente memorizados o bien "ejecutados" mecánicamente – esto es, sin enmarcar esa ejecución con instancias que permitan comprenderlos – resulta poco viable que, durante el ejercicio profesional, el agente y el oficial de policía seleccione y contextualice la acción a la singularidad de cada situación. Por el contrario, si durante la formación se han vinculado las técnicas con los probables contextos de aplicación, es más factible que los estudiantes construyan criterios sólidos de intervención.

Resulta un desafío para las escuelas de formación de las Fuerzas Policiales y de Seguridad, pensar las prácticas como un proyecto que asume un doble y complementario registro:

- A.** Posibilitar la integración y contrastación de los saberes construidos en los diferentes campos de formación de la propuesta curricular en seguridad pública y ciudadana, garantizando la articulación teoría-práctica a través de la participación de los estudiantes en situaciones concretas vinculadas a las actividades profesionales del policía.
- B.** Participar y aportar estratégicamente al

30. ANDREOZZI, M (2004). *Idem*

desarrollo social del territorio donde se inscribe la oferta formativa, en clave de seguridad pública y ciudadana. Debería entenderse, entonces, como un dispositivo institucional que promueve y participa de acciones concretas en y con el texto territorial³¹ a la que pertenece.

El área o campo de las prácticas profesionales no requiere una localización exclusiva en la institución formadora. Por el contrario, resulta central la posibilidad de realizar prácticas en escenarios reales diversos y en diferentes espacios u oficinas de esas instituciones³².

No es posible prescribir los caminos o modalidades, ni las redes a establecer entre los distintos actores y escenarios que se requiere articular para llevar adelante acciones en este sentido. Por otro lado, y en términos de garantizar el desarrollo territorial, las modalidades de vinculación y las redes que se establezcan serán diferentes en función de las particularidades de cada contexto.

En cambio, sí es posible brindar ciertas sugerencias que actúen dando direccionalidad. Cada institución podrá reformularlas en función de su realidad y contexto

31. La comunidad pensada como el "texto territorial y local" al cual pertenece el instituto y la oferta formativa en particular. Pensar en estos términos da cuenta de la relación texto – contexto en relación de continuidad. De este modo, se intenta evitar planteos del tipo afuera-adentro, endogámico-exogámico, texto-contexto etc., muchas veces tratados como pares antinómicos.

32. Las prácticas profesionales pueden ser parte de un área, campo, eje, etc. de acuerdo a cómo el diseño curricular se haya estructurado.

local y de los proyectos institucionales que se propongan llevar adelante.

■ **Favorecer espacios de encuentro entre estudiantes y agentes/oficiales en ejercicio para anticipar la inserción profesional.**

La realización de entrevistas, visitas a comisarías, espacios en los que se pueda compartir aspectos de la experiencia laboral real. No se trata de visitas de cortesía; por ello es preciso planificar preguntas, promover reflexiones, poner en juego dispositivos de observación.

■ **Promover la realización de prácticas de acompañamiento a agentes/oficiales en ejercicio.**

Sabemos de las dificultades legales que esto pueda ocasionar, pero quizás pueda entenderse como una apuesta a futuro: que en sus prácticas profesionales y en espacios acotados y cuidados, los estudiantes puedan acompañar a agentes/oficiales en ejercicio, puede favorecer la construcción subjetiva de su profesionalidad.

■ **Promover prácticas enmarcadas en el paradigma de seguridad ciudadana.**

Pensar y hacer la seguridad desde este enfoque implica partir de una noción amplia e integral de seguridad que no la limita a una situación de ausencia de delito sino que in-

corpora el pleno ejercicio de todos los derechos fundamentales por parte de todos los integrantes de la sociedad. Pensar la formación de las Fuerzas Policiales y de Seguridad en la actualidad requiere hacer lugar a nuevas discusiones que incorporen otras perspectivas y marcos teóricos para comprender fenómenos sociales complejos. Gestionar dispositivos compartidos e integrados para llevar adelante la enseñanza en la práctica profesional implica poner en relación ámbitos y actores claves, involucrados tanto en el proceso formativo como en el ámbito del desempeño profesional de los futuros profesionales – agente, oficial de policía, gendarme, marino, policía de seguridad aeroportuario, oficial y/o suboficial – de cada una de las fuerzas, que deberán asumir asertivamente los desafíos propios de su función en los territorios de actuación que les sean asignados.

■ Gestar condiciones institucionales para el desarrollo de propuestas de prevención con intervención de la comunidad.

Además de mejorar la calidad de la formación, el intercambio y la escucha de los problemas genera un diálogo que favorece los vínculos entre las Fuerzas de Seguridad y

los ciudadanos. Se promueve en los futuros profesionales el desarrollo de competencias para la formulación de proyectos y de requerimientos de implementación. Ahora bien, si desde la normativa educativa se propone esa finalidad, es necesario crear espacios de formación que la trabajen.



Un ejemplo

En la propuesta formativa de un instituto de formación superior de una localidad de nuestro país se presenta el siguiente escenario. Los actores identifican una brecha evidente en la relación policía-comunidad y deciden focalizar allí el trabajo institucional. Una dificultad que identifican es que, en la propuesta formativa, no existen espacios curriculares donde abordar específicamente esos contenidos. Advierten que las materias sobredimensionan los contenidos que entienden al policía solamente como un profesional dedicado a interrelacionarse con un entorno legal cuya vida laboral está asociada únicamente a “atrapar” delincuentes y a diligenciar tareas judiciales.

Deciden implementar las siguientes propuestas pedagógicas, coordinadas por docentes e instructores:

- **Coordinar con los jefes de dependencia jurisdiccionales** para que brinden información al estudiante sobre la problemática de la jurisdicción, logrando su cooperación y apoyo en el desarrollo del proyecto;
- **Organizar reuniones en centros vecinales** para recoger información sobre problemáticas a fin de formular hipótesis y diseñar una propuesta de solución, además de identificar al organismo competente;

- **Organizar talleres con entidades privadas y de seguridad privada** para la realización de simulacros de evacuación y asistencias primarias en emergencias;
- **Realizar visitas a organismos públicos relacionados a asistencia social** para conocer las acciones que realizan y proponerlos en la solución de los indicadores preocupantes de problemáticas sociales detectados en las visitas vecinales.

Realizan talleres que ponen en juego saberes y estimulan a los estudiantes a elaborar diagnósticos apropiados en el marco de la indagación territorial que estaban realizando. Los estudiantes diseñan propuestas de intervención en seguridad y elaboran proyectos de prevención que, una vez aprobados, se llevan adelante en la comunidad. Para la implementación, se requiere un trabajo coordinado entre los distintos actores de la comunidad.

Fuente: PMI, 2012³³

33. Proyecto de mejora institucional de la Coordinación de Tecnicaturas Socio-humanísticas del Ministerio de Educación (2012)

Retomando lo desarrollado anteriormente, la potencia de esta propuesta reside en la identificación de un vacío en la formación o de una brecha entre la formación y la realidad y la intencionalidad de la institución formadora de incorporar el entorno. Es decir, además de las acciones que se llevan adelante – sin restarles valor, por cierto – la centralidad en este caso está dada por el hecho de que los actores institucionales trabajan vinculándose entre ellos para lograr un mismo propósito.

La implementación de estas acciones demandan la articulación entre los diferentes niveles institucionales de cada una de las fuerzas y entre la fuerza de la que se trate y otras instituciones del medio (municipios, ONGs, escuelas, etc.), para que los estudiantes participen de prácticas con distintos grados de intervención garantizando, de este modo, acercamientos fructíferos al campo laboral. Requiere por parte de la institución formativa, un trabajo reflexivo y analítico en el que los futuros profesionales deben involucrarse en profundidad, acompañados por sus tutores y docentes.

En otro apartado de este documento, se proponen dispositivos de acompañamiento en las prácticas profesionales en escenarios reales a través de distintas modalidades de trabajo. Además, se hace referencia a la necesidad de repensar y redefinir el lugar del instructor como un tutor que acompaña a los estudiantes en la práctica profesional supervisada.



La construcción de
dispositivos para la
formación en las prácticas
profesionales

2.1. ¿Qué entendemos por dispositivos de formación?

Para abonar la reflexión sobre las prácticas necesitamos apoyarnos en diversos dispositivos de formación que Anijovich y otras (2009)¹ definen como:

"...un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción".

La noción de dispositivo – muy extendida en el ámbito de las ciencias sociales y humanas – fue utilizada por primera vez por Foucault que la definió como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, como un juego de las relaciones de poder y de saber con un carácter estratégico. Es decir, el dispositivo se define no sólo por los elementos (discursos, instituciones, decisiones reglamentarias, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales, etc.),

sino también por la red que se establece entre ellos.

Foucault (1977)² concibe el dispositivo a partir de tres características: a) como retícula o red; b) como un tipo de relación: *"...entre estos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes"*; c) como un juego de fuerzas: *"estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos"*.

Cuando se refiere específicamente al campo de la formación, Foucault expresa que el dispositivo pedagógico es un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, re-contextualizarlos y evaluarlos. Souto (1999)³ retoma este concepto y lo define como *"aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para..."* Para este autor, un dispositivo puede convertirse en:

A. *"un revelador"* de significados que provienen de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de vínculos con el conocimiento, de representaciones conscientes e imaginarias, individuales y compartidas, en la vida de un grupo y de una escuela;

1. ANIJOVICH y otras (2009) Op. Cit.

2. FOUCAULT, M. (1997). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Buenos Aires.

3. SOUTO, M. et al (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

B. “*un organizador técnico*” que estructura las condiciones para su puesta en práctica y realización;

C. “*un provocador*” de transformaciones, de relaciones interpersonales, de conocimiento, de pensamientos, de reflexiones, de lo imaginario.

Los dispositivos y estrategias para la formación práctica tienen como propósito la realización reflexiva de las prácticas a través del análisis, la revisión, el intercambio, la expresión y la puesta en común. Permiten visibilizar tanto las acciones como los presupuestos o creencias implícitas que las acompañan. La intención es que durante este trayecto los estudiantes adquieran competencias que están presentes en el ámbito laboral y que, poco a poco, socialicen conocimientos propios de la profesión.

Es de destacar que los dispositivos generan oportunidades favorables para instalar la reflexión como práctica sistemática de los estudiantes, en forma individual y colectiva, que se plasma en documentos de trabajo, registros y guías, como así también formatos de enseñanza que permiten integrar, articular e incluir distintos tipos de conocimientos.

Dado que la mejora de las prácticas profesionales a través de la reflexión no es tarea simple, cuánto más espacios de análisis se promuevan, más profundamente se contribuirá a la mejora de la formación brindada.

La cuestión primordial es generar condiciones a través de una serie de actividades que se consideren adecuadas y permitan instaurar progresivamente **la reflexión en**⁴

y sobre la acción⁵ (Schon, 1992)⁶. La aplicación y uso de los dispositivos en el proceso de formación es clave para explicitar y promover la reflexión individual y conjunta de los estudiantes hasta constituirse en práctica profesional cotidiana.

Los dispositivos que se desarrollarán a lo largo de este documento presentan las siguientes fortalezas:

- Ofrecen a los estudiantes la oportunidad de expresar sus percepciones subjetivas, realizar un retorno sobre sí e integrar aspectos emocionales, cognitivos y prácticos.
- Favorecen el diálogo entre instructor, docente y estudiante acerca de las creencias implícitas y los supuestos de los últimos sobre la práctica profesional y permiten visibilizar acciones y procedimientos profesionales que ponen en juego los expertos (en este caso, los instructores).
- Posibilitan el intercambio entre los estudiantes, fortaleciendo una visión compartida y generando entre ellos una actitud de cooperación que favorece la interdependencia y la construcción y deconstrucción de las prácticas.
- Promueven espacios de reflexión en el equi-

4. Se trata del pensamiento producido por el sujeto sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación in situ de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo.

5. Corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto.

6. SCHON, D. (1992) Op. Cit.

po de instructores sobre los propios procesos de planificación, acción y evaluación, descubriendo al mismo tiempo las relaciones entre teoría y práctica.

En este apartado se presentan algunos dispositivos en el campo de la práctica profesional para ser implementados de manera transversal en los distintos espacios curriculares. Cabe señalar que no se recomienda un dispositivo o una estrategia de enseñanza para enseñar un conte-

nido determinado sino que se sugiere que esta cuestión sea discutida y definida en conjunto por el equipo de instructores de cada una de las instituciones formadoras de las Fuerzas.

A través de los dispositivos se espera que, en el trayecto de formación, los estudiantes integren gradualmente la teoría y la práctica, sin delimitarlas en compartimientos estancos, favoreciendo su integración en la construcción de un saber profesional.

2.2. Tipos de dispositivos

Los dispositivos para la formación en la práctica profesional tienen la intención de generar espacios para la reflexión por parte de los estudiantes. Es posible distinguir entre los **dispositivos basados la narración** y los **centrados en la interacción**. Los primeros, hacen foco en el relato de las experiencias, como testimonio, registrando lo significativo, lo relevante, los inconvenientes y lo que es necesario mejorar. Los segundos, en cambio, se centran en lo que sucede en el intercambio entre pares o entre el docente y los estudiantes.





Dispositivos centrados en la narración

3.1. La escritura como medio de reflexión

El proceso de escritura abre una puerta sumamente potente para la reflexión. Según Pennebaker (1994)¹, la escritura permite objetivar la experiencia, plasmarla en papel, siendo escritor y lector a la vez, protagonista y visitante de una experiencia que, en la medida en que es pensada y escrita, puede registrarse para volver a ella, en otros momentos, con nuevos propósitos.

La función más importante de la escritura es la capacidad de fijar enunciados que, al quedar materializados en un texto, pueden volver a presentarse una y otra vez, en contraposición a los del lenguaje oral que son efímeros e inmateriales. Esta posibilidad de revisión que dan los textos escritos promueve la reflexión, tanto de la forma como de los contenidos; dicho en otras palabras: *“la escritura conserva los enunciados y, por lo tanto, los abre a indagación crítica”* (Olson, 1998)².

La escritura reflexiva³ estimula el conocimiento de los objetos del mundo; al mismo tiempo, el suje-

to hace inteligibles (a sí mismos y a sus compañeros) sus procesos de comprensión. En este punto vale la pena señalar que la escritura reflexiva también puede transformar los conocimientos de quien escribe.

La “función epistémica” de la escritura refiere, básicamente, a su incidencia en la profundización y comprensión de un tema o contenido determinado. Scardamalia y Bereiter (1992)⁴ identifican dos procesos que se llevan a cabo durante el proceso de redacción: **decir el conocimiento y transformar el conocimiento.**

1. PENNEBAKER, J. W. (1994). *Some Suggestions for Running a Confession Study*. Disponible en: <http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/faculty/Pennebaker/Reprints/Hints.DOC>

2. OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa Editorial. España.

3. El tema de la escritura reflexiva se desarrolla también en la publicación *Leer y escribir en la formación de las Fuerzas Policiales y de Seguridad* de esta misma Colección.

4. SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Infancia y Aprendizaje. N° 58

DECIR EL CONOCIMIENTO

→ Pone en marcha procesos automáticos de coherencia y buena forma que no dependen de la aplicación deliberada del conocimiento sobre el mundo. Se utiliza la información que existe en la memoria y se materializan por escrito las creencias, deducciones o hipótesis del sujeto acerca de un tema determinado. Las representaciones mentales correspondientes a este modelo se limitan a un conjunto pequeño de estimulaciones de la memoria. Más allá de que el escritor pueda necesitar un plan coherente para dar cuenta

del conocimiento, dice lo que ya sabe. Propone una estrategia exitosa, porque requiere un conjunto de esquemas que especifiquen los elementos apropiados del texto y cierta capacidad de memoria para ser activada cuando se asigna el tópico sobre el cual escribir. Desde una perspectiva psicológica, este modelo representa lo que ocurre en la mente de los escritores inmaduros; es el modo en el que, generalmente, se producen los escritos de niños y jóvenes en los primeros tiempos de alfabetización.

TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO

→ Cuando el sujeto ingresa en el proceso de **transformar el conocimiento**, se le suman, además, las representaciones que tiene del “texto, de las relaciones entre el contenido conceptual y los pensamientos, los motivos y el comportamiento humano” (Scardamalia y Bereiter, 1992), y no se ocupa tanto del contenido del discurso en sí mismo. Su proceso de elaboración contiene al anterior modelo pero introduce dos espacios más: el de contenido y

el retórico. Representa lo que ocurre en la mente de los escritores maduros. Desde el punto de vista del proceso de pensamiento consiste en una estructura nueva que, tomando a la anterior como componente, la supera. En cuanto a las representaciones mentales, para construir representaciones de más alto nivel, los textos recuperan pistas de la memoria que no están en el propio texto.

Se desprende de este análisis que, en la formación, los docentes se esfuerzan por acompañar a los estudiantes hacia el modelo de *transformar el conocimiento*,

dada la necesidad de enseñar a formar criterios de intervención reflexivos y no solamente memorísticos.

Tanto en el caso de la **escritura del diario de for-**

mación como de las autobiografías, se abre la posibilidad no solo de hacer conscientes diversas cuestiones del quehacer profesional sino incluso ponerlas en cuestión y transformarlas. El autor se convierte, luego, en lector de su propia historia, de su pensamiento objetivado, de su emoción olvidada y allí se reconoce, se redescubre o advierte algo nuevo de sí mismo.

El acompañamiento que haga el tutor del proceso de escritura será de suma importancia. Sus intervenciones habilitarán (o no) un trabajo en el que se propicie la reflexión a partir del contenido incluido en los diarios. El interjuego entre la escritura, la reflexión, la lectura y la vuelta al espacio de la práctica sólo es posible si se programan y despliegan espacios sistemáticos de diálogo entre el tutor y los profesionales en formación.



3.1.1. Las autobiografías como dispositivo de formación

¿Cuándo las autobiografías se convirtieron en objeto de estudio de las ciencias sociales y humanas? Es importante responder esta pregunta dado que a partir de allí comenzaron a considerarse como estrategias narrativas potentes para ser utilizadas en procesos de formación de profesionales. Cabe precisar que las biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios íntimos y correspondencias dan cuenta, desde hace poco más de dos siglos, del interés por dejar huellas, rastros e inscripciones, de ese énfasis en la singularidad del hombre que es a un mismo tiempo búsqueda de trascendencia (Anijovich, 2006⁵; Arfuch, 2002⁶).

El hecho de que las ciencias comiencen recientemente a considerar el valor de los documentos personales no significa que a lo largo de la historia de la humanidad no hayan existido diferentes géneros relacionados con este tipo de relatos, que configuran diversos modos de dejar registro de las experiencias vividas: historias orales, al principio, y luego diarios, cartas, literatura basada en hechos reales, fotografías, películas y correspondencia.

Arfuch (2002) comenta que en nuestro país, a mediados de los ochenta y, en el marco de la apertura democrática,

5. ANIJOVICH (2006). Análisis de un dispositivo de formación pedagógica de docentes universitarios en servicio. Tesis de Maestría en Formación de Formadores. UBA.

6. ARFUCH, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. FCE. Buenos Aires.

tica, se abrieron los debates que ya estaban instalados en los contextos europeo y norteamericano en torno al “fin” de la modernidad. En este clima de cuestionamiento de los grandes ideales, del universalismo y de los macrorrelatos legitimadores de certezas, comenzaron a valorizarse especialmente los microrrelatos y el retorno al sujeto. Así, las ciencias sociales y humanas empezaron a prestar más atención a los documentos personales. Esta mirada puesta sobre las narrativas personales permitió atender a una pluralidad de voces acalladas antes de la democracia y a considerar que el objeto de estudio de las ciencias ya no era exclusivamente el “sujeto de la razón”.

Para denominar los relatos personales suelen utilizarse los términos biografía y autobiografía. Ambas palabras provienen del campo de la literatura. La diferencia principal es que la autobiografía constituye la narración de la propia vida contada por su protagonista, mientras que la biografía es una elaboración externa al protagonista, narrada en tercera persona y reconstruida sobre la base de documentos, entrevistas al protagonista y/o a personas cercanas. Pujadas Muñoz define con mayor precisión estos términos:

Life story (en francés, *récit de vie*) corresponde a la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta, mientras que el término *life history* (en francés, *historie de vie*) se refiere al estudio de caso referido a una cierta persona, comprendiendo no solo su *life story*, sino cualquier otro tipo de información o docu-

mentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible. En español usamos relatos de vida, relatos biográficos o autobiografías para el primer caso e historias de vida para el segundo” (Pujadas Muñoz, 1992)⁷.

Cabe destacar que las narrativas autobiográficas son un recurso para reconstruir experiencias ya vividas, acciones ya realizadas; no son la acción misma sino una versión del autor de su propia acción ya pasada.

Algunos rasgos que identifican a este tipo de narrativas:

■ **Poseen carácter *experiencial*.** Narran experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, en las que hay otros actores pero son experiencias de quien escribe.

■ **Constituyen *relatos*.** El autor le da una estructura a su narración, construye una ilación singular y propia.

■ **Son *significativas socialmente*.** La estructura narrativa hace que lo experiencial pueda ser comprendido por el otro - un investigador, un docente o los compañeros. Se produce una traducción de lo íntimo de las vivencias personales a formas compartidas socialmente, por medio del lenguaje (Vaillo, Pazos, Iglesias, 2008)⁸.

7. PUJADAS MUÑOZ, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. En Cuadernos Metodológicos. Nº 5. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.

8. VAILLO, PAZOS, IGLESIAS (2008). *Los recuerdos escolares como estrategia de conocimiento de las ciencias naturales*. Educación Editora. España.

Según De Miguel⁹ las autobiografías son formas de representar y, a la vez, de reconstruir la vida individual, en la medida en que permiten la interpretación de un suceso desde un momento posterior a la experiencia vivida. Siguiendo al autor, es interesante pensar que las autobiografías son “espejos” y “ventanas” que permiten observar, conocer, entender, entre otras cosas, la vida laboral de una persona y, a través de esta persona, acercarse a ciertos aspectos de la sociedad, del trabajo, de las relaciones de un grupo social, etc. En tanto ventanas, los relatos nos permiten observar o comprender el mundo y en calidad de espejos, ayudan a su autor a comprenderse a sí mismo.

■ Los relatos autobiográficos en la formación policial

Se considera relevante abordar, a través de relatos autobiográficos, diversas situaciones vividas por los estudiantes en tanto ciudadanos. Las prácticas autobiográficas construidas nutren la formación; por ello, no solo es adecuado, sino necesario abordar sistemáticamente la escritura de relatos autobiográficos.

Se puede proponer trabajar en torno a **“relatos que recuperen escenas significativas con profesionales de la seguridad”** a fin de recuperar hechos de su historia personal. Este relato de experiencias

puede servir como materia prima a la hora de pensar y organizar los encuentros de enseñanza para abordar los contenidos vinculados a estos temas y comenzar a re-significar el futuro rol profesional.

Los relatos de experiencias favorecen el debate acerca de cuestiones y problemas propios del ámbito profesional. En nuestro caso, ofrecen una oportunidad para afrontar problemas recurrentes que se manifiestan en los intercambios con profesionales de la seguridad y que evidencian representaciones sociales construidas.

Hasta aquí nos hemos referido al dispositivo autobiográfico para la formación de profesionales de las Fuerzas Policiales y de Seguridad en su etapa inicial. Creemos importante considerar este dispositivo en la formación continua de aquellos profesionales que ya están insertos laboralmente.

■ La autobiografía laboral en la formación continua

Más allá del uso de este dispositivo en la formación inicial, la *autobiografía laboral* cobra verdadero sentido en la formación del personal que está en funciones. Es potente en este ámbito puesto que permite capturar situaciones de la práctica laboral cotidiana y volverla objeto de análisis, reflexión y cambio. Nos parece imprescindible su utilización en determinados momentos de los ascensos laborales.

Al concebir la formación de policías como un trayec-

9. DE MIGUEL, J.M (1996). *Auto/biografías*. Centro de Investigaciones sociológicas. Madrid.

to podemos identificar los diferentes momentos o etapas de impacto en la formación. El proceso se inicia con la formación básica y continúa con la inserción y socialización en el trabajo. Para Terhart (1987)¹⁰ la socialización laboral posee efectos formativos de gran impacto.

Siguiendo a diversos autores, las propuestas de formación debieran empezar por recuperar las experiencias del sujeto en formación y sus recuerdos laborales (por la fuerza de la socialización en el trabajo). En línea con esta idea, la autobiografía laboral es un dispositivo que pone al profesional en el centro de la escena.

Escribir y contar historias laborales representa una herramienta poderosa en la formación de los cuerpos policiales y de seguridad puesto que para estos profesionales las “historias vividas” y contadas no son sólo un modo de pensar su identidad como policías sino también una forma de reorganizar sus conocimientos, lo que posibilita cambios en su práctica profesional y en sus valoraciones (Clandinin y Connelly, 1990¹¹; Pinar, 1988¹²). Se trata de provocar, a través de las narrativas, la reflexión sobre el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida.

En la formación continua de estos profesionales, tra-

bajar con las autobiografías laborales adquiere suma relevancia teniendo en cuenta que muchos saberes prácticos se relacionan, principalmente, con las experiencias construidas a lo largo de los años como actores del campo de la seguridad. En muchos casos, se trata de teorías implícitas, supuestos tácitos, que pueden estar en contradicción o no con el conocimiento “declarado”. Se trata, justamente, de posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas y analizarlas críticamente desde nuevas categorías, tal como mencionamos al inicio de este documento al referirnos al lugar que ocupa la reflexión en la formación.

Las autobiografías laborales configuran formas de autoexpresión de la propia vida laboral; como tales, son contradictorias, conflictivas, llenas de sucesos, de búsquedas, de cambios, de reflexiones. La memoria es selectiva, omite cierta información, agrega otra, archiva versiones de hechos que valora como positivos y rechaza otras versiones sin tener plena conciencia de ese proceso.

Desde su rol de policía, el narrador plantea una situación significativa. Al narrar la vida laboral en primera persona, recupera hechos, acontecimientos, recuerdos considerados significativos del pasado y los trae al presente para reconstruirlos, comprenderlos e interpretarlos.

El siguiente fragmento de una autobiografía laboral extensa muestra el potencial de este dispositivo:

10. TERHART, E. (1987). *Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en formación del profesorado?* En Revista de Educación. 284.

11. CLANDININ, D. J. Y CONNELLY, F. (1990). *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. En Educational Researcher. Vol. 19. Nº 5. Canadá.

12. PINAR, W. F. (1988) *Whole, Bright, Deep with Understanding: Issues in Qualitative Research and Autobiographical Method*. En Pinar (ed.) Contemporary Curriculum Discourses. Scottsdale, AZ. Gorsuch Scarisbrick.

FRAGMENTO DE AUTOBIOGRAFÍA LABORAL

⇒ Al llegar al primer destino, parecía que seguía en la escuela. Todos eran jefes, nada se cuestionaba, todo se hacía. De mi curso fuimos seis a la misma comisaría; éramos los nuevos, los que teníamos que pagar el derecho de piso, así que todas las tareas eran nuestras. Todos lo que los demás no querían hacer y lo que debían hacer era para nosotros. Me pusieron en el turno de día de 9 hs a 17 hs, pero siempre tenían algo preparado para después de las cinco de la tarde, hora que supuestamente me tenía que retirar franco de servicio.

Todo esto me hacía entender que si estaba ahí era porque me gustaba ser policía; creo que de lo contrario ni siquiera hubiera aguantado la instrucción de la escuela, que fue bastante degradante para los que éramos estudiantes.

Cuando me tocó ir de servicio al primer evento futbolístico, que también fue mi primera vez en la cancha, empecé a comprender el por qué de esos tratos en la escuela. Ahí parado al costado de la tribuna visitante, contra el alambrado y escuchando todo los insultos y los cantos dedicados a la policía:

entendí que era necesario que te formen con ese carácter. Pero no era la única prueba de rigor.

Llegó la primera Navidad en policía. Yo acostumbrado a estar en casa, con mi familia y contando que trabajada de día, no me hacía mucho problema. Hasta dos semanas antes de las fiestas en que me dijeron “desde mañana, estás de noche”, para mí y para los otros nuevos que llegaron conmigo. Dijeron: “no se hagan problema porque no están en sus casas, vayan acostumbrándose”.

También pasó que llegó mi cumpleaños y me llamaron de casa para avisarme que me tenían una sorpresa. Nuevamente, he aquí que la sorpresa se las di yo, porque cuando llegó la hora de salir de franco, me avisaron que fulano no venía y que me tenía que quedar a cubrir su puesto. Yo, tratando de explicar que me tenía que ir porque era mi cumpleaños y que mi familia me estaba esperando. Nuevamente las mismas palabras: “policía es una gran familia, salga en el móvil que si viene alguno lo relevamos”.

Producción realizada en el marco de una Formación Universitaria de Policías

La elaboración de la autobiografía laboral es una tarea compleja que requiere un tiempo importante de dedicación. Moviliza una carga afectiva intensa ya que la evocación del pasado se liga con emociones profundas. Por esta razón, la actividad de escritura no se realiza de una vez y para siempre. En muchos casos, los sujetos comienzan diciendo que no se acuerdan nada significativo; en otros, que prefieren no recordar. Es allí donde la consigna de trabajo y el sostén del docente se vuelven fundamentales. La estimulación sucesiva del recuerdo, su escritura y su lectura habilitan la emergencia de nuevas sensaciones, imágenes e ideas, al tiempo que permiten hacer emerger y ordenar ese material dándole un nuevo sentido a la luz del tiempo actual y del conocimiento teórico que se pone en juego para el análisis.

El trabajo profundo y sistemático sobre la autobiografía laboral es muy valioso porque abre una puerta para que los sujetos se apropien de su proceso de formación y exploren sus deseos, temores, dificultades y fortalezas, contribuyendo así al desarrollo de su autonomía. Conocerse a sí mismo les permitirá reconocer a los otros, discriminar lo propio de lo “heredado”, comprender qué marcas dejaron otros sujetos significativos en su historia y cómo esas marcas pueden o podrían incidir en su práctica profesional.

El hecho de narrarlas desde un presente da un sentido particular a la experiencia y contribuye a organi-

zar la memoria y los recuerdos, siempre selectivos. Las narrativas, a su vez, facilitan la reflexión, comprensión e interpretación del contexto en el que se inscribe la secuencia de sucesos evocados. En las autobiografías laborales aparecen quiebres, nudos problemáticos, ambigüedades, dificultades, valoraciones en pugna, la revelación de los diversos personajes que pueden habitarnos, cada uno con diferentes miradas sobre la realidad. Es una oportunidad para percatarse del trabajo incesante que requiere dar coherencia a nuestras conductas y puntos de vista.

Los textos, en general, y los relatos altamente personalizados, en particular, pueden leerse e interpretarse de diversas maneras en formas simultáneas. Justamente, esta peculiaridad es pertinente cuando recordamos la distinción entre la persona que escribe y la figura del narrador. Es así que el autor autobiográfico, al igual que cualquier autor respecto a su producción, es un lector privilegiado que sabe exactamente cómo fueron las cosas y las experiencias transitadas – una suerte de “garantía de verdad” de lo ocurrido –. Lo curioso es que lo que sucede en el propio autor a partir de la relectura de sus textos: surgen dudas, nuevas interpretaciones, una comprensión en progreso de su existencia que le permite contemplar-se, atreverse a pensar y a realizar ciertos cambios de cara al futuro.

Otro aspecto relevante que presenta este dispositivo es el tipo de escritura que conlleva la elaboración de la

autobiografía. El interjuego entre la narración y la argumentación teórica no suele ser usual en la educación superior, en general, y en la formación del personal de seguridad, en particular. La escritura del relato autobiográfico genera la toma de distancia entre quien escribe y su propio texto, distancia que habilita un tiempo y un espacio para pensar, interactuar con el docente y con los textos, para luego volver al relato con el objetivo de analizarlo desde los aportes teóricos trabajados en la formación continua. La narración constituye una forma importante de pensamiento, y un vehículo indispensable para la creación de significado.

Propuestas de trabajo

En la elaboración de la autobiografía laboral se ponen en juego diversos procesos: evocación, narración, escritura y reflexión, tanto sobre cuestiones conceptuales como sobre “huellas” o marcas dejadas por distintos actores (superiores, compañeros, formadores, ciudadanos, etc.) y situaciones. Procesos que pueden apreciarse en las opciones de trabajo¹³ que se plantean a continuación:

⇒ Un modo de trabajo es proponer a los estudiantes que escriban sus experiencias laborales más significativas en el ámbito de las Fuerzas Policiales y de Seguridad, solicitando una reflexión conceptual alrededor de las situaciones y sobre las huellas dejadas por los actores y la situación.

En la construcción de esta autobiografía laboral se distingue un momento de evocación inicial que hay que atender especialmente en esta actividad.

Para favorecer la construcción de la autobiografía laboral se pueden desarrollar instancias iniciales en las que se parte de relatos no propios hasta llegar a la construcción de la autobiografía por parte de los estudiantes. No es conveniente comenzar esta tarea “sin caldeamiento”. Además de explicar el encuadre

del trabajo y su sentido en la formación continua de policías, es necesario desarrollar algunas actividades sensibilizadoras y preparatorias como las que se presentan a continuación:

■ **Utilizar fotografías o relatos de historias laborales escritas por otras personas**, a través de los cuales es posible introducir el análisis de los documentos personales sobre producciones que, al ser ajenas, exigen menor grado de implicación propia. Los relatos orales o escritos pueden analizarse desde una problemática o tema específico permitiendo las comparaciones y/o generalizaciones.

■ **Convocar a los estudiantes que ya hayan realizado autobiografías para relatar su proceso de construcción**, trabajando las siguientes preguntas: ¿Qué factores facilitaron el comienzo de la evocación?, ¿De qué manera organizaron la escritura?, ¿Con qué cuestiones teóricas vincularon los relatos escritos?, ¿Qué aporte realizó la autobiografía en su formación profesional?

■ **Para propiciar la evocación de cada alumno** resulta interesante la búsqueda de fotografías u otros elementos valiosos para el recuerdo de experiencias laborales. Reunirse con compañeros (o familiares) para poner en juego recuerdos es también una forma de propiciar la evocación. Se puede sugerir recordar el

13. Estas propuestas retomamos lo desarrollado por Ainjovich y otras (2009) op. cit.

pasaje laboral en el campo de la seguridad desde los primeros años hasta la actualidad; o bien rescatar lugares (“paradas”, comisarías, barrios, patrulleros, etc.), momentos, personas (otros policías, jueces ciudadanos, etc.) y todo aquello que se considere valioso para incluir en la autobiografía. Es sumamente importante para los estudiantes distinguir personas o situaciones influyentes en su trayectoria laboral así como evocarse en su posición de agente de las Fuerzas Policiales y de Seguridad en distintas situaciones.

■ A partir de la evocación, se sugiere **comenzar a registrar las situaciones recordadas**, sabiendo que evocación y escritura se retroalimentan mutuamente. Si bien existen varias puertas de entrada para comenzar a registrar lo que se recuerda, es interesante que cada estudiante encuentre su propio modo de explorar el registro de lo evocado, tanto si prefiere listar en primera instancia las situaciones que recordó (o armar hitos) o si registra en forma de relato sintético lo que considera significativo en su formación. Ambas alternativas pueden dar lugar tanto a la continuidad del proceso de evocación como a comenzar a narrar aquello que fue recordado.

■ Se puede sugerir que comiencen este registro en un cuaderno o carpeta; otra alternativa es que utilicen, directamente, algún soporte digital, sin mediar el papel. Como pauta general, se aclara que **la narración es en primera persona** y que la organización del relato

no necesariamente debe ser cronológica, pudiendo estructurarse del modo que se desee.

■ Una vez construida una primera versión del registro autobiográfico, se solicita a los estudiantes o a los profesionales de la seguridad en formación continua que realicen dos trabajos:

- **Vinculen su escrito con cuestiones teóricas** trabajadas en los cursos de formación inicial, continua/ascenso;
- **Reflexionen sobre las huellas o marcas** que esas situaciones dejaron en ellos como policías.

Cabe aclarar que es muy factible que surjan preguntas vinculadas a cuestiones teóricas o sobre las situaciones en sí; es deseable que éstas tengan un lugar explícito en el proceso de trabajo.

■ Se sugiere que el **formato del registro distinga el relato autobiográfico de la reflexión conceptual y de las huellas**. Si surgen preguntas también es importante su registro.

■ Dadas las características de esta propuesta, los modos de trabajo van alternando la actividad individual que realiza el estudiante al escribir su propia autobiografía con un trabajo más sistemático realizado bajo la tutoría del docente que monitorea y orienta tanto la producción como el análisis y las reflexiones.

Cabe mencionar que la realización de la autobiografía y su análisis requieren de una importante cuota de confianza del estudiante o del profesional, tanto en el docente a cargo como en el grupo de pares, dado que los relatos personales, en oportunidades, hacen visibles y reactivan situaciones muy movilizadoras para todos. En el contexto de la formación, el trabajo sobre la autobiografía laboral es un trabajo compartido. La atribución de sentido a los significados que van apareciendo a medida que se avanza en la escritura es re-significado por los otros. El diálogo constituye un instrumento importante para la producción de sentido en el texto y, en este contexto, también cabe la aclaración de que no se comparte lo que no se quiere “mostrar” al grupo de pares.

Un punto importante a considerar respecto a los contenidos que pueden surgir en las autobiografías laborales de los profesionales de la seguridad está dado por el contexto de actuación. La policía como institución, marca sus reglas, sus modos de hacer y deja huella en los modos de pensar. En ese sentido, de algún modo supone ciertas restricciones o condiciones al ejercicio de la profesión y al despliegue de determinadas características subjetivas. Visibilizar estas cuestiones, reflexionar sobre ellas, es una tarea compleja pero necesaria en la formación de profesionales reflexivos que ejerzan su trabajo dentro del paradigma de la seguridad ciudadana al servicio de la prevención.

La modalidad de trabajo entre el docente y el estudiante o profesional en la elaboración de la autobiografía resulta ser también un modo poco habitual de interacción en el nivel superior. Se requiere de una construcción compartida en la que el alumno comienza su producción y va enriqueciéndola progresivamente al poner en diálogo su propia voz con la del docente, quien lo orienta hacia elaboraciones cada vez más profundas.

Es fundamental la preparación de los docentes que pondrán en marcha el trabajo con autobiografías para poder llevar a cabo el análisis y reflexión de las mismas. Dicha preparación supera el manejo de ciertos conocimientos teóricos puesto que también se requieren saberes técnicos y habilidades sociales capaces de propiciar un verdadero ambiente de escucha, respeto y reflexión en el que las personas puedan desplegar y dar a conocer su propia historia para luego ser (re) pensada y analizada.

Siguiendo a Perrenoud (2004)¹⁴, para que la reflexión sea una práctica habitual y no una moda, es necesario que no sea esporádica sino que pueda sistematizarse y hacerse frecuentemente, de tal manera que permita una profunda mirada al interior de las prácticas que desarrollan los policías. Es por ello que la experiencia del trabajo sobre la autobiografía, en-

14. PERRENOUD, P. (2004) Op. Cit.

tre otra variedad de dispositivos, es una manera, de articular los aspectos ligados a la teoría y a la práctica así como también de relacionar los contenidos disciplinares con las experiencias genuinas de los propios estudiantes o profesionales.

→ Otro modo de trabajar la autobiografía laboral es a través de ejes temáticos.

Esta modalidad se funda en los aportes de Bernard (1988)¹⁵ sobre lo que se denomina autobiografía temática. Algunos ejes de análisis podrían ser: la relación con el poder y la autoridad, el trabajo en equipo, la comunicación con distintos actores con los que se trabaje, situaciones de conflicto, entre otros.

15. BERNARD, H. (1988). *Research Methods in Cultural Anthropology*. Sage. Londres.

■ La evaluación de las autobiografías

Teniendo en cuenta que en las autobiografías confluyen contenidos tan sensibles y subjetivos, su evaluación constituye un verdadero desafío para los formadores. Muchos de ellos sienten con frecuencia que no es posible evaluar este tipo de trabajos por su carga afectiva. Algunas de las preocupaciones que los docentes expresan frente a la evaluación de las autobiografías laborales se expresan de esta manera: *“¿Cómo hago ahora para calificar a los estudiantes?; no encuentro criterios en este tipo de trabajos, para decir si un estudiante aprobó su trabajo o no”*. A pesar de la dificultad que conlleva toda tarea de evaluación, es necesario señalar que, aún en las producciones en desarrollo en las que están implicadas cuestiones altamente sensibles y subjetivas, es posible calificarlas y ofrecer devoluciones formativas.

Para ello, es necesario definir los criterios sobre los cuales se hará la evaluación. Las rúbricas¹⁶ representan un instrumento de apoyo que prestar ayuda en estos casos, puesto que en ellas se explicitan tanto los criterios de evaluación (qué se va a mirar en la producción) como la calidad con que se han concretado esos criterios en cada nivel (por ejemplo, regular, bueno, muy bueno).

Presentamos a continuación un modelo de rúbrica

para evaluar autobiografías laborales. Por supuesto, se trata de un modelo a ser revisado y ajustado por el equipo docente que lo utilice.

16. Para profundizar sobre las rúbricas sugerimos leer el documento *Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes* perteneciente a esta misma colección.

RÚBRICA PARA EVALUAR AUTOBIOGRAFÍAS LABORALES			
CRITERIOS	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
MODO DE RELATO	Describe muy superficialmente la experiencia laboral.	Describe cabalmente situaciones laborales dando cuenta de lo ocurrido.	Describe situaciones laborales dando cuenta de lo ocurrido en profundidad. Menciona variadas situaciones.
	El relato es poco comprensible a la lectura.	El relato es comprensible a la lectura.	El relato es claramente comprensible a la lectura y evidencia emociones en su construcción.
	Puede ser planteado como anécdota y no estar desarrollado en primera persona.	Mantiene el formato de relato en 1º persona.	El relato es realizado en 1º persona.
	No presenta variadas situaciones.	Puede presentar variadas situaciones.	Presenta variadas situaciones.
IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE HUELLAS/ MARCAS	Se plantean escasamente las huellas /marcas sobre lo que implicaron las situaciones narradas para el autor.	Se plantean algunas huellas/marcas sobre lo que implicaron las situaciones para el autor. Las huellas hacen alguna alusión a qué implicó la situación en su identidad como policía.	Se plantean claramente huellas/ marcas sobre qué implicaron las situaciones narradas para el autor. Las huellas expresan qué implicó la situación en su identidad como policía.
MODO DE ANÁLISIS	Se plantea muy escaso análisis. Se hace alusión (sólo se nombra) a algún concepto trabajado pero no se lo relaciona con las situaciones presentadas.	Se evidencia análisis, se desarrolla algún concepto trabajado que se pone en relación con las situaciones presentadas. Se describe lo mencionado en la bibliografía sin lograr la vinculación entre las categorías teóricas y la situación.	Se analizan las situaciones desarrollando en profundidad conceptos abordados en los espacios curriculares y se formulan preguntas. Se analiza la situación con categorías teóricas propuestas en la bibliografía planteada, no fuerza relaciones y, cuando analiza, lo hace de manera precisa y coherente. Se evidencia toma de conciencia sobre aspectos modificados o por modificar en su práctica diaria.

3.1.2. Los diarios de formación y el registro de las experiencias de los futuros policías

Al igual que las autobiografías, los diarios de formación representan un dispositivo de formación centrado en la narración que colabora en que el futuro policía, pueda reflexionar sobre su propio proceso de formación en la práctica.

En este sentido, un diario de formación es:

- Un documento escrito, producido por un profesional en formación.
- Supone un registro periódico y con cierto grado de sistematicidad.
- Su contenido está centrado en su trayecto formativo y en lo que sucede en sus prácticas laborales.

Al analizar el impacto de este dispositivo en los procesos formativos, Zabalza (2004)¹⁷ indica que la escritura de un diario posibilita el acceso al mundo personal de quien lo elabora y a la explicitación de los dilemas de la práctica. Utilizado en un contexto de formación, es un instrumento valioso para la evaluación y reajuste de los procesos didácticos y del desarrollo profesional permanente.

Anijovich, Mora, Cappelletti y Sabelli (2009)¹⁸ refieren antecedentes del uso del diario en la formación de practi-

cantes de diferentes campos disciplinares y profesionales, por ejemplo, el caso de los especialistas en recreación y tiempo libre (O'Connell y Dymont, 2004), el de los enfermeros (Jensey y Joy, 2005), el de los fisioterapeutas (Wessel y Larin (2006), el de la gestión empresarial (Shepherd, 2006) y el de diseñadores gráficos (Gulwadi, 2009).

Los investigadores mencionados parecen acordar que en los distintos campos profesionales, los diarios de formación pueden favorecer la explicitación y el desarrollo del pensamiento respecto de los modos de hacer y pensar propios de cada profesión.

Este dispositivo constituye una instancia abierta a la posibilidad de búsqueda y generación de nuevos interrogantes a nivel personal y profesional, permite potenciar el desarrollo profesional de una práctica reflexiva docente y aporta a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Como sostiene Litwin (2008)¹⁹, la difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia.

Fischman (2006)²⁰ plantea que *"toda descripción es impresionista, y todas las impresiones son interpretables"*. Por eso, trabajar a partir de las descripciones de las visiones e interpretaciones de los estudiantes, a partir de un registro singular de sus experiencias, supone habilitar miradas

17. ZABALZA, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Marcea, Madrid
18. ANIJOVICH, MORA, CAPPELLETTI Y SABELLI (2009). Op. Cit.

19. LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós, Buenos Aires

20. FISCHMAN, G (2006). *Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa*. Revista Educaçao y Realidade 31. jul./dez.

acerca de la realidad que observan y que, en el mismo acto, interpretan. Se promueve la reflexión acerca de las situaciones observadas, además del reconocimiento de los focos con los que se *“leen las situaciones”*.

Para seguir justificando el sentido profundo de la elaboración de un diario de formación, cabe mencionar que las historias que oímos y las que le contamos a los otros o a nosotros mismos, dan un sentido singular a la experiencia y contribuyen a organizar la memoria.

Se profundizan el conocimiento sobre sí mismo conjuntamente con la construcción de la identidad profesional.

Tal como propone Jorge Larrosa:

“[...] es contando historias, nuestras propias historias, lo que nos pasa y el sentido que le damos a lo que nos pasa, que nos damos a nosotros mismos una identidad en el tiempo” (Larrosa, 1995)²¹.

⇒ El diario de formación es un dispositivo narrativo, que permite expresar percepciones subjetivas, integrar aspectos emocionales, cognitivos y prácticos de la posición profesional que se va construyendo. También propicia la reflexión sobre los propios procesos de planificación, acción y evaluación, descubriendo relaciones entre teoría y práctica y favoreciendo el establecimiento de vínculos entre la propia experiencia actual y la biografía.

Cuando es utilizado por los estudiantes, este documento recoge sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus prácticas.

“Es un instrumento metodológico cuya utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos en los que está inmerso. Favorece también el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada” (Porlán, 1999)²².

■ Características del diario de formación

- Es un registro periódico – no esporádico – con cierto grado de sistematicidad.
- Adquiere el formato de una narración; no es meramente descriptivo.
- El contenido es seleccionado libremente por su autor. Quien lo escribe decide consignar allí los acontecimientos que le resultan más significativos; el diario busca ser un reflejo de la subjetividad y singularidad de quien lo escribe.
- Los diarios acostumbra a sus autores a reflexionar ya que el solo hecho de narrar implica reconstruir y revisar lo sucedido.

21. LARROSA, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. La Piqueta. Madrid.

22. PORLÁN, R (1999). *Investigar la práctica*. En Cuadernos de Pedagogía Nº 276. España.

- La inmediatez del registro permite conservar impactos emocionales que se perderían en una evocación realizada un tiempo después.
- El diario habitúa a sus autores a escribir y documentar sus prácticas.
- La narración proporciona un *feedback* inmediato y permanente al autor que se convierte en lector de su propia experiencia.
- La narración escrita de situaciones permite compartir experiencias con pares, docentes e instructores.

En definitiva, la escritura del diario implica un proceso continuo. Por ello, es importante indicar a quienes se inician en esta práctica narrativo-reflexiva que deben realizar un registro periódico de experiencias y escribir lo más cercanamente posible a cada experiencia, registrándola “en caliente”, para no perder información significativa de la situación y de las emociones que ella produjo. En términos pragmáticos, resulta conveniente anotar fechas en los registros a fin de permitir luego una lectura longitudinal. El diario permite captar el proceso de aprendizaje en un período de tiempo determinado, realizando reflexiones comparativas y evidenciando avances, retrocesos y eventos que van mostrando patrones de comportamiento y contribuyen a descubrir creencias, rutinas automatizadas, respuestas creativas ante imprevistos, entre otros.

Al proponer el trabajo a los estudiantes, surge la pre-

gunta *¿qué escribir?* Es recomendable incitarlos a producir, libremente, diversos tipos de textos sin importar su extensión:

- Una **crónica** (registro cronológico y descriptivo) de todas las tareas realizadas desde el inicio hasta el final de la práctica realizada.
- La **descripción de algún acontecimiento llamativo** (si sucedió algo inesperado, por ejemplo, o si algo motorizó la reflexión), cualquier hecho movilizante o significativo para el autor del diario.
- Un **comentario** acerca de la relación entre las expectativas personales antes de la práctica y lo que efectivamente sucedió.
- La **narración de sensaciones, emociones, sentimientos** que surgieron en determinados momentos de la práctica (sean éstos positivos o negativos).
- El **registro de recuerdos de situaciones autobiográficas** anteriores que emergieron en la conciencia a partir de una situación actual.

Una vez producidos los primeros textos, en la lectura y relectura sucesiva, es posible que el autor del diario comience a producir reflexiones comparativas, a establecer analogías o reflexiones con mayor profundidad sobre las producciones que considere más impactantes o relevantes.

La lectura del diario con otros, completa el efecto formativo de este dispositivo. Si bien se trata de un documento personal que puede dar cuenta de aspectos íntimos que el autor tiene derecho a resguardar para sí mismo, es interesante pedir a los estudiantes que elijan algunos pasajes para leer en voz alta con un tutor o un grupo de pares. Compartir la lectura con personas que estuvieron presentes en la clase a la que se hace referencia o que también están transitando el trayecto de formación puede ser muy revelador.

Una vez realizado el proceso de escritura, lo central es recuperar la experiencia y reflexionar sobre ella. Es necesario conocer las limitaciones que pueden surgir en este sentido.

Al proponer la escritura de diarios podemos encontrar relatos que sirven a su autor para pensar su práctica pero también producciones anecdóticas o excesivamente cargadas de valoraciones, con pocas evidencias fundadas en hechos. El peligro es que las producciones se queden sólo en este nivel -“no reflexivo”- con información sobre hechos o bibliografía; o en “reflexiones descriptivas” que intentan proveer razones basadas, con frecuencia, en opiniones personales y experiencias previas más que en evidencias de la literatura o la investigación. Nos podemos enfrentar, además, a una escritura defensiva o, al menos, superficial que no necesariamente contribuirá al proceso de formación.

Cuando nos enfrentamos a una tarea profesional nue-

va o a una nueva forma de desempeñar tareas profesionales conocidas (la práctica de la enseñanza) muchos factores nos producen ansiedad. Expresar estas vivencias en el diario de formación es un modo de aliviar la tensión y elaborar la situación. Los diarios son instrumentos privilegiados para la escritura en el sentido aquí expuesto.

Escribir libremente sobre las ideas y sentimientos que despierta una determinada tarea de aprendizaje, permite despejar la mente, expresar las ansiedades que dicha tarea produce, adquirir y recordar información nueva, promover la solución de problemas y pasar de la escritura libre a la obligada (Pennebaker, 1994)²³.

Pero la escritura no es mágica. Podemos advertir límites y obstáculos. Algunos propios del dispositivo han sido referidos por diversos autores. Sin embargo, podemos anticipar al menos algunos de ellos, de suma importancia para la formulación del diario de formación, específicamente para las instituciones formadoras en las Fuerzas Policiales y de Seguridad:

- la falta de entrenamiento en la escritura que tiene como fin narrar experiencias personales y profesionales, ya que no existe tradición en este campo específico en la Argentina y puede resultar, al menos, extraño;
- la falta de valoración acerca del potencial de la escritura como dispositivo de formación;

23. PENNEBAKER, J. W. (1994) Op. Cit.

- la resistencia personal frente a los procesos de escritura reflexiva que muestran y exponen aspectos vividos, características y sentimientos personales, no siempre sencillos de compartir;
- la creación de climas de confianza que favorezcan la reflexión sobre estos aspectos también puede resultar dificultoso.

Lo cierto es que al reflexionar sobre experiencias pasadas, sobre situaciones actuales y sobre los resultados de sus acciones para explicar lo que realizan, quienes escriben diarios de formación se ven confrontados con sus decisiones y con las consecuencias de las mismas, lo que les permite tomar conciencia de rutinas, intenciones, repeticiones, rupturas y cambios.

Por último, podemos pensar que el diario es, también, un documento autobiográfico; como expresa De Miguel (1996)²⁴, las autobiografías son formas de representar y, a la vez, de reconstruir la vida individual, en la medida en que permiten la interpretación de un suceso desde un momento posterior a la experiencia vivida.

■ Orientaciones para la elaboración de diarios de formación

A continuación compartimos algunas indicaciones y sugerencias para desarrollar el registro de algunas de las

prácticas desarrolladas en escenarios de trabajo profesional:

- Disponer de un cuaderno, carpeta, archivo digital y usarlo exclusivamente para el diario.
- Escribir inmediatamente después de cada práctica, para tener vivencias más “frescas” de sentimientos, pensamientos y situaciones experimentadas.
- El relato puede realizarse en forma cronológica narrando la práctica desde el inicio hasta el cierre o a partir de incidentes que movilicen la reflexión, incluyendo en el relato, sentimientos, percepciones y pensamientos y descripciones, tanto de las acciones previstas como de aquello que ocurrió.
- La idea es reflexionar sobre lo desarrollado, en términos de hipótesis acerca de lo ocurrido, de preguntas y de respuestas provisionales así como realizar interpretaciones posibles de lo sucedido relacionando teoría y práctica. Se pueden incluir las retroalimentaciones recibidas de colegas y la reflexión que posibilitaron las mismas, si las hubiera.
- Se solicita a los autores del diario que seleccionen, al menos, dos fragmentos que consideren significativos respecto de las reflexiones para su rol profesional y escriban una reflexión acerca de ellos. Puede recurrir a material teó-

24. DE MIGUEL, J. M. (1996) Op. Cit.

rico abordado en el taller o en la carrera de profesionalización. A modo de guía podemos ofrecerles algunas preguntas: *¿Por qué elegiste ese fragmento?; ¿Qué te permitió aprender o conocer acerca del modo de ejercer la profesión?; ¿Qué evidencias muestran lo que acabas de narrar?; ¿Con qué aportes teóricos lo relacionas? ¿Podrías haber actuado de otra manera?*

FRAGMENTO DE DIARIO DE FORMACIÓN

18 de Abril 2013

Nos reunieron por la mañana y nos dijeron que íbamos a realizar un operativo en los puntos de Acceso Oeste a la Capital Federal: Autopista del Oeste y 25 de Mayo, realizando "control vehicular o de ruta".

Armamos la posta en el acceso Castelar-Santa Rosa; a las 10.35 hs ingresa al acceso una combi con pasajeros. Me paré enfrente de ella con la mano en alto indicándole que pare. El conductor estaba hablando por radio manual.

Me presenté, lo saludé y le solicité que me diera el registro, el seguro y la cédula verde. Procedí a realizar el control.

El chofer me dijo que estaba apurado y yo le contesté que no tenía que hablar por teléfono cuando maneja porque es muy importante proteger la seguridad de sus pasajeros.

El chofer comenzó a hablar en voz alta para que los pasajeros escuchen, me dijo que solo llamé a la central para cancelar a tres pasajeros, no fue por razones personales.

Le repliqué: "señor, usted lleva pasajeros, personas, no vacas, ni pájaros". Del fondo se

empezó a sentir el bullicio, seguramente la gente empezaba a molestarse por no llegar temprano al trabajo. El malestar se acrecentaba.

Paso siguiente le pido al chofer que abra la puerta, me dice que estaba abierta, al abrirme le digo que necesito el listado de pasajeros. No tenía los DNI ¿Qué hago?, me pregunté. Rápidamente pedí en voz alta a los pasajeros que me entreguen el DNI, Al decir....."Señores, necesitaría sus DNI por favor", otra vez el desorden, los gritos y otra vez dije: "Tranquilos" y pensé ¿Qué hago?

De repente, una pasajera me dice "usted no puede pedirnos los DNI yo soy una ciudadana y no es competencia suya pedirme el documento". Le dije "¿usted es abogada?" Y ahí empezamos a discutir.....

Estaba solo. Quedé frente a la hoja con los pasajeros y la miraba sin mirar, con sentimientos encontrados sin saber qué hacer. Y decidí decirle al chofer que continúe.

Producido en el marco de una Formación

Como puede inferirse de la lectura de este fragmento, el escrito brinda oportunidades para trabajar procedimientos y contenidos teóricos propios de los saberes necesarios

en el marco de las Fuerzas Policiales y de Seguridad. Y algo que resulta esencial: reflexionar acerca de la tarea, el propio rol y las alternativas posibles de resolución.

Actividad

SUGERENCIAS PARA EL ABORDAJE Y DESARROLLO DE LOS DIARIOS DE FORMACIÓN

A continuación se relatan una serie de actividades que el docente puede implementar al poner en marcha el dispositivo del diario de formación.

1. Para iniciar el proceso de acercamiento al diario

Invitar a los estudiantes a observar escenas de la película *Julie & Julia*²⁵. Luego de la observación se solicita a los estudiantes que identifiquen:

- sobre qué tema escribe la protagonista,
- de qué emociones da cuenta,
- qué describe, analiza y propone.

En la puesta en común, el docente va registrando en el pizarrón los aportes de los estudiantes para, luego, articular la actividad con las consignas de escritura del diario.

2. Para presentar el formato de diario

El tipo de escritura que se propone para elaborar el diario tiene características distintivas: suele escribirse en primera persona, incluye descripciones acerca de hechos y sentimientos sobre situaciones particulares, re-

cupera reflexiones personales acerca de los modos de hacer y pensar del autor. Es importante introducir a los estudiantes en este tipo de escritura; para ello, se puede presentar ejemplos de diarios con la siguiente consigna:

Reunidos en pequeños grupos:

- ➔ Lean los siguientes fragmentos extraídos de dos diarios de formación.
- ➔ Analícenlos y compárenlos teniendo en cuenta los siguientes puntos:
 - qué expresan,
 - qué emociones y reflexiones teóricas identifican,
 - qué ejes organizadores pueden identificarse.

En la puesta en común, además de relevar las conclusiones del análisis, será importante indagar cuáles son las preguntas que les surgen a los estudiantes a la hora de encarar sus propias producciones.

3. Para iniciar la escritura del diario

Se solicita a los estudiantes que escriban “el relato de un día de prácticas”. Con ese material, se los invitar a trabajar en pequeños grupos con la siguiente consigna:

- ➔ Leer los relatos de cada integrante del grupo.
- ➔ Analizarlos teniendo en cuenta los siguientes puntos:



25. Comedia biográfica (2009) escrita y dirigida por Nora Ephron y protagonizada por Meryl Streep y Amy Adams.

- de qué trata el relato,
- cómo está relatado,
- qué les pasa escuchando los relatos del resto de los compañeros.

➔ En la puesta en común los grupos presentan su análisis y el docente va señalando los distintos focos sobre los que se ha realizado el trabajo. La idea es que la socialización de los relatos genere nuevas preguntas y nuevos aspectos sobre los que continuar escribiendo y reflexionando. A medida que los estudiantes van acercando sus producciones, el docente realiza devoluciones que los estimulen a continuar con las producciones individuales en sus diarios.

4. Para trabajar en el análisis teórico del relato

Es un momento de suma importancia en la elaboración de los diarios ya que, luego de la evocación y la escritura del relato, es preciso “volver a mirar lo sucedido” desde el marco teórico compartido. Esto habilita modificaciones en la propia práctica o en el marco teórico sostenido.

Para realizar el trabajo analítico se puede presentar un ejemplo de análisis realizado por algún estudiante de otra cohorte que pueda ser revisado. Una posible consigna puede ser:

- ➔ Te invitamos a leer el siguiente fragmento y su análisis realizado por otro estudiante.
- ¿Qué características tiene ese texto?

- ➔ En caso de que tuvieses que hacer el análisis de ese fragmento, ¿agregarías algún otro concepto para profundizarlo?
- ➔ Elige algún relato de tu propio diario y analízalo teóricamente.

En una clase siguiente, con los análisis teóricos en mano, se puede pedir a los estudiantes que comparen el análisis realizado hasta el momento con el de otro compañero para encontrar semejanzas y similitudes y profundizar los análisis propios.

5. Para analizar el proceso de elaboración del diario de formación

Una vez que los estudiantes han elaborado sus diarios es conveniente ofrecer un espacio para reflexionar sobre la experiencia misma de producción. Para ello, se pueden realizar las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendiste elaborando este diario?
- ¿Qué descubriste en relación a tu rol como policía?
- ¿Qué aspectos acerca del modo de ejercer la profesión crees que necesitas seguir pensando?

■ La evaluación de los diarios de formación

Al igual que en el caso de las autobiografías laborales, es posible utilizar rúbricas para facilitar la evaluación de la producción de los diarios de formación. Ellas permiten explicitar los criterios de evaluación a los propios estudiantes así como aunar criterios acerca de lo que “se va a mirar y valorar” del producto. Las rúbricas, además, pueden ser utilizadas para que ellos autoevalúen su producción y luego comparen sus percepciones con la mirada del docente.

Adjuntamos un modelo de rúbrica para evaluar diarios de formación, modelo a ser revisado y ajustado por el equipo docente que lo utilice.

RÚBRICA PARA EVALUAR DIARIOS DE FORMACIÓN			
CRITERIOS	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
MODO DE RELATO	Describe muy superficialmente las prácticas realizadas.	Describe la práctica dando cuenta de lo ocurrido en ellas de modo no superficial.	Describe la práctica dando cuenta de lo ocurrido en profundidad.
	El relato es poco comprensible a la lectura.	El relato es comprensible a la lectura.	El relato es claramente comprensible a la lectura.
	Puede ser planteado como anécdota y no estar desarrollado en primera persona.	Mantiene el formato de relato en 1º persona.	El relato es realizado en 1º persona.
	No evidencia emociones y preguntas, es descriptivo	Evidencia algunas emociones, descripciones y preguntas en su construcción.	Evidencia variadas emociones, descripciones y realiza preguntas y reflexiones en su construcción.
IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE HUELLAS/MARCAS	Se plantean escasamente las huellas/marcas sobre lo que implicaron las situaciones narradas para el autor.	Se plantean algunas huellas/marcas sobre lo que implicaron las situaciones para el autor. Las huellas hacen alguna alusión a qué implicó la situación en su identidad como policía.	Se plantean claramente huellas/marcas sobre qué implicaron las situaciones narradas para el autor. Las huellas expresan qué implicó la situación en su identidad como policía.
MODO DE ANÁLISIS	No expresa el por qué de la elección de los párrafos seleccionados. Se plantea muy escaso análisis. Hace alusión (sólo nombra) algún concepto trabajado, no poniéndolo en relación con las situaciones presentadas.	Manifiesta por qué eligió los fragmentos para analizar. Se evidencia análisis y se desarrolla algún concepto trabajado, poniéndose en relación con las situaciones elegidas. Al analizar, describe lo mencionado en la bibliografía sin lograr la vinculación entre categorías teóricas y la situación.	Expresa por qué eligió los fragmentos para analizar desarrollando diversos argumentos. Analiza las situaciones elegidas desarrollando en profundidad conceptos seleccionados para el análisis. Se formula preguntas y da cuenta de los aprendizajes realizados. Evidencia toma de conciencia sobre aspectos modificados o a modificar en su práctica diaria. No fuerza relaciones y analiza de manera precisa y coherente.

Dispositivos centrados en la interacción

Los dispositivos centrados en la interacción focalizan lo que sucede en el intercambio entre pares o entre el docente y los estudiantes, así como en la confrontación de ideas y alternativas. En esta ocasión hacemos referencia al trabajo de campo, a las prácticas simuladas y a diversos dispositivos de recuperación de las prácticas profesionales en escenarios reales.



4.1. Los trabajos de campo

En la bibliografía especializada solemos encontrar términos como *trabajo de campo*, *etnografía*, *observación participante* cuyo sentido suele desvanecerse al ser traspolados al campo de la educación. Por ello, en las próximas páginas intentaremos hacer una breve descripción de dichos términos a fin de poder distinguir sus sentidos para, luego, pensarlos en el marco de la formación docente.

El concepto de “campo” proviene del ámbito de la antropología, especialmente del momento en que las investigaciones se realizaban en sociedades primitivas. El término inglés *field-work* (“trabajo de campo”) deriva del

discurso naturalista que introdujo Haddon a principios del siglo XX en la antropología británica. Los aspectos de estancia continuada y prolongada de un investigador especializado entre un grupo humano fueron postulados por este autor como consecuencia de las experiencias viajeras de principio de siglo XX. Por ello, las expresiones “*trabajo de campo*” y “*cuadernos de campo*”, apuntes de observaciones y dibujos, refieren a los métodos tradicionales de investigación sobre el terreno.

Es habitual la confusión existente entre *observación*, *trabajo de campo* y *etnografía*. Se ha asumido que ir a mi-

rar algo en alguna parte y tomar nota es hacer etnografía. En nuestro caso, el término “*campo*” alude al sitio en que tiene lugar la práctica de observación.

La *etnografía* se relaciona con la forma en que esa experiencia vivida se representa y condensa, en forma textual y significativa, en una escritura que produce descripciones sobre la vida de quien escribe y la de aquellos sobre quienes se escribe. En ese sentido, implica más que ir a terreno. Supone un asunto de montaje, de representación, de puntos de vista, un trabajo reflexivo del propio investigador sobre su posición subjetiva en torno a aquello que va a investigar.

A su vez, la concepción del trabajo de campo se enmarca dentro de la agenda de la investigación cualitativa; tal como expresa Denzin (1999)¹, a lo largo de la historia de la naturaleza de la investigación pueden identificarse momentos muy disímiles entre sí que representan diversos sentidos.

La investigación cualitativa es una actividad localizada en cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y memorándums personales. La investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo; desde este paradigma, los investi-

gadores estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido (o interpretar) los fenómenos en términos de los significados que las personas les atribuyen; estudian a las personas haciendo cosas con ellas en los mismos lugares en que se realizan estas actividades.

El trabajo de campo no agota la etnografía pero constituye la fase primordial de la investigación etnográfica, señalando el periodo y modo que la investigación cualitativa dedica a la generación y registro de información. En el trabajo de campo se busca capturar el punto de vista de los sujetos del escenario, la perspectiva de los actores a través de detalladas entrevistas y observaciones.

En la formación de policías, el trabajo de campo es ineludible ya que permite desarrollar, ampliamente, la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipo y elaborar informes. Estas experiencias posibilitan el contraste de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. El trabajo de campo posibilita el acercamiento al territorio.

La observación y la entrevista son dos modos básicos de obtener y producir información. Teniendo en cuenta las distinciones realizadas más arriba, vale la pena preguntarse entonces qué lugar ocupan estos dispositivos en el trabajo de campo en la formación docente.

1. DENZIN y LINCOLN (2003). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks. Sage Publications Inc.

4.1.1. La observación sistemática

→ Sixto Martínez cumplió el servicio militar en un cuartel de Sevilla. En medio del patio de ese cuartel, había un banquito. Junto al banquito, un soldado hacía guardia. Nadie sabía por qué se hacía la guardia del banquito. La guardia se hacía porque se hacía, noche y día, todas las noches, todos los días y de generación en generación los oficiales transmitían la orden y los soldados obedecían. Nadie nunca dudó, nadie nunca preguntó. Si así se había hecho, por algo sería. Y así siguió siendo hasta que alguien, no sé qué general o coronel, quiso conocer la orden original. Hubo que revolver a fondo los archivos. Y después de mucho hurgar, se supo. Hacía treinta y un años, dos meses y cuatro días, un oficial había mandado montar guardia junto al banquito, que estaba recién pintado, para que a nadie se le ocurriera sentarse sobre pintura fresca.

Eduardo Galeano²

El relato da cuenta de la importancia de desplegar una mirada observadora y reflexiva que permita desnaturalizar lo cotidiano para hacerlo propio y darle sentido.

■ ¿Por qué practicar la observación?

Básicamente, la observación sistemática tiene un amplio sentido formativo y de aprendizaje puesto que ayuda a cada uno de los actores involucrados a “formar una mi-

rada” y construir un punto de vista sobre las situaciones. Es fundamental cuando los estudiantes se encuentran en escenarios reales y no son los que llevan adelante la intervención profesional.

Con frecuencia se aprende observando: numerosas acciones y prácticas que adquirimos cotidianamente las hemos aprendido mirando, imitando, copiando. La observación de diversas situaciones puede ser un primer acercamiento a la realidad profesional y constituirse en un modelo de enseñanza y de aprendizaje. Permite acercar a los estudiantes a los espacios profesionales, con sus situaciones y problemas cotidianos, y a construir un saber sobre los ámbitos de trabajo (qué se hace, cómo funcionan las cosas, cómo se procede, quiénes intervienen, cómo son, cómo actúan, cuáles son los obstáculos). En suma, la observación permite conocer, copiar y aplicar.

Sin embargo, no se trata sólo de “ver”, sino de **analizar las situaciones observadas** tomando distancia de las mismas. Justamente, en ese recorrido se inicia el trabajo de formación: observar a otros, analizarlos, aprender a ser observadores y actores y, simultáneamente, ser observados. Como menciona Ferry (1990)³, la observación puede estar al servicio de una formación centrada en el análisis. Tanto la observación como el análisis de lo observado constituyen ejes centrales: observación implica, a su vez, analizar, pensar, capacitar y reflexionar.

2. GALEANO, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Ediciones La Cueva.

3. FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación*. Paidós. México.

La observación es, también, una estrategia para poner en práctica la auto-observación, el análisis, la crítica y la reflexión sobre la propia acción; por lo tanto, es crucial para la formación de profesionales reflexivos. También posibilita la acción en la medida que permite comprender y revisar procesos, determinar y pensar sobre las acciones profesionales futuras.

Partimos del supuesto de que la observación no es objetiva ya que siempre se observa desde un lugar, una perspectiva y un marco de referencia determinados: la mirada depende del sujeto, de quién realiza la observación, de su subjetividad, de su interpretación, de sus inferencias, de sus conocimientos, y de sus emociones. En palabras de Anijovich y otras (2009)⁴, *“el que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado y socializado”*. Por lo cual, una tarea clave del observador será comenzar a tomar conciencia y a hacer cada vez más visibles los marcos de interpretación, tanto propios como de los sujetos a los que observa. En la siguiente frase, las autoras aluden a la función formativa de la observación en relación con la comprensión, la reflexión y la producción de conocimiento:

“El desarrollo de esta función formativa no es sencillo: observar para formar, formar para comprender, para interpretar, para reflexionar críticamente, para revisar el accionar. La observación es un medio para obtener información y un

proceso para producir conocimientos. Proporciona una representación de la realidad que pretendemos estudiar, analizar y/o aprender, que es de vital importancia en la formación” (Anijovich y otras, 2009)⁵.

En el contexto de la formación, la observación persigue un propósito específico: qué se observa, cómo se lo observa, quién es observado, cuándo y dónde tiene lugar la observación, cómo se registran y analizan las observaciones; por lo tanto, la observación toma sentido y protagonismo en función del propósito que se defina durante la actividad; propósito que, a su vez, guarda relación con la teoría, las creencias, los presupuestos y/o experiencias previas de quien efectúa la observación. Estos factores conforman lo que Wittrock denomina el *marco de referencia* del observador (Evertson y Green, 1989)⁶.

En función del potencial de este dispositivo, lo que se propone es generar experiencias, situaciones, momentos donde los estudiantes puedan aprender a observar, incluyendo las instancias de registro y análisis que acompañan el proceso y, simultáneamente, puedan relacionarlas con los espacios teóricos.

El acto de observar y, luego, analizar, pensar, mirar internamente, implica un proceso de auto-observación; es una práctica de sí, donde el sujeto se mira así mismo. La observación tiene la intención de formar una “mirada”, y

4. ANIJOVICH y otras (2009). Op. Cit.

5. Idem anterior

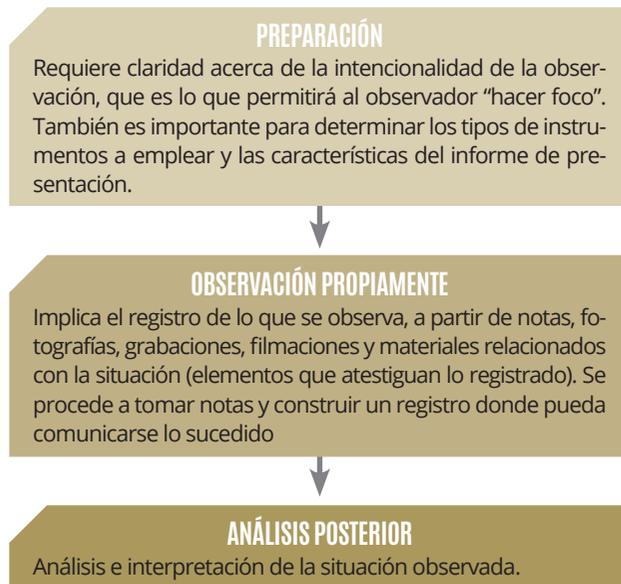
6. EVERTSON, C. y GREEN, J. (1989). *La observación como indagación y método*. En Wittrock, Merlin C. (compilador). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. España, Paidós Educador.

poner el acento en el registro, en el acto de documentar, narrar, contar y volver a mirar la situación.

El trabajo sistemático de observación propicia marcos para la formación de profesionales reflexivos en seguridad, de allí su potencia e importancia.

■ Momentos de observación

Anijovich y otras (2009)⁷ identifican tres momentos de la observación, de acuerdo a las tareas que se van desarrollando:



7. ANIJOVICH y otras (2009). Op. Cit.

■ Tareas de los instructores/formadores respecto de la observación

Las tareas más importantes que deben tener presente los formadores al usar este dispositivo son: el registro de observación, los tipos de registros, el análisis posterior, las consideraciones que se deben tener en cuenta para formar buenos observadores, como la distinción entre la instancia de la observación y la del análisis, los prejuicios y emociones que puedan presentarse, entre otros.

Un punto clave son los **objetivos de la observación** que deben explicitarse de forma clara a los estudiantes para definir el resto de las acciones que implica el ejercicio. Resulta fundamental esclarecer dónde, cómo y para qué se realizará la observación así como la propuesta de análisis del registro de observación que se hará posteriormente.

Se recomienda el acompañamiento de los formadores para orientar a los estudiantes y construir el aprendizaje a través de la identificación de aquello que debe ser observado.

■ Enseñar a poner foco sin perder el contexto

En lo que respecta a aprender y a observar aquello que resulta relevante, Santos Guerra (1993)⁸ postula que “esa



➔ El libro-álbum *Voces en el parque* de Anthony Brown⁹, muestra una misma situación vista desde 4 perspectivas diferentes. Aunque esté destinado, supuestamente, a los niños es de gran valor para pensar en las perspectivas de los observadores.

8. SANTOS GUERRA. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Akal Universitaria. Madrid

9. BROWN, A. (199) *Voces en el parque*. Fondo de Cultura Económica. España.



→ Es interesante la propuesta del libro de imágenes *Zoom* de Istvan Banyai¹⁰ propone un camino que va poniendo en juego la relación entre el recorte y el contexto de una situación.

educación de los ojos supone un largo ejercicio práctico y una base de carácter teórico. En la formación de las Fuerzas Policiales y de Seguridad, esa “*educación de los ojos*” a la que refiere el autor es fundamental.

Cuando, en una formación, se pide a principiantes que observen y cuenten lo que sucede, tienden a describir prácticamente todo lo que pueden, en un intento por cubrir hasta el más mínimo detalle. En cambio, los expertos saben distinguir lo esencial y más significativo y rechazar lo intrascendente, ya que cuentan con una estructura que hace eficiente la búsqueda de lo primordial (Eisner, 1998)¹¹.

En este sentido, la analogía con la lente del microscopio puede resultar muy ilustrativa, ya que permite una mejor comprensión sobre la contextualización y la focalización necesaria de quienes desarrollan actividades policiales. En su máxima potencia, la lente del microscopio enfoca los detalles sobre el portaobjetos y el entorno general se oscurece; a medida que disminuye la potencia, se abarca una porción cada vez mayor del entorno o contexto general. A una potencia mínima, los detalles se oscurecen y el entorno queda en foco. Que los estudiantes aprendan las diferentes potencias les permitirá entender, analizar y reflexionar sobre los distintos aspectos de lo observado y posibilitará hacer foco en escenas reales sin perder el contexto.

10. BANYAI, Istvan. (1995) *Zoom*. Fondo de Cultura Económica. España.

11. EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós. Buenos Aires.

Resulta interesante proponer a los estudiantes realizar observaciones centrándose en diversos focos: por ejemplo, en la interacción entre los interventores de una situación (su dinámica, comunicación, etc.); en el tipo de técnicas utilizadas; en la evaluación realizada de la situación; en el uso de la fuerza, etc.

SUGERIMOS

→ El video del experimento denominado “*El gorila invisible*” de Christopher Chabris y Daniel Simons, efectuado por dos psicólogos de la Universidad de Harvard, que muestra las limitaciones de la percepción humana y la dificultad de los sujetos para admitir esas limitaciones. En un partido de básquet, aparece de pronto (sin que los observadores lo adviertan) un gorila que cruza la escena, se detiene para golpearse el pecho y sigue su camino. Para muchos de los participantes de la prueba, el gorila no existe. Es una experiencia particularmente interesante para analizar que llega a ser observable y lo que no.

■ La decisión sobre los registros de observación

La construcción del registro de observación no es una cuestión menor y debe realizarse teniendo en cuenta dos objetivos: por un lado, definir previamente qué interesa observar, qué debemos observar; por otro, determinar el modo de organizar las observaciones para lograr los objetivos deseados. La realización de una guía es sumamente

importante para determinar qué y desde dónde observar y también para establecer relaciones con el análisis posterior que se pretenda realizar.

La elaboración del registro debe ser acorde a lo que se observa, al para qué, al cómo se observa, y al modo en que será procesada, analizada y presentada la información. Se pueden proponer dos tipos de registros muy diversos entre sí: los registros categoriales y los narrativos.

LOS REGISTROS CATEGORIALES

Como sugiere su denominación, propone categorías predeterminadas para registrar los hechos a medida que se producen, en forma de marcas o puntuaciones al final de un período establecido. Están centrados en la presencia (o ausencia) de atributos y sólo se registra lo que está en la lista. Se toma como unidad el tiempo, por ejemplo, una hora de clase o una tarea. El observador cuenta con grillas, listas y escalas en las que puede anotar no sólo la presencia o ausencia de un determinado comportamiento sino la intensidad y frecuencia con que se produce. Los instrumentos más comúnmente utilizados son las listas de cotejo o corroboración y las escalas de estimación.

■ **Las listas de cotejo o corroboración** ayudan a detectar la presencia o ausencia de comportamientos que nos parecen importantes, sin añadir a esta constatación ninguna apreciación cualitativa. La lista de corroboración es semejante, en apariencia y usos, a la

escala. Sin embargo, la diferencia radica en el tipo de juicio que se solicita. La lista de cotejo solicita una respuesta de "sí" o "no" al registrar la presencia o ausencia de un atributo, o de una acción.

■ **Las escalas de estimación** indagan en un conjunto de características o de cualidades y proporcionan la oportunidad de indicar el grado en el cual se ha logrado cada una de las características o su frecuencia de aparición. Ejemplos: de cantidad (Mucho-Bastante-Adecuada-Poco-Nada); de frecuencia (Siempre-Casi siempre-A veces-Casi nunca-Nunca); cualitativas (Excelente-Muy bueno-Bueno-Regular-Malo)

A continuación, ejemplos de cada uno de este tipo de registros categoriales.

LISTA DE COTEJO		
CONTROL DE RUTA	SÍ	NO
Presentación y saludo		
Diálogo con el ciudadano		
Solicitud de documentación		
Control documentológico		
Confección de actuaciones		
Medidas de seguridad vial		
Detención de marcha del vehículo		
Aplicación de la normativa vigente		
Controles de vehículo: (particulares, de carga peligrosa, de cargas generales y transporte de pasajeros)		
Requisa de vehículo		
Requisa de persona		

ESCALA DE ESTIMACIÓN				
CONTROL DE RUTA	MUY ADECUADO	ADECUADO	POCO ADECUADO	INADECUADO
Presentación y saludo				
Diálogo con el ciudadano				
Solicitud de documentación				
Control documentológico				
Confección de actuaciones				
Medidas de seguridad vial				
Detención de marcha del vehículo				
Aplicación de la normativa vigente				
Controles de vehículo: (particulares, de carga peligrosa, de cargas generales y transporte de pasajeros)				
Requisa de vehículo				
Requisa de persona				

LOS REGISTROS NARRATIVOS

Se centran en el desarrollo de las acciones, buscan contar la situación, pormenorizan lo ocurrido. Algunas cuestiones a tomar en cuenta para su elaboración son:

- narrar la situación observada comentando los sucesos;

- hacer hincapié en los tiempos y en los actores que intervienen;
- diferenciar lo descriptivo de las inferencias subjetivas;
- vincular lo sucedido con contenidos teóricos.

REGISTRO NARRATIVO		
HORA	DESCRIPCIÓN DE HECHOS	COMENTARIOS E HIPÓTESIS INICIALES
Se consigna la hora	Se describe la situación consignando la secuencia en que sucede.	Se refieren las sensaciones y percepciones del observador. Se utilizan conceptos teóricos en relación con la situación observada.

También se pueden utilizar listas de cotejo complementadas con partes abiertas.

LISTA DE COTEJO SEMI-ABIERTA			
CONTROL DE RUTA	SÍ	NO	COMENTARIOS
Presentación y saludo			
Diálogo con el ciudadano			
Solicitud de documentación			
Control documentológico			
Confección de actuaciones			
Medidas de seguridad vial			
Detención de marcha del vehículo			
Aplicación de la normativa vigente			
Controles de vehículo: (particulares, de carga peligrosa, de cargas generales y transporte de pasajeros)			
Requisa de vehículo			
Requisa de persona			

REGISTROS COMPLEMENTARIOS

Existen recursos útiles para complementar el registro escrito, tales como las grabaciones en vivo de situaciones. En el video, los observadores pueden volver cuantas veces quieran a la situación y focalizar considerando diferentes dimensiones del proceso de enseñanza. También puede realizarse una grabación en audio para registrar el intercambio oral y tomar fotografías que ilustren incidentes críticos sobre los que luego se pueda discutir, facilitando la evocación de determinados hechos.

Cuando los estudiantes comienzan a realizar ejercicios de observación, pueden aparecer algunos inconvenientes en el desarrollo de la tarea, tanto en la elaboración de los registros como en su análisis. Enumeramos algunos de ellos:

- Registros que expresan muy poco sobre las situaciones y no profundizan en acciones, presentan pocos datos y no permiten comprender lo relevante. Esto se debe a que quienes efectúan los registros plasman palabras e ideas sueltas sin una elaboración que permita identificar y comprender el proceso de la situación observada. El formato más común es el punteo, el uso de viñetas de lo que acontece identificando lo más significativo.
- Registros con fuerte presencia de supuestos e hipótesis del observador, con expresiones

tales como: *quizás, me parece, da la sensación, es posible, puede ser.*

- Registros con valoraciones sobre la acción y poca referencia a cómo se desenvuelven los procesos. Se presenta de manera implícita una valoración (buena o mala) del accionar.

Se sugiere tener en cuenta estos errores y focalizar en la enseñanza sobre la manera de implementar este recurso, potenciando su aprovechamiento y evitando incurrir en los errores señalados.

■ ¿Quiénes realizan la observación?

La observación puede ser individual o grupal. Todos los estudiantes pueden realizar la misma actividad y enfocar en distintos aspectos o bien observar lo mismo y cotejar en qué aspectos de lo registrado se diferencian y analizar qué infiere cada uno de lo observado. Esta comparación y análisis de similitudes y diferencias constituye un insumo de trabajo e intercambio muy enriquecedor para la formación.

Esta actividad tiene dos potencialidades: por un lado, genera un intercambio de posiciones, posturas e ideas entre los distintos integrantes del grupo; por otro, facilita una puesta en común donde están representadas las voces de todos los estudiantes. Este trabajo en equipo constituye una toma de posición y una instancia de aprendizaje puesto que facilita la toma de decisiones

grupales sobre los temas a exponer para arribar a ideas centrales, comunicar con claridad distintas posturas y explayarse en diferentes ideas.

La variedad de actividades que combinan distintos tipos de observaciones, situaciones y registros enriquece y complejiza la capacidad de comprensión sobre lo observado y, a partir del análisis individual y grupal, permite la construcción de la capacidad de revisión de las propias situaciones profesionales, y especialmente el cuestionamiento y redefinición de los aspectos que deben ser mejorados. La observación posibilita analizar y reconocer problemas, visibilizar interrogantes y estimula, a quien observa, a poner en evidencia las dudas que tiene sobre las prácticas.

Esta experiencia de trabajo es más significativa si está acompañada de un trabajo reflexivo que contribuya a transformar y a precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad. Como menciona Perrenoud (2004) *"reflexionar sobre la acción es tomar la propia acción como objeto de reflexión"*¹².

En gran medida, lo que estamos planteando se vincula con actividades que asocian la auto-observación con la observación de pares, cuestión nodal en la formación de las Fuerzas Policiales y de Seguridad. Algunas sugerencias, en ese sentido:

- **Acordar el tipo de registro que se utilizará** (narrativo o categorial). Se puede acudir al

registro categorial¹³ en los primeros momentos de las observaciones en escenarios reales. Posteriormente, se puede solicitar registro narrativo¹⁴ (que narren lo observado) puesto que ofrece más datos y evidencias para el análisis posterior. El fin de la escritura sistemática de las observaciones realizadas favorece procesos de análisis que se pueden retomar posteriormente.

- **Que los estudiantes lleven un cuaderno especial para tomar notas**, exclusivo para el registro de observaciones.

4.1.2. La entrevista

Esta técnica es utilizada para la recolección de datos a través de una serie de preguntas que apuntan a obtener información sobre aspectos subjetivos que, de otro modo, sería muy difícil lograr: creencias, actitudes, opiniones, valores, perspectivas de los actores y conocimientos que no están fácilmente al alcance.

Toda entrevista supone una conversación, acordada entre dos o más personas, que gira sobre uno o varios temas cargados con algún interés. Esta técnica requiere la preparación del entrevistador en tres cuestiones:

- la selección de la población o de los actores

13. Los registros categoriales son aquellos en los que previamente se identifican acciones o atributos para chequear si están presentes o no, o en qué grado están presentes, similar al protocolo de evaluación de intervenciones.

14. Los registros narrativos plantean describir, narrar las acciones que suceden. Esto no invalida que se pongan "focos" en la observación, como profundizar en cómo se comunica el personal de gendarmería, en cómo es realizada una técnica, o en ambos.

12. PERRENOUD. (2004) Op. Cit.

a entrevistar definiendo un perfil pertinente;

- la elección del tipo de entrevista y preguntas a formular;
- la relación con los marcos teóricos estudiados. Es importante revisar la relación entre las preguntas y las categorías teóricas o temas a indagar.

Una recomendación: acompañar la observación con una entrevista para indagar sobre ciertas cuestiones que interese a los estudiantes y docentes y no puedan ser totalmente observadas.

El tipo de entrevista adecuada se relaciona con la formulación de las preguntas que se realizarán, donde, a su vez, están implícitas las respuestas que se espera recibir. Ambas dependerán de los objetivos de la entrevista, del tema y de quiénes serán los entrevistados.

Nos interesa resaltar la **entrevista cualitativa**, denominada “en profundidad”, como una conversación ordinaria que posee algunas características particulares. Se trata de una conversación, normal entre dos personas, en la que se va alternando la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas. Esas características peculiares de la situación alejan la entrevista de una conversación ordinaria; podríamos definirla como una situación de habla que es observada.

Plantearémos algunos criterios para la construcción de entrevistas cualitativas en profundidad; criterios que

permiten la conversación entre una comunidad de intérpretes, a fin de “*engranar y elaborar un diálogo complejo e interesante para crear un espacio para un discurso compartido*” (Lincoln, 2002)¹⁵.

A. La credibilidad (Guba y Lincoln en Pla, 1999)¹⁶ desde el consenso comunicativo entre el entrevistador y entrevistado.

B. La justificación de los procedimientos que se han de poner en marcha, como la explicitación de la recogida de datos o la ilustración de los datos con ejemplos específicos, tienen como objetivo conseguir la aceptabilidad de los resultados.

C. El posicionamiento demanda reconocerse en tanto conocedor como un sujeto emergente socialmente y, por lo tanto, posicionado socialmente. (Bajtín, 1979e¹⁷; Lincoln, 2002¹⁸; Denzin y Lincoln, 2002¹⁹ y 2003²⁰; Lincoln y Guba, 2003²¹)

D. La búsqueda de un encuentro con el otro. El *otro* entrevistado ha pasado de ser una entidad pasiva, del un *otro* del que se recolectaban los datos (significados) sin contaminarlos, a ser un

15. LINCOLN, Y. (2002). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. En Denzin y Lincoln (Eds.) *The Qualitative Inquiry Reader*. Thousand Oaks, Sage.

16. PLA, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. Atención Primaria.

17. BAJTÍN, M. (1979/1982). Hacia una metodología de las ciencias humanas. En M. M. Bajtín. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. México.

18. LINCOLN, Y. (2002). Op. Cit.

19. DENZIN Y LINCOLN. (2002) Op. Cit.

20. DENZIN Y LINCOLN. (2003) Op. Cit.

21. LINCOLN, Y. y GUBA, E. (2003). Paradigmatic controversias, contradiction and emerging confluences. En Denzin y Lincoln. (Eds.). *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks, Sage.

coparticipe en la construcción de unos sentidos compartidos.

E. La voz y multivocalidad (Lincoln, 2002²²; Denzin y Lincoln, 2003)²³ apelan por una entrevista en que aparezca la voz del investigador/alumno en formación y su posicionamiento, como también la voz del otro, el investigado/ ciudadano, policías, etc. (Lincoln y Guba, 2003²⁴).

F. La reflexividad o subjetividad crítica (Lin-

coln, 2002²⁵; Lincoln y Guba, 2003²⁶), es el ejercicio de una conciencia crítica respecto a la propia acción del investigador como sujeto realizador de la investigación. La reflexividad hace del investigador y de su actividad, objeto de su propio análisis.

A continuación se plantean algunas ideas para planificar las entrevistas en relación a su tipo, objetivo, destinatarios, herramientas de apoyo y técnicas de análisis.

IDENTIFICAR EL OBJETIVO DE LA ENTREVISTA	Qué interesa conocer y cuáles son los temas a tratar o que puedan surgir de las preguntas.
DEFINIR UN PERFIL DEL ENTREVISTADO	Quién o quiénes pueden aportar la información necesaria. Es preciso considerar edad, experiencia y trayectoria, campo laboral, sexo, espacio geográfico, etc., de los entrevistados.
IDENTIFICAR EL TIPO DE ENTREVISTA A APLICAR	El tipo de comunicación y el nivel de intercambio verbal que mantendrán el entrevistador y el entrevistado; por ejemplo, no es lo mismo realizar preguntas puntuales o con opción, que preguntar ¿qué pensás sobre las nuevas medidas de seguridad en los aeropuertos? O ¿qué pensás sobre los desafíos que tiene la policía en un futuro cercano? Aprender a hacer preguntas, intercambiar, generar instancias de intercambio con otros. Establecer una relación de confianza para que el otro pueda brindar la mayor cantidad de detalles al expresar sus ideas.
CONTAR CON HERRAMIENTAS DE APOYO PARA REGISTRAR LA INFORMACIÓN EN EL MOMENTO DE REALIZAR LA ENTREVISTA	Contar con alguna cámara fotográfica, filmación en video, grabación de voz y cualquier tipo de material que quiera proveer el entrevistado. También es importante que el entrevistador tome notas y pueda ir sintetizando el contenido y significado de las respuestas para saber si las interpretó adecuadamente.
DEFINIR TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	Esta puede ser una oportunidad para definir cuáles son los datos relevantes en función del problema.

22. LINCOLN (2002) Op. Cit.

23. DENZIN Y LINCOLN (2003) Op. Cit.

24. LINCOLN Y GUBA (2003). Op. Cit.

25. LINCOLN (2002) Op. Cit. 2. DENZIN Y LINCOLN (2003) Op. Cit.

26. LINCOLN Y GUBA (2003). Op. Cit.

La actividad puede plantearse en varios sentidos:

- que los estudiantes efectivamente diseñen entrevistas y las realicen;
- que los estudiantes analicen situaciones de interrogatorio/conversación en películas o filmaciones;
- que en las distintas prácticas los estudiantes aprendan a formular preguntas, a definir su sentido, y posteriormente a procesar la información que corresponda.

Es posible pautar encuentros con diversos actores de las escenas de trabajo para enriquecer la mirada. Por ejemplo, ciudadanos en general, vecinos de un territorio, policías, etc. En cualquier caso, es fundamental establecer las pautas y el motivo de la entrevista a los entrevistados.

- Cuando la entrevista se realiza con anterioridad a la observación de una situación, es interesante que el estudiante tome esa instancia de encuentro para dialogar con un colega ya experimentado, con el que compartir temores, expectativas, experiencias vividas. La entrevista es en sí misma una herramienta que liga a los futuros policías al campo profesional, a sus complejidades y desafíos.
- Cuando la entrevista se realiza a posteriori de la observación puede ser aprovechada para inda-

gar los sentidos de las decisiones tomadas por el policía o equipo interventor.

En cualquiera de los dos casos es importante planificar la entrevista considerando las preguntas más importantes que se desee abarcar. El modo en que se registra la entrevista puede facilitar u obstaculizar el análisis que se realice posteriormente. Es importante que el estudiante intente registrar por escrito la mayor cantidad de datos, y de información verbal y no verbal que se obtenga en el encuentro. Cuando en el registro se producen baches, se vuelve muy difícil el análisis en profundidad; cuanto más denso es el registro, mayor profundidad puede tener el análisis.

Antes de realizar las entrevistas se pueden mostrar distintos tipos de registros de entrevistas a los estudiantes con el fin de que los analicen. Algunas preguntas que pueden orientar el trabajo son:

- ¿Cómo describirías cada uno de los registros?
- ¿Encontrás similitudes? ¿Diferencias?
- ¿Hay alguna pregunta del entrevistador que te llama la atención?
- ¿Hubiese hecho alguna pregunta más? ¿Menos? ¿Por qué?
- ¿Cuál crees que permitirá un análisis más profundo? ¿Por qué?
- ¿Cuáles podrían ser los ejes de análisis en función del contenido de la entrevista?

La puesta en común de estos aspectos permite ir construyendo con los estudiantes saberes en torno a cómo entrevistar, cómo registrar y cómo analizar.

El **análisis de los registros de observación y de las entrevistas** supone un trabajo artesanal, en la medida en que se ponen en juego impresiones personales, sensaciones e, incluso, articulaciones teóricas con los marcos de referencia de quien analiza. Recordemos que el análisis debe permitir una comprensión profunda de un trozo de realidad sobre el que se pone foco. Para comenzar dicho análisis, es necesario contar con un registro impreso o en papel de lo observado o del diálogo sostenido, en caso de ser una entrevista.

Se sugiere leer varias veces el registro para comprender qué es aquello que sucede allí y al mismo tiempo ir marcando aquellos aspectos que llaman la atención de quien analiza. Esto permitirá detectar los temas recurrentes, los que figuran o aparecen en reiterados fragmentos del registro.

Una vez detectados los temas frecuentes o aspectos que captan la atención de quien analiza, es posible elaborar algunas articulaciones teóricas o hipótesis que permitan comprender con mayor profundidad, articulando la teoría con la evidencia empírica, buscando explorar en las voces de los autores si aquello observado puede ser comprendido desde algún marco teórico en particular.

4.2. Las prácticas simuladas

A continuación, presentamos un ejemplo de realización de prácticas simuladas para la formación de gendarmes. Esta propuesta se dio en el marco de un espacio curricular a cargo de instructores/formadores.

→ Se les planteó a algunos de los estudiantes representar el rol de un grupo de manifestantes que cortarían una ruta; un grupo de estudiantes a gendarmes asumiría el rol de gendarme; el resto de los estudiantes observarían la simulación. Esto se realizaba en un espacio muy similar al de una ruta.

La acción comienza con la quema de algunos neumáticos. Se escucha mucho ruido, estruendos, es muy confusa la situación, una de las gendarmes se acerca demasiado a los manifestantes. En un momento los gendarmes quedaron “en el medio” de la manifestación.

Luego de la situación descrita se destinó un tiempo de intercambio, coordinado por instruc-

tores y docentes. Se indagó acerca de cómo se vivenciaron los diferentes roles, sobre todo de aquellos que oficiaron de negociadores en la simulación.

Los estudiantes manifestaron las dudas y dificultades que surgieron. Una alumna planteó que no sabía qué hacer, que se encontró encerrada entre quienes realizaban el corte y los automovilistas. Esa sensación pudo ser analizada al descubrir que si sus compañeros hubieran detectado el tránsito mucho antes se hubiera podido resolver de otra manera. Ello también permitió reflexionar sobre el trabajo en equipo y la necesaria interdependencia entre los distintos protagonistas del operativo.

La descripción presenta una situación de trabajo que acerca un recorte de realidad simulada para que los estudiantes contacten con ella de modo global, tanto desde la práctica como desde la teoría, integrando aspectos teóricos, instrumentales y emocionales.

Los orígenes de las prácticas simuladas se remontan, como recoge Jones (1995)²⁷, al ejército prusiano del siglo XIX. Se decidió utilizar este dispositivo para evaluar el comportamiento de cada candidato ante una situación determinada, en lugar de preguntarle oralmente lo que haría en tal circunstancia. El ejército

británico se interesó en esta idea y la incluyó en el entrenamiento de sus militares; con el estallido de la segunda guerra mundial, esta estrategia llegó al ejército americano.

En términos de dispositivo de formación de profesionales, el objetivo de las prácticas simuladas es que los estudiantes aprendan, experimentando una situación sin los riesgos que podría implicar su participación en la situación “real”. La práctica consiste en replicar la situación ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de vivir una experiencia de aprendizaje y de formación.

27. JONES, K. (1995). *Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers*. Kogan Page, London.

Según Saunders y Powell (1998 en FICR, 2008²⁸) la simulación es una representación que selecciona características cruciales de una situación profesional dentro de un entorno protegido y sin riesgos. En algunas circunstancias, la preparación para la actuación profesional requiere obligadamente de la construcción de experiencias simuladas ante las consecuencias que podría acarrear una práctica inexperta en una situación real (Litwin, 2008)²⁹. Casos paradigmáticos de situaciones en que está en riesgo la vida son la simulación de vuelo y la simulación en medicina.

Dada la semejanza entre la simulación y la situación real, la aplicación de lo que se aprende es más directa y concreta y, a la vez, permite tomar conciencia de las características, particularidades y presiones de la profesión especialmente atendiendo debilidades, fortalezas y aspectos a mejorar.

Existen dos prácticas similares entre sí: la simulación y el simulacro. Si bien ambas tienen como finalidad acercar lo que ocurre en el contexto real y configuran actividades grupales, presentan algunas diferencias que deben ser consideradas en lo que hace a su organización e implementación. También varían en la utilización de instrumentos que generan tensión e incrementan la sensación de realismo con el propósito

de explorar las reacciones adecuadas. Mientras que la simulación es un ejercicio que se desarrolla en un escenario ambientado, el simulacro se despliega en un ámbito lo más similar posible a la realidad.

■ La simulación es una actuación que colabora en realizar un acercamiento a la experiencia permitiendo que los estudiantes actúen, asuman tareas, cumplan un rol, y tomen decisiones. De este modo, someten a prueba sus conocimientos, adquieren experiencia y destreza en el desempeño de la tarea, comprenden la complejidad del escenario y generan relaciones entre la teoría y la práctica. También se proponen instancias donde se analizan y debaten las actividades, se revisan hipótesis de trabajo, se evalúan las rutinas y las destrezas puestas en juego.

■ El simulacro es un ejercicio de ejecución de acciones, previamente planeadas, que representan situaciones de desastre semejantes a la realidad y que, a través de la movilización de recursos y personal, permite evaluar las capacidades de respuesta existentes al enfrentar una supuesta emergencia o desastre.

Para esquematizar lo mencionado, se presentan diferencias y similitudes entre la simulación y el simulacro:

28. SAUNDERS D. y POWWELL, T. (1998) *Developing a European media simulation through new information and communication technologies: The TENSAL Project*. En: Rolfe, Saunders y Powell. Editores. *Simulations and Games for Emergency and Crisis Management*. BiddlesLtd, Guildford and King's Lynn. Londres.

29. LITWIN, E. (2008) Op. Cit.

SIMULACIÓN	SIMULACRO
Normalmente, se realiza en un salón.	Se realiza en el terreno, donde podría darse el desastre.
Resulta menos costosa.	Requiere mayores recursos humanos y materiales.
Manejo de información.	Ejecución de operaciones.
Fácil de controlar por el facilitador durante su desarrollo.	El control es más complejo.
Se evalúan diverso tipo de saberes.	Se evalúa la ejecución de los Planes Operativos de Respuesta.

Fuente: Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (FICR). 2008. Guía práctica para la realización de simulaciones y simulacros. San Salvador, El Salvador.

■ Revisando la idea de simular

El término *simulación* – del latín *simulatio*, acción de simular – alude a representar algo, imitando o fingiendo lo que no es. El diccionario de María Moliner proporciona varias acepciones, una de ellas es “*hacer parecer que existe u ocurre una cosa que no existe u ocurre*”. La simulación es, entonces, la acción y el efecto de simular.

En el ámbito de la formación, podríamos tomar estas connotaciones de la palabra para referirnos a acciones de personas - en escenario un similar al real - que se encuentran aprendiendo la profesión y participan de un “*como si*” ya fueran profesionales. Casi todos los aportes sobre las simulaciones como dispositivo de formación de profesionales plantean que acercan el contexto real sin los riesgos de dichas situaciones, cuestión que en el caso de las formaciones de personal de las Fuerzas Policiales y de Seguridad, se torna aún más destacada. Sin embargo, si bien se participa de un “como si”, las

escenas construyen una realidad. Esas escenas ponen y exponen a quienes participan en ellas a la asunción del rol profesional que poco tiene de ficcional.

La escena, con visos de realidad, que se construye en la simulación involucra a todos los participantes de la situación. Esa construcción es potente tanto para los que llevan adelante la situación asumiendo un rol profesional como para los que participan de ella observando.

En el contexto de formación de las Fuerzas Policiales y de Seguridad, la simulación es planteada como un procedimiento de entrenamiento para el desarrollo de habilidades y destrezas. Persiguen el objetivo de “*aprender haciendo*” y parten de la premisa “*lo que oigo lo sé, lo que veo lo entiendo y lo que hago lo recuerdo*”. Así nacieron las prácticas simuladas en la formación de las Fuerzas Policiales y de Seguridad.

Sin embargo, las simulaciones pueden adquirir una potencialidad mayor cuando se las piensa no sólo al

servicio del entrenamiento sino también para promover procesos de reflexión. Es posible plantear este dispositivo para generar una **práctica reflexiva**, prestando especial atención a las decisiones que los estudiantes toman en el proceso de diseño de las acciones, en la ejecución y en la evaluación de sus propias prácticas.

→ Las prácticas simuladas constituyen uno de los dispositivos que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares; favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la formulación y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica.

Un aspecto de relevancia en las prácticas simuladas es que estimulan y motivan a los involucrados, a ocupar un rol profesional a partir de una situación vivencial, poniendo en juego habilidades y competencias. En este tipo de actividad, los estudiantes deben actuar, participar, comprometerse y tomar decisiones.

"Se trata de aprender en situaciones de práctica, en tanto reconocemos que si los estudiantes participan efectivamente en la organización y desarrollo de una situación, en la búsqueda de información, experimentando alternativas diferentes de resolución e involucrándose y asumiendo riesgos, los aprendizajes son más du-

raderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación. Por otra parte, es posible analizar y distinguir las conductas (e hipotetizar si podrían haber sido otras), comparar acciones y responsabilidades. En todos los casos, las experiencias de simulación se constituyen en una invitación interesante para el análisis posterior, que se transforma en una nueva propuesta de aprendizaje" (Litwin, 2008)³⁰.

Los supuestos originales restringían las simulaciones a un espacio para adquirir o perfeccionar "micro-habilidades".

Esta visión implica un "giro" respecto de los orígenes positivistas y conductuales de las simulaciones que, resignificadas, se transforman en un dispositivo mediador para que los futuros profesionales puedan pensarse, conocerse, estimarse, regularse, en relación con otros sujetos implicados y con una situación histórico, social y culturalmente contextualizada.

Resulta interesante recordar el planteo de Schön (1998)³¹ sobre el desafío en la enseñanza de una práctica profesional, cuando expone que, en su etapa de formación, los estudiantes deben aprender hechos y operaciones relevantes para el ejercicio profesional futuro.

30. LITWIN, E. (2008). Op. Cit

31.. SCHÖN (1998). Op. Cit.

En el caso de los futuros policías, esto solo no es suficiente puesto que ellos deben contemplar, también, formas de indagación que sirven para razonar acerca del mejor camino a seguir en situaciones problemáticas.

Algunas cuestiones centrales vinculadas al potencial formativo de este dispositivo son:

- Poner en situación, en acción y en práctica, las tensiones que presenta la situación real.
- Articular con conceptos teóricos. Estas prácticas permiten aprender sobre situaciones complejas, procedimientos y operaciones relevantes para la futura práctica profesional.
- Pueden ser analizadas desde múltiples perspectivas.

■ Los momentos de una simulación

El siguiente es un ejemplo de uso de la simulación desde la perspectiva de los formadores/instructores de la Escuela Federal de Suboficiales y Agentes (de Calle) de la PFA. Dicho relato conlleva los distintos momentos de la simulación.



Un ejemplo

En el siguiente ejemplo, se trabaja el abordaje de una simulación desde la perspectiva de un grupo de instructores/formadores de la Escuela de Suboficiales y Agentes de la Policía Federal Argentina. Dicho relato conlleva los distintos momentos de la simulación.

El aspirante, en el rol de policía, se encuentra de parada en las intersecciones de Florida y Lavalle con funciones de prevención general, en un momento se le acerca una persona de sexo femenino quien le refiere que a metros de ese lugar se encuentra la madre sentada y con un fuerte dolor en el pecho.

Este es el disparador inicial de la simulación dado que desde esta presentación los policías (estudiantes) deberán resolver. Desde este punto los instructores trabajan en la orientación de la focalización que deberán tener los grupos de observadores o la observación individual de los estudiantes sobre diversas técnicas y tácticas policiales que permitan solucionar y brindar la correcta respuesta que el ciudadano espera y necesita del policía.

■ Diagramación y construcción del trabajo

El grupo está compuesto por cuarenta estudiantes, divididos en 6 subgrupos de 7 personas. Se da a cada uno de los grupos la responsabilidad de observar focalizadamente:

- **GRUPO N°1:** focaliza en la postura del policía (estudiante) en la vía pública.
- **GRUPO N°2:** focaliza en la forma en que el policía (estudiante) dialoga con el ciudadano que demanda auxilio.
- **GRUPO N°3:** focaliza en la contención que brinda el policía (estudiante) sobre la persona descompuesta.
- **GRUPO N°4:** focaliza en la forma que el policía (estudiante) efectúa las correspondientes modulaciones a C.R.
- **GRUPO N°5:** focaliza en las decisiones que toma el policía (estudiante) para preservar los derechos de la persona (generar espacio, evitar que el hecho se complique con un delito).
- **GRUPO N°6:** focaliza en los datos que el policía debe recabar desde el inicio al final de la intervención.

■ Reflexión sobre la intervención

Una vez finalizado el ejercicio, los policías (estudiantes) se paran frente a los grupos y explican lo que pasó, las decisiones tomadas y qué los llevó a actuar de esa manera. Expresan también cómo se sintieron interviniendo en la situación. Luego de escuchado esto, los subgrupos en orden y a través de un vocero, harán sus devoluciones, empezando por lo que valoran positivamente y siguiendo con preocupaciones, preguntas que se formulan y comentarios sobre lo que ellos creen que se podría haber resuelto de otra manera. Tras haberse realizado las devoluciones de los subgrupos, el instructor problematiza algunos criterios, discute alternativas y se plantea los criterios, en base al marco legal, la doctrina y los protocolos de actuación, contextualizado a la situación desarrollada.

Intentamos que las respuestas al correcto accionar salgan del mismo grupo a través de sus propios aportes, para que el conocimiento se construya desde el mismo grupo. Por último, llegamos a la conclusión final y al cierre de la intervención.

Un punto a tener en cuenta en el desarrollo de las actuales simulaciones es la conformación del escenario. Esto se logró con las obras de infraestructura, llevadas a cabo por las autoridades de la Escuela, en la construcción de las distintas Áreas de Entrenamiento, como así también en la obtención de logística como uniformes, equipos de comunicaciones y utilización de móviles policiales (los mismos patrulleros que utilizarán una vez

egresados). No es lo mismo realizar una simulación con una Sección debajo de un árbol, imaginándonos que estamos en el interior de un supermercado o en la vía pública, que realizándolo efectivamente en un lugar donde existen góndolas con productos, sector caja, público concurrente, etc.

Relato de instructores

Desarrollamos, a continuación, algunas orientaciones referidas a cada momento de una simulación.

MOMENTO DE PLANIFICACIÓN

Presentación de la actividad y, dependiendo de la situación, asignación de roles y planificación.

La Preparación del escenario: ambiente similar al real.

MOMENTO DE PUESTA EN ESCENA

Desarrollo de la simulación, acompañada de un proceso de observación sistemática.

MOMENTO DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Análisis y reflexión sobre la modalidad de intervención, causas y consecuencias. Y alternativas de acción.

Retroalimentación.

MOMENTO DE REFLEXIÓN DIFERIDA

Reflexión diferida en el tiempo.

MOMENTO DE PLANIFICACIÓN

En este momento previo a la práctica de la simulación es necesario considerar algunas cuestiones en relación al escenario, a la situación/problema que se plantea, a la distribución de roles y funciones, y a los tiempos. Requiere planificación, decisión y organización de recursos por parte del equipo de formadores, no sólo para definir el orden y la secuencia de las prácticas sino para determinar la consistencia y coherencia de la propuesta en su conjunto.

- La **definición de la situación o problema** que se intenta generar debe estar vinculada a

un contenido y a la adquisición de ciertas competencias. Es clave que los formadores definan qué desean que aprendan los estudiantes en esa práctica y definir los objetivos del ejercicio para luego poder evaluarlos. También es preciso explicitar claramente a los estudiantes qué contenidos y procedimientos se enseñarán a través de la actividad y qué competencias pondrán en juego. Se recomienda considerar las situaciones más habituales con las que se puede enfrentar un estudiante y pensar finales diversos para aplicar en distintas simulaciones y cuestiones que se irán complejizando progresivamente. Es substancial poder organizar las prácticas de simulación en niveles de complejidad; no obstante, en todos los casos la situación debe generar la sensación de realidad que plantea un problema a resolver.

■ Otro aspecto que resulta necesario definir es la **extensión de la actividad**, dado que la duración generará un efecto psicológico cuanto más crítica y extensa sea la situación propuesta.

■ En la **definición del escenario** es importante considerar el ambiente físico o contexto de trabajo a fin de que sea lo más auténtico posible en relación a las situaciones que pueden darse en el ambiente profesional. Efectos

tales como: olores, corte de luz, vapor, gritos de las víctimas y otros sonidos apropiados, ambientes de tensión, confusión e incertidumbre, contribuyen a mejorar la capacidad de respuesta del participante. Es relevante considerar las proporciones de los espacios y definir los recursos necesarios. Se pueden usar diferentes contextos y promover estrategias de trabajo, generando distintas condiciones de enseñanza y de aprendizaje.

■ Otro punto a considerar es la **asignación de roles y funciones**, es decir la distribución de funciones a cada uno de los participantes. Pueden ser roles grupales o individuales. Sólo se trata de definir funciones y algunas cuestiones centrales y no de confeccionar un guión de la situación, para provocar cierta actitud o acción en una parte de los involucrados. Es primordial que la definición de las funciones presente cierta flexibilidad para que los estudiantes puedan resolver imprevistos respetando los procedimientos acordados. Se deben definir los responsables en ejecutar acciones centrales, los protagonistas, las víctimas y todos los tipos de actores que el ejercicio requiera además de los observadores del episodio. Es importante llevar un registro de qué estudiantes van desempeñando los roles para ga-

rantizar que se cumplan las diferentes funciones. También es preciso tener en cuenta que, más allá del rol que ocupe, todos aprenden de la situación, participando desde un lugar o desde otro. La práctica resulta un aprendizaje tanto para los estudiantes involucrados - quienes participan como protagonistas de la escena y ponen en juego habilidades y destrezas - como para aquellos que están observando y elaborando los respectivos registros, desarrollando su capacidad de observar pero también de analizar, mostrando evidencias, alternativas de acción y formulando interrogantes.

En este momento de la planificación también se puede considerar la posibilidad de involucrar en la simulación a otras instituciones que pueden participar y colaborar para dotar a la situación de realismo y complejidad.

En esta etapa pre-activa, es fundamental sostener la observación sistemática para posibilitar la posterior reflexión sobre las acciones desarrolladas; para ello es fundamental planear quiénes van a observar sistemáticamente y cómo lo van a hacer. En el análisis posterior al desarrollo de las simulaciones, esto implica contar con los registros de observación que permitirán reflexionar sobre lo realizado.

Como hemos expresado respecto de la observación, pero aplicándolo al contexto de las simulaciones, es fun-

damental, aprender a observar, a poner “foco”, a construir evidencias, a realizar registros narrativos; de este modo, la simulación deja de ser concebida como “solo” como un entrenamiento para convertirse también en un dispositivo de reflexión.

Las sugerencias que se presentan a continuación son útiles para aplicar al diseño de la situación y a la construcción de los focos de observación.

⇒ Acordar el tipo de registro que utilizarán (narrativo³², categorial). Se puede solicitar registro narrativo (que narre lo observado) que da más datos y evidencias para el análisis posterior. Claro está que el fin de la escritura sistemática de las observaciones realizadas favorece procesos de análisis que se pueden retomar en los talleres.

Se sugiere que los observadores roten, ya que no es necesario que todos registren la totalidad de las situaciones de la simulación. Se puede pedir a un grupo de observadores (4 o 5) que hagan foco en la acción de un aspirante en particular; a otro grupo, que observe la escena completa o la interacción entre estudiantes.

MOMENTO DE PUESTA EN ESCENA

Es el momento de la práctica propiamente dicha. Se despliegan los roles y las acciones tal como se han planeado. Durante la ejecución se recomienda dejar ac-

tuar al equipo de estudiantes sin realizar ningún tipo de intervención. Brindar los tiempos necesarios para que puedan interiorizar y pensar sus funciones y respetar la observación que realicen los estudiantes sobre la situación, evitando comentarios o situaciones que los hagan cambiar de actitud.

En el caso de realizar filmaciones sobre las simulaciones, los estudiantes tendrán la posibilidad de revisar las acciones y visualizarse en cuestiones que, tal vez, no fueron tan claras para ellos o no recuerdan.

En el momento posterior, se sugiere realizar una reflexión acerca de lo sucedido para recuperar aquello que los estudiantes observaron y lo que anotaron durante el transcurso de la actividad para, luego, recuperar los testimonios de quienes interpretaron roles clave, a fin de generar un momento de intercambio.

MOMENTO DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Una vez finalizada la experiencia, se analiza su desarrollo y la participación de los distintos actores involucrados, las dificultades que se afrontaron, las soluciones y las alternativas posibles. Es central la tarea del formador, en este momento, para generar un análisis en profundidad y donde los estudiantes reflexionen a partir de preguntas que los induzcan a pensar, comparar y argumentar con sus pares, sin quedarse en lo anecdótico ni en la descripción pura, habilitando conexiones teóricas que probablemente solos no logren hacer. La potencia de las simula-

32. Los registros narrativos buscan describir, narrar las acciones que suceden. Esto no invalida que se pongan “focos” en la observación, por ej, profundizar en cómo se comunica el personal, como es realizada una técnica, o en ambos.

ciones no dependerá sólo de su diseño o del ambiente en sí, sino de las competencias y habilidades que los instructores puedan transmitir en el transcurso de toda la actividad, generando instancias de intercambio, revisión y reflexión sobre lo sucedido. Esto se visualizó en el relato planteado previamente, donde se explicita la modalidad de intercambio que puede establecerse.

El uso de este dispositivo da respuesta al desafío de aprender una práctica profesional, lo que implica aprender habilidades, destrezas y modos de proceder y ejercitar estrategias de acción. De esta manera, colabora con la construcción de criterios para identificar el mejor modo de proceder en situaciones complejas. También, permite internalizar distintas formas de indagación sobre lo sucedido, a fin de que sean adoptadas de manera reflexiva en su futura práctica profesional.

La elaboración de testimonios por parte de quienes participan de la simulación ejercita y pone en juego la capacidad de reflexionar sobre las decisiones tomadas en el transcurso de la práctica.

Una vez que los actores de la escena han expresado sus comentarios, se favorece el intercambio entre los estudiantes. Se puede dar un tiempo de trabajo grupal con consignas como los protocolos, que permitan analizar las acciones, relacionarlas con materias de las asignaturas vinculantes, realizando preguntas no sólo cerradas sino abiertas y divergentes. Por ejemplo *¿Por qué se tomaron las decisiones que se tomaron? Si hubiera*

*sucedido tal cosa... ¿Qué decisión hubieran tomado?*³³.

Esto ayudará a enriquecer el diálogo y a la construcción del criterio desde el rol profesional. Preguntas como *¿por qué? ¿qué acciones diferentes se podrían haber desarrollado?, ¿qué decisión, cuándo y cómo tomarla?* deben servir de guía a la simulación y al análisis posterior. Dicha propuesta difiere de una práctica guiada ya que no solo hace foco en el dominio de la destreza o técnica a implementar sino que la complejiza en el sentido de la simulación al situarla en un contexto y al poner de relieve la toma de decisión y los criterios a través de los cuales se puede optimizar una intervención.

Puede suceder que el intercambio posterior se realice a través de preguntas que intenten:

- Identificar determinados contenidos, conocimientos o habilidades específicas, más que promover una reflexión desde los estudiantes, una autoevaluación de su actuación o la de sus pares. Por ejemplo: *¿qué juzgado interviene?, ¿qué artículo se vincula con X situación?, ¿qué virtud está en juego?, ¿cómo se desarrolló la técnica?* Preguntas que favorecen identificar conocimiento específico y no están centradas en las decisiones tomadas o desarrolladas.
- Identificar aspectos correctos e incorrectos del procedimiento.

33. Estas preguntas deben dar cuenta de demandas cognitivas complejas, por ejemplo, reproducir un conocimiento.

- Analizar alternativas de actuación, ligando protocolos a “criterios”.

Sugerimos estar atentos a los propósitos de las preguntas que se plantean. Asimismo, es importante que la retroalimentación se efectúe lo más cerca posible de la tarea. De ese modo, tendrá más sentido para el alumno que podrá retomar en próximas situaciones aquello señalado por el docente o por sus propios pares.

UN FRAGMENTO DE PELÍCULA QUE AYUDA A PENSAR...

⇒ La película *“Monsters Inc.”*³⁴ en sus primeros minutos muestra una situación de simulación.

La escena presenta a un monstruo azul que no puede resolver una situación “profesional” simulada, luego otro monstruo (que dirige la situación) le pregunta en qué se equivocó, el monstruo azul da distintas respuestas que no son las “esperadas”. Este análisis entre los que participaron de la escena (quien llevó adelante la simulación, los observadores, quien lo coordina) es muy interesante para ver que los recursos, las preguntas, los observadores, pueden no estar al servicio de la reflexión.



Algunas consideraciones sobre el feedback posterior a las simulaciones:

- Empezar por quienes simularon; conceder el tiempo suficiente para la respuesta.
- Revisar la conducta, nunca la persona; describir, interpretar, no juzgar. La devolución debe realizarse de manera respetuosa y con interés.
- Centrarse en las fortalezas y en los puntos a resolver.
- Focalizar lo que se devuelve en algunos aspectos de la simulación; no se puede devolver todo en todas las devoluciones, por ello, hay que elegir el foco de devolución de cada simulación.

Dado que las prácticas se pueden filmar, es conveniente en algunas ocasiones que, además del intercambio post simulación, se pase la filmación de la misma al grupo que participó de ella para “verse” nuevamente, analizarse con distancia, estableciendo nuevas conjeturas, profundizando ideas ya discutidas.

Insistimos en señalar que *es importante consolidar que el dispositivo de simulación contribuya a propiciar la reflexión y no solo al “entrenamiento”*. Para eso, es necesario dedicar tiempo a la reflexión, orientarla, definir focos y valorar los aportes de los estudiantes en el momento de devolución. Para ello, el instructor mismo

34. *Monsters Inc.* (2001) Directores: Lee Unkrich, David Silverman, Peter Docter.

puede ofrecer retroalimentaciones sobre las reflexiones de los estudiantes haciendo señalamientos como los siguientes:

- *Es interesante esa idea porque...*
- *¿Qué es lo que está marcando esa sugerencia?*
- *¿Qué podemos pensar sobre la reflexión de X?*

MOMENTO DE REFLEXIÓN DIFERIDA

Se pueden distinguir varias instancias de reflexión diferidas en el tiempo. En una de ellas, el estudiante redacta un texto en un tiempo cercano a la “la escena simulada” de acuerdo a la siguiente consigna:

Luego de realizar la simulación, tómense un tiempo para considerar algún suceso inesperado. Es condición imprescindible que esté ligado a algo que les haya sucedido en esa simulación. Reflexione sobre lo que se quedó pensando. Hay que recordar la situación, narrarla, formular hipótesis acerca de lo ocurrido. Es un ejercicio de reflexión que deben entregar la semana posterior a la fecha de la simulación, en papel.

En este momento el estudiante realiza un trabajo de construcción de significados sobre su práctica simulada, en el que intenta, primero, describir lo que ocurrió y luego, tratar de comprenderlo, utilizando además de las opiniones personales basadas en creencias e ideas previas, conocimientos provenientes del campo teórico de la seguridad ciudadana y la devolución que le hicieron sus compañeros y docentes.

Luego de haber realizado varias simulaciones, es conveniente propiciar una reflexión más profunda acerca de los aprendizajes en esas experiencias.

Para analizar los registros que tomaron los estudiantes a lo largo de las simulaciones se puede solicitar a un estudiante que elija un registro exhaustivo y realice un análisis sobre lo actuado, construyendo una actitud crítica y reflexiva sobre la intervención. Para el desarrollo de esta actividad se puede pedir a los estudiantes que lleven los registros previos “pasados en limpio” puesto que ellos dan las evidencias para el análisis. En el caso de analizar los registros narrativos, se puede seguir el siguiente orden:

- primero, se describe qué se hizo;
- luego, se abordan las fortalezas de la situación;
- posteriormente, se señalan aspectos a revisar o mejorar;
- finalmente, se analizan las acciones.

Se pueden plantear protocolos de análisis.

1. Fortalezas, revisiones, evidencias y sugerencias.

- Señale las cuestiones de mayor fortaleza y los asuntos a revisar de la simulación realizada; por ejemplo, focalizando en el trabajo en equipo (este foco es solo un ejemplo posible; podría decidir focalizar la observación en otro aspecto de la intervención realizada).

- Busque evidencias y ejemplos concretos en la simulación observada.
- Brinde sugerencias.
- Comparta con sus compañeros esta producción.

	EVIDENCIAS	SUGERENCIAS
FORTALEZAS		
ASPECTOS A REVISAR		

2. Preguntas y conjeturas.

Complete el siguiente cuadro haciendo foco en uno de los aspectos que se determine (podría ser, por ejemplo, cómo se puso en juego la perspectiva de los derechos humanos en la simulación).

A partir de la simulación me formulo las siguientes preguntas:	a) b) c)
Establezco una conjetura o hipótesis de trabajo acerca de la perspectiva de los derechos humanos.	
Establezco una conjetura o hipótesis de trabajo acerca del uso de la fuerza	

■ Riesgos y límites de las simulaciones

Más allá de las potencialidades de las prácticas de simulación, se presentan algunos riesgos y limitaciones que es necesario tener en cuenta:

- La génesis de las simulaciones en las formaciones profesionales, en general, y en las Fuerzas Policiales y de Seguridad, en particular, está indisolublemente ligada al desarrollo de habilidades, al entrenamiento de técnicas y, por lo tanto, el giro hacia la reflexión resulta un cambio paradigmático muy grande. Queda todavía mucho recorrido para que la reflexión sea el marco de las simulaciones que supere solo el “entrenarse”.
- Otra cuestión sumamente importante es que las simulaciones deben responder al paradigma de seguridad vigente, a la idea de uso racional de la fuerza y de ejercicio del mando. Si la mayoría de las simulaciones se centran en situaciones de delitos ya consumados, se pone en evidencia un problema en la concepción de la seguridad.
- Las simulaciones se desarrollan en un contex-

to artificial y es importante que los estudiantes sean conscientes de esta limitación, que debe ser explicitada y transparentada para evitar una visión sobre-simplificada, fragmentada y superficial de las situaciones profesionales reales.

- Actuar bien en la experiencia construida para el aprendizaje no es el reaseguro de una buena actuación en una situación análoga real. Se trata, simplemente, de la adquisición de la experiencia y, por lo tanto, de práctica y no de una actividad predictiva.

La simulación no debe ser un evento esporádico en la formación, especialmente, en contextos de masividad en los cuales es difícil construir las condiciones para la reflexión. Por ello es necesario el trabajo con pocos estudiantes con el fin de tener el tiempo suficiente para una reflexión crítica.

Finalizamos este apartado con un relato que pone de manifiesto la dificultad del abordaje de las simulaciones desde el punto de vista de los instructores/formadores de una escuela.

"No es fácil la desestructuración de la instrucción tradicional donde se dicta, explica y luego se ejercita, sobre todo en establecimientos educativos con estas características, donde las cosas son así o se hacen de esta manera porque lo digo yo, a pasar a un sistema en el que la adquisición de los conocimientos debe ser básicamente, el resultado del trabajo del aspirante.

La principal dificultad con la que nos encontramos fue lograr captar el interés de los observadores, es decir, de aquellos que no están participando de la simulación ni como interventores ni como actores / ciudadanos, como así también poder lograr el aprovechamiento de estos observadores en la formación.

En principio, los instructores nos abocábamos únicamente a los interventores, enfocándonos en la necesidad de que pasen a simular la mayor cantidad de estudiantes posibles, dejando de lado el grupo de observadores que presenciaba la simulación, sin tener en cuenta si todos ellos prestaban la debida atención, dejábamos a libertad de cada uno los registros que realizaban.

Esta dificultad fue superada. En la actualidad, se toma en cuenta con la misma jerarquía a interventores y observadores, participando estos últimos en forma activa mediante registros de carácter general o particular, trabajos en grupo o en forma individual, reflexiones, devoluciones, etc. Todo ello obliga de cierta manera a que todos los observadores

tengan una tarea al momento de llevarse a cabo la simulación, resultando necesario que todos y cada uno estén atento a lo que va sucediendo y registren lo que observan.

Otra dificultad que teníamos en el momento posterior al desarrollo de la simulación era que nos olvidábamos de quiénes habían actuado el rol de policía y se hablaba con los que habían observado. Además, solíamos plantear preguntas relacionados con lo que está bien y lo que está mal y nos quedábamos con una respuesta breve de los estudiantes.

Otra dificultad que, en general, se presenta al inicio del ciclo, es lograr la participación voluntaria de los actores e interventores, debido a que muchos sienten timidez y vergüenza para realizar los ejercicios ante sus compañeros, lo cual se logra superar con el correr de los días, pues al tener que ir interviniendo todos, se supera rápidamente este escollo.

Una dificultad que se presenta en las primeras intervenciones es lograr que al momento de que efectúen las devoluciones de la simulación planteada, los que participaron no se sientan cohibidos por las observaciones que les marcan sus mismos compañeros, puesto que la mayoría está acostumbrado a que sea el docente quien marque los aciertos y las falencias y no sus pares, pero éste también es un obstáculo que, con las semanas, se supera ampliamente."

Relato de instructores

4.3. Los dispositivos de recuperación de las prácticas en escenarios reales

Recuperar las experiencias prácticas es destinar un espacio para el análisis de diferentes situaciones o incidentes (si los hubiera) y para resignificar los aspectos teóricos abordados en las materias. Es importante que este espacio no sea destinado solamente a fundamentar lo realizado, sino también a desarrollar el análisis y la reflexión.

Existen distintas maneras de trabajar en y sobre estos espacios de intercambio. En este apartado desarrollamos el taller y el ateneo. Cabe aclarar que los diarios de formación, abordados en otro momento, también configuran dispositivos de recuperación de las prácticas pero centrados en la narración y no en la interacción como los que aquí estamos proponiendo.

El intercambio posterior a las prácticas en escenarios reales es, en esencia, un espacio de reflexión sobre las situaciones desarrolladas, un espacio dialógico por excelencia. Su abordaje presenta una riqueza que merece ser tratada con propósitos formativos. Por ello, se vuelve crucial la figura del tutor en tanto planificador y responsable de ofrecer diversidad de retroalimentaciones.

El tutor, policía experimentado que tiene a su cargo la formación de profesionales de la seguridad, es quien debe dar el puntapié inicial para que los futuros policías

puedan seguir pensando, interrogándose y acercándose a la siempre cambiante práctica profesional.

4.3.1. De instructor a tutor: las caras de un formador

Usualmente, el término *"instructor"* alude a quien acompaña en situaciones prácticas a los profesionales en formación, por ejemplo cuando se despliegan dispositivos como las simulaciones. Esta denominación da cuenta de una determinada concepción de la enseñanza de las prácticas en tanto entrenamiento para el desarrollo de habilidades y destrezas específicas. Desde esta perspectiva, el instructor funciona como un modelo que muestra el procedimiento correcto a los estudiantes y los entrena para que ellos lo repliquen eficazmente.

Esta concepción que apunta a lograr que el sujeto en formación responda, automáticamente y sin cuestionamientos, a las situaciones de urgencia a partir de una estricta regulación de las rutinas cotidianas y de la inculcación de ciertas técnicas corporales, se pone en tensión cuando lo que buscamos es favorecer la reflexión en la formación profesional, perspectiva siempre presente en nuestra propuesta.

Consideramos que la formación en habilidades es-

pecíficas que deben ser automatizadas no es incompatible con una práctica reflexiva sostenida. Ahora bien, para llevar a cabo una adecuada articulación entre ambas, es necesario que el docente deje de operar como un mero instructor o como un entrenador modelo y se constituya en un tutor.

Veamos lo que significa “*tutor*”. Entre las distintas acepciones de la palabra que figuran en la Real Academia de la Lengua Española³⁵ figura “*persona encargada de orientar a los estudiantes de un curso o asignatura*”. En el ámbito de la formación universitaria, la figura del tutor adquiere la importante función de guiar al alumno.

El docente que acompaña las prácticas tiene una función de suma importancia en la formación del futuro profesional de la seguridad; función que supera ampliamente al modelo de entrenador-instructor ya que, por ser un orientador y guía, adquiere las características de un tutor.

¿Qué aspectos debe tener en cuenta el tutor para el cumplimiento de su rol en el acompañamiento de las prácticas?

- **La práctica** a ser desarrollada en el marco de los saberes adquiridos en el conjunto de la formación.
- **El tipo de comunicación** que se generará entre el tutor y el aspirante/alumno.

- **La modalidad de las devoluciones.**
- **El espacio para el trabajo con los temores y las emociones** en general.
- **La configuración de un vínculo de confianza** que habilite aprendizajes con sentido.

■ Explorando imágenes de la instrucción

Resulta de gran valor en la formación de instructores abordar la idea de instrucción a partir de **imágenes que representen “la instrucción”**. Se puede plantear la selección de fotos tomadas personalmente o de búsquedas en internet. A partir de las imágenes seleccionadas por los instructores se busca problematizar la idea de la instrucción.

Otra forma de interpelar respecto del rol del instructor, es recurrir a fragmentos de película. Resulta de valor analizar algunos fragmentos de películas como *Karate Kid*³⁶ y *Million Dollar Baby*³⁷ para abordar la idea de instrucción.

El instructor es el actor central en la vida institucional de las escuelas y en los centros de reentrenamiento y representa un “modelo” que imprime, desde el inicio de la formación, modos de ser policía, gendarme, prefecturiano o policía de seguridad aeroportuario, instalando modelos de actuación que serán considerados a lo largo de toda la carrera profesional.



35. www.rae.es (2014)

36. Film estadounidense dirigida por John G. Avildsen en 1984.

37. Film estadounidense dirigida por Clint Eastwood en 2004.

Un nuevo modelo de formación demanda un instructor/formador/tutor/acompañante de las prácticas con una sólida formación en el paradigma de seguridad ciudadana y en cuestiones pedagógicas.

■ El acompañamiento en la práctica profesional

Para que las prácticas profesionales – cuya importancia venimos planteando desde el comienzo de este documento – cumplan cabalmente su función formativa es de suma importancia que sean supervisadas, acompañadas y guiadas por la figura de un tutor. Exploraremos, entonces, los significados asociados a esta tarea y las principales características del rol.

Según señala el diccionario, *supervisar es la acción de inspeccionar un trabajo o actividad que realiza un superior*³⁸.

Analizando la palabra “supervisión” vemos que:

- su raíz latina “*visus*” significa *examinar un instrumento poniéndole el visto bueno*;
- el prefijo “*super*”, agrega el sentido de *preeminencia* o, en otras palabras, *privilegio, ventaja o preferencia por razón o mérito* especial.

En este sentido, la *supervisión* implica la acción de inspeccionar o controlar un trabajo o un tipo de actividad, que es ejercida por un profesional capacitado para ello. La

cuestión de la asimetría entre supervisor y supervisados está presente en este significado.

La idea de supervisión resulta central para el diseño e implementación de situaciones de enseñanza de las prácticas profesionales, ya que las actividades que se planifiquen en ese marco deben estar *acompañadas* por el tutor a cargo. Desde esta perspectiva, el tutor asume un rol central que, lejos de ser meramente administrativo, consiste en acompañar, monitorear, orientar y promover la reflexión acerca de las situaciones que se presentan en las prácticas.

Los espacios de trabajo con un tutor posibilitan la profundización de los aspectos personales que se expresan en las prácticas realizadas poniendo en juego la interacción teoría-práctica y la posición profesional. El tutor realiza acciones de retroalimentación sobre aquello que supervisa ofreciendo información específica sobre las producciones y el desempeño del estudiante, revisando y contribuyendo a mejorar las acciones que ha realizado. En estas instancias, que pueden ser individuales o grupales, los estudiantes y el tutor, ponen en juego sus capacidades de observación, análisis, evaluación y diálogo. El contenido de la devolución se convierte en objeto de reflexión tanto para quien la recibe como para quien la da, puesto que pensar sobre el desempeño del compañero invita, en muchas ocasiones, a revisar las propias acciones.

Es fundamental pautar espacios en los que el tutor y los estudiantes puedan encontrarse a trabajar. Nos refe-

38. Fuente consultada: <http://www.wordreference.com/definicion/supervisar>

rimos a las tutorías como instancias de consulta, retroalimentación y evaluación individual entre el instructor/tutor y los estudiantes; momentos de aprendizaje privilegiado para la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas.

También en encuentros grupales, el instructor/tutor debe ser capaz de instalar una modalidad de trabajo donde los participantes puedan hablar de sus prácticas y expresar sus inquietudes y dificultades sin percibir temores, presiones ni sentirse juzgados. Esto implica crear un clima de confianza y un verdadero equilibrio entre la sinceridad, la apertura y el respeto hacia uno mismo y hacia los otros.

En ambos casos, los instructores asumen un nuevo rol vinculado al acompañamiento con el propósito de valorar e intercambiar ideas en torno a los intereses, problemas y preocupaciones de los estudiantes para orientarlos y guiarlos profesionalmente.

Es clave para garantizar la implementación de estos dispositivos que el instructor pueda ejercer como tutor a través de las tutorías individuales y de los grupos como estrategia de encuentro, seguimiento y atención para trabajar cuestiones que atraviesan emocional y cognitivamente a los estudiantes en el momento en que suceden.

4.3.2. Las tutorías

Estos espacios de encuentro entre estudiantes e instructores tienen como función articular, integrar y relacionar los conocimientos, prácticas, experiencias, enfoques

y percepciones de las primeras prácticas profesionales. Pueden consistir en encuentros individuales y personalizados o en espacios grupales con la integración de varios estudiantes que poseen ciertas características en común: lugar donde hacen sus prácticas profesionales, instituciones de formación, edad, sexo, trayectoria profesional, intereses u otros aspectos que el equipo de instructores considere pertinentes.

Las instancias de tutorización son dispositivos valiosos para acompañar la inserción en el campo profesional teniendo en cuenta que, en las primeras prácticas (en las comisarías, destacamentos, aeropuertos, la calle, etc.), se ponen en juego no solo los contenidos curriculares aprendidos sino también aspectos emocionales, institucionales, políticos y sociales que atraviesan su identidad y generan tensiones y contradicciones en la constitución profesional del agente u oficial. En este sentido, las tutorías constituyen espacios relevantes de aprendizaje para el tratamiento personalizado y la puesta en común acerca de las situaciones reales que se presentan en sus primeras experiencias profesionales. Los instructores no deben perder de vista que los estudiantes – sean de formación básica profesional o avanzada – se están insertando en el campo laboral y, por primera vez, se enfrentan a ciertos aspectos y problemáticas de la profesión que pudieron no haber sido consideradas en el trayecto de formación.

En este sentido, las instancias de tutoría proponen es-

pacios "de aprendizaje privilegiado para la construcción y re-significación de sentidos, procesos y prácticas. El propósito de instalar grupos de reflexión y tutorías individuales durante las prácticas es ofrecer espacios para la exploración e indagación sobre las propias acciones [profesionales], y promover la reflexión y producción crítica en el intercambio dialógico" (Anijovich, y otras, 2009)³⁹.

Las instancias de modalidad grupal conformadas por varios estudiantes permiten poner en común y compartir ideas, casos, situaciones, soluciones; analizar los problemas que se enfrentaron; buscar juntos modos de tratamiento, alternativas posibles a una situación conflictiva; e interactuar sobre lo sucedido durante la inserción al campo laboral. Por su parte, las tutorías individuales tienen como propósito generar instancias de conversación e indagación personalizada de las prácticas profesionales entre el estudiante y el instructor. En ambos casos, las condiciones institucionales son claves, pues es necesario contar con los tiempos y espacios necesarios para sostener este tipo de acompañamiento.

■ Algunas ideas para implementar las tutorías al finalizar el proceso de formación policial

■ **Definir el eje de las tutorías**, garantizando la posibilidad de que los estudiantes se expresen, cuenten

y compartan cómo se sienten en este acercamiento al campo laboral. Bajo este lema, es preciso enseñar y trabajar a partir de las vivencias de los estudiantes, evitando definir temas teóricos o prácticos para los encuentros de modo que las preocupaciones, intereses y problemas sean aportados por ellos, a fin de orientarlos y guiarlos en lo que necesiten. Los temas a tratar en los encuentros tutoriales deben estar vinculados con las preocupaciones e intereses de los estudiantes.

■ **Elaborar planillas de seguimiento de los estudiantes** donde se puedan identificar y registrar:

- A. fortalezas y aspectos a mejorar de cada uno;
- B. cuestiones emocionales y personales que atraviesan en este proceso;
- C. avances y actividades que realizan para priorizar los problemas que se generan in situ.

■ **Definir tiempos y frecuencia de las entrevistas personales.** Aunque se trate de grupos numerosos, es importante generar espacios para el encuentro personal. También puede realizarse un seguimiento individual a través de la comunicación telefónica o el intercambio vía e-mail. Cuando la modalidad es grupal se propone realizar estos encuentros en distintos momentos del trabajo para que los estudiantes compartan problemáticas, puedan ponerlas a discusión y abordarlas en conjunto.

39. Fuente consultada: <http://www.wordreference.com/definicion/supervisor>

Para generar instancias de trabajo colaborativas entre colegas, es necesario que las reuniones de los grupos de tutoría tengan definida una temática, inquietud o situación donde se compartan las primeras experiencias. No se propone la discusión de temas teóricos o casos, como se propone en los ateneos; en este caso, los temas a trabajar en los grupos de reflexión deben estar estrechamente vinculados con las vivencias de los estudiantes en las prácticas profesionales. En esa oportunidad, el intercambio grupal tiene un potencial significativo para trabajar experiencias recientes, compartirlas, seleccionar las situaciones que llamaron la atención, las más desafiantes, las más difíciles de resolver, donde se pongan en juego los conocimientos aprendidos en las respectivas instituciones.

En contexto de masividad, puede ser interesante organizar varios grupos de reflexión y después generar intercambios entre los mismos donde un estudiante represente la voz e ideas de sus colegas. Se proponen espacios grupales con no más de diez estudiantes donde se puedan compartir experiencias, saberes, temores, gratificaciones, generando intercambios fructíferos donde todos puedan escucharse y plasmar sus ideas. Compartir con otros las propias ideas y valoraciones ayuda a ponerlas en cuestión y, especialmente, a enriquecer las propias perspectivas de trabajo. Se sugiere realizar puestas en común que tengan como objetivo mejorar la profesionalidad.

Finalmente, una cuestión que resaltan los instructores con quienes hemos trabajado, es la potencialidad de esta instancia de diálogo para revisar y evaluar positivamente qué contenidos y competencias no se lograron transmitir adecuadamente, o no llegaron a ser internalizadas por parte de los estudiantes y deben ser reforzadas. Estos encuentros brindan la posibilidad de evaluar (y autoevaluar) qué aspectos del trayecto de formación deben ser revisados y definir nuevas propuestas de enseñanza para las futuras camadas. En este caso, resulta trascendental la reflexión que realice el instructor sobre su propio trabajo mediante la revisión de la práctica de enseñanza en el período de formación.

4.4. Los espacios grupales de recuperación de las prácticas

4.4.1. El taller

Como mencionan Anijovich y otras (2009)⁴¹ el taller, en tanto dispositivo de enseñanza, tiene su origen en la Edad Media, cuando los artesanos trabajaban en el mismo lugar en que se formaban para ejercer un oficio. En el taller medieval, el artesano transmitía su oficio como un conjunto de destrezas y habilidades y, también, una serie de reglas acerca de cómo debía realizarse el trabajo.

Algunas corrientes de la denominada Escuela Nueva tomaron este dispositivo de formación más allá de su relación con la producción artesanal. Este movimiento renovador tomó formas concretas y generó efectos educativos, primero en Europa y Estados Unidos y, luego, en Latinoamérica a partir de principios del siglo XX. Las ideas filosóficas y pedagógicas inspiradoras del movimiento pueden rastrearse en Sócrates, Vittorino da Feltre, Comenio, Rabelais, Rousseau y Pestalozzi. El movimiento de la Escuela Nueva constituyó una verdadera propuesta de renovación de la educación tradicional, reaccionando contra la educación centrada en la instrucción, la dirección del docente, la inmovilidad del cuerpo del alumno y la alta estructuración de las propuestas para el aprendizaje. A. Ferrière (1879-1960),

J. Dewey (1859 - 1952) y C. Freinet (1896-1966) proponían que la educación podía propiciar cambios sociales y que la enseñanza debía centrarse en la experiencia concreta, en el proceso más que en el producto y en el alumno, en sus intereses y necesidades.

En ese contexto, el taller implica una organización del tiempo y del espacio en el que, como su nombre lo indica, se trabaja y se obtiene una producción concreta. Autores como Castellano y Lo Coco la definen de esta manera:

"La modalidad taller se basa en una concepción constructivista del conocimiento, que en nuestro país tiene su auge a partir del advenimiento de la democracia, en 1983 (...) los modos de definir al taller difieren en cuanto a diversos matices, aunque podemos anticipar que parecen coincidir en dos aspectos centrales: el conocimiento como construcción grupal y la subordinación de la teoría a la praxis, esto es, la acción como modo de producción del background teórico. (...) Nos basamos en un enfoque transformativo, en el que el coordinador actúa como facilitador, al plantear problemas, o ubicar al alumno en determinadas situaciones para que éste elabore sus propias ideas, ponga a prueba diferentes modos de resolu-

40. ANIJOVICH y otras (2009). Op. Cit.

ción y logre su propia construcción conceptual"
(Castellano y Lo Coco, 2006)⁴¹.

Se han designado con el nombre de *talleres* a diversas experiencias de alcances muy diferentes según los ámbitos de formación. Los autores citados explican en qué consiste el taller desde un punto de vista pedagógico, *"se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de "algo" que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo"*⁴².

Estas características del taller se apoyan en los siguientes supuestos:

- ➔ Integra la teoría y la práctica en un mismo momento (tiempo) y en un mismo lugar (espacio) cuando se da el proceso de aprendizaje.
- ➔ Es un aprender haciendo y está orientado a la acción.
- ➔ Contribuye a una formación integral de los sujetos que participan en el taller: aprender a aprender, a hacer y a ser.
- ➔ El aprendizaje se enriquece no sólo por la presencia de los conocimientos científicos y técnicos que se dan cita en función del tema

o problema que se plantea sino por la puesta en común de experiencias de todos los participantes.

- ➔ Vincula los aprendizajes a situaciones reales y a la solución de problemas y necesidades vigentes de los participantes.
- ➔ Fomenta la creatividad, iniciativa y originalidad de los participantes, generando también el espíritu investigativo, tan necesario en una concepción de educación permanente.
- ➔ Desarrolla la capacidad de registrar y sistematizar experiencias y actividades propias de quienes participan.
- ➔ Promueve y desarrolla la capacidad de reflexionar en grupo y de trabajar en equipo con un enfoque interdisciplinario, como respuesta a la necesidad de operar sobre una realidad multifacética y completa.
- ➔ Fomenta la participación activa y responsable de la propia formación y de la asunción de las tareas del programa.
- ➔ Facilita el aprendizaje en la práctica de los valores democráticos y de la participación.
- ➔ Promueve el diálogo.
- ➔ Estimula el liderazgo democrático no solamente del docente sino de todos los participantes.

41. CASTELLANO, S. y LO COCO, M. (2006) *Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller*. UNI revista.

42. Idem al anterior.

Este espacio de trabajo colectivo, centrado en el pensamiento y la acción, apunta a instalar espacios de problematización y diálogo permanente entre los marcos conceptuales abordados y las diversas situaciones que presentan, cotidianamente, las prácticas profesionales. Se trata de tomar distancia de la reducción de la práctica al mero recorte "de lo real" y se busca, en cambio, una reflexión sobre la acción, es decir, un análisis a posteriori sobre las características y procesos de esa acción.

Los talleres ponen bajo la lupa determinadas situaciones propias de la práctica profesional y del grupo acercando sugerencias, hipótesis, y modalidades alternativas de resolución. El tutor ofrece lecturas bibliográficas para profundizar el análisis.

El propósito de desarrollar talleres cuando los policías están realizando sus prácticas es ofrecer espacios para la exploración de las acciones y de los modos en que los policías conciben dichas acciones.

Cabe señalar que para habilitar profundos espacios de reflexión que recuperen la vivencia de la práctica es importante que el tutor planifique sistemáticamente el taller, teniendo en cuenta la dinámica de trabajo, la consigna con que abrirá el diálogo, y los modos de dar devolución, entre otros aspectos.

Es importante que, al coordinar los talleres, el tutor habilite una dinámica de diálogo e intercambio corriéndose del centro de la escena para que sean sus propios estudiantes quienes sostengan la comunicación.

⇒ En el marco de la formación de las Fuerzas Policiales y de Seguridad es fundamental desarrollar talleres centrados en el análisis y la reflexión de situaciones de la práctica profesional.

Son sumamente importantes los talleres que se llevan a cabo durante las primeras experiencias en el campo profesional, puesto que permiten recuperar la riqueza que, en sí mismas, tienen las prácticas en escenarios reales, para revisar en profundidad los modos de actuar y pensar implicados en ellas.

La conveniencia de incluir talleres de reflexión cuando los estudiantes están realizando sus prácticas radica en ofrecer espacios para la exploración de las propias acciones y de los modos desde los cuales los futuros profesionales conciben dichas acciones. En este caso no se trata de un producto a desarrollar, pero sí de un espacio que recupera la práctica, el hacer profesional y los problemas que surgen en sus primeras experiencias.

El trabajo en profundidad de análisis de la propia práctica propicia el aprendizaje sobre modos de pensar propios del campo profesional. En ese sentido, los talleres de reflexión habilitan instancias de diálogo en las que se favorece la alfabetización profesional; es decir, se piensa el campo profesional al que pertenecen sus miembros, se ponen bajo la lupa determinadas situaciones propias de la práctica profesional y el grupo, se acercan sugerencias,

hipótesis, modalidades alternativas de resolución e, incluso, se ofrecen lecturas bibliográficas para profundizar el análisis junto con el tutor. Tal como plantean Anojvich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009)⁴³, los talleres de reflexión son instancias en las que se comparten saberes, experiencias y perspectivas del trabajo y se toman decisiones que ayudan a cada sujeto a mejorar su práctica original.

Para ello, es preciso destinar un tiempo y un espacio de reflexión a fin de que los estudiantes puedan recuperar las experiencias profesionales, volver a pensarlas y analizarlas, ya no desde la inmediatez de la situación sino a la distancia, tomando la situación misma como objeto de reflexión.

A continuación, algunas propuestas para recuperar las vivencias de la práctica profesional y el análisis de incidentes críticos.

43. ANOJVICH, CAPPELLETTI, MORA y SABELLI (2009). OP. Cit.

Actividad

PROPUESTA PARA TRABAJAR AL INICIO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

"¿Qué temores me generan las prácticas profesionales?"

La práctica profesional representa una etapa de aprendizajes intensivos y significativos. El inicio de las prácticas plantea múltiples tensiones. El interés y entusiasmo que despierta la oportunidad de acercarse a un contexto real se acompaña frecuentemente por la angustia, el temor y el desconcierto que provoca lo nuevo.

Ustedes ya están en camino y muchos ya tienen instituciones asignadas. Además de acompañarlos en el proceso de inserción, consideramos oportuno invitarlos a identificar y compartir sus pensamientos y sentimientos con respecto a este nuevo desafío.

Por eso les preguntamos:

¿Qué te asusta o te preocupa de la práctica profesional?

PROPUESTA PARA RECUPERAR LAS VIVENCIAS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

"A mí me pasó que"

Una propuesta puede ser invitar a algunos policías que hayan finalizado recientemente sus estudios a compartir experiencias, sensaciones y recuerdos de su trayectoria.

■ Antes del encuentro, contactarse con quienes van a ser los invitados para darles una consigna ajustada al eje en el que se decida focalizar la tarea: por ejemplo, los miedos iniciales, lo que sucedió en los primeros operativos, los incidentes críticos que hayan tenido que superar, etc.

■ Ya en el taller, luego de la presentación de la modalidad de trabajo y de cada invi-

tado, cada uno expone su experiencia. Más tarde, en pequeños grupos, los estudiantes en formación eligen una experiencia para analizarla desde el marco teórico trabajado durante la cursada.

■ En la puesta en común, además de compartir la elaboración de cada pequeño grupo, se abre un espacio para pensar el sentido de la actividad: en qué favorece conocer las experiencias de otros en la propia formación. En esta línea es importante destacar que poner a los estudiantes en contacto con contextos auténticos y conflictos genuinos constituye una experiencia formativa más

profunda, lo cual comienza a ubicarlos dentro de una comunidad de aprendizaje más amplia en la que otros, sus pares, pueden compartir sus ideas y enseñar.

“Esto me pasó a mí”

Cada alumno comparte alguna situación que por alguna razón fue significativa en sus prácticas, ya sea porque estuvo bien o mal resuelta, porque le generó inquietudes u otras sensaciones. El resto de los participantes escuchan y pueden:

- Compartir un modo alternativo de resolver la situación.
- Encontrar una situación similar a la relatada por el compañero.

“Mis incidentes críticos”⁴⁴

Cada alumno tiene que elegir una situación vivida con las características de “incidente crítico”. Un inciden-

te crítico es un suceso acotado en el tiempo y en el espacio que desestabiliza los modos habituales de actuar del profesional y pone en crisis (en mayor o menor medida) su accionar. Es decir, el profesional entiende que “debe hacer algo” a partir de esa vivencia.

Los tutores pueden iniciar el encuentro dándoles a los estudiantes la definición anteriormente presentada de incidente crítico y pedirles que escriban y describan si experimentaron algún incidente crítico a lo largo de la práctica realizada.

Luego, se les puede solicitar que describan cómo lo resolvieron y si encuentran otros modos posibles de resolución. Es posible hacer una ronda en la que se analicen los incidentes críticos relatados por los distintos miembros con consignas como:

- ¿Qué me provoca el incidente crítico relatado por mi compañero/a?
- ¿Alguna vez me pasó a mí? ¿Cómo lo resolví?
- ¿Desde qué marco teórico podemos pensar ese incidente?

44. El trabajo con incidentes críticos puede ayudar a desentrañar los modos en que los policías tienen de pensar la práctica y constituir un posible modo de profundizar los primeros pasos en el campo profesional. Rosales (2000) expresa que el trabajo en torno a incidentes o situaciones críticas es valioso porque: permite conocer cuáles son, a juicio del profesional, las situaciones de contacto con la realidad; pone de relieve aspectos de la práctica profesional que raramente aparecen en la formación; sirve de punto de partida para el debate intelectual y la reflexión, con utilización de principios teóricos; constituye un instrumento para la estimulación de la capacidad de decisión.

■ Ideas para diseñar talleres. Sugerencias para la implementación

Es importante que los profesores anticipen cómo será el taller y qué esperan del mismo, aunque puedan registrarse cambios sobre la marcha, se sugiere que, al inicio, los estudiantes conozcan todo el plan de trabajo (su duración, los plazos de trabajo y de entrega y cuál debería ser el producto final) así como las habilidades, destrezas y conocimientos teóricos y prácticos relacionados con el campo profesional que deberán poner en juego.

Es importante recordar que los propósitos más importantes de los talleres son:

- ➔ Implicar a un grupo de estudiantes en una experiencia "auténtica", significativa y común, para volver a ella de una manera reflexiva.
- ➔ Favorecer la construcción colectiva a partir de las experiencias prácticas construidas, los intereses de los participantes e interrogantes que las experiencias despierten.

El diseño de talleres requiere tener en claro el sentido de su utilización y sus características fundamentales. La mera "discusión a partir de un tema" o la agrupación de distintos docentes e instructores para referirse a un problema no convierten al espacio en un taller. Por el contrario, el trabajo compartido entre los docentes e

instructores debe surgir desde la propia planificación, diseñando previamente las actividades a realizar, definiéndolas con precisión, asignándoles tiempos y modos de realización, es decir, estructurándolas fuertemente, para que luego a partir de ellas los estudiantes puedan participar con autonomía y construir conocimiento.

Algunos interrogantes que pueden resultar útiles para los equipos docentes a la hora de diseñar y planificar un taller:

■ **Sobre los participantes:** ¿Quiénes participarán del taller? ¿Todos los docentes y estudiantes participarán activamente en un proyecto de taller? ¿Se convocarán sólo a profesores y estudiantes que se encuentran en el mismo año de formación? ¿Participarán determinados cursos, sin importar el nivel o el año, o profesores de materias afines? ¿Qué años o cursos estarán involucrados? ¿Cuáles son las disciplinas o unidades curriculares que se pueden incluir? ¿Qué características tienen los estudiantes y los profesores que participarán del taller o cuáles son los perfiles que más se ajustan a los productos esperados y al taller que se busca organizar?

■ **Sobre la temática:** ¿El taller se realizará para trabajar un tema nuevo o para realizar una revisión? Se sugiere plantear un tópi-

co o problema lo suficientemente amplio que permita relacionar e integrar distintos conceptos de la disciplina y considerar las siguientes preguntas para su formulación: ¿Cuál es su relación con la vida real y el campo profesional de los estudiantes? ¿Cómo se relaciona con los intereses, las experiencias profesionales y las vivencias de los estudiantes? ¿Por qué este tema es relevante para los estudiantes? ¿El problema que presenta puede resolverse de distintos modos? ¿Permite que los estudiantes construyan alternativas diversas? ¿Desde qué marco teórico se abordan los problemas?

■ **Sobre los recursos:** ¿Con qué recursos materiales se cuenta para el taller? ¿Qué necesitamos?

■ **Sobre posibilidades institucionales:** ¿Cómo se acomoda la organización institucional al taller que queremos organizar? ¿Se tienen en cuenta los horarios de los profesores y los espacios disponibles para proponer planificaciones conjuntas? Los talleres requieren un tiempo más extenso que el horario habitual que se le asigna a las clases.

■ **Sobre la implementación:** El desarrollo de talleres requiere que los docentes utilicen conocimientos y habilidades relacionadas con

la dinámica de grupos, la comunicación y el diálogo. Para esto es necesario preguntarse: ¿Cuáles serán los criterios para organizar los grupos? ¿Se distribuirán roles en los grupos? ¿Se plantearán actividades individuales y grupales? ¿En qué momentos se socializará el trabajo realizado? ¿Se plantearán instancias de feedback o evaluación de pares o entre los grupos? Se pueden organizar variadas instancias de intercambio entre grupos, para lo cual es central que el profesor coordine este proceso (podría organizar grillas con temas e ítems que organicen la discusión).

4.4.2. El ateneo

Otro dispositivo de recuperación de las prácticas es el ateneo. Borel y Malet (2009)⁴⁵, realizan un rastreo histórico sobre este dispositivo:

■ La fundación del primer ateneo se atribuye a Calígula entre los años 30 y 37 A.C. En esa época el emperador romano fundó en Lyon una escuela llamada **Ateneo**, en la que se establecieron cursos de elocuencia griega y latina que contribuyeron a la educación literaria de los galos.

45. BOREL, M. y MALET, A. (2009). *Los ateneos: ¿Una alternativa en la formación profesional docente?* Universidad Nacional de Sur, Bahía Blanca.

■ Un siglo después, el emperador Adriano creó un ateneo en Roma para que en él explicaran públicamente los profesores y diesen lecturas solemnes de sus obras o ejercicios prácticos de oratoria.

■ Muchos siglos después, en Francia, Inglaterra, Bélgica, España y en otros países, existieron asociaciones literarias y científicas que tomaron el nombre de *ateneo*, en algunos casos sustituido luego por el nombre de *museo* y *liceo*. Siguiendo el trabajo de Borel (2011)⁴⁶:

"[...] el ateneo puede reconocerse como una estrategia integradora de la teoría y la práctica, formulada en cierta forma desde una visión reflexiva, "reparadora", ampliatoria, justificativa, de las prácticas realizadas. Podemos caracterizar al ateneo como un dispositivo en el que se articulan factores sociales, subjetivos e instrumentales".

Según la autora, en la actualidad el uso más extendido se refiere al "*ateneo clínico*", una práctica habitual en el ámbito de las ciencias de la salud, cuya implementación intenta constituirse en una instancia de formación, intercambio y discusión. Sobre los casos clínicos se ha-

cen presentaciones acerca de las características de los pacientes y las intervenciones que se han hecho, para luego abrir un espacio de discusión multidisciplinaria entre distintos profesionales para encontrar alternativas de acción diferentes. También suele utilizarse la expresión "*ateneos bibliográficos*" para efectuar revisiones, evaluación de artículos científicos, trabajos para publicaciones, actualización de temas, etc.

Barbero (2011)⁴⁷ sostiene que un ateneo constituye un espacio de reflexión que permite profundizar el análisis de casos porque es un abordaje metodológico que favorece la ampliación e intercambio de perspectivas (de estudiantes, docentes, expertos) sobre el caso o situación en cuestión. La clave del ateneo es la discusión crítica colectiva.

En la formación en las Fuerzas Policiales y de Seguridad, los ateneos tienen la potencia de integrar la teoría y la práctica así como aspectos subjetivos, emocionales, y técnicos. Al referirse a los dispositivos pedagógicos, Souto define el ateneo como:

"...un acuerdo de personas, tiempos, recursos, que crea las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos y en el ejercicio de su profesión... Se basa en una epistemología de la acción que plantea la teorización a partir del análisis de la práctica: trabaja sobre com-

46. BOREL, C. (2011). *Los ateneos clínicos; una alternativa en la formación profesional docente?* Congreso UNLP.

47. BARBERO C. y otros. (2011). *Formatos curriculares en la educación secundaria*. Novedades educativas N° 249.

petencias, saberes de la acción, detentados en la práctica y puede desde allí construir e incluir saberes teóricos” Souto (2007)⁴⁸.

La circulación de experiencia y de saberes entre un grupo de profesionales constituye una experiencia transformadora tanto desde el punto de vista subjetivo como desde el saber conjuntamente construido y distribuido.

La posibilidad de generar espacios de encuentro entre los estudiantes, también permite la construcción de una "comunidad de práctica" que hace y piensa en conjunto, busca criterios comunes de actuación y puede construir nuevos conocimientos.

➔ **El ateneo es un dispositivo que pone en el centro el análisis de la propia práctica, aspecto fundamental en la formación.**

Se caracteriza por ofrecer un contexto grupal de aprendizaje, un espacio de reflexión y socialización de saberes en relación con variadas situaciones relacionadas con las prácticas de los estudiantes. Se debe trabajar mencionando toda la información y registros que se consideren relevantes y brindar herramientas para que se pueda realizar un análisis riguroso que permita la reflexión a nivel grupal.

Los participantes abordan y buscan alternativas de resolución a problemas específicos y/o a situaciones singulares, que atraviesan y desafían la tarea en forma constante.

La diferencia con el resto de los dispositivos es su cercanía con el campo laboral, por lo que es recomendable aplicar este dispositivo en las instancias finales del proceso de formación para reflexionar sobre la práctica a través de los marcos conceptuales construidos en la formación y constatar e integrar los conocimientos aprendidos. Al mismo tiempo, brinda la posibilidad de efectuar un seguimiento y acompañamiento en la primera etapa de desempeño profesional.

El desarrollo de ateneos en el proceso de formación también requiere una planificación en la cual se consideren los contenidos que se abordarán, los objetivos de aprendizaje, los tiempos, espacios y participantes, la organización de grupos pequeños, todo esto para favorecer la discusión y el intercambio. Para la organización de los ateneos se recomienda hacer hincapié en la definición del tema, la coordinación y la gestión del intercambio y la construcción de registros.

48 SOUTO, M. (2007). *El carácter de arificio del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo. Ficha de cátedra*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Actividad

ALGUNAS OPCIONES PARA LA DEFINICIÓN DE LOS ATENEOS

Opción 1

Presentación de una práctica profesional para su discusión

Se trata de distinguir una práctica profesional desarrollada en escenarios reales para abordarla desde los aportes de la carrera. La práctica profesional se presenta como un “caso” profesional para proponer el análisis de la misma, buscando la re-significación e integración de los contenidos de las distintas asignaturas de la cursada.

- El estudiante realiza una presentación del caso de tal manera que el resto del grupo, los tutores de prácticas y los docentes de los espacios curriculares comprendan la situación presentada.

Además de presentar la situación, el estudiante integra los aportes teóricos que resulten pertinentes para el análisis de la situación. Lo expresado debe estar claramente contextualizado y analizado, adjuntando información pertinente para una mejor comprensión. Se deberá atender y proveer todas las herramientas trabajadas en las asignaturas que correspondan. Como materiales de apoyo se pueden utilizar: entrevistas, actas, testimonios, relatos, legajos, textos, fotografías, videos, normas legales, documentos oficiales, etc. Es importante

que los casos estén acompañados de recursos que permitan a los participantes comprender en profundidad la situación que se plantea.

- Se espera el aporte del resto de los estudiantes para completar y profundizar el análisis de la situación planteada.
- El instructor promueve el intercambio, el trabajo colaborativo y la reflexión.

Opción 2

Compartir experiencias relacionadas con una práctica o intervención profesional específica

Cada estudiante presenta una práctica donde asume el rol profesional en una intervención seleccionada por el instructor/tutor. Por ejemplo, se puede seleccionar un allanamiento, o una intervención relacionada con lesiones en la vía pública o vinculadas al desarrollo de acciones preventivas.

- El instructor/tutor selecciona la intervención y plantea a todos los estudiantes la presentación de su experiencia en una intervención profesional específica.
- El estudiante presenta la experiencia, que debe narrarse claramente contextualizada, adjuntando información pertinente para una mejor comprensión.

- Se intercambian ideas sobre dicha experiencia entre todos los participantes.
- El instructor promueve el intercambio, el trabajo colaborativo y la reflexión.

Opción 3

Compartir experiencias problemáticas relacionadas con una práctica o intervención profesional.

Se pide a cada estudiante que realice la presentación de una práctica o intervención profesional que le haya sido problemática.

- Cada estudiante selecciona una práctica o intervención profesional desarrollada que le haya sido problemática expresando claramente por qué.
- La situación debe narrarse claramente contextualizada, adjuntando información pertinente para una mejor comprensión.
- Se plantea el análisis de esa situación y la identificación de problemas.
- El instructor promueve el intercambio, el trabajo colaborativo y la reflexión.

→ Las propuestas de los ateneos deben estar estrechamente vinculadas a la propia práctica profesional a fin de configurar espacios de reflexión que propicien el mejoramiento de las mismas. Es deseable invitar a expertos para que inter-

cambien ideas con los estudiantes reflejando otras trayectorias y experiencias. Pueden ser referentes del mundo laboral que expresen sus modos de leer las situaciones y sus resoluciones u otros actores que pueden enriquecer los intercambios.

■ Coordinación y gestión del intercambio

En los primeros ateneos, esta función es desarrollada por el instructor/tutor; cuando ya se hayan realizado varias reuniones de este tipo, se puede nombrar a un estudiante para que lleve a cabo la función de generar orden en la discusión y organizar las preguntas que surjan de la actividad, quien coordine, identificando puntos de encuentro y desencuentro. Debe incentivar la participación garantizando que todos puedan exponer sus ideas, mantener el eje del ateneo y cumplir con sus objetivos. Además, debe asegurar que las respuestas se relacionen y justifiquen con contenidos teóricos.

Es importante que el coordinador genere un clima de confianza, cordialidad y respeto que permita el trabajo conjunto, que promueva procesos reflexivos entre los participantes y no emita opiniones o juicios negativos sobre las intervenciones. Si existen intervenciones incorrectas puede convertirlas en hipótesis, en sugerencias, ponerlas a discusión, o retomarlas luego

cuando sea necesario, pero nunca desvalorizarlas. La gestión del intercambio no es una cuestión menor y para lograrlo el coordinador debe previamente diseñar las preguntas que lo impulsarán.

Algunas preguntas a tomar en cuenta son: ¿Se podría haber actuado de otra forma? ¿Qué piensa el resto? ¿Están de acuerdo? ¿Qué otras cuestiones se pueden analizar? ¿Se podrían haber tomado otras decisiones? ¿Están de acuerdo? ¿Piensan que es la decisión correcta? ¿Quiénes consideran que sí y quiénes que no? En síntesis, se trata de formular preguntas que apunten a poner de manifiesto las concepciones de los estudiantes, que den lugar a otros comentarios y posibilidades donde cada uno pueda exponer sus respuestas y también corroborar y objetar hipótesis. Se trata, también, de analizar los interrogantes y cuestionamientos que puede desencadenar el caso, los puntos de acuerdo y desacuerdo sobre las prácticas realizadas y las alternativas posibles. Las preguntas deben incitar a los estudiantes a revisar las distintas situaciones que se

presenten con marcos conceptuales y especialmente generar el análisis reflexivo.

Una vez que se haya discutido e intercambiado lo suficiente, es necesario que el coordinador realice una síntesis, repase los puntos más relevantes que se trataron y que, de manera conjunta, pueda arribar a conclusiones o sugerencias. Es sustancial poder arribar a conclusiones generales más allá de que éstas reflejen diversas opiniones.

■ Construcción de registros

Los registros contemplan el ateneo en su totalidad, desde la presentación del caso a los materiales utilizados, las preguntas, las discusiones y las conclusiones. Esto es indispensable para ir elaborando un banco de casos y temas que resulten significativos para la formación de los policías, y constituye un modo de acumular conocimiento.

Como queda expuesto, el ateneo tiene gran potencialidad en la formación de las Fuerzas Policiales y de Seguridad y Policiales, tanto para la discusión de un caso vinculado a una fuerza en particular (GNA, PSA, PNA, PFA) como para analizar casos que articulen distintas fuerzas, contribuyendo a potenciar el trabajo colaborativo.

A modo de cierre

Hemos intentado presentar en este documento los aspectos conceptuales que conforman el nudo de la formación en la práctica profesional. Desarrollamos sus características, promoviendo la comprensión de la complejidad para su abordaje, alejándonos de la concepción más habitual (aplicacionista), en la que los espacios de práctica son el lugar de aplicación de la teoría. Esta modalidad de relaciones entre teoría y práctica se da en el marco de un paradigma de la formación policial que se orienta a construir conocimientos fundados sobre los actores, sus problemáticas y diagnósticos de contextos, al mismo tiempo que traza líneas de acción hacia metas y objetivos de solución integral.

Hemos focalizado los dispositivos de formación en tanto puntos de partida de una prolongada y sistemática práctica reflexiva. Buscamos explicitar el protagonismo de los procesos reflexivos que es necesario generar en estos espacios tanto para los estudiantes como para sus docentes e instructores/tutores.

Desde este paradigma, la reflexión abre camino a la posibilidad de un diálogo profundo y sostenido: diálogo entre profesores e instructores/tutores, entre docentes y estudiantes, entre los propios estudiantes; diálogo entre la tradición y la innovación, entre las formas “de siempre” y las “de ahora”; diálogo que, en definitiva, permite pensar, recrear y generar mejores propuestas formativas.

En la medida en que en dicha formación la reflexión se constituya en un habitus (Perrenoud, 2004)⁴⁹ podremos crear instancias orientadas a una práctica reflexiva que propicien el pensamiento profundo acerca de la enseñanza de la seguridad ciudadana, factor clave para el desarrollo de todo país.

No obstante, toda situación de enseñanza, tal como la describe Jackson (2002)⁵⁰, supone cierto grado de incertidumbre, cierto “espacio vacío” que hace que algo de la situación quede fuera del alcance del docente. Aún cuando planifique su clase rigurosamente, habrá espacios de indeterminación que no es posible contemplar: una pregunta, una irrupción inesperada, algún elemento del espacio. Esto, sin lugar a dudas, enriquece la tarea e incluso interpela a la institución formadora y a los docentes, especialmente cuando en la cultura institucional predomina una fuerte necesidad de prever y controlar.

Comprender que la incertidumbre constituye un elemento constitutivo de toda práctica de enseñanza puede ser un punto de partida para movilizar ciertos hábitos y crear instancias en las que se dé lugar al imprevisto, a lo no pensado, a lo nuevo, a lo diverso.

Se trata, entonces, de una excelente oportunidad

49. PERRENOUD, (2004) Op. Cit.

50. JACKSON, P. (2002), *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.

para poner en diálogo las orientaciones pedagógico-didácticas expuestas en el presente trabajo con las formas tradicionales de formación de profesionales de las Fuerzas de Seguridad y Policiales. Esto propiciará que los responsables de dicha formación puedan interrogarse sobre algunas cuestiones tales como:

- ¿Cuáles son las prácticas habituales de enseñanza en las Fuerzas Policiales y de Seguridad? ¿Qué otros modos pueden existir?
- ¿Qué concepción de teoría y práctica se sostiene?
- ¿Qué dispositivos se han privilegiado en la formación policial?
- ¿Qué tipo de diálogo se establece entre docentes y estudiantes? ¿Qué otras modalidades de diálogos son posibles?
- ¿Qué espacio para la reflexión se abre tanto para los estudiantes como para los docentes? ¿Acerca de qué se reflexiona? ¿Cómo y para qué se lo hace?
- ¿De qué reflexión se habla cuando se habla de reflexión en la formación policial?

Como puede verse, se trata de mirar las prácticas de formación de los futuros profesionales en seguridad para repensarlas, observarlas desde su complejidad y

hacer las mejoras necesarias, a fin de que se adecuen a las demandas actuales tanto sociales como políticas.

Asimismo, presentamos una serie de criterios y propuestas que intentan favorecer la tarea de organización de los espacios de prácticas profesionales, destinados a aquellos que están a cargo de la docencia y la gestión en las instituciones formadoras. Se describieron dispositivos que son posibles poner en juego y se brindaron ejemplos que apuntan a facilitar el análisis y modelizar la tarea.

La lectura de este documento puede generar preguntas acerca de cómo realizar efectivamente lo aquí presentado, cuál es su sentido y si promueve algún cambio cualitativo relevante para la formación de los futuros profesionales de las Fuerzas Policiales y de Seguridad. En este sentido, el desafío se centra en dos dimensiones: llevar adelante estas propuestas; y reflexionar sobre lo que promueven. Esto puede resultar valioso, además, para focalizar la discusión pedagógica en las instituciones.

Bibliografía

- ANDREOZZI, M (2004). *La Formación en la práctica profesional en el grado universitario: Acerca de encuadres y dispositivos de acompañamiento de los estudiantes*. Disponible en: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje5/05.htm
- ANIJOVICH (2006). *Análisis de un dispositivo de formación pedagógica de docentes universitarios en servicio*. Tesis de Maestría en Formación de Formadores. UBA.
- ANIJOVICH, CAPPELLETTI, MORA y SABELLI. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós. Buenos Aires.
- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. FCE. Buenos Aires.
- BANYAI, Itsvan. (1995) *Zoom*. Fondo de Cultura Económica. España.
- BARBERO C. y otros. (2011). *Formatos curriculares en la educación secundaria*. Novedades educativas 249.
- BARBIER, J.M. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Novedades Educativas N° 9. Formación de Formadores. Buenos Aires.
- BAJTÍN, M. (1979/1982). *Hacia una metodología de las ciencias humanas*. En M. M. Bajtín. Estética de la creación verbal. Siglo XXI. México.
- BEILLEROT, J. (1996). *La formación de formadores*. Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- BERNARD, H. (1988). *Research Methods in Cultural Anthropology*. Sage. Londres.
- BOREL. M. y MALET, A. (2009). *Los ateneos: ¿Una alternativa en la formación profesional docente?* Universidad Nacional de Sur. Bahía Blanca.
- BOREL, C. (2011). *Los ateneos clínicos: ¿una alternativa en la formación profesional docente?* Congreso UNLP.
- BROWN, A. (199) *Voces en el parque*. Fondo de Cultura Económica. España.
- CASTELLANO, S. y LO COCO, M. (2006) *Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller*. UNI revista.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. (1990). *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. En Educational Researcher. Vol. 19. N° 5. Canadá.
- COLE, M. y ENGESTROM, Y. (2001). *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. En: Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- CONTRERAS, J. (1987). *De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza*. Revista de Educación.
- DE MIGUEL, J.M (1996). *Auto/biografías*. Centro de Investigaciones sociológicas. Madrid.
- DENZIN y LINCOLN (2003). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks. Sage Publications Inc.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1999). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a La Docencia*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós. Buenos Aires.
- EVERTSON, C. y GREEN, J. (1989). *La observación como indagación y método*. En Wittrock, MERLIN, C. (compilador). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós Educador, España.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación*. Paidós. México.
- JERRY, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Nro. 6. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- FISCHMAN, G (2006). *Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa*. Revista Educacao y Realidade 31. jul./dez.
- FOUCAULT, M. (1997). *Vigilar y castigar. Nascimento de la prisión*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- GALEANO, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Ediciones La Cueva.
- GOODMAN, J. (1987). *Reflexión y formación del profesorado, estudios de casos y análisis teóricos*. Revista de Educación N° 284.
- JACKSON, P. (1990). *La vida en las aulas*. 2° Ed. Morata. Madrid.
- JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

- JONES, K. (1995). *Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers*. Kogan Page. London.
- LARROSA, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. La Piqueta. Madrid.
- LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1999). *Establishing trustworthiness*. En A. Bryman y R. G. Burgués (Eds.), *Qualitative Research*. Sage Publications. London.
- LINCOLN, Y. (2002). *Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research*. En Denzin y Lincoln (Eds.) *The Qualitative Inquiry Reader*. Thousand Oaks, Sage.
- LINCOLN, Y. y GUBA, E. (2003). *Paradigmatic controversias, contradiction and emerging confluences*. En Denzin y Lincoln. (Eds.). *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks, Sage.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa Editorial. España.
- PENNEBAKER, J. W. (1994). *Some Suggestions for Running a Confession Study*. Disponible en: <http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/faculty/Pennebaker/Reprints/Hints.DOC>
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformarla enseñanza*. Morata. Madrid.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao. Barcelona.
- PINAR, W. F. (1988) *Whole, Bright, Deep with Understanding: Issues in Qualitative Research and Autobiographical Method*. En Pinar (ed.) *Contemporary Curriculum Discourses*. Scottsdale. AZ. Gorsuch Scarisbrick.
- PLA, M. (1999). *El rigor en la investigación cualitativa*. Atención Primaria.
- POLANYI. (1964). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Harper Torchbooks. New York.
- PORLÁN, R (1999). *Investigar la práctica*. En Cuadernos de Pedagogía N° 276. España.
- PUJADAS MUÑOZ, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. En Cuadernos Metodológicos. N° 5. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- ROMERO, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión*. Aique. Buenos Aires.
- SAUNDERS D. y POWWELL, T. (1998) *Developing a European media simulation through new information and communication technologies: The TENSAL Project*. En: Rolfe, Saunders y Powell. Editores. *Simulations and Games for Emergency and Crisis Management*. BiddlesLtd, Guildford and King's Lynn. Londres.
- SANTOS GUERRA. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Akal Universitaria. Madrid.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Infancia y Aprendizaje*. N° 58.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona.
- SCHÖN. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona.
- SOUTO, M. (2006). *Repensando la formación: cuestionamiento y elaboraciones*. En: Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo. N°1. Buenos Aires.
- SOUTO, M. (2007). *El carácter de artificio del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo*. Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- TERHART, E. (1987). *Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en formación del profesorado?* En Revista de Educación. 284.
- VAILLO, PAZOS, IGLESIAS (2008). *Los recuerdos escolares como estrategia de conocimiento de las ciencias naturales*. Educación Editora. España.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje Significado e Identidad*. Paidós. Dirección de Unidades de la UPN. España. Disponible en: www.lie.upn.mx/docs/docnormativos
- ZABALZA, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Marcea. Madrid

2

Dispositivos de formación en las prácticas profesionales

La publicación *Dispositivos de formación en las prácticas* pretende contribuir a la enseñanza de las prácticas profesionales policiales.

Las especificidades del campo de la actuación policial requieren que la formación contemple la articulación de los contenidos teóricos y de las prácticas en el diseño curricular. Las instancias de vinculación con el entorno y el campo profesional-laboral en los trayectos de formación adquieren gran relevancia.

En el marco del paradigma de la reflexividad, y considerando el carácter propositivo del presente volumen, se ofrecen distintos tipos de dispositivos de formación. Estos dispositivos se distinguen por su centramiento tanto en narraciones como en la interacción, a partir de los cuales los formadores pueden abordar la enseñanza de las prácticas profesionales de los futuros policías.