

DOCUMENTO DE TRABAJO  
2-2024

Transformación  
de la formación  
policial y  
relevancia del  
currículo oculto  
ante escenarios  
de paz

Marcos Giampani



## **Autor/investigador**

Marcos Giampani

Abogado y doctorando en derecho penal por la Universidad de Buenos Aires.  
Magíster en Derecho Penal por la Universidad Torcuato Di Tella de Argentina.  
Docente de Derecho Procesal Penal en la Universidad de Buenos Aires.

giampanim@gmail.com

## **Este documento de trabajo fue apoyado y patrocinado**

por el Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ.

## **Edición académica**

Andrés Hernández Cubides • Colaborador científico del Instituto CAPAZ

## **Coordinación editorial**

Nicolás Rojas Sierra

Andrea Neira Cruz

## **Corrección de estilo**

Nicolás Rojas Sierra

## **Diseño y diagramación**

Leonardo Fernández Suárez

## **Imagen de cubierta y contracubierta**

Estudiantes de la Escuela de Carabineros Alejandro Gutiérrez (Manizales). Fotografía de Santiago Escobar. Policía Nacional de Colombia (Flickr). Licencia CC BY-SA 2.0

Bogotá, Colombia, marzo de 2024

Periodicidad: bimestral

ISSN (en línea): 2711-0354

Esta obra está bajo la licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

## **Resumen**

La formación policial en América Latina, aunque poco estudiada, cobra relevancia ante cambios como la actual política de paz en Colombia. Este documento de trabajo analiza las características de la formación policial en la región, considerando no solo el diseño curricular, sino también las formas de enseñanza y la organización institucional del proceso. Se busca comprender cómo es el proceso actual de construcción del *habitus* institucional, con miras a repensar la formación de cara a una reforma que incida eficazmente en el ejercicio de la labor policial. Se destaca que el currículo oculto (es decir, los saberes, valores e ideas que se interiorizan y determinan el ejercicio profesional, pese a no pertenecer al currículo formal) tiene un peso muy significativo en la formación policial. Con esto se espera contribuir al desarrollo de una reforma de la formación policial afín al papel de la policía en la política de paz actual.

## **Palabras clave**

educación para la paz; formación policial; formación profesional; policía

## **Cómo citar este texto**

Giampani, M. (2024). *Transformación de la formación policial y relevancia del currículo oculto ante escenarios de paz*. (Documento de Trabajo 2-2024). Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ.

# Contenido

Introducción **p. 4**

La formación policial **p. 7**

El paradigma latinoamericano de la formación policial **p. 8**

La Policía Nacional y su formación en el contexto  
de la consolidación de la paz **p. 10**

Las implicaciones del modelo formativo policial **p. 11**

La estructura y la institucionalización **p. 12**

El *habitus* policial y el currículo oculto **p. 16**

Aproximaciones preliminares  
y puntos para reflexionar **p. 19**

Conclusión **p. 22**

Referencias **p. 24**



Para los alumnos, el contexto de mediación  
por excelencia del que reciben influencia es  
el ambiente escolar.  
(GIMENO SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 151)



INTRO  
DUCCIÓN

Introducción

**P**ensar la formación de las fuerzas de seguridad es un desafío, ya que es escasa la bibliografía sobre el tema. No fue sino hasta la década de los ochenta cuando se incorporó como tema de investigaciones en nuestro continente (Mera & Sánchez-Salcedo, 2022, p. 8). Así, el presente trabajo se enmarca en un campo tan vigente como poco explorado, con el fin de ofrecer algunas ideas para repensar el asunto (p. 14). La consolidación de la democracia en la región y los actuales procesos de diálogos de paz por los que atraviesa Colombia son un escenario propicio para reevaluar el papel de las fuerzas policiales como un actor esencial para mantener y fortalecer la paz y la democracia.

Afrontar un nuevo momento histórico exige reflexionar sobre el rol de las fuerzas policiales para alcanzar los objetivos propuestos en las políticas públicas, en particular el proceso formativo necesario para ello. En este sentido, las reformas curriculares o reformulaciones de contenidos académicos, como en el caso argentino (Mera & Sánchez-Salcedo, 2022, p. 18), muestran resultados discutibles respecto a su influencia en la transformación de las prácticas de quienes han sido parte del nuevo proceso formativo (Ambos et al., 2003, p. 210). Pero esta situación no solo se da en la formación de las fuerzas de seguridad, sino que es una dificultad observable en la mayoría de los procesos de enseñanza formal (Feeney & Feldman, 2021). Ahora bien, mi interés está centrado en reflexionar sobre las particularidades de la formación *policial*, con miras a esbozar posibles respuestas que pueden tenerse en cuenta al momento de repensarla.

Para analizar la formación y sus posibles cambios, este trabajo parte de comprender las *formas* (Perkins, 1997, p. 52) imperantes de la enseñanza dentro de la institución. Reflexionar sobre las modificaciones necesarias y los modelos deseados

requiere conocer la *forma* de operar del modelo existente, pues solo con base en esto es posible diseñar los trayectos necesarios para arribar a las metas propuestas. Posteriormente, se busca establecer cuáles son las características principales de la formación policial<sup>1</sup> y, a partir de allí, proponer algunas herramientas que permiten idear una reforma, parcial o integral, que incida de manera efectiva en las prácticas.

Así, como punto de partida para reflexionar sobre los procesos de reforma, se propone aquí cambiar el foco tradicional (Feeney & Feldman, 2021, p. 9) y pasar del diseño curricular de los contenidos a sus formas de enseñanza. En otras palabras, se busca pasar del análisis del *qué* al *cómo* y desde allí pensar las formas en las que se desarrolla, en los procesos formativos, el *ser-hacer policial* a partir de la construcción de un *habitus* (Bourdieu, 2013) institucional. Considerar esta situación como el momento central en la formación implica adentrarse en la categoría de *currículo oculto* (Giroux, 1997, p. 65) como aspecto decisivo en la formación policial.

Analizar el funcionamiento del currículo oculto requiere enmarcar, en primer lugar, la formación policial dentro de las categorías de análisis tradicionales de la educación para ubicar el proceso en los modelos ideales (Durkheim, 1993) existentes. En este sentido, a partir de las características centrales del proceso formativo en Colombia y la región se puede pensar el *cómo* de la enseñanza en la formación policial.

En las páginas subsiguientes se abordan tres perspectivas para el análisis. La primera corresponde a la enseñanza policial bajo la categoría general de *instrucción* como modelo de enseñanza preponderante regional y eje en la conformación

<sup>1</sup> Sobre las reformas previas en materia policial, véase Frühling (2009).


del *habitus* institucional (Galvani, 2016, p. 66). La segunda se enfoca en la organización de instancias de formación e intercambio que posee, en su mayoría, el personal de las fuerzas de seguridad en sus carreras formativas en América Latina. La tercera perspectiva se basa en la idea de *habitus* institucional y el desarrollo de habilidades (*soft skills*) como rasgo central en la formación –oculta– en las instituciones; en otras palabras, se trata de cómo el *habitus* institucional de las fuerzas de seguridad no se construye solo en el proceso de instrucción formal, sino en interacciones por fuera de él.

En las perspectivas propuestas, se busca resaltar la influencia primordial del *currículo oculto* en

la formación policial, de cara a cualquier reforma o debate sobre la materia. En este sentido, analizar las prácticas de enseñanza y su desarrollo, así como su disociación con los diseños curriculares, es central, si no necesario, para considerar modelos formativos o acciones que permitan impulsar mecanismos de instrucción que influyan sobre el *habitus* profesional y modifiquen el ejercicio de la profesión. En otras palabras, el objetivo de este documento de trabajo es establecer ideas sobre la enseñanza y las prácticas profesionales que incidan para renovar la formación de las fuerzas de seguridad y su *habitus* con miras a la consolidación de los diálogos de paz.







La  
formación  
policial

**R**eflexionar sobre la formación profesional requiere identificar las situaciones adecuadas, básicas y excepcionales de la enseñanza (Perrenoud, 2006, p. 44). La formación policial no está exenta de ese análisis, lo que exige pensar cuál es el modelo cultural y educativo que se pretende desarrollar en el proyecto curricular establecido (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2000, p. 30). En este sentido, la definición del modelo cultural y educativo adquiere una renovada importancia en el contexto de la política de paz total, toda vez que la nueva coyuntura le propone una relación diferente a la policía con la ciudadanía. Así, las fuerzas de seguridad han dejado de intervenir en el conflicto para prestar, como tarea central, el servicio de vigilancia y seguridad en el marco de los diálogos de paz (Baracaldo, 2018).

Este nuevo paradigma que redefine las funciones de la fuerza policial conduce a modificar los procesos formativos para que redunden en nuevas prácticas durante el desempeño de las tareas asignadas. Con este fin, este apartado aborda el modelo de enseñanza preponderante en el continente, la particularidad del caso colombiano y los debates teóricos en los que se enmarca la propuesta formativa.

Se parte de la premisa sostenida por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2000) de que existe cierta distancia entre los diseños curriculares (propuestas educativas) y sus efectos en la materialización de conductas y acciones desplegadas por los sujetos que han atravesado los procesos formativos (p. 37). Con base en esta afirmación, se indaga cuáles son los mecanismos de intermediación cultural didáctica (p. 28) mediante los que se produce la enseñanza en la institución policial. Una vez definidos estos, se reflexiona sobre su incidencia en la conformación de las prácticas de los funcionarios

policiales, particularmente en la creación de un *habitus* institucional (Galvani, 2016, p. 66).

### **El paradigma latinoamericano de la formación policial**

Las diferencias entre los países de la región no poseen un correlato en sus instituciones policiales. La organización interna de las policías latinoamericanas tiene en común una estructura militarizada que, pese a algunas variaciones, ha sido constante en los diversos países (Frühling, 2009, p. 30). Asimismo, esta semejanza se proyecta en los diseños curriculares y en los modelos de enseñanza sobre los que se estructura la formación policial en el continente.

La formación de las fuerzas en los países latinoamericanos puede caracterizarse como una propuesta generalista que contempla “mallas curriculares excesivamente teóricas y [...] falta de ejercicios prácticos para el desarrollo o aplicación de los conocimientos aprendidos” (Frühling, 2009, p. 31). A su vez, la enseñanza tiende a hacer énfasis en aspectos legales, lo que se complementa con formación física y adiestramiento militar (p. 31). Esta caracterización se completa con el predominio de las formas de enseñanza basadas en el entrenamiento y en la instrucción, especialmente la instrucción didáctica (Perkins, 1997, p. 62), desarrollada por el personal de las mismas fuerzas de seguridad. De esta forma, el papel del docente-instructor, la enseñanza por medio de la instrucción didáctica y el entrenamiento por medio de ejercicios prácticos bajo una modalidad de observación participante son los rasgos centrales de la formación profesional en el continente.



A esto cabe sumar los siguientes rasgos estructurales vinculados con la organización y el espacio de formación de los estudiantes. Primero, en la mayoría de los casos, los espacios formativos se desarrollan dentro de la institución, lo que implica una convivencia ordenada en tiempo y en espacio dentro de ella, y un desarrollo de todas las tareas de manera conjunta. Segundo, la formación va acompañada por un régimen de disciplina interna, lo que enmarca la enseñanza en normas generales y definitorias en la vida institucional. En este sentido, todo estudiante desarrolla su proceso formativo bajo la reglamentación institucional con la que deberá convivir al finalizar su formación. Tercero, la instrucción se desarrolla en una organización jerarquizada donde los estudiantes, en su primera instancia formativa, son parte de la base de esa jerarquía. Por último, los diseños curriculares definidos como estructurantes en la enunciación del proceso formativo son concebidos a partir de áreas del conocimiento.

Entre los diversos aspectos que definen la formación, es necesario detenerse por un momento en uno que resulta nodal en el proceso de enseñanza: el modelo de instrucción didáctica y de entrenamiento (Perkins, 1997, p. 62). Este modelo, preponderante en las diversas instancias formativas de las instituciones policiales del continente, implica una enseñanza basada en la

demostración y la repetición de los procedimientos. Pese a la existencia de espacios netamente teóricos desarrollados bajo modalidades de clase asimilables a los sistemas universitarios, la formación de competencias netamente vinculadas al quehacer de los funcionarios policiales se implementa por medio de estas *formas* (Perkins, 1997, p. 62). Esta característica, sumada a lo anteriormente reseñado, permite arribar a dos afirmaciones centrales sobre la formación policial. En primer lugar, pese a las extensas propuestas curriculares, el saber *policial* y el quehacer *policial* se desarrollan por medio de la instrucción didáctica y del entrenamiento a cargo del personal que forma parte de la institución, que ha transitado el mismo proceso previamente. En segundo lugar, más allá de las extensas definiciones teóricas previstas en el currículo formal, la instancia central de la formación policial es la instrucción de las competencias nodales del desempeño profesional.

Por último, con relación al proceso de instrucción y de conformación de las competencias fundamentales de la actividad profesional, en apartados subsiguientes se analiza cuáles son las variables restantes que operan sobre el desarrollo de estas habilidades o *skills* en la consolidación de un *habitus* profesional. En la figura 1 se sintetizan estas características básicas del proceso de formación policial en Latinoamérica.

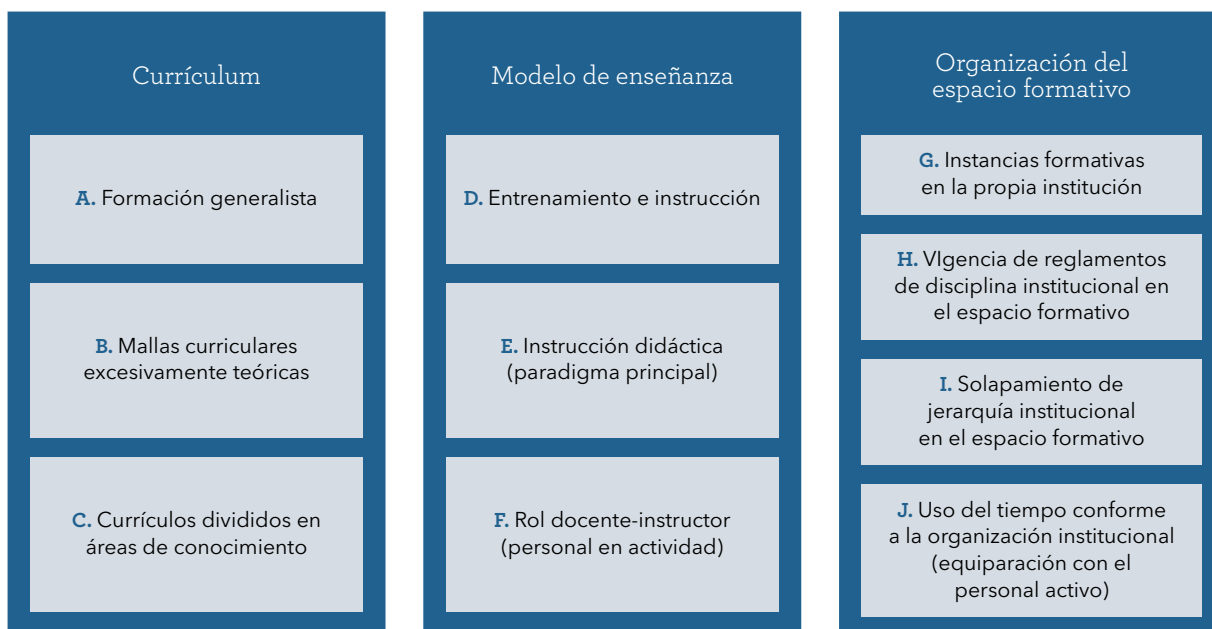


Figura 1. Características centrales del proceso de formación policial en Latinoamérica.

Fuente: elaboración propia.

## La Policía Nacional y su formación en el contexto de la consolidación de la paz

Una vez definidos los rasgos generales de la formación en la región, es pertinente revisar la historia, estructura y desarrollo de la Policía Nacional de Colombia para estudiar sus procesos de enseñanza. Esto tiene como objetivo comprender sus aspectos centrales para reflexionar sobre la formación y sus requerimientos con miras al fortalecimiento de sus nuevas competencias en el marco de la *consolidación de la paz*.

El nacimiento de la Policía Nacional se puede identificar en 1891, cuando, con asesoría de la gendarmería francesa, se creó la institución<sup>2</sup>. La influencia gala se reflejó, al inicio, en su carácter marcial, jerárquico y militarista (Loubet del Bayle, 1998, p. 10). Este carácter y la consecuente formación en esta línea, como en las demás fuerzas de seguridad de la región, pueden verse tanto en su previsión constitucional conjunta con las Fuerzas Militares (artículos 216, 217 y 218 de la Constitución colombiana, 1991), así como en su papel en el conflicto armado. En este sentido, Ambos et al. (2003) son concluyentes al sostener que la Policía Nacional, pese a estar orientada a desempeñar tareas de seguridad, ha tenido un doble carácter militar y civil como resultado de su intervención en el conflicto armado (p. 193).

Ahora bien, este paradigma militarista en la Policía ha sido modificado con las transformaciones que se han suscitado en el país. En este sentido, el proceso de reforma que ha atravesado la institución (Ambos et al., 2003, p. 210), en particular las modificaciones producto de la Ley 62 de 1993, mediante la cual se instauró la profesionalización de la fuerza con base en un paradigma de convivencia y seguridad ciudadanas, ha cambiado el carácter principal de la institución. De igual manera, el proceso de reforma incorporó contenidos de ética, derechos humanos, psicología y derecho internacional humanitario al diseño curricular (Ambos et al., 2003, p. 212). Asimismo, estas transformaciones fueron acompañadas por el establecimiento de tres áreas generales de la formación policial –como en la mayoría de los países de la región–: una primera área de formación policial, una segunda área de formación jurídica y, por último, un área de capacitación administrativa (Baracaldo, 2018).

Esto permite aseverar que el modelo formativo propuesto por la Policía Nacional en la actualidad posee los rasgos característicos de la formación policial en la región. Sin embargo, la extensa tradición institucional vinculada con una organización de marcado sesgo militarista es un indicador que se debe tener presente al considerar la formación. Esto es fundamental al momento de pensar la construcción de competencias y de prácticas, toda vez que, como se ha señalado, la instrucción puede estar bajo la influencia o a cargo de funcionarios que se han formado bajo otros paradigmas.

Al igual que en los otros países de la región, la enseñanza de competencias vinculadas a las actividades de prevención y seguridad propiamente dichas se desarrolla a partir del modelo de la instrucción didáctica (Perkins, 1997). Esto implica que el desarrollo de las habilidades necesarias para el desempeño de las tareas diarias en el *hacer-ser policial* son resultado de una formación basada en la repetición de procedimientos. Esto es particularmente relevante, toda vez que, en el contexto de una formación policial frente a la política de paz total, redundaría en profundizar un paradigma acorde con el momento histórico en el que se encuentra la institución.

Así, respecto de los cambios que atraviesa la institución, es indispensable preguntarse si modificar el currículo formal y conservar intactos los métodos de enseñanza puede ser suficiente para renovar la enseñanza de cara a los nuevos desafíos propuestos por los diálogos de paz. Para responder a este interrogante se requiere pensar el contexto general donde se enmarca esta discusión, a partir de las características analizadas en el modelo formativo colombiano.

Antes de considerar el marco general en que se encuadran estos debates, es necesario insistir en que el proceso formativo de la Policía Nacional de Colombia presenta características comunes con los demás trayectos de enseñanza policial presentes en la región. Por tanto, las reflexiones sobre la situación colombiana pueden extrapolarse, con necesaria cautela, a la formación de las restantes fuerzas. Sin embargo, se debe tener presente que los desarrollos propuestos se enfocan en el presente de la institución colombiana a partir de su historia reciente.

2 Sobre la historia de la Policía Nacional de Colombia, véase Mera y Sánchez-Salcedo (2022) y Castaño-Castillo (1947; 1993).



## Las implicaciones del modelo formativo policial

Como afirma Perkins (1997), “una reforma no requiere reinventar la enseñanza, sino pensar efectivamente qué queremos enseñar” (p. 52). En igual sentido, evaluar las maneras en que se desarrollan los procesos formativos en la conformación del *ser-hacer policial* no requiere reinventarlos, sino pensar efectivamente en qué modo se enseña. En este contexto, toda propuesta implica a su vez una tensión entre la formación de conocimientos generales y el desarrollo de habilidades prácticas (Feeney & Feldman, 2021, p. 2). En el seno de esta tensión, caracterizar las formas de enseñanza de la institución resulta un insumo clave para sopesar su influencia. Como se ha analizado, la formación de saberes vinculados al quehacer policial se orienta al desarrollo de habilidades prácticas que se pondrán en acción una vez finalizada la carrera. En este sentido, la instrucción didáctica y el entrenamiento guiado por personal de la propia institución están orientados a conformar habilidades y conductas que conforman el *habitus* (Bourdieu, 2013) policial.

Así, construir las competencias necesarias para ejercer la función policial se traduce en conformar un *habitus* profesional. Esto se logra mediante contenidos productivos, relevantes y retadores en un proceso de enseñanza efectivo (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2000, p. 37). Esto implica tanto una preponderancia de los contenidos desplegados en la instrucción, como también una cultura académica que presente estos últimos como indiscutibles (p. 39). Con base en ello, todo debate o propuesta de cambio de paradigma debe orientarse a incidir sobre el espacio instructivo.


Por otra parte, entender la definición curricular como espacio de disputa (Feeney & Feldman, 2021, p. 9) implica –en materia de formación policial– considerar cómo dicha tensión se pone en marcha en lo que se refiere puntualmente a las competencias específicas. La preponderancia de la instrucción didáctica, como método y espacio

formativo en la constitución del *ser-hacer-habitus* policial, requiere tener esto presente como eje central en cualquier proceso de cambio. En este sentido, por ejemplo, la incorporación curricular de contenidos vinculados a campos del saber jurídico no implicará necesariamente la modificación de prácticas profesionales de acuerdo con la reglamentación enseñada. Por el contrario, en el campo de la formación policial, la enseñanza en los espacios vinculados al desarrollo de las competencias profesionales es muy eficaz. Sobre este punto debe enfocarse cualquier reforma.

Sin embargo, la construcción del *habitus* policial no se produce exclusivamente a partir de habilidades específicas que se enseñan por medio del método de instrucción didáctica. Como se ha dicho, deben considerarse las características generales del proceso de formación, tanto desde lo institucional como en su implementación, al momento de definir el camino hacia un *habitus* acorde con el paradigma pretendido (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2000, p. 30). Con base en ello, en los apartados subsiguientes se analizan los aspectos restantes que influyen en la construcción de las competencias y del *habitus* profesional.

Como primera aproximación, se puede establecer que la propuesta formativa para el desarrollo de competencias profesionales de las fuerzas de seguridad se sustenta en un modelo basado en la instrucción, estratégico en la construcción de un *habitus* profesional sobre el que se cimentan las competencias específicas. En este sentido, la implementación de un cambio de paradigma y de funciones solo podrá dar resultado en cuanto intervenga y dispute este espacio de significación. En todo caso, esto no implica renunciar a otros posibles métodos de enseñanza en la formación policial, sino, por el contrario, asumir el método de instrucción y su desarrollo actual como un factor nodal y constitutivo de las competencias profesionales instituidas como indiscutibles (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2000, p. 39).





La estructura  
y la institucio-  
nalización

Como se adelantó en el apartado anterior, la formación en el ámbito policial, caracterizada por la instrucción didáctica, requiere abordarse no solo desde el modelo de enseñanza preponderante, sino también desde sus particularidades institucionales. En este sentido, es posible afirmar que el modelo compartido por las fuerzas policiales del continente posee un correlato en su organización institucional para las instancias formativas (Frühling, 2009, p. 31). Así, en la mayoría de los casos, la programación de la enseñanza en los diferentes niveles de la carrera se lleva a cabo dentro del propio ámbito institucional. Esta particularidad lleva a que todos los momentos formativos estén atravesados por una organización espacio-temporal acorde a la vida institucional. Esto implica que los diversos momentos de enseñanza son mediados por las normas generales de la vida institucional en un contexto donde se reproducen y reiteran comportamientos o hábitos previamente aprendidos. En últimas, el proceso de formación resulta influido no solo por la jerarquía misma del proceso, sino también por la existente dentro de la institución.

Es necesario detenerse un momento en las características reseñadas antes. A simple vista, no parecen distar mucho de cualquier proceso de enseñanza convencional. Ahora bien, el punto distintivo que presenta la formación policial es el entrecruzamiento de la jerarquía y el ámbito laboral con el proceso formativo. Se da aquí una convivencia o superposición constante del trabajo y la formación dentro y fuera del ámbito educativo. El contexto de la enseñanza se ve mediado por las normas institucionales, que no son necesariamente las mismas del espacio de las aulas, y la jerarquía laboral queda superpuesta en el proceso de enseñanza. Estos rasgos no implican en sí una mejora

o detrimento de la enseñanza; sin embargo, son centrales para pensar el devenir de las trayectorias formativas y sus posibles transformaciones (Terigi, 2009).

Lo anterior permite sostener que las especificidades de la enseñanza y su organización refuerzan, en las diversas instancias formativas, el *código institucional*. En este sentido, la vigencia de reglamentos, estructuras y procesos que conforman la vida policial consolidan y construyen el *habitus* institucional (Bourdieu & Wacquant, 2008, p. 108). Esta construcción de prácticas y valores durante la formación policial es analizada por Galvani en *Cómo se construye un policía* (2016), obra que compone la más reciente y acabada etnografía sobre el tema. Particularmente, la autora trabajó sobre la idea de *vocación* como un ejemplo del proceso de construcción institucional.

La difusión de los valores institucionales y de los contenidos vinculados con la organización no opera únicamente en el ámbito de la enseñanza formal. Existen diversos mecanismos de difusión y de formación interna que se articulan como instancias para reafirmar las ideas y las formas de las instituciones. Galvani (2016) ejemplifica esto por medio de las *revistas o publicaciones* de consumo interno que aluden a aquellos valores que se pretende fomentar: "En su primer editorial, en la que *MP (Mundo Policial)* se presenta ante los lectores, se alude a los valores de la institución. Estos se encuentran ligados a la religiosidad y la vocación juega allí un rol preponderante" (Galvani, 2016, p. 55). Ahora bien, estas acciones, como se ha dicho, recuperan materiales, reglamentos y procedimientos de la vida cotidiana, sobre los cuales reafirman las ideas ya inculcadas:

No solamente en *MP* la institución resalta esta temática. También se puede leer en el *Manual*

*práctico para el personal subalterno*, en el apartado 2.2, “Reflexiones sobre lo que significa ser policía y el sentido de la vocación de servicio”: El policía es un servidor público por excelencia, representante máximo del orden en la sociedad que lo erige como su brazo defensivo [...], práctica de la cotidiana labor [de] consagrar todos los principios anhelados en lo más hondo del corazón, por los cuales existe la obligación moral y reglamentaria de luchar. (Galvani, 2016, p. 59)

Es en este punto donde la estructura de la institución cobra un nuevo nivel. Organizar las acciones o los espacios que atraviesan la vida institucional, formativa y cotidiana, trae aparejada la construcción de valores y de contenidos propios de la institución: “todos incorporan, o bien en su pasado o bien su presente, la clave construida por la institución” (Galvani, 2016, p. 63). La reiteración en estos espacios produce un influjo potente de formación vinculado al quehacer cotidiano, como lo afirman las personas que han atravesado los procesos: “ahí aprendes a ser policía, hay cosas distintas a las que te explicaban” (p. 64). De este modo, la forma que adopta la organización ya no opera únicamente en el espacio estrictamente formativo, sino que, a diferencia de la institución escolar tradicional, penetra en diversos aspectos de la vida diaria:

[L]a función de la institución es la de instituir y socializar, y si la institución se define por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, entonces la adhesión a un proyecto institucional a través de la vocación es el primer logro [...] sobre la subjetividad de los policías. (Galvani, 2016, p. 66)

Así pues, la particularidad de la institución policial y su modo de organización en la mayoría de los casos en el continente americano implica una vocación que se adhiera íntegramente a la

institución. Como bien afirma Dubet (2006), el resultado del proceso de formación policial “no es un trabajador o un actor como los demás. No afina su legitimidad solamente en su técnica o su *savoir-faire*, sino también en su adhesión directa a los principios más o menos universales” (p. 41, como se citó en Alliaud & Antelo, 2009, p. 91). Esta adhesión a principios cuasiuniversales no es más que la conformación de un *habitus* profesional caracterizado por la introyección de valores que no se desprenden únicamente de los espacios de enseñanza-aprendizaje previstos en el diseño curricular.

El largo proceso dialéctico a menudo descrito como *vocación*, por el cual *uno se hace* a aquello por lo cual uno es hecho y uno *elige* aquello por lo que es *elegido*, y al término del cual los diferentes campos se aseguran los agentes dotados del *habitus* necesario para su buen funcionamiento, es el aprendizaje de un juego. (Bourdieu & Wacquant, 2008, p. 108, como se citó en Galvani, 2016)

Recapitulando, la formación policial institucional opera tanto en los espacios específicos destinados a la enseñanza, como también en los intercambios cotidianos, donde se reafirman algunos contenidos y valores destacados por la institución. De esta forma, la particularidad de la construcción de conceptos y de un *habitus* profesional está dada por el solapamiento de la vida profesional y de las instancias de formación. La construcción de saberes vinculados al quehacer profesional no solo se produce durante la etapa formativa inicial, sino que se refuerza en las diversas instancias de formación formal, así como en el trabajo diario (figura 2). Asimismo, la vigencia de las reglas y de las estructuras institucionales en todas las interacciones que operan en el desarrollo individual refuerzan los conceptos y estructuras enseñados en un primer momento. Este modo de interacción y la fuerte presencia de la institucionalización en el proceso

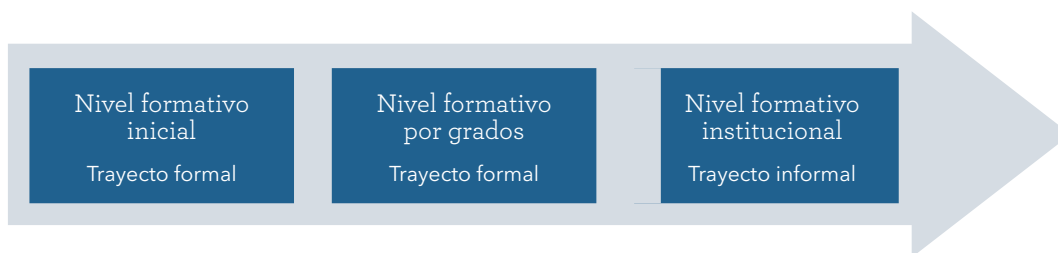


Figura 2. Trayectoria formativa policial.


Fuente: elaboración propia.



formativo se abordan en el siguiente apartado. Sin embargo, es imperioso destacar cómo la instancia de enseñanza formal es acompañada a lo largo de la carrera profesional por refuerzos constantes en el ejercicio de la labor policial: “El oficial lee su propia historia en la clave que la institución le propuso” (Galvani, 2016, p. 66).

Las particularidades reseñadas ponen de manifiesto la necesidad de repensar no solo la

formación en las instancias de enseñanza formal, sino también las trayectorias formativas en un modelo institucional que prevé un acompañamiento de los profesionales a lo largo de toda su trayectoria profesional (Toscano et al., 2015). Un abordaje que se limite a los momentos curriculares previstos en el desarrollo profesional no puede dibujar la imagen completa del entramado formativo de la institución policial.



El *habitus*  
policial y el  
currículo oculto

**E**n los apartados previos se han descrito los ámbitos en que opera la formación policial. Así, la construcción del *habitus* policial y el desarrollo de las habilidades para el ejercicio profesional fueron considerados desde las formas de enseñanza, sus propuestas curriculares y la organización institucional. A partir de esto, se destacaron dos características distintivas de la formación policial: la primera, el solapamiento de la actividad profesional con todas las instancias formativas, es decir, la vigencia de los reglamentos, la jerarquía y las formas tanto dentro como fuera del aula; la segunda, la existencia de valores y conceptos construidos y transmitidos por medio de las instancias de interacción institucional. Este apartado se detiene en estas dos particularidades para considerar su incidencia en las propuestas curriculares formales existentes.

La voz *currículum*, que se refiere en la actualidad al diseño formal de los contenidos o espacios contemplados en una carrera (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2000, p. 21), tiene su origen en la expresión latina *cursus honorum*, o la suma de los honores. Esta etimología indica que el currículo *formal* consiste en aquellos conocimientos y contenidos que debe abordar y desarrollar la enseñanza. Asimismo, esta definición excluye la arbitrariedad sobre la selección de lo que debe enseñarse (p. 23), toda vez que delimita y define previamente los alcances de la formación.

Sin embargo, todo proceso de enseñanza implica en cierta medida apartarse del diseño formal previamente definido. Ahora bien, como se ha señalado, la formación policial presenta características que no permiten hablar de un simple apartamiento, pues abarca una serie de valores, principios y formas de desarrollo que, pese a ser enseñadas y aprendidas, no se encuentran definidas

formalmente en el currículo oficial. Esto implica la enseñanza continua de aprendizajes no explícitos, de requerimientos institucionales y de valores para el propio desarrollo como parte de la institución (Jackson, 1976).

La construcción del *habitus* por medio de la institucionalización puede enmarcarse en lo que Giroux (1992) define como *currículo oculto*, es decir, "normas, creencias, valores, implantados y transmitidos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas" (p. 72). En igual sentido, Díaz Barriga (2003) ha definido este concepto como aquellos aprendizajes no explícitos en un plan de estudios que no son siempre intencionales, pero resultan eficaces con base en la interacción y experiencia de los estudiantes (p. 5). Bajo este concepto es posible catalogar los diferentes contenidos y saberes aprendidos en las trayectorias formativas del personal policial que no se encuentran expresados en los diseños curriculares formales.

Incorporar esta categoría en el proceso formativo de las fuerzas de seguridad plantea un segundo aspecto de análisis para pensar la formación policial. El concepto de *currículo oculto* permite visibilizar y encuadrar situaciones en que la formación aborda conceptos y valores que influyen en la práctica profesional, pero que no se expresan formalmente en el diseño curricular. En este sentido, lo reseñado antes bajo el rótulo de *valores institucionales, el ideal de la vocación, y los modos y usos organizativos* son conceptos y valores que construyen el *habitus* policial, pese a que no se encuentran expresados en los diseños curriculares. En el caso de las fuerzas de seguridad, como se ha visto, estos valores y conceptos tienen un segundo ámbito vinculado con la superposición



de la formación y la actividad profesional. En este sentido, el proceso de reproducción de valores y de normas destinados a generar buenos trabajadores, como bien afirma Giroux (1992, p. 72), se ve potenciado en el paradigma institucional bajo el cual se superponen las instancias.


Con base en lo anterior, es posible afirmar que la formación policial es un caso paradigmático de proliferación del currículo oculto. El solapamiento del ámbito formativo y el laboral hace que la incidencia de los contenidos no formales sea extraordinariamente significativa con relación a otros procesos formativos. En este contexto, es imperioso considerar, como bien aseveran Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2000), que “el currículum es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones afirman” (p. 30). Por tanto, la proliferación de un currículo oculto tan amplio podría ser una manifestación de dos proyectos no del todo coincidentes. Las posibles contradicciones y los problemas subyacentes al respecto se abordan a continuación.

En paralelo, el devenir del currículo oculto acrecentado por la forma de organización institucional se ve acompañado por el modo de enseñanza. La instrucción didáctica como forma de transmitir aquellos contenidos vinculados con la práctica policial favorece la proliferación de estos contenidos. Asimismo, entre lo señalado antes, la enseñanza en cabeza de instructores –personal de la institución– refuerza, por medio del ejemplo y la imitación, aquellos valores positivos para la institución. Asignar estos valores como conductores del proceso de enseñanza y de los contenidos vinculados con la función policial garantiza la reproducción del *habitus* institucional, toda vez que la formación es dirigida por personas que han transitado un largo trayecto formativo institucional y, por ende, introyectado los contenidos valorados positivamente.

En resumen, la caracterización hecha permite afirmar que el modo de organizar e implementar la formación policial en el continente está marcado por la presencia y la influencia potente de un currículo oculto. En este sentido, la construcción de un *habitus* institucional destinado a un correcto desempeño profesional por medio del desarrollo de habilidades (*skills*) es sostenido, en gran parte, por valores, conceptos y formas presentes únicamente en el currículo oculto. La gran incidencia de este último puede encontrar una explicación en los modos de organización y en la forma de enseñanza vigente en la institución.

En cuanto a los modos de organización, la formación intrainstitucional, la vigencia constante de las normas reglamentarias, la presencia de jerarquías institucionales en toda instancia formativa y, principalmente, el solapamiento de la formación con la actividad profesional son facilitadores para construir y desarrollar los valores, conceptos y formas no previstas en el currículo formal. Asimismo, las características estructurales se ven potenciadas por un modelo de instrucción didáctica desarrollado, en la mayoría de los casos, por instructores con una larga trayectoria institucional. En buena medida, la construcción del *habitus* institucional a partir de un currículo oculto es el resultado de su incorporación tanto en las instancias formativas iniciales como en posteriores procesos formativos y en el desarrollo del ejercicio profesional.

Por ende, un proceso de reforma debe tener en cuenta, como se afirmó al inicio de este trabajo, no solo las manifestaciones formales del currículo, sino también los procesos de enseñanza y, particularmente, el desarrollo de un currículo oculto. Con base en ello, en el apartado siguiente se consideran los desafíos que implica pensar la formación de las fuerzas de seguridad en el contexto de la consolidación de la política de paz total.



Aproximaciones  
preliminares  
y puntos  
para reflexionar

**E**l objetivo principal de este trabajo, como se ha propuesto en la introducción, es desarrollar algunas ideas para repensar la formación policial frente a los desafíos actuales de los procesos de diálogos de paz. Particularmente desde categorías de la educación, se analizan algunas características del desarrollo de la formación dentro de las fuerzas de seguridad en Latinoamérica. En este sentido, conocer los procesos de enseñanza es fundamental para incidir en ellos. Ahora bien, cada análisis, pese a basarse en las coincidencias regionales, no debe dejar de lado la realidad específica de cada institución, con el fin de evitar posibles respuestas que no se adapten a la historia o tradición institucional. En otras palabras, todo posible cambio debe basarse en la situación particular de la institución e involucrar a los actores que la integran.

A la vez, cualquier proceso formativo y la reflexión sobre este requieren considerar las formas en que se implementa la formación dentro de la institución. En este sentido, las lógicas internas y la efectiva puesta en práctica de la enseñanza son dos factores determinantes en la construcción del *habitus* profesional de quienes pertenecen a la institución. Así, las características principales de la formación policial que se han abordado a lo largo de este trabajo pueden resumirse y agruparse de la siguiente forma:

1. Organización institucional: La formación se lleva a cabo en el ámbito interno; el proceso de enseñanza vinculado con la actividad profesional es desarrollado por personal de la institución, y el régimen institucional permea el espacio del aula.
2. Modos de enseñanza: El método empleado en el desarrollo de competencias profesionales es la instrucción didáctica, que refuerza el papel docente y la enseñanza a través de la observación participante.
3. Desarrollo profesional: La actividad profesional cumple un papel central en la formación a lo largo de la carrera policial, toda vez que existe una superposición de la actividad formativa con el ejercicio de las labores.
4. Diseño curricular: Las propuestas poseen un currículo declarado extenso, generalista y dividido en campos de conocimiento. Asimismo, presentan un currículo oculto extenso y preponderante en aquellos contenidos vinculados a la construcción del *habitus* profesional según los valores institucionales.

Respecto de la enumeración propuesta, es necesario hacer una referencia puntual a la existencia de un amplio currículo oculto como parte integral en la formación de las competencias profesionales requeridas para el ejercicio de la función policial. El análisis de lo que se debe enseñar como parte de pensar el proceso formativo requiere dar cuenta de esta particularidad. Sin embargo, hasta la fecha, este asunto no ha sido tenido en cuenta al momento de discutir el diseño curricular o la formación institucional. Por el contrario, las modificaciones introducidas solo han tendido a reformar las previsiones del currículo manifiesto, sin adentrarse en esta cuestión.

La falta de debate sobre este currículo no manifiesto es preocupante en el análisis de la formación policial, puesto que la enseñanza de un *saber hacer* se encuentra en proceso de modificación continua (Mertens, 1996, p. 109) en una trayectoria formativa. Así pues, la existencia de aspectos no debatidos limita de manera considerable la posibilidad de incidir en la construcción del *habitus*, las prácticas y las competencias mediante reformas en el proceso formativo.



En relación con lo anterior, es necesario poner en discusión el modo de construcción del currículo oculto y los contenidos que implica. En este sentido, las posibles transformaciones exigen no solo pensar en los contenidos curriculares, sino también en las competencias y habilidades que requiere un ejercicio de la actividad profesional acorde con las ideas y el proyecto institucional buscado.

Esto debe acompañarse con el análisis sobre cómo se despliega el currículo oculto dentro de los diversos ámbitos de formación y los canales institucionales. La superposición y el entrecruzamiento de las instancias de trabajo y de formación vinculadas con la práctica policial requieren una actualización constante del modelo institucional y de las prácticas fomentadas dentro de la institución. En este sentido, los lineamientos propuestos por la Política de Educación para la Fuerza Pública (Pefup) 2021-2026, particularmente sobre la formación en cultura de los derechos humanos (Ministerio de Defensa Nacional, 2021, p. 58), requieren no solo su incorporación en el diseño curricular, sino su incorporación a la enseñanza de prácticas concretas de acuerdo con los objetivos propuestos.

Al respecto, incidir mediante la formación en el desarrollo de una cultura acorde a la promoción de los derechos humanos demanda pensar cómo las formas de enseñanza repercuten en la construcción de las habilidades y competencias que conforman el *habitus* de la función policial. En este sentido, comparto con Perrenoud (2006, p. 31) la necesidad de pensar en competencias estructuradas a partir de esquemas más pequeños que devengan en la automatización de conductas. En otras palabras, se debe desarrollar la formación profesional a partir de la identificación de las situaciones adecuadas, básicas y excepcionales (p. 44), con el objetivo de consolidar prácticas estructuradas que se refuercen a lo largo de las interacciones profesionales.

Al mismo tiempo, la definición de competencias profesionales que equivalgan a estructuras que sustenten la práctica permite no solo reflexionar sobre dichas estructuras, sino también formar categorías que consoliden los objetivos institucionales definidos: "solo existen competencias estables si la movilización de los conocimientos va más allá de la reflexión que cada cual es capaz de realizar y pone en acción los esquemas creados" (Perrenoud, 2006, p. 28).

Por otra parte, el desarrollo de los esquemas propuestos para abordar los derechos humanos se puede extrapolar a la construcción de otros

conceptos, ideas y valores definidos institucionalmente como valiosos en el contexto de la consolidación de la política de paz total. En este sentido, el desarrollo de un *habitus* institucional acorde con este nuevo paradigma se nutre de la reflexión sobre cuáles son las competencias básicas y las estructuras desde las cuales debe partir la formación. Asimismo, deben reforzarse estas estructuras en cada una de las propuestas formativas y los espacios de trabajo, para que se consoliden y cristalicen en prácticas concretas. Igualmente, se requiere evitar una posible desconexión entre los trayectos formativos y el desarrollo de la actividad profesional, pues esto podría redundar en la preeminencia de esta última sobre el espacio formal de capacitación (Perkins, 1997, p. 60).

Finalmente, pensar la formación con base en el desarrollo de competencias debe orientarse a idear estructuras que se desarrollen a partir de contenidos significativos, relevantes y retadores para los estudiantes (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2000, p. 37). En este sentido, es indispensable que los estudiantes sean inducidos a reflexionar sobre la práctica (Freire, 1978) para que las nuevas propuestas de enseñanza sean eficaces.

En resumen, los diversos aspectos planteados pueden articularse de la siguiente manera. La existencia de un currículo oculto más extenso de lo habitual exige repensar la enseñanza y poner dicho currículo en debate con los contenidos que comprende. En este sentido, en la búsqueda de un nuevo paradigma para las fuerzas policiales dentro de procesos de diálogos de paz se debe analizar cuáles son las competencias mínimas que soportan las prácticas de los funcionarios policiales, así como cuál es el paradigma institucional que debe consolidarse para el refuerzo y consolidación de estas prácticas.

Paralelamente, las posibles reformulaciones del papel, valor y misión que desempeña la policía en el nuevo marco situacional deben incidir en la reforma de los trayectos formativos y su interacción con el desarrollo de la actividad profesional. Asimismo, las competencias mínimas definidas dentro de este nuevo esquema deben pensarse desde diversas formas de enseñanza, en aras de que el personal egresado incorpore y se apropie del paradigma propuesto. Por último, el desarrollo de la práctica sobre estructuras mínimas compartidas y básicas en el ejercicio profesional puede evitar que se repita la ampliación de un nuevo currículo oculto.





CONCLUSIÓN



**E**l análisis hecho de las características de la formación policial ha destacado sus rasgos predominantes, entre los cuales sobresale la existencia de un currículo oculto vigente y determinante en el desarrollo de las competencias profesionales, los valores y los saberes dentro de la institución. Así, el proceso de construcción de un *habitus* institucional por fuera de los contenidos previstos en los diseños curriculares es el punto central para repensar la formación policial. En este sentido, comparto lo afirmado por Feeney y Feldman (2021) respecto a la necesidad de reflexionar y poner en discusión la verdadera forma en que opera el currículo a fin de efectuar cambios en las prácticas.

En el caso colombiano, el nuevo contexto institucional de consolidación de procesos de diálogos de paz plantea el desafío de repensar la formación de las fuerzas policiales, un desafío que se extiende a otros países de la región. Ahora bien, esta tarea no puede cometer el error de iniciarse desde concepciones que han llevado al fracaso otros procesos de reforma. En lugar de ello, se debe pensar la formación desde nuevos lugares, considerando la realidad de las instituciones que se buscan reformar y con las cuales se debe repensar conjuntamente la formación. En este sentido, contruir un nuevo *habitus* institucional acorde al nuevo paradigma requiere tener presentes las características planteadas a lo largo de este trabajo, no como datos positivos o negativos de la formación, sino como condiciones sobre las cuales debe estructurarse cualquier proceso de reforma.

En este orden de ideas, el cambio curricular como mera transformación de los contenidos por enseñar ha demostrado ser una acción ineficaz para modificar las prácticas y las estructuras sobre las que se desarrolla el quehacer profesional. Se necesita transformar las prácticas y la forma de enseñar sobre ellas más allá de lo teórico, por medio de mecanismos que refuercen y consoliden el *habitus* deseado para la institución. Como bien afirma Perkins (1997), “para considerar lo que veremos enseñar, tenemos que definir los objetivos de la educación en función del desempeño y no en función de los conocimientos adquiridos” (p. 78).

En síntesis, una reforma potente pasa por pensar qué se desea que los egresados puedan hacer y a partir de ello planificar y llevar a cabo la enseñanza con estos fines. Así, es imperioso estructurar la formación desde los objetivos y, desde allí, recuperar la realidad institucional para operar sobre y con ella. Esta es la única forma de atender a la especificidad de la formación policial y generar acciones que se orienten al fin propuesto.

Por último, no cabe duda de que estas acciones requieren un proceso de discusión para definir qué es lo que la sociedad entiende como valioso para el desarrollo de su fuerza policial. En este sentido, al discutir ello desde la educación, de lo que se trata no es más que de los conocimientos, las habilidades, las capacidades y las competencias que se pretenden desarrollar (Feldman & Palamidessi, 2001, p. 25). Esta discusión cobra una especial trascendencia con miras a consolidar una fuerza policial que contribuya, en el caso colombiano, al objetivo de una política de paz total.





**Referencias**

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1). <http://tinyurl.com/maefp69p>
- Ambos, K., Gómez Colomer, J.-L., & Vogler, R. (eds.). (2003). *La Policía en los Estados de derecho latinoamericanos: un proyecto internacional de investigación*. Instituto Max-Planck para el Derecho Penal Extranjero e Internacional; Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.
- Baracaldo Méndez, M. S. (2018, jul.-dic.). La educación de la policía en Colombia: situación y prospección para materializar el Estado social de derecho y la paz justa y duradera. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 9(17), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457621005>
- Bourdieu, P. (2013). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Camacho Guizado, Á. (1993, mayo-agosto). La reforma de la policía: realidades inmediatas y objetivos estratégicos. *Análisis Político*, 19, 50-62. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/75182>
- Castaño-Castillo, Á. (1947). *La Policía: su origen y su destino*. Cahur.
- Castaño-Castillo, Á. (1993). Introducción. En Á. Valencia-Tovar (Ed.), *Historia de las fuerzas militares de Colombia* (tomo VI, pp. 17-20). Planeta.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional n.º 116*. <http://bit.ly/2NA2BRg>
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <https://bit.ly/3Svawco>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Durkheim, E. (1993). *Las reglas del método sociológico*. Morata.
- Feeney, S., & Feldman, D. (2021). Una agenda para el currículum en América Latina: viejos temas en nuevos contextos. En S. Morelli (Coord.), *Políticas curriculares: experiencias en contextos latinoamericanos*. Homo Sapiens.
- Feldman, D., & Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy in process: The letters to Guinea-Bissau*. Seabury.
- Frühling, H. (2009, septiembre-diciembre). Luces y sombras en la reforma policial en América Latina. *Revista de Análisis Político*, 2(3), 23-44. Fundación Konrad Adenauer.
- Galvani, M. (2016). *Cómo se construye un policía: La Federal desde adentro*. Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.



- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Jackson, P. W. (1976). *La vida en las aulas*. Morata
- Ley 62. (1993, 12 de agosto). *Por la cual se expiden normas sobre la Policía Nacional, se crea un establecimiento público de seguridad social...* Congreso de la República de Colombia. <https://bit.ly/3SfSz8b>
- Loubet del Bayle, J. L. (1998). *La Policía*. Acento Editorial.
- Mera, H., & Sánchez-Salcedo, J. F. (2022, mayo-agosto). Historia de la policía en Colombia: balance y sugerencias de investigación. *Sociedad y Economía*, 46, e10110966. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i46.10966>
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor.
- Ministerio de Defensa Nacional. (2021). *Política de Educación para la Fuerza Pública (Pefup) 2021-2026: hacia una educación diferencial y de calidad*. República de Colombia.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. J. C. Sáez Editor.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Toscano, A. G., Briscioli, B., & Morrone A. (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.





## **Instituto Colombo-Alemán para la Paz – CAPAZ**

El Instituto CAPAZ es una plataforma de cooperación entre Colombia y Alemania que promueve el intercambio de conocimientos y experiencias en temas de construcción de paz, mediante la conformación de redes entre universidades, centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil y entidades gubernamentales que actúan en el ámbito territorial. La consolidación de dichas redes permite el análisis, la reflexión y el debate académico interdisciplinario sobre las lecciones del pasado y los desafíos de la construcción de una paz sostenible. CAPAZ promueve actividades de investigación, enseñanza y asesoría, las cuales permiten nuevas aproximaciones a la comprensión de la paz y el conflicto, transmiten conocimiento a la sociedad y plantean respuestas a los múltiples desafíos de una sociedad en transición.

### **Serie Documentos de Trabajo del Instituto CAPAZ**

La serie Documentos de Trabajo del Instituto CAPAZ busca fomentar el intercambio de conocimientos, el debate académico y la construcción de puentes de cooperación académica, facilitando a investigadoras e investigadores difundir y exponer los resultados iniciales de sus investigaciones en curso, así como sus contribuciones y enfoques sobre diferentes temáticas relacionadas con la construcción de paz en Colombia.

La serie Documentos de Trabajo del Instituto CAPAZ es de acceso público y gratuito. Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Los derechos de autor corresponden a los(as) autores(as) del texto y cualquier reproducción total o parcial del documento de trabajo (de sus herramientas visuales o de los datos que brinda) debe incluir un reconocimiento de la autoría del trabajo y de su publicación inicial. La reproducción de esta obra solo puede hacerse para fines investigativos y para uso personal. Para otros fines, se requiere el consentimiento de los(as) autores(as).

El Instituto CAPAZ no se responsabiliza por errores o imprecisiones que los(as) autores(as) hayan plasmado en el documento de trabajo, ni por las consecuencias de su uso. Las opiniones y juicios de los(as) autores(as) no son necesariamente compartidos por el Instituto CAPAZ.

www.instituto-capaz.org  
info@instituto-capaz.org  
(+57 1) 342 1803, extensión 29982  
Carrera 8, n.º 7-21  
Claustro de San Agustín  
Bogotá - Colombia



Supported by the DAAD with funds from the Federal Foreign Office



Deutscher Akademischer Austauschdienst  
German Academic Exchange Service



Federal Foreign Office