

**EL MODELO CURRICULAR Y SU ENFOQUE EN DERECHOS
HUMANOS, ANÁLISIS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS
AGENTES DE POLICÍA EN COLOMBIA 2018 - 2021**

**TRABAJO DE GRADO
MAESTRÍA EN DERECHOS HUMANOS, GESTIÓN DE LA
TRANSICIÓN Y EL POS ACUERDO**

**Eje de profundización
EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS**

CARLOS ANDRÉS PIÑEROS MARÍN
Maestrando en Derechos Humanos

**ESCUELA SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA – ESAP –
TERRITORIAL QUINDÍO – RISARALDA
DOSQUEBRADAS**

FACULTAD DE POS GRADOS

**PEREIRA, RISARALDA
ABRIL DE 2024**

Contenido

1. Introducción	1
2. Planteamiento del problema	5
3. Pregunta Problema	9
4. Justificación.....	10
4.1. Justificación del eje de profundización	12
5. Objetivos	13
5.1. General	13
5.2. Específicos	13
6. Reseña proceso construcción modelo educativo de la Policía Nacional de Colombia	14
7. Contexto teórico	19
8. Estado del arte	20
8.1. De la educación de los/las agentes de policía.....	20
8.2. De los Currículos.....	23
9. Marco teórico	28
9.1. Del modelo curricular, una visión epistemológica	28
9.2. De los enfoques pedagógicos y el currículo	31
9.3. De los tipos de currículos	34
9.4. De la formación policial como ciencia y el enfoque en derechos humanos.....	36
9.5. Del enfoque humanista de la educación policial	40
9.6. Del currículo institucional en la Policía Nacional de Colombia	41
10. Marco conceptual	47
10.1. Generalidades	47
10.2. Del currículo.....	48
10.3. Del modelo curricular de la Policía Nacional	50
10.4. De la educación en Derechos Humanos	52
11. Marco legal.....	53
11.1. Marco legal internacional.....	54
11.2. Marco Legal Nacional.....	55
11.3. Marco Legal en el nivel institucional	58
12. Metodología	61
12.1. Modelo de análisis documental	65
12.2. Modelo de análisis cualitativo	65
12.3. Sistema de códigos y categorías.....	67
13. Resultados	69
13.1. Análisis Documental y experiencial Dimensión Curricular	70

13.1.1. Dimensión curricular, Variable Currículo (D1-V1)	70
13.1.1.1. D1-V1-CE1 sobre la pertinencia	71
13.1.1.2. D1-V1-CE2 sobre la coherencia.....	72
13.1.1.3. D1-V1-CE3 sobre las mejoras.....	73
13.1.2. Dimensión curricular, Variable Eje Curricular (D1-V2).....	75
13.1.2.1. D1-V2-CE1 De los ejes verticales y Horizontales	77
13.1.3. Entrevistas y Grupo Expertos D1 Dimensión Curricular	80
13.2. Análisis Documental y experiencial Dimensión Educación en DDHH	83
13.2.1. Dimensión Educación en Derechos Humanos, variable Dimensiones del Desarrollo Humano (D2-V1)	83
13.2.1.1. D2-V1-CE1 Desarrollo Personal.....	85
13.2.1.2 D2-V1-CE2 Prácticas del régimen interno.....	86
13.2.2. Entrevistas y Grupo Expertos D2 Dimensión Educación en Derechos Humanos	88
14. Propuesta	92
15. Conclusiones	96
Referencias	98

1. Introducción

Esta propuesta investigativa es el soporte de un artículo de investigación de tipo original en el cual se relacionan los aspectos de la formación recibida durante la Maestría en Derechos Humanos, gestión de la transición y posconflicto, particularmente, en la profundización del eje educación en Derechos Humanos, indaga sobre los enfoques asumidos en el modelo curricular para la preparación académica de los agentes de policía en Colombia en el periodo comprendido entre el 2018 y el 2021, para la instancia del presente ejercicio, es tomado como unidad de análisis el personal que ingresa al nivel de mando en el cargo de Patrullero, siendo estos los que estructuran la base en la Institución e inician su ciclo de preparación en el programa académico Técnico Profesional en Servicio Policial, el cual tiene una duración de un año, tiempo donde los alumnos se preparan en las escuelas de policía bajo las directrices de orientación que se sitúan en diversas escuelas, organizadas por la Dirección Nacional de Escuelas (DINAE), por tal motivo, en consecuencia, surge la necesidad de averiguar cuál es la propuesta académica prevista para el Técnico Profesional en Servicio Policial, a partir de los escenarios individuales y colectivos que el organismo experto debe crear, para contribuir al cambio, la pertinencia y la calidad del modelo pedagógico para una mejor prestación del servicio policial en el marco del respeto de los derechos humanos.

Su importancia radica en que este modelo formativo es el que debe mediar en las circunstancias que ayudan, desde el programa educativo, a la significación instructiva con respecto al marco de los Derechos Humanos, teniendo en cuenta los límites humanos e

institucionales que permiten el cambio y la viabilidad de la asistencia y participación policial y cómo se apropian en la perspectiva de la moral, el humanismo, la administración y la actividad de la vocación policial, en su reacción a las circunstancias sociales que exigen espacios formativos acorde con la realidad social y la misión institucional en cada uno de sus ciclos y metodologías, enfocadas a la búsqueda de la armonía, la paz y, por tanto, el respeto por los Derechos Humanos.

Para ello, se proponen tres partes o unidades de análisis así: en la primera, los aspectos curriculares de formación en los que se inserta la propuesta instructiva con miras a la preparación humana, en la que el programa educativo responde a los requerimientos del medio, donde las personas expresan sus independencias a partir de la comprensión de las libertades básicas, en un espacio útil para el desarrollo de la información, el discurso básico, el pensamiento y la grandeza, como fin en sí mismo de la empresa académica (Álvarez, 2010). Asimismo, en la configuración del plan educativo a la luz de las capacidades y dificultades en la educación avanzada, se aborda, desde la perspectiva de Leiton (2006), el educador como centro y sus modelos pedagógicos que dan personalidad a su formación, como etapa inicial del ciclo en la reconversión curricular; luego, los logros de los alumnos, a través de líneas coordinadas para cumplir con el objetivo de investigar la capacidad de los modelos de instrucción que hacen énfasis en el alumno y la relación actual con la ciencia, la didáctica y la ejecución académica.

Esta unidad principal se relaciona con el examen curricular en el que autores como Portela, Taborda y Cano (2018), buscan comprender los diálogos que suceden en torno al programa educativo y su representación en la práctica instructiva en condiciones

socioculturales inequívocas, estándares constitutivos en el reconocimiento del ser social a través de las situaciones vividas por las personas de manera persistente y acrítica. Ello permite percibir que la hipótesis de la resignificación del programa educativo sugiere un enfoque de alto impacto en cuanto a la verbalización del fundamento instructivo en una estructura anticipada, escrutadora y expresiva de la formación.

La segunda unidad de examen se relaciona con la sección primera debido a que incorpora la relevancia de artículos y fuentes lógicas vinculadas con el objeto de investigación desde los niveles nacional e internacional. Se distinguieron las unidades de examen que señalan la concepción, la implementación, la evaluación y la gestión del plan curricular, así como su ejecución en la preparación policial; debido a su alto impacto en la mediación de las relaciones sociedad estado y la comprensión desde la perspectiva básica del método de enseñanza (Acosta y Acosta, 2019; Rodrigo et al., 2019).

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016), configura un discurso en torno a las ramificaciones positivas y negativas que impactan en la independencia escolar, la exaltación del educador y la necesidad de ajustar las prácticas normativas, políticas y de desarrollo que afectan, en gran medida, el punto de vista instructivo (Gómez y Betancur, 2014).

El desarrollo dialógico continuo, permite ver la consideración de reglas que hacen concebible el cambio del medio social y las ramificaciones que éste tiene para las personas, desde los límites abiertos, mentales, individuales y agregados, Galeano (2009). De otra parte una mirada de los aspectos curriculares y el cambio de un programa educativo

consuetudinario a uno más con una metodología hermenéutica-racionalista; mediar las cualidades de los procedimientos educativo, la educación, la institución, la internacionalización y la extensión, coordinando posteriormente el avance a través de la importancia de la interdisciplinariedad, la adaptabilidad, la eficiencia, la viabilidad y la eficacia, en las habilidades que permiten la creación y cambio en los modelos pedagógicos Peñaloza (2009).

En la tercera unidad, centrada en la escolarización policial, es importante anotar que los exámenes que giran en torno al inicio de esta, son escasos, dada su particularidad; uno de los descubrimientos es el realizado por Patiño y Cano (2015), donde exponen las excepcionales perspectivas regularizadoras que supervisan los ciclos lectivos de la DINAE, sostenidas por resoluciones públicas y enunciadas con la misión de preparar a los individuos de la policía; Este organismo tiene una preparación propia, con componentes diferenciales, que le dan independencia en la directriz, en la determinación de los educadores y la propuesta de proyectos escolares y curriculares especializados.

Finalmente, es importante realizar el análisis del efecto de la globalización en las capacidades desempeñadas por los poderes policiales en Colombia, siendo este un elemento que se compromete con los aspectos sociales, económicos, políticos e institucionales en los pénsum de la preparación policial, que se centra en la hipotética relación viable de la conformación de la información utilizada en el proceso de formación, mediante la revisión de casos exitosos en los modelos pedagógicos policiales en el mundo. De igual manera, el modelo curricular en la Policía Nacional y sus metodologías diferenciales y fundamentales, conducen al planteamiento desde la necesidad social y la realidad institucional, así como las

prácticas instructivas y a la profesionalización con fundamento en derechos humanos de los policías en Colombia.

Finalmente resulta importante advertir que el presente ejercicio investigativo no es una consultoría, las propuestas acá adelantadas y expuestas son una perspectiva soportadas, como ya se advirtió en la presente introducción, en aspectos de la formación recibida durante la Maestría en Derechos Humanos, gestión de la transición y posconflicto, particularmente, en la profundización del eje educación en Derechos Humanos.

2. Planteamiento del problema

Actualmente, los y las policías son conocidos por su formación particular en seguridad y convivencia, así como en las convenciones para satisfacer las necesidades de la sociedad bajo reglas administrativas e institucionales que intentan responder a los requerimientos ciudadanos con personal preparado para esta actividad. En esta singular circunstancia, el/la policía domina información prioritaria en victimología, ciencias penales, examen de datos de ilícitos, metodología y pautas penales y particularidades de su práctica cotidiana, así como en las regiones correspondientes que se suman a la misión institucional (Bulla y Guarín, 2015). Comparable al perfil para la actividad de la convocatoria, la Dirección de Talento Humano, junto con la Dirección de Incorporación y la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional, han caracterizado cinco habilidades no excluyentes que deben tener los policías como rasgo de la cultura institucional, las cuales son: 1) competencia relacional; 2) competencia personal; 3) competencia comunitaria; 4) competencia cognitiva; y 5) competencia institucional

(Policía Nacional de Colombia, 2019).

De esta manera, la Policía Nacional de Colombia, a través del Decreto 4222 del 23 de noviembre de 2006, en su artículo 12, establece los elementos de la Dirección Nacional de Escuelas (DINAE), la cual, coordina el Sistema Educativo Policial, a través de la proposición y ejecución de arreglos que garanticen la preparación y el desarrollo constante del policía, organizando proyectos académicos que busquen otorgar niveles de idoneidad, de acuerdo a los lineamientos vigentes en materia de educación superior, con miras al avance y la calidad instructiva en cada una de las Escuelas y Centros de Formación Policial, con la plena intención de normalizar los ciclos escolares y curriculares, en consonancia con la misión del establecimiento policial.

La Policía Nacional de Colombia, en la comprensión de su misión institucional, señalada en el artículo 218 de la Constitución Política de Colombia, establece que: “La Policía Nacional es un cuerpo armado permanente de naturaleza civil, a cargo de la Nación, cuyo fin primordial es el mantenimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos y libertades públicas”. Por lo tanto, es importante reforzar los límites autoritarios, institucionales y humanos, centrados en la viabilidad para la disposición de la administración policial a través de la formación policial centrada en la rectitud y el respeto (Pedraza et al., 2015). En consecuencia, los elementos considerables de la instrucción, la exploración y la proyección social, incorporan límites morales y capaces de responder a las demandas sociales.

Así, las dificultades que significan el desarrollo y ejecución de la formación y

capacidades obtenidas, conducen al reconocimiento de la figura policial como un poder o, según sus actividades, se crea la ausencia de validez y confianza por parte de la sociedad, siendo esta, una particularidad que emerge de las deficiencias en su ciclo de capacitación y preparación (Bulla y Guarín, 2015). En la actualidad, el personal que compone la policial comprende los siguientes niveles: el nivel directivo, suboficial, nivel ejecutivo y agente.

La población a analizar en la presente investigación, es el personal que ingresa al cargo de patrullero ya que estructuran el cuerpo base de la Policía Nacional donde inician su preparación con el título de Técnico Profesional en Servicio Policial, considerando que, los cambios de su marco curricular deben ser conocidos y desglosados a pesar de las dificultades sociales e instructivas, señaladas en los criterios de calidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN), considerando que la ausencia de ordenamiento ha propiciado enfoques y situaciones escolares que, de esta manera, influyen en los principios de base de los estudiantes en cuanto a la importancia y viabilidad de la información que están obteniendo, así como la naturaleza de su escolaridad.

En consecuencia, la formación policial debe actualizar diversas materias de manera integral, enmarcadas en la transformación socioeconómica nacional y de acuerdo a los desafíos de la globalización, planteando situaciones que no se restringen a la enseñanza o información de carácter legal, planteando un desafío de orden académico a los ejes temáticos de formación que deben enfocarse en el Programa Técnico Profesional en Servicio Policial, visionado a la seguridad, concurrencia y tranquilidad del dominio público y desarrollo de competencias del ser. Además, la necesidad de verbalizarlos con la moral policial y social que dan importancia al ciclo de formación de los agentes de policía,

haciendo que sus actividades reflejen conocimientos y concordancia entre la práctica curricular y el entorno en el que se desempeñan permanentemente. De este modo, la DINA E (2020) alude a que las dificultades de la nación que se enfrentan a cuestiones como el posacuerdo, desmovilizaciones y/o sometimientos, el cambio de estrategias de seguridad, el aislamiento social, deben ser reexaminados, vistos desde la policía ponderados desde la misión sagrada en las condiciones de compromiso.

En la actualidad, esta exigencia de variación requiere de una mediación básica a partir de la utilización de avances y dispositivos pedagógicos que permitan su pertinencia en el ámbito instructivo y que tengan conexión directa con estructura curricular para el desarrollo, actualización y modernización de la práctica policial, pensada así, de manera estratégica, táctica y operativa, que aluda a la ciencia policial, con la viabilidad de la ayuda y las necesidades particulares del reclutamiento, dejando de lado los enfoques mediático, político y económico en las salas de estudio.

Los nuevos temas indican entonces, la reflexión sobre la capacidad institucional para percibir y trazar estrategias y actividades confiables con la verdad que trae el malestar cruzado que se produce por la globalización, donde se esperan arreglos por parte del Estado, para proteger la dignidad individual y colectiva.

Una perspectiva más que se relaciona con la exigencia de la preparación policial en los patrulleros, se compara con las habilidades socioemocionales, las cuales, deben ser potenciadas como una técnica esencial para la intervención, frente a su relación con la población civil. Si bien la preparación de la policía en estos puntos de vista no se perfila

desde su consolidación, el tema influye en sus actividades, una muestra de ello son los 7.371 procesos iniciados a policías por inadecuados comportamientos relacionadas con el mal uso de la fuerza policial (SIJUR, 30 de septiembre de 2020); además, sólo en la ciudad de Bogotá, la confianza hacia la policía cayó del 40,6% en 2010 al 24,6% en 2020 (Asuntos Jurídicos, 16 de septiembre de 2020). Esto evidencia una deficiencia en la práctica y en la preparación de estos componentes de la fuerza policial.

En particular, una armonía profunda requiere de un acuerdo entre el Estado, sus entidades y la sociedad, con propuestas y procedimientos orientados a disminuir la disparidad social, donde la formación, a través de la capacitación cree procesos organizados que permitan moderar sus acciones, haciendo que la policial nacional no sea un factor de conflicto y permitiendo que su actuar dentro del Estado se sume al desarrollo colectivo y pacífico en Colombia (Betancur, 2018, p. 152).

a través de una actividad inteligente, concebida para observar lo social desde un punto de vista humano, para desarrollar la visión adecuada en su preparación y el detalle de los sistemas educativos, encajando posteriormente la cercanía que se produce por la hipótesis y la práctica, que tratan de sumar al soporte de la armonía. En definitiva, la prueba fundamental de la escolarización depende de la seguridad y el aseguramiento de las libertades básicas y la convivencia armónica, potenciando la conciliación institucional con los ciclos primarios orientados a satisfacer las motivaciones sociales e institucionales.

3. Pregunta Problema

¿Qué áreas de la malla curricular y cuales metodologías del programa de formación durante la preparación de los policías en el grado de patrulleros en Colombia, incluyen las competencias del ser, con prevalencia del enfoque en los derechos humanos para la prestación de un servicio público acorde a las necesidades de la sociedad actual?

4. Justificación

La Policía Nacional de Colombia, como poder público y responsable de velar por los privilegios y oportunidades de los residentes, requiere de una mediación específica en los procesos de preparación desde un punto de vista humanista, extensivo y participativo, a través de un programa educativo en el que se fusionen los componentes básicos para orientar y actualizar la capacitación de los futuros patrulleros desde los objetivos, los contenidos, las metodologías de aprendizaje, la evaluación y los resultados funcionales en el trabajo cotidiano y que, de esta manera, se avance en la consistencia con los estándares institucionales de conjunción y seguridad de la población civil (Policía Nacional de Colombia, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, existe la necesidad de dilucidar cuál es la propuesta académica que debe ser apropiada por el Técnico Profesional en Servicio Policial, partiendo de los escenarios individuales y colectivos, avanzando, de igual manera, en el efecto que se coordina al cambio, la pertinencia y la calidad.

Según González et al (2014), se considera que un programa de educación superior debe centrar sus esfuerzos en la explicación de las líneas de actuación a la luz de la moral directa, el respeto a las libertades comunes, el modo de vida de la legitimidad y la

preparación para siempre; cerrando las diferencias sociales que distancian la actividad educativa, la razón y la reflexión de la obligación que todas las personas necesitan para honrar, en su entorno cotidiano, la convicción de mantener formas de comportamiento justas y exitosas para una mejor sociedad. Tal circunstancia no es extraña al proceso de preparación policial básica, ya que esta vocación requiere de capacidades y habilidades específicas que le permitan ajustarse a las diversas cuestiones que surgen de la brutalidad, la parcialidad y la ausencia de obligación ciudadana.

Se requiere entonces, dilucidar cuál debe ser la recomendación académica que permita producir alternativas para preparar policías con las habilidades esenciales para cumplir con los prerrequisitos de la ciudadanía; personas preparadas con la capacidad de fundamentar sus elecciones de manera moral, a la luz de la búsqueda de información de carácter legal, social y verificable; donde se enfoque la obligación de trabajar en los estados comunitarios desde la convicción de preparar una policía multiplicadora de diferentes conceptos fundamentales para el mejoramiento de una sociedad en desarrollo y que responda a las necesidades de asistencia gubernamental.

En cuanto a la preparación y capacitación de la policía, la Oficina de Washington para América Latina (WOLA) ha reflexionado sobre la función policial, ya que debido a los procesos de negociación y a los cambios políticos, los cuerpos responsables de la seguridad están destinados a hacer cambios en sus capacidades y, de esta manera, extender los ciclos de profesionalización de los policiales (WOLA, 2000). Ejemplos de esto son El Salvador, Haití y Guatemala, que han estado completando ciclos de cambio de gran alcance para reforzar los ciclos de instrucción de los individuos, de sus funciones policiales; en este

sentido, Colombia está pasando por un curso de restauración de la armonía, que requiere de expertos policiales que se sumen al desarrollo de la armonía en todo el ámbito público, particularmente en aquellas regiones de la nación donde la lucha armada causó las consecuencias adversas.

4.1. Justificación del eje de profundización

La reflexión que satisface desde la línea de exploración – Educación en Derechos Humanos- propuesta por el posgrado, para el presente caso de investigación busca revisar los modelos académicos como una actividad instructiva esencial en la innovación pedagógica y apropiación en términos de los DDHH, a partir de los procesos formativos que se espera contribuyan a mejorar, en el contexto laboral, las relación en los encuentros que se desarrollan en tres vías esenciales: consigo mismo desde el contexto ético – ontológico; con el otro, mediante el reconocimiento de los aspectos morales y desde lo institucional en relación con el componente estratégico organizacional, en donde se busca un equilibrio entre sujetos, desarrollo social y la institucionalidad (Zambrano, 2018).

De esta manera, el eje temático reconoce la importancia del sujeto con proyectos formativos adecuados, destinados a convertirlo en una pieza funcional dentro del modelo de vida y, buscando mediante la reflexión, producir conciencia de la responsabilidad social; asimismo, pretende analizar las estrategias de los sistemas que contribuyen a aprendizajes significativos (De Gialdino, 2019), que responden a las necesidades genuinas de las comunidades, con ciclos instructivos que favorecen la preparación y la consideración de los actores sujetos de derechos, brindando de esta manera valor a los procesos de investigación

y apropiación del conocimiento que se centran en la educación para la protección, como eje principal, de los derechos humanos, lo cual, finalmente, busca contribuir a la consolidación de individuos éticos y moralmente probos.

El eje de profundización – Educación en derechos humanos - es el pertinente para realizar el análisis del modelo pedagógico impartido durante el proceso de formación de los agentes de policía nacional de Colombia con enfoque en DDHH, como temática investigativa, donde se requiere la revisión de los aspectos académicos que contribuyen o van en demerito de la protección de los derechos humanos durante el proceso de formación de los agentes de policía en el país. Por ello, desde la Maestría en Derechos Humanos, Gestión de la Transición y el Posacuerdo, el interés por analizar las bases conceptuales, contenidos curriculares, las técnicas y actividades formativas que conducen a la educación en derechos humanos de los agentes de policía.

5. Objetivos

5.1. General

Identificar las unidades temáticas y metodologías que, en la malla curricular, durante el proceso de formación de los agentes de policía en Colombia, tienen enfoque en los derechos humanos y el desarrollo de competencias del ser, orientadas a la prestación de un servicio eficaz.

5.2. Específicos

- Analizar la malla curricular y las metodologías de formación implementadas durante el proceso de formación de los agentes de la policía nacional de

Colombia y su relación con los DDHH.

- Determinar los aspectos ontológicos lingüísticos y humanísticos-formativos del currículo que influyen en la formación de las competencias del ser del policía.
- Diseñar una propuesta curricular con enfoque humanístico ontológico lingüístico, crítico y reflexivo, para atender el proceso de formación inicial de los/las policías de base en Colombia.

6. Reseña proceso construcción modelo educativo de la Policía Nacional de Colombia

La educación en la Policía Nacional ha evolucionado con los eventos sociales, económicos, culturales y jurídicos en Colombia. Partiendo de su génesis en el año de 1937, con el inicio de las labores académicas al interior de la institución policial, en las primeras instalaciones en los predios de la hacienda Usú, donde fue proyectada la construcción de una edificación policial para academia y educación, orientadas a la preparación del personal de oficiales, suboficiales, agentes y demás funcionarios técnicos y administrativos de la Policía Nacional, iniciándose en las labores formativas y entrenamiento en el año de 1940 (Policía Nacional de Colombia, 2016).

Los hechos sociales desencadenados después del 9 de abril de 1948, generaron cambios en la academia de la institución policial, reiniciando labores académicas en el año de 1950, la que fue direccionada y reestructurada -con la misión inglesa- dedicándose, exclusivamente, a la formación, entrenamiento, inclusión y capacitación de la oficialidad de la Policía Nacional. En el año de 1950, mediante decreto número 0046, se creó y fundó la Escuela de Suboficiales de la Policía Nacional, Gonzalo Jiménez de Quesada, con sede en

el municipio de Sibaté, Cundinamarca, dando inicio a la inauguración de manera progresiva, de otras sedes educativas de la Policía Nacional, como las escuelas de formación de Agentes y de especialidades del servicio en la ciudad de Bogotá y en diferentes regiones del país, bajo la orientación de la denominada Dirección Docente de la Policía Nacional (Policía Nacional de Colombia, 2016)

En el año de 1964 se crea la Academia Superior de Policía, que permite la educación en un nivel de especialización para los oficiales superiores de la Policía Nacional. Mediante resolución número 9354 de octubre de 1964, de manera progresiva, se logra la aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional, para la expedición de títulos de Licenciado en Estudios Policiales y Administrador Policial. El decreto 2137 de 1987 creó el Departamento de Estudios de Criminalística que, posteriormente, incidió en la construcción de la Facultad de Criminalística; de esta manera, se ofrecieron dos programas: el de Administración Policial y el de Criminalística, este último, aprobado mediante resolución número 1202 del 4 de marzo de 1988 de la Dirección General de la Policía Nacional (Policía Nacional de Colombia, 2016)

En el año 1997, mediante decreto 1686 del 27 de junio, se agrupó la Dirección Docente de la Policía Nacional con la Escuela de Cadetes de Policía “General Santander” fusionándose y dando origen a la Escuela Nacional de Policía General Santander, con el fin de unificar los criterios académicos para la formación policial (Policía Nacional de Colombia, 2016).

En el año 2000 se aprobó el decreto 1791 por el cual se modificaron las normas de

carrera del personal de oficiales y del ejecutivo, suboficiales y Agentes de la Policía Nacional. A partir de la entrada en vigencia de este decreto se creó la facultad de Estudios Técnicos y Tecnológicos; con el fin de desarrollar y dinamizar los programas académicos para el personal de suboficiales y del nivel ejecutivo de la Policía Nacional, hoy denominada Facultad de Estudios en Servicio de Policía. Según resoluciones 1678 y 2252 del 2000, el Ministerio de Educación Nacional acreditó los programas de Administrador Policial y Criminalística por su alta calidad, para un período de cuatro años. Posteriormente fue renovada la acreditación de estos programas por un período de cinco años, mediante las resoluciones 745 y 744 del 09 de abril del 2005 del Ministerio de Educación Nacional. Por decreto 4222 de noviembre 23 de 2006 se creó la Dirección Nacional de Escuelas, como institución universitaria reconocida por el Ministerio de Educación Nacional en reemplazo de la Escuela Nacional de Policía General Santander, con el fin de orientar la política educativa de la institución la cual cuenta para el desarrollo de su actividad académica con las siguientes Escuelas de Policía, distribuidas en distintas regiones de la geografía colombiana, como son: tres escuelas de mando, doce escuelas de formación de patrulleros y seis escuelas de especialidades. También en este año la Institución consolida, por primera vez, un enfoque pedagógico para la formación de los profesionales de policía fundamentado en competencias; además identifica, describe y documenta los procesos académicos para fortalecer el diseño y desarrollo de evaluación de los programas (Policía Nacional de Colombia, 2016).

Para el año 2005 mediante el Decreto 03 de 07 de enero se profirió por parte del ministerio de Defensa Nacional normatividad por el cual se determinan las categorías, requisitos, remuneración e incentivos para el profesor policial, este marco normativo establece las características del cuerpo docente de la Policía Nacional de acuerdo a la

siguiente tabla:

Tabla_ Categorías, requisitos, homologación y remuneración para el profesor policial

CATEGORÍA	REQUISITOS	HOMOLOGACIÓN	REMUNERACIÓN
Titular	Art. 6o. Decreto 03/05	Primera Categoría	(24) horas al mes Máximo 100% SMMLV
Asociado	Art. 5o. Decreto 03/05	Segunda Categoría	(24) horas al mes Máximo 87.5%
Asistente	Art. 4o. Decreto 03/05	Tercera Categoría	(24) horas al mes Máximo 75% SMMLV
Auxiliar	Art. 3o. Decreto 03/05	Cuarta Categoría	(24) horas al mes Máximo 62.5% SMMLV
Instructor	Art. 2o. Decreto 03/05	Quinta Categoría	(24) horas al mes máximo 50% SMMLV

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 3 de 2005.

En cuanto a la homologación es importante aclarar que hace referencia al escalafón que se tenía como docente policial contempladas en el decreto 400 del 5 de marzo de 1992.

De otra parte, el Decreto 3 de 2005 en su artículo 14 estableció dos tipos de clasificación docente, para los profesores policiales, estas son:

Docente Policial de Dedicación Exclusiva. Son aquellos policiales que laboran en las Escuelas Seccionales de la Policía Nacional, con cargos de enseñanza, investigación al servicio de la gestión académica y dentro de las funciones de su cargo esté la de dictar clase, coordinar y diseñar programas académicos.

Docente Policial de Apoyo. Son aquellos policiales que laboran en cualquier unidad policial o en la Escuela Nacional de Policía y sus Escuelas, que en forma transitoria contribuyen en el ejercicio docente para la formación, capacitación y especialización mediante el desarrollo de los programas académicos policiales.

En 2007 la Dirección Nacional de Escuelas consolida y publica la política estratégica educativa como proyecto educativo institucional; además se crea el centro de

ambientes virtuales y los equipos móviles de capacitación, además se crean las facultades de Medio Ambiente, Seguridad Pública y Ciencias Jurídicas y los programas de especialización de Gerencia en Telemática, Especialización en Gestión Ambiental, especialización de Piloto Policial, especialización en Derecho de Policía, Tecnología en Planeación para el control Ambiental, especialización en Gestión Territorial de la Seguridad y Técnico Profesional en Control Ambiental. Igualmente se creó el programa de Maestrías en Seguridad Pública, dirigido a oficiales superiores y a diferentes autoridades del Estado, encargados de formular políticas y estrategias de seguridad a nivel nacional. A partir del año 2007 la Institución Policial se constituye en referente para otras Policías del mundo, especialmente en el campo educativo, ejercicio académico que ha permitido no sólo enseñar a otros sino también aprender nuevas experiencias de cuerpos de policías de diferentes países. En el año 2009 se crearon la Maestría en Criminología, para fortalecer el componente internacional de la educación policial (Policía Nacional de Colombia, 2016).

A partir del año 2009 se da un gran impulso al Centro de Idiomas donde, además del inglés, se enseñan 8 lenguas más, cultivando -de esta manera- la cultura del multilingüismo en la Institución. Con el propósito de dar identidad y solidez al proceso educativo, la Institución dedica sus esfuerzos en la construcción del complejo educativo en el que hoy funcionan, además de otras escuelas, la sede central de la Dirección Nacional de Escuelas. En el año 2010 se acreditaron los programas técnicos profesionales de Policía Judicial, explosivos, dactiloscopia y balística, además de Re acreditar -por segunda vez- los programas de Criminalística y Administrador Policial.

En el año 2012 se obtuvo la acreditación de alta calidad para el programa técnico

profesional en servicio de policía, logro importante para los Patrulleros quienes integran la plataforma operativa de la Institución; además se obtuvo la acreditación de alta calidad para los programas técnico profesional de documentología y técnico profesional en identificación de automotores; se crearon los programas de Derecho y Tecnología en Telemática, los cuales fueron aprobados por el Ministerio de Educación Nacional. La Dirección Nacional de Escuelas obtuvo un importante reconocimiento a la calidad mediante resolución número 12327 el 28 de septiembre del 2012, por medio de la cual se otorga la acreditación institucional de alta calidad a la Dirección Nacional de Escuelas en la ciudad de Bogotá, proceso que se ha convertido en el camino para mejorar aspectos sensibles de la calidad del servicio educativo policial (Policía Nacional de Colombia, 2016).

7. Contexto teórico

Este capítulo aborda los aspectos teóricos consultados durante la investigación que permitieron formular la pregunta problema, los objetivos y la metodología a utilizar durante el desarrollo de la misma. Se consultaron diferentes plataformas, contentivas de artículos, tesis, libros y textos en general, que estudiaron en su momento el fenómeno en cuestión, contribuyendo a la caracterización de los aspectos pedagógicos y los elementos curriculares para la formación de los y las agentes de policía nacional de Colombia en el nivel técnico profesional en el servicio de policía. Partiendo de la revisión documental fue posible establecer los marcos teóricos, conceptuales y legales, que sustentan el caso de análisis.

Para su revisión se estableció un orden cronológico ascendente; el marco temporal analizado se encuentra ubicado entre los años 2006 y 2021.

8. Estado del arte

8.1. De la educación de los/las agentes de policía.

Mariana Sirimarco (2009) en el artículo “*El abordaje del campo policial. Algunas consideraciones en torno a la formación inicial: entre la praxis y las reformas*”, mediante un estudio etnográfico, presenta un encuadre razonable según una mirada antropológica, que analiza la preparación impartida por las escuelas de policía, develando el discernimiento de los fundamentos o racionalidad de las instituciones, siendo éste, un foco permanente de discusión, a partir del ciclo que define el desarrollo del/la agente policial, el cual, inicialmente, forma parte del ámbito ciudadano regular o común; de ahí que requiera de una formación y determinación de parámetros que le permitan transitar de un rol de ciudadano común, a la adopción de la figura de ciudadano con perfil y responsabilidades de mando y poder como agente de la policía. En relación con lo anterior, Sirimarco afirma:

Y es que, en la estructura educativa de estas escuelas iniciales, la instrucción cumple un rol fundamental, en tanto modalidad de acción que remite a la rutinización y el aprendizaje de diversas técnicas corporales. Así, independientemente de los contenidos teóricos que atraviesan el espacio de estas escuelas, es en torno a la rutinización corporal que sustenta el espacio de la formación policial. (Sirimarco, 2009, p. 130)

De este apartado resulta evidente que el proceso de transición de la figura de ciudadano común a la de agente de policía, se puede considerar inexistente, lo que

imposibilita en el periodo de formación, un año, realizar el cambio de paradigmas y modelos de vida, la adecuación de condiciones emocionales y formación de orden teórico y técnico con referencia a su nuevo rol. Se trata, por tanto, de comprender los contenidos y dinámicas pedagógicas y curriculares en las escuelas de formación policial. “Las prácticas, las rutinas y hasta los sentidos que atraviesan los mecanismos que guarda la instrucción están más pensados para efectuar una ruptura con esa sociedad que para dar cuenta de la cotidianidad de la función policial” (Sirimarco, 2009, p. 125).

El análisis muestra que la formación policial de carácter inicial, tiene como enfoque la disciplina orientada a la obediencia, fundamentada en la adopción de posiciones corporales, desarrollo de rutinas, basadas en el denominado orden cerrado y sometimiento a un régimen determinado, que conllevan a una formación con un alto componente frente al actuar y definitivamente un bajo nivel frente al de reflexionar; caso este que se repite en el proceso formativo de los altos mandos, haciendo del ejercicio de la vida profesional una permanente repetición del modelo conductista. La lógica de actuación se centra en la reacción mecánica y no en el análisis situacional.

De otra parte, Rodríguez y Moreno (2011) en su artículo “Actitudes ante situaciones de agravio. Un estudio comparativo entre oficiales de fuerzas de seguridad y estudiantes universitarios”; analiza y compara el comportamiento de miembros de las facultades de psicología, abogacía y cadetes de la fuerza de seguridad en Argentina, con respecto a sus actitudes ante situaciones de agravio. La muestra comprendió 476 sujetos de ambos sexos y para el caso de los cadetes de la fuerza de seguridad se tomó como sujetos de investigación, los estudiantes de tercer año, último de formación policial en este país, es

relevante en este estudio, comprender que, el instrumento CASA (Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio), analiza tres escalas que buscan determinar las actitudes asumidas frente a situaciones de agravio, dichas escalas son: respuestas pasivas (2 ítems), respuestas de agresión (3 ítems) y respuestas prosociales (2 ítems) con respecto a lo cual los autores concluyen:

Por último, consideramos que la investigación de las actitudes pasivas, agresividades y prosociales de los futuros oficiales, parece ser importante y necesaria para la mejor formación y el desempeño posterior. Además, estas variables deben ser estudiadas junto con los rasgos de personalidad, el juicio moral, el sistema de valores y creencias, entre otras (Rodríguez & Moreno, 2011, p.379).

Finalmente, en cuanto a la educación de los/las agentes de policía, se encuentra un estudio en este contexto, que corresponde a Bello Montes (2012) “Nuevos desafíos de los cuerpos policiales en un mundo globalizado” el cual, de manera específica, revisa el alcance e impacto del fenómeno y proceso de la globalización sobre el desempeño del cuerpo policial en Colombia. En su desarrollo toma como referencia aspectos específicos como las características para comprender la globalización y la implicación en el sistema social tanto individual como colectivo; el impacto mundial a nivel demográfico, actitudinal, y tecnológico en los cuerpos policiales; la profesionalización de los agentes de policía y, finalmente, los retos de los gobiernos de Reino Unido y EEUU, con respecto a sus problemáticas particulares y medidas a nivel policial, esto en cuanto a su función de *referencia* global. Es de particular importancia, para el estudio, anotar lo referido por Bello

Montes, con respecto a este tipo de investigaciones.

Con frecuencia se llama la atención por la falta de grupos de estudio específicos de temas de policía, mientras que sí existen numerosos grupos de análisis de problemáticas sociales; por esta razón, es clara la necesidad de estrechar los lazos entre las academias de policía y las universidades. Por un lado, para atraer la posibilidad de desarrollar, de forma independiente, investigaciones científicas en estos temas por parte de organismos diferentes de las instituciones policiales. Adicionalmente, se busca aprender y utilizar un método científico para el desarrollo de estudios que evalúen y produzcan conocimiento útil en la función policial, que se adapte a los estándares en educación e investigación (Bello Montes, 2012, p. 140).

8.2. De los Currículos

El análisis documental con respecto al componente curricular, permite un intercambio de ideas comparativas e incluyentes, por parte de diferentes teóricos, según su perspectiva desde una visión científica; permitiendo identificar los criterios de autonomía que, en el programa educativo, brindan la oportunidad de realizar cambios sociales y culturales afectando las capacidades emocionales, racionales y técnicas de orden personal y colectivas. Este análisis permitió revisar las diferentes opciones institucionales que, pueden ser, consideradas para la construcción de planes educativos en la preparación policial y que requiere una base científica moderna para su actualización.

La idea de plan educativo o currículo ha pasado por una progresión de cambios a lo largo del tiempo, sustentado en las demandas sociales de cada época y los postulados teóricos de orden mundial. Por ello, según los puntos de vista de Dewey, Taba, Tyler, Stenhouse y Posner, del plan educativo, se deriva la preparación de la actividad instructiva académica, desde las perspectivas estatal, de la institucionalidad y la escuela, como espacios interactivos y de reflexión.

Peñaloza (2009) en su tesis “Pensamiento epistémico y socio antropológico del currículo, el problema de la formación universitaria en Colombia 1989-2009” la autora desarrolla una línea de tiempo y análisis epistémico sobre el currículo, teniendo presente las tendencias en Latinoamérica y la evolución en diferentes países europeos, bajo el criterio que mediante la actualización curricular se fundamenta y construyen las reformas educativas. Este ejercicio pretende demostrar las implicaciones del currículo que supera con creces los criterios de planeación, aplicación de métodos y diseños administrativos, llevándolo a obtener una perspectiva como principal instrumento de orden creador del modelo organizativo educativo, transformador de ideas e ideales y por tanto constructor de nuevos modelos sociales. En este sentido Peñaloza afirma:

Para la sociedad actual, la formación del sujeto y la formación profesional, son los dos problemas fundamentales, es decir, la forma como este sujeto es capaz de pensar y actuar con responsabilidad social y compromiso ético. Si la universidad prepara para ser buenos profesionales, también debe preparar para ser personas éticas, críticas y con actitud investigativa, no

creemos que la universidad deba formar solo para adaptarse, para integrarse y para hacer buen uso de los lugares del trabajo. La función de la universidad es poder ser la imagen de una nueva forma de pensar y de ser. (Peñaloza, 2009, p.61)

De esta manera Peñaloza (2009) plantea que la formulación del currículo debe abordar elementos que, en términos de impacto, contemple aspectos no solo metodológicos pedagógicos, sino también criterios de orden actitudinal, aptitudinal, analíticos y constructivistas.

De otra parte, Galeano (2009) en su publicación “Innovar en el currículo universitario: una propuesta de observatorio de objetos curriculares” analiza el currículo desde la perspectiva de la acreditación, los registros calificados, el ciclo propedéutico, los créditos y las competencias; con un marco de referencia legal. Para ello mediante la técnica de estudio de casos y la metodología hermenéutica, propone la transformación del currículo como instrumento hermenéutico – dialectico y no retorico, esto para la totalidad de las áreas misionales universitarias, fortaleciendo la transferencia de conocimiento, la producción investigativa, la internacionalización y la extensión, afirma Galeano:

“Desde la presente investigación se demuestra a las instituciones, en particular a las universitarias en donde se realiza la investigación que es posible convertir las aulas tradicionales en aulas investigativas” (Galeano, 2009, p 12).

Para el desarrollo de esta tesis resulta indispensable, según el autor, incorporar los criterios de coherencia, flexibilidad, interdisciplinariedad, y productividad, entre otros, que permitirán el avance del modelo educativo sustentado en las actualizaciones curriculares en todos los componentes propuestos, tanto en términos de criterios como de componentes misionales e instrumentos curriculares.

Otro estudio relevante para el presente proyecto de investigación es lo propuesto por Llabata en 2016, en su trabajo de doctorado “Un enfoque de complejidad del aprendizaje. La metodología cooperativa en el ámbito universitario” la autora analiza el proceso enseñanza y aprendizaje a nivel universitario, mediante la revisión de la relación docente y alumno y sus niveles o grados de preparación, su enfoque tiene por objeto revisar las capacidades de comunicación, aprendizaje tanto individuales como colectivos y que tiene por objeto responder a las necesidades sociales. Para ello aborda la perspectiva de la educación como modelo sistémico y el proyecto educativo como instrumento formal de orientación.

En su investigación contrasta lo propuesto en los instrumentos curriculares como micro currículos, el plan de estudios y proyectos educativos con las competencias y conocimientos impartidos en el aula, en ese sentido, el docente tiene un rol hegemónico, con respecto a ello Llabata propone:

Se concibe al docente como experto en el campo de la docencia, de la enseñanza y del aprendizaje, como un sujeto que asume la responsabilidad de promover un aprendizaje de calidad al que contribuye desde el conocimiento, análisis y

consideración de los condicionantes que sobre el influyen. En especial, entendiendo que la docencia constituye una actividad no intuitiva, sino reflexionada y fundamentada, cuanto menos sobre procesos de análisis desde la perspectiva de aquello que promueven (Llabata, 2016, p.495)

Finalmente, y en concordancia con el caso de estudio, tenemos que la Policía Nacional de Colombia en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) propone el currículo como el eje esencial en la gestión académica, presentado la siguiente definición del mismo:

Se define currículo, en términos generales, como el conjunto de procesos y recursos mediante los cuales se logran los propósitos educativos. De manera específica, se entiende como el conjunto de políticas, planes de estudio, programas, metodologías, perfiles, criterios evaluativos y demás procesos que contribuyan a la formación humana e integral, y al desarrollo y fortalecimiento de las competencias, mediante la consolidación del modelo pedagógico institucional, y como producto del trabajo colectivo de la comunidad académica. (PEI, Policía Nacional 2014)

El currículo como instrumento estratégico en el modelo educativo de la Policía Nacional de Colombia es reconocido como eje fundamental y recoge en su definición diferentes elementos con un enfoque procedimental, contentivo de aspectos metodológicos y programáticos que suponen el cumplimiento de una formación integral.

9. Marco teórico

Según Guevara (2016), el marco teórico establece los modelos explicativos y conceptuales. En esta sección, la hipótesis permite determinar los atributos de las unidades de examen de la exploración, recopilando, de manera epistemológica, los pensamientos científicos que estructuran las visiones que permiten aclarar y/o confirmar la temática propuesta como investigación. Esto sugiere el conocimiento del pensamiento, de las actividades y de la creación de la información, confrontándola con la propuesta investigativa para su comprensión, recordando que se priorizan los estudios bajo un objeto de análisis similar.

Se reúnen, por tanto, en este apartado, los estudios generales que permiten una mayor comprensión del contexto del proceso formativo de los agentes de policía en Colombia, bajo los procesos, procedimientos y marco de referencia con respecto a los análisis curriculares, sus ejes y el modelo curricular de la institución policial.

9.1. Del modelo curricular, una visión epistemológica

González (2001) en su texto John Dewey y la pedagogía progresista, plantea conceptualmente el currículo, como un proceso de educación para la vida; brindando un valor superior a su impacto en el desarrollo de capacidades que permiten una mayor creatividad y autonomía en los sujetos. Para Dewey el currículo, bajo el contexto creativo, debe dar paso al ejercicio investigativo, fundamentado en la estimulación de la curiosidad y, bajo el contexto de la autonomía, se constituye en un instrumento libertario en torno a su

capacidad y objetivo de brindar conocimiento.

De otra parte, Stenhouse (1987), propone una mirada orientada al reconocimiento del currículo como parte de un modelo sistémico, compuesto por el profesorado, la investigación y por supuesto el currículo mismo; mediante el cual sugiere, son los insumos de los planes de estudios y la refrendación de la misión institucional. Su tesis propone una jerarquía entre estos elementos constitutivos del sistema, brindando una mayor ponderación al profesorado con base en sus métodos y experiencia investigativa, lo anterior por el impacto que se tendrá en la transformación de la acción formativa.

Para Taba (1974) el currículo es la planeación del modelo de aprendizaje, mediante la articulación de tres componentes básicos: la selección de contenidos; la determinación de las experiencias durante el aprendizaje y; la estructuración de un plan que contemple condiciones óptimas para el proceso de formación.

De manera más reciente, Arana (2017), plantea que el currículo debe obedecer, corresponderse y atender las realidades de las relaciones entre aspectos consuetudinarios, sociales y académicos; para ello plantea dos niveles básicos: uno en la relación directa entre el currículo como instrumento que permite atender las necesidades individuales, sociales e institucionales, comprendiendo el fenómeno educativo como escenario de transferencia de conocimiento en un modelo social cambiante y; dos, aborda los momentos para la elaboración del currículo bajo los procesos de diagnóstico de las necesidades sociales, reconocimiento de los requerimientos de los estudiantes; el establecimiento de metas bajo una visión actual y de futuro; adopción de contenidos; diseño de actividades y finalmente la

determinación de los instrumentos y métodos evaluativos. De esta manera concibe el currículo como un instrumento que atiende las necesidades priorizadas de una sociedad.

Finalmente, Tyler (1973), plantea que la educación tiene la capacidad de modificar las conductas, lo que determina, por consiguiente, las reacciones, emociones y forma de pensar de los individuos. De esta manera Tyler se enfoca en la elección de los contenidos curriculares que aporten al desarrollo de habilidades para suplir necesidades de orden social, esto con base en el reconocimiento del escenario educativo como el espacio que permite dar significado a ciertas actividades que no se suplen fácilmente en el contexto social.

De los autores referidos, se puede colegir que el currículo en términos instrumentales y conceptuales se constituye en un mecanismo fundamental para el desarrollo de los sujetos en y para el contexto social; mediante el cual se logra articular contenidos académicos, métodos investigativos, experiencias sociales e individuales, debe ser el resultado de la articulación de expectativas y necesidades de los diferentes actores y grupos de interés, por ello, los fundamentos mediante los que se propone analizar el currículo de formación de los agentes de policía, debe estar soportado en la reflexión de análisis crítico sobre, no solamente, los contenidos teóricos, sino también, cómo los aspectos investigativos, experienciales, pedagógicos y de contexto social cambiante, están siendo incluidos dentro de su formulación, diseño, ejecución y evaluación.

Es decir, establecer si el currículo adoptado para el proceso formativo del/la agente de policía en Colombia suple las necesidades y expectativas sociales e individuales bajo la

perspectiva de la educación en derechos humanos, en los componentes investigativos, pedagógicos, teóricos, legales, experienciales y relacionales comunitarios; con fundamentos en las directrices normativas, los lineamientos teóricos académico – científicos e institucionales para la formación de profesionales competentes.

9.2. De los enfoques pedagógicos y el currículo

Un elemento preponderante con respecto al currículo tiene que ver con los enfoques, lo que propicia un ejercicio “*paradigmático*” que dispone y determina la relación, educador – educando en el proceso de enseñanza (Meza 2012), este aspecto determina, en gran medida, la construcción y apropiación del conocimiento y la adquisición de competencias. Los enfoques tienen la particularidad que sus perspectivas son de orden multi disciplinar, por tanto, intervienen diversos planteamientos científicos que apuntan a orientar el proceso de aprendizaje.

De esta manera tenemos que, a lo largo del tiempo y en el contexto de cada época, los modelos y sus enfoques pedagógicos, presentan críticas y/o validaciones en cuanto a sus metodologías, lineamientos, directrices y ejes orientadores. Su aprobación o no, está determinada por la participación de investigadores, teóricos y organizaciones académicas que desafían o validan los enfoques propuestos e implementados. En el transcurso y desarrollo de los modelos educativos se han presentado diferentes enfoques que pueden considerarse como paradigmáticos. En términos de Hernández (2011) tenemos una recopilación de los más representativos así:

Humanista: Como generalización simbólica, tenemos que está orientada a la formación integral de las personas, teniendo en cuenta los diferentes aspectos integradores del individuo, considera que una visión unilateral de la formación va en detrimento o retroceso en cuanto al crecimiento de la humanidad; como base filosófica esgrimien las de tendencia como el existencialismo y la fenomenología. En el marco de la psicología con enfoque humanista, la cual forma parte de este paradigma, se distinguen fundamentos como: el ser humano excede las partes, debe ser considerado como una totalidad; el ser humano tiende a la autorrealización, esto de forma natural; el ser humano es intencional y tiene facultades para decidir, Bugental (1964).

Constructivista: En cuanto a este enfoque paradigmático tenemos como principales generalizaciones simbólicas que, el conocimiento es el resultado de un proceso interactivo en el cual la información o data externa es interpretada varias veces por la mente, no es una copia de una realidad pre existente. En este proceso, el constructivista, el individuo va conformando sistemas explicativos cada vez más complejos. Se soporta en el ejercicio semiótico que le permite la construcción de conocimientos, mecanismos e instrumentos de comprensión del modelo social y su interacción con este, permite establecer conductas de comportamiento para el desempeño de actividades particulares en un contexto general. Es considerado por muchos como el enfoque educativo con mejor adaptación en cuanto a competencias, básicamente, por la relación educador – educando, donde el primero no solamente aporta conocimientos si no que ayuda a construir el criterio mediante la interactividad y porque da una especial relevancia al contexto, brindando facilidad al fenómeno del aprendizaje.

Sociocrítico: En un contexto simbólico este enfoque presenta generalizaciones que buscan determinar el conocimiento científico como neutro, plantea que el conocimiento es el camino de emancipación del ser humano, en ese mismo sentido es concebida la investigación, no es interpretativa, si no, liberadora y transformadora. En cuanto a este aspecto de la formación, es decir, la investigación, plantea tres dimensiones básicas: la investigación acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa, para lo cual propone como fundamento la participación. En el enfoque sociocrítico, los modelos experiencial, intuitivo, imaginativo, el pensamiento y la acción, dan sentido al ser personal y social.

Conductista: Las generalidades simbólicas de este enfoque tienen una base de orden fáctico, surge como alternativa frente al método de *introspección*, valida solamente los fenómenos observables, para este paradigma de la enseñanza el aprendizaje es lo que está estrictamente establecido en los contenidos y la memoria o almacenamiento son la base de la aprobación; promueve el aprendizaje memorístico provocando solamente niveles básicos de comprensión; el método docente se caracteriza por la comprensión de la enseñanza como “adiestrar – condicionar” y el aprendizaje como un hecho de la memoria o almacenamiento de información; el educando es receptor de datos y aprende exclusivamente lo que se le enseña; el método evaluativo se enfoca en los conocimientos impartidos en y no en los procesos de aprendizaje, además se constituye en la actividad de cierre del proceso educativo.

Las generalidades representativas expuestas para los diferentes enfoques paradigmáticos curriculares, permiten establecer la necesidad de apropiarse de manera holística sus postulados para el diseño curricular, este ejercicio devela que la praxis docente

es diversa no solo desde la perspectiva científica y conceptual, si no, desde la necesidad instructiva disciplinar, la contextualización y conceptualización curricular debe advertir, no solo la existencia de los enfoques, sino que además, debe establecer su pertinencia y criterios de aplicabilidad, acorde a la necesidad pedagógica.

Meza (2012), afirma que para abordar de manera científica las acciones formativas, la pedagogía, requiere de áreas diversas del conocimiento, esto con el ánimo de que los diferentes enfoques y teorías de aprendizaje contribuyan a que los individuos formados puedan adaptarse a las realidades sociales, comprender los contextos profesionales y de esta manera aportar al bienestar social.

9.3. De los tipos de currículos

De acuerdo a Posner (1998), se puede distinguir tres tipos básicos de currículo: el formal, el real y el currículo oculto; este último de particular interés para este ejercicio investigativo. En cuanto a lo propuesto por Posner tenemos que:

Currículo formal: De acuerdo al autor este tipo de currículo hace referencia a aquel que, fundamentado en un marco teórico, da soporte a la exposición de ideas de manera formal, es tangible, por tanto, hace referencia a un formato que contiene los planes y programas que dinamizan la actividad educativa, contempla componentes pedagógicos y didácticos, adicionalmente es un instrumento flexible el cual está sujeto a reformas o modificaciones.

Currículo real: Según al autor, este currículo es el que se da en la praxis, hace

referencia a las formas, didácticas y pedagogías aplicadas en el aula de clase, dinamiza el proceso enseñanza – aprendizaje, consiste en la operativización o aplicación del currículo formal, es el principal instrumento para la apropiación del conocimiento y desarrollo de habilidades.

Currículo oculto: En el marco formativo en cuanto a lo institucional educativo no se hace muy visible el análisis de la relación entre doctrina, teoría y acciones, particularmente en cuanto a las practicas educativas observadas como tradiciones o costumbres institucionales, existen construcciones formativas al amparo de lo consuetudinario que gozan de un carácter acrítico, por el mismo hecho de ser aceptadas como prácticas, acciones o conductas validadas por el simple hecho de ser, porque siempre han sido. Esta tipología curricular media la relación entre el currículo formal, las premisas ideológicas y la teoría formativa lo que finalmente determina la clase de conocimiento adquirido por los educandos. La reflexión en este sentido es de qué manera los criterios ideológicos de los educadores y las tradiciones institucionales, están afectando la aplicación del currículo formal, adicionado o restringiendo posturas o tesis reflexivas durante el proceso formativo.

Particularmente en el modelo formativo policial, aunque existe un sistema curricular oficial o formal, es preponderante la implementación de mecanismos que permitan la consolidación de una identidad policial, esto quiere decir que no solamente se imparten conocimientos de orden técnico, especializados e institucionales, orientados al servicio policial, sino que se hace relevante que sean complementados con la formación conductual, comportamental, axiológica y actitudinal que estén asociados a la cultura de la institución,

es allí donde tiene un impacto formativo los saberes informales consuetudinarios que ejercen poder, influyendo y determinando el rol policial, en el marco de su ejercicio como autoridad de vigilancia y control.

Para Bulla y Guarín (2015), el currículo oculto policial genera tensiones que afectan la formación de los profesionales de policía, esto debido a la ratificación y/o reforzamiento de conductas que pueden generar confusión frente al verdadero rol profesional del agente de policía. Dentro de las principales tensiones, tenemos la militarización de la institución policial, esto debido al modelo castrense basado en el formato que contempla ascensos en términos de grados, la aplicación del orden cerrado, un alto componente simbólico, la realización de marchas y arengas durante el entrenamiento físico, entre otros; en segundo lugar, en cuanto al respeto y/o reconocimiento de los derechos; en el modelo formativo policial hay un especial reconocimiento de los valores de guerra, las formas, técnicas y términos relacionales basados en la obediencia derivada de una jerarquía, patrones que, en muchas ocasiones son replicados con y en la sociedad y, en tercer lugar, tiene que ver con la tensión entre lo **moral, lo legal y lo cultural**, aspectos en torno a los cuales gira permanentemente la función policial.

9.4. De la formación policial como ciencia y el enfoque en derechos humanos

La política educativa de los/las agentes de policía en Colombia plantea un modelo integral de formación, donde la potencialización de los conocimientos y las capacidades dentro de un marco humanista, articula los procesos misionales universitarios como la extensión, la investigación y la formación, bajo los criterios de ética, justicia y garantía del

goce efectivo de los derechos humanos. En ese sentido el currículo es concebido desde la institucionalidad como un instrumento integrador de diferentes perspectivas interdisciplinarias (filosóficas, antropológicas, sociológicas y pedagógicas, entre otras) con criterios de flexibilidad, transversalidad, integralidad y pertinencia; todo lo cual, apunta a la construcción de una sociedad, tolerante, pacífica y solidaria.

Para ello institucionalmente el Proyecto Educativo Institucional, es definido de la siguiente manera:

Como el conjunto de procesos y recursos mediante los cuales se logran los propósitos educativos. De manera específica, se entiende como el conjunto de políticas, planes de estudio, programas, metodologías, perfiles, criterios evaluativos y demás procesos que contribuyan a la formación humana e integral, y al desarrollo y fortalecimiento de las competencias, mediante la consolidación del enfoque pedagógico institucional, y como producto del trabajo colectivo de la comunidad educativa. (Policía Nacional de Colombia,2013)

Para el modelo de desarrollo humano de la Policía Nacional, la orientación de la gestión está enfocada en el desarrollo de competencias que, mediante el conjunto de conocimientos, habilidades, intereses, valores y atributos del carácter, permiten al individuo desempeñar eficazmente su actividad policial. Dentro de este marco de gestión del talento humano se establece un modelo pedagógico, basado en competencias, que busca articular los diferentes tipos de recursos para la ejecución del plan académico en concordancia con la visión institucional. Bajo esta premisa el modelo pedagógico busca unificar la propuesta académica con la actividad laboral policial (Policía nacional de Colombia 2013).

Particularmente con respecto a la presente investigación y su eje de profundización – educación en derechos humanos – el proyecto educativo institucional de la Policía Nacional de Colombia, propone en su numeral 4.3, el modelo pedagógico institucional, aplicado a la formación en derechos humanos y derecho internacional humanitario, para lo cual plantea el desarrollo de tres (3) aspectos para su enseñanza y tres (3) principios para la formación en esta área específica. En términos del marco teórico y las unidades cualitativas de análisis se realiza transcripción de estos.

A partir del lineamiento de política institucional, y con relación al direccionamiento policial basado en el humanismo, el modelo pedagógico institucional se aplica a la formación en Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario. También se toma como referente en este campo, la Política Integral de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, establecida por el Ministerio de Defensa Nacional, en la cual se plantean tres aspectos para su enseñanza:

- **La diferenciación:** cada miembro de la Fuerza Pública recibe la instrucción que requiere su grado y su responsabilidad, teniendo en cuenta que el conocimiento del marco de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, es parte esencial de la responsabilidad del mando.
- **La aplicabilidad:** la instrucción en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, es la más adecuada a la práctica y se debe encontrar plena aplicación en el normal ejercicio de las actividades militares y policiales.

- **La transversalidad:** las normas de estos derechos se integran en todos los niveles de la instrucción (formación y entrenamiento), el equipamiento (medios de combate), la doctrina (manuales y reglamentos), y en el proceso de planeación, conducción, control y evaluación de las operaciones militares y policiales.

Con base en estos fundamentos, la Policía Nacional plantea los siguientes principios para la formación en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario:

- **Transversalidad:** integración de estos derechos en todos los espacios educativos, de tal manera que exista coherencia entre el discurso y la acción.
- **Énfasis en la práctica:** promover la relación entre la teoría, su sentido y su aplicación real en el ejercicio de la función policial, a partir de situaciones cotidianas en el campo familiar y laboral.
- **Integración:** educar para los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, debe partir de la aplicación de principios y valores, es decir, no solamente hacer énfasis en lo jurídico, sino también en sus connotaciones éticas.

La práctica policial, de acuerdo al proyecto educativo, propone líneas de acción con enfoque en las políticas de: autoridad con ética, cumplimiento de requisitos, pertinencia educativa, cultura de autocontrol y auto evaluación, apropiación de conocimiento social, integralidad en la educación, articulación entre lo operativo y lo educativo, formación continua, respeto por los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, educación para la vida profesional policial y accesibilidad al conocimiento (PONAL 2010).

9.5. Del enfoque humanista de la educación policial

La institución policial plantea como línea general de la política educativa al individuo; lo considera como eje fundamental de la actividad educativa, dicha actividad, está concebida como el instrumento para promover una formación con un alto componente reflexivo, investigativo y racional; en contravía de un modelo de aprendizaje memorístico, mecánico y repetitivo, busca el desarrollo de las capacidades imaginativas y creativas en los individuos. Por tanto, reconoce el respeto por la dignidad, la libertad con responsabilidad, el liderazgo positivo, la actuación dentro de los valores y principios, respeto por la diversidad, la solidaridad, la tolerancia y al justicia (Policía nacional de Colombia 2013).

Propone para el logro de dichos objetivos, el reconocimiento del rol ejercido por el docente, el cual lo define como trascendental, al cual denomina como el puente de construcción humana a partir de la reflexión de Maritain (1993) la tarea de la educación no es dar forma al hombre ideal platónico, sino formar a un hombre concreto, que pertenece a una nación formada, a un ambiente social concreto y a una época histórica concreta. En términos del proyecto educativo institucional la humanización de la educación es:

Una concepción antropológica y pedagógica de la educación policial, que contribuye a determinar el tipo de hombre y mujer que se pretende formar y permite articular componentes relevantes de la dignidad humana en la formación de un profesional de policía, con un significado más profundo y

un propósito educativo que trascienda lo disciplinar y profesional (Policía Nacional de Colombia 2013).

De esta forma, el enfoque humanista en la formación integral de los hombres y mujeres de la Policía Nacional, plantea desarrollar una visión más trascendental del individuo promoviendo el despliegue de las diferentes dimensiones del ser.

9.6. Del currículo institucional en la Policía Nacional de Colombia

Logros significativos han denotado la construcción del modelo curricular de la institución policial en Colombia, incluyendo su sólida estructura jerárquica, desde la construcción y consolidación de escuelas de policía en varias regiones de la nación, hasta la conformación de programas de pre y posgrados con formación continua, para responder a las necesidades provocadas por la fenomenología criminal, las necesidades gubernamentales y los requerimientos ciudadanos.

Para dar cumplimiento al objetivo de brindar un carácter de profesionalización al servicio de policía, la Ley 62 de 1993, "Por la cual se expiden normas sobre la Policía Nacional, se crea un establecimiento público de seguridad social y bienestar para la Policía Nacional, se crea la Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada y se reviste de facultades extraordinarias al presidente de la República"; en su artículo séptimo plantea textualmente:

ARTÍCULO 7°. Profesionalismo. La actividad policial es una profesión. Sus servidores deberán recibir una formación académica integral, de tal forma que les permita una promoción profesional, cultural y social, con acento en los derechos humanos, la instrucción ética, ecológica, de liderazgo y de servicio comunitario.

Todo miembro de la Policía Nacional, de acuerdo con su rango, será capacitado integralmente en academias y centros de formación especializada integral. Su formación técnica y académica abarcará, entre otras, nociones de derecho y entrenamiento en tareas de salvamento y ayuda ciudadana.

De manera posterior, en el decreto 1791/00 “Por el cual se modifican las normas de carrera del Personal de Oficiales, Nivel Ejecutivo, Suboficiales y Agentes de la Policía Nacional”; se confirma la visión legal de la formación policial como profesión, refiere a la estructura del sistema educativo policial y los programas académicos, al tenor de lo expresado en sus artículos 14 a 17 en los cuales decreta:

ARTICULO 14. PROFESIÓN DE POLICIA. La actividad policial es una profesión. Como tal sólo podrá ser ejercida por personas que acrediten títulos de idoneidad profesional, expedidos por los respectivos centros de educación policial y reconocidos por el Gobierno según normas vigentes.

ARTICULO 15. FORMACIÓN PROFESIONAL. La formación integral del profesional de policía, estará orientada a desarrollar los principios éticos y valores

corporativos, promover capacidades de liderazgo y servicio comunitario para el eficiente cumplimiento de las funciones preventiva, educativa y social. En tal virtud, los contenidos programáticos harán particular énfasis en el respeto por los derechos humanos, para el ejercicio de las libertades públicas y la convivencia pacífica de los residentes en el territorio colombiano.

ARTICULO 16. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

POLICIAL. La Dirección General de la Policía Nacional presentará para aprobación del Ministro de Defensa Nacional el Sistema de Educación Superior para la Policía Nacional, de acuerdo con las normas vigentes sobre la materia.

ARTICULO 17. PROGRAMAS ACADÉMICOS. El Consejo Superior de Educación Policial, establecerá la estructura, condiciones y títulos de los programas académicos exigidos para el ingreso y ascenso en el respectivo escalafón.

PARÁGRAFO. La Escuela Nacional de Policía "General Santander", homologará o convalidará los cursos policiales y títulos profesionales policiales que se adelanten en el exterior, para efectos de ingreso y ascenso en el escalafón respectivo, previo concepto del Consejo Académico.

En cumplimiento del marco normativo expuesto y con el propósito de unificar criterios para la formación policial es creada la Dirección Nacional de Escuelas (DINAE) en el año 2006; esta es una institución de educación superior de carácter universitaria, cuyo principal objetivo es determinar la política institucional educativa para todas las escuelas de formación policial de Colombia. Esta es la primera oportunidad en que, durante el proceso formativo histórico de la institución policial en Colombia, se logra unificar y consolidar un

enfoque curricular y pedagógico a través de la gestión académica en la institución policial.

Actualmente y, mediante la DINAE, la institución policial orienta el proceso formativo de sus agentes con las siguientes características:

- Enfoque pedagógico basado en competencias.
- Teoría constructivista,
- Aprendizaje activo y autónomo,
- Aprendizaje por interacción social,
- Trabajo cooperativo con la sociedad y,
- Aprendizaje significativo.

Esta estructura pedagógica pretende articular los roles del educador y educando, para la construcción de un conocimiento propio, adquisición de nuevos saberes e integración de saberes previos, fortaleciendo las competencias del saber ser, saber hacer y saber tener, para un mejor desempeño laboral.

En cuanto al modelo por competencias, la DINAE se propone adoptar 5 competencias denominadas genéricas o globales que se integran al modelo de cultura organizativa en búsqueda de un mejor desempeño, en la siguiente tabla se exponen las competencias genéricas contempladas por la institución policial para la formación de sus agentes:

Tabla 1: competencias genéricas PONAL – DINA E

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
Competencia Relacional Desarrollar relaciones	Definida como la forma de interacción consigo mismo, con la institución y con la comunidad, a partir de una visión transformadora.
Competencia Personal Ser policía	Orientada al reconocimiento de las capacidades y habilidades para alcanzar una mejora continua en la función policial, bajo parámetros de ética y transparencia.
Competencia Comunitaria Servir con pasión	Promueve la evidencia de comportamientos de actitud de servicio e interés por satisfacer las necesidades de la comunidad, con propósito de afianzar la imagen y credibilidad institucional.
Competencia Cognitiva Aprender para aportar	Conlleva al funcionario a aplicar y desarrollar, de manera permanente, conocimientos para optimizar el desempeño profesional.
Competencia Institucional Actuar con efectividad	Permite responder, de manera efectiva, a los nuevos contextos manteniendo la calidad en el servicio de policía.

Nota: diseño propio, fuente de información Dirección Nacional de Escuelas 2021.

De otra parte, el pensum que oferta la institución para la formación de los técnicos profesionales en servicio de policía contiene un total de treinta y cinco (35) materias que buscan cumplir con la formación en las competencias ya enunciadas, este número de asignaturas resulta muy amplio para ser aprendidas por los educandos en el periodo establecido para la formación de los y las agentes de policías, que es de un año, a continuación, se enuncian a los periodos y las materias o asignaturas propuestas para el proceso de formación:

Tabla 2. Pensum de formación Técnico Profesional en Servicio de Policía

PLAN DE ESTUDIOS TÉCNICO PROFESIONAL EN SERVICIO DE POLICIA		
No.	PERIODO 1	PERIODO 2
1	Historia, doctrina y organización institucional	Actuaciones Policiales
2	Servicio de Policía I	Servicio de Policía II
3	Orden cerrado I	Policía de tránsito
4	Tiro I	Orden cerrado II

5	Convivencia, seguridad y vigilancia Comunitaria I	Tiro II
6	Policía judicial	Convivencia, seguridad y vigilancia comunitaria II
7	Preparación física policial básica y aplicada	Procedimientos operativos de Policía Judicial
8	Técnicas de comunicación oral y escrita	Inteligencia
9	Prácticas de vigilancia I	Defensa personal
10	Introducción al derecho y derecho Constitucional	Derecho Penal Militar y Procedimiento Penal Militar
11	Derecho de Policía I	Derecho Internacional Humanitario
12	Derecho penal y procedimiento penal	Jurisdicciones especiales
13	Derechos humanos	Ética Profesional
14	Derecho disciplinario aplicado	Ambientes educativos saludables y cultura de la seguridad
15	Ética general	Problemas colombianos y resolución de conflictos
16	Cultura de la legalidad	Carabineros II
17	Carabineros I	Práctica de operaciones urbanas y rurales
18		Seminario de Casuística

Fuente: elaboración propia a partir de pensum DINAE 2018

Como se puede evidenciar en la tabla 2, en el plan de estudios vigente para la formación de los Técnicos Profesionales en Servicio de Policía, solamente aparece una (01) materia relacionada explícitamente con la formación en Derechos Humanos (Periodo 1, numeral 13 en la tabla) y otra materia relacionada con el Derecho Internacional Humanitario (Periodo 2, numeral 11 de la tabla)

Para consideración de la Policía Nacional (2013) las competencias genéricas o globales son las que brindan identidad a los proyectos académicos, estas, aunadas a las competencias específicas obedecen y fortalecen de manera integral los objetivos formativos en cuanto al ser, el saber, el hacer y el convivir. De manera complementaria, se articula la formación en DDHH Y DIH, con el objetivo de reforzar la cultura de la legalidad y comprometerse con el desarrollo personal y social bajo un modelo instructivo ético y legal para brindar legitimidad al ejercicio policial; (Policía Nacional de Colombia, 2013).

Particularmente y con respecto al currículo de formación de los agentes de policía, observado como parte constitutiva del sistema educativo, en su propuesta de valor, busca atender o dar cumplimiento y respuesta a los interrogantes de: ¿Qué tipo de persona se desea formar? ¿Para qué tipo de sociedad? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Con qué recursos? Y ¿Con quién?, mediante la resolución de estos cuestionamientos, es posible tener claridad inicial de cuáles son las competencias y habilidades que se pretende desarrollar en el educando policial; para ello se puede observar en el currículo las características de: flexibilidad, integralidad, pertinencia, fundamentado en competencias y transversalidad; en cuanto a la gestión curricular plantea como etapas: el diseño, el desarrollo curricular y la evaluación y mejora continua.

Resulta evidente que, en cuanto al marco conceptual, la Policía Nacional a través de la DINAE ha logrado construir una propuesta curricular teóricamente consolidada desde la perspectiva de las generalidades, de otra parte, resulta difuso o poco claro establecer en cuanto a los campos de conocimiento específico, cuáles son las directrices o lineamiento para dar cumplimiento al proceso formativo que contribuya a su propósito y misión constitucional.

10. Marco conceptual

10.1. Generalidades

El marco conceptual de la presente investigación indaga por las referencias teóricas, resultados investigativos y análisis casuísticos, que presentan relevancia y pertinencia,

incluye, por lo tanto, definiciones, experiencias y supuestos (Ortiz, 2019). Lo anterior permite estructurar el adecuado discurso y transcurso de la exploración propuesta.

10.2. Del currículo

En la década de los sesenta Taba, acerca la definición de currículo como una declaración institucional que señala los aspectos que se integran al plan de estudios, siendo un instrumento transversal que articula los criterios administrativos, los principios organizacionales y las teorías curriculares con sus respectivas fuentes que orientan la ejecución del plan educativo propuesto.

De otra parte, para Kemmis (1993), plantea que el currículo es el instrumento mediante el cual se debe organizar los criterios del fenómeno enseñanza – aprendizaje y que involucra los diferentes actores que intervienen en dicho proceso; en un concepto más profundo considera que sería equivocado pretender o intentar su formulación teniendo en cuenta solo el entorno, afirma que se debe contar con bases teóricas, filosóficas, históricas y sociales, entre otras, esto bajo su perspectiva epistemológica al considerar que, el nivel técnico y lógico para su aceptación e implementación de un plan educativo y por tanto el currículo, deben estar sustentados en criterios científicos, lo que permite comprender sus métodos y enfoques para un proceso formativo integral y pertinente.

En cuanto al modelo formativo y su currículo, específicamente desde la perspectiva del Ministerio de Educación, derivado de los lineamientos de la UNESCO, las escuelas de formación policial en Colombia adoptan el modelo propuesto por Jean Piaget, bajo las

competencias del aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, en ese sentido Trujillo (2014) plantea:

El enfoque de competencias de la política educativa colombiana parte de la idea de que el propósito de los procesos educativos en todo sistema es el desarrollo de un conjunto de competencias, cuya complejidad y especialización aumentan en tanto se alcanzan mayores niveles de educación. El fomento de las competencias básicas y ciudadanas es la principal finalidad del quehacer educativo, pues éstas son la base sobre la cual se construyen los aprendizajes y se constituyen en el núcleo común de los currículos en todos los niveles.

Barraza (2018) plantea que el currículo es la oferta educativa escolar; no simplemente un escrito o documento, es la puesta en marcha como tal de la propuesta educativa, su ejecución es la que le da vida, el currículo es acción no texto inerte. En tanto lo anterior, el currículo es un proyecto político, que pretende mediante la formulación de ideas, soportadas en criterios científicos lógicos y pertinentes para la situación social de una comunidad, en el marco de una profesión o ciencia, brindar alternativas de solución. Para Stenhouse (2003) además debe ser entendido como un instrumento de planeación bajo el criterio de la flexibilización, tanto en sus contenidos como en sus métodos pedagógicos, lo que permite su actualización e innovación, lo anterior debido a que las circunstancias y necesidades sociales son igualmente cambiantes.

Resulta entonces relevante señalar que, el diseño del currículo debe atender las realidades sociales, sus necesidades y por tanto adecuar el programa, sus objetivos, los roles

docentes, sus técnicas pedagógicas y sus referentes teóricos para formular una propuesta con pertinencia y aceptación. Su alcance debe contemplar la totalidad de las estructuras y actividades intervinientes en el desarrollo formativo como los procesos administrativos, financieros, locativos, planta profesoral idónea y componente axiológico adecuado.

De otra parte, tenemos la posición de Sánchez (2018) quien plantea que, el currículo requiere indefectiblemente del texto como instructivo para comprender el escenario de la acción, es decir, es el referente de lo teórico para el ejercicio de la praxis, en tanto que este, el currículo, busca imitar el contexto del accionar humano mediante el diseño de los perfiles para los futuros profesionales.

Particularmente y en cuanto a una de las etapas o componentes del currículo como lo es la evaluación, Carrera et al (2018) proponen como una variable de análisis, el perfil del egresado, esto desde un escenario que permita prever las capacidades del estudiante en cuanto a la comprensión de los conocimientos, la responsabilidad profesional y la capacidad de transformación social; este postulado tiene sustento en la posición reflexiva que la academia debe asumir frente a las necesidades sociales, por ello, el currículo debe ser considerado un instrumento que articula la realidad social y la propuesta de formación académica.

10.3. Del modelo curricular de la Policía Nacional

En términos del Proyecto Educativo Institucional de la Policía Nacional de Colombia (2013), en el capítulo tercero: Gestión académica, establece los fundamentos de

la gestión académica y en ella ubica el currículo como su eje esencial, en el mismo capítulo establece las fuentes del currículo, para lo cual determina aspectos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos; advierte también los fines más relevantes de acuerdo a la visión teórica de Ibáñez (1986).

La transmisión de modelos culturales, la formación a través de la construcción del conocimiento y el aporte a la construcción de un proyecto de humanidad conjunto, que privilegia el bien común.

En apartado posterior se proponen las características del currículo, el cual es propuesto como un instrumento que evidencia la concepción educativa institucional, comprendiendo las características de: flexibilidad, integralidad, pertinencia, fundamentado en competencias y transversalidad. De otra parte, frente a la gestión curricular en el Proyecto Educativo Institucional, la Policía Nacional hace referencia a su importancia de la siguiente manera:

La gestión curricular es la columna vertebral del proceso educativo. En este proceso participan directivos, docentes, estudiantes y egresados, para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en los diferentes programas académicos. La gestión curricular se cumple mediante las etapas de diseño, desarrollo y evaluación (Policía Nacional de Colombia 2013).

Finalmente, dentro de la gestión curricular se plantean claramente tres etapas el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo, plantea también los niveles de la

planeación educativa los cuales se concretan a través del currículo, estos niveles de planeación son: el proyecto educativo institucional, el proyecto educativo de programa y el proyecto educativo de aula.

A modo de glosa podemos advertir que la estructura teórica del modelo curricular para la formación profesional de los hombre y mujeres policías en Colombia cuentan con un planteamiento teórico amplio en términos generales empero limitado en cuanto a lo específico.

El modelo formativo de la Policía Nacional en Colombia comparte similitud en términos de su forma de vinculación a otras fuerzas públicas, de un lado igual que las tres fuerzas armadas está adscrita al Ministerio de Defensa, aspecto que a la fecha de esta investigación se encuentra en discusión, cuenta con escuelas de formación especializadas igual que las otras armas, que la función pública y la cancillería nacional, sin embargo cuenta con una particularidad en términos de diseño de los modelos educativos, ya que para el caso de la Policía Nacional, este proceso es asociada a la jefatura nacional de desarrollo humano.

10.4. De la educación en Derechos Humanos

La comunidad internacional vinculada a la ONU coincide en que la educación en derechos humanos se constituye en un mecanismo para la realización de los mismos. El objeto de la educación en derechos humanos es el de fomentar la comprensión de que cada ser humano comparte la responsabilidad para que todas las personas gocen efectivamente

de estos; teniendo en cuenta aspectos como la prevención de abusos, la promoción de los derechos y la participación para la consolidación de los sistemas democráticos que velen por el cumplimiento de los derechos humanos.

De acuerdo con el plan de acción para la segunda etapa (2010 – 2014) del programa mundial para la educación en derechos humanos de la ONU (2012), define la educación en derechos humanos como:

Según lo convenido por la comunidad internacional, la educación en derechos humanos puede definirse como el conjunto de actividades de aprendizaje, enseñanza, formación e información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos con la finalidad de: a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los géneros y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y las minorías; d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el estado de derecho; e) Fomentar y mantener la paz; f) Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social.

11. Marco legal

El marco legal que sirve como aporte al análisis de la investigación, tiene enfoque en aquellos criterios normativos de orden nacional y supranacional que intervienen en la

formulación del modelo curricular de una entidad pública de carácter universitario como lo es la Policía Nacional a través de la DINA E en y para cada una de sus escuelas de formación policial; de esta manera resulta más que relevante establecer y analizar las normas que regulan y determinan tanto directrices como lineamientos para el diseño del currículo que no solamente debe adoptar la Policía Nacional sino que además requiere adoptar para el logro de sus objetivos institucionales en cumplimiento del marco normativo que lo rige.

11.1. Marco legal internacional

Los marcos normativos internacionales tienen efectos jurídicos en las naciones. De esta manera, cada nación en concordancia con los tratados, declaraciones y/o convenciones reconocidas por ellas, aceptan y se someten al marco de referencia normativa internacional acogido de manera voluntaria. Es así como, para el caso de la educación como derecho, está fundamentada en acuerdos internacionales; para el caso colombiano se tienen referentes normativos internacionales entre los cuales se encuentran la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (OEA, 1948).

Para el caso específico de la educación en derechos humanos existen diferentes instrumentos y documentos de orden internacional, de carácter legal supranacional, en los cuales se incorporan disposiciones que orientan sobre la educación en derechos humanos, a continuación, se relacionan los principales:

Tabla 3: marco legal internacional educación, educación de DDHH.

INSTRUMENTO / DOCUMENTO	AÑO	APARTADO
Declaración Universal de Derechos Humanos	1948	art. 26
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial	1965	art. 7
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	1966	art. 13
Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer	1979	art. 10
Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	1984	art. 10
Convención sobre los Derechos del Niño	1989	art. 29
Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares	1990	art. 33
Declaración y Programa de Acción de Viena	1993	Parte I, párrs. 33 y 34, y parte II, párrs. 78 a 82
Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia	2001	Declaración párrs. 95 a 97 y Programa de Acción, párrs. 129 a 139
Documento Final de la Cumbre Mundial	2005	Párr. 131
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	2006	arts. 4 y 8
Documento Final de la Conferencia de Examen de Durban	2009	Párrs. 22 y 107

Nota: diseño propio

11.2. Marco Legal Nacional

El Estado colombiano dentro de su soberanía y en acatamiento de los acuerdos internacionales aceptados, adopta mediante su estructura legal elementos que buscan dar garantía de las libertades individuales y colectivas y el ejercicio y goce efectivo de los derechos humanos; para ello promueve mecanismos que establecen las pautas legales, en este caso específico, tendientes a garantizar el derecho a la educación. A continuación, se relacionan las principales normas que regulan los procesos de educación superior que buscan garantizar este derecho con criterios de calidad y eficiencia desde los contextos

educativo y de seguridad nacional, componentes que se encuentran vinculados al proceso de formación de los y las agentes de Policía en Colombia.

Tabla 4. Marco legal nacional

NORMA	ARTÍCULO	CONTENIDO
Constitución Política Nacional	Artículo 67	La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos , a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.
	Artículo 69	Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley
	Artículo 216	La fuerza pública estará integrada en forma exclusiva por las Fuerzas Militares y la Policía Nacional
	Artículo 218	La ley organizará el cuerpo de Policía. La Policía Nacional es un cuerpo armado permanente de naturaleza civil, a cargo de la Nación, cuyo fin primordial es el mantenimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos y libertades públicas, y para asegurar que los habitantes de Colombia convivan en paz.
	Artículo 222	La ley determinará los sistemas de promoción profesional, cultural y social de los miembros de la Fuerza Pública. En las etapas de su formación, se les impartirá la enseñanza de los fundamentos de la democracia y de los derechos humanos.
Ley 30 de 1992	Artículo 1	La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.
	Artículo 6, literal A	Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones: a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.
	Artículo 9	Los programas de pregrado preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía.

	Artículo 137	La Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), el Instituto Tecnológico de Electrónica y Comunicaciones (ITEC), el Instituto Caro y Cuervo, la Universidad Militar Nueva Granada, las Escuelas de Formación de las Fuerzas Militares y de la Policía Nacional que adelanten programas de Educación Superior y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), continuarán adscritas a las entidades respectivas. Funcionarán de acuerdo con su naturaleza jurídica y su régimen académico lo ajustarán conforme lo dispuesto en la presente ley.
Ley 115 de 1994	Artículo 2	El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.
	Artículo 76	Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.
Ley 749 de 2022	Artículo 8	Para poder ofrecer y desarrollar un programa de formación técnica profesional, tecnológica, y profesional de pregrado, o de especialización, nuevo o en funcionamiento, se requiere obtener registro calificado del mismo. El Gobierno Nacional reglamentará: el registro de programas académicos, los estándares mínimos, y los exámenes de calidad de los estudiantes de educación superior, como herramientas de medición y evaluación de calidad e instrumentos de inspección y vigilancia de la educación superior.
Ley 1188 de 2008	Artículo 1	Para poder ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior que no esté acreditado en calidad, se requiere haber obtenido registro calificado del mismo
	Artículo 2 Numeral 3	Condiciones de calidad: El establecimiento de unos contenidos curriculares acordes con el programa que se ha establecido y que permitan garantizar el logro de los objetivos y sus correspondientes metas.
Decreto 1075 de 2015	Parte 5	Reglamentación de la Educación Superior
Decreto 1330 de 2019	Todo	Reglamenta el Registro Calificado de los Programas Académicos de Educación Superior de que trata la Ley 1188 de 2008 con relación a las Condiciones de calidad de las Instituciones y los Programas.

Nota: diseño propio

11.3. Marco Legal en el nivel institucional

Durante el proceso de desarrollo de la institución policial en Colombia, la cuestión sobre la profesionalización de sus miembros ha sido no solamente un tema de álgido debate, sino, además, una preocupación institucional que ha presentado diferentes cambios de acuerdo a las realidades y necesidades sociales, políticas y económicas del País.

En cuanto al aspecto de la actividad policial como profesión, el desarrollo normativo nacional con enfoque institucional, ha presentado los siguientes elementos:

Tabla 5. Marco legal institucional

NORMA	ARTÍCULO	CONTENIDO
Ley 62 de 1993	Artículo 7	Profesionalismo. La actividad policial es una profesión. Sus servidores deberán recibir una formación académica integral, de tal forma que les permita una promoción profesional, cultural y social, con acento en los derechos humanos, la instrucción ética, ecológica, de liderazgo y de servicio comunitario.
Decreto Ley 1791 de 2000	Artículo 14	PROFESIÓN DE POLICIA. La actividad policial es una profesión. Como tal sólo podrá ser ejercida por personas que acrediten títulos de idoneidad profesional, expedidos por los respectivos centros de educación policial y reconocidos por el Gobierno según normas vigentes.
	Artículo 15	FORMACIÓN PROFESIONAL. La formación integral del profesional de policía, estará orientada a desarrollar los principios éticos y valores corporativos, promover capacidades de liderazgo y servicio comunitario para el eficiente cumplimiento de las funciones preventiva, educativa y social. En tal virtud, los contenidos programáticos harán particular énfasis en el respeto por los derechos humanos, para el ejercicio de las libertades públicas y la convivencia pacífica de los residentes en el territorio colombiano.
	Artículo 17	PROGRAMAS ACADÉMICOS. El Consejo Superior de Educación Policial, establecerá la estructura, condiciones y

		títulos de los programas académicos exigidos para el ingreso y ascenso en el respectivo escalafón.
Decreto 4222 de 2006	Artículo 12	Funciones de la Dirección Nacional de Escuelas. La Dirección Nacional de Escuelas. (12 ítems)
Resolución Min Defensa 455 de 2021	Artículo 1	Adoptar la “Política de Educación para la Fuerza Pública (PEFuP) 2021-2026: hacia una educación diferencial y de calidad”, cuyo contenido se incorpora en ciento un (101) folios y hará parte integral de la presente Resolución.

Nota: diseño propio

Finalmente en cuanto a los aspectos normativos, durante el desarrollo de la investigación y mediante uso de plataformas de actualización normativa, se identificó la promulgación de una nueva norma, la ley 2179 del 30 de diciembre de 2021, “por la cual se crea la categoría de patrulleros de policía, se establecen normas relacionadas con el régimen especial de carrera del personal uniformado de la policía nacional, se fortalece la profesionalización para el servicio público de policía y se dictan otras disposiciones. Esta norma que como expresa su enunciado tiene por objeto la creación de la categoría de patrullero de policía, dicta disposiciones aplicables tanto para el personal uniformado en servicio activo como para estudiantes que aspiren a esta categoría en la Policía Nacional. Resulta preponderante reconocer que, en cuanto a los aspectos formativos, la ley establece en su artículo primero, el criterio de: “*la profesionalización para el servicio de policía y desarrollo policial con enfoque en derechos humanos*”; el enfoque en derechos humanos no se planteaba en directrices previas con la jerarquía que aparece en este nuevo articulado legal.

Para el acceso a este escalafón se establece en el contenido normativo, de manera taxativa y sin ambigüedad, aspectos relacionados no solo con la educación con enfoque en

derechos humanos, sino además y claramente, no estar vinculado a hechos violatorios de los derechos humanos, particularmente en los procesos de inscripción y selección, de distinción y/o evaluación para ascensos, en el artículo 83 parágrafo 1 se prioriza la formación en derechos humanos para los candidatos- estudiantes para ejercer en el escalafón de patrullero; ya en el artículo 84 ordena crearse el Consejo Superior de Educación Policial (CSEP), que fungirá como órgano colegiado de carácter consultivo, asesor y decisorio en materia de educación policial; en cuanto a la docencia ordena en su artículo 85 parágrafo 1 que; para fortalecer la educación policial con enfoque en derechos humanos y desde el ámbito de la docencia, las entidades públicas y privadas, entes de control, así como otras instituciones educativas sin ánimo de lucro, universidades u organismos nacionales e internacionales, de carácter público o privado, podrán apoyar en la formación, capacitación y entrenamiento del personal uniformado de la Policía Nacional a través de los correspondientes convenios, alianzas, cartas de intención y estrategias de cooperación interinstitucional y, en el parágrafo 2 del mismo artículo de la norma,* contempla que; Para la formación policial en derechos humanos, hará parte del cuerpo de docentes personal civil con trayectoria y reconocimiento por sus estudios y/o investigaciones en materia de derechos humanos, derechos de las mujeres, derechos de las comunidades religiosas y población LGTBI.

El 5 de agosto de 2022, el Presidente de la República sancionó el Decreto 1562, mediante el cual reglamenta, entre otros, el artículo 84 de la ley 2179 de 2022 en lo concerniente al Consejo Superior de Educación Policial; en dicho decreto se otorga espacio para que un experto académico con experiencia investigativa en DDHH, sea integrante del CSEP.

Dentro del contexto institucional encontramos documentos como el Proyecto Educativo del Programa, el Proyecto Educativo Institucional, el Currículo, además de una serie de documentos normativos e institucionales, que aun siendo documentos rectores no forman parte del contexto legal y que, sin embargo, serán objeto de análisis dentro del proceso investigativo.

12. Metodología

Dentro de las metodologías de investigación científica podemos ubicar la investigación documental, la cual, según Alfonso (1995) es un proceso sistémico de recopilación, organización, revisión, estudio e interpretación de datos o información relacionado con un tema específico que, de manera idéntica a otros métodos de investigación, propende y conduce al desarrollo de nuevos conocimientos, siendo este, el fin último de la investigación.

La Metodología de Investigación Documental (MID) se caracteriza por tener como fuente primaria, el documento escrito, no siendo esta su única fuente, el análisis documental aborda estudios relacionados con el asunto de investigación que se ha estudiado tanto en libros, revistas, artículos, periódicos, diccionarios, tesis, enciclopedias; en fuentes electrónicas y/o digitales como páginas web, bases de datos, sistemas de información y datos de gobierno abierto; en cuanto a la web-multimedia tenemos podcast, mapas, fotografías, videos, etc. y para el caso de estudio, particularmente, los contenidos de los

marcos normativos como leyes, decretos, resoluciones, planes educativos, modelos curriculares, pensum, guías de cátedra, circulares y manuales entre otros. Así las cosas, el universo de la fuente primaria es generoso y desafiante.

Para el desarrollo de las referencias en torno a los textos estudiados, existen documentos que presentan metodologías detalladas para este ejercicio, en el presente trabajo de investigación se utilizaron APA (2011) y las establecidas por el Comité Internacional de Editores de Revistas Biomédicas (2001), para los cuales se cuenta con manuales de referencia que orientan su sistematización.

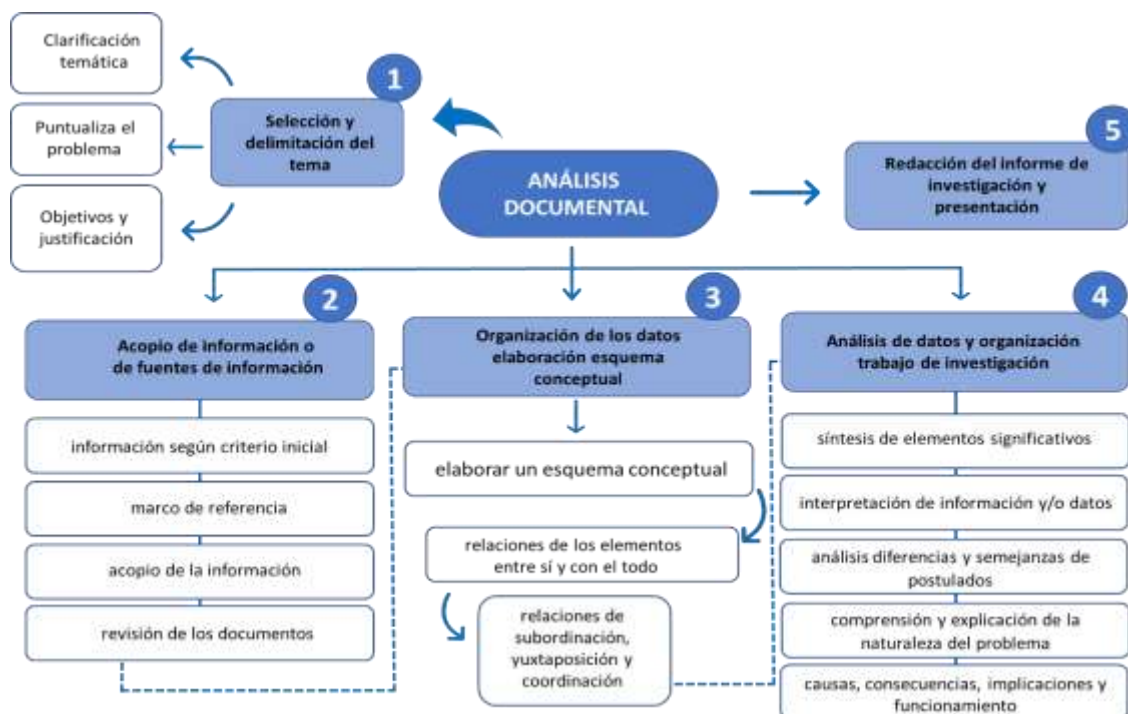
En la metodología de análisis documental se cuenta entonces, básicamente, con análisis, que son el resultante de otros procesos investigativos y tratados teóricos sobre el tema abordado, el nuevo conocimiento, producto de la lectura, el análisis, la reflexión e interpretación de dichos documentos, permite establecer una base teórica de orden técnico con un grado importante de depuración.

En desarrollo de la metodología de investigación documental, la lectura, análisis y reflexión al igual que la escritura se constituyen en un proceso de construcción de nuevos significados, vistos, en el asunto objeto de estudio, como la explicación de una realidad en el marco de su función social, específicamente, en el análisis del modelo curricular y su enfoque en derechos humanos, en el proceso de formación de los agentes de policía en Colombia.

Existe consenso académico en cuanto a los momentos o pasos para el desarrollo de la metodología de análisis documental, según la Universidad Nacional Abierta (UNA, 1985), Vásquez (1994) y Alfonso (1995), la metodología de análisis documental prevé en términos generales los siguientes pasos: 1. Selección y delimitación del tema; 2. Acopio de información o de fuentes de información; 3. Organización de los datos y elaboración de un esquema conceptual del tema; 4. Análisis de datos y organización del trabajo de investigación y; 5. Redacción del informe de investigación y presentación. De esta manera queda claro que el análisis documental no se constituye en una apología al plagio, el resultado de la investigación no consiste en una copia literal, todo lo contrario, requiere de un alto recurso de originalidad y criterio analítico, más aún, requiere de una alta capacidad de síntesis y reflexión, pues se debe tener la capacidad de establecer conexiones e interiorización de conceptos y contextos (Alfonso, 1995).

Derivado de las circunstancias devenidas por la emergencia social y económica provocada por la pandemia COVID SAR 19 y las dificultades de desplazamiento, comunicación e interacción, la metodología de análisis documental se constituye en una alternativa propicia para el desarrollo del ejercicio investigativo, de otra parte los avances de la ciencia en términos de la información y la comunicación permite tener acceso a un amplio catálogo de datos de nivel nacional, internacional, en diferentes idiomas, repositorio, instituciones educativas y vertientes ideológicas.

Gráfica 1: Fases del análisis documental.



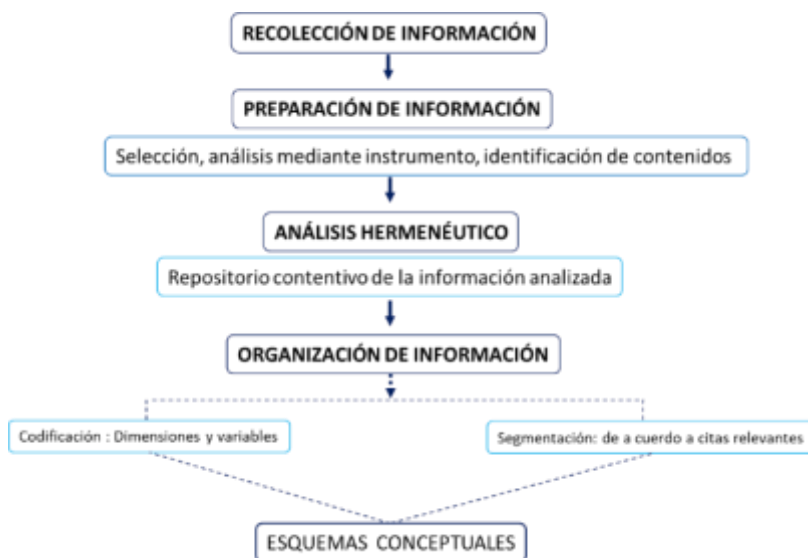
Nota: Diseño propio adaptado de UNA 1985

La elección de la MID como mecanismo para el desarrollo de la presente investigación, permite dar respuestas a la pregunta problema establecida, ya que, desde el acopio de información, el análisis de las relaciones de las diferentes dimensiones y variables entre sí y con el todo, comprendiendo cómo se vinculan, se subordinan, se yuxtaponen o se controvierten, brindan elementos que permiten, mediante una perspectiva crítica humanista y académica reflexiva, comprender la estructura del proceso formación de los y las agentes de policía base en Colombia, en los aspectos curriculares (currículo, eje curricular y modelo curricular), el enfoque pedagógico y la educación en derechos humanos, a partir de la interpretación de datos teóricos.

12.1. Modelo de análisis documental

El análisis documental demanda un proceso sistémico para la recolección, preparación y organización de datos o información que serán objeto de análisis, para ello se propuso el desarrollo de un modelo que facilite el análisis documental recabado durante el proceso de investigación el cual permite la interpretación y reflexión de los datos de manera ordenada y congruente con el objeto de análisis.

Gráfico 2: modelo de análisis documental



Nota: Diseño propio.

12.2. Modelo de análisis cualitativo

El análisis de datos cualitativos es el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980, p.70). Para el desarrollo de la MID se implementa el modelo de análisis cualitativo que permite analizar el contexto

curricular durante la formación de agentes de Policía y su enfoque en derechos humanos, para ello se propone tres etapas, a saber: En primer lugar, se establecen los criterios conceptuales que determinan la recolección de información, para ello se toman como base las preguntas subsidiarias o complementarias, que se formulan durante la etapa del anteproyecto de investigación. En segundo lugar, se determina las dimensiones y las variables de estas, las cuales se constituyen en los ejes orientadores del esquema conceptual, determinando la jerarquía como dimensión o variable y, finalmente, en tercer lugar y posterior a la síntesis, análisis e interpretación de la información desagregado en dimensiones y variables, se concluye. En el proceso expuesto se condensan las fases, textual, categórica, analítica y reflexiva constitutivas del análisis de datos.

Para el establecimiento de los criterios conceptuales para la recolección de la información se manejaron las siguientes preguntas subsidiarias o complementarias:

Tabla 6. Preguntas subsidiarias

PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS O SUBSIDIARIAS	
1	¿Cuál es el marco de la ONU para la actuación de agentes de policía en cumplimiento de los derechos humanos?
2	¿Qué modelo de formación para la gestión de las emociones y control de situaciones de orden público se encuentra soportado en teorías efectivas y aceptadas por la propia institución policial?
3	¿Qué es un modelo pedagógico?
4	¿Qué es una malla curricular?
5	¿Qué son categorías de formación?
6	¿Qué es el currículo oculto? ¿Cómo opera?
7	¿Cuáles son los principios fundamentales de la educación en derechos humanos?
8	¿Por qué el Sistema Interamericano recomienda la educación en derechos humanos para la policía?
9	¿Qué modelos de educación y experiencias exitosas en DDHH se han planteado para la formación de agentes de policía y FFMM en algunos países del mundo?
10	¿Cuáles son los referentes teóricos y de manejo de conflictos que emplean?
11	¿Cómo se entiende que una educación en derechos humanos es efectiva o no en la formación policial?

12	¿Qué propuestas emergen de una pedagogía de derechos humanos integrada al currículo de formación policial?
13	¿Cuál es la malla curricular implementada actualmente para la formación de agentes de policía y su componente en DDHH?
14	¿Abordan los enfoques diferenciales de género, etnia/raza, edad, condición migratoria, condición socioeconómica, etc.?
15	¿Se encuentra claramente establecido según los criterios de la ONU los diferentes momentos, materias y actividades de la formación de los miembros de la policía nacional de Colombia? ¿Aún si se implementa, es reconocido conscientemente por parte de los alumnos de las academias de policía en Colombia?
16	¿Qué es un protocolo de intervención y que elementos lo constituyen?

Nota: diseño propio

En cuanto a las categorías de análisis, estas se obtienen de la pregunta problema definida y la investigación documental realizada, para ello se determinaron dimensiones y variables de acuerdo al modelo de análisis cuantitativo; según Strauss & Corbin (2002) para analizar los datos cualitativos se debe definir conceptos y relaciones en los datos y posteriormente organizarlos en una estructura o esquema explicativo y coherente, para finalmente llegar a las conclusiones.

12.3. Sistema de códigos y categorías

En desarrollo de la metodología de Análisis Documental en el marco del estudio cualitativo en la fase textual categórica, se establecieron inicialmente dos (02) dimensiones y cuatro (04) variables, en ellas convergen los criterios de currículo y educación en derechos humanos así: la primera unidad de análisis es la Dimensión Curricular (DA-1) y la segunda, Educación en Derechos Humanos (DA-2) ; durante el desarrollo de la fase textual (tratamiento previo de datos) se lograron establecer cuatro variables para las diferentes dimensiones de análisis; la primera unidad de análisis, la Dimensión Curricular

(DA-1), comprende las variables; Currículo (DA-1-V1) y Eje Curricular (DA-1-V2); la segunda dimensión de análisis, Educación en Derechos Humanos (DA-2) y la variable: Dimensiones del Desarrollo Humano (DA-2-V1).

De manera posterior y en desarrollo de las fases analítica y reflexiva del modelo de análisis cualitativo, se lograron determinar las denominadas categorías emergentes, dichas categorías emergentes, permiten realizar un análisis con mayor grado de particularidad y especificidad que contribuyen al análisis de la dimensión y las variables inicialmente propuestas; cada una de las variables que comprenden las Dimensiones de Análisis se despliegan a su vez en Categorías Emergentes de esta manera tenemos que para la dimensión de análisis DA1 – Currículo, en la variable 1 (V1) se encuentran las categorías de: Pertinencia (D1-V1-CE1); Coherencia (D1-V1-CE2) y Mejoras (D1-V1-CE3). Continuando con la Dimensión de Análisis 1 la Variable 2, analiza el eje curricular y se compone igualmente de una categoría emergente: Los ejes verticales y horizontales (D1-V2-CE1). En la segunda Dimensión de Análisis (D2) Educación en Derechos Humanos, la primera Variable (V1) Dimensiones del desarrollo humano contiene las categorías emergentes: Desarrollo Personal (D2-V1-CE1) y Prácticas del Régimen Interno (D2-V1-CE2).

finalmente se logra determinar el sistema de códigos y categorías de análisis de acuerdo a la tabla siguiente:

Tabla 7: Sistema de Categorías y Códigos para el análisis.

DIMENSIÓN	VARIABLE	CATEGORÍA EMERGENTE	CÓDIGO
D1 Dimensión Curricular	V1 Currículo	A. Pertinencia	D1-V1-CE1
		B. Coherencia	D1-V1-CE2
		C. Mejoras	D1-V1-CE3
	V2 Eje Curricular	A. Ejes verticales y horizontales	D1-V2-CE1
D2 Educación en Derechos Humanos	V1 Dimensiones del Desarrollo Humano	A. Desarrollo personal	D2-V1-CE1
		B. Practicas del régimen interno	D2-V1-CE2

Nota: diseño propio

La metodología de Análisis Documental, tal y como se expresa en este capítulo, satisface los criterios científicos que permiten la creación de nuevo conocimiento, basado en las etapas metodológicas descritas, las dinámicas de conceso académico y las condiciones sociales presentadas al momento del desarrollo investigativo, permiten el cumplimiento, no solamente, del requisito académico establecido, sino, del proceso formativo y el aporte social que supone un ejercicio exploratorio como el desarrollado a través del presente trabajo.

13. Resultados

En este apartado, se expresan los detalles de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la metodología y los instrumentos propuesto para el proyecto investigativo. Con base en el modelo de análisis cualitativo y la determinación de las categorías de análisis y sus respectivas dimensiones, variables y categorías emergentes, se presentan los elementos relevantes obtenidos posterior a las etapas de recopilación, análisis, reflexión y conclusión, para ello es importante resaltar que, teniendo en cuenta las características del modelo de análisis cualitativo, la información seleccionada, fue sometida a ejercicios de

análisis iterativo o circular, lectura y relectura, análisis interpretativo y proceso de saturación, estos momentos permiten afirmar que, la validez y confiabilidad del ejercicio investigativo tiene un alto grado de consistencia y coherencia, lo que se puede evidenciar en los resultados de acuerdo a las dimensiones, variables y categorías emergentes que se plantean a continuación.

13.1. Análisis Documental y experiencial Dimensión Curricular

13.1.1. Dimensión curricular, Variable Currículo (D1-V1)

Derivado del análisis documental sobre la dimensión curricular, se debe afirmar que, en el contenido de los documentos institucionales se acatan las directrices legales, en términos de lo establecidos para ello en el marco normativo vigente para instituciones educativas del nivel universitario, en estos, se logra identificar claramente los criterios, metodologías, programas, planes de estudio y procesos, así como las áreas de conocimiento para la formación integral de los y las agentes de Policía.

En cuanto a los aspectos conceptuales tenemos que los documentos institucionales han venido desplegando, cada vez más, elementos teóricos que fortalecen la estructura académica y que, permiten sustentar y ampliar la frontera epistemológica de manera científica. La tarea investigativa, que es una de las apuestas institucionales de la DINAE, permite incorporar referentes teóricos como los expresados en el documento institucional *Epistemología de la Educación Policial, Hallazgos, proposiciones y reflexiones para el fortalecimiento de la educación policial*, en el cual se pueden observar postulados de autores como Basabe, Roth, Baradarian, Mitchel, Casey, Lynch, Sherman, Allen y

Southwick, entre muchos otros, sin embargo resulta, cuando menos llamativo, que en el tratado epistemológico referido no se encuentran autores de origen latinoamericano.

13.1.1.1. D1-V1-CE1 sobre la pertinencia

Con respecto a esta, la primera categoría emergente identificada, se obtiene como resultado del análisis de los documentos institucionales que, se pudo evidenciar que la institución ha detectado deficiencias en aspectos relacionados con la pertinencia del currículo, este hecho queda de manifiesto en el Plan de Desarrollo para modernización y transformación de la educación policial 2018 – 2021 en el cual se plantea el desarrollo de 5 ejes estratégicos, 42 iniciativas estratégicas y respuesta a 16 situaciones problemáticas; el segundo de los ejes estratégicos es precisamente, el de alineación curricular y, dentro de los denominados problemas, se puede ubicar el de, definir los lineamientos para la gestión curricular en la DINAE (Policía Nacional, MIT, 2017), sobre el particular el Plan expresa:

El Plan de Desarrollo para la Modernización y Transformación de la Educación Policial DINAE 2018-2021, contempla la alineación curricular donde se considera al programa de Administrador Policial como eje articulador de los programas de Especialización en Servicio de Policial y el Técnico Profesional en Servicio de Policía. Nuevo diseño que se fundamenta en el Sistema Táctico Básico Policial, el Modelo Holístico de Liderazgo Policial y la Gestión Pública.

Este eje de alineación, surge como respuesta a la modernización de la educación y a la transformación que inicia desde análisis de los programas de

formación, donde se unifican los criterios para el diseño y rediseño de un programa focalizado en el servicio de policía. También establecer los criterios para la inclusión de temáticas policiales en los planes de estudio, que permita la formación fundamentada en la práctica; donde además el régimen interno, el currículo oculto hagan parte del desarrollo del programa.

Resulta evidente, luego de la lectura del texto anterior del MIT, y de acuerdo a los modelos pedagógicos posteriores al 2017 y a los documentos legales expedidos como la ley 2179 de 2021 y el decreto 1562 de 2022 que, se debe plantear nuevos ajuste, ya que, como se verá en el análisis la dimensión 3 de este estudio, sobre la educación en derechos humanos, este postulado institucional sobre el currículo no reposa sobre la formación y énfasis en derechos humanos, sino, en el de la gestión pública.

Otro aspecto relevante con respecto a la pertinencia, tiene que ver con la cantidad y calidad de los contenidos curriculares y su relación con el tiempo de formación del técnico profesional en servicio de policía, que es de un (1) año, el cuál según estudio de Serrano (2021) “contiene muchas asignaturas y estas, a su vez, demasiadas temáticas que, en algunas oportunidades, no tienen relación con el marco de acción del proceso formativo, lo que evidencia un vacío teórico-práctico en los conocimientos básicos que debe tener un policía”, este aspecto incide en la pertinencia del modelo formativo de manera definitiva.

13.1.1.2. D1-V1-CE2 sobre la coherencia

Para establecer el criterio de coherencia en el modelo curricular, resulta importante referir los atributos profesionalizantes de los y las agentes de Policía, estos son educación

democrática, permanente y con enfoque en derechos humanos (Congreso de la República 2022), la formación policial no es ajena a las dinámicas educativas que ocurren en otros tipos de claustros educativos de nivel universitario, pues no existe una articulación en la interpretación de los contenidos y criterios pedagógicos, teóricos y metodológicos, entre estudiantes, docentes y administrativos, en el tratado epistemológico para la educación policial de la Institución se aborda la problemática desde la perspectiva de Klegon (1978) donde este plantea dos dinámicas una interna y otra externa, como dinámica interna determinada por el conjunto de documentos estratégicos como los códigos de ética, la delimitación del área de especialización, determinación de criterios y definición de niveles de competencia entre otros y, como dinámicas externas como las disposiciones de poder y el control de otras fuerzas institucionales, esto resulta particularmente relevante debido a la confusión que finalmente existe frente a la Policía Nacional como un cuerpo militar y no como uno civil armado, formado para resolver los asuntos litigiosos y promover la convivencia pacífica. Este asunto en torno al manejo del poder y la formación para el control de las emociones no cuenta con formación más allá de las enunciaciones que se hacen en los documentos institucionales y legales, pues no se logra identificar materias en el pensum ni dentro del currículo que contengan y desarrollen este tipo de formación. Un claro ejemplo de ello es lo expresado en la estrategia institucional para seguridad ciudadana (PONAL,2010) donde se enuncian los principios rectores del plan nacional de vigilancia comunitaria por cuadrantes (PNVCC) estos son, integralidad y corresponsabilidad; en cuanto a integralidad se propone la definición de la capacidad del hombre y la mujer policía de articular los procesos de prevención, control, disuasión de delitos y contravenciones y educación ciudadana y convivencia, sin embargo, en las áreas de estudio no se encuentran materias que permitan acceder al conocimiento y manejo de estos aspectos. Existe pues, un divorcio marcado entre los planteamientos desarrollados en los documentos institucionales y legales y los contenidos formativos impartidos.

13.1.1.3. D1-V1-CE3 sobre las mejoras

La institución policial viene desarrollando ingentes esfuerzos para la adaptación a los nuevos modelos y requerimientos sociales, políticos y económicos, particularmente a las demandas sociales en cabeza de fuerzas vivas que inciden en la dinámica institucional y que la sociedad acompaña, para ello la Institución desarrollo un estudio técnico sobre la profesionalización del servicio de policía (PONAL 2020), donde se plantean propuestas para la profesionalización en los diferentes niveles policiales, particularmente para el nivel técnico Profesional en servicio de Policía plantea:

Es por esto que, el programa Técnico Profesional en Servicio de Policía se convierte en la oportunidad para consolidar un servicio ajustado a las necesidades del contexto, a través del desarrollo de sus procesos académicos bajo los criterios de calidad establecidos por la Institución Universitaria - Dirección Nacional de Escuelas, de tal forma que se posibilite la construcción de los conocimientos y competencias en los docentes para desempeñar un servicio de policía efectivo y cercano a ciudadano, atendiendo de esta manera, la demanda en seguridad y convivencia ciudadana originada en el contexto de la problemática social colombiana.

En coherencia con lo anterior y reconociendo las necesidades de la sociedad, en el Sistema Educativo Policial, se enfatiza en la educación basada en el Humanismo, como línea general de política institucional, como lo establece el Proyecto Educativo Institucional.

Es evidente que, con la promulgación de la Ley 2179 de 2021, el Decreto 1562 de 2022, el estudio técnico anteriormente enunciado, el plan de desarrollo para la modernización y transformación de la educación policial 2018-2021, la política de educación para la fuerza pública y el tratado epistemológico de la educación policial, entre otros, todos estos documento institucionales y oficiales permiten observar que la Institución apuesta por mejoras que permitan consolidar un proceso formativo que se ajuste a las necesidades sociales del contexto actual.

Finalmente, y como producto de análisis de documentos investigativos tenemos una

afirmación realizada por Baracaldo (2018) en su investigación: La educación de la policía en Colombia: situación y prospección para materializar el estado social de derecho y la paz justa y duradera, en la que concluye:

La implementación del SEP, en procura de la paz en Colombia a partir de la vivencia real de los derechos humanos, conduce al incremento de alianzas entre la Dirección de Escuelas de la Policía y las demás instituciones de educación superior del país, públicas y privadas, para armonizar concepciones prácticas en favor de la comprensión y tratamiento de la convivencia y seguridad ciudadanas común asunto multicausal, interdisciplinar e interinstitucional que traspasa la responsabilidad exclusiva de la policía. Es urgente fortalecer el currículo con contenidos de las ciencias humanas.

Este elemento de mejora basado en la articulación interinstitucional educativa, plantea uno de los mayores desafíos para la institución ya que, no solamente será beneficiaria de los saberes de otras universidades, sino que también será, como en este caso, objeto de análisis.

13.1.2. Dimensión curricular, Variable Eje Curricular (D1-V2)

El concepto de integralidad humana como objeto de obligaciones y derechos para definir un proyecto de vida que promueva el desarrollo individual, social e institucional; así se fundamenta en la afirmación de que el desarrollo humano se basa en la potencialidad de dos sujetos libres;

El primero se refiere al bienestar individual, incluidas las funciones y habilidades; el otro, conocido como agencia, está representado por la voz y la autonomía (Naciones Unidas, 2016).

De esta forma, la función se ve como algo que una persona valora ser o hacer, por otro lado, la competencia es un conjunto de funciones que se pueden lograr, y finalmente, la voz y la autonomía se ven como habilidades para lograr algo de valor. (Naciones Unidas, 2016). De esta forma, el desarrollo humano trasciende la dimensión material del bienestar, optimiza el crecimiento y amplía las oportunidades de las personas, haciendo de la premisa del desarrollo universal la base para el desarrollo de la Agenda 2030. metas de desarrollo sostenible.

La documentación institucional (DI) ahora facilita la formación amplia de hombres y mujeres vinculados a las instituciones policiales y apoya el desarrollo humano como un conjunto de características psicosociales que propenden por el bienestar pleno y la autorrealización de los sujetos, si se quiere desarrollar desde diferentes dimensiones (cognitiva, física, social, comunicativa, moral, recreativa, laboral y espiritual) (Policía Nacional de Colombia, 2013). En este sentido, Martínez et al (2019) plantean que el proceso educativo tiene un gran desafío para crear un proceso armónico que promueva el desarrollo holístico de los estudiantes, por lo que las instituciones deben cambiar el paradigma, es decir, conceptualizar esta educación. Los docentes deben convertirse en expertos en diferentes materias para presentar situaciones problemáticas en escenarios académicos que integren todos los aspectos de la naturaleza humana, los estudiantes tienen

que encontrar la solución adecuada en función de su experiencia y las herramientas disponibles. Como señaló Martínez (2015), la nueva educación debe basarse en conceptos humanísticos y holísticos que conduzcan al desarrollo de procesos formativos que orienten la actividad profesional hacia la carrera, y esta educación debe enfocarse más en la vida de las personas. y la importancia del trabajo en la realización personal de la profesión.

13.1.2.1. D1-V2-CE1 De los ejes verticales y Horizontales

Toda educación se puede analizar a partir de dos dimensiones, que podemos representar con ejes verticales y horizontales; cada eje responde a un continuo. El eje vertical representa el tipo de aprendizaje que está realizando el alumno, que puede ser muy importante o simplemente repetitivo, es decir, memorización literal; de otra parte, el eje horizontal representa los diferentes tipos de estrategias educativas utilizadas para facilitar el aprendizaje: instrucción prescriptiva, descubrimiento guiado o descubrimiento autodirigido.

Según Ausubel (1983) la forma en que las personas aprenden es en principio independiente de las estrategias educativas utilizadas, un buen aprendizaje, es decir, un aprendizaje significativo, se puede lograr a través de procedimientos de enseñanza exploratoria o expositiva, lo mismo puede decirse del aprendizaje repetitivo, mediante el uso de estrategias de descubrimiento y estrategias de enseñanza ilustrativas, podemos lograr un autoaprendizaje simple.

La distinción entre el aprendizaje significativo y el de repetición consiste en que, para el caso del aprendizaje significativo, el fenómeno del aprendizaje es importante

cuando puede ser integrado, anclado en lo que ya tiene el sujeto, creando así una relación 'coherente', esencial y no arbitraria entre lo que sabemos o hemos aprendido.

Una de las condiciones para el aprendizaje consiste en que el material a aprender sea significativo en sí mismo, con relaciones lógicas y no arbitrarias entre las partes del material; con una estructura que refleja la propia lógica del sujeto. Se debe garantizar que el sujeto tenga los conocimientos necesarios para que se produzca esta asimilación, es decir, validar que el sujeto tiene un "concepto inclusivo" en el que se anclara el nuevo conocimiento. Se debe valorar el criterio del querer hacer, es decir, determinar si existe un compromiso emocional con el proceso.

De otra parte y en el polo opuesto tenemos que el aprendizaje repetitivo no intenta integrar nuevos conceptos a los conocimientos existentes ni relacionarlos con la experiencia previa, para este caso el sujeto integra los conocimientos de forma arbitraria, este modelo de aprendizaje es el que habitualmente es usado en muchas instituciones educativas y particularmente en los procesos de formación de la fuerza pública, lo cual incluye a la Policía Nacional.

Tenemos entonces que, la línea divisoria entre un buen y un mal aprendizaje no está en el método de aprendizaje utilizado, sino en la forma en que logramos la asimilación. Tampoco se trata de negar la importancia de algún autoestudio, que siempre es imprescindible en el currículo; Ausubel (1983) argumenta que estas lecciones pierden su significado a medida que los niños crecen y en tanto que adquieren nuevas lecciones. El conocimiento les permite involucrarse en un aprendizaje cada vez más significativo, cada nuevo aprendizaje significativo puede actuar como un "concepto de captura" para crear una

reacción en cadena de nuevo aprendizaje significativo.

El modelo de formación de policía en Colombia tiene como eje la integralidad, el Sistema de Educación Policial (SEP) plantea esta integralidad basado en la formación policial, la formación jurídica y la formación humanística y administrativa, dentro del currículo, estas áreas emergen como electivas, el SEP plantea como áreas de énfasis la cultura policial en DDHH Y DIH y la formación en principios y valores; también establece las dimensiones a intervenir las cuales son: cognitiva corporal o física, social, comunicativa, ética, lúdica, laboral y espiritual. Bajo esta perspectiva tenemos los diferentes ejes tanto verticales como horizontales, la policía, como cualquier otra institución pública, no es en sí misma ni para sí misma, sino como parte de un sistema social sujeto a macro dinámicas como la economía, la política, la cultura, etc., que afectan las actividades locales en una escala general. Solo a través de la educación, la formación y las oportunidades de formación puede adaptarse a las nuevas situaciones globales.

El modelo educativo de las fuerzas armadas y de policía tiene como base la formación mediante el denominado orden cerrado, que consiste en la ejecución ordenada, precisa y simultánea de movimientos, tendientes, según el Reglamento de Orden Cerrado de la Policía Nacional (2014), a generar en el uniformado destreza, coordinación, disciplina, costumbre y espíritu de cohesión para el trabajo en equipo, añade el reglamento que, *“Por consiguiente, el docente policial debe estimular a los estudiantes para hacerles entender que aun los detalles aparentemente insignificantes como la posición de los dedos, los talones, los pies, la nivelación del cuerpo, etc., son la base de la precisión y la clave de la disciplina en las diferentes formaciones policiales”*, en este contexto la dinámica

aprendida por el docente policial durante su proceso de formación y derivado de su jerarquía en el mando, es aplicado a otra serie de materias diferentes a la de orden cerrado las cuales son parte del proceso formativo del estudiante y para cuya instrucción la mayoría de los docentes son policías en ejercicio o ex miembros de la fuerza pública.

De acuerdo al análisis de materias propuestas dentro del pensum actual para la formación de los Técnicos Profesionales en Servicio de Policía, solamente el 37% ,es decir, 13 de las 35 materias del proceso formativo, podrían ser impartidas por docentes que no pertenezcan al círculo de la Policía Nacional como activos o retirados como ya se refirió, esta particular condición convierte al ejercicio de capacitación en un ejercicio de formación eminentemente repetitivo siendo una constante dentro del proceso formativo y por tanto un aprendizaje menos significativo.

13.1.3. Entrevistas y Grupo Expertos D1 Dimensión Curricular

Como metodología adicional se propone el desarrollo de entrevistas que corresponde a la consulta realizada a estudiantes de último ciclo de formación de la escuela “Simón Bolívar” de Tuluá Valle del Cauca, egresados y cuerpo docente del programa de formación en técnicos de policía de diferentes escuelas de patrulleros del país, a continuación, se presenta las preguntas realizadas a los participantes y una síntesis de los resultados obtenidos.

Cuestionamientos para la Dimensión de Análisis 1 (DA1) Dimensión Curricular; en este apartado del estudio se consultó sobre la pertinencia, la coherencia, las posibles

mejoras y los ejes transversales del currículo propuesto para la formación de los Técnicos Profesionales en Servicio de Policía.

Preguntas DA1 Análisis Curricular

PREGUNTAS DIMENSIÓN DE ANÁLISIS 1 (DA1 – Análisis Curricular /Variables: Currículo y ejes curriculares)
Categorías Emergentes: Pertinencia, coherencia, mejoras y ejes transversales
1. ¿Considera usted que el currículo del programa de formación de Técnico Profesional en Servicio de Policía (TPSP) es pertinente (adecuado) y cumple con las expectativas personales e institucionales?
2. ¿Cree que las materias impartidas en el proceso de formación como TPSP son o serán las indicadas o adecuadas para el ejercicio de la profesión?
3. ¿Qué aspectos relacionados con el proceso de formación considera usted, pueden mejorarse durante la formación del TPSP? Tenga en cuenta para ello el cuerpo docente, administrativo, la malla curricular, los espacios físicos entre otros.
4. ¿Cómo los contenidos curriculares actuales del programa Técnico Profesional del Servicio de Policía se articulan con la visión y misión institucional?
5. Sí establecemos que hay un tipo de aprendizaje que denominamos vertical, el cual consiste en la repetición de acciones para lograr el aprendizaje y otro que denominamos horizontal el cual comprende otra serie de acciones pedagógicas para el logro del aprendizaje. ¿Cuál considera usted que es el tipo de aprendizaje predominante en la formación de los TPSP?

En cuanto a la pertinencia del currículo, las personas consultadas coinciden en que este es excesivamente amplio en cuanto a sus contenidos, lo que significa que abarca muchos temas que, en ocasiones, consideran ellos, no tienen nada que ver con el marco de actuación. Esto indica un vacío teórico y práctico en los conocimientos fundamentales que deben poseer los policías en cuanto a la prestación del servicio y el manejo de situaciones que involucre responder a las necesidades de convivencia y los mecanismos funcionales que las soportan a través de la complementariedad de las normas policiales; esta “saturación” de contenidos implica que la formación puede ser amplia en temática pero escasa en conocimiento y sobre todo en aprendizaje. Resulta importante resaltar que, para la mayoría de los entrevistados cuando se propone como contra pregunta, una posible

ampliación del tiempo de formación para que los aprendizajes sean mejor adoptados, consideran que no debería ser esta la alternativa, prefieren la disminución de materias y sus contenidos.

Con respecto a la coherencia expresan que existe un alto componente jurídico en el proceso formativo y, para ellos, este aspecto, de alguna manera representa un ejercicio con alto nivel de ambigüedad, de una parte, consideran que son los sujetos encargados de proteger el cumplimiento de la norma y no el de la aplicación de la misma, a consideración de los entrevistados el “exceso” de estudio de aspectos legales o jurídicos limitan los aprendizajes en otras áreas generando una fractura entre la teoría y la práctica policial, en este mismo sentido y en atención a los ejes curriculares consideran que la metodología utilizada, en este aspecto en particular, requiere de exigencias memorísticas muy marcadas, en esa misma línea es importante reconocer el planteamiento de Kemmis y Mac Taggart (1982), que señalan la necesidad de que estos dos aspectos, teoría y práctica, deben ser complementados desde una perspectiva crítica y racional que favorezca la acción y el conocimiento a través de escenarios intermedios.

Frente al análisis de la articulación de los componentes estratégicos, misión, visión y mega (Meta Grande y Audaz) de la institución, los entrevistados reconocen como base fundamental la figura de la convivencia como objetivo de su quehacer profesional, sin embargo, aducen que desde su modelo formativo existe un componente que incide, no solamente en el proceso de formación recibido en la escuela, sino también en el ejercicio de las funciones, y es el de la competencia por el logro de objetivos. Este factor de “medición”, a criterio de los entrevistados, resulta lesivo, para lo que coincidieron se

denomina “la unidad institucional”, ello debido a que, al estar inmersos en un modelo que promueve la diferencia por logros en torno a las calificaciones o el desempeño físico en el caso de los estudiantes, o en logro o presentaciones de acciones con resultados o “positivos” como también son denominados, está promoviendo un espíritu individualista que atenta o limita el cumplimiento de la ya mencionada “unidad institucional”, en ese sentido a consideración de los entrevistados que la articulación de componentes estratégicos y el modelo formativos distan en su configuración y propósito.

Finalmente, como ya se advirtió en el análisis de la coherencia del currículo, en cuanto al “alto” componente jurídico del pensum impartido, el cual requiere de un elevado nivel de memorización, según análisis de los entrevistados, ubica el modelo formativo en el eje de formación vertical, también consideran que las actividades físicas como el orden cerrado son, en el mismo sentido, acciones meramente repetitivas y memorísticas reiterando el uso del modelo basado en el eje vertical de formación. De otra parte, en consideración de los entrevistados, el uso de estudios de casos para la resolución de conflictos, el estudio de factores para la determinación del comportamiento humano, formación en técnicas de negociación y persuasión, no cuentan con un nivel de intensidad horaria para la formación, al mismo nivel de aquellas como las jurídicas o el mismo orden cerrado ya mencionados.

13.2. Análisis Documental y experiencial Dimensión Educación en DDHH

13.2.1. Dimensión Educación en Derechos Humanos, variable Dimensiones del Desarrollo Humano (D2-V1)

La Policía Nacional implementa el modelo de gestión humana fundamentado en

competencias, se concibe como un proceso en el cual los estudiantes son el foco de la acción pedagógica, la cual pretende desarrollar las capacidades, reflexiva, indagatoria y de razonamiento, el Plan Educativo Institucional plantea:

Desde esta perspectiva se privilegia el respeto a la dignidad humana, el ejercicio de la libertad responsable, el liderazgo de influencia positiva, la firme convicción de actuar con base en principios y valores, el respeto a la diversidad, la solidaridad, la tolerancia y la justicia. En tal sentido, se necesita una educación Policial, orientada a la formación en actitudes, destrezas y saberes, que ayuden a superar la violencia, la intolerancia y la falta de solidaridad. (PEI, 2013, p.28).

El plan se estructura de acuerdo con las especificidades del contexto local, regional, nacional e internacional; lo considera importante como respuesta a la necesidad de garantizar la convivencia y la seguridad de los ciudadanos; lo anterior con el fin de lograr una sociedad civil libre y responsable, una nación pacífica que respete la democracia y garantice un sistema judicial efectivo, una cultura de ciudadanía y respeto por los demás y las instituciones.

Como argumentan Edward A. Flynn y Victoria Herrington (2015), la actuación policial internacional ha cambiado y evolucionado en los últimos años. Es el resultado de nuevos cambios y oportunidades para abordar los problemas institucionales, teniendo en cuenta las nuevas tecnologías, el crimen, el malestar social y la fenomenología criminal. Lo anterior se relaciona con el desarrollo de nuevas competencias, habilidades y conocimientos a ser adquiridos a través de currículos académicos que deben buscar romper la educación

policial del aislamiento que muchas veces caracteriza a la supervisión policial (Aparicio, 2016). Estos "enfoques pedagógicos requieren que los funcionarios públicos y los niveles gerenciales también reflexionen sobre la naturaleza y el estado de sus tareas dentro de la sociedad y las técnicas para llevar a cabo su trabajo" (Aparicio, 2016)

13.2.1.1. D2-V1-CE1 Desarrollo Personal

En términos de desarrollo personal la perspectiva de vinculación a la fuerza pública, tiene diferentes variables que inciden al momento de tomar la decisión de vincularse a esta, de una parte se evidencia que es vista como un proyecto de vida de alto riesgo pero que ofrece garantías laborales en términos de estabilidad y el ciclo para acceder a la pensión que es menor al de los demás empleos; el perfil de los y las ciudadanas que acceden a la carrera policial en el nivel de Técnico profesional en Servicio de Policía son de estrato socio económico bajo, esto se refleja en el sector social de donde provienen los miembros de la institución en el nivel básico, el policía es un producto de la sociedad y es un miembro. Por tanto, el sistema educativo debe promover la profesionalización de los militares y policías con herramientas que les permitan realizar un diagnóstico situacional y detallado de los problemas que plantea la responsabilidad policial, y en ese sentido, se deben atender las necesidades de la sociedad, entre otras el contexto de las instituciones relevantes, esto brinda una oportunidad de desarrollo profesional, contexto de cooperación (Tolosa, 2016).

De otra parte, el esquema educativo permite, a través de sus especializaciones tecnológicas, el desarrollo profesional y personal de los integrantes de la fuerza pública,

estos programas profundizan conceptos, procedimientos, conductas y actitudes requeridas en el servicio policial.

En la actualidad se propone desarrollar tres especializaciones para este nivel de policía, las especializaciones son: Especialización tecnológica en convivencia y seguridad ciudadana, Especialización Tecnológica en prevención de comportamientos que afectan la seguridad ciudadana y Especialización Tecnológica en promoción de la cultura ciudadana. Si bien la institución ha conceptualizado una política educativa, se deben implementar actividades educativas en el contenido curricular que promueva de manera integral todos los aspectos del desarrollo humano y fortalezca las habilidades blandas orientadas al servicio público, principalmente a favor de la dimensión de la existencia y el conocimiento, debe centrarse en el programa de vida del futuro agente y en su labor profesional como policía que intenta hacer del proceso educativo una carrera. Por lo tanto, se ofrecen tres componentes principales del programa de macro aprendizaje: componentes profesionales, vocacionales y existenciales de manera holística, centrándose en el desarrollo e instalación de capacitación para lograr el objetivo de la formación policial

13.2.1.2 D2-V1-CE2 Prácticas del régimen interno

Las prácticas del régimen interno en el proceso de formación policial se relacionan con la definición del currículo oculto, que Torres (1991) afirma “juega un papel significativo en la configuración de algún sentido y valor en el grupo de aprendizaje y en los propios estudiantes, lo que hacen uso para la plena conciencia”. En este sentido, algunos teóricos consideran su aporte como un aspecto positivo, pues es el espacio en el que

socializan el proceso de formación y adaptación de los sistemas institucionales, la disciplina, hábito y respeto por los demás según el contexto cultural y social de convivencia con otras personas. Sin embargo, otros teóricos consideran que este ambiente limitaba el desarrollo de la autonomía, el libre pensamiento y las prácticas de autorregulación, les distancia del carácter civil de la institución y los acerca a roles militares destinados a defender la integridad del Estado, debe prepararse para la guerra separando las funciones y misiones policiales de la protección de los derechos y libertades civiles como condición de la convivencia pacífica (Cruz, 2017).

Configurar acciones que difieran de aquellas académicas, afecta negativamente el proceso y el desempeño profesional de los estudiantes de policía, desde este punto de vista, se debe prestar atención no solo al contenido de aprendizaje directo, sino también al contenido de aprendizaje indirecto, ya que se refiere a actitudes, valores, habilidades y el conocimiento según las necesidades sociales (Torres, 1991).

Los aprendizajes obtenidos en una academia de formación policial no se limitan exclusivamente a los impartidos en el aula de clase, durante el desarrollo de actividades físicas, sociales, la celebración de fechas, la semiótica que es tan representativa en la institución, el acatamiento de las “tradiciones” policiales y hasta los cánticos y arengas pronunciadas durante los entrenamientos, hacen parte del ciclo formativo de los futuros agentes de policía.

El modelo de formación bajo su característica de internado, es un escenario propicio para el desempeño de actividades casi que rituales, amparadas en el sesgo de

formación militarizada que forma parte de la concepción de la actividad policial.

13.2.2. Entrevistas y Grupo Expertos D2 Dimensión Educación en Derechos Humanos

A continuación, se presentan los cuestionamientos para la Dimensión de Análisis 2 (DA2) Dimensión Educación en Derechos Humanos, en este apartado del estudio se consultó sobre los aspectos relacionados con el desarrollo personal y las prácticas del régimen interno implementado para la formación de los Técnicos Profesionales en Servicio de Policía.

Preguntas DA2 Educación en Derechos Humanos

PREGUNTAS DIMENSIÓN DE ANÁLISIS 2 (DA2 – Educación en DDHH/Variable: Dimensiones del Desarrollo Humano)
Categorías Emergentes: Desarrollo Personal y Prácticas del Régimen Interno
1. ¿Qué relación encuentra entre su desarrollo como individuo y la formación en Derechos Humanos (DDHH) impartida durante el ciclo de formación como Técnico Profesional en Servicio de Policía (TPSP)?
2. ¿Qué debilidad evidencia en el programa de formación como TPSP, frente a los planteamientos dispuestos en los DDHH?
3. ¿La institución se identifica plenamente con la transversalidad del currículo del programa de formación inicial en la Policía Nacional?
4. ¿Cuál es el aporte del régimen interno en los procesos de formación inicial en la Policía Nacional de Colombia?

En cuanto a la relación entre el desarrollo personal y la formación en Derechos humanos obtenida durante el proceso formativo de los Técnicos Profesionales en Servicio de Policía, los individuos entrevistados respondieron que consideran que es un instrumento de orden laboral y una guía que determina y establece los comportamientos que se deben observar en el ejercicio de sus funciones, los Derechos Humanos son percibidos como el marco jurídico de orden superior y, por lo tanto, los factores con mayor preponderancia a tener en cuenta

durante el desenvolvimiento profesional; al iterar sobre el impacto y relación del conocimiento de estos sobre su desarrollo individual, se obtuvieron respuestas que van desde que contribuyen a su formación en cultura general, hasta que les permite comprender de mejor manera el sentido de solidaridad e igualdad. Durante la entrevista se realizaron preguntas complementarias como, si sabían cuántos eran los Derechos Humanos, en lo cual ninguno de los entrevistados acertó, se pidió que enunciaran al menos 10 de los DDHH, y en ningún caso fue posible hacerlo, finalmente se les indagó acerca de cuál era el primero de los derechos humanos, a lo cual en su totalidad respondieron que era el derecho a la vida. Esta situación evidenció que la formación en DDHH, durante el proceso de formación de los TPSP, tiene una perspectiva netamente legalista y memorística, en el mejor de los casos, y no, por el contrario, una formación para el desarrollo humano.

La implementación de un modelo de educación en Derechos Humanos en las escuelas de formación policial que incluya para en su enseñanza el análisis de la realidad social, política, económica, cultural y étnica del país (visión macro) así como la cotidianidad durante el proceso formativo de los agentes (visión micro), debería ser la estrategia para que los Derechos Humanos superen la visión reduccionista que los convierte en una información jurídica adicional y para ser memorizada, a un componente curricular cuyo objetivo sea el de aprehensión, deconstrucción e interiorización que permita su puesta en práctica en el diario quehacer de los agentes como servidores públicos y como individuos sociales y sociables. Como concluye Espinel Bernal (2013), Revisar y establecer las condiciones de posibilidad de la alternativa de una educación en Derechos Humanos desde la aprehensión para la cotidianeidad, permite avanzar hacia una cultura de los Derechos

Humanos, en este sentido los DDHH no son solamente un referente normativo, si no, además, una forma del ethos.

A la pregunta sobre las debilidades en el programa de formación como TPSP frente a los planteamientos dispuestos en los DDHH, las personas consultadas expresan que solamente existe una materia durante la cual se aborda de manera directa los DDHH y es en el primer ciclo de formación, los individuos egresados reportan que si son vinculados a formación en este sentido durante el ejercicio de sus funciones bajo modalidades de seminarios, talleres e informan sobre la convocatoria a diplomados, no obstante, consideran, una vez realizados los interrogantes de la primera pregunta de la entrevista, que falta profundización en el tema en términos, no solo de contenido curricular, si no en términos de integralidad y educación continua. Si bien el programa mundial para la educación en DDHH fue asumido en el 2004, aún se pueden evidenciar vacíos en su implementación, máxime si tenemos en cuenta que en la segunda de las cuatro etapas propuestas para su ejecución, proyectada para cumplirse entre el 2010 y el 2014, se enfoca en la educación en DDHH y capacitación de funcionarios públicos, maestros, personal militar y fuerzas del orden (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, s.f.), lo cual supone que, la educación en Derechos Humanos para el caso de la policía nacional, no solo sea obligatorio sino, además, transversal.

De otra parte en lo concerniente a la transversalidad, los indagados consideran que los elementos constitutivos del Derecho Internacional Humanitario tiene una mayor condición de transversalidad en su proceso formativo que los mismos DDHH, esto en términos de

reconocer este conjunto de normas como delimitadores del conflicto armado y a consideración de ellos, en sus funciones, el sustento de los anteriores es que estos son tenidos en cuenta durante el desarrollo de diferentes materias que constituyen el plan de formación de los TPSP, como ellos mismos los enuncian, clases de tiro, actuaciones policiales, procedimientos operativos de policía, inteligencia, prácticas de vigilancia, defensa personal y práctica de operaciones urbanas y rurales, entre otras.

Finalmente, con relación al aspecto del régimen interno, los entrevistados consideran este contribuye a la socialización, fortalecimiento de relaciones y la disciplina, en este sentido, el régimen interno durante el proceso de formación inicial se asocia con la definición del currículo oculto, argumentado por Torres (1991) “Este curriculum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (p.10). De una parte, algunos de los egresados consideran que la formación impartida en la actualidad es cada vez más laxa o “suave” o “relajada” como lo expresan ellos, sin embargo, algunos estudiantes entrevistados consideran que el régimen es fuerte pero que “*forma el carácter*”, en ese contexto algunos de los entrevistados consideran que un aspecto de mejoría debe ser el trato recibido durante el proceso formativo, esto particularmente por los estudiantes, aunque también algunos egresados lo consideran de igual manera. La experiencia de formación de los TPSP está construida en torno a diferentes componentes de orden simbólico y cultural castrense fuertemente marcado, estos aspectos particularmente después pretenden ser trasladados al ejercicio de las funciones y con los ciudadanos, no existe una clara diferenciación entre el trato interno y su comportamiento con la ciudadanía.

14. Propuesta

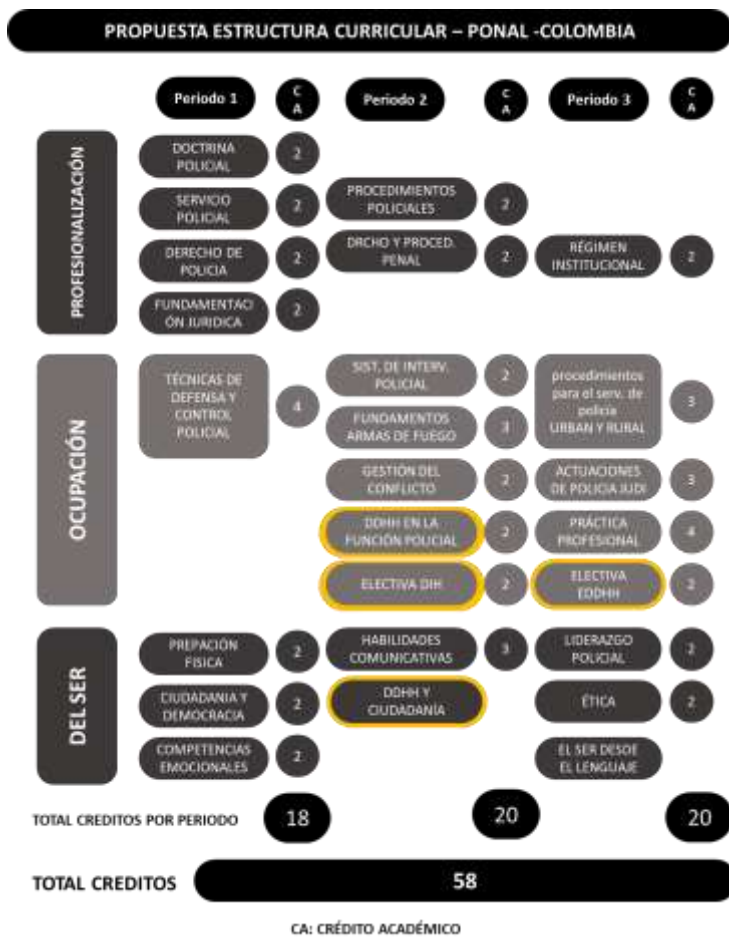
En desarrollo del objetivo número tres (3) del presente trabajo investigativo, en este apartado, se formula la propuesta de una estructura curricular para la formación de las y los agentes de policía de base, su soporte de fundamentación son las conclusiones obtenidas del análisis metodológico que se desarrolló y que busca alinearse con los requerimientos sociales del momento y de los objetivos misionales de la institución policial, dicha propuesta, pretende formular criterios para un proceso de formación que tenga como base, entre otros, aspectos ontológicos lingüísticos, humanísticos-formativos y la pertinencia del conocimiento jurídico, administrativo y de formación policial en el currículo que influyen en la formación de las competencias del policía.

La propuesta de la estructura curricular tiene como marco metodológico el Taller Reflexivo Constructivo, formulado por Tobón (2013), el cual tiene como componente teleológico de la estructura curricular el desarrollo de competencias socioformativas, en cuanto a los momentos propuestos se tienen: El análisis de la gestión curricular; revisión y análisis de documentos de carácter interno y externo que intervienen en la formulación del currículo estos se clasificaron en: documentos institucionales relacionados con el proceso formativo; directrices normativas; instrumentos de evaluación institucionales, documentos del programa, como se evidenció en el desarrollo del presente trabajo.

Para la presentación de la propuesta en cuanto al marco normativo vigente, criterio sine qua non, los elementos base son los contenidos en la resolución 01087/2019 que presenta las competencias genéricas en el perfil del agente de policía en Colombia.

A continuación, se presenta esquema contentivo de la propuesta de malla curricular para el proceso formativo de agentes de policía.

Gráfico 3: Propuesta malla curricular programa de formación Técnicos Profesionales en Servicio de Policía, Policía Nacional de Colombia (PONAL)



Diseño: propio a partir de resolución 01087 de 2019 Policía Nacional de Colombia.

La propuesta desarrollada es contentiva de aspectos que se consideran esenciales, entre ellos los más fundamentales: se propone pasar de un ciclo de formación de dos (2) periodos a uno de tres (3) periodos, lo que permite menor saturación de contenidos en el programa formativo, esta iniciativa parte de una propuesta de transición hasta lograr establecer unos criterios de estado ideal que sería de dos (2) años, o cuatro (4) periodos académicos, lo que permitirá homologar el proceso formativo de los y las agentes de policía a un ejercicio de formación de nivel de especialización, esto permitirá un mayor fortalecimiento de capacidades, competencias, actitudes y aptitudes para el servicio, acorde con las necesidades de la sociedad actual, que demanda una fuerza policial de mejores y mayores características.

En segundo lugar, tenemos que la propuesta aborda un fortalecimiento en la formación frente a los Derechos Humanos (DDHH), el Derecho Internacional Humanitario (DIH), y las competencias del ser en diferentes niveles y periodos del ejercicio formativo.

Además de la ampliación del periodo de formación y un mayor enfoque en capacitación en DDHH, DIH y competencias del ser, se propone una reducción de número de créditos, que como se expresó en el desarrollo de la investigación es de 73

créditos, pasando a 58 créditos esto con el ánimo de que los temas abordados tengan una mayor apropiación por parte de los educandos.

Finalmente, el proceso de formación actual está compuesto por treinta y cinco (35) materias o asignaturas, la propuesta realizada reduce este número a veinticinco (25) materias o asignaturas, esto debido a que en análisis documental de las mismas se concluye que un gran número de ellas se pueden agrupar y en otros casos no contribuyen de manera clara al proceso formativo de los agentes de policía de base.

Esta propuesta recoge iniciativas de orden mundial en el desarrollo de políticas públicas con enfoque en DDHH, en cumplimiento de la agenda 2030 propuesta a través de la Organización de Naciones Unidas (ONU), mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), atiende por otra parte las expectativas de la sociedad civil organizada, requerimientos institucionales estatales internos y externos, no solos en cuanto a lo social sino además dentro del marco de los establecido por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) la cual plantea que, el modelo formativo del agente de policía debe ser vista como un proyecto de vida, que le permita en su desarrollo laboral y personal desempeñarse dentro de los criterios fundamentados en el respeto de los derechos humanos, el comportamiento ético, el respeto por las diferencias, la igualdad y la equidad.

15. Conclusiones

La implementación del Sistema de Educación Policial, basado en la experiencia real de los derechos humanos en el esfuerzo por lograr la paz en Colombia, ha propiciado una mayor alianza entre el Consejo de la Academia de Policía y otras instituciones de educación superior públicas y privadas del país, como lo plantea la reglamentación recientemente expedida, para el proceso formativo y, de esta manera, lograr armonizar conceptos y presentar alternativas de solución lo que ayuda a entender y abordar la convivencia y la seguridad ciudadana como un asunto multicausal, interdisciplinario y transversal, que va más allá de la responsabilidad exclusiva de la Policía.

Urge fortalecer los currículos con contenidos humanísticos.

Si bien la institución cuenta con una política educativa conceptualizada, el contenido curricular debe implementar actividades educativas que promuevan de manera holística todos los aspectos del desarrollo humano y fortalezcan habilidades blandas orientadas al servicio público que apoyen fundamentalmente la esencia y el conocimiento de las dimensiones del ser. Estas actividades deben estar enfocadas en el proyecto de vida del estudiante y su labor profesional como policía, tratando de hacer del proceso educativo una carrera.

En el modelo actual se deben cursar un total de 35 materias durante el año, por lo que lo que resulta importante revisar esa composición curricular, teniendo en cuenta la gran cantidad de materias en tan poco tiempo para la formación. Se debe construir una malla

curricular más simplificada y pertinente, con un menor número de asignaturas y créditos.

Para implementar el programa de formación básica de los nuevos policías, es necesaria la calificación y acreditación de los docentes de la institución, pues son ellos quienes encarnan el objetivo del programa, que se desarrolla a partir de su práctica docente. Las condiciones de vinculación y la libertad de cátedra deben formar parte de los derechos del cuerpo docente.

Referencias

- Acosta, V. M. del C., & Acosta, V. M. del C. (2019). Epistemología del Pensamiento Pedagógico como Eje Transformador en la Praxis Educativa. *Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.*, 4(13), 346–362. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.19.346-362R>
- Alfonso, I. (1995). *Técnicas de Investigación Bibliográfica*. Contexto Editores. Octava edición. Caracas.
- Álvarez, M. G. (2010). Diseñar el currículo universitario un proceso de suma complejidad. *Signoy Pensamiento*, 29(56), 68–85.
- Aparicio, J. (2016). Los estudios de policía en Latinoamérica. Algunas limitaciones teóricas y metodológicas en su abordaje como objeto directo. *Revista Criminalidad*, 58 (3): 119-132.
- Arana, P. W. (2017). Hacia una definición de currículo en una institución superior de educación adventista: Una revisión crítica de diferentes posturas curriculares. *Enfoques*, XXIX (1).
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Baracaldo, M.S. (2018). La educación de la policía en Colombia: situación y proyección para materializar el estado social de derecho y la paz justa y duradera, en *Diálogos sobre la educación* recuperado en: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i17.463>
- Barraza, E. N. (2018). El currículum, análisis y reformulación del concepto. *Dictamen Libre*, 1(22), 113–118.
- Bello Montes, C. (2012). Nuevos desafíos de los cuerpos policiales en un mundo globalizado. *Criminalidad*, 54(2), 133–147.
- Betancur, H. (2018). Enseñanza-aprendizaje con prospectiva de paz en la formación policial. *Ratio Juris*, 13(26), 145–160. <https://doi.org/10.24142/raju.v13n26a6>
- Bulla, P., & Guarín, S. (2015). *Formación policial y seguridad ciudadana ¿Cómo mejorar el servicio de policía?*
- Bugental, J. 1964. La persona que es el terapeuta. *Journal of Consulting and*

Clinical Psychology, 28(3), 272-277.

Carrera, C., Lara, Y., & Madrigal, J. (2018). Análisis curricular del perfil de egreso desde la experiencia de los usuarios. *Revista Boletín REDIPE*, 7(10), 139–146.

Congreso de la República de Colombia. (1960). *Ley 5 del 26 de agosto de 1960 “Por la cual se aprueban el acta final y los convenios suscritos por la conferencia diplomática de Ginebra del 12 de agosto de 1949”*.

Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 del 28 de diciembre de 1992 “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”. Bogotá D.C., Colombia: Congreso de la República. Recuperado desde https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 62 del 12 de agosto de 1993 “Por la cual se expiden normas para la Policía Nacional, se crea un establecimiento público de seguridad social y bienestar para la Policía Nacional, se crea la superintendencia de vigilancia y seguridad privada”. Bogotá D.C., Colombia: Congreso de la República. Recuperado desde https://www.redjurista.com/Documents/ley_62_de_1993_congreso_de_la_republica.aspx

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 “Por la cual se expide la ley general de educación”. Recuperado desde: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2002). *Ley 749 de Julio 19 de 2002 “Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones”*. Recuperado desde: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86432_Archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2008). Ley 188 “*Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*”. Recuperado desde: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2019). *Ley 1955 de 2019 “Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”*”.

Recuperado desde <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30036488>

- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2020). Informe de evaluación externa con fines de acreditación. Bogotá
- Cruz, E. (2017). El posconflicto y la reforma de la policía en Colombia: el problema de la militarización.
- De Gialdino, I. V. (2019). Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II (Vol. 240022). Editorial GEDISA.
- Dirección Nacional de Escuelas (2015). Proyecto Educativo del Programa Técnico Profesionalen Servicio de Policía.
- Dirección Nacional de Escuelas. (2018a). Plan de Desarrollo para la Modernización y Transformación de la Educación Policial 2018-2021. Recuperado desde: <https://policia.edu.co/wp-content/uploads/2020/09/PLAN-DE-DESARROLLO-PARA-LA-MODERNIZACION-Y-TRANSFORMACION-DE-LA-EDUCACION-POLICIAL-2018-2021.pdf>
- Dirección Nacional de Escuelas. (2018b). Instructivo 011 del 17 de octubre del 2018 “Contextualización de los componentes educativos de la Dirección Nacional de Escuelas(formación, capacitación y entrenamiento policial)”
- Dirección Nacional de Escuelas (2020). Proyecto Educativo del Programa Técnico Profesionalen Servicio de Policía.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056924>
- Dirección Nacional de Escuelas. (s.f.). Informe técnico sobre la profesionalización del servicio de Policía. Recuperado desde: <https://policia.edu.co/wp-content/uploads/2020/09/INFORME-TECC%81CNICO-SOBRE-LA-PROFESIONALIZACIO%CC%81N-DEL-SERVICIO-DE-POLICI%CC%81A.pdf>
- Espinel Bernal, Óscar Orlando. (2013). Educación en derechos humanos en Colombia / Óscar Orlando Espinel Bernal. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de ciencias Humanas y Sociales, 2013.
- Flynn, A. & Herrington, V. (2015). Hacia una profesión de liderazgo policial. Recuperado en: <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/toward->

profession-police-leadership

- Galeano, L. J. R. (2009). Innovar en el currículo universitario: una propuesta de observatorio de objetos curriculares. *Unipluri/Versidad*, 9(3), 1–12.
- Gómez, M., & Betancur, D. (2014). La escuela colombiana bajo el lente de un modelociocrítico: tensiones, retos y horizontes. *Actualidades Pedagógicas*, 63, 211. <https://doi.org/10.19052/ap.2675>
- González, J. (2001). *John Dewey y la pedagogía progresista*. Universidad de Sevilla. (Capítulo de libro, publicado en español, en: J. Trilla (Coord.) (2001).
- González, K., Mortigo, A., & Berdugo, N. (2014). La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones en el currículo. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(14), 165–182. <https://doi.org/10.21830/19006586.62>
- Guevara, P. R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 1(44), 165–179. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios165.179>
- Hernández, G. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Ibáñez, J. (1986). Perspectivas de la investigación social: El diseño en las tres perspectivas. Recuperado en: https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/1814/mod_resource/content/1/perspectivas-de-la-investigacion-social-j-ibanez.pdf
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción* (Morata). https://www.academia.edu/16423286/El_Curriculum_mas_alla_de_una_teor%C3%ADa_de_la_reproduccion-Kemmis.
- Klegon, D.A. (1978), “la sociología de las profesiones: una perspectiva emergente”, recuperado en <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v23n93/v23n93a3.pdf>.
- Leiton, R. (2006). *Diseños curriculares basados en competencias y desafíos de la universidad*. Universidad de Granada.
- Llabata, P. (2016). *Un enfoque de complejidad del aprendizaje. La metodología cooperativa en el ámbito universitario*. Universitat de les Illes Balears.
- Maritain, J. (1993). Teorías y acuerdos sobre Derechos Humanos. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6034/6a.pdf>

- Martínez, J. E., Tobón, S., & López Ramírez, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200
- Martínez, L. E. (2015). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículum. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1711>
- Meza, M. J. L. (2012). Diseño y desarrollo curricular. In *Red Tercer Milenio* (Red Tercer).
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 el camino hacia la calidad y la equidad. Recuperado desde: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Ministerio de Defensa Nacional. (2019a). Política de Defensa y Seguridad. Para la legalidad, el emprendimiento y la equidad. Recuperado desde: <https://www.asocapitales.co/nueva/wp-content/uploads/2020/06/Pol%C3%81tica-de-Defensa-y-Seguridad-MDN.pdf>
- Ministerio de Defensa Nacional. (2019b). Política marco de convivencia y seguridad ciudadana 2019. Recuperado desde: <https://id.presidencia.gov.co/Documents/191220-Politica-Marco-Convivencia-Seguridad-Ciudadana.pdf>
- Ministerio de Defensa Nacional. (2021). Resolución 455 “Por la cual se adopta la Política de Educación para la Fuerza Pública (PEFuP) 2021-2026: hacia una educación diferencial de calidad”
- Naciones Unidas. (2012). Programa mundial para la educación en Derechos Humanos, segunda etapa.
- Naciones Unidas. (2015). *Memoria del secretario general sobre la labor de la organización*.
Obtenido de <https://undocs.org/es/A/70/1>
- Naciones Unidas. (2016). Informe sobre desarrollo humano, desarrollo humano para todas las personas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Estados Unidos
- OCDE. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia. Recuperado desde: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles->

356787_recurso_1.pdf

- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas. (s.f.). Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-en curso). Recuperado desde <https://www.ohchr.org/sp/issues/education/educationtraining/pages/programme.aspx#:~:text=El%2010%20de%20diciembre%20de,humanos%20en%20todos%20los%20sectores.>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Ortiz, W. (2019). Modelos Curriculares: Teorías Y Propuestas. *Instituto Cognitivo Conductual Tijuana, septiembre*, 1–8.
https://www.researchgate.net/publication/336084659_MODELOS_CURRICULARES_TEORIAS_Y_PROPUUESTAS
- Patiño, J. E., & Cano, D. A. (2015). El régimen especial de la dirección nacional de escuelas en el marco de las normas de educación superior en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 7(1).
<https://doi.org/10.22335/rlct.v7i1.213>
- Pedraza, U. L. F., Villamizar, M. A. O., & Ortiz, A. Z. A. (2015). Desafíos del proceso de construcción de paz para la Policía Nacional de Colombia. *Criminalidad*, 57(3), 135–148.
- Peñalosa, T. M. L. (2009). *Pensamiento epistémico y socio antropológico del currículo: el problema de la formación Universitaria en Colombia 1989-2009* [Universidad de Salamanca].
<https://doi.org/10.14201/gredos.76520>
- Policía Nacional de Colombia. (1912). Decreto 32 del 4 de marzo de 1912. (P.N. Colombia, Ed) *Revista de la Policía Nacional* (1), 4-8. Recuperado desde <https://oas.policia.gov.co/sites/default/files/publicaciones-institucionales/revista-policia-nacional-edicion-1-primera-epoca.pdf>
- Policía Nacional de Colombia. (2009a). *Resolución 03856 del 7 de diciembre de 2009 “Por la cual se define la estructura orgánica interna y se determinan las funciones de la Dirección Nacional de Escuelas”*.
- Policía Nacional de Colombia. (2009b). Resolución 0912 del 01 de abril del 2009

"Por la cual se expide el Reglamento del Servicio de Policía". Bogotá D.C., Colombia.

Policía Nacional de Colombia. (2010). Proyecto Educativo Institucional. In *Entorno Geográfico* (Issue 2). <https://doi.org/10.25100/eg.v0i2.3569>

Policía Nacional de Colombia. (2013). *Potenciación Del Conocimiento Y Formación Policial*.

Proyecto educativo Institucional. 1–100.

[http://www.policia.edu.co/documentos/2017/doctrina/2013 Potenciación del conocimiento PEI.pdf](http://www.policia.edu.co/documentos/2017/doctrina/2013%20Potenciación%20del%20conocimiento%20PEI.pdf)

Policía Nacional de Colombia. Resolución No. 00937 del 10 de marzo de 2016 "Por el cual se establece el Manual de Funciones para el personal uniformado de la Policía Nacional, la metodología de evaluación para el perfil de los cargos y se derogan unas disposiciones"

Policía Nacional de Colombia. Educación para transformar el pensamiento policial. Recuperado desde: <https://www.policia.gov.co/noticia/educacion-transformar-pensamiento-policial>

Policía Nacional de Colombia. Proceso de Modernización y Transformación Institucional – MTI. Oficina de Planeación Policía Nacional de Colombia. Recuperado desde <https://policia.gov.co/contenido/proceso-modernizacion-y-transformacion-institucional-mti>

Policía Nacional de Colombia. *Resolución 01087 del 29 de marzo de 2019 “Por la cual se implementan las competencias genéricas en la Policía Nacional”*. Bogotá D.C., Colombia: Policía Nacional de Colombia

Policía Nacional de Colombia. Resolución 0003 del 01 de enero del 2019 “Por la cual se adoptan las definiciones estratégicas y el marco estratégico institucional 2019-2022 de la Policía Nacional”. Bogotá D.C., Colombia: Policía Nacional de Colombia. Recuperado desde <https://www.policia.gov.co/sites/default/files/descargables/plan-estrategico-institucional-2019-2022.pdf>

Policía Nacional de Colombia. (2020). Políticas institucionales. Recuperado desde: <https://www.policia.gov.co/planeacion-politicas/politicas-misionales-institucionales>

Portela, H., Taborda, J., & Cano-Echeverry, S. (2018). La polisemia del currículum: influencias, tradiciones y supuestos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 203– 237. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.10>

Posner, G. (1998). Análisis del Currículo. In *Interamericana de Colombia*.<https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000300012>

Presidencia de la Republica de Colombia. Decreto 4222 del 23 de noviembre de 2006 “Por el cual se modifica parcialmente la estructura del Ministerio de Defensa Nacional”.Bogotá D.C., Colombia: Presidencia de la Republica de Colombia. Recuperado desde <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66480>

Presidencia de la República de Colombia. Decreto Ley 1791 del 14 de septiembre de 2000 “por el cual se modifican las normas de carrera del personal de Oficiales, Nivel Ejecutivo, Suboficiales, y Agentes de la Policía Nacional”. Bogotá D.C., Colombia:Presidencia de la Republica. Recuperado desde <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1351186#:~:text=DECRETO%201791%20DE%202000&text=1791%20DE%202000-.por%20el%20cual%20se%20modifican%20las%20normas%20de%20carrera%20del,Agentes%20de%20la%20Polic%C3%ADa%20Nacional.>

Presidencia de la República de Colombia. *Decreto 1075 de 26 de mayo de 20015 “pormedio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.”* Recuperado desde: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Presidencia de la República de Colombia. *Decreto 1330 del 25 de julio de 2019 “Por elcual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación”.* Recuperado desde: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (s.f.). Objetivo16: Paz, justicia e instituciones sólidas. Recuperado desde <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-16-peace-justice-and-strong-institutions.html>

Rodrigo, M. I., Núñez, G. P., & Rodrigo, M. L. (2019). La educación como herramienta de cambio social: educación en valores y violencia de género Educación as a tool for social change : education in values and gender based

violence. *INTERdisciplina*, 7(17), 99–118.

Rodríguez, ES & Moreno, JE (2011). Actitudes ante situaciones de agravio. Un estudio comparativo entre oficiales de fuerzas de seguridad y estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 371-380.

Sánchez, J. (2018). Currículo y vivencia. *Aporía Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, 16(16), 51–61.
<https://doi.org/10.7764/aporia.16.663>

Serrano, O. E. (2021). Estructura curricular para la formación inicial de policías de base en Colombia, análisis del programa técnico profesional en servicio de policía. Retrieved from
https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/56

Sirimarco, M. (2009). El abordaje del campo policial. Algunas consideraciones en torno a la formación inicial: entre la praxis y las reformas. *Jurid*, 6(2), 123–139.

Spradley, J.P. (1980). Participación y observación, Nueva York, Rinehart & Winston. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum - Lawrence Stenhouse - Google Libros* (Morata).
[https://books.google.com.co/books?id=TzGPP8411_AC&printsec=frontcover&dq=Investigación+y+desarrollo+del+curriculum&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjt5tfT8ILqAhXnlOAKHf2cD9oQ6AEwAHoECAAQAg#v=onepage&q=Investigación y desarrollo del curriculum&f=false](https://books.google.com.co/books?id=TzGPP8411_AC&printsec=frontcover&dq=Investigación+y+desarrollo+del+curriculum&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjt5tfT8ILqAhXnlOAKHf2cD9oQ6AEwAHoECAAQAg#v=onepage&q=Investigación+y+desarrollo+del+curriculum&f=false)

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. In *Ediciones Morata, S.L.*

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TzGPP8411_AC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Investigación+y+desarrollo+del+Curriculum+stenhouse+&ots=mYw5hr469q&sig=1bCK2YnzWMcaxTVRET-zG_rL9Lc

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.

Taba, H. (1974). *Elaboración del curriculum: teoría y práctica*. Editorial Troquel.

Tolosa, S. (2016). *Retos y desafíos de la policía en contextos de transición hacia la paz*.

Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/12482.pdf>

Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Ed. Morata.

Trujillo-Segoviano, Jorge El enfoque en competencias y la mejora de la educación Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 307-322

Tyler, R. W. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. 128 p.

UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones del Imbunche.

Vásquez, M. (1994) El rigor metodológico en la investigación cualitativa Colombia Médica, vol. 34, núm. 3, 2003, pp. 164-167 Universidad del Valle Cali, Colombia

WOLA. (2000) *Temas y debates en la reforma de la seguridad pública*.

Zambrano, L. A. (2018). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 8(50), 75–84. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9500>