

## **La competencia reflexiva en la formación inicial de cadetes de una Fuerza Federal de Seguridad y su vinculación con las prácticas profesionalizantes.**

Ruiz, María Consuelo  
Instituto Universitario de Gendarmería Nacional  
"Escuela Gral D. Martín Miguel de Güemes"  
República Argentina

<https://www.calameo.com/read/00509824976d688082300>

### **Resumen**

El presente artículo surge en el marco de una experiencia educativa de la Unidad Académica perteneciente al Instituto Universitario de Gendarmería Nacional "Escuela Gral D. Martín Miguel de Güemes", y pretende contribuir a repensar las prácticas educativas desarrolladas en los institutos de formación de los Cadetes, aspirantes a oficiales de una Fuerza Federal de Seguridad, en este caso de la Gendarmería Nacional, y convertirse en un disparador que ayude a valorar el papel de las prácticas profesionalizantes de la mano del desarrollo de la competencia reflexiva como un engranaje primordial de la formación.

Dos niveles de análisis vertebran el artículo. Por un lado, el referido a la política institucional donde se plantean los lineamientos normativos para las Fuerzas de Seguridad nacionales en torno a esta temática, es decir, un nivel macro que enmarca el papel de la competencia reflexiva, y el de las prácticas profesionalizantes; y, por otro lado, un nivel pedagógico didáctico en cuanto se analiza el dispositivo de las prácticas profesionalizantes, como estrategia fundamental para la puesta en práctica de dicha competencia. Ambos ejes de análisis, se presentarán desde una aproximación teórica a partir del esclarecimiento de conceptos básicos referidos a qué se entiende por competencia, por competencia reflexiva y su vinculación con el ejercicio del mando, y qué se comprende por práctica profesionalizante. Finalmente, se complementará el recorrido propuesto, desde el abordaje de una experiencia educativa concreta dentro del Instituto de formación que ilustra el nivel micro de concreción de políticas públicas de seguridad. Se presentarán conclusiones finales en torno a algunos desafíos que invitan a reflexionar sobre el tema planteado y dan lugar para pensar otras cuestiones relacionadas con la temática propuesta.

**Palabras claves:** competencia reflexiva; prácticas profesionalizantes; reflexión en la acción y sobre la acción; ejercicio del mando; Fuerzas Federales de Seguridad.

### **Abstract**

The present article arises within the framework of an educational experience of the Academic Unit belonging to the National Gendarmerie University Institute "General School D. Martín Miguel de Güemes". It intends to contribute to rethink the educational practices developed in the training institutes for Cadets - aspiring officers of a Federal Security Force, in this case the National Gendarmerie - and help to value the role of professional practices taking into account the development of reflexive competence as a primary gear of training.

Two levels of analysis structure the article. On the one hand, the one referred to the institutional policy where normative guidelines for the national security forces are proposed around this issue, a macro level that frames the role of reflective competence and professional practices; and, on the other hand, a didactic pedagogical level to analyze professionalizing practices as a fundamental strategy for the implementation of this competence. Both axes of analysis will be presented from a theoretical approach to clarify the basic concepts of competition, reflective competence and its connection with the exercise of command, and what we understand by professional practice. Finally, the proposed course will be complemented, from the approach of a concrete educational experience within the Training Institute that illustrates the micro level of concretion of public security policies. Final conclusions will be presented around some challenges that invite reflection on the proposed topic and other issues related to the proposed theme.

**Keywords:** reflexive competence; professional practices; reflection on action and about action; command exercise; Federal Security Forces.

## **Introducción. Contextualización de la temática dentro de la realidad educativa de una Fuerza Federal de Seguridad de Argentina.**

**E**l presente artículo surge en el marco de una experiencia educativa de la Unidad Académica perteneciente al Instituto Universitario de Gendarmería Nacional “Escuela Grl D. Martín Miguel de Güemes”, y pretende contribuir a repensar las prácticas educativas desarrolladas en los institutos de formación de los Cadetes, aspirantes a oficiales de una Fuerza de Seguridad Federal, en este caso de la Gendarmería Nacional, y convertirse en un disparador que ayude a valorar el papel de las prácticas profesionalizantes de la mano del desarrollo de la competencia reflexiva como un engranaje primordial de la formación.

Dos niveles de análisis vertebran el artículo. Por un lado, el referido a la política institucional donde se plantean los lineamientos normativos para las Fuerzas de Seguridad nacionales en torno a esta temática, es decir, un nivel macro que enmarca el papel de la competencia reflexiva y de las prácticas profesionalizantes; y, por otro lado, un nivel pedagógico didáctico en cuanto se analiza el dispositivo de las prácticas profesionalizantes, como estrategia fundamental para la puesta en práctica de dicha competencia. Ambos ejes de análisis, se presentarán desde una aproximación teórica a partir del esclarecimiento de conceptos básicos referidos a qué se entiende por competencia, por competencia reflexiva y su vinculación con el ejercicio del mando, y qué se comprende por práctica profesionalizante. Finalmente, se complementará el recorrido propuesto, desde el abordaje de una experiencia educativa concreta dentro del instituto de formación que ilustra el nivel micro de concreción de políticas públicas de seguridad.

Previamente a la presentación del primer eje de análisis, se explicitarán una serie de interrogantes que han ido definiendo el recorte del tema seleccionado, y ayudaron a dar el fundamento de la experiencia sobre prácticas profesionalizantes que se han implementado dentro del instituto de formación, dispositivo que se intenta sistematizar como una práctica instituyente. Interrogantes tales como los siguientes se han convertido en disparadores para el análisis de la temática propuesta en el presente artículo: dentro de la propuesta educativa de una Fuerza de Seguridad, la formación de la competencia reflexiva ¿resulta importante para la formación de un futuro oficial?, desde ¿qué enfoque sobre el concepto de competencia se puede interpretar la enseñanza de la reflexión?, ¿la competencia reflexiva se puede convertir en una condición para optimizar la profesionalización de los futuros cuadros de la Fuerza?, ¿qué aspectos, desde organizativos de los aprendizajes (planes de estudio) hasta modelos mentales de concepción de la enseñanza en una Fuerza de naturaleza militar, podrían llegar a obstaculizar la enseñanza desde un paradigma de pensamiento reflexivo<sup>1</sup>?

### **Marco normativo: políticas institucionales que están en consonancia con el desarrollo de la competencia reflexiva**

Las normativas que a continuación se mencionan, forman parte de los lineamientos institucionales<sup>2</sup> que se enmarcan bajo el paraguas del discurso de la profesionalización de los agentes de las Fuerzas de Seguridad<sup>3</sup>, y que precisan cuestiones sobre la formación en diferentes competencias, y

---

<sup>1</sup> Según el diccionario de Creatividad, el pensamiento reflexivo puede ser definido a través de las siguientes habilidades y disposiciones intelectuales: como ser el reconocimiento de la propia ignorancia, la suspensión de las conclusiones cuando no se dispone de suficiente evidencia, la capacidad para evaluar información compleja, la revisión crítica de las propias ideas, el manejo simultáneo de ideas o alternativas diferentes, la sensibilidad para los matices, la flexibilidad frente a las experiencias nuevas, capacidad para diferenciar entre ideas y emociones, capacidad para ordenar las ideas coherentemente, tendencia a observar cada elemento dentro de su contexto. Y se plantea que como resultado del despliegue del pensamiento reflexivo es posible disponer de alternativas de acción y de proyectos de futuro.

<sup>2</sup> Los lineamientos o regulaciones institucionales para la Unidad Académica de la Escuela de Gendarmería Nacional emanan tanto del Ministerio de Educación de la Nación como del Ministerio de Seguridad. Es decir, está bajo una doble incumbencia de los organismos de gobierno por tratarse de una institución de nivel superior perteneciente al sistema formal educativo del país y por ser una Fuerza de Seguridad con requerimientos específicos de funcionarios que se desempeñan dentro del sistema de seguridad pública.

<sup>3</sup> Sobre esta cuestión existe escasa bibliografía en nuestro país que plantea la exigencia de la profesionalización del personal de las Fuerzas de Seguridad y Policiales de la mano de la modernización y formación permanente. Al respecto se puede consultar el artículo sobre la Formación de las Fuerzas de

el desarrollo del campo de las prácticas profesionalizantes para el personal de las Fuerzas de Seguridad.

Como un primer antecedente se puede mencionar a la resolución 199/2011, del Ministerio de Seguridad, donde se reconocen los estándares y contenidos mínimos establecidos en el documento base para la organización curricular de la "tecnicatura superior en seguridad pública y ciudadana orientada a la formación policial", previamente aprobados por el Consejo de Seguridad Interior, y se reglamenta la adecuación de formación de todas las dependencias educativas de los cuerpos policiales y las Fuerzas de Seguridad del Estado Nacional en consonancia con estos lineamientos. En esta resolución, se enmarcan los lineamientos del campo de la práctica profesionalizante que está destinado a posibilitar la integración y contrastación de los saberes construidos en los campos de formación general, fundamento y específica, y garantizar la articulación teórico-práctica en los procesos formativos a través del acercamiento de los estudiantes a situaciones de su futura experiencia profesional.

Otro antecedente normativo es la resolución 971/2012 del Ministerio de Seguridad que aprueba el plan anual de capacitación técnico profesional (PAC) <sup>4</sup>. En su artículo 5 menciona, entre otros contenidos (los vinculados con la ética, los valores institucionales y la deontología profesional), los espacios destinados a la reflexión y el análisis de las prácticas profesionales. Esta resolución, más allá que no se refiere a la formación inicial de sus destinatarios, dado que está orientada a las instancias de capacitación, perfeccionamiento y actualización del personal de los cuerpos policiales, da cuenta de la reflexión, como una instancia de fortalecimiento dentro de la formación permanente.

La resolución más reciente, que la actual gestión del Ministerio de Seguridad ha delineado en términos de política institucional para las Fuerzas de Seguridad, es la 324/2018, que aprueba el manual de competencias cardinales para el personal de las Fuerzas Policiales y de Seguridad dependientes del Ministerio de Seguridad de la Nación. El objetivo que se explicita en la misma es consolidarse como herramienta de gestión aplicable en las distintas instancias de la carrera profesional del efectivo policial y de seguridad desde su "convocatoria a las Fuerzas, ingreso, durante su formación y capacitación, en los procesos de ascenso y en la evaluación de destinos y de desempeño de cada Fuerza" (p.1). Entre las competencias transversales, comunes a todas las Fuerzas<sup>5</sup>, que se mencionan - actitud de servicio, comprensión del rol policial, compromiso democrático, compromiso institucional, disciplina, flexibilidad, integridad, responsabilidad, templanza, inquietud por investigar, capacidad de anticipación, juicio crítico-, a los fines de este artículo, se hace hincapié en la última competencia cardinal mencionada denominada "juicio crítico". Desde su conceptualización se la podría vincular con la competencia reflexiva en tanto es definida como "el proceso reflexivo mediante el cual la persona revisa estructuras e introduce preguntas que pongan a prueba las afirmaciones y creencias instituidas. Implica poseer un juicio autorregulado y con propósito, que conduzca la interpretación, el análisis y la evaluación para la toma de decisiones". (Manual de competencias cardinales para el personal de las Fuerzas Policiales y de Seguridad dependientes del Ministerio de Seguridad de la Nación, p. 14).

Se infiere entonces que, desde las regulaciones mencionadas, se fundamenta la necesidad de revisar las prácticas educativas a la luz de las mismas. Teniendo en cuenta que dichas resoluciones, en particular la última mencionada, no precisa el modo cómo operacionalizar lo propuesto, cobra central importancia el nivel institucional en la definición de mecanismos internos que posibiliten potenciar y optimizar las acciones y prácticas preexistentes en los institutos de formación de las Fuerzas de Seguridad, y en particular en la Unidad Académica de la Escuela de Gendarmería Nacional, donde sistemáticamente se desarrollan actividades que vinculan la teoría con la práctica. El desafío entonces se presenta a la hora de incluir la competencia reflexiva como aspecto transversal dentro de la formación, sin desconocer el perfil del egresado y respondiendo a las

---

Seguridad y Policiales bajo el paradigma de la Seguridad Ciudadana: un desafío educativo nacional y regional (disponible en <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/5/art2.pdf>)

<sup>4</sup>El plan anual de capacitación técnico profesional (PAC) es una herramienta orientada a desarrollar un enfoque integrado de las instancias de capacitación, perfeccionamiento y actualización, con el propósito de elevar la capacidad profesional del personal de los cuerpos policiales y fuerzas de seguridad y fortalecer la respuesta de las mismas a los desafíos que enfrentan.

<sup>5</sup> Las Fuerzas Federales de la República Argentina son la Gendarmería Nacional Argentina (GNA), Policía de Seguridad Aeroportuaria (PSA), Policía Federal Argentina (PFA) y la Prefectura Naval Argentina (PNA).

demandas constantes de profesionalización emanadas desde un nivel macro de política institucional.

### **Saber actuar requiere saber pensar. Conceptos que nos ayudan a comprender qué significa la competencia reflexiva**

#### **¿Desde qué enfoque partimos para hablar de competencia?**

Existe gran cantidad de bibliografía relacionada con el tema de las competencias. Como primer aspecto me hago eco de varios autores que han planteado que debemos ser conscientes que el término "competencia" tiene muchos significados, algunos contrapuestos entre sí, lo que revela que es un concepto polisémico y ambiguo. Sin embargo, es importante realizar dos apreciaciones que convergen, la relacionada a las competencias laborales, y aquellas en torno a las competencias educativas.

Respecto a la literatura relacionada con las competencias en el ámbito educativo, hay diferentes conceptualizaciones, las cuales concuerdan en muchos aspectos, sin embargo, existen discrepancias en otras, esto, de acuerdo a las teorías psicológicas que las sustentan y que tiene relación con el cómo piensan los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de cómo conciben a la evaluación. Dentro de estas corrientes, las que más han influido en el desarrollo del enfoque basado en competencias son las conductistas y constructivistas<sup>6</sup>, sin embargo, actualmente, existen diseños de currículos desde el paradigma de la complejidad, conocida como una alternativa holística<sup>7</sup>.

Atendiendo los aportes de Gimeno Sacristán (2008) sobre este tema, se pueden diferenciar en forma preliminar y general, dos enfoques básicos para encarar la conceptualización del término competencia; en primer lugar, desde un enfoque conductista, las competencias son confundidas con las habilidades, tienen un carácter eminentemente individual y pueden contemplarse como libre de valores e independientes de los contextos en que se desarrollan; enfatizan la conducta observable en detrimento de la comprensión. Un enfoque más relacionado con un "saber hacer", más asimilado a un contexto de trabajo, a la llamada organización científica del trabajo, caracterizado por una fuerte segmentación de las tareas. Esta tradición, en el marco educativo, estaría perdiendo defensores reconocidos académicamente por la debilidad de sus planteamientos.

En contraposición a este enfoque, se propone una interpretación comprensiva, constructivista y holística del concepto de competencia, que propongo como perspectiva a seguir y como marco para su relación con los conceptos de reflexión, práctica reflexiva y competencia reflexiva. Desde la categorización de un enfoque holístico sobre el concepto de competencia, y a partir de diferentes definiciones del término<sup>8</sup>, que se ajustarían a dicho enfoque interpretativo, la competencia, es definida recurrentemente como un saber complejo que es más que la suma de conocimientos, habilidades, destrezas, emociones, y que sirven para responder exitosamente a dilemas o problemas en situaciones concretas de trabajo, acorde a un contexto particular. Rescato la definición de Le Bortef, (citado en Perrenoud, 2008) - quien asimila las competencias con un saber movilizar, y se centra desde un "saber actuar", más que desde un "saber hacer"-:

Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. Podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y no saberlas aplicar en un momento oportuno. Podemos conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos. Cada día la experiencia muestra que las personas que están en posesión de conocimientos o de capacidades no las saben movilizar de forma pertinente y en el momento oportuno, en una situación de trabajo. La actualización de lo que se sabe en un contexto singular

---

<sup>6</sup>Entre las corrientes constructivistas y socioconstructivistas se pueden mencionar las teorías del aprendizaje significativo (Ausubel, 2007), conflicto cognitivo (Piaget), principio de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (1979).

<sup>7</sup> Esta corriente se relaciona con el enfoque holístico, propugna por una educación centrada en el alumno y su formación total de su personalidad, entre los fundadores de este movimiento encontramos a: Abraham Maslow, Virginia Satir, Carl Rogers, Fritz Perl entre otros. Un ejemplo de organización curricular desde una concepción de competencia como relación holística o integrada es el currículum basado en problemas, muy utilizado en disciplinas relacionadas con el campo de la salud.

<sup>8</sup> Algunos autores y organismos internacionales de referencia que conceptualizan el concepto de competencia: Gallart y Jacinto (1995), Tejada (1998), Spencer y Spencer (1999), Pinto (1999), Deseco (2002), Marqués (2000), Irigoin y Vargas (2002), Comisión Europea (2004), OCDE (2005), Monereo y Pozo (2007), Coll (2007), Zabalza y Arnau (2007), Sacristán, G. (2008).

(marcado por las relaciones de trabajo, una cultura institucional, el azar, obligaciones temporales, recursos...) es reveladora del "paso (pasaje)" a la competencia. Ella se realiza en la acción. (Le Bortef, citado en Perrenoud, 2008, pp.3-4)

Cabe destacar entonces que demostrar ser competente en una disciplina o en un área, no es lo mismo que poseer conocimientos. Si trasladamos esto a un ejemplo desde el ámbito educativo de una institución de una Fuerza Federal de Seguridad, como Gendarmería Nacional, se puede pensar que un "estudiante/Cadete", que domine el código procesal penal(CPP) en un examen, pero que sea incapaz de aplicarlo como normativa que regula su proceder en una situación de la práctica (ejemplo: en un control de ruta o en un allanamiento), no ha logrado "ser competente". No es suficiente saber qué reglamento o normativa legal encuadra su futura intervención profesional si no logra movilizar de forma pertinente sus recursos, conocimientos y habilidades para dar respuesta a la situación problemática que se le presenta, ya sea real o simulada, desde el contexto de formación.

Por esta razón, siguiendo la línea de análisis de Perroneud (2008), " (...) el "transfert" de conocimientos no es automático, se adquiere por el ejercicio y una práctica reflexiva, en situaciones que propicien la ocasión de movilizar los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos, de construir una estrategia original a partir de recursos que no la contienen y que no la dictan" (p.4). Otra fuente que ha tenido una gran influencia durante la década de 1990 sobre la conceptualización del concepto de competencia, y puede aportar para este análisis, es el proyecto de definición y selección de competencias (DeSeCo)<sup>9</sup> de la OCDE (2005), que proporciona un marco sobre los nuevos dominios de competencias. Desde este encuadre aparece la reflexión como el corazón de las competencias clave; una parte importante de dicho marco es el pensamiento y la acción reflexiva que un individuo necesita para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy. Así aparece explicitado:

Una parte principal de este marco es el pensamiento y la acción reflexiva. Pensar reflexivamente requiere procesos mentales relativamente complejos y que el asunto se convierta en el objeto de un proceso de pensamiento. (...) Los individuos acostumbrados a reflexionar también siguen estos procesos de pensamiento en la práctica o en la acción. (...) No solamente la forma en que los individuos piensan, también cómo comprenden una experiencia de manera más general, incluyendo sus pensamientos, sentimientos y relaciones sociales. (...) requiere que los individuos alcancen un nivel de madurez social que les permita distanciarse de las presiones sociales, adoptar diferentes perspectivas, hacer juicios independientes y tomar responsabilidad de sus acciones. (OCDE 2005, pp 7-8).

Las últimas definiciones seleccionadas incluyen a la reflexión como una característica que acompaña y va de la mano del aprendizaje de competencias, para que efectivamente se las pueda aplicar en forma comprensiva, y no de manera mecánica, a diferentes escenarios o situaciones. Tal como se refleja en la siguiente frase:

(...)la reflexividad es el sustrato inexcusable de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto... en definitiva, el comportamiento humano competente en contextos complejos, cambiantes e inciertos ha de ser necesariamente reflexivo, incluirá habilidades mecánicas y rutinas repetitivas pero siempre bajo la dirección de una mente reflexiva que dice cuándo, dónde y cómo utilizar dichas rutinas porque sean adecuadas a su modo de entender las peculiaridades de la situación, problema o contexto (aprendizaje estratégico, pensamiento o sabiduría práctica) (Perez Gómez, 2008, p.79 ).

---

<sup>9</sup> A finales de la década de los 90, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzó el proyecto denominado DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). Su objetivo era proporcionar un marco conceptual sólido que estableciese los objetivos que debía alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación a lo largo de toda la vida. El proyecto trataba de dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿qué competencias personales se consideran imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del S. XXI? DeSeCo define las competencias básicas como conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. <https://binomicos.wordpress.com/introduccion/deseoco/>

Si esto se traslada nuevamente al caso del estudiante, futuro profesional de una Fuerza de Seguridad, y, se parte del supuesto que se enfrentará a una sociedad cambiante e impredecible, donde el delito va adoptando constantemente nuevas estrategias y recursos, se puede postular, como requerimiento de los institutos de las Fuerzas Federales de Seguridad, la formación de sujetos que, además de contar con una sólida preparación técnico – disciplinar, tendrán que poseer una mente flexible, con capacidad de decidir, tomar cursos de acción, planificar, prevenir y resolver problemas. En este punto entonces cobra especial y valiosa relevancia la competencia reflexiva puesto que el que cuente con la misma tendrá un “plus”, una ventaja frente a escenarios complejos, y llenos de permanentes demandas concernientes a la seguridad pública y ciudadana.

Hasta aquí se ha definido muy sucintamente qué se entiende por competencia desde un enfoque que se emparenta más con lo interpretativo- comprensivo y su relación con el concepto de reflexión, sosteniendo, desde la unanimidad de los planteos propuestos, la importancia de la misma como parte constitutiva e imprescindible de todo desempeño, práctica o comportamiento. Un detalle no menor es ver entonces cómo se incorpora la enseñanza de la competencia reflexiva a la formación. Cappelletti (2010) aclara que el debate sobre la formación en competencias, el currículum por competencias y su impacto en las propuestas formativas de los diversos sistemas educativos, y más aún, en los distintos niveles, es una discusión no cerrada aún.

### **La competencia reflexiva: cómo dotarla de valor pedagógico**

Llegado a este punto se ha delineado, por un lado, el marco de los recientes lineamientos educativos que proponen al juicio crítico, a la reflexión como una competencia transversal a desarrollar dentro de la formación de los futuros oficiales de una Fuerza de Seguridad; y por otro lado, en el apartado anterior, se desarrolló la idea que la reflexión está atada a la acción, y por lo tanto, se transforma en una competencia imprescindible como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro de estos institutos de formación, en particular.

Para continuar respaldando esta idea que intenta conferir valor educativo a la competencia reflexiva, propongo proseguir, a partir del planteo de una tensión entre la enseñanza de este tipo de competencia y el futuro desempeño profesional del personal de una Fuerza de Seguridad. Pensemos por un instante que un estudiante, futuro oficial, a diferencia de otras profesiones, se enfrentará a situaciones donde la reflexión, se podría esgrimir que “no tendría lugar”, si partimos de la realidad a la que se enfrentará, es decir, un escenario que le demandará tomar decisiones en milésimas de segundos y demostrar un accionar rápido y certero, donde, en muchas ocasiones, su vida o la de terceros estarán en juego. Este sujeto afrontará el reto de un ambiente operativo caracterizado por un ritmo vertiginoso e imprevisible en el que deberá tomar decisiones espontáneas continuamente. Frente a este panorama, entonces, se podría plantear ¿qué sentido tiene que el hombre reflexione? ¿servirá para que en esas circunstancias tome decisiones acertadas? o ¿poner en práctica esta competencia lo paralizará? ¿Se podrá pensar que la reflexión constituye una meta poco realista para un oficial de gendarmería o de alguna Fuerza de Seguridad?

Resolver esta tensión conduce a afirmar, por un lado, que el desarrollo de la competencia reflexiva, no significa esbozar la idea de un profesional contemplativo frente a la realidad, incapaz de tomar decisiones y actuar en consecuencia. Esto sería una forma equívoca de comprender qué se entiende por reflexión y lo planteado hasta el momento. No se pretende aseverar que el oficial tiene que estar reflexionando sobre todo y durante todo el tiempo. Este ejemplo, por otra parte, está hablando de un nivel de reflexión de la práctica por sobre otros, el de la reflexión durante la acción. Cabe aclarar que un oficial de una Fuerza de Seguridad también cumple otras funciones y tareas que no siempre lo colocan en una situación límite.

Es necesario cierto grado de rutina para poder responder a las exigencias de una profesión, parafraseando a Dewey (1933), –quien a principios del siglo xx estableció una importante diferenciación entre la acción humana rutinaria y reflexiva-, hay que encontrar un punto medio entre la reflexión y la rutina, entre pensamiento y acción; tal cual cuando plantea que la reflexión se presenta como modo de superar la actividad puramente impulsiva y rutinaria, posibilitando a los sujetos dirigir las acciones con previsión y proyectar de acuerdo con las metas que se quieren alcanzar teniendo en cuenta los propósitos; en pocas palabras, nos permite saber qué queremos lograr cuando actuamos.

En esta línea, para problematizar la tensión planteada, Donald Schön<sup>10</sup>, otro referente importante sobre el tema, aporta indicios para resignificar la importancia de la reflexión en la acción y sobre la acción. Según este autor la reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes de la acción, durante la acción y luego de la acción<sup>11</sup>.

La clave estaría en preocuparnos por formar sujetos que incorporen, como parte de sus esquemas mentales, la competencia reflexiva, que, desde la sistematicidad de su entrenamiento y desenvolvimiento en la práctica, se irá configurando como parte del pensamiento práctico del hombre (conocimiento práctico), y, al momento de su desempeño profesional, guiará conscientemente su accionar. Es decir, me refiero a promover el aprendizaje de esquemas de acción o modelos mentales que irán legitimando prácticas que contendrán como componentes a la rutina, la experiencia y el saber reflexivo, que se irán entramando, y se pondrán en juego tanto en la acción profesional como en la reflexión que ella misma provoca.

Entonces uno de los desafíos institucionales consistirá en generar espacios, tiempos que den lugar a la puesta en marcha de dispositivos formativos que incorporen el juicio crítico, el análisis sobre la práctica, la reflexión de la acción, la competencia reflexiva, y, que, al sistematizarse, permitan desarrollar una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita.

Aquí cobran relevancia, entre otras estrategias, las prácticas profesionalizantes, que durante la formación admiten y necesitan el error, y que incluyen a la instancia de reflexión sobre la práctica como una característica que la diferencia de otras prácticas o ejercicios que no se definirían como profesionalizantes.

### **Ejercicio del mando y competencia reflexiva. Puntos de encuentro**

Un aspecto fundamental del perfil de un oficial de una Fuerza de Seguridad es el ejercicio del mando. Como oficial de gendarmería está en una posición que lo interpela desde el compromiso y responsabilidad desde el momento que deberá cumplir funciones que hacen a un líder en la conducción de grupos de personas que estarán a su cargo.

Tomando como marco el manual del ejercicio del mando, se puede definir al mando como : “la acción que ejerce el jefe sobre los hombres que le están subordinados con el objeto de dirigirlos, persuadirlos e influir sobre ellos de tal manera de obtener su voluntaria obediencia, confianza, respeto y leal y activa cooperación tanto en el desempeño de una función como en el cumplimiento de una misión” (p.2, capítulo I, sección II). Según los principios contenidos en este manual la capacidad de mando puede ser adquirida, desarrollada y practicada en grado variable, y es presentada como un proceso continuo y en permanente construcción.

Entre las condiciones personales del mando<sup>12</sup> y en virtud del propósito del presente artículo, cuatro de ellas se podrían resaltar, puesto que se relacionarían con el concepto de competencia reflexiva; me refiero a la capacidad de autocrítica, a la capacidad de resolución, a la iniciativa y al criterio<sup>13</sup>. En todas ellas hay cuestiones recurrentes que tienen vinculación con el análisis y

---

<sup>10</sup> Donald Alan Schön (1930–1997) nació en Boston, EE.UU; fue filósofo y profesor, desarrolló el concepto de práctica reflexiva. Algunas de sus obras: “El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan”, “La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”.

<sup>11</sup> En la reflexión en la acción se reestructuran nuevas estrategias de actuación al mismo tiempo que transformamos y modificamos nuestra comprensión de la situación. Esta sirve para reorganizar lo que se está haciendo en el instante de su realización. En la reflexión sobre la acción se reflexiona sobre lo que se ha hecho, a posteriori, o bien cuando detenemos la acción para pensar en ella. Tras la reflexión en la acción se pueden realizar procesos de análisis sobre los procesos y resultados implicados en ella. A este nivel Schön lo llama la reflexión sobre la reflexión en la acción.

<sup>12</sup> Según el manual de ejercicio del mando las condiciones personales del mando mencionadas son: la autocrítica, la abnegación, el aplomo, la audacia, la capacidad, la capacidad de resolución, la constancia, la discreción, la energía, la iniciativa, la integridad y corrección, el criterio, la justicia y ecuanimidad, la lealtad, el optimismo y entusiasmo, el porte, la resistencia y el valor.

<sup>13</sup> En el manual del ejercicio del mando la “Autocrítica” es definida como un examen introspectivo permanente, profundo y meditado que permitirá a cada jefe efectuar una evaluación ajustada de sus aptitudes a efectos de lograr su perfeccionamiento mediante la práctica estimulante de sus condiciones positivas y la corrección permanente de sus debilidades y defectos. La capacidad de “Resolución” significa afirmar para sí y para terceros algo con sentido inequívoco, sostener la aseveración frente a contingencias y a precisar el porqué de cada afirmación. En uno de los puntos de esta definición se menciona que el jefe deberá buscar la información, reconocer los factores, analizarlos y luego resolverse decididamente. La “Iniciativa” se explica a partir de la

evaluación de situaciones y aptitudes propias (referidas al jefe), con la resolución de problemas, con la anticipación a los hechos pensando con antelación los mismos, tal como se caracteriza a la iniciativa, "evitar resoluciones irreflexivas" y "opiniones infundadas"; el "someter a una revisión crítica de la propia experiencia", según la definición de la característica referida al "criterio".

Se podría concluir que muchas de estas características involucran capacidades, habilidades, funciones de pensamiento de nivel superior, que describen un tipo de liderazgo asociado más a un ejercicio reflexivo del mismo. Esta vinculación nos da pie para pensar que el ejercicio del mando, como aspecto fundamental del futuro desempeño profesional de un oficial, debe ser asimilada, aprehendida por el Cadete a lo largo de su formación, desde una propuesta educativa y de enseñanza que considere a la competencia reflexiva como parte constitutiva de esta condición.

### **Las prácticas profesionalizantes. Una instancia insustituible de formación y como un posible dispositivo para concretar la competencia reflexiva**

Desde la postura de Ferry (1997), (citado en Andreozzi, 1998, p. 42), resulta falso sostener que la mera realización de una tarea profesional representa una experiencia en sí misma formadora. Para que efectivamente logre producirse tal efecto resulta indispensable disponer de medios que posibiliten hacer un balance reflexivo de lo realizado. Ferry considera que el trabajo profesional es siempre un trabajo para otros; mientras que la formación es siempre un trabajo para sí mismo.

Como el título de este apartado lo explicita, las prácticas profesionalizantes<sup>14</sup> serían una instancia insustituible de formación en tanto dejan como resultado la internalización de un cúmulo de saberes que referencian la actuación del futuro mundo de desempeño laboral. Se hace especial hincapié en este tipo de dispositivo, por sobre otros<sup>15</sup>, puesto que incluye la instancia de reflexión como un momento fundamental en su desarrollo, y que posibilita alcanzar una óptima distancia analítica como para comprender la peculiaridad de los eventos y acontecimientos de la experiencia vivida.

### **¿Cómo son definidas las prácticas profesionalizantes?**

Los documentos consultados las definen como estrategias formativas integradas en la propuesta curricular con el objetivo que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Se orientan a producir una vinculación sustantiva entre la formación académica y las demandas de los sectores científicos, tecnológicos y socio-productivos atendiendo, al mismo tiempo, la necesaria relación entre la teoría y la práctica, entre conocimientos, habilidades y capacidades, así como a la articulación entre saberes escolares y los requerimientos de los diversos ámbitos extraescolares.

En función de los formatos que asuman, y según la resolución ministerial 199/2011, deberán dar cuenta de componentes tales como ofrecer un progresivo acercamiento, a lo largo de toda la formación, al campo ocupacional en que se orienta la carrera, e implementar instancias de reflexión, desde un paradigma evaluativo que entienda a la evaluación como momento y como noción que atraviesa todo el proceso de la práctica; el desarrollo de momentos específicos de formación, que posibiliten el despliegue de niveles de interrogación y conceptualización cada vez

---

resolución de problemas o situaciones con recursos originales ante la ausencia de métodos o medios normales. Todo jefe deberá tener iniciativa y promoverla en sus subordinados asignándoles libertades de acción en la ejecución y terminación del trabajo. Una de las características que se puede mencionar de esta capacidad es la referida a que el jefe tiene que aprender a anticiparse a los hechos pensando con antelación sobre los mismos. El "Criterio" es definido como la capacidad que permitirá valorar los factores que inciden en un problema y proporcionar las soluciones posibles para llegar a una resolución correcta; en uno de los puntos que se mencionan como acciones que deberá realizar el jefe se explicita "evitar resoluciones irreflexivas y opiniones infundadas".

<sup>14</sup> Existen informes referidos a la relevancia de esta estrategia que describen los modelos de formación inicial de policías en institutos de diferentes países como Brasil, Francia, Québec y Países Bajos, en los cuales se describen propuestas pedagógicas que involucran las prácticas profesionalizantes y la educación basada en competencias. (Cuadernos de Seguridad /Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos. Secretaría Ejecutiva del Consejo de Seguridad Interior (2007). Buenos Aires: Secretaría Ejecutiva del Consejo de Seguridad Interior. Sumario N° 5-12/2007).

<sup>15</sup> Por ejemplo, otras estrategias para fomentar la práctica reflexiva en el contexto universitario mencionado por Moya, Borrascó y Muñoz (2010) son el diálogo reflexivo, la interrogación didáctica (o cómo enseñar preguntando) y la traducción dialógica.



más complejos desde una perspectiva reflexiva, investigadora, y activa; vasta disponibilidad de recursos humanos, materiales y simbólicos que los alumnos y procesos requieran en las diferentes instancias de la práctica.

Remitiéndome concretamente a la puesta en práctica de este tipo de dispositivo sobre las prácticas profesionalizantes en la Unidad Académica perteneciente al Instituto Universitario de Gendarmería Nacional "Escuela Gral Martín Miguel de Güemes",<sup>16</sup> varios testimonios de los participantes directos de este tipo de experiencia- Cadetes de cada uno de los cursos de 1ero, de 2do y de 3er año- las calificaron como sumamente positivas; como modalidad de aprendizaje <sup>17</sup>les resultó innovadora, y "fuera de lo tradicional", significativa en cuanto permitió llevar a la práctica los conocimientos teóricos, y valiosa puesto que el momento de reflexión les resultó una instancia fundamental para "despejar dudas y para la toma de decisiones". Algunos de los siguientes testimonios<sup>18</sup> sintetizan las opiniones de los alumnos:

"Muy bueno e interesante para el conocimiento de la verdadera función del Oficial en el despliegue" (Cadete de 1er año).

"Me pareció muy interesante desde el punto de vista de funcionario público ya que todo conocimiento de este tipo nos permitirá saber cómo actuar en un futuro" (Cadete de 2do año).

"Me pareció muy bueno ya que se pone en práctica lo que aprendemos y no sólo lo teórico, sino que se lo pudo llevar a la práctica" (Cadete de 3er año).

"Los ejercicios que se practicaron fueron muy realistas, permite darnos cuenta de las diferentes situaciones que se nos pueden presentar" (Cadete de 2do año).

"Me pareció excelente porque pudimos ver y personificar una situación real poniendo en juego todo lo que deberíamos hacer como funcionarios públicos" (Cadete de 3er año).

"Estas actividades me parecieron excelentes ya que podemos asimilar más los conocimientos, más que en la teoría y las reflexiones posteriores son muy constructivas y me ayudaron a evacuar muchas dudas" (Cadete de 1er año).

A través de los testimonios recogidos se pueden apreciar dos aspectos centrales que forman parte de lo que significa ser un buen profesional. Por un lado, una práctica competente, y por otro lado, la reflexión en y sobre la práctica que todo profesional debería ejercitar. Ambas condiciones se adquieren a través de un aprendizaje experiencial en contextos que simulen y simplifiquen la práctica, apoyándose en la interacción con tutores (en nuestro caso docentes y oficiales instructores) y con otros compañeros, y donde, además, se puedan plantear problemas que den lugar al análisis y a la crítica; por lo tanto, el marco ideal para fomentar este tipo de competencias es dentro del espacio de formación. Al respecto, Ferry (1997), (citado en Andreozzi,1998) afirma que:

En la medida que el dispositivo pedagógico empleado otorgue justo valor y papel a la reflexión sobre sí mismo, e instrumente tiempos y espacios para el análisis de

---

<sup>16</sup> Las prácticas profesionalizantes fueron desarrolladas durante el mes de marzo/abril y otra durante el mes de agosto/ septiembre del ciclo lectivo 2018. El tema "Código de Conducta para funcionarios encargados de hacer cumplir la ley" fue seleccionado por dos motivos fundamentales, por un lado, porque resulta ser transversal a la formación del alumno de todos los cursos, y, por otro lado, por la relevancia que significa en la formación de futuros funcionarios públicos, donde el accionar de los mismos, tendrá una repercusión directa en la calidad de vida de los individuos. Para la segunda parte del año, en el mes de septiembre, este dispositivo didáctico se centró en las "Actas de procedimiento", recreadas sobre situaciones de allanamiento, control de ruta y accidente vial; en esta ocasión, los destinatarios de la actividad fueron los alumnos de tercer año, de la especialidad de Seguridad Pública, próximos a egresar.

<sup>17</sup> Las actividades del taller sobre las prácticas profesionalizantes se organizaron por postas o estaciones de trabajo donde los Cadetes tenían una participación activa en cada una a partir de la resolución de diferentes actividades concernientes al tema en particular. En la instancia de reflexión se propuso como guía la utilización de un protocolo denominado "Escalera de retroalimentación", a partir de la cual se favoreció la participación del alumnado y se transformó en un espacio constructivo donde tanto ellos como los coordinadores y docentes presentes se corrieron del lugar de "marcar el error y dar respuestas cerradas" para dar paso al intercambio y el análisis conjunto.

<sup>18</sup> Los testimonios de los Cadetes participantes de las prácticas profesionalizantes llevadas a cabo en la Unidad Académica fueron recogidos al finalizar la práctica a partir de una pequeña grilla de evaluación de la experiencia y desde un carácter anónimo. La grilla contenía tres consignas abiertas: ¿qué le parecieron las prácticas realizadas en el día de hoy?, ¿qué postas de trabajo le resultaron más interesantes y por qué?, ¿qué mejoraría del taller de prácticas profesionalizantes?

situaciones y episodios vividos en la práctica, el estudiante tendrá la oportunidad de avanzar en su trayecto de formación sobre: aspectos práctico profesionales (saberes técnicos, competencias prácticas ligadas al saber hacer); aspectos de orden personal (sólo en la comprensión de aquellos aspectos personales que se infiltran en el modo de encarar lo profesional); aspectos de orden socio institucional( ligados al conocimiento y comprensión de las condiciones sociales e institucionales que afectan el desempeño) (Ferry, 1997, p.41).

### **Conclusiones. Desafíos por delante**

Dentro de la elaboración de este trabajo he intentado plantear la importancia de la enseñanza de la competencia reflexiva en la formación de los futuros oficiales de una Fuerza de Seguridad y la vinculación estrecha entre dicha competencia, el perfil profesional y las prácticas profesionalizantes. Desde el marco de los lineamientos político educativos, emanados de organismos ministeriales, se evidencia la relevancia otorgada a competencias que se articulan con la reflexividad, y con el discurso de la profesionalización. Lo cierto es que una intención política que se traduce en una resolución ministerial con carácter vinculante para los institutos de formación, no se convierte mecánicamente ni linealmente en una acción concreta que impacte en la realidad institucional. Por esta razón, se generan muchos desafíos y compromisos a asumir, desde cada uno de los niveles responsables de la concreción de dichas políticas, para que se traduzcan en acciones de mejora de la calidad institucional.

A lo largo del artículo se fue delineando la idea que el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento, y muchos, seguramente, serán los obstáculos que se deberán sortear para incorporar esta cultura del pensamiento y de la reflexividad en nuestros institutos de formación policial y de las Fuerzas de Seguridad. Habrá que tener un claro diagnóstico de la realidad para analizar las particularidades que puedan limitar u obstaculizar la concreción de las políticas propuestas. Por esta razón, emergen desafíos que reflejan preocupaciones de muchos de los responsables y agentes involucrados en la formación del personal de las Fuerzas (ya sean docentes, oficiales instructores, personal de la gestión educativa, autoridades de toda jerarquía y nivel), que nos interpelan en este sentido.

En esta línea, podríamos plantear algunos limitantes para la concreción efectiva de la competencia reflexiva que tendrían relación con la mecánica propia de una política ministerial que si propone un cambio tendría que ser acompañada con los medios, recursos, mecanismos necesarios para su consecución; o, desde un nivel institucional en cuanto a identificar los rasgos de una cultura de raigambre militar que podrían traccionar hacia un camino opuesto al desarrollo de una cultura del pensamiento; o, desde un nivel curricular, con planes de estudio conformado por disciplinas, cuya característica de por sí marca la fragmentación de los espacios curriculares, y podría impedir un trabajo interdisciplinario que promueva el desarrollo de competencias.

Muchos pueden ser los obstáculos, y siempre, en mayor o menor medida, van a presentarse en la dinámica institucional, y nos van a enfrentar a problemas por resolver y superar; pero, si desde la cúpula hasta el último agente responsable de la educación de estos institutos de seguridad, no hay un convencimiento profundo que apostar al "alfabetismo de la reflexión"<sup>19</sup>, al desarrollo de estudiantes reflexivos, como un camino posible para mejorar la formación, entonces seguiremos cayendo en dobles discursos que pretenden la calidad y profesionalización de la Fuerza, y que en la práctica no se corresponden con las condiciones que brinda el contexto para poder realizarlas. Estaremos frente a metas utópicas de alcanzar.

Me gustaría cerrar con la siguiente frase para sintetizar lo que, en gran parte, hasta aquí, he querido transmitir:

---

<sup>19</sup> Expresión introducida por Rexford Brown para designar un marco pedagógico en donde el aprendizaje gira en torno al pensamiento y en donde los alumnos aprenden reflexionando sobre lo que aprenden. Se basa en el supuesto de que se necesita con urgencia un aprendizaje reflexivo, y que son las escuelas las encargadas de llevarlo a cabo.

La reflexión nos debe ayudar a entender lo que hacemos (a verlo en perspectiva). De ahí que suele exigir momento de salida de la acción, de descentramiento de uno mismo para convertir lo que somos, lo que pensamos y lo que hacemos en objeto de nuestro propio análisis y valoración. La reflexión genera un bucle de feedback autosuministrado que nos permite aprender a progresar (...). Por eso la reflexión no solamente acaba mejorando lo que hacemos, sino lo que somos (...). (Zabalza, 2014, p.32)

## Referencias

- Andreozzi, Marcela (1998). *Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: Una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación*. II CE: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año 7, no 13.
- Cappelletti, G. (2010). *La evaluación por competencias*. En La evaluación significativa. Buenos Aires. Paidós.
- Dewey, J. (1933). How we think. (ed. cast: *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 1989).
- Dominguez Roget, A. (2009). *Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria*. Revista Panamericana de pedagogía N° 15: 33 -57. ISSN 1665-0557. Recuperado de : URL: <http://scripta.up.edu.mx/xmlui/handle/123456789/4311>
- Gomez Serés, M. (2018). *La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente*. Voces De La Educación,3(5),91 103. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/95>
- López Perez, R (2017). *Diccionario de creatividad. Conceptos y expresiones para una comprensión de la creatividad*. Departamento de educación en ciencias de la salud. Facultad de medicina. Universidad de Chile. Recuperado de : <http://decsa.med.uchile.cl/category/extension>
- Moya, J. Borrasca, B. y Muños, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Cuadernos de docencia universitaria. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Perez Gómez, A. (2008). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. En Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Madrid. Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir las competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes?* Boletín de la Red U. Revista de Docencia Universitaria, V. 6, núm. monograf II, pp.1-8. ISSN 1887-4592. Recuperado de : <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6270/6319>
- Sacristán, G (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. En Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Madrid. Ediciones Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). *El enfoque en competencias y la mejora de la educación*. Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, pp. 307-322. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- Zabalza, M. (2014). Reseña "La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos" de A. Domingo y V. Gómez. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 18(1),455-457.

### Documentos consultados:

- Ejército Argentino. (1990). *Manual del Ejercicio de Mando*: MFP 51-13.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2011). *Documento Base para la organización curricular de la tecnicatura superior en comunicación social orientada al desarrollo local*. Consejo Federal de Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005). *Resumen ejecutivo del informe Definición y Selección de Competencias Clave del proyecto DeSeCo*. Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

### Normativa consultada:

- Resolución N° 199 /2011. Ministerio de Seguridad, del 2011.
- Resolución N° 971/2012. *Plan de capacitación Técnico profesional*. Ministerio de Seguridad, 31 de agosto del 2012.

Resolución 324 /2018. *Manual de competencias cardinales para el Personal de las fuerzas policiales y de Seguridad.* Ministerio de Seguridad, 27 de abril del 2018.