RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Picco, Silvia Fabiana

# La Formación de los Suboficiales de Gendarmería Nacional Argentina : entre la profesionalización, la democratización y las nuevas exigencias de intervención en seguridad. Un estudio sobre la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello ...

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*
*Picco, S. F. (2020). La Formación de los Suboficiales de Gendarmería Nacional Argentina: entre la profesionalización, la democratización y las nuevas exigencias de intervención en seguridad. Un estudio sobre la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello (Jesús María-Provincia de Córdoba), 2000-2018. (Tesis de maestría). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2573 ...*

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Silvia Fabiana Picco, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Agosto de 2020, pp. 158,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Educación

# La Formación de los Suboficiales de Gendarmería Nacional Argentina: entre la profesionalización, la democratización y las nuevas exigencias de intervención en seguridad. Un estudio sobre la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello (Jesús María-Provincia de Córdoba), 2000-2018

*TESIS DE MAESTRÍA*

**Silvia Fabiana Picco**

sfpicco@hotmail.com

**Resumen**

Las transformaciones producidas en la formación de los suboficiales de Gendarmería Nacional Argentina (GNA) en los últimos años, abarcan desde el otorgamiento de titulaciones de nivel terciario (tecnicaturas superiores) en el año 1999 y 2005, su continuidad a partir de la creación del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional, hasta la implementación de los nuevos diseños universitarios en el año 2015 para el curso inicial de Gendarmes y en 2017 para el curso de ascenso a Cabos. Todo ello enmarcado en las definiciones brindadas por las sucesivas normativas de los Ministerios de Educación y de Seguridad.

En esta tesis se propone conocer cómo se llevó a cabo dicho proceso, al analizar planes de estudio, reglamentos y otros documentos institucionales que transformaron la formación para su inserción al Sistema Educativo y las posteriores modificaciones para la adecuación de las carreras al nivel de pregrado universitario. Para ello, se toma como caso de estudio los *Cursos de Formación* que se desarrollaron en la Escuela de suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello de la ciudad de Jesús María, en la Provincia de Córdoba, para el periodo 2000-2018.

Dichas adecuaciones, son consideradas tanto en el nivel organizacional, de diseños curriculares, como así también en el orden de lo simbólico, dado que interesa identificar aquellos valores y normas legitimadas que otorgan un determinado sentido a las prácticas pedagógicas e instituyen identidades en los sujetos y en las instituciones.

La condición de Fuerza intermedia que posee la GNA es parte tanto de su estructura castrense como así también de sus funciones policiales. En este sentido, se afirma, de manera preliminar y a partir del análisis de los datos, que el tránsito de una formación tradicional, fuertemente signada por la impronta militar, a la incorporación de lógicas y prácticas universitarias en el contexto particular de esta institución permiten identificar significaciones y tensiones que se produjeron y se producen entre aquello que los agentes institucionales pretenden conservar por entenderlo determinante para su "saber hacer profesional" y las exigencias que impone la adecuación a un nuevo nivel educativo y modelo de formación.

En el recorrido histórico, se apela al marco legislativo que, a partir del retorno de la democracia en Argentina (1983), comienza a señalar la necesidad de la incorporación de la perspectiva de derechos humanos y la ampliación de lazos con la comunidad en las instituciones militarizadas y el encuadramiento de la educación al nivel superior no universitario y posteriormente universitario. Los cambios en los planes de estudio debieron adecuarse paulatinamente en función a un modelo democrático y de profesionalización de las Fuerzas de Seguridad.

Todo lo anterior, es analizado particularmente en la GNA, desde su estatus de Fuerza intermedia, cuyo proceso de transformación estuvo atravesado por la ampliación de sus funciones y el incremento significativo en el número de sus miembros, lo que trajo aparejado modificaciones en sus intervenciones o actuaciones profesionales y en el perfil profesional de los gendarmes.

**Palabras claves:** Formación- Gendarmes- Suboficiales- Transformaciones- Democratización- Profesionalización.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

**Tesis para optar por el grado de Magister en Educación**

# *La Formación de los Suboficiales de Gendarmería Nacional Argentina: entre la profesionalización, la democratización y las nuevas exigencias de intervención en seguridad.*

## *Un estudio sobre la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello (Jesús María-Provincia de Córdoba), 2000-2018*

Directora de Tesis: Dra. **FREDERIC, Sabina**

Co director: Dr. **BOVER, Tomás**

Tesista: Lic. **PICCO, Silvia Fabiana**

-Año 2020-

**Tabla de contenidos**


Dedicatoria ..... 4

Agradecimientos ..... 5

Propuesta de trabajo ..... 6

Introducción ..... 6

Desarrollos disciplinarios, estado del arte y propuesta teórica-metodológica ..... 13

Aproximaciones conceptuales ..... 20

Trasformaciones en educación: formación en las Fuerzas de Seguridad ..... 22

Metodología ..... 27

Sobre la implicación en el trabajo de campo ..... 29

La organización del trabajo ..... 31

Capítulo I. Ser Gendarme: sobre el personal subalterno de GNA ..... 34

1.1 Sobre la carrera de los Suboficiales ..... 34

1.1.1 Precisiones sobre los ciclos, ámbitos de formación y el régimen de ascensos en el curso de la carrera de los suboficiales ..... 37

1.2 Custodios de las Fronteras ..... 41

1.3 Escenarios de intervención de las fronteras hacia los conglomerados urbanos: nuevas orientaciones políticas en materia de seguridad y de educación para *las Fuerzas* ..... 49

1.4 Conclusiones del capítulo ..... 51

Capítulo II. GNA y resistencias: entre lo endógeno y lo exógeno en la formación ..... 53

2.1 Tensiones entre la formación de carácter endógeno y la incorporación de criterios exógenos ..... 53

2.1.1 Contexto político de las transformaciones en la formación de los suboficiales ..... 55

2.1.2 El inicio de las transformaciones: el curso de formación de suboficiales para el ascenso a cabos ..... 59

2.1.2.1 El itinerario de los cambios ..... 60

2.1.2.2 El inicio de una nueva lógica de formación ..... 63

2.1.3 Representaciones de los actores sobre las condiciones del contexto educativo ..... 74

2.2 Conclusiones del capítulo ..... 78

Capítulo III. Cursos de formación de Aspirante a Gendarme ..... 81

3.1 La nueva conducción política de la Seguridad en el área de educativa de las Fuerzas de Seguridad y su efecto en GNA ..... 83

3.1.1 Primera transformación en la formación inicial: Curso Básico de Formación de Gendarmes ..... 87

3.1.2 Dispositivos Pedagógicos ..... 91

3.2 Segundo tramo de formación: Prácticas Profesionales Supervisadas ..... 95
3.2.1 El inicio de la formación universitaria para los Suboficiales de GNA..... 97
3.2.2 *Habitus* y resistencias..... 105
3.3 Conclusiones del capítulo..... 109
Capítulo IV. De Gendarmes a Cabos..... 111
4.1 Sobre los cursos de formación de Gendarmes a Cabos..... 111
4.2 Percepciones de los agentes involucrados sobre la formación de los suboficiales ... 112
4.3 Contexto de aplicación de la Resolución 199/11: tensiones, conflictos y acuerdos.. 117
4.3.1 Nuevo nivel de formación: Tecnicaturas Universitarias para ascenso a Cabos 119
4.4 Contradicciones, conflictos y reclamos: miradas de los docentes..... 128
4.5 Contradicciones, conflictos y reclamos: miradas de los Aspirantes..... 129
4.5.1 Nuevas propuestas para los Aspirantes en los trayectos de formación ..... 131
4.5.1.1 Formación Básica de Suboficiales del Escalafón General – Especialidad Seguridad: el curso de Auxiliar operativo..... 133
4.6 Conclusiones del capítulo..... 135
Conclusiones Generales. Entre resistencias, avances y contradicciones sobre los cursos de formación en la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl R. Cuello..... 138
Referencias Bibliográficas ..... 145
Leyes, normativas, resoluciones, otros..... 148
Anexos..... 151
RVG 221-01 ..... 151
Diseño Curricular de las Tecnicaturas Superiores, año 2006..... 154
Prácticas Profesionalizantes correspondientes al Diseño Curricular de las Tecnicaturas Superiores..... 156

## Dedicatoria

A mi familia por cada momento cedido, por cada silencio cuando las palabras sobraban, por cada abrazo con el que me fortalecieron, porque no me dejaron rendir cuando me sentí agotada.

Especialmente a mi hijo Leonardo que tuvo que tolerar mi ausencia en el último año de su escolaridad primaria, en medio de las incertidumbres que le provocaron el tránsito de la niñez a la adolescencia, por sus "*maaa… no dejá, estás ocupada"*. Gracias por tu infinita comprensión.

A mis amigas incondicionales que me invitaron a hacer pausas y, que entre risas y llantos, llenaban el vacío que me producía ese terrible sentimiento de absoluta soledad.

## Agradecimientos

A mi directora Sabina, por sus conocimientos que puso a mi disposición, por enseñarme a "mirar desde otro lugar", por inducirme a que me animara a pensar desde mi propia posición, a partir de sus precisas observaciones, difícil pero exquisita tarea.

A Alicia por los conocimientos que generosamente compartió conmigo, por apoyarme y estar a mi lado en los buenos momentos y también en los otros.

A Angélica, a quien encontré en el medio del camino y que sin el "*rumbo"* que me mostró no hubiese podido alcanzar este objetivo.

Por último, a Tomás, quien tomó a su cargo la co-dirección de esta tesis en los momentos finales. Agradezco su disposición, su colaboración, sus respuestas inmediatas a cada interrogante, sus valiosos aportes que me permitieron llegar al final del camino.

Agradezco especialmente a todos los actores institucionales que de una u otra manera participaron en este trabajo, a las autoridades de la Unidad Académica Cabo Raúl R. Cuello por habilitar canales de comunicación, por permitirme observar, interrogar, dialogar de manera abierta y sin condicionamientos. A cada uno de los/as entrevistados/as por su disposición a "contar sus experiencias" y para brindar sus "miradas" sobre la formación de los Suboficiales de Gendarmería Nacional Argentina.

.

## Propuesta de trabajo

En este primer apartado se realiza la presentación general de la propuesta de trabajo, como así también cómo está organizada, en capítulos, el análisis e interpretación de los datos. Asimismo, se presenta los diversos desarrollos disciplinarios y el estado del arte sobre formación y Fuerzas de Seguridad. También, por un lado, se exponen diversas aproximaciones conceptuales que permitirán comprender los posicionamientos teóricos-metodológicos de la tesis; por el otro, se referencian algunas aproximaciones a la formación *en* las Fuerzas de Seguridad. Además se desarrolla un apartado metodológico, que presenta el modo de trabajar con los datos. Por último, se avanza sobre algunos momentos de reflexividad de la investigadora, es decir sobre las diversas implicancias del trabajo de campo como docente (civil) de la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello.

## Introducción

Gendarmería Nacional Argentina (GNA) conjuntamente con la Prefectura Naval, la Policía de Seguridad Aeroportuaria y la Policía Federal conforma las llamadas Fuerza Policiales y de Seguridad que dependen, desde el año 2010, del Ministerio de Seguridad de la Nación[1]. Tanto GNA como la Prefectura Naval reciben técnicamente el nombre de Fuerzas de Seguridad para diferenciarse de las Fuerzas Policiales. Mientras que el personal de GNA es el único que posee estado militar al igual que las Fuerzas Armadas.

En su condición de Fuerza de Seguridad Federal, Gendarmería cumple funciones de policía, considerándosela, a su vez, una fuerza militar por su matriz doctrinaria, su estructura organizacional y por sus prácticas institucionales conformadas según una estricta subordinación jerárquica. Esta doble condición entre lo militar y lo policial se encuentra regulada por distintos plexos normativos que especifican la modalidad de organización, misión, funciones, jurisdicción y competencias asignadas, así como, el régimen legal de sus miembros, quienes poseen estatus militar[2]. La misión institucional de Gendarmería plantea:

> Satisfacer las necesidades del Estado Nacional en los siguientes ámbitos: 1) Seguridad Interior: en materia de policía de seguridad y judicial en el fuero federal y policía de prevención y represión de infracciones a leyes y decretos especiales. 2) Defensa Nacional: Ejecutando el parmente control y vigilancia de fronteras y la custodia de Objetivos Estratégicos en forma permanente, así

[1] B.O.: 15-122010. decreto 1993/2010. Ley de Ministerios. De Creación del Ministerio de Seguridad.
[2] Las funciones de Gendarmería Nacional se enmarcan, en la Ley 18.711, Ley 23.554 de Defensa Nacional, Ley 24.059 de Seguridad Interior, y en su Ley Orgánica 19.349 que regula su organización, misión, funciones, jurisdicción y competencias, como el régimen legal de su personal.

> como los emergentes de la Ley de Defensa Nacional N° 23.554 y otras disposiciones legales que se apliquen 3) Política Exterior de la Nación: Participando en operaciones de mantenimiento de la paz, en acciones humanitarias o de monitoreo policial en zonas de conflictos y en la protección y seguridad de personas o bien del Estado Nacional en Embajadas Argentinas en el exterior del país (RCS- 04- 01, 2015: 18).

Para ello, la formación profesional de los uniformados organizada en estrecha relación a las funciones y actividades de GNA, se divide en *Cursos de Formación* y *Cursos de Perfeccionamiento*.

La finalidad de los *Cursos de Formación* es descripta por los reglamentos de GNA en términos de "[…] conformar la personalidad del gendarme, capacitarlo para el desempeño de funciones inherentes a los grados iniciales de las respectivas jerarquías y escalafones…" (RVG-150-01, 1998: 3.) Sus destinatarios se dividen en dos grupos: el primero, conformado por aquellos aspirantes que ingresan a la institución para alcanzar el grado de gendarmes, y el segundo, por quienes luego de incorporados como gendarmes aspiran al ascenso a cabos. En la actualidad estos ciclos de carrera suponen un tipo de formación humanística, técnica y científica en los trayectos técnicos profesionales y universitarios.

Los *Cursos de Perfeccionamiento*, por su parte, apuntan a mejorar las competencias en los diferentes grados, especialidades y para la capacitación y especialización avanzada y superior.

El presente trabajo indaga las transformaciones dadas en los *Cursos de Formación* de los suboficiales de GNA, que se han modificado en las últimas décadas, dado que uno de los rasgos centrales de dicha transformación es el logro de titulaciones acreditadas en el ámbito civil.

Para comprender las condiciones de tales transformaciones, es preciso referirse a algunos de los cambios que se produjeron en el contexto socio político de Argentina a partir del retorno de la democracia en el año 1983, siendo pertinente subrayar las instancias que redefinieron la posición política e institucional de las Fuerzas Armadas y de Seguridad.

La acción democratizadora iniciada tras la última dictadura militar operó en un doble sentido: por una parte, substrajo a las Fuerzas Armadas de los asuntos políticos limitando sus prácticas a las funciones militares. Por otra parte, y en correlato a ello, la acción política también se autoimpuso restricciones, para interrumpir su continuidad histórica signada por prácticas ligadas a la militarización.

La democratización que promovió la progresiva "despolitización" de las fuerzas armadas, incluyó también la desmilitarización de las policías (Frederic, 2008). En relación a ello se advierte que "[…] a la desmilitarización de la política y a la despolitización de las fuerzas armadas debemos sumarle la desmilitarización de la policía como otra de las tendencias registradas" (Frederic, 2008: 19) desde la última restitución democrática. Debe aclararse que

desde su creación en 1938 hasta el año 1983, el mando superior de Gendarmería, permaneció supeditado al ejército. Y solo con posterioridad a la restauración democrática la fuerza contó de manera estable con una dirección propia.

El desplazamiento orgánico de Gendarmería desde la esfera militar al ámbito de conducción civil del nuevo gobierno democrático constituyó una de las primeras acciones del proceso de democratización del Estado en la década del 80'. Lo que se continuó con el establecimiento de normativas, que, como la Ley Defensa Nacional (Ley 23.554) y la Ley de Seguridad Interior (Ley 24.059) definieron con claridad los ámbitos de intervención e incumbencia de las organizaciones militares y las fuerzas policiales y de seguridad de la nación. De esta forma, la competencia profesional de las instituciones también quedaba claramente delimitada: para las Fuerzas Armadas, la Defensa Nacional. Para las Fuerzas Policiales y de Seguridad, la Seguridad Interior. Asimismo, en el 2008, la sanción de un nuevo sistema de justicia y de disciplina militar, muestra la orientación de las políticas públicas hacia la integración social de las fuerzas armadas y de seguridad. A este respecto, Germán Soprano hace notar, que la reconfiguración del estatus militar, al ser considerados sus miembros "ciudadanos con deberes y derechos universalmente compartidos con otros argentinos […] eliminándose preconceptos acerca de su naturaleza social, moral o política diferente" (Soprano, 2016: 200).

En suma, las políticas de democratización impulsadas por el Estado fueron instaurando, junto a la despolitización de las fuerzas armadas, la desmilitarización de las fuerzas policiales, en un proceso caracterizado por la profesionalización e integración social de dichas instituciones.

La direccionalidad de este proceso también supuso sucesivos cambios en la inserción de GNA en la estructura del Estado: a partir del año 1984, GNA dejó de depender del comando en jefe del ejército, al reasumir el presidente de la nación la conducción de las Fuerzas Armadas, de Seguridad, Policiales y Penitenciarias Federales por Ley 23.023 del año 1983. Para luego ser trasladado a la órbita del Ministerio de Defensa.

Entre los años 1996 y 2010 GNA es transferida en cuatro oportunidades: en 1996 al Ministerio del Interior (Ley 24. 629). En 2002, por Decreto se inserta en el entonces Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos (Decreto 355). En agosto de 2004, vuelve a la esfera del Ministerio del Interior (Decreto 1066/04). Luego, en el año 2007, es nuevamente trasladada al Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos (Ley 26.338). Y finalmente, desde el año 2010, con la creación del Ministerio de Seguridad, queda bajo esta órbita (Decreto 1993/2010). De este recorrido, se puede apreciar cómo las funciones de GNA van ubicándose, cada vez más, en el ámbito de la seguridad interior. Por otra parte, en las últimas dos décadas también se incrementan las actividades de la fuerza, sumándose, a la

tradicional custodia de frontera, tareas de *policiamiento* en los grandes distritos urbanos del país.

En agosto del año 2002 GNA se despliega en el conurbano bonaerense, organizándose una *fuerza de tareas* de mil doscientos hombres asignados para cumplir actividades de *seguridad ciudadana* en el denominado Operativo "CONO". Esto hizo necesario desplazar gran cantidad de gendarmes que se encontraba en las unidades de frontera. Y a partir del año 2011, se iniciaron distintos operativos y planes de seguridad como respuesta política a las demandas en seguridad ciudadana, entre ellos, pueden mencionarse: el Plan Centinela, de Seguridad Urbana, de Participación Comunitaria, de Ciudad Segura, Operativo Cinturón Sur, participando también, en el Cuerpo Policial de Prevención Barrial. Junto al re-despliegue de Gendarmería se produce un crecimiento exponencial de la fuerza, que en el término de una década, duplicó la planta de personal uniformado de diecisiete mil treinta y cuatro mil efectivos, con ingresos masivos, que entre 2004 y 2014 incorporaron mil setecientos jóvenes por año (Frederic, 2014).

De tal modo, el marco sociopolítico que fortaleció la seguridad interior otorgó una mayor incidencia operativa de Gendarmería en el territorio nacional, una mayor diversificación de actividades y un redimensionamiento de su planta de personal. Al mismo tiempo, desde fines de los años de 1990 las políticas orientadas a la seguridad interior, redefinieron progresivamente los planes de formación de las fuerzas policiales y de seguridad.

Para los suboficiales de Gendarmería, esta redefinición en la formación profesional consistió en la adecuación al sistema de educación superior. Esto se dio en un proceso donde, primero, la formación se inserta en el ámbito del nivel superior no universitario siguiendo las normas del Consejo Federal de Educación (Acuerdo Marco A-23). Y con posterioridad a la creación del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (IUGNA), se mantuvo la dependencia del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, hasta el año 2017 en el que se crea el pregrado universitario. En esta segunda etapa, el Ministerio de Seguridad delimita el campo profesional desde el paradigma de la seguridad ciudadana y con ello establece una nueva organización curricular con contenidos mínimos en relación a dicho paradigma (véase Res. 199 del año 2011).

A esto debe agregarse, que desde el año 2010 las políticas del Ministerio de Seguridad, enmarcadas en los lineamientos de democratización y profesionalización, incluyeron en la formación de los miembros de las fuerzas policiales y de seguridad la perspectiva de Derechos Humanos. La medida incidió tanto en la socialización de los *Aspirantes*[3], como en el control de las actuaciones profesionales, entre ellas, el uso racional de la fuerza. Elaborando además

[3] Denominación que alude a la condición de alumno de los miembros activos de la Fuerza cuando se encuentran cursando alguno de los trayectos formativos.

normativas que regularon el espacio mixto inaugurado por la incorporación de las mujeres a las filas de la institución.

La asignación de un mayor peso a la formación policial para los Suboficiales se correspondió con una mayor injerencia en tareas de *policiamiento*, lo que tuvo como correlato la extensión de su competencia del fuero federal al fuero común[4]. Muestra de ello es la citada Resolución 199/11, por la cual se produce un giro significativo en la formación hacia una perspectiva de la Seguridad Ciudadana articulada al paradigma de Derechos Humanos.

En tal sentido, uno de los supuestos de la presente investigación es que la desmilitarización en la educación -visualizada como una prerrogativa de lineamientos políticos- cuestionó la identidad profesional de los agentes. Desde sus perspectivas, la desmilitarización de la profesión atentaba contra las modalidades de formación al contradecir la visión de una Fuerza considerada intermedia por exigencias de prácticas, valores y disciplina castrenses.

En esta tesis, se describen y analizan, las mutaciones en la formación profesional de los suboficiales de GNA para el periodo que abarca desde el año 1999 con la primera obtención de titulaciones de tecnicaturas superiores, la posterior creación del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (IUGNA) en 2007, hasta la implementación de las Tecnicaturas Universitarias entre los años 2016 y 2018.

El recorrido planteado, explora cómo las instancias democratizadoras y de profesionalización favorecieron, o no, una mayor integración de la formación al ámbito de educación civil, a través de un conjunto de modificaciones que produjeron y producen tensiones en las representaciones de los agentes institucionales. En especial, como se verá, respecto de la orientación de la carrera, la visión profesional, la pertinencia de los nuevos contenidos y dispositivos pedagógicos y la incorporación de la lógica universitaria al interior de la institución.

Como señala Frederic (2014) uno de los problemas en la educación militar es "la integración de prácticas pedagógicas universitarias vis a vis con la formación en el mando y la disciplina" (2014: 116). De este modo, otro de los supuestos que guían la investigación, es la relación que la autora sugiere, entre "ejercicio práctico" y "proceso formativo" en la formación militar-policial. Es decir, no se trata sólo de modificaciones a nivel de planes de estudio sino, y sobre todo, con las modalidades de la formación en aquello que los agentes consideran prioritario para la conformación del "deber ser del gendarme" y que, desde sus perspectivas, permite desarrollar

[4] En materia de competencia la regla general es la competencia provincial, ordinaria o común indica la jurisdicción en determinada materia, es decir que los delitos penales comunes cometidos en una provincia van a ser juzgados por los jueces de esa provincia, con excepción de una causa relativa a intereses relacionados con la soberanía del Estado, lo cuales serán juzgados por la Justicia Federal. (Código Procesal Penal de la Nación Argentina, 2008)

la disciplina, la subordinación jerárquica, el espíritu de cuerpo, entre otros, que son valores institucionales, tradicionales y constitutivos de la "Fuerza"[5].

Para la descripción y el análisis de las modificaciones en el proceso de formación se tomarán en cuenta algunas de las dimensiones propuestas por Inés Aguerrondo (1993), quien pone en relevancia la perspectiva paradigmática sobre las formas de conocer, las acciones técnico-pedagógicas y la manera en que la educación se ordena. De tal manera, se consideran las dimensiones: *epistemológica, pedagógica* y *organizativa* para reconocer los criterios y las lógicas que subyacen en las trasformaciones en la formación de los suboficiales.

La *dimensión epistemológica* se refiere a la definición y valoración del tipo de conocimiento a partir de los paradigmas educativos que lo sustentan. De modo que, se mostrará cómo se fue inscribiendo la nueva concepción de la educación por competencias y la reflexividad sostenida por las orientaciones políticas que definieron la profesionalización de los miembros de Gendarmería Nacional. A partir de la misma, se produce una delimitación de las áreas disciplinares y de los contenidos. En este sentido, se busca reconstruir concepciones de educación subyacentes y su relación con la visión del profesional gendarme, recuperando las voces de los propios agentes y cómo ello se tradujo las prácticas pedagógicas en el espacio social de la institución.

La *dimensión pedagógica* analiza los criterios que validan la forma de enseñanza de instructores y docentes, el "cómo se enseña", las modalidades de aprendizaje implícitas en las propuestas curriculares. Interesa mostrar las implicancias de las nuevas prácticas pedagógicas en lo cotidiano, las maneras "de hacer en la formación" y los puntos de acuerdo y divergencia que los actores plantean respecto del ejercicio profesional.

La *dimensión organizativa* aborda los aspectos normativos que en distintos momentos instituyeron las políticas de formación. En relación a ello, también se ponen en juego las apreciaciones de los agentes involucrados al evaluar las acciones llevadas a cabo en dicho proceso y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

De este modo, para comprender las lógicas que instauraron cambios en la formación de los suboficiales en el marco de los *Cursos de Formación*, tendiente a definir un nuevo perfil profesional, se considera el marco de las disposiciones políticas en materia de seguridad y la direccionalidad dada a las propuestas educativas respecto de lineamientos de democratización y profesionalización. En este sentido, las propuestas pedagógicas supusieron modificaciones en los contenidos, en estrategias metodológicas y de evaluación, como así también en aspectos organizativos y su implicancia en las prácticas de formación. A su vez esta investigación tendrá

[5] Se utiliza el término "la Fuerza" como una categoría nativa que utilizan los integrantes de las Fuerzas de Seguridad de la cuales GNA es parte.

en cuenta cómo el pasaje a un modelo de formación profesional universitaria fue "recepcionado" por los actores institucionales.

La perspectiva de los actores es transversal en los planteos de esta tesis, en tanto se busca conocer en la dinámica de las contradicciones, acuerdos y desacuerdos la especificidad institucional del proceso.

Las transformaciones fueron guiadas por las prerrogativas políticas y orientadas por equipos técnicos del Ministerio de Seguridad y Educación. De ello, interesa visualizar las disputas por la legitimación del "saber hacer" de los miembros de las Fuerzas de Seguridad y la visión sobre la trasmisión del conocimiento de funcionarios especialistas, ya que, si bien las mismas atraviesan las relaciones, es preciso que se encuentren también puntos de acuerdo a partir de los cuales, tenga sentido aquello que se disputa (Frederic, 2013). En tal sentido, si desde el significado otorgado a la formación por los funcionarios y asesores del Ministerio la inclusión de contenidos democráticos del paradigma de la Seguridad en el plan de estudio, la redefinición del perfil profesional y las nuevas estrategias que reorientaron y fortalecieron las prácticas pedagógicas parecían constituir un avance hacia la profesionalización, desde los actores institucionales el "saber hacer" del gendarme entraba en disputa. Así, la visión sobre la profesionalización se percibía desde una perspectiva en la cual propuesta quedó limitada al mero cumplimiento de algunos contenidos que ampliaron el plan de estudios. De este modo, no se produjeron modificaciones sustantivas en las prácticas pedagógicas y continuaron prevaleciendo las modalidades formativas tradicionales sobre las nuevas concepciones educativas.

En consecuencia, se formula como objetivo general:

- Analizar las transformaciones producidas en el proceso de formación profesional de los suboficiales de Gendarmería Nacional Argentina durante el período 2000-2018 en relación con la profesionalización, la democratización y las nuevas exigencias de intervención en seguridad.

A partir de este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Describir las modificaciones efectuadas en los aspectos organizativos y normativos para integrar lo universitario a las particularidades de la formación de los suboficiales, y cómo ello se tradujo en las prácticas pedagogías a partir de las perspectivas de los propios agentes.
- Identificar contenidos, estrategias y dispositivos pedagógicos puestos en práctica, por parte de docentes, instructores y sub-instructores, en la formación de los *Aspirantes* a Gendarmes y a Suboficiales de Gendarmería Nacional Argentina.

- Reconocer los sentidos que los actores institucionales otorgan a las transformaciones operadas en la formación.
- Indagar las tensiones que se produjeron en los agentes intervinientes durante el proceso de transformación hacia un modelo de formación profesional universitaria.

El propósito de esta investigación es constituirse un elemento útil para la discusión, el análisis y la profundización de las modificaciones dadas en la *"formación en instituciones uniformadas de Seguridad Federal"* en Argentina, considerando que las reformas que se operaran, necesariamente requieren indagar las realidades de los sujetos implicados en el proceso formativo y el contexto socio histórico en que se producen. En tal sentido, el análisis de las tensiones y resistencias que se dieron y se dan, permite abrir interrogantes en torno la profesionalización pretendida desde los lineamientos políticos y las representaciones que los propios agentes tienen sobre la misma.

## Desarrollos disciplinarios, estado del arte y propuesta teórica-metodológica.

Las transformaciones en el proceso de formación de las instituciones "de uniformados" han sido clásicamente abordadas en términos de profesionalización y modernización (Moskos, 1985; Segal, 2000). Siendo también estas referenciadas en el ámbito latinoamericano vinculadas a procesos de democratización de los Estados en los contextos post-dictadura del siglo XX (Frederic, 2010; 2013; 2014).

Los estudios sobre policía, fuerzas de seguridad y militares han recurrido a estas nociones para tratar los cambios en la dinámica institucional, las estructuras organizacionales y sus interrelaciones con diversas redes del Estado y la sociedad (Huntington, 1962; Moskos, 1985; Williams; Segal en Badaró, 2009). En esta línea se ha señalado una mayor diversidad en la conformación de las instituciones castrenses, aludiéndose a la flexibilización de su composición social, étnica, de género y los cambios en los sentidos conferidos a la misión, ocupación y relaciones jerárquicas entre sus miembros (Moskos et al., 2000).

En alusión a este proceso se han caracterizado tendencias entre un *militar moderno* del siglo XIX/XX asociado al surgimiento del Estado Nación y un *militar posmoderno* que muestra una pérdida de sus lazos con el Estado nación y una mayor vinculación en su formación con el ámbito académico (Moskos y Segal, 2000). Esta última caracterización se encuentra permeada por la incidencia de la sociedad civil; "la injerencia de la reorganización del mercado de trabajo en la vida militar, el valor de las titulaciones universitarias, las valoraciones morales y condiciones de clase" (Frederic, 2013: 70).

En el ámbito internacional (Janowitz, 1990; Moskos, 1985) refieren a la profesionalización como elemento indispensable para la convergencia e integración entre militares y sociedad,

evitando una formación en un sistema estanco donde se fomenten determinados valores propios, diferentes al resto de la sociedad.

Desde esta visión "convergente" entre civiles y militares, Morris Janowitz (1960) entiende que los oficiales modernos no constituyen un cuerpo social separado de la sociedad civil, sino que se encuentran profundamente integrados. En este sentido, propone que la profesionalización de los militares ha de ser uno de los principales objetivos de los gobiernos democráticos y la enseñanza militar, sus centros de formación, instrumentos indispensables para su consecución.

Desde la perspectiva de Moskos (1985) la integración de la enseñanza militar en el sistema educativo general debe perseguir la equiparación de ambos sistemas, a fin de elevar el nivel formativo de los alumnos de las academias militares, aspecto imprescindible para la modernización y profesionalización. De forma que los militares se sientan identificados con los profesionales civiles que desempeñaban funciones similares.

Por otra parte, como señala Portero (2016), la enseñanza militar, en sentido amplio, alude a ciertos valores, principios y tradición, y por ello considera que, para que la reforma educativa sea exitosa ha de organizarse en distintos niveles progresivos, que "vayan disminuyendo la autonomía y las prerrogativas militares". Dicha reforma, desde su perspectiva, es indispensable en los procesos de democratización y modernización de las fuerzas armadas, "dada la importancia de la misma como herramienta de control ideológico y como fuente de transmisión de principios y valores" (Portero, 2016: 239).

En el sentido dado por la autora, la formación de los militares debe permitir incidir en dos aspectos: por una parte, la formación profesional de los mismos y, por otra, la formación como ciudadanos en los valores y principios democráticos y constitucionales.

En América Latina, un conjunto de trabajos analiza la formación de las fuerzas armadas en las instituciones castrenses desde estos estudios presentan una diversidad en cuanto al campo disciplinar, teórico y temático que de manera aproximativa puede agruparse en:

- Aquellos trabajos que analizan en el ámbito local, desde perspectivas históricas, la conformación de la carrera profesional militar (Previtello 2010).
- Los estudios que, en el país y la región, desde el campo de la antropología social y la sociología se centran en procesos de formación inicial en Academias y Escuelas de organizaciones militares y de seguridad abordando los modos en que los sujetos se inscriben y son inscriptos según los procesos sociales e institucionales y de las organizacionales (Castro, 2004; De Sa, 2002; Badaró, 2006, 2008, 2009; Sirimarco, 2009, 2018).
- Un tercer grupo de trabajo de la antropología social y las ciencias políticas, también a nivel local y regional analizan a la luz de los procesos democráticos y

de formulación e implementación de las políticas de defensa y seguridad, la profesionalización castrense a partir de su articulación al sistema de educación superior (Alonso, 2013; Chiappini, 2012; DerGhougassian y Soprano, 2010; Frederic, 2008a, 2008b, 2010, Frederic y Soprano, 2010a y 2010b, 2011; Frederic, et al., 2016; Pérez Rassetti, 2014).

Desde la perspectiva histórica, Luciano Previtello (2010), se refiere a la categoría de "profesionalismo militar" en torno a la conformación de saberes técnicos dentro de una carrera burocrática inicialmente sustentada en el alejamiento de la vida social. Configurándose por otra parte, la formación en el ámbito de las organizaciones y su desarrollo posterior en trayectos educativos sistemáticos (Massei, 2012).

Recurriendo a la reconstrucción etnográfica algunos de estos trabajos rescatan el proceso de socialización en la formación inicial de las fuerzas armadas, especialmente el ejército desde los propios actores (Castro, 2004; Badaró, 2006, 2008, 2009) y las policías militares (De Sa, 2002).

En esta orientación el trabajo de Celso Castro (2004) resulta pionero al indagar la formación de cadetes en la academia militar de Aguas Negras del ejército brasilero. Desde la antropología social el autor indaga el proceso de socialización profesional. Con esta orientación Castro no explora los contenidos formales de la enseñanza, sino sus aspectos informales que, a decir del autor, hacen a la "[…] experiência subjetiva dos cadetes na Academia" (Castro, 2004:15) que articula la identidad social de militar.

En el mismo campo disciplinar, Máximo Badaró (2009) analiza el proceso de socialización militar de los cadetes del Colegio Militar de la Nación y muestra la "transformación identitaria" que implica, como así también el lugar que ocupan ciertos valores en el proceso de formación.

Por otra parte, también el autor refiere cómo a pesar de los cambios no solo en el campo discursivos sino también en los planes de estudio el "sentido de la misión" continúa bajo las características tradicionales. La significatividad de los valores, la figura del oficial con su exaltación moral y espiritual respecto del resto de la sociedad, continúan como tópicos centrales en la doctrina militar. En este sentido, plantea que no ha habido "cambios doctrinarios en la forma de percibir y definir la carrera militar" (Badaró, 2009: 225).

Entonces, desde la perspectiva del autor, en la propuesta educativa la dimensión privilegiada de la identidad del militar es el conocimiento y las capacidades de liderazgo de los oficiales, como así también la "cosmología militar" tradicional que consagra valores morales, ubicándolos en una posición de "excepcionalidad moral" respecto del conjunto de la sociedad.

Respecto de las fuerzas de seguridad, también en clave etnográfica, De Sa (2002) describe y analízala formación de básica de oficiales en los cursos de formación de la Academia de Policía Militar del Estado de Ceará, Brasil. Destaca una dimensión moral, a partir del abordaje de las

experiencias sociales de cadetes, las estrategias simbólicas y modos de actuación en la construcción de la representación de agentes ejecutivos del poder estatal.

En relación con el ámbito de formación policial Sirimarco (2009) en su trabajo titulado "El abordaje del campo policial. Algunas consideraciones en torno a la formación inicial: entre la praxis y las reformas" presenta, desde una perspectiva etnográfica, un análisis sobre la prácticas y sentidos que atraviesan los dispositivos de formación con un decisivo anclaje en lo corporal, que, desde la institución, buscan instaurar "una ruptura con la sociedad" donde los ciudadanos abandonan la condición de "civil" para transformarse, a partir de una inscripción corporal, en "sujetos policiales". En esta construcción el disciplinamiento corporal y la obediencia son los ejes sobre los cuales se constituye una característica identitaria que estructura hábitos y prácticas, es decir que, a "partir del estado policial, ellos elaboran su ser en el mundo" (2009: 31).

La autora plantea un interrogante sobre los sentidos y supuestos que convierten a la formación policial inicial en una materia de reforma, es decir como ámbitos más *intervenibles* que otros, no sólo en lo que la actuación política respecta, sino también en lo que implica desde la repercusión pública.

Además, analiza cómo la formación inicial ha sido explicativa de la actuación policial incorrecta o delictiva, y de esta manera, se ha logrado instalar en la agenda pública como problemática de gran centralidad. Advierte aquí una visión idealizada, ingenua e inexistente de la formación, y, en el mismo sentido, refiere a otros autores tales como Kandinsky (2005), Saín (2008), Frederic y Sain (2008), Frederic (2013). Estos autores concuerdan en que:

> Ligar de ese modo formación y praxis genera así un falso pasaje: el de que somos lo que aprendemos […] el que somos lo que nos enseñan; toda vez que se concibe a la educación como un insumo trasformador de la actuación social y señala que, también sobre estos nexos y supuestos se ha asentado la reforma (Sirimarco, 2018: 10).

Por otra parte, Sirimarco refiere también, que las reformas en la formación de los miembros de las fuerzas policiales persiguieron los mismos objetivos, ello es redefinir las relaciones entre el sistema político y las fuerzas del orden. La autora, si bien reconoce aspectos centrales como: "el quiebre de la *endogamia policial* y la incorporación de nuevas estructuras curriculares y contenidos como modo de profesionalizar y democratizar la educación policial" (Sirimarco, 2018: 4) advierte que, al haberse instalado la formación policial en el debate público como "descripción de una realidad", se corre el riesgo de que, a partir de la funcionalidad de dicha concepción, se inhabilite una reflexión más profunda, presentando el hecho recortado del contexto político y social.

Dentro del tercer grupo de estudios que tratan las trasformaciones de la formación militar en el proceso de integración de estas instituciones al orden democrático, restablecido en el último tercio del siglo XX, puede establecerse una distinción entre los trabajos vinculados a la defensa y seguridad que centran el eje en las instituciones concretas en torno a su vinculación con el ámbito civil, y aquellos que aluden a la educación superior al poner énfasis en los modelos organizacionales y procesos evaluatorios (Biazzi, 2016).

Desde su perspectiva Frederic (2008, 2013), cuestiona el concepto de "cultura policial", para describir y explicar los comportamientos de quienes integran dichas organizaciones, ya que la misma "aísla y encapsula" la singularización de los quehaceres de los agentes, en tanto "esencializa el universo policial al punto de impedir la comparación con otros" (Frederic, Garriga Zucal y otros, 2013: 21).

En este sentido, proponen analizar en situaciones concretas la práctica laboral de quienes integran las fuerzas policiales y de seguridad considerando la singularidad de los sujetos. Y no, desde un *a priori* conceptual explicativo de la realidad. Refieren a la necesidad de "ensayar un uso reflexivo de una categoría (cultura) […] para evitar el riesgo de dividir el mundo entre agentes 'culturalmente' opuestos –de un lado policías y del otro civiles o no policías–, que suele derivar en atribuirle maniquea e ingenuamente el mal a unos y el bien a los otros […]" (Frederic, 2013: 15).

A partir, de una mirada que entiende a militares y policía en prácticas y concepciones socialmente situadas, muestra cómo el contexto socio-histórico fue instalando, a partir del regreso de la democracia en Argentina, la despolitización de los militares, acompañada por la progresiva desmilitarización de la política. En este sentido, se explicita que tanto la desmilitarización como la democratización en la formación policial buscaban la "integración" de militares y de las fuerzas de seguridad al ámbito educativo civil (Frederic, 2013).

Por otra parte, en relación con la democratización en la formación de las fuerzas militares y de seguridad, se señala que "se trataba de adecuar los planes de estudio al formato de respeto por los derechos de la ciudadanía y compromiso con los deberes del funcionario público" (Frederic, 2008: 277). Al analizar el proceso de transformación acaecidos en las Fuerzas Armadas se resaltan las reformas que afectaron varios planos simultáneamente: los planes curriculares, los regímenes de estudio, la redistribución del tiempo de instrucción y de aula, la integración en cátedras de las áreas de instrucción en el aula y en el campo y el ejercicio de la libertad del cadete.

Otro aspecto que aborda Federic (2014), se refiere a los "límites que la formación militar universitaria impone a la incorporación de las lógicas universitarias organizacionales y políticas" explicitando las contradicciones entre autonomía universitaria y subordinación militar

en el ámbito castrense. Aunque advierte sobre la necesidad de poner los métodos de estudio universitarios al servicio de la formación en estas instituciones.

La investigación coordinada por Frederic (2016), editada por la Universidad Nacional de Quilmes, "De la desmilitarización a la profesionalización: un estudio etnográfico sobre la formación básica de la Policía Federal Argentina" aporta, entre otros aspectos de la formación, una descripción exhaustiva sobre "cómo las escuelas desarrollaban los objetivos de la formación profesional […] según las exigencias prácticas, los valores, creencias y símbolos, (Frederic et al., 2016:13). Dentro del análisis de los tipos de conocimientos y formas de trasmisión de éstos, se plantea el de la ejecución de técnicas corporales que deben ser incorporadas con un nivel de automatización que no requieran ser pensadas para llevarlas a cabo. En este sentido, se explicita que ello no significa que no sean necesarias las instancias de reflexión sino, por el contrario que dicho dominio corporal permite incluir el pensamiento y la reflexión. Por otra parte, en relación al modelo didáctico dominante, los autores refieren que es aquel que privilegia la experiencia y la práctica a través de simulaciones y actuaciones de roles como aquellas estrategias más efectivas a través de las cuales se adquieren los conocimientos.

También conforman sustentos al objeto de indagación el trabajo sobre Formación y Educación Militar; los futuros Oficiales y la democracia, la compilación a cargo de Klepak (2012) desarrollada por la Red de Seguridad y defensa de América latina (RESDAL); la cual llevó a cabo un proyecto de estudio de diferentes dimensiones de las escuelas militares en la región. Su finalidad fue analizar algunas de las dimensiones de la formación militar en las academias de la región a partir de la democratización (Klepak, 2012). En este estudio se consideran elementos culturales, la convivencia en base a criterios particulares, los simbolismos y los cursos académicos que se dictan en las instituciones.

Particularmente, en el capítulo de Chiappini (2012) sobre la "Educación de los militares en democracia. El caso de Argentina. Colegio Militar de la Nación", resulta de interés el concepto de "ciudadano militar" referido del "acápite sobre la Reforma Educativa Militar", vinculado a una reforma institucional que implicó un cambio de paradigma organizacional; a partir de la idea de ciudadanía se define el perfil del militar. Menciona también como parte del currículo oculto, "la transferencia hacia cadetes de prácticas, procedimientos y valores trasmitidos en forma tácita a través de los cuales adquiere la capacidad y disposición para mandar y obedecer y que conforman un eje central de su identidad" (Chiappini, 2012: 26).

Por su parte, Pérez Rassetti (2014), desde un enfoque evaluativo, enfatiza en la organización y alude a las tensiones entre la formación militar y la universitaria, al inscribirse la misma dentro de la propia institución castrense. En su análisis, retoma los informes realizados por Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), al plantear los

límites que la organización impone a partir de la persistencia de una modalidad de formación con una división entre la formación militar, la académica y una "deudora" de la universitaria. En el sentido referido por el autor, la dificultad radica en "sostener una estrategia de formación de oficiales y suboficiales, en instituciones *auto-contenidas* que resultan cuarteles en los que se pretende formar universitarios" (Rassetti, 2014: 4). Considera que la formación debería darse a partir de un diseño de una institución universitaria, dependiente del Ministerio de Defensa, pero fuera del ámbito castrense.

En otro sentido, y también retomando señalamientos de la CONEAU, en el informe sobre "Evaluación de las instituciones universitarias militares Argentina: el riesgo endogámico" de Biazzi (2016), se hace referencia a la puesta en marcha de la CONEAU y, como consecuencia, a la exigencia de realización de evaluaciones institucionales. El autor señala que "la sujeción a los mecanismos de evaluación institucional, a políticas, procedimientos, criterios y estándares irrumpieron la vida de los institutos universitarios militares como condicionantes que morigeraron aquellos grados de autonomía iniciales […] derivando en la incorporación de lógicas y prácticas universitarias" (Biazzi; 2016: s/d). Este informe explicita señalamientos significativos en los informes de evaluación externa de CONEAU que resultan de interés para el presente estudio.

La perspectiva de Pérez Rassetti (2014) cuestiona la posición de Frederic y Soprano (2012). Estas últimas sostienen que "recién se realizó un progreso en la conducción civil de las Fuerzas Armadas, en el ámbito de la formación, con la aplicación de los estándares de calidad previstos por el sistema de evaluación y acreditación de la CONEAU" (Frederic y Soprano, 2012: 172) mientras que Pérez Rassetti (2014) menciona que los informes de autoevaluación Institucional externa realizados por la CONEAU no son en ningún caso vinculantes y, por lo tanto, dichas evaluaciones externas no puede considerarse como un *control civil efectivo* sobre la formación militar.

En este sentido, Soprano (2015) también da cuenta de la incidencia de los procesos de autoevaluación y evaluación externa en la adecuación de los planes de estudio y en la organización castrense a los estándares de calidad educativa nacionales y reconoce además la determinación que produjo dicha adecuación sobre la modificación de sus proyectos y actividades, pero advierte que las mismas pudieron ser compensadas y/o contrarrestadas por concepciones y prácticas educativas fuertemente instituidas.

Por otra parte, el artículo de Ruiz (2014) titulado "La formación de las fuerzas de seguridad y policiales bajo el paradigma de Seguridad Ciudadana: un desafío educativo nacional y regional" aporta elementos específicos para el presente estudio. La autora aborda la "adecuación de la formación de estas fuerzas de seguridad al paradigma de seguridad

ciudadana". Desde esta visión, Ruiz analiza el alcance de dicho paradigma a la formación profesional de sus integrantes y a tal fin, recurre - entre otros- al análisis de los planes de estudio y los perfiles profesionales de las distintas especialidades. En dicha línea, plantea las tensiones que se producen entre lo nuevo y lo instituido como un reto que deben enfrentar las autoridades de las instituciones de Seguridad

Si bien, las transformaciones en la formación Profesional no han sido estudiadas en Gendarmería Nacional Argentina sí se pueden tomar como antecedentes los estudios aportados por algunos de estos autores, como Badaro, Máximo, Frederic Sabina, y Soprano German, que han explicitado conceptos que posibilitan referir y profundizar algunas dimensiones de indagación y análisis.

## Aproximaciones conceptuales

Interesa hacer referencia a algunos conceptos centrales que permiten explicitar la perspectiva teórica y conceptual de la presente investigación. Se considerarán las coordenadas teóricas epistemológicas que, a tal efecto, resultan relevantes establecer.

En principio, es necesario subrayar el estatus de fuerza intermedia de la Gendarmería Nacional Argentina (GNA), lo cual referencia tanto su estructura castrense como sus funciones policiales. Ello otorga una singularidad a la formación de sus miembros que, tal como se expresa en el Reglamento de doctrina RCS- 04-01 se sustenta en "contenidos humanístico, militar y jurídico, que conforma en su extensión un "soldado de la ley", y cuya formación inicial está "basada en la instrucción militar, apoyada en la doctrina y reglamentos militares" (Reglamento de doctrina y elaboración de documentos de GNA, 2015: 29).

Por lo expresado, podría considerarse que la formación en el ámbito de GNA conlleva la raigambre de la organización militar y ciertas equivalencias en el devenir de la transformación de dicho proceso.

En primer término, es importante poner en discusión la extensión del campo de análisis del concepto de institución al que aportan distintas disciplinas sociales. Para ello, se considera apropiado pensar el espacio militarizado apelando a la propuesta de Enríquez (1989), quien entiende la institución como estructura de valores y normas fuertemente ritualizadas. Enríquez, define la institución como la trama simbólica, lugar donde se establece el lazo social. Es en esta instancia donde se expresan realmente aquellos fenómenos de poder con sus inscripciones en leyes escritas y normas explícitas e implícitas. El autor refiere la institución militar como una de las principales del cuerpo social, donde se funda un saber que aparece como expresión de verdad, orienta reglas de vida y comportamientos.

Además, plantea que todo ello, se materializa en la organización, es allí, donde la institución se encarna, donde se sitúa la "autonomización" de su funcionamiento, los estilos de autoridad, los juegos de poder y resistencias, pero también, las pasiones, el amor, la muerte, el trabajo, el ideal de la legítima misión y la vocación salvadora.

En otro sentido, Frederic (2008, 2014) advierte que la definición de los sujetos que integran las instituciones militares y de seguridad en términos de un *ethos* cultural totalizador esencializa los oficios policiales- militares, negando la existencia de lógicas sociales que trasvasan las fronteras institucionales.

Por otra parte, Badaró (2009) plantea las tensiones en el proceso de trasformación de las instituciones militares al analizar, que si bien, en tanto instituciones sociales no son universos homogéneos ni aislados, producen un orden de sentido orientado a "la búsqueda de la cohesión, la homogeneidad y la autonomía como una dimensión constitutiva de sus prácticas y su actividad moral cotidiana".

Por lo explicitado, y al abarcar las distintas aristas que conjugan el espacio militarizado en las reproducciones y transformaciones ligadas a la formación, se propone, entenderlo inserto en lo histórico social, al considerar que los antagonismos entre instituyente (lo nuevo, que pretende romper con lo el orden dado) e instituido (lo establecido, las normas vigentes) emergen como lo "no dicho" de las tensiones en la configuración del proyecto institucional y su institucionalización. Se tratará entonces, de comprender "las relaciones entre la racionalidad establecida (reglas, formas sociales, códigos) y los acontecimientos, desarrollos, movimientos que se apoyan implícita o explícitamente en la racionalidad y/o la cuestionan" (Lourau, 2007: 144).

También se considera relevante recurrir a la teoría de Bourdieu (1997), especialmente en el sentido que el autor otorga a las prácticas. Para ello, el concepto de campo aporta elementos para comprender las relaciones, posiciones e intereses que se juegan en un espacio social históricamente constituido. El autor refiere que la posición del agente en el campo responde a la distribución desigual del capital en el mismo. De acuerdo a ello, cada campo específico, se define por el capital que está en juego y engendra el interés (*illusio*), que alude al hecho de estar "involucrado" en y por el juego, lo cual le otorga sentido, es decir, lo vuelve importante para el propio agente. De esta manera, se conciben las prácticas sociales en estrecha relación con el campo y con lo que allí se pone en juego.

Bourdieu, al describir el espacio social como un campo se refiere "a la vez a un campo de fuerzas […] y un campo de luchas que contribuye a conservar o a transformar su estructura" (Bourdieu, 1997: 3). El espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital, es definido como campo de poder.

En dicho campo de poder, las luchas internas se intensifican en los momentos en que se pone en cuestión o en duda el valor de los diferentes tipos de capitales, es decir, cuando se amenazan los equilibrios dados en ese campo. El hecho de poseer una cantidad de capital específico (económico, cultural, simbólico, entre otros) posibilita ocupar posiciones dominantes en los campos respectivos, y es justamente la conservación o trasformación del valor de los capitales y el poder sobre aquellas instancias que están en condiciones de modificarlo, lo que representa una de las cuestiones que está en juego cuando se enfrentan los agentes o instituciones. (Bourdieu, 1997).

Podría pensarse aquí que las transformaciones de la institución para adecuarse a lo universitario pueden producir cierta tensión en la valoración de los capitales en juego y por tanto en la conservación y/o transformación de los mismos; ejes que se pondrán en discusión en los apartados siguientes.

## Trasformaciones en educación: formación en las Fuerzas de Seguridad

Durante los años de 1980 y centralmente en los años de 1990 la jerarquización del conocimiento orientó estrategias gubernamentales tendientes a trasformar las instituciones educativas en general y las universidades en particular, en función a un modelo de "organización innovadora", que atendiendo a la competitividad del mundo globalizado, ajustara y diversificara su oferta de formación según los requerimientos del mercado (Chiroleu et al., 2012).

Así, en la década de los años de 1990 se crean los Institutos Universitarios del Ejercito (1990), la Armada (1991) y la Policía Federal (1997), instancias que constituyen una nueva faceta en la institucionalización universitaria de las organizaciones, lo que encuentra referencias, tanto en el proceso histórico de transformación de las instituciones militares, policiales, como, en los cambios socio-políticos que incidieron la educación superior.

Un momento con especial impacto en las instituciones de seguridad del Estado Nacional puede referirse a partir del advenimiento de los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2015). Éste se caracteriza por un escenario de reconversión económica, e impulso de políticas que, sustanciadas en el principio de la educación como "derecho humano", plantean la indelegable responsabilidad del Estado para el mantenimiento de "un sistema educativo igualitario para todos los ciudadanos" (Ley Nacional de Educación 26.206).

A esto se ha referido la operatividad en el campo universitario, conforme a "una intensa actividad política" que definida en término de "concertación" (Flores et al., 2010) establece diferencias con la década anterior. A este respecto se establece que "ciertas ideas-fuerza

universitarias propias de la reforma educativa de los años noventa, como las de universidad emprendedora y/o innovadora, se desvanecieron en los nuevos diseños institucionales" (Chiroleu et al., 2012). Prevaleciendo en los nuevos planes curriculares un ideario asociado a la inclusión social, la igualdad, la equidad, el desarrollo local, regional y nacional.

Ello se correspondió con la apertura de trece instituciones de formación académica (Chiroleu, et al., 2012: 63-64); entre las que es necesario agregar la creación del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (IUGNA) y el Instituto Universitario de Seguridad Marítima de la Prefectura Naval, ambas en 2007. También de este período se produce la reforma educativa aprobada en 2011 por el Ministerio de Defensa para la formación de Cadetes de las Fuerzas Armadas (Frederic, 2013, 2014).

La creación del IUGNA dada por Ley 26.286, sancionada el 22 de agosto de 2007 y promulgada el 11 de septiembre del mismo año, no es ajena al perfil de época. Esto se hace particularmente visible en los requerimientos formulados por CONEAU al momento de evaluación y aprobación del IUGNA (Res. 434, CONEAU, 10). De dicho documento, cabe resaltarse ciertas consideraciones que hacen explícitos los requerimientos de integración e inclusión social, al aludir que "[…] deberían tomarse recaudos a fin de que no conspire contra la apertura real (no formal) de sus aulas a alumnos civiles, lo que coadyuvará al aspecto definitorio del carácter verdaderamente universitario de la enseñanza que se imparta […]" (Res. 434, CONEAU, 10).

En la misma línea CONEAU observa la necesidad de adecuación de diseños curriculares que contemplen una igualdad de oportunidades para el acceso al conocimiento ante las exigencias en la formación profesional. Además, subraya la profesionalización docente, que conjuga, a diferencia de décadas pasadas, el propósito de otorgar mayor robustez a la formación académica (Chiroleu et al., 2012).

Estos dos aspectos señalados por CONEAU se constituyen en puntos de observancia en el análisis de las transformaciones de la formación en Gendarmería Nacional, dado continúan presentando contradicciones. Por una parte, en relación a las exigencias para acceder a una formación profesional por parte de los Aspirantes se encuentra limitada por la prevalencia del régimen castrense sobre el académico. Por otra, en cuanto a la profesionalización de los docentes, tal como refiere Frederic (2013), una de las dificultades que se presentan para el logro de la calidad educativa es la carencia de una carrera docente universitaria. Además, como señala Rassetti (2014) existe también asignación de personal gendarme en responsabilidades docentes sin considerar el criterio de la formación académica para esta función, se identifica así la preparación para la actuación profesional con la habilitación para ser docentes.

Entonces, en relación con lo primero, la formación en Gendarmería Nacional, se caracteriza por una fuerte impronta moral. Esto se puede observar en el Reglamento RVG 150-1: "Educación en Gendarmería Nacional" en el apartado, "Valores sustentados como propios por la Fuerza" establece:

> Gendarmería Nacional además de los valores propios de la concepción cristiana y de los sustentados en la Ley Federal de Educación, asume otros específicos que la distinguen como cuerpo orgánico, que al transmitirlos y enriquecerlos con el ejemplo diario, aseguran la cohesión de su personal, generando un estilo de vida diferente e inconfundible respecto de otras Instituciones de la Nación. […] A los valores señalados podemos agregar el honor, la lealtad, la honestidad, el valor, la subordinación, el espíritu de cuerpo, la abnegación, el autodominio, la disciplina, la humildad, la contracción al estudio, el porte y el respeto a los Derechos Humanos, tradicionalmente asumidos por la Fuerza desde su creación (RVG 150-01, 1998: 10).

Esta especificidad de la GNA permite indagar algunas dimensiones en torno a la formación de sus miembros atravesada fuertemente por lo ético- moral, la disciplina, la obediencia y el espíritu de cuerpo. En este sentido, Frederic (2013), al considerar las particularidades de la educación militar, señala un escenario de entrenamiento moral fundado en la resistencia para formar un estilo de obediencia, liderazgo, disciplina y espíritu de cuerpo basado en el sacrificio; donde es prioritaria la capacidad para adaptarse, adquirir las aptitudes de mando y saberes del orden de lo técnico militar.

Por otra parte, Badaró, en su estudio realizado en el Colegio Militar de la Nación refiere que si bien estos cambios, "ofrecen la posibilidad de apartarse, al menos discursivamente, de concepciones rígidas y autoritarias de la educación militar, también representan una cosmología empresarial que potencialmente amenaza con 'contaminar' el orden simbólico militar tradicional" (Badaró, 2009: 203).

A partir de estas consideraciones, es posible también una lectura de "lo disciplinario" en el sentido que Foucault (2008) lo expresa: como un poder que se ejerce sobre el individuo, sobre el cuerpo, en una cuadrícula de control del espacio y el tiempo. No se trataría de significantes de la conducta o el lenguaje:

> […] sino la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna [donde] la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio […] a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplinas" (Foucault, 2008: 159).

Sin embargo, advierte el autor, no hay sujetos pasivos en los juegos de poder. Las prácticas disciplinarias pueden ser alteradas por prácticas de resistencia en oposición a los procedimientos

que organizan el orden sociopolítico. Además, para Foucault, el poder es productor de individualidad y requiere que, el otro, sobre quien se lo ejerce, sea reconocido y mantenido como un sujeto de acción en relación a un campo de respuestas e invenciones posibles (Castro, 2011).

En otro sentido, específicamente en las modificaciones introducidas en los planes de estudio, el cambio en la perspectiva de la formación superior operó un giro hacia el paradigma de la educación por competencias y la reflexividad, en contraposición a visión tradicional mecanicista basada en el paradigma conductista, que se suponía el logro de determinadas respuestas frente a ciertos estímulos, donde los contenidos se enseñaban y aprendían desde una concepción de un sujeto pasivo que se limitaba a incorporar saberes preconstituidos (Baquero, 2006).

De manera opuesta a dicha visión conductista, e incluso superando desarrollos posteriores contenidos en el paradigma constructivista piagetiano - que no incluía la incidencia del entorno en las prácticas educativas- la perspectiva vigotskiana, con su enfoque sociocultural, brinda herramientas para una revisión más profunda del problema al introducir el sentido de la experiencia en las prácticas pedagógicas. De esta forma, la "práctica situada", implica superar la idea de que los procesos de aprendizaje son básicamente individuales, el aprendizaje es considerado situacional, y desde esta perspectiva, debe constituir una experiencia, que involucre vivencialmente a los sujetos implicados en una situación, que en tanto tal, posee como atributo la incertidumbre (Baquero, 2006)

En tal sentido, desde una posición crítica al paradigma de la "racionalidad calculatoria" sustentado en una ontología de lo estable, de lo bien regulado y dominable - con técnicas adecuadas- resultan fértiles los aportes de Aguerrondo (2009) sobre la necesidad de superar la noción de conocimientos asociada al modelo hegemónico de la "racionalidad", lo cual implica una nueva organización de la enseñanza-aprendizaje. La autora señala, que "es preciso abandonar dicho paradigma para ingresar al asociado a la incertidumbre y la inseguridad" (Aguerrondo, 2009: 11).

Dicho argumento, se apoya en el contexto social actual caracterizado por problemas complejos y que, por tanto, requieren reconstrucciones de los objetos de conocimiento. De esta forma cobra sentido la concepción de la "educación para la incertidumbre", orientada a la innovación y a la imaginación (UNESCO, 1993), de la cual emerge el enfoque centrado la formación basada en competencias.

En este sentido, y en concordancia con lo referido por esta autora, las competencias se definen como:

> Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), aportando a la construcción y transformación

> de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica […] [Gallego, 1999] (Tobón, 2007: 69).

El modelo de formación por competencias, tiene como propósito formar un profesional competente, en el sentido referido por Perrrenoud (2001), lo que implica el saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, movilizar múltiples recursos cognitivos, poder identificar diversas situaciones y problemas para la toma de decisiones. Asimismo, el autor aclara que dicha movilización es pertinente sólo en función a cada situación en particular pero, a su vez, explicita que pueden desarrollarse en el proceso formativo apelando a su analogía con otras.

En ello se sustenta el sentido de la organización del diseño por intervenciones profesionales que propone la formación universitaria en GNA en el que las competencias se desarrollan durante todo el trayecto de formación y se enriquecen en las prácticas a partir de dispositivos diseñados especialmente con actividades que propician la articulación teoría/práctica. Dichos dispositivos, conciben el aprendizaje en "un contexto socio-histórico particular en el que la dimensión cognitiva y emocional se integran. Se trata de un contexto que entrelaza y no sólo rodea la situación" (Alonso, 2015: 27).

Es preciso considerar la advertencia que Tobón (2007) realiza en el apartado "precauciones en el uso de las competencias", en donde, entre otros aspectos, señala que la formación de competencias debe anclarse en el desarrollo de un pensamiento complejo, y para ello todos los agentes de la educación deberían aprendan a "relacionar la información entre sí y con otras fuentes de datos, acorde al contexto, buscando superar la tendencia a fragmentar la realidad" (Tobón, 2007: 102).

En relación a ello, cobra relevancia la observación mencionada sobre la escasa capacitación de los docentes e instructores y sub-instructores, tanto en lo referido a la experticia en los contenidos, como así también en el nuevo enfoque basado en el "pensamiento complejo".

De esta forma, la perspectiva de la formación del paradigma basado en competencias, supone ligar conocimientos desde diferentes perspectivas, recurriendo a un enfoque interdisciplinario. En consecuencia, los planes de estudio, se conformaron a partir de una selección de campos de conocimientos, de acuerdo a la especificidad de la carrera profesional apartándose, de la perspectiva academicista de las lógicas disciplinares.

Por otra parte, a fin de que los diseños curriculares respondan a las demandas formativas y efectivamente se visibilicen en las prácticas pedagógicas resulta adecuado el aporte de

Maldonado (2003), quien describe un modelo, en la consecución de planes de estudios basados en competencias, que abarca los siguientes momentos: diseño curricular, desarrollo curricular y gestión curricular.

En este trabajo se mostrará cómo incidieron e inciden cada uno de estos momentos en el logro del sentido dado a las prácticas pedagógicas en los sucesivos cambios de los planes de estudio. De forma que, se recuperan las percepciones de los agentes en torno a las necesidades de formación de los suboficiales de Gendarmería y las tensiones resultantes entre una visión tradicional de la formación de los Gendarmes y una nueva propuesta educativa, que desde los lineamientos políticos, sustentados en la democratización y profesionalización de las Fuerzas de Seguridad, propusieron planes de estudio y prácticas formativas integrados al ámbito de la educación civil y basados en los nuevos enfoques paradigmáticos sobre el conocimiento inscripto en la educación superior.

## Metodología

La metodología empleada es de tipo cualitativo y el curso de elaboración de la investigación fue guiado por un diseño flexible, de modo que la recolección de los datos, el análisis y la búsqueda de referencias teóricas constituyeron un proceso dinámico orientado por los interrogantes que fueron surgiendo (Maxwell, 1996). La metodología cualitativa, como señala Irene Vasilachis (2006) permite explorar el contexto, las prácticas, los comportamientos y los modos con que los sujetos significan la realidad en condiciones situadas.

En la elaboración de los distintos capítulos se plantea un desarrollo temático sobre las distintas dimensiones que transformaron la formación. Los datos de campo recaban la experiencia de profesionalización de los suboficiales en el marco de los *Cursos de Formación* en la Escuela de Suboficiales de Gendarmería Nacional Cabo Raúl Remberto Cuello, ubicada en la ciudad de Jesús María de la Provincia de Córdoba (2000-2018). Es allí, donde los diferentes momentos de cambio en la formación operaron con mayor claridad siendo en la actualidad, esta unidad académica, la única que acredita titulaciones de pregrado universitario para los suboficiales.

Se analizan los ciclos de carrera de los suboficiales del escalafón general, ya que, las distintas especialidades que lo conforman son las que se han transformado en carreras de nivel superior primero y luego de pregrado universitario, mientras que para el resto de los escalafones continúan conservando una formación con validez sólo dentro de GNA, es decir no son acreditadas por el sistema nacional de educación.

El relevamiento de la información se realizó a través de fuentes documentales, entrevistas individuales, observaciones y grupos focales.

El *relevamiento documental* contribuyó a indagar también lo socio institucional organizando un *corpus* integrado por*:* I) Reglamentaciones que de acuerdo a las políticas públicas delinearon la organización del "Sistema Educativo de Gendarmería Nacional" en el período estudiado. II) Reglamentaciones que regulan la organización de la carrera desde el ingreso al curso de gendarmes y el otorgamiento de la jerarquía de "Cabo"; específicamente, aquellos vinculados a los nuevos requerimientos operativos y disciplinarios. III) Documentos que especifican los cambios en los diseños curriculares, donde pueden identificarse los planes de estudio, contenidos, estrategias metodológicas y de evaluación propuestas para la formación de los Aspirantes a Suboficiales.

El análisis de estos materiales informa sobre las modificaciones efectuadas en la formación, al permitir conocer la correspondencia o contradicciones entre las normativas, procedimientos y las acciones o prácticas puestas en juego por los actores.

Las *entrevistas* se constituyeron en el dispositivo para acceder a las experiencias vividas en la institución. Éstas se organizaron de manera individual y siguiendo la modalidad de entrevistas abiertas orientadas por un guion sobre temas centrales: la educación tradicional previa a las innovaciones que se analizan y los modelos de educación técnico superior y universitario.

Se entrevistó, a miembros activos de la institución involucrados en el proceso de formación -Oficiales Superiores y Subalternos- que se desempeñaron o se desempeñan en la gestión, en áreas técnico profesional y que cumplen funciones como docentes (instructores). También, se entrevistó a docentes civiles que desarrollan sus tareas en aulas y profesores y/o profesionales que ocupan puestos de gestión, de asesoras pedagógicas, con el propósito de conocer sus perspectivas.

Las entrevistas fueron pautadas previamente, se desarrollaron el ámbito de la Escuela de Suboficiales de Jesús María, y sirvieron tanto para reconstruir desde la perspectiva de los actores el proceso de trasformación, como, las lógicas que guiaban las prácticas cotidianas, las interpretaciones y evaluaciones de los distintos actores en la institución educativa.

Las *observaciones*, se efectuaron en horarios de instrucción en el área técnica profesional (campo), y en las aulas, durante las horas de clase con profesores civiles y oficiales (aulas). El propósito de estas observaciones fue reconocer en prácticas concretas las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los contenidos prioritarios y los recursos utilizados en la formación de los Suboficiales en la institución. A tal fin, se elaboraron registros escritos a la manera de notas de campo. En las observaciones también se realizaron entrevistas conversacionales informales con los actores, es decir a partir de preguntas que emergieron en el contexto y en el curso natural de la interacción (Valles, 1999).

Además, para indagar las percepciones de los Aspirantes sobre la formación, se llevaron a cabo *grupos focales* con alumnos del curso de Gendarmes, del primer año de la tecnicatura Universitaria, segundo año del nuevo diseño universitario, el tercer año correspondiente a la última cohorte de Tecnicaturas Superiores No universitarias (dependientes del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba) y el nuevo curso de Cabo auxiliar operativo.

Los grupos focales se realizaron en aulas de la unidad académica dispuestas para tal fin, los Aspirantes fueron convocados a participar de manera voluntaria y se efectuó una selección en función a la representatividad de los escuadrones y secciones tanto en cantidad como en sexo, de manera tal que quedaron conformados en función a dicha diversidad.

Los mencionados grupos, estuvieron constituidos por diez y/o doce participantes y en el desarrollo de la técnica se privilegió captar el sentido, la forma de pensar, sentir y vivir la formación dentro de la institución. La conversación estuvo guiada por ejes sobre los que se focalizaron las indagaciones que permitieron describir las experiencias y percepciones de los actores, en relación a las transformaciones producidas en proceso de formación.

El análisis de los datos realizó se a partir de una producción textual de la realidad estudiada, mediante descripciones analíticas articuladas en torno a relaciones que permitieron acercarse al sentido que la formación tiene para los actores como así también al descubrimiento de tramas de significación en la que los mismos despliegan las acciones educativas.

## Sobre la implicación en el trabajo de campo

En principio, es importante referir que las indagaciones realizadas se efectuaron desde mi posición de docente civil de la unidad académica Cabo Raúl Remberto Cuello, en la cual me desempeño como docente e integrante del departamento psicopedagógico. Este lugar, lejos de anular la *neutralidad* como observadora, permitió acceder a una *construcción realista* del tema estudiado. (Bourdieu, 1999a).

En este sentido, pretendo aclarar que estudiar el espacio social y las prácticas que se producen en el lugar donde trabajo, me permitió comprender las concepciones y representaciones que subyacen a las maneras de hacer en la formación, especialmente, sobre aquello que para mí era difícil dotar de sentido al no formar parte de "las filas" de la institución.

Por otra parte, la disposición de oficiales, suboficiales, equipo de gestión y docentes se sustentó en la familiaridad de las relaciones que produjo "un intercambio provisto de todas las apariencias de lo *natural* [entendido como lo que sucede habitualmente en los intercambios corrientes de la existencia cotidiana]" (Bourdieu Pierre, 1999a: 537). De esta manera, los relatos sobre las propias experiencias y reflexiones en torno a la formación de los suboficiales ponían

de relieve un dialogo intenso, mediado por el conocimiento (de algunos aspectos) y el desconocimiento sobre otros.

De forma que, si bien algunas cuestiones organizativas, -planes de estudio, modalidades de enseñanza y aprendizaje, diseños curriculares- eran aspectos de los que, en cierta medida podía dar cuenta, en lo que subyace en la matriz de las relaciones, valores, símbolos y criterios de organización de las funciones profesionales y el complejo sentido del mando y la subordinación, me resultaban distantes o ajenos.

De este extrañamiento, ejercicio que consiste en volver ajeno lo cotidiano, formaba parte una experiencia, que a mi ingreso en la institución me resultó ajena a mi propia representación sobre mi profesión. Sobre todo, porque mis actividades anteriores las había desarrollado en el ámbito de la salud y la educación pública. En aquel momento, un oficial superior, jefe del departamento psicopedagógico, me indicó como una de mis actividades profesionales en la Escuela, efectuar "el control" de los docentes que acompañaban a los aspirantes en las horas de auto preparación"[6]. Y para ello, debía caminar por los pasillos en el horario de las 19 a 20 horas e ingresar a las aulas de manera esporádica. Ante el asombro que provocó su pedido, mi respuesta fue contundente: "A mí no me contrataron para controlar a nadie, no entiendo por qué usted me pide esto". El Comandante mencionado, mi jefe en ese momento, se molestó bastante, y subrayó que: "el control es una actividad rutinaria y necesaria en la institución".

Hoy puedo contextualizar la situación y comprender que su pedido respondía al significado otorgado a la relación entre superiores y subalternos, donde, el control sobre el cumplimiento de las órdenes es una actividad cotidiana, en la que ellos sustentan la disciplina y les asegura la observancia y el respeto de la organización jerárquica que reproducen en sus funciones. De forma que, lo que él pretendía con mi intermediación, era el ejercicio de un cierto control sobre el cumplimiento de esa orden dada a los Aspirantes.

Atravesé situaciones similares en diferentes momentos en las que las demandas que me efectuaban como profesional contradecían la lógica de mi formación, de forma que me costaba entender aquello que se constituía en "objeto" de mi trabajo en esa institución. Me quedaban dos opciones, una era obedecer sin preguntar y acatar consignas, la otra, que es la que elegí, la de intentar comprender los sentidos que los agentes otorgan a la formación en Gendarmería, las representaciones sobre la misma, y la incidencia en sus modos de hacer y de ser gendarmes.

Decidí, entonces indagar en sus modos de relación, en las perspectivas de los actores, lo que me permitió vincularme de otra manera, escuchando sus supuestos, sus creencias, sus historias, sus quejas ante determinadas imposiciones que, desde las políticas públicas comenzaban a

[6] Se denomina así al tiempo y espacio dispuesto para que los alumnos estudien. En esos espacios eran acompañados por docentes que debían "guiar" a los alumnos en dicha actividad.

tensionar las bases tradicionales de la formación y, de esta forma, se abrieron algunos de los interrogantes que, posteriormente, guiaron el presente trabajo.

Por otra parte, necesité también tomar cierta distancia de la institución en un determinado momento, por lo que solicité una licencia por capacitación. De forma que, parte del trabajo de campo y la escritura del informe fueron realizadas durante el tiempo en el que me encontraba bajo dicha licencia.

## La organización del trabajo

Para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación y como un modo de presentar el análisis e interpretación de los datos dividimos el trabajo en cuatro capítulos.

A fin de comprender la imbricación entre la carrera profesional y su correspondencia con los trayectos formativos, en el *capítulo uno* se abordan las especificidades de dicha carrera profesional del Gendarme en el cuadro de suboficiales y se brindan precisiones sobre el régimen de ascensos en relación con los respectivos ciclos y ámbitos de formación. Luego, en el apartado "Custodios de las fronteras", se muestra cómo se definía y desarrollaba la formación cuando las funciones operativas de los gendarmes se circunscribían a dichas áreas. Posteriormente se describe el contexto político a partir del cual las funciones de la GNA se extendieron hacia el policiamiento en conglomerados urbanos y los nuevos lineamientos en materia de seguridad y de educación que se establecieron desde la creación del Ministerio de Seguridad.

A partir de la articulación de las categorías se propone, para el trabajo analítico, una forma de pensar el tiempo histórico en el que transcurrieron los procesos en dos etapas. La primera incluye la formación antes de la integración de la formación de los suboficiales al ámbito de la educación civil y también las modificaciones acaecidas en entre los años 1999 y 2005, cuando se efectúa la primera inserción en el mismo. La segunda etapa, presenta la continuidad de dicho proceso mediado por la profundización de las orientaciones políticas para las fuerzas policiales y de seguridad, tanto en materia de educación como de actuación profesional, a partir de la creación del Ministerio de Seguridad en el año 2010.

Dentro de la primera etapa, en el *capítulo dos*, "GNA y resistencias: entre lo endógeno y lo exógeno en la formación", se presentan diversas dimensiones que caracterizaban la organización y desarrollo de la formación antes de la llegada de normativas "externas o exógenas", que fueron limitando la capacidad de definiciones endógenas. Posteriormente se, se efectúa una descripción de las directivas políticas en materia de educación, de defensa y seguridad presentándose los marcos normativos prioritarios. También se analizan, desde la perspectiva de los actores, las repercusiones de la primera incursión de la formación en la educación en el

ámbito civil, con la obtención de titulaciones de tecnicaturas superiores otorgadas por la Dirección General de Institutos privados de enseñanza de la provincia de Córdoba (DIGPE). El desarrollo de este capítulo, permite visibilizar algunas tensiones entre los nuevos lineamientos que la educación superior instalaba y una formación tradicional sustentada en la adquisición de destrezas, habilidades técnicas y prácticas militares.

A partir del *capítulo tres*, se interpreta lo que se denominó como una segunda etapa en las transformaciones de la formación de los Suboficiales. En éste, se describen específicamente las nuevas orientaciones políticas plasmadas fundamentalmente en la Resolución 199/11, que orientó la formación según el paradigma de seguridad ciudadana y cómo ello se inscribió en el curso inicial de formación de gendarmes. Se presentan algunas tensiones que el nuevo perfil profesional, enmarcado en el paradigma de la seguridad democrática y el enfoque pedagógico basado en competencias, instaló en los diferentes actores frente a aquel instituido desde la formación tradicional.

Luego se analizan las nuevas modificaciones operadas en el plan de estudios del mencionado curso inicial a fin de conformarse en el primer año común de las tecnicaturas de pregrado universitario destinadas al personal de suboficiales. Se muestran las resistencias que surgieron en torno al trabajo integrado por parte de oficiales, suboficiales y profesores como así también las contradicciones que se presentaron para adecuar la formación a la nueva propuesta organizada por intervenciones profesionales.

Por último, en el *capítulo cuatro* se muestra la escasa incidencia que la Resolución 199/11 tuvo en el trayecto formativo para la obtención del grado de Cabos, en el escalafón general. Se avanza, luego sobre la continuidad de la carrera y la formación profesional de los suboficiales en los segundos y terceros años de las tecnicaturas de pregrado universitario, posteriores al primer año común correspondiente al curso de formación inicial para gendarmes. A tal fin, se presentan y analizan las conformaciones de los planes de estudios que, si bien proponen la misma visión paradigmática en cuanto al diseño y su organización en torno a intervenciones profesionales, agrega los ejes específicos de cada especialidad. Por otra parte, también se incluyen en este capítulo, las alternativas que se generaron, en el año llamado de "transición" a fin de los aspirantes tuviesen la posibilidad de acceder a la titulación. Por último, también se presenta la conformación del curso de Auxiliar Operativo que brinda capacitación a aquellos Gendarmes que tienen más de cuatro años en actividades operativas y que por diversos motivos no lograron realizar otros trayectos formativos.

Todo ello constituye un entramado complejo que se intenta sintetizar en la conclusión final de esta investigación, en la cual se analiza en función de los hechos, cómo las decisiones

políticas fueron re-significadas las perspectivas de los actores institucionales y de qué manera ello se tradujo en las prácticas pedagógicas.

## Capítulo I. Ser Gendarme: sobre el personal subalterno de GNA

En este capítulo se describe la carrera profesional de los Gendarmes en el cuadro de Suboficiales de GNA, para luego mostrar la correspondencia entre dicha carrera y la formación y/o perfeccionamiento. Posteriormente, a fin de iniciar al lector en el recorrido de las transformaciones dadas, se presentan las dimensiones que conformaban la visión de la formación y la manera en que era pensada y diseñada tanto en el curso inicial para gendarmes como en el de ascenso a Cabos, antes de su integración al Sistema Educativo Nacional. Dicha diagramación respondía a la delimitación de las funciones operativas de los Gendarmes en las fronteras de nuestro país y a la autonomía de la Fuerza para definir la formación de sus miembros.

Por último, se presentan las modificaciones que introducen las nuevas orientaciones políticas a partir de la creación del Ministerio de Seguridad en el año 2010, las que abarcaron el área de seguridad y de educación superior. Este momento se considera *clave* en tanto que el establecimiento de políticas públicas en torno al paradigma de seguridad ciudadana marcó un claro rumbo en la formación de los miembros de las Fuerzas de Seguridad.

### 1.1 Sobre la carrera de los Suboficiales

Para comprender la carrera del suboficial es necesario presentar la estructura de agrupamiento del personal en GNA que se organiza en escalafones y especialidades (Dto. 1669/2001).

Entendiéndose por *escalafón* el ordenamiento de acuerdo a roles diferenciados por cargos, funciones y actividades de los uniformados según una estructura piramidal de rangos y jerarquías, que concuerda con los niveles y responsabilidades específicas de la organización. En tanto, las *especialidades* subdividen los escalafones en áreas de acción y representan diferentes aspectos de adquisición de conocimientos técnicos para la práctica de una determinada actividad, lo que será ejecutado y evaluado durante el curso de la carrera, sin restringirse a ello necesariamente, ante la más amplia gama de actividades que corresponden a cada escalafón.

Como se indica en el anexo I, gendarmes y suboficiales se agrupan en el "escalafón de general", el "escalafón apoyo técnico", de "auxiliar de sanidad", y los escalafones "complementario" y de "registro adicional".

En el escalafón general se ubica de manera exclusiva al personal de Suboficiales y gendarmes formados en los institutos de GNA para realizar tareas directamente relacionadas al servicio de seguridad u otras tareas operativas vinculadas a ello. En este sentido, incluye las

especialidades de: seguridad, auxiliar de teleinformática, auxiliar de administración, auxiliar de policía científica (véase Anexo I). Agregándose, la especialidad "auxiliar en investigación criminal" y posteriormente, en el año 2008, la especialidad en "auxiliar en seguridad vial".

En el escalafón apoyo técnico, se concentran suboficiales y gendarmes que cumplen funciones de apoyo a la actividad de la organización y no cuentan con titulaciones acreditadas en el ámbito civil, sino que son formados en institutos o centros de capacitación de la fuerza. Este escalafón reúne las especialidades de: mecánico del automotor, mecánico lanchero, de aviación, mecánico de instalaciones, mecánico armero, auxiliar de veterinaria, y auxiliar de policía[7].

El escalafón sanidad reúne al personal de suboficiales y gendarmes con títulos que los acreditan para las especialidades de enfermería y radiología. En cuanto al escalafón complementario y de registro adicional. El primero incluye a los suboficiales superiores y sargentos derivados de los restantes escalafones que, sin haber cumplimentado las condiciones de ascenso al ser clasificados son considerados aptos para ascender al grado superior, permanecer en el grado o en servicio activo. El segundo comprende a suboficiales que por no haber alcanzado la formación requerida para el ascenso son acreditados como tales por antigüedad en la categoría gendarme.

Por otra parte, en GNA la escala jerárquica agrupa los uniformados en las categorías de personal superior - subalterno y de alumnos (Ley Orgánica de GNA 19.349). El cuadro de suboficiales corresponde a la categoría "personal subalterno" para la cual -como abajo se observa- se definen distintos grados y el tiempo mínimo de permanencia en el grado (Ley GNA 19.887, art 1).

| | |
|---|---|
| Suboficial Mayor…… | - |
| Suboficial Principal…… | 5 |
| Sargento Ayudante……. | 4 |
| Sargento Primero…… | 4 |
| Sargento…….. | 3 |
| Cabo Primero…….. | 3 |
| Cabo…… | 2 |
| Gendarme I……. | 2 |
| Gendarme II…… | 2 |

[7] Esta última especialidad fue creada para ser conformada exclusivamente por mujeres entre los años 2001 y 2005, pero no mantuvo vigencia para agrupar a nuevo personal luego del ingreso de las mujeres a la carrera regular en 2006.

De este modo se plantea que a los suboficiales les compete ser "practicantes de un oficio", es decir aprender y dominar conocimientos técnicos y más de orden práctico para llevar a cabo una actividad operativa. Mientras a los oficiales, les corresponde la "maestría", como conocimientos expertos y habilidades prácticas, pero además la responsabilidad en el cumplimiento de las funciones y el corporativismo asociado la organización burocrática construida a partir de cargos (funciones.) y rangos (jerarquías). (Huntington, 1995, en Soprano, 2012).

Ello se muestra en las definiciones institucionales que fundan el ejercicio de mando en el Oficial, considerando por tal, la "[…] facultad que posee el superior para con sus subordinados para que éstos hagan, dejen de hacer o hagan hacer cumplir una orden del servicio, y constituye un atributo esencial del gendarme" (RCS-4-01). Así el oficial ejerce la autoridad con que se halla investido, con el fin de "educar, instruir, gobernar y conducir" al personal subordinado. Se considera, además, que en el ejercicio del mando se "aúnan esfuerzos, se impone, afianza y mantiene la disciplina" (RCS-4-01).

Por otra parte, la subordinación es considerada, como el "[…] colocarse voluntariamente bajo un orden, aceptando una ordenación superior impuesta por quien ejerce el mando, ajustado a la disciplina y en pos del cumplimiento de la misión institucional" (RCS-4-01).

Desde una perspectiva diferente a la que Huntington (1995) propone, Janowitz (1960) considera que las profesiones militares no son ajenas a las dinámicas sociales que en su dinamismo comportan nuevos requerimientos de las organizaciones, incluidas las militares. Y en tanto, estas son expresión de la organización social más amplia no corresponde encasillarlas en un modo de funcionamiento o tipo ideal único.

De esto, resulta indicativo cómo los cambios introducidos en las Fuerzas de seguridad desde la década de 2000 modificaron el rol del Suboficial de GNA, adjudicándoseles responsabilidad para la conducción de grupos, con un número que oscila entre nueve y diez suboficiales y/o gendarmes que dependen en sus funciones. Y desde el año 2012 se les otorga la facultad de "mando intermedio", para ejercer la autoridad en la fuerza subalterna sobre otros que también le son subordinados.

Asimismo, la simbolización de este cambio se reconoce en la modificación de la ubicación de la "tira" o insignia que muestra la jerarquía en el grado en los uniformes de los suboficiales. Ésta con anterioridad se ubicaba en el brazo y desde el año 2012 es reubicada en el hombro, mostrando el reposicionamiento, en cuanto al mando, que define actualmente la función del suboficial dentro de la Fuerza.

Por lo referido, los suboficiales GNA se los forman y capacita para las funciones definidas según Escalafón y Especialidad y para el eventual ejercicio del comando (RVG 221-01, ver

anexo I). Por lo referido, los suboficiales GNA se los forman y capacita para las funciones definidas según Escalafón y Especialidad y para el eventual ejercicio del comando.

### 1.1.1 Precisiones sobre los ciclos, ámbitos de formación y el régimen de ascensos en el curso de la carrera de los suboficiales

Como se mencionó, la carrera de suboficiales se organiza en función de cursos de formación y perfeccionamiento. Para acceder a la sub-oficialidad la formación se inicia con el curso profesional de Gendarmes y se continúa con la realización de cursos o tecnicaturas que forman a gendarmes para el ascenso a cabo. Por otra parte, en los tramos superiores de la carrera de suboficiales se dictan cursos de perfeccionamiento y actualización para el ascenso a los grados de sargento primero y suboficial principal.

Según se muestra en el cuadro precedente, los trayectos de formación pueden realizarse actualmente en tres institutos de Gendarmería Nacional: en el Instituto de Suboficiales Cabo Raúl R. Cuello (ESCUSUB), ubicado Jesús María de la provincia de Córdoba; el Instituto de Capacitación Especializada "Cabo Juan Adolfo Romero" (INCAES) cito en la localidad de Mercedes, provincia de Buenos Aires y el Instituto Félix Maniflor, en la localidad de Barreal de la provincia de San Juan. A su vez, los cursos de perfeccionamiento están a cargo de las dos primeras instituciones.

Una vez que los ingresantes a "la fuerza" aprueban la formación inicial, y acceden grado de gendarmes, son asignados a diferentes lugares del país para cumplir durante dos años tareas operativas en los lugares donde gendarmería se despliega. Luego de ese plazo, pueden postularse para ascender a la jerarquía de Cabos, iniciando así, el segundo trayecto de formación de acuerdo al plan de carrera.

No obstante, por diversos factores ello no siempre se efectiviza. En la práctica muchos Gendarmes permanecen más tiempo en los lugares que les fueron asignados, sin acceder los cursos de Cabos, quedando de esta manera imposibilitados para el ascenso en los tiempos formalmente previstos por gendarmería. Como se dijo, la prolongación de la antigüedad en el grado Gendarmes -lo que en algunos casos no es atribuible a la voluntad de los interesados- los ubica en el "Escalafón registro adicional" que reúne al personal que no cumplimenta los requisitos de formación previstos para los ascensos.

Las demoras para acceder a los cursos de ascenso a cabos se produjeron como consecuencias de las incorporaciones masivas, centralmente dadas, entre los años 2004/2009 (Decreto 825/2004). En dicho período egresaban sólo de la escuela de suboficiales Cabo Raúl R. Cuello más de 1000 gendarmes por año, lo que en año 2005 alcanzó el máximo nivel con el egreso de 2000 nuevos gendarmes. Por otra parte, es indicativo de cierto desfasaje producido en la planta de personal el hecho que -en este establecimiento- el aumento del personal con jerarquía de

gendarmes entre los períodos 1999 al 2013 fue del 324% mientras que el de suboficiales alcanzó el 32% (DGP 547, anexo I: 2015).

Entonces, al mismo tiempo que crecían las vacantes para el curso inicial de Gendarmes y se incrementaba la tropa, se reducía, el número de convocados para realizar el curso de Suboficiales debido a la falta de plazas institucionales.

Entre los lugares de formación, la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello, además de formar aspirantes a gendarmes ofrece la formación para ascender al grado de cabo. Pero, a diferencia de los otros establecimientos nombrados, las titulaciones que otorga se corresponden a las especialidades del escalafón general.

Para esto, entre los años 2005 y 2008, la ESCUSUB dictó tecnicaturas superiores no universitarias en Seguridad Pública, Administración Pública, Policía científica e Investigación Criminal y Narcotráfico. Esta última responde a la inclusión de la especialidad en Auxiliar en Investigación Criminal dentro del escalafón general.

Posteriormente, en el año 2009, se agrega la "Tecnicatura Superior en Seguridad Vial y Transporte, que se corresponde con la creación de la especialidad "Auxiliar en Seguridad Vial". Innovación que respondió a la asignación de funciones a Gendarmería para la prevención y el control del tránsito vehicular en rutas y otros espacios del dominio público nacional (Decreto 516/2007).

Como se muestra en el cuadro, en la actualidad esta Escuela constituida en unidad académica del IUGNA, brinda para el ascenso a la jerarquía de Cabo seis titulaciones técnicas de pregrado universitario. Las que, en correspondencia a las distintas especialidades del escalafón general, conforman una grilla de formación integrada por: una "Tecnicatura universitaria en seguridad pública y ciudadana" que aborda de manera exclusiva dicho campo. Y otras cinco tecnicaturas que agregan al eje específico en seguridad orientaciones en: Gestión de las Comunicaciones, Administración Pública, Investigación Criminal, Criminalística, Seguridad Vial. Desarrollándose todas en dos años de cursada.

Esta oferta educativa se encuentra limitada a los Gendarmes que desde el año 2015 han realizado el curso inicial de formación en el primer año común a las tecnicaturas universitarias (Disposición DNG 738/15). En tanto, para aquellos que no cuentan con ese primer año, se ofrece la posibilidad de volver a efectuar el curso de gendarmes adecuado a los requerimientos de la titulación; o bien, realizar el trayecto de dos años del curso para ascenso a Cabo, sin obtener ningún título.

Además, esta institución -debido al elevado número de gendarmes que fueron quedando sin poder acceder a la formación para ascender a cabos- en el año 2018 agrega el Curso de "Formación Básica de Suboficiales del Escalafón General-Especialidad Seguridad Auxiliar

Operativo" que se desarrolla en un año de cursada y es destinado a quienes tienen una antigüedad entre más de 4 y 10 años. Este nuevo curso se enmarca en la necesidad de capacitación y actualización profesional que desde las Políticas Públicas se exige a los miembros de la Fuerza y, si bien el mismo constituye un trayecto de formación para la obtención de la jerarquía de Cabos, los egresados son los únicos que en esta unidad académica lo hacen como "Cabos en comisión", categoría adjudicada, a quienes se confirma la jerarquía luego de haber permanecido un año de servicio en funciones operativas.

En el Instituto Adolfo Romero (INCAES), –como se observa en el cuadro- también se realizan cursos de formación inicial de Aspirantes a Gendarmes y aspirantes a cabos. Para esto último, cuenta con cursos de un año de duración destinados a gendarmes que serán agrupados en el "escalafón apoyo técnico", luego de haber cumplido con dos años de servicio en actividades operativas. Estos cursos no poseen acreditación en el sistema educativo formal y los egresados también ascienden al grado como cabos en comisión.

Por último, el instituto Félix Maniflor además del curso inicial de gendarmes ofrece el curso de "auxiliar operativo con aptitud especial en operaciones urbanas" que sin acreditación extra-institucional, permite igualmente el ascenso a cabo en comisión luego de un año de cursada, también dentro del escalafón apoyo técnico.

En cuanto a los suboficiales agrupados en el "escalafón auxiliar de sanidad" como se dijo, han sido incorporados a GNA en todos los casos con títulos adquiridos en el ámbito civil, para cumplir funciones en las áreas sanitarias. Así, la carrera se establece según una línea de ascensos para los cuales no se requiere formación interna como en los casos anteriores.

Por lo referido hasta aquí, puede decirse que la asignación plena del estatus de cabo o la posterior confirmación del grado que hace a la condición de cabos en comisión, depende, del tipo de agrupamiento escalafonario –general, de apoyo técnico-. Pero también bajo las circunstancias comentadas, entre los gendarmes del escalafón general esto queda sujeto a la formación elegida.

Para ellos, las actuales propuestas de cursos se han diversificado, en parte, por la transición de un sistema superior no universitario a un sistema universitario; y también, por la necesidad institucional de ofrecer ciclos de formación más breves para quienes debieron postergar el ascenso por la ausencia de plazas ante el gran número de incorporaciones.

Entonces, el desarrollo de la carrera de los suboficiales varía en función de diversos aspectos: el tipo de agrupamiento escalafonario, la especialización y la modalidad de titulación recibida, todo lo cual condiciona el orden de mérito o criterios de ascenso para a la siguiente jerarquía.

De manera general, el tipo de escalafón y de especialización donde se inserten los suboficiales estipula el orden de mérito para los ascensos. Así quienes pertenecen al escalafón general, en términos formales, tienen en relación a los otros escalafones menor tiempo de permanencia en los grados, y por ende, ascienden más rápidamente. Además, al interior del escalafón general, para los formados en la "especialidad seguridad" los ascensos también son más rápidos respecto de las otras especialidades y son éstos los únicos que pueden ejercer actividades de comando en niveles inferiores de la organización.

Por ejemplo, para ascender de cabo a cabo 1ero -lo que no requiere cursos de capacitación- los suboficiales del escalafón general cuya especialidad es "seguridad" pueden lograr el grado en dos años, mientras que el resto de las especialidades de dicho escalafón ascienden a los cuatro años. Y los cabos de los restantes escalafones -apoyo técnico, sanidad- recién podrán ascender a partir de los cinco años.

Además, en la formación para la especialidad seguridad, dicha variabilidad, se encuentra en estrecha relación al "orden de mérito" formación, calculado por las notas obtenidas en las materias curriculares, no curriculares y las aptitudes militares. Las aptitudes militares son aquellas que evalúa el oficial a cargo de la sección y, en el curso de gendarmes y consideran los siguientes ítems: "1- Adaptación al régimen institucional y a la vida del gendarme (régimen de internado y a las exigencias de la vida institucional), 2-Asunción de responsabilidad, 3- Cumplimiento del deber, 4- Camaradería, 5- Conducta (forma de gobernar los actos en su vida), 6- Actitud hacia la tarea, 7- Relaciones interpersonales, 8- Toma de decisiones, 9- Presentación Personal y uso del uniforme y 10- colaboración (Planilla para la evaluación conceptual de los aspirantes, anexo I – año 2017).

Para la gestión oficial de la fuerza el criterio de aptitud militar guía el orden de mérito "Se lo califica como funcionario público, "salen" Técnicos, pero son Funcionarios Público, las aptitudes fundamentales hacen al quehacer del Gendarme" (Extracto de una entrevista a un oficial de la gestión académica).

El orden de mérito, regula el ascenso y ordena la precedencia o jerarquías dentro del grado. Este ordenamiento jerárquico al interior de cada grado es significado como "antigüedad". Así, el más "antiguo" es quien posee el mayor promedio en la formación. También la antigüedad, se considera por el año de ingreso y la edad. Estas tres formas estructuran y determinan las relaciones de superioridad y subalternidad que seguirán en el curso de la carrera.

La evaluación de estas condiciones se realiza a través de una junta de calificación conformada por oficiales donde el orden de mérito es definido en primera instancia por la especialidad, luego se evalúa el promedio de la carrera, felicitaciones- sanciones y otras

informaciones militares de lo que surge un el ordenamiento de ascenso para las vacantes disponibles.

En el curso de la carrera, los ciclos de perfeccionamiento se inician para la promoción a Sargentos. La asignación del grado de Sargentos se da luego de un tiempo mínimo de tres años de servicio como Cabo Primero. Y con una permanencia de igual de tiempo en el grado, los sargentos, deben realizar el curso "regular" obligatorio de Perfeccionamiento y Actualización profesional en la escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello o en el Instituto Adolfo Romero (INCAES) para acceder a nivel inmediato superior. Dicho curso, está organizado por un eje común y otro propio de cada especialidad y/o aptitud.

El ascenso de Sargento primero a Sargentos Ayudantes se realiza después haber cumplido cuatro años de servicio. Y nuevamente, se los convoca a un curso de actualización y perfeccionamiento para el pasaje de la jerarquía de Sargento Ayudante a Suboficial Principal, lo cual se realiza en un tramo inicialmente de manera virtual y se continúa con actividades presenciales en los dos establecimientos arriba mencionados.

El último trayecto, plausible de ascenso, se habilita luego de cinco años de cumplimiento de las funciones correspondientes cuando queda abierto el ascenso a la jerarquía de Suboficial Mayor. Este tramo final del Suboficial Superior, es tratado por la junta de calificaciones en función a los criterios explicitados para los ascensos.

En síntesis, el recorrido de la trayectoria educativa, se encuentra en correspondencia al grado del personal subalterno. En los primeros años de la carrera este recorrido es formativo y posteriormente de perfeccionamiento y actualización. Los ascensos y la continuidad de la carrera en el escalafón general y apoyo técnico dependen del cumplimiento de estos recorridos, ya que, en caso de no realizarse, gendarmes o suboficiales, son reagrupados en escalafones de menor jerarquía.

A su vez, la formación constituye uno de los criterios sobre los que se sustenta el orden de mérito para los ascensos; allí, es relevante el agrupamiento donde el personal se ubique y el tipo de especialidad en la que se haya formado. Entre ellas, la especialidad en seguridad adquiere mayor relevancia para el orden de mérito, donde junto a otros aspectos, los promedios de las distintas materias, pero especialmente la "aptitud militar", definen la precedencia jerárquica, la antigüedad del postulante a un grado superior.

## 1.2 Custodios de las Fronteras

En principio, para comprender la lógica de la formación antes y durante la década de 1990, es preciso referir que las funciones operativas de los gendarmes se circunscribían a las *fronteras de nuestro país* y, en función a estos requerimientos profesionales, se definían las necesidades

de formación para sus miembros. En este sentido la "formación" era entendida, en aquel momento, como "instrucción"[8] y/ o "adiestramiento"[9] es decir que, la misma giraba en torno al "disciplinamiento corporal" requerido para la reproducción de ciertas técnicas procedimentales, como así también a la "disciplina", al servicio de la obediencia y subordinación jerárquica. Todo ello, aseguraba la conservación de un determinado orden en la organización y desarrollo de las actividades operativas en las diferentes unidades del despliegue institucional.

Los métodos de enseñanza de dicha disciplina apelaban al *modelo conductista* estímulo/ respuesta. Esto implicaba, por una parte, la imitación de posturas, gestos, tono de voz y de técnicas precisas de actuación, que conformaban los aspectos centrales de dicha formación. Las evaluaciones giraban en torno a la perfección en la ejecución, la cual era premiada si se cumplía con exactitud y castigada si se cometían errores. Estos últimos debían superarse a partir de la repetición ininterrumpida de ejercicios, que muchas veces agregaban, además, malos tratos verbales. De esta forma, el castigo aseguraba -desde esta visión- el correcto desempeño al quedar asociado al error.

Por otra, o paralelamente, cualquier inobservancia a una norma era sancionada mediante castigos que recaían sobre el cuerpo. En este sentido, y en función a lo analizado en las diferentes entrevistas con oficiales y suboficiales "antiguos", dichos castigos incluían: ejercicios extenuantes, el consumo de litros de agua hasta que vomitaran, el comer debajo de las mesas de superiores lo que se les daban (tipo perro), y también días de encierro denominados "calabozos". Estas medidas disciplinares se aplican según la graduación de las faltas, las cuales ellos clasificaban de leves, graves a gravísimas. Estas últimas por lo general llevaban a la baja en la Fuerza.

De este modo, se planteaba una asociación entre el *sufrimiento* corporal y psicológico con el *sacrificio*, que se sustentaba en la incorporación de valores morales que justificaban el riesgo de *dar* la vida a partir de una relación transcendental con la nación (Frederic, 2013). Ello, además y por encima de la resistencia corporal necesaria para la adaptación a los lugares inhóspitos de nuestro país en donde los gendarmes ejercían la "defensa de la patria".

En particular, a lo que refiere a la *organización de las prácticas educativas*; ésta se divide en dos áreas bien delimitadas lo cual permitía asegurar, en el área "operativa"[10], la transmisión de la fuerte impronta moral de la formación sustentada en valores entendidos como prioritarios en la institución. Dichos valores institucionales en gendarmería son entendidos como parte de la

[8] Remito a la distinción planteada por Philippe Meirieu (1998): Instruir, como aplicación de métodos que no incluye la reflexión y que se diferencia del acto de aprender. El segundo es el que se encuentra vinculado a la educación (véase también Zambrano Leal, 2008).
[9] Práctica de ejercicios para la adquisición de conductas que requieran precisión, exactitud, automatismo, economía de tiempo y esfuerzo. Está referido particularmente al dominio psicomotriz de la conducta (GNA- RVG-150-01).
[10] El área operativa centrada en actividades eminentemente prácticas, para promover la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para la formación profesional del Gendarme.

identidad y orientadores de las decisiones frente a deseos e impulsos y fortalecedores del sentido del "deber ser" (RCS- 04-01).

Asimismo, las perspectivas sobre la formación, por parte de los agentes implicados y la autonomía en las decisiones sobre la misma (tanto a nivel de materias, contenidos y estrategia didácticas como así también en las prácticas disciplinarias) incidía en la modalidad de socialización de los aspirantes en la que prevalecía, entre otros aspectos, una marcada diferencia y separación entre superiores y subalternos tanto dentro como fuera de la institución.

Entonces, las diferentes dimensiones de la formación se circunscribían al sentido otorgado a partir de las propias representaciones de los agentes, quienes la entendían en estrecha relación con una visión profesional sustentada en la reproducción de contenidos y procedimientos técnicos que, desarrollados sistemática o asistemáticamente, contribuían a modelar el carácter, el espíritu y la personalidad del hombre-Gendarme (RVG 150-01).

> ¿Por qué Centinelas? Desde que fue creada la Gendarmería Nacional, los hombres que se sintieron atraídos ante el llamado para enrolarse en sus filas, supieron cuál sería su destino, la frontera de la patria, allí estaría su meta final, convirtiéndose en sus custodios, sus guardas, sus centinelas. […] Alguien dijo una vez que la patria se defiende no con armas sino con el asentamiento poblacional en sus límites, en sus fronteras, en los lugares que sólo conociendo llegamos a amar. A ti Centinela, en el inhóspito altiplano, la selva, el monte o la nieve, […] que Dios los guíe y los proteja, teniendo esa firme seguridad, pues en vano vigila el Centinela, si el Señor no cuida su fortaleza (Revista Centinela, 1993: 8).

Resulta difícil hoy pensar en el gendarme que describe el texto, aquel "centinela" que su elección profesional respondía a custodiar las fronteras de la patria y que sus ámbitos de trabajo se circunscribían a ellas. En tal sentido, dicha dificultad resulta de la modificación sustancial que ha experimentado Gendarmería Nacional en cuanto a la ampliación de su jurisdicción y desplazamiento de sus funciones fronterizas hacia el policiamiento en zonas urbanas de grandes centros poblacionales del país, a partir de las nuevas exigencias en materia de seguridad y de las decisiones gubernamentales del área de la conducción política de las Fuerzas Armadas y de Seguridad.

En aquel momento, es decir hasta fines de los noventa, la formación de los miembros de Gendarmería, respondía a una correspondencia entre aquellas funciones que debían desempeñar en las Fronteras y que, por otra parte, era diseñada y gestionada por los propios oficiales que ocupaban cargos de gestión en los altos mandos de la Fuerza.

En este sentido, las necesidades de formación en técnicas y procedimientos, en donde la disciplinaria y subordinación jerárquica constituían los pilares que aseguraban la actuación y los procedimientos, al moldear las propias experiencias profesionales de oficiales y suboficiales, otorgándole sentido a los contenidos que se enseñaban.

La carrera profesional para el cuadro de suboficiales se iniciaba, al igual que en la actualidad, con el curso de formación de Gendarmes, pero a diferencia de lo que sucede hoy, no era necesario contar con el nivel de educación secundario. El mismo se desarrollaba en tres lugares del país: Campo de Mayo, Barreal (San Juan), Santa Lucía (Corrientes) y en la Escuela de Suboficiales en la localidad de Jesús María, La lógica de la formación respondía a un fuerte énfasis sobre las prácticas, es decir, en palabras de un entrevistado: "poca teoría y mucha práctica".

Las materias eran distribuidas en dos áreas: *operativa* y *académica*. Estas se encontraban fuertemente delimitadas e independientes entre sí, y con un fuerte énfasis en los valores y en la disciplina militar.

En el área *académica* se desarrollaban las siguientes materias: Matemática, Lengua, Justicia Militar y Formación Cívica, y en la *operativa*, los espacios curriculares eran: Armas y Tiro, Educación Física y ejercicios de práctica de control de ruta, patrullas y, de forma incipiente, allanamientos.

A los tres meses de cursado se egresaba como Gendarmes y eran destinados a diferentes lugares del despliegue institucional para cumplir tareas correspondientes a dicha jerarquía. Luego de dos años como gendarmes eran convocados al curso para el ascenso a cabos.

El curso para ascenso a la jerarquía de Cabos, en el área académica brindaba herramientas jurídicas, conocimientos cívicos, aportaba a la ampliación de su léxico, redacción y análisis de contenido, desarrollando conocimientos lógicos, de aspectos administrativos/institucionales y nociones del derecho militar.

Estos conocimientos, básicos y de contendidos generales, constituían el núcleo formativo que ampliaba y profundizaba los desarrollados en del curso inicial de Gendarmes. Ellos se sustentaban en la escasa formación previa que poseían los Gendarmes ya que ingresaban a la institución con estudios primarios y esa titulación era suficiente, también, para acceder a la jerarquía de cabo.

A partir de que las funciones se complejizaban de acuerdo a las exigencias de la nueva jerarquía, se consideraba necesario fortalecer esos conocimientos generales para desempeñarse en la custodia de las fronteras, tanto a nivel de actuaciones específicas como aquellos referidos a herramientas para comunicarse con los ciudadanos en un operativo o bien a fin de brindar información a la población.

A su vez, el área operativa tenía como objetivo formar en:

> […] destrezas en el uso de las armas, preparación para el combate, conocimientos del terreno, adiestramiento físico, manejo de explosivos, desempeño como sub-instructor, dominio del caballo, formación militar, instrucción con armas, sin armas y de conjunto a través de desfiles y

> ceremonias y esencialmente se inculcan valores como la disciplina que constituye uno de los pilares de la Intuición (Revista Centinela, 1993: 12).

Ello fue referenciado en una de las entrevistas por un oficial que ocupa un cargo de gestión, en los siguientes términos:

> Me acuerdo que al comienzo de mi carrera yo tuve a mi cargo suboficiales que sólo sabían escribir con imprenta mayúscula, si bien eran excelentes cabos, tenían importantes limitaciones a nivel de conocimientos generales.

Entonces, ser un "buen cabo" suponía (según las palabras de este oficial) responder a una estricta disciplina, obediencia, subordinación y ajustarse a los valores que configuraban las disposiciones morales requeridas para dicha función. Por lo tanto, no era requisito una formación académica que fuera más allá de la adquisición de una determinada disposición corporal y la reproducción de los procedimientos técnicos propios del quehacer del Cabo.

El énfasis de la educación del gendarme para acceder a la jerarquía de Cabos recaía, de esta manera, sobre el área operativa. Es decir, la formación militar para el combate con una estricta disciplina se constituía en los pilares sobre los que se fundaba la profesión.

El curso de formación en la Escuela de Suboficiales de Jesús María, comenzaba en el mes de marzo y duraba hasta noviembre. Los Aspirantes, que eran aproximadamente trescientos al año, se distribuían en treinta aulas y las secciones eran de también de treinta. En cada sección había un Oficial y tres suboficiales. Existía sólo una agrupación y de ella se desprendía Estudio y Escuadrones. Por otra parte, los suboficiales también tenían un régimen de internado que sólo exceptuaba a aquellos que estaban casados.

Un suboficial superior entrevistado describía la organización y modalidad de la formación de la siguiente manera:

Nos observaban todo el tiempo, las instrucciones eran más personalizadas y las daban los suboficiales y no el oficial, como es ahora, el oficial sólo controlaba, coordinaba lo que daba cada suboficial. […] De 14 a 17hs teníamos clases del área operativa, por postas en las secciones, en donde cada suboficial desarrollaba un tema y el oficial coordinaba […] En nuestra formación, se hacía mucho hincapié en el respeto, en la disciplina y en la jerarquía. Por ejemplo, el suboficial o cabo más antiguo le presentaba el escuadrón y sección al jefe y éste saludaba, esto no se hace más […].

En su relato este suboficial, menciona que las instrucciones eran desarrolladas por los "suboficiales sub-instructores"[11], y el oficial sólo controlaba y coordinaba. Esto permite pensar dos implicancias, por una parte, que dicha formación reproducía estrictamente las funciones que

[11] Sub-instructor**:** Personal Subalterno de cuadros, cadetes o aspirantes - estos últimos que se destaquen entre sus pares- como Auxiliar del Instructor responsable (RVG 150-01). En la práctica, eran suboficiales con experiencia en tareas operativas quienes podían desempeñan esta función.

cada cuadro efectuaba también en las actuaciones profesionales, y por el otro que los Aspirantes contaban con referentes de identificación profesional en su educación.

En relación con las actividades formativas, según lo relevado en entrevistas y conversaciones mantenidas con miembros de la Fuerza, prevalecían aquellas de carácter técnico que incluían como estrategia para formar en la disciplina y en lo militar, los movimientos vivos, que posteriormente, en el año 2007, fueron prohibidos. La utilidad de ellos, era explicada por un suboficial antiguo de la siguiente manera:

> Todo el día había actividades, también movimientos vivos. Esos movimientos tenían dos motivos, y ¡estaba bien!, uno era para arrancar, calentar el cuerpo y el otro para castigo grupal [a veces era que el que había cometido la falta sólo miraba a sus compañeros imagínate después como te trataban los camaradas]. Estos movimientos formaban el carácter, salíamos más disciplinados. Nos explicaban por qué nos arrastrábamos y nos decían que no era sólo un castigo sino que era para fortalecer el cuerpo, para hacernos fuertes y aprender las técnicas de combate: Allí si no pegas el talón te lo vuelan […] "tierra, carrera, mar" […] Carrera es la orden preventiva para lo que viene, "mar" es la orden de ejecución.

En esta formación se visibilizaba un fuerte trabajo sobre el cuerpo, que tal como refiere el entrevistado, tenían por finalidad la formación en la disciplina. En este sentido, "las disciplinas han llegado a ser fórmulas generales de dominación" que tienden a la "formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés" (Foucault, 2002: 126). Se trataba aquí, entonces de preparar el cuerpo para que obedezca y actúe, casi de manera mecánica, frente a las órdenes, lo que los volvía disponibles para que operen como se pretendía, los cuerpos así ejercitados, se vuelven "cuerpos dóciles".

Por otra parte, y más allá de los ejercicios que, además, producían consecuencias sobre la salud de los agentes, se daban claros abusos de autoridad de superiores sobre subalternos. En tal sentido, una docente entrevistada, comentaba:

> Allá por los años 90, venían con los codos lastimados, incluso hubo varios episodios donde Oficiales abofeteaban a Aspirantes, no sé porque situación pero era como que no se contenían, después fue aflojando yo calculo que la vuelta a la democracia y el reconocimiento de los derechos, que a algunos más viejos todavía les cuesta, porque el aspirante del antes bajaba la cabeza, se remordía por dentro pero bajaba la cabeza, obedecía. Ahora me parece que son más flexibles las relaciones.

Es decir, existía un sentido del *sacrificio* que debía ser soportado en el cuerpo, ya que el dolor, el maltrato "aseguraban", según los propios agentes, el desempeño de sus funciones "adaptándose a zonas inhóspitas y aguantando todo" para resistir en pos a la defensa de la Patria en sus fronteras. De esta forma, se justificaba el uso arbitrario de medios disciplinarios que excedían las necesidades del desempeño de las actividades profesionales.

Asimismo, lo disciplinario se adquiría a partir de otras prácticas que refieren al castigo como la pérdida del poco tiempo de descanso o quedarse en posición de "firmes" durante horas. El cuerpo parecía ser siempre el lugar en donde el sacrificio se hacía sentir, ya que el sufrimiento, de alguna forma aseguraba dicha disposición.

Es importante señalar que, si bien los movimientos vivos se eliminaron, esta otra manera de castigar, aunque distante ya de aquellas más nocivas, continúan vigentes ante una "no observancia a una norma" dada por un superior.

Otra diferencia señalada, con los años de 1990 era que, para las funciones en la frontera y en las elecciones, se usaban fusiles. Era por ello que, en todas las actividades formativas de campo llevaban el fusil, tal como refería un suboficial mayor:

> […] había que conocer el fusil, era nuestro compañero, era también una cuestión simbólica es lo que veía el público, un arma larga generaba más pánico.

En el año 2003, se cambió por el arma corta, la pistola Prieto Beretta, que es de dotación individual y solo en algunos lugares (objetivos especiales) como unidades de centrales atómicas pueden todavía portar fusiles.

Una dimensión importante, que surge al contrastar las modalidades de la formación, es la socialización del Aspirante dentro de la escuela y cómo ello se traducía en las actividades que refieren a la vida social también fuera de la institución. En este sentido, es preciso considerar que la localidad de Jesús María es una ciudad pequeña y que la población de Gendarmes asciende a más de dos mil estudiantes sumado a oficiales que cumplen funciones en la Escuela y en el móvil. Por lo tanto, es muy común que Oficiales, Suboficiales y Aspirantes se encuentren fuera del ámbito de la institución.

Con respecto ello, una profesora con muchos años de antigüedad en la Escuela presentaba esta diferencia en los siguientes términos:

> Antes, si el suboficial iba por un lugar el gendarme se cruzaba la vereda. Me acuerdo un día estaba en un negocio en el que se encontraba un comandante con su esposa y entró un gendarme, bueno saludó, se presentó y después se fue a hacer sus compras a otro lado. Esto de vivir mezclados se da ahora, antes los gendarmes, vivían aquí dentro […] por otro lado, antes había una cosa bien diferenciada, entre civil y gendarme, entre gendarmes superiores y subalternos, entre Oficiales y suboficiales y eso ha cambiado. Además, las relaciones sociales cambiaron también cuando entraron las mujeres a la Fuerza, porque por ejemplo antes en las fiestas no se podían mezclar los oficiales y suboficiales y ahora se casan entre suboficiales y oficiales. Fijate si ha cambiado.

Estos cambios en la socialización y en las relaciones en "el afuera y en el adentro", señalados por esta profesora, fueron dados a partir de las políticas de democratización, la progresiva instauración de derechos, la ciudadanización y la incorporación de mujeres en GNA.

Actualmente, los mismos aspirantes reconocen que las relaciones se han visto modificadas, pero que dentro de la Escuela o en cumpliendo de funciones en sus destinos deben respetar las relaciones jerárquicas. Aspirantes de tercer año, señalaban esto de la siguiente forma:

> Yo puedo ser amiga de la Cabo del puesto uno para afuera, pero del puesto uno para adentro es la Cabo no mi amiga. Si se mezcla esto, se pierde la disciplina [...]. Por ejemplo, en los móviles uno convive como un mes, y uno se vuelve amigo y no está mal, pero de ahí en más, está en uno volver a su lugar de trabajo y decir bueno ahora soy gendarme y él es cabo, etc. No es fácil, pero depende de cada uno.

Si bien, en los últimos veinte años, los cambios que se han introducido en la formación y socialización de los Aspirantes son sustantivos y muestran de qué modo las políticas de democratización y profesionalización avanzaron en la Fuerza, existe aún, especialmente en el grupo conformado por oficiales y suboficiales más antiguos, una posición crítica sobre algunas de estas modificaciones. En correspondencia a esta visión señalan que:

> […] actualmente se fortalece el contenido, pero se está olvidando la esencia militar […], el combate, el orden cerrado, la energía, etc.

Lo que es considerado como algo negativo ya que, establecen una relación directa entre lo disciplinario, dado por esa formación militar, y que se refleja en la actuación profesional. En términos de un suboficial superior:

> La formación universitaria es importante y es una evolución, pero no puede hacer que se pierda lo propio del Gendarme, lo de Fuerza Militar, no perder la aptitud de fuerza intermedia". Me parece que se perdió más la cuestión Militar [Combate] en el orden cerrado la energía, eso debe bajar de los superiores, de la cabeza… Lo disciplinario que da la formación militar se refleja después en la actuación profesional, lo perdido de eso, puede traer delitos al interior de la Fuerza. Antes el que no aguantaba se iba.

En los capítulos siguientes, se verá cómo esta tensión entre aquellos denominado por los actores "lo propio del gendarme" dado por su condición de fuerza intermedia que pone el acento en lo militar, disciplinario, y una formación más académica instaurada a partir de la inserción en la educación superior, continuó vigente y generó resistencias frente a los nuevos lineamientos educativos que iniciaron el proceso de transformación hacia la profesionalización de los miembros de la Fuerza.

## 1.3 Escenarios de intervención de las fronteras hacia los conglomerados urbanos: nuevas orientaciones políticas en materia de seguridad y de educación para *las Fuerzas*

A partir del año 1997, Gendarmería Nacional Argentina comienza a ser demandada en otras funciones además de las tradicionales en las fronteras, en un primer momento para brindar seguridad en establecimientos educacionales, culturales y religiosos de comunidades israelitas y musulmanas. Paulatinamente, a partir del año 2002 sus funciones comienzan a extenderse hacia actividades de seguridad ciudadana en el conurbano bonaerense y otros conglomerados urbanos.

De este modo, las nuevas funciones y, paralelamente la creciente profesionalización de los miembros de GNA se establecen a partir de las definiciones políticas con normativas que abarcaron áreas de la Seguridad y Educación.

En el año 2010 se inicia en Argentina, una etapa clave para la definición de la actuación y formación profesional de las Fuerzas Federales. Con la creación de un Ministerio de Seguridad, el conjunto de políticas gubernamentales en materia de seguridad deja ver una estrecha articulación entre dos ejes sobre los cuales se configuró el nuevo enfoque de dicho ámbito.

Uno de ellos, es el cambio de paradigma sobre la seguridad, a partir del cual es definida como un "Derecho Humano". De forma que, deja de estar asociada sólo con la idea de ausencia de delito para ampliar su concepción en torno al cumplimiento y garantía de otros derechos democráticos. Es decir que, la problematización sobre la seguridad recupera el enfoque de la "Seguridad Democrática". En relación con dicha conceptualización, es pertinente precisar que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos considera que el concepto de "Seguridad Ciudadana" resulta más adecuado para comprender la problemática de la criminalidad y la violencia desde la perspectiva del respeto por los derechos humanos.

El otro eje sobre el que se construyeron las políticas gubernamentales del Ministerio de Seguridad, se basó en el "ejercicio del gobierno civil de la seguridad y de las fuerzas policiales federales, lo que interrumpió la opción histórica por el modelo delegativo (CELS, 2012: 99). De esta manera, el gobierno político de la seguridad buscó poner fin a la autonomía policial desde esta perspectiva se concibe que es «la política» la que define el rumbo de la policía, y no al revés (Ayos y Fiuza Casais, 2017).

Dicha autonomía, desde la perspectiva de los organismos gubernamentales se asocia al problema de la inseguridad, ya que se establece una estrecha relación entre ésta y las prácticas policiales e institucionales violentas de las fuerzas de seguridad.

La mencionada conducción política de la seguridad abarcó diferentes aspectos que conformaron las líneas de acción política, entre ellas, resultan claves para el presente estudio la definición de políticas de prevención que incluyó, la revisión de los sistemas de formación y

capacitación, la participación ciudadana y el control sobre el desempeño operacional de las fuerzas policiales y de seguridad.

En este sentido, para la formación fue determinante la definición de criterios federales que estableció estándares para la formación de las Fuerzas de Seguridad y, mediante la Resolución 199/11 del Ministerio de Seguridad, se definen contenidos mínimos para los planes de estudio de los *Agentes de Calle* y para la *Tecnicatura Superior en Seguridad Pública y Ciudadana.* Dichos planes contienen una perspectiva de la seguridad entendida desde el paradigma de la seguridad ciudadana y un modelo formativo basado en el currículum por competencias.

En un nivel más específico de concreción, los nuevos planes de estudio para la formación en el curso inicial de gendarmes y el de ascenso a Cabo, hacen emergen tensiones entre un *perfil profesional tradicional* y otro enmarcado en la *democratización* y *profesionalización.* Este último entiende al Gendarme como "ciudadano y funcionario público […] que actúa conforme doctrinas, técnicas y prácticas profesionales comprometidas con los derechos humanos. (Orden especial del director de GNA: para la materialización del Curso Básico de Gendarmes Resolución de la Ministra de Seguridad 199/11, 2012: 2).

Este momento, se interpreta como una "segunda etapa" en las modificaciones de la formación de los Suboficiales de GNA, ya que las políticas públicas establecieron lineamientos precisos tanto en relación al paradigma de la seguridad ciudadana como así también a un modelo educativo basado en el paradigma de la formación por competencia y la reflexividad. De este modo, como se verá en los capítulos siguientes, la descripción y análisis de las diferentes dimensiones de la formación en la reformulación de los planes de estudio que se produjeron en la Unidad Académica Cabo Raúl R. Cuello, permite visibilizar la incidencia de dichos criterios en la formación de los suboficiales de GNA.

Por otra parte, el eje de la participación ciudadana refiere a dos aspectos fundamentales que se articulan entre sí, la prevención del delito y el control de las fuerzas de seguridad:

> […] la comunidad es indispensable tanto para identificar los problemas y contribuir en elaboración de respuestas como para fiscalizar que el accionar de las fuerzas de seguridad se produzca en el marco del respeto de los derechos humanos (Ayos y Fiuza Casais, 2017:78).

De esta forma, los integrantes de una comunidad particular comienzan a ser considerados interlocutores y destinatarios de dichas políticas, y a la vez se les agrega, la función de fiscalización del accionar de las fuerzas de seguridad a fin de garantizar el respeto por los derechos humanos en una sociedad democrática.

En suma, el paradigma de la *seguridad ciudadana*, se constituyó en el eje para reconfigurar los contenidos y estrategias educativas para la formación de los suboficiales de GNA, que involucra una nueva visión de la actuación profesional en el ámbito de la seguridad.

## 1.4 Conclusiones del capítulo

En este capítulo se mostró, de manera general, que la carrera profesional del Gendarme se encuentra en correspondencia con *el cuadro* y las jerarquías. De este modo para acceder a la sub-oficialidad la formación se inicia con el curso profesional de Gendarmes, y se continúa, con la realización de cursos o tecnicaturas que forman a gendarmes para el *ascenso a cabo*. En los tramos superiores de la carrera de suboficiales se dictan cursos de perfeccionamiento y actualización para el ascenso a los grados de sargento primero y suboficial principal. De tal manera, la formación se inicia con el Curso de Gendarmes que, actualmente es el primer año común de las tecnicaturas universitarias, luego para el ascenso a Cabos, deben cursar dos años de formación en la Unidad Académica Cabo Raúl Remberto Cuello lo que les permite acceder a la titulación de Técnicos Universitarios en las diferentes espacialidades que conforman el escalafón general.

En relación al *modelo de formación* de los suboficiales se mostró las características que presentaba la misma cuando las funciones operativas estaban circunscriptas a las fronteras, es decir hasta fines de la década de los noventa. En esa etapa, los trayectos formativos no contaban con titulaciones reconocidas en el Sistema Educativo Nacional y por tanto los actores que ocupaban cargos en puestos jerárquicos dentro de la gestión definían sus dimensiones en función al sentido otorgado a la formación. Desde dichos sentidos y representaciones, la misma era entendida en estrecha relación con una visión profesional sustentada en los valores, la disciplina y en el sacrificio asociado a la defensa de la patria, y por tanto, las estrategias educativas se centraban en la reproducción de contenidos y procedimientos técnicos que contribuían a modelar el carácter, el espíritu y la personalidad del hombre-Gendarme, aspectos sustanciales para la conformación del *ser gendarmes*.

Estas perspectivas sobre la formación, por parte de los agentes implicados y la autonomía en las decisiones sobre la misma (tanto a nivel de materias, contenidos y estrategia didácticas como así también en las prácticas disciplinarias) enfatizaba sobre una modalidad de socialización de los aspirantes en la que prevalecía, entre otros aspectos, una marcada diferencia y separación entre superiores y subalternos.

A partir de la modificación que experimentó Gendarmería Nacional en cuanto a la ampliación de su jurisdicción y desplazamiento de sus funciones fronterizas hacia el policiamiento en zonas urbanas de grandes centros poblacionales del país, las nuevas exigencias en materia de seguridad y las decisiones gubernamentales del área de la conducción política de las Fuerzas Armadas y de Seguridad establecieron nuevos criterios y estándares para la formación de los Suboficiales. En este sentido, la contrastación entre la formación antes del año 2000 con aquella que se estableció a partir de los nuevos lineamientos que se establecen a partir

del año 2010, permite visibilizar la instauración de políticas de democratización, con una progresiva instauración de derechos y de la *ciudadanización* para los miembros de las Fuerzas de Seguridad.

En los capítulos que siguen se mostrará el recorrido que siguieron las transformaciones en los sucesivos planes de estudio, las resistencias y tensiones que produjeron en los actores involucrados la inscripción de un nuevo paradigma educativo en los cursos de formación profesional.

# Capítulo II. GNA y resistencias: entre lo endógeno y lo exógeno en la formación

## 2.1 Tensiones entre la formación de carácter endógeno y la incorporación de criterios exógenos

En este capítulo se presentan las modificaciones acaecidas en la formación de los Suboficiales de Gendarmería Nacional a partir de las normativas que enmarcaron las primeras transformaciones en la educación para acreditarla en el ámbito civil, entendiéndolas en función a las categorías de democratización y profesionalización. Para alcanzar este objetivo se recuperan diversas resoluciones, normativas y leyes como así también entrevistas que permitan reconstruir estas modificaciones.

En principio, es preciso comprender cómo se inició este proceso de cambios en la formación de los suboficiales en Gendarmería Nacional. A tal fin se puede referir que el contexto socio político de la década del noventa propició que los miembros de "la Fuerza" se interesaran por obtener la acreditación de su formación en el ámbito civil.

Dicha formación se desarrollaba de manera autónoma a partir de definiciones de *carácter endógeno*. Esto significa que, si bien existía una carrera que incluía trayectos de capacitación para otorgar los ascensos a la jerarquía siguiente, en función a los tiempos de permanencia en actividades operativas en un mismo grado, ello no implicaba la obtención de titulaciones reconocidas por el sistema educativo. Es decir que la mencionada carrera era válida sólo dentro del ámbito de Gendarmería.

En otro sentido, las políticas públicas de la mencionada década, en materia de educación promovieron la jerarquización del conocimiento y de esta forma el valor de las titulaciones superiores. Se suma a ello que, en 1998, se sanciona la Ley 24948 de reestructuración de las Fuerzas Armadas, en la que se establece la modernización y capacitación profesional de los cuadros de todos los niveles jerárquicos.

Paralelamente, Gendarmería, comienza a ser demandada en otras funciones además de las tradicionales en las fronteras argentinas, fundamentalmente para cumplir funciones de seguridad en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires. De forma que, en el año 1997, la resolución 1147, establece que Gendarmería Nacional y la Prefectura Naval Argentina "tomarán a su cargo, exclusivamente en custodia, la seguridad en establecimientos educacionales, culturales y religiosos de comunidades israelitas y musulmanas o en domicilio de las personalidades pertenecientes a ellas", posteriormente, en el año 2002, comienza el despliegue de la Gendarmería Nacional en el conurbano bonaerense como primer "fuerza de tareas" para actividades de seguridad ciudadana.

En este contexto, progresivamente, las definiciones políticas, a partir de la década de los noventa y que se profundizaron desde el 2005 -aunque- en otro contexto socio político, fueron acompañando las nuevas funciones y la creciente profesionalización de los miembros de GNA a través de normativas en el área de la Seguridad y de la Educación inscriptas en los incipientes nuevos paradigmas.

Entonces, la primera inserción en el ámbito civil para la formación de los suboficiales, otorgó la titulación de nivel superior no universitario, para la Especialidad en Seguridad Pública. Posteriormente, en el año 2005, fue modificada en función a los nuevos lineamientos educativos, brindados desde el Consejo Federal de Educación, cuando además se gestionan titulaciones del mismo nivel educativo, para el resto de las especialidades. Es decir, progresivamente se pasó de una formación de carácter endógeno a la incorporación de *criterios exógenos* delineados por el Consejo Federal de Educación.

Es decir que, a partir del año 2000 los gendarmes que ingresaban a la formación para el ascenso a cabos comienzan a contar con la posibilidad de acceder a una titulación de nivel superior no universitario, además de la jerarquía de Cabo. Es importante aclarar que esta primera integración al ámbito de la educación civil se circunscribía sólo a aquellos que se formaban dentro del escalafón general en la Especialidad Seguridad.

Por otra parte, si bien, las orientaciones de las políticas públicas en Educación Superior aportaron ciertos lineamientos en materia pedagógica, no existían, hasta ese momento, acuerdos o marcos comunes que delimitaran el campo de la formación en seguridad, de lo que resultó un plan de estudios en el que prevaleció una adecuación de los aspectos administrativos exigidos para dicho nivel educativo.

Mientras que, en el año 2005, se instaura una nueva lógica de formación, dada por el Acuerdo A 23[12], que permitió brindar un marco para la organización de los planes de estudio en torno a un perfil profesional por competencias, a partir de un nuevo modelo de educación organizado en campos de formación. Durante ese año se presentan también a la Dirección General de Institutos Privados de la Provincia de Córdoba (DIGPE) los diseños curriculares de las restantes especialidades, además de la modificación de la carrera, ya existente, de Técnico Superior en Seguridad Pública.

Ya para el año 2006 la escuela de Suboficiales ofreció titulaciones de Tecnicaturas Superiores en: Seguridad Pública, Administración Pública, Telecomunicaciones, Policía Científica e Investigación Criminal. En el año 2008, se presenta y aprueba la Tecnicatura Superior en Seguridad Vial y Transporte, en consonancia a la asignación de esta función a la

[12] Véase Resolución 238/05 del Consejo Federal de Cultural y Educación, Serie A nro. 23, Acuerdo Marco para la Educación Superior No Universitaria.

Gendarmería Nacional, la que se organizó en función a la misma normativa que las citadas precedentemente.

En otro sentido, en el año 2006, además de estas primeras modificaciones en los planes de estudios se agrega la incorporación de mujeres al primer curso de gendarme en la escuela de Suboficiales Cabo Raúl R, Cuello. Existe un precedente en "la Fuerza" entre los años 2001-2005, en el Instituto Adolfo Romero, en el cual egresaron un grupo de mujeres con el rango de cabos. Si bien, ello constituye también la progresiva inserción de las políticas de género, inscriptas en la democratización de "la Fuerza", esta dimensión no será abordada en el presente trabajo.

El recorrido de este proceso de integración al sistema educativo, en lo que puede denominarse su primera etapa, es lo que mostraré en este capítulo, buscando comprender cómo se inscribieron las sucesivas normativas desde las perspectivas de los propios agentes involucrados y cómo ello se tradujo en las prácticas pedagógicas.

En los apartados que se desarrollan en este capítulo se analizan las modalidades que asumieron las primeras transformaciones, hacia una formación de nivel superior no universitario para los suboficiales de GNA, en la Escuela cabo Raúl R. Cuello (Jesús María-Córdoba). Dicha unidad académica, es el único instituto de formación que ofreció estas titulaciones para los gendarmes en el trayecto formativo para el ascenso al grado de Cabos.

En principio, se describen las orientaciones políticas que progresivamente fueron propiciando la profesionalización para los miembros de Gendarmería Nacional.

### 2.1.1 Contexto político de las transformaciones en la formación de los suboficiales

Las transformaciones en la formación de los suboficiales de GNA, en los últimos años, como se mencionó, se fueron inscribiendo en los lineamientos brindados por las Políticas Públicas en Seguridad y en Educación Superior. Es decir, que, dichas políticas públicas, otorgaron y otorgan el marco normativo en el que se fueron encuadrando progresivamente dichas modificaciones.

En relación con las políticas públicas en educación se puede precisar que los años de 1990 fueron de transformaciones, que delinearon y efectivizaron un retiro del Estado de sus funciones sociales centrales (Paredes, 2017). Particularmente, en el campo de la educación, y dentro de ese contexto, se sancionó de la Ley de Educación Superior que, en el plano de lo institucional, visibiliza:

> La voluntad de regulación propia de este tiempo, protagonizada por los organismos creados por Ley de Educación Superior, y una fuerte consigna de evaluación y acreditación que conmovían los principios de autonomía, gratuidad, responsabilidad social entre otras (Paredes, 2017: 42).

Respondiendo a este clima de época, la mayoría de las universidades, recuperan en consonancia a ello, la idea de "universidad innovadora". Dentro de estos lineamientos, las nuevas organizaciones institucionales incorporaron formatos nuevos como los Departamentos o los Institutos universitarios, nuevas denominaciones a las estructuras institucionales, entre otras.

En este sentido, la Ley de Educación Superior 24.521, del año 1995, brinda el marco normativo de la formación universitaria para los miembros de GNA, a partir de la creación del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional Argentina (IUGNA). Dicha Ley en el artículo 27 señala:

> Las instituciones que responden a la denominación de "Universidad" deben desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines, orgánicamente estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes. Las instituciones que circunscriben su oferta académica a una sola área disciplinaria, se denominan "Institutos Universitarios" (Ley 24.521, 1995:4).

De forma que, al quedar categorizado como Instituto universitario, corresponde la aplicación del artículo 77 de la Ley de Educación Superior, el cual aclara que los mismos "establecerán su sistema de gobierno conforme a sus propios regímenes institucionales, no siéndoles de aplicación las normas sobre autonomía y sobre gobierno de las instituciones universitarias nacionales que prevé la presente ley". Lo que resulta significativo en esta institución, dado que, el IUGNA es parte orgánica de la Fuerza, y por tanto depende de lo que ella establece en relación a los aspectos normativos que lo rigen, como en lo referido a la dependencia funcional de sus autoridades.

En esa misma década, pero en el marco de las políticas que regulan el área de la Seguridad, en el año 1998, se sanciona la Ley 24.948, la cual promueve la reestructuración de las Fuerzas Armadas. De este modo, los art 3 y 4 de la citada Ley refieren:

> Art. 3- Las misiones de las Fuerzas Armadas, en el marco planteado por las leyes 23.554 de Defensa Nacional y 24.059 de Seguridad Interior, deben ser fijadas por los organismos competentes que establecen estas leyes.
>
> Art 4- La Reestructuración y Modernización de las Fuerzas Armadas, en esta etapa de la vida nacional, asegurará fundamentalmente: Cuadros, de todos los niveles jerárquicos, motivados vocacionalmente, y de alta capacitación profesional teórica y fundamentalmente práctica en ejercitaciones tácticas y operacionales, específicas, conjuntas y combinadas […].

Estos artículos, refieren a la *modernización* y la *profesionalización* en torno a la "capacitación profesional teórica", y destacan como fundamental la práctica en ejercicios relacionados con las actividades operativas. Esta centralidad en las prácticas también se ve

reflejada, como se mostrará, en las modificaciones que se fueron operando en la formación profesional de los Suboficiales de GNA.

Posteriormente, en un nuevo escenario político de reconversión económica, hacia el año 2003, el Estado vuelve a reubicarse como planificador de las políticas educativas, "desde una perspectiva que considera la educación universitaria un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado" (Lucardi, 2017: 48). En este contexto, en el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional que dispuso la homogeneización de todo el Sistema Educativo Nacional, al establecer la obligatoriedad de la educación secundaria y, en lo relativo a la universitaria, "fortalecer la democratización, la calidad, los procesos de innovación y la pertinencia de la educación brindada en el Sistema Universitario Nacional".

De esta manera, las nuevas orientaciones en materia educativa proponen que la educación superior es un *derecho* al que deben poder acceder todos los ciudadanos. Ello requirió de intervenciones políticas a nivel macro, pero también micro, es decir que, las instituciones educativas, desde sus propias políticas, propiciaran experiencias que hicieran posible el acceso.

En el año 2007, enmarcado dentro de estas políticas públicas, se crea el Instituto Universitario de Gendarmería Nacional Argentina[13] como unidad funcional de Gendarmería Nacional, de la cual depende orgánica y funcionalmente, con un régimen especial, a través del Consejo Directivo:[14]

> El IUGNA por su característica institucional, conforme a lo que surge del artículo 27 de la Ley Nº 24.521, circunscribe su oferta académica de formación profesional, de investigación, de producción y de extensión al área disciplinar de la Seguridad, dotando al Sistema Educativo de Gendarmería Nacional (SEGEN) de una estructura académica que se inserta en el Sistema Universitario Nacional.

Asimismo, en el artículo 3 del Estatuto del IUGNA dentro de sus fines y objetivos expresa:

> Formar profesionales y técnicos en el área de la Seguridad, propia del campo de acción de la Institución, incluyendo, además de a sus integrantes, a miembros de las Fuerzas Armadas, de Seguridad y Policiales, nacionales o extranjeras, a funcionarios de organismos públicos y de entidades privadas, y a los ciudadanos en general.

La creación de institutos universitarios en las Fuerzas Armadas y de Seguridad forma parte de políticas públicas que se establecieron desde la década de los noventa, y que, como se mencionó anteriormente, la Ley 24.521 brindó y brinda el marco normativo para su funcionamiento. Ello, caracteriza el escenario actual en la formación de las fuerzas de seguridad, que devino tanto del proceso histórico de transformación de las instituciones

[13] Ley 26.286, publicada en el Boletín Oficial nro. 31.239, del 14 de setiembre de 2007.
[14] Artículo 77 de la Ley 24.521, artículo 1, Título I - Creación y Presentación. Estatuto Académico del IUGNA.

militares y policiales, como de los cambios socio-políticos que incidieron la educación superior. También, y en consonancia a ello, el reglamento de Educación en GNA en la parte correspondiente a "necesidades que satisface", precisa que el mismo:

> Subordina, integra y adecua el Sistema de Educación de la Fuerza a los Principios Generales que en materia de Política y Estructura del Sistema Educativo Nacional establece la Ley Federal de Educación (RGV, 150-01, 1998: 3).

Durante los últimos diez años se produjeron modificaciones en el discurso político-pedagógico al aparecer nuevas orientaciones fundamentadas en la inclusión social, la igualdad y la equidad, la vinculación con el territorio y el derecho a la educación superior. Esto con el propósito de priorizar la construcción y/ o reconstrucción del proceso de formación de ciudadanos desde la perspectiva de derechos humanos.

Estos lineamientos, se cristalizaron en políticas de Seguridad, que aludían a la profundización de las reformas en la formación de funcionarios públicos de las Fuerzas de Seguridad. A partir de las mismas, resultaron propuestas para modificar aquellos aspectos educativos que no se adecuaban a los estándares de educación superior.

De esta forma, en el año 2007, la incorporación de la perspectiva de derechos humanos en la formación permitió cuestionar y prohibir aquellas prácticas que atentaban contra la integridad física de los Aspirantes, las denominadas "matracas" o "movimientos vivos", como modalidad disciplinaria. Por otra parte, el Programa de uso racional de la fuerza y armas de fuego plantea "modificaciones en la formación, el reentrenamiento y además se articula con la dimensión del bienestar policial y control político sobre el uso de la fuerza" (CELS, 2013: 259).

Sumado a ello, la derogación del Código de Justicia Militar y la promulgación de un nuevo sistema de justicia y disciplina militar dado por la Ley 26.394, vigente desde el año 2009. Ésta "delimitó claras diferencias entre normas y fenómenos penales respecto de la regulación de la disciplina en las organizaciones castrenses" (Soprano, 2016: 199), constituyéndose en un avance significativo sobre la democratización, ciudadanización y profesionalización de las Fuerzas Armadas y de Seguridad. Este nuevo sistema limitó la autoridad disciplinaria, prohibiendo que en su ejercicio se sancionaran "ideas o creencias políticas, religiosas o morales" que afectaran la "dignidad de las personas" evitando todo tipo de discriminación.

Dentro de este contexto, el cambio de paradigma en la seguridad, constituye una referencia para la comprensión del giro que se produjo en los planes de estudio a partir del año 2012 en GNA y que, posteriormente, y tras una nueva modificación, se constituyeron en títulos de pregrado universitario (dichas transformaciones serán analizadas en el capítulo tres y cuatro).

Aunque resulta pertinente precisar que este nuevo paradigma sobre la Seguridad, instaura otra forma de concebir e interpretar dicho fenómeno, y que indefectiblemente plantea una

redefinición del lugar del Estado, de los ciudadanos y de las fuerzas del orden, entre otros numerosos aspectos. De esta manera, como señala Ruiz (2014), se pasa de la visión dominante, hasta los noventa en América Latina, que refería a la misma en términos de "Seguridad Nacional, Seguridad Interior u "Orden público" a un enfoque holístico que busca comprender a la seguridad como garantía para el ejercicio de derechos y el logro del bien común, es decir fuertemente asociado a la seguridad del individuo, los Derechos Humanos, la gobernabilidad democrática y la convivencia social.

Si bien los lineamientos políticos brindaron el marco normativo a las sucesivas modificaciones que se produjeron en materia educativa, ello se lleva a cabo de diversas maneras dentro de cada institución, ya que son sus agentes quienes resignifican los mismos, al generar procesos diferenciados y propios que se relacionan con las representaciones y prácticas que en ella se producen y reproducen.

### 2.1.2 El inicio de las transformaciones: el curso de formación de suboficiales para el ascenso a cabos

La formación del Suboficial de Gendarmería Nacional Argentina comienza, actualmente con el *curso de Gendarmes*. En continuidad con su carrera, los gendarmes que ya cumplieron por lo menos dos años en funciones de despliegue, pueden postularse para la realización del curso de ascenso a Cabos. Este curso para el ascenso a Cabos, como se mencionó, fue el primero en obtener titulación de nivel superior no universitaria y con ello, integrarse al *Sistema Educativo Formal*.

El curso de Gendarmes fue el primero en ser reconocido por el Ministerio de Educación y Deportes como primer año común a las tecnicaturas universitarias, a partir de la disposición DNG 738/15, y por otra, fue el último en insertarse en el sistema educativo. Así, en el período 2002/2011, dicho curso inicial no sufrió modificaciones en el plan de estudios. En el 2012 fue modificado en consonancia con la Resolución 199/11 y en 2015 fue reconocido para acreditarse en el sistema educativo nacional, proceso que tuvo su inicio en el Instituto Félix Maniflor (las modificaciones de este curso inicial serán desarrolladas en el capítulo tres).

Los diseños curriculares se fueron modificando desde fines del año 1999, cobrando mayor énfasis a mediados la década del 2000, y posteriormente, en el año 2017, se constituyó en el segundo y tercer años de las Tecnicaturas de pregrado universitario, como continuidad de la formación inicial del curso de gendarmes.

De tal forma, las Tecnicaturas Universitarias de pregrado universitario del IUGNA, para la carrera del Suboficial, fueron precedidas por Tecnicaturas Superiores dependientes de la Dirección General de Institutos Privados de la Provincia de Córdoba (DIGPE) respondiendo al

lineamiento político de progresiva adecuación de la formación de las fuerzas de seguridad al sistema educativo.

Asimismo, cabe mencionar que, el recorrido para el logro de las tecnicaturas superiores en la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl R. Cuello fue un proceso que no estuvo exento de tensiones. Las diferentes carreras fueron transformándose paulatinamente en función a los lineamientos políticos que signaron la época como, específicamente, por las disposiciones de la Dirección General de Institutos de Privados de Educación de la Provincia de Córdoba y particularmente, por las representaciones que los propios agentes institucionales tienen sobre aquello en lo que requieren ser formados sus miembros, a fin de garantizar el cumplimiento de sus funciones.

#### 2.1.2.1 El itinerario de los cambios

Al realizar un recorrido histórico de los últimos años en la formación de los Suboficiales de GNA, nos encontramos con significativas transformaciones que, atendiendo a las nuevas las demandas de democratización y profesionalización, propusieron nuevas visiones de la educación para los miembros de G.NA, a partir de la integración al Sistema Educativo Nacional.

La primera transformación hacia una titulación de tecnicatura superior se concretiza hacia finales del año 1999, mediante gestiones institucionales en la Dirección de Institutos privados de Enseñanza dependiente del Ministerio de la Provincia de Córdoba. Por resolución Nro. 1175/2000, se otorga la adscripción a la Provincia a la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl R. Cuello, para la carrera de Nivel Superior – No Universitario "Técnico Superior en Seguridad Pública".

Tal como expresa el expediente de la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza del 01 de diciembre de 2000:

> La escuela propone ahora modificar la formación para insertarla en el último nivel del sistema educativo formal conformado por cuatro niveles, a través de la creación de la carrera de Técnico Superior en Seguridad Pública" […] que la carrera es adecuada a las disposiciones de la Ley Nacional de Educación Superior Nº 24.521 y la Ley Provincial Nº 8.113, así como a la estructura del sistema educativo aprobada por la Ley Nº 8.525.

Esta primera inserción en el sistema educativo de nivel superior no universitario para la formación de los suboficiales, abrió la posibilidad a los alumnos de obtener, por primera vez, una titulación reconocida en el sistema Educativo. Sin embargo, esta transformación recayó, fundamentalmente, sobre la dimensión académica administrativa. Es decir que, en la práctica, sólo resultaron significativos los cambios en dicho nivel, ya que las carreras de nivel terciario requerían el uso de libros de temas para registro de clases, actas de exámenes, libros matrices, legajo de alumnos, emisión de analíticos, entre otros.

En este sentido se focalizó, según refieren los entrevistados, en dicho aspecto debido también, a que eran los que serían "controlados" por funcionarios de DIGPE e implicaban presentaciones en dicho organismo. En relación con los aspectos pedagógicos fue necesario modificar el sistema de evaluación en consonancia a las exigencias de la educación de nivel de técnico superior, incorporar exámenes parciales y finales. Pero, no hubo cambios en la concepción de la formación, y por tanto tampoco en los métodos de enseñanza ni de evaluación.

Además, según los agentes institucionales entrevistados, la gestión para la inserción en el sistema educativo se logró "por iniciativa del director de escuela en ese momento, a partir de un contacto político", lo que permite comprender la escasa centralidad que tuvo la modificación en aspectos pedagógicos didácticos y en las prácticas educativas.

Se trató de un cambio que pretendía responder a los lineamientos políticos de integración y adecuación al Sistema de Educación Nacional por parte de los institutos de formación de Fuerzas Armadas y de Seguridad, y para tal fin, se apeló a las relaciones con algunos sectores políticos, dejando en un segundo plano aspectos sustanciales de la formación.

En consecuencia, las definiciones de contenidos, espacios curriculares y estrategias didácticas se efectuaron desde los propios miembros de la Fuerza que ocupaban cargos de gestión, por lo que prevaleció una adaptación de los requerimientos externos, aquellos que exigía la DGIPE de Córdoba, a las concepciones educativas propias.

Al focalizar los cambios en aquello que menos tensionaba el ideario tradicional de formación, la readecuación de horas y del sistema de calificación y promoción, las materias, contenidos y prácticas formativas, se mantuvieron en concordancia a una formación que respondía a una *visión tradicional* de la profesión del gendarme.

De este modo, por un lado se reorganizó el plan de estudios y el sistema de calificación y promoción, por el otro lado, se continuó reproduciéndose instrucciones basadas en procedimientos propios de la Fuerza, es decir, centradas en ejercicios que representaban actuaciones profesionales, con fuerte énfasis en estrategias imitativas fundadas en la experiencia de oficiales y suboficiales, así como en el desarrollo de destrezas, habilidades técnicas y disciplina militar, en donde la postura corporal, el gesto y cierto modo de comunicación, constituyen elementos centrales en la conformación de la identidad profesional del gendarme.

Estas trasformaciones responden a definiciones endógenas: formación disciplinaria que aún conservaba rasgos que focalizan el "trabajo sobre el cuerpo" como forma de sancionar o castigar las faltas cometidas por los aspirantes. En relación con esto un entrevistado, un oficial a cargo de la gestión, expresa:

> Antes cuando yo estaba en la escuela, [en los años 2005/2006] los hacíamos meter en el barro, arrastrarse cuando no hacían algo bien, cuando cometían una falta: vaya haga salto rana una hora y bueno todo eso… Las famosas

> matracas, que eran básicamente para formar en la disciplina, en el carácter, en la obediencia a las órdenes y normas.

En este sentido, el "orden cerrado" se constituía en un aspecto central de la formación, cuya finalidad era "ejercitar y afianzar la disciplina y la subordinación mediante el hábito de la precisión en la ejecución de los movimientos ordenados" (Reglamento orden cerrado RFP -70-02, 1990). Pero además, se incluían castigos centrados en el cuerpo, mencionados por el oficial entrevistado, cuando dichos movimientos y/o ejercicios no eran realizados con la corrección pretendida.

Por otra parte, también se conservó la fuerte escisión entre la formación de campo o área operativa, en la que se efectúa la formación técnica a cargo de *instructores*[15] delimitada, en aquel entonces, específicamente por lo técnico-profesional, con la del área académica, en la que se desarrollan las materias con contenidos más teóricos en los espacios áulicos, a cargo, en su mayoría, de profesores civiles.

En relación con la *reorganización del plan de estudios*, la duración de la formación continúo siendo de dos años y sólo se readecuó la cantidad de materias por cursos, reduciendo el número de espacios curriculares en primer año e incorporando otras en segundo año.

En este sentido, en el primer año, se eliminó "Metodología de la Instrucción", materia que brindaba algunos contenidos para que los suboficiales se desempeñaran como sub-instructores. Se agruparon las materias "Instrucción a caballo", "Conducción de motos" y "Conducción de vehículos" en un especio curricular denominado "Operaciones y empleo de medios de movilización y transporte I", se agregó "Ética y Deontología Profesional" y se modificó la denominación de "Legislación Operativa I y II" por "Procedimientos Operativos I y II" (en el primer y segundo cuatrimestre respectivamente).

Mientras que, en segundo año por un lado, se quitó "Combate II" (quedando solo en primer año), se pasó "Organización y Administración de servicios y Operaciones" del primer al segundo año y por el otro, se incorporaron "Operaciones de Seguridad y Psicología".

En suma, las modificaciones recayeron fundamentalmente en lo administrativo, ya que ello, se presentaba como una dimensión que necesariamente debía modificarse, pero que, además, podía adecuarse desde lo organizativo, sin que incidiese en el núcleo formativo propio y tradicional, que consecuentemente, seguiría definiendo la formación de los Gendarmes en este nuevo curso para el ascenso a Cabos.

[15] Personal Superior o eventualmente Subalterno, responsable de orientar y conducir el adiestramiento. RGV-150-01. Reglamento de "Educación en Gendarmería Nacional".

De esta primera modificación, se destaca la incorporación de dos espacios curriculares: Ética y Deontología Profesional y Psicología, aunque, en aquel momento las materias respondían más a una lógica disciplinar que a los aportes al campo profesional, quedando de esta forma desarticuladas con el resto de los contenidos y con escasa incidencia para la formación profesional.

Entonces, desde lo organizacional, se inició aquí una doble dependencia, lo que suponía responder a dos instancias diferentes en cuanto a requerimientos sobre las dimensiones de gestión, como así también, en las administrativas y pedagógicas. De ello resultó que, la unidad académica Cabo Raúl R. Cuello, quedó categorizado, al momento de la creación del IUGNA, como "Instituto Asociado", hasta efectivizar el cambio de las carreras terciarias a las de pregrado universitario.

#### 2.1.2.2 El inicio de una nueva lógica de formación

En el año 2005, surge una nueva necesidad de adecuación en relación con las "especialidades" a fin de que también estuviesen reconocidas dentro del sistema educativo, es decir que se constituyeran en titulaciones de nivel superior no universitario. Esta transformación se produjo en respuesta a los lineamientos de la estructura organizativa del Sistema Educativo de Gendarmería Nacional (SEGEN), aprobado en agosto del año 2004, que en el punto 7, b3, menciona:

> El personal de Suboficiales del Escalafón General, Especialidades: Seguridad, Auxiliar de Teleinformática, Auxiliar de Administración, Auxiliar Policía Científica desarrollaran su formación acorde a la Currícula aprobada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (SEGEN, 2004).

Sin embargo, para ese momento, la Dirección de Institutos privados de Enseñanza (DIGPE) sólo había aprobado la Tecnicatura Superior en Seguridad Pública, por lo que resultó indispensable efectuar las modificaciones correspondientes a fin de obtener dicha aprobación para las especialidades en las que se formaban a los Gendarmes en la escuela de suboficiales para acceder a la jerarquía de "Cabos".

En el año 2005, se iniciaron las gestiones para la generación de los diseños curriculares que dieron origen a las Tecnicaturas Superiores en: Telecomunicaciones, Policía Científica, Administración Pública e Investigación Criminal y Narcotráfico y a una modificación en el plan de estudios de la Tecnicatura Superior en Seguridad Pública. En octubre del mismo año, se obtuvieron las aprobaciones precarias (que son aquellas que se otorgan antes de las definitivas ya que la definición queda sujeta a la inspección que realiza el organismo al instituto) de todas las tecnicaturas, para su inicio en el ciclo lectivo 2006.

Resulta significativo resaltar que estos diseños fueron los únicos construidos desde la propia escuela de suboficiales, para luego ser aprobadas por la Dirección de Institutos de la Fuerza, es decir que, de alguna manera, el diseño y puesta en marcha de estas tecnicaturas superiores, rompió el orden tradicional, por el cual se definía la adecuación de los cursos de formación de los suboficiales desde la Dirección de la Fuerza hacia los institutos.

Por otra parte, la visión paradigmática sobre la educación, comienza a plantear la necesidad de instaurar una nueva lógica de formación que respondiera a "campos ocupacionales amplios, cuya complejidad requería el dominio y manifestación de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes"[16] dentro de un campo profesional determinado.

La adecuación de los planes de estudio al Acuerdo Marco A23 fue una exigencia de la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza de la Provincia de Córdoba, y en el cual se establecían algunas intencionalidades formativas, un perfil profesional como "conjunto de realizaciones que una persona hace efectiva en diversas situaciones de trabajo a las que puede enfrentarse en el dominio de su área ocupacional" (Anexo Resolución CFCyE 238/05.Serie A 23, 2005: 6).

En relación con la organización curricular de la carrera se incorpora la perspectiva de *campos de formación*, a los que debían responder los espacios curriculares del plan de estudio. El mencionado Acuerdo Marco, delimitaba cuatro campos de formación: formación general, de fundamento, específica y de las Prácticas Profesionalizantes, con una carga horaria mínima de 1600 horas reloj.

Como se observará líneas abajo, en el plan de estudios, el total de horas en los dos años de formación fue de 2187 horas reloj, es decir que superó dicho mínimo horario establecido. Ello fue consecuencia de la intención de algunos agentes institucionales de que, además de las materias desarrolladas en aula, quedaran reflejados curricularmente aquellos espacios correspondientes a la formación de campo, y de esta forma, no agregaran horas extras a los alumnos fuera del diseño.

De esta manera, se incluyeron en el plan de estudios: Régimen disciplinario, Organización y Administración del Servicio y Operaciones, Tácticas y Procedimientos frente a Oponentes Armados (contenidos de Combate), Técnicas y Empleo de Armas Portátiles I (reglamentaciones del uso de la fuerza) así como, dentro del campo de la Práctica Profesionalizantes: Legislación y Procedimientos en Seguridad I y II (constituidos por ejercicios práctico y simulaciones de procedimientos propios de gendarmería), Técnicas y Empleo de Armas Portátiles I (práctica de

[16] Resolución 238/05 del Consejo Federal de Cultural y Educación, Serie A Nro. 23 Acuerdo Marco para la Educación Superior No Universitaria.

posiciones de tiro), Entrenamiento Psicofísico Profesional I y II, Práctica de Empleo de Armas Portátiles.

Por otra parte, es preciso aclarar que esta introducción de espacios propios de actividades y/o estructura organizativa de la Fuerza, fue aprobada por DIGPE, debido a que estas carreras estaban dirigidas sólo a Gendarmes, lo que constituía un requisito de ingreso a las Tecnicaturas. La inclusión o permanencia de estas de materias con contenidos propios y definidos por oficiales y suboficiales muestra una persistencia de la orientación endógena de la formación.

Es suma, por un lado, la formación para el ascenso a Cabos, por primera vez, debía responder a ciertas condiciones externas a la propia Gendarmería, aquellas que imponía el Consejo Federal de Educación para las carreras de educación superior no universitaria, en la conformación de los planes de estudio, y por otro lado, se mantuvieron contenidos de aquel "núcleo propio", especialmente en los espacios correspondientes a los campos específico y de Práctica Profesionalizante.

Esta incursión en una "nueva" manera de pensar y diseñar la formación para los Suboficiales no estuvo exentas de tensiones al interior de la Escuela de suboficiales Cabo Raúl R. Cuello. Es decir, si bien existió una creciente tendencia hacia el alcance de estas titulaciones para los cursos de los suboficiales, ello supuso algunas contradicciones en la valoración de las mismas.

Esto se refleja en el conjunto de entrevistas que, por un lado, para un sector de los agentes era pertinente e incluso un logro importante este acceso al sistema de educación superior; mientras que, para otro grupo de oficiales y suboficiales, las titulaciones van en "sentido contrario" a aquellos criterios propios que los agentes definen como específicos de la formación del suboficial. Un entrevistado resaltaba: "ser técnicos hacia que fueran menos cabos".

En este sentido, es fundamental considerar que este corrimiento de la centralidad en la definición de la formación, que hasta el momento habían conservado, operó en las representaciones de los agentes gendarmes como una intromisión de actores externos (particularmente del Ministerio de Educación). Ello, de acuerdo a sus propias percepciones, podía implicar un avance en cuanto a que los "gendarmes serían más técnicos" pero a su vez, en tanto dichas orientaciones no estaban fundadas en un conocimiento sobre las actividades operativas, repercutirían en forma inversa en lo específico de la formación para el desempeño de las funciones propias del Cabo.

Además, para este grupo de agentes, una formación más académica, con un núcleo de contenidos que propendía a la integración de los espacios de formación que, además incrementaba las horas en aulas, tensionaba las bases que, hasta ese momento, se endilgaban como pilares para el desempeño del cabo y que respondía a la educación tradicionalmente brindada por la Fuerza. Esta visión, se reproducía, porque hasta este momento, había existido

cierta “autonomía” en las definiciones de la formación, por parte de los agentes, encargados de gestionar los planes de estudio.

De esta forma, la normativa brindaba un nuevo modelo formativo que, aunque no establecía contenidos, sí imponía una determinaba conformación del plan de estudios, en tanto suponía ciertos requisitos sobre horas de asistencia a clases y mecanismos para la promoción, presentándose otro condicionante externo referido al “tiempo” de los aspirantes que debía ser destinado al estudio. Ya que la formación de los miembros de Gendarmería Nacional, está transversalizada por la estructura militarizada que determina una estricta subordinación jerárquica que caracteriza la organización de la institución.

En consecuencia, esta nueva forma de concebir la formación limitaba, en cierto sentido, el manejo del tiempo de los Aspirantes, que los superiores decidían en función a necesidades institucionales[17].

Por otra parte, surgió otra inquietud en relación a que con estas nuevas tecnicaturas la formación de oficiales y suboficiales quedaría equiparadas en cuanto al nivel de titulaciones (ambos serían técnicos superiores) y cómo ello podría influir en las relaciones de mando y subordinación. El “saber más” del cabo, dado por el nuevo conocimiento construido a partir de estas carreras, era pensado como una posibilidad de cuestionamiento a lo que un oficial podría ordenarles. La resistencia aquí se ubicaba en torno a un posible desdibujamiento de las jerarquías propias de la Fuerza.

Pese a todo ello, la necesidad de avanzar hacia la redefinición de la carrera del Cabo para el logro de las titulaciones brindadas por el sistema educativo, ganó peso frente a las diferencias internas y propició la puesta en marcha de este proceso.

Para la construcción de estos diseños, y en función los lineamientos del Acuerdo Marco Serie A nro. 23, se efectuó un trabajo interdisciplinario entre oficiales especialistas, integrantes del gabinete psicopedagógico y profesores que se desempeñaban en la institución.

A tal fin, se realizaron consultas a oficiales de las distintas áreas sobre actividades profesionales, hasta llegar a la definición de las áreas de competencia profesional, y de esta manera se definieron los perfiles que orientaron la elección de los contenidos y espacios curriculares de los planes de estudio. Se agregaron materias del campo social humanístico, se redefinieron los contenidos, se adecuaron las semanas de clases por cuatrimestre y anuales, se implementó un ciclo único de ingreso presencial y se modificó la carga horaria total, en función a lo dispuesto por la resolución mencionada.

[17] Si bien, esta dimensión no es abordada en este trabajo, es importante referir que los Aspirantes, además de cursar las materias requeridas en aula y en campo, se encuentran a disponibilidad de los superiores para otras actividades en las que son requeridos por necesidades institucionales que, más allá de algunas específicas correspondientes al servicio, no se asocian al desempeño profesional, por ejemplo, tareas de fajina, limpieza de patios, pintado de paredes, etc.

En este sentido, se organizaron diferentes tareas que implicaron:

- Análisis de los documentos para la presentación de Tecnicaturas Superiores en la Dirección General de Institutos privados de Enseñanza (en ese momento DIPE).
- Descripción de actividades profesionales que desempeña un Suboficial en el grado de Cabo y en las diferentes especialidades.
- Identificación de las competencias comunes Seguridad Pública: áreas de desempeño, las actividades que le competen al funcionario Público en Seguridad.
- Determinación, análisis y selección de las actividades específicas (para cada especialidad).
- Establecimiento de competencias para cada especialidad.
- Reconstrucción de los Planes de estudio a partir de materias ejes: unidades curriculares y nodos problematizadores: definir la seguridad pública y ciudadana desde los propios agentes institucionales.
- Definición espacios curriculares comunes y específicos de cada tecnicatura.
- Organización de los contenidos en función a los ejes comunes y específicos en las diferentes modalidades de unidades curriculares.
- Estrategias didácticas y de evaluación.

A partir de este trabajo, se construyeron los planes de estudio de cada especialidad, propiciando la articulación vertical y horizontal de contenidos mínimos de diferentes unidades curriculares, necesarias para la formación en las áreas de competencias delineadas en el perfil. Se organizaron y ubicaron las materias, de acuerdo a los contenidos que aborda cada disciplina, en los campos de formación general, de fundamento, específica y campo de la Práctica Profesionalizante.

Es importante referir que, este proceso de reconfiguración curricular, llevado a cabo en y por iniciativa de la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl R. Cuello y coordinado por su equipo técnico pedagógico, fue pionero dentro de la Fuerza, ya que antecedió a las definiciones brindadas por el Ministerio de Seguridad en el año 2011, sustentado en el mismo paradigma educativo aunque éstas últimas agregaron la revisión del sentido de la Practicas Profesionalizantes y focalizaban sobre la reflexión de los agentes sobre sus prácticas profesionales.

Si bien, estos diseños que respondían al Acuerdo Marco A nro. 23 y, por tanto, supusieron modificaciones importantes en la definición curricular, dada por la incorporación de nuevos contenidos y la redistribución de las unidades curriculares en campos de formación, no incorporaba aún una *visión del paradigma de la seguridad ciudadana*, determinada posteriormente, de acuerdo al avance de políticas públicas.

En este sentido, la sanción en agosto de 2008 del nuevo sistema de justicia y disciplina militar el cual derogó el Código de Justicia Militar y posteriormente, en consonancia con las resoluciones Ministeriales, la instauración de modelo del uso racional de la fuerza, incidieron en la modificación de las denominaciones de algunos espacios curriculares. Así Justicia Militar fue modificado por Régimen Disciplinario, Armas y Tiro I y II, por Técnicas y Empleo de Armas Portátiles I y II, se eliminó Combate como espacio curricular, aunque algunos de sus contenidos se trasladaron a "Tácticas y procedimientos frente a oponentes armados".

En consecuencia, los diseños quedaron conformados en torno a los campos de formación mencionados y supusieron la delimitación de un eje de formación común al Funcionario Público Gendarme[18]. A partir del mismo, se introdujeron materias específicas a cada tecnicatura en función a las especialidades de la Fuerza.

Se presenta aquí el plan de estudios de la carrera Técnico Superior en Seguridad Pública, con las modificaciones en las denominaciones de los espacios curriculares alcanzados por la derogación del Código de Justicia Militar y el nuevo Programa de uso racional de la fuerza, del año 2008. A continuación, se muestra la currícula construida:

| Primer año | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Código | Materias | Régimen | Carga Horaria | |
| | | | Semanal | Total |
| 01 | Derechos Humanos y Seguridad del Ciudadano | 1ºCuatrim | 4 | 72 |
| 02 | Oralidad y Escritura | 1ºCuatrim | 4 | 72 |
| 03 | Régimen Disciplinario de GN | 1ºCuatrim | 2 | 36 |
| 04 | Sociología | 1ºCuatrim | 4 | 72 |
| 05 | Tácticas y Procedimientos frente a Oponentes Armados | 1ºCuatrim | 4 | 72 |
| 06 | Taller de Redacción | 2ºCuatrim | 4 | 72 |
| 07 | Derecho Procesal Penal I | 2ºCuatrim | 4 | 72 |
| 08 | Organización y Administración del Servicio y Operaciones | 2ºCuatrim | 2 | 36 |
| 09 | Institución y Organización | 2ºCuatrim | 4 | 72 |
| 10 | Seguridad Vial | 2ºCuatrim | 4 | 72 |
| 11 | Introducción a la Seguridad | Anual | 2 | 72 |

[18] Para una mayor profundidad sobre esto remitirse al Anexo II- Tronco común

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 12 | Derecho Penal | Anual | 4 | 144 |
| 13 | Legislación y Procedimientos en Seguridad I | Anual | 4 | 144 |
| 14 | Técnicas y Empleo de Armas Portátiles | Anual | 2 | 72 |
| 15 | Entrenamiento Psicofísico Profesional I | Anual | 6 | 216 |
| 16 | Nivel de Idioma I (Inglés I – Francés I) | Anual | 4 | 144 |
| 17 | Nivel de informática I | Anual | 4 | 144 |
| TOTAL DE HORAS CÁTEDRAS PRIMER AÑO | | | | 1584 |

| Segundo año | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Código | Materias | Régimen | Carga Horaria | |
| | | | Semanal | Total |
| 18 | Teoría y Técnica de Trabajo con Grupos | 1ºCuatrim | 4 | 72 |
| 19 | Psicología | 2ºCuatrim | 4 | 72 |
| 20 | Metodología de la Investigación Aplicada a la Seguridad | Anual | 4 | 144 |
| 21 | Práctica de Técnicas de Empleo de Armas Portátiles | Anual | 4 | 144 |
| 22 | Entrenamiento Psicofísico Profesional II | Anual | 6 | 216 |
| 23 | Derecho Procesal Penal II | Anual | 4 | 144 |
| 24 | Seguridad | Anual | 4 | 144 |
| 25 | Ética y Deontología Profesional | Anual | 2 | 72 |
| 26 | Criminalística | Anual | 4 | 144 |
| 27 | Producción Escrita Aplicada a Géneros Académicos | Anual | 2 | 72 |
| 28 | Legislación y Procedimientos en Seguridad II | Anual | 4 | 144 |
| 29 | Nivel de Idioma II (Inglés II – Francés II) | Anual | 4 | 144 |
| 30 | Nivel de informática II | Anual | 4 | 144 |
| TOTAL DE HORAS CÁTEDRAS SEGUNDO AÑO | | | | 1656 |
| Carga horaria total de la carrera (horas cátedras) | | | | 3280 |
| Carga horaria en horas reloj | | | | 2187 |

Fuente: Escuela de suboficiales Cabo Raúl R. Cuello. Plan de estudio Nro. 49/2005. DIGPE

Esta tecnicatura superior presentaba como materias propias de la especialidad, en primer año: Derechos Humanos y Seguridad del Ciudadano, Sociología, Seguridad Vial, Introducción a la Seguridad, Derecho Penal y en segundo año: Teoría y Técnica de Trabajo con Grupos, Metodología de la Investigación Aplicada a la Seguridad, Derecho Procesal Penal II, Seguridad y Criminalística.

Todas ellas, agregaban contenidos de fundamento y/o específicos del área de la seguridad y en estrecha conexión con las actividades propias de los suboficiales lo que determinaba que los alumnos se formaran desde una visión de educación que ampliaba la perspectiva tradicional centrada en técnicas para el desempeño de la función. En este sentido, se buscaba propiciar la indagación e implicación de los Aspirantes en el proceso formativo, y el acercamiento a métodos y técnicas que favorecieran la resolución de situaciones complejas requeridas en la función profesional.

En su intencionalidad y conformación, estos diseños se acercaban a la concepción de educación por competencias, vislumbrada desde el mismo Acuerdo Marco, y en este sentido, los aportes conceptuales, procedimentales y metodológicos de cada espacio curricular debían abonar una construcción de conocimientos integrados que en tanto "recursos a movilizar" por parte del alumno, en el tiempo y momento oportuno, les permite enfrentar determinadas y variadas situaciones (Perrenoud, 2008).

Sin embargo, muchos condicionantes atentaron contra esta posibilidad, por un lado que en las representaciones de los propios agentes gendarmes este paradigma no se correspondía con las necesidades formativas para el desempeño del Cabo, y en este sentido la profesionalización contradecía la perspectiva sobre una formación basada en la disciplina, el sacrificio y la obediencia que requería la incorporación de valores propios de la fuerza y focalizaba prácticas pedagógicas fundadas en la imitación de las acciones de oficiales y suboficiales en procedimientos específicos de la fuerza.

Por otra parte, estos planes de estudios, también suponían un mayor trabajo intelectual por parte de los Aspirantes, en tanto co-constructores de los conocimientos que aportaban sustento a las prácticas profesionales, es decir suponía también una revisión de la concepción del *sujeto de aprendizaje.* Sin embargo- en la práctica, no se dispuso más tiempo para el estudio, de forma que, ello condicionó la apertura hacia otros métodos de enseñanza/ aprendizaje.

En tal sentido, los desarrollos conceptuales de las materias se centraron en los contenidos mínimos desde la perspectiva disciplinar propia y además debieron reducirse y simplificarse sus

posibles abordajes. Así, en forma contraria a la pretensión de amplitud se desarrollaron *apuntes*[19] que sintetizaban aspectos conceptuales básicos de cada una de materias.

En consecuencia, las materias que debían aportar e integrar contenidos con aquellos más prácticos requeridos también para el desempeño de la función como Cabos, terminaron más cercanos al modelo academicista, aunque simplificado en el nivel de abordaje, que se fundamenta en el paradigma positivista de la ciencia, en el que la lógica de cada disciplina en cuestión, a partir de un formato secuencial- procesual, garantiza el aprendizaje de los conocimientos puestos en juego en el espacio de formación (Zaccagnini, 2008). Los espacios curriculares quedaron simplificados, desconectados entre sí y reafirmando la división entre áreas operativas y académica en las Prácticas Profesionalizantes.

Por otra parte y en concordancia con las representaciones de los agentes sobre las necesidades formativas de los Aspirantes para el desempeño de la función profesional, se conservaron algunos espacios curriculares que respondían fundamentalmente a la formación militar tradicional, como Tácticas y Procedimientos frente a Oponentes Armados (ex Combate), y aquellos específicos de la organización de la Fuerza, como Organización y Administración del Servicio y Operaciones (organización y funcionamiento de las regiones, agrupaciones, escuadrones y secciones de GNA) y Régimen Disciplinario de GNA.

La primera, se relacionaba con aspectos arraigados y tradicionales de la propia Fuerza de naturaleza intermedia, asociados, por una parte, a las funciones tradicionales en fronteras, y por otra, en función a lo que establece la Ley 23.554 de Defensa Nacional, en el artículo 31, que en "tiempos de guerra sus medios humanos y materiales o parte de ellos, podrán ser asignados a los respectivos comandos estratégicos operacionales y comandos territoriales".

En tanto que las dos últimas, permiten comprender la importancia dada a los aspectos organizativos y disciplinarios por parte de los agentes que forman parte central de la Fuerza, no aportaban conocimientos nuevos, sobre todo si se aprecia que los alumnos, tenían como mínimo dos años de experiencia. Por lo que era posible incluirlos en el campo de las Prácticas Profesionalizantes, sin necesidad de volver a plantearlos como espacios curriculares que, por otra parte, replicaban los incluidos en el curso inicial de gendarmes que ya habían transitado los mismos Aspirantes.

Además, la particularidad de estas tecnicaturas superiores era que, en el curso de formación de suboficiales, los alumnos habían transitado por lo menos dos años en el cumplimiento de la función pública como Gendarmes por lo que la mencionada contrastación teoría/práctica, a la

[19] Denominación que se utiliza para el material de estudios preparado por los propios docentes y que se conforma con fotocopias de libros o reelaboración de las perspectivas de autores, en donde se presentan los conceptos mínimos, que en general muestran una simplificación de los mismos.

que aludía el Acuerdo Marco, se producía también con conocimientos construidos en el desempeño de sus funciones.

Sin embargo, no se consideró dicha fortaleza, ya que las prácticas, como ejercicios de aplicación de contenidos del derecho y de una serie de técnicas a seguir, estaban muy instaladas como estrategia para el logro del aprendizaje concebido como dominio de actividades operativas de la función. Por otra parte, continuaron efectuando las denominadas *"maniobras"*, en las cuales reproducen "*acantonamientos*" militares que suelen desplegar en sus funciones en las fronteras.

Las Prácticas Profesionalizantes del Funcionario Público Gendarme en el curso para Cabos (común a todas las tecnicaturas) quedaron establecidas en el diseño curricular en los siguientes espacios curriculares: Legislación y Procedimientos en Seguridad I (primer año); Técnicas de Empleo de Armas Portátiles I**:** (primer año), Entrenamiento Psicofísico Profesional I (primer año); Legislación y ´procedimientos en Seguridad II, Entrenamiento Psicofísico Profesional II (segundo año); Práctica de Técnicas de Empleo de Armas Portátiles II (segundo año); Práctica de Técnicas de Empleo de Armas Portátiles II (segundo año) (véase Anexo II).

Estas tecnicaturas que se constituyeron en ofertas educativas para los Gendarmes, aspirantes a cabo, a partir del año 2006, al instalar una lógica de formación profesional que, más allá de los nuevos contenidos teóricos pretendía articular los saberes de fundamento y específicos con aquellos de carácter más prácticos que se desarrollaban en el campo, para integrarlos a la formación del Cabo, a partir de la contrastación permanente teoría/práctica.

Sin embargo, ello presuponía una redefinición de la perspectiva de la formación que no logró incorporase en las prácticas pedagógicas. En este sentido, la supremacía de la concepción pedagógica como facilitación del desarrollo de habilidades y capacidades formales tendientes a lograr en el alumno una mayor capacidad de adaptación, concebida como aprendizaje, continuó definiendo las prácticas pedagógicas.

En consecuencia, el soporte epistemológico del paradigma educativo que prevaleció con la llegada de este nuevo diseño, fue el modelo positivista que además revalorizaba los aportes de las disciplinas desde sus propias lógicas y metodologías propias, afianzando el rol del alumno como reproductor de los saberes trasmitidos por los docentes (Zaccagnini, 2008).

En contraposición, el nuevo enfoque asumía una concepción de alumno desde una posición activa, a partir de los contenidos como referentes para propiciar procesos cognitivos de análisis, de resolución de problemas y de desarrollo de un "pensamiento crítico"[20].

[20] "Pensamiento crítico, entendido como una actitud intelectual que se propone analizar o evaluar la estructura y consistencia de los razonamientos, particularmente las opiniones o afirmaciones que la gente acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana. […]. El pensamiento crítico se basa en valores intelectuales que tratan de ir más

El paradigma de educación sustentado desde la políticas públicas, continuó profundizando dicho enfoque con la aprobación de los documentos bases para las tecnicaturas en Seguridad Pública y Ciudadana y Administración Pública orientada al desarrollo local, en ellos se establecían algunas intencionalidades como la "resignificación del rol del Estado (más y mejor Estado), apoyar a la economía social y al desarrollo socio cultural en fuerte enlace con las políticas públicas y con desarrollo de los territorios en que se implementan" (Villa y Cardini, 2009: 3).

A pesar de ello, los contenidos mínimos establecidos en dichos documentos y que, por tanto, debían conformar los planes de estudio de las mencionadas tecnicaturas, no implicaron cambios significativos en los diseños en vigencia, ya que sólo se seleccionaron aquellos más adecuados a las funciones propias de Gendarmería Nacional, justificando el recorte por el hecho de ser Tecnicaturas Superiores destinadas sólo a Gendarmes.

El avance de las orientaciones sobre contenidos curriculares a partir los documentos bases del Consejo Federal de Educación, aplicables a las dos tecnicaturas mencionadas precedentemente, actualizaron tensiones entre los agentes en torno a la enseñanza de habilidades y técnicas propias del desempeño del gendarme, reproducidos tradicionalmente, y los nuevos contenidos teóricos que en función a la nuevas normativa, dejaban de ser saberes "complementarios" para transformarse ahora en constitutivos del campo profesional del Cabo.

Por otra parte, la mayor centralidad de los contenidos, sumado a las condiciones de cursado y sistema de promoción, parecía también incidir en cierta modificación de la posición de los agentes docentes en la formación de los Aspirantes.

De tal manera, el saber definido por las competencias delineadas en el perfil profesional para alcanzar la jerarquía de cabos, comenzaba a requerir la participación de los profesores, en tanto que sus conocimientos eran reconocidos y demandados para ser integrados con otros, específicamente en el campo de las Prácticas Profesionalizantes como recursos teóricos que habilitaran la construcción de dichas competencias. En consecuencia, abandonar la separación entre las áreas de formación, donde existía una supremacía de la operativa sobre la académica, era una exigencia devenida de las propuestas formativas inscriptas en los nuevos paradigmas de la educación superior.

De forma que, ya no era suficiente el saber técnico aprehendido en el área de campo u operativa, definido por a los miembros de la Fuerza para alcanzar el ascenso a Cabos, sino que, en cierta medida, también estaba supeditado al desempeño académico -aunque- las estrategias

allá de las impresiones y opiniones particulares, por lo que requiere claridad, exactitud, precisión o evidencia y equidad. Tiene por tanto una vertiente analítica y otra evaluativa" (Chiappini, 2012: 21).

de conservación[21] de lo tradicional, así como también las necesidades del Estado en relación con gendarmes en dicho grado, morigeraron dicha incidencia.

Los criterios de egreso en la nueva jerarquía, continuaron bajo la decisión interna de los agentes y terminaron flexibilizando las exigencias relativas a la formación especialmente en lo referido a contenidos de sustento y/o de marcos referenciales.

En otro sentido, la transformación que instaura el Acuerdo Marco mencionado, establecía que los contenidos de los espacios curriculares, como también el desarrollo de las Prácticas Profesionalizantes debían abarcar y definir claramente el área ocupacional y los ámbitos de desempeño de la profesión.

De esta manera, se producía una reconstrucción del campo profesional del Cabo que si bien, fue, en cierto sentido, delineado por los propios agentes institucionales, respondía también a la incidencia de un organizador externo a la propia Fuerza es decir que los lineamientos brindados por el Consejo Federal de Educación, con sus sucesivas resoluciones y/o documentos bases, reconfiguraron el campo de la seguridad. En consecuencia, las exigencias en materia de educación superior atravesaron la capacidad de definición endógena y limitaron la autonomía que, hasta ese momento, había caracterizado la formación de los suboficiales.

### 2.1.3 Representaciones de los actores sobre las condiciones del contexto educativo

En principio, debe considerarse que GNA es una institución que, según sus principios, "satisface las necesidades y los fines que persigue el Estado Nacional, a los efectos de lograr el bien común […] y su 'fin institucional' es prestar un 'servicio' eficiente y profesional" (RCS- 4-01).

Por otra parte, aquello considerado constitutivo en la formación y desempeño profesional del gendarme, es definido, por los propios agentes, a través de las entrevistas realizadas, como lo dado por *los valores*, la *disciplina, que responde a una estricta subordinación jerárquica*, basada en el código de disciplina de las Fuerzas Armadas, y particularmente por la capacidad de "*adaptación a lo nuevo en función a las necesidades del Estado y la sociedad"*[22].

A partir de lo referido, se comprende que los dispositivos de formación puestos en práctica en los institutos, apelan a estrategias educativas que les aseguren la integración de los mencionados aspectos, en tanto son los que desde las perspectivas de los agentes, delinean el perfil del gendarme.

---

[21] "Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica, se inclinan hacia estrategias de conservación-las que, dentro de los campos de producción de bienes culturales, tienden a defender la ortodoxia- […]" (Bourdieu, 2002: 121).

[22] Las cursivas en este párrafo refieren a lo que los agentes explicitan como las principales características del gendarme.

Para llevar a cabo la educación de sus miembros, en consonancia con su misión institucional, las unidades académicas, en las que se efectúa la formación de los funcionarios de Gendarmería, se distinguen de otras instituciones educativas del ámbito civil, por dos características específicas. Por una parte, los *espacios de formación se conforman en ámbitos cerrados*, es decir sólo para quienes se incorporan a la Fuerza con una organización y actividades propias de unidades de Gendarmería. En sus prácticas educativas conservan un fuerte acento sobre aquellas referidas a la disciplina militar y valores de la Fuerza. Por otra parte, *el desempeño profesional se garantiza dentro de ella*, lo que configura un aspecto central ya que permite fundamentar, a los agentes, aquellas definiciones en la formación de carácter endógeno y que se reproducen más allá de las orientaciones políticas. De forma que, dicho argumento, habilita la continuidad de determinadas prácticas educativas, consideradas por los propios agentes, como transversales, a las que se les atribuye aquello que "particulariza al Gendarme".

Así, la formación dentro de GNA se orienta en función a aquello que la distingue de otras instituciones educativas e incluso de otras fuerzas de seguridad, y que se ha instituido como un *núcleo de prácticas* formativas garante del desempeño profesional. Ello era referido en una entrevista realizada a un Oficial Superior de la siguiente forma:

> Esto diferencia a Gendarmería, es una Fuerza de Seguridad Militar: formación en disciplina, en el cumplimiento de las órdenes, en la rigurosidad de las normas. […] Desde lo técnico profesional el Gendarme debe ser un profesional competente. Un funcionario con valores al servicio de la sociedad. Disciplinado" […] El proceso formativo se desarrolla dentro de un *contexto controlado* para enviar a la sociedad un funcionario profesional honesto. […] Al ingresar a la institución es un civil, que comienza a formarse y eso incluye un vocabulario específico, un lenguaje, ciertos símbolos, una forma de analizar, etc. Nosotros recibimos a un civil en nuestra institución y devolvemos un Funcionario Público.

A partir de lo mencionado por este oficial, integrante de la gestión, se evidencia que si bien las políticas públicas marcan pautas en la formación, éstas pueden ir cambiando en función a procesos socio-históricos particulares. Asimismo, se resalta que las mismas aportarían más a la definición de lo técnico-profesional, en tanto la competencia se define en función a la particularidad de dichos procesos y menos en relación a la modalidad formativa tradicional que continuaría focalizándose en la disciplina, las normas, los valores, en ese "contexto controlado" separado de la sociedad civil.

Dicho "contexto controlado" al que alude este agente institucional, responde a la lógica de cierto encierro, a un lugar en donde sea posible "[…] instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos" (Foucault, 2002: 131). Entonces, es dicho

control y vigilancia sobre la conducta, dada por la formación disciplinaria, la que lleva a conformar una determinada *forma de hacer* para el ejercicio profesional.

Es decir, que si bien toda formación profesional requiere de la apropiación de un vocabulario técnico específico, así como establecer criterios, códigos y formas mínimas de analizar la realidad que se estudia, la formación en ámbitos cerrados como se propone apela a una formación separada, o a cierto aislamiento, con respecto a la sociedad, lo cual implica una ruptura que denota cierta estrategia de control sobre los sujetos, sobre sus modos de *entender* la realidad social desde la perspectiva que prevalece dentro de la institución.

Estas particularidades, que caracterizan el modelo formativo en aspectos disciplinarios propios de la Fuerza, fueron explicitadas en una entrevista por un grupo de Aspirantes a Gendarmes en la Escuela de Suboficiales de Cabo Raúl R. Cuello en los siguientes términos:

> P: ¿Cómo se enseña la disciplina en Gendarmería y cómo la aprendieron?
>
> R: Es que es "aprender o aprender" …, los valores, el respeto, la obediencia, el cumplimiento, obedecer las órdenes. Para mí es psicológico, uno obedece por miedo, para que no te boludeen; si vos haces mal las cosas y ya no te matraquean, no lo hacen más, pero te hablan o por ejemplo decían *no usar el celular* y abrían el cofre y estaba ahí (siempre había alguno) y bueno ahí: "agradézcanle a su camarada" te dicen y te tienen parados dos horas, por culpa de uno que usaba el celular… en vez de tener las horas de descanso.
>
> P: Cómo es esta disciplina en la formación académica, ¿cómo la sintieron en el aula?
>
> R: Nada que ver. Esperábamos llegar al aula. Le preguntábamos a la profesora lo que no entendíamos y podíamos debatirlo, además también le preguntábamos sobre cómo estaba afuera, podíamos hablar […] si nos sobraba tiempo podíamos hablar y saber lo que estaba sucediendo […]. Eso no pasa en lo militar, si sobra tiempo salís a correr nada más.

De forma que, según lo expresado por estos alumnos en la formación disciplinaria está presente el miedo, el castigo, ya sea corporal o la presión psicológica, que específicamente vivencian en las materias de campo; mientras que, de manera contraria, encuentran en la formación académica el espacio para el aprendizaje fundado en el diálogo, e incluso reconocen que también pueden, en las aulas, conectarse con acontecimientos externos a la institución, es decir con aquello que acontece en la sociedad.

De hecho, existe una conexión con el "afuera" porque las relaciones entre superiores y subalternos no son tan rígidas como lo eran antes, además en los tiempos libres pueden usar sus celulares, como así también las salidas los fines de semanas. Sin embargo, en otras entrevistas aparecen respuestas contrarias y diferentes. Así lo sintetiza un Aspirante:

> A mí me parece que el estar encerrado aquí es como una burbuja, después no sabemos con qué nos vamos a encontrar.

Puede apreciarse en ello, que la "burbuja" a la que alude no favorece el conocimiento de la realidad social, sino que, de forma inversa, los aleja de la posibilidad de reflexionar sobre algunas problemáticas que deberán enfrentar, a su egreso, como gendarmes.

De alguna manera, lo que este Aspirante expresa, se aproxima a lo que sostienen los *nuevos paradigmas educativos* (Perrenoud, 2001; 2007; 2008) en cuanto que acercarse a la realidad estudiada, la interacción con ella, propicia la apertura de nuevos interrogantes e instala la posibilidad de análisis, el surgimiento de nuevos problemas dentro de contextos complejos, que, a partir de los contenidos podrán ser resignificados y posibilitarán la reflexión sobre la propia praxis profesional.

Por otra parte, y en una posición más cercana a las nuevas concepciones sobre la seguridad y educación se aprecia entre los oficiales más jóvenes una perspectiva de la formación que se fundamenta en la responsabilidad y reflexión sobre la propia función. Ello era referido por un oficial joven, encargado de la Agrupación de Aspirantes a Gendarmes, de la siguiente forma:

> Es una profesión que tiene responsabilidad sobre la libertad ambulatoria de una persona, digo estamos facultados, más allá de las jerarquías, a detener personas, habría que ver cómo trabajamos eso y en tan corto plazo, sólo tenemos un año [nueve meses] de formación básica y tienen que salir a cumplir funciones de gendarme, como funcionarios públicos, tiene que salir a trabajar en ello. Entonces, lo importante es que ellos puedan ver esa responsabilidad, no por miedo a las prácticas disciplinarias, pero sí en esta posición que hacen algo muy importante. Si yo como formador, cuando ingresa el civil, le puedo mostrar todo eso, yo creo que es lo importante, es lo que hay que priorizar en esta formación inicial.

Entonces, se evidencian dos perspectivas diferentes sobre la formación inicial entre oficiales más antiguos y más jóvenes que se sostienen en distintas representaciones sobre la profesión. Si bien éstas, se encuentran presentes hoy en la institución, por el momento, quienes toman las decisiones educativas son aquellos que ostentan mayor jerarquía, es decir los más antiguos, y con ello, las orientaciones pedagógicas continúan reproduciendo prácticas centradas en una concepción disciplinaria sustentada en el temor a la sanción y/o al castigo.

Asimismo, también es cierto, que las transformaciones atravesaron a ese "núcleo propio", más allá de las diferencias precisadas entre los agentes, específicamente porque el proceso de democratización fue produciendo el abandono de algunas prácticas y la instauración de otras, y, por otra parte, la profesionalización, a partir de la progresiva inserción de la formación en el sistema de educación superior, lo cual generó, en cierta medida, la incorporación de nuevos contenidos y dispositivos de formación.

La tensión entre lo *tradicional* y lo *nuevo* se evidencia en resistencias que oponen los agentes, específicamente como puesta en marcha de mecanismos de conservación de métodos tradicionales sustentados en los requerimientos de la formación en la disciplina. Así, las representaciones de la formación desde las perspectivas de los agentes son aquella en la que "el cuerpo está puesto en juego, en peligro en el mundo, enfrentado al riesgo de la emoción, la vulneración […]" (Bourdieu, 1999b: 174), lo que hace que se adquieran disposiciones como parte de *su mundo*. Aprendemos por el cuerpo, afirma el autor, y refiere que las "*conminaciones"* más serias, no van dirigidas a lo intelectual sino al cuerpo a manera de "recordatorio". Este conocimiento no requiere explicaciones ni reflexiones, garantiza una "compresión práctica del mundo" que es diferente a la del acto intencional de desciframiento consciente que caracteriza la comprensión.

## 2.2 Conclusiones del capítulo

En este capítulo se mostró que la primera modificación acaecida en el año 2000 en el área de Educación de Gendarmería Nacional Argentina resultó una propuesta de formación que continuó focalizándose en la adquisición de destrezas y habilidades técnicas, centradas en prácticas militares, que persistían y se reproducían, debido a la prevalencia de la autonomía que gozaban sus agentes para el diseño y conformación de los planes de estudio. En tal sentido, la definición endógena de contendidos y prácticas educativas produjo la continuidad de la preponderancia de la impronta tradicional en la formación de los Suboficiales.

De esta forma, y en función al análisis efectuado sobre esta primera inserción al Sistema de Educación Nacional por parte de este Instituto de formación respondió más a lineamientos políticos que a una modificación en los sustentos paradigmáticos de la formación, ya que esto último se hubiese visto reflejado en los contenidos y métodos de enseñanza. De ello se interpreta que, la obtención de una titulación, no implica en sí misma una transformación en la formación, sino que refleja el estado de las relaciones entre los miembros de la Fuerza y los actores políticos.

Por otra parte, las modificaciones dadas en el año 2005 fueron más significativas debido al cambio de paradigma educativo sustentado en el Acuerdo Marco A 23, como primera normativa específica que reguló y orientó la formación desde el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Desde las representaciones de los propios Gendarmes la nueva perspectiva educativa, constituía cierto riesgo para el ejercicio profesional, ya que restaba tiempo a las actividades que forman en la disciplina que según los mismos, se "enseña" en las prácticas cotidianas. Además, y especialmente, es donde se transmite la capacidad para "mandar y obedecer".

En otro sentido, también la profesionalización de los suboficiales entra en conflicto con la lógica operativa fundada en un sistema de jerarquías que supone el mando y obediencia. Dicha lógica, se sustenta además en que los oficiales "saben" más que los suboficiales y ello les otorga "autoridad" frente a los subordinados, entonces se interpreta que la democratización de los saberes puso en tensión ese orden institucional e intensificó la resistencia.

En consecuencia, se continuó protegiendo y reproduciendo el núcleo tradicional de la formación asentado en prácticas de tipo militar como fundamento de la disciplina, obediencia, subordinación jerárquica y énfasis en los valores constitutivos de la Fuerza. En este sentido, el RVG-221-01, permite comprender cómo se inscribe el valor y el sentido dado a la disciplina:

> La disciplina es el elemento esencial de orden y garantía de éxito, asegura a la Gendarmería Nacional Argentina el desempeño de su misión; tiene su fundamento en razones básicas que permiten asegurar la no deliberación de las órdenes y actividades en función del cumplimiento del servicio (RVG-221-01, 2004: 8).

Se instaura de esta forma, una relación controvertida entre la categoría profesionalización con la posibilidad de "cuestionar las órdenes", fundamentada en el desarrollo del pensamiento crítico que, desde la propia concepción y representación social, caracteriza la formación de nivel superior. Ello, en contraposición al sentido dado a la disciplina como "no deliberación de órdenes" que en la GNA "asegura el desempeño de su misión".

Por otra parte, la continuidad de dichas prácticas, propias de la formación para Cabos, llevó a recortes de los contenidos establecidos y, además, terminó flexibilizando los criterios académicos de promoción para las tecnicaturas, argumentando la necesidad de egreso de Cabos por parte del Estado.

De esta forma, la condición de ascender a la jerarquía de Cabos termina produciendo una priorización y fortalecimiento de la formación técnico operativo tradicional. Ello, pese a la valoración dada a lo académico desde el sentido de la profesionalización iniciada con la integración de la formación de los miembros de gendarmería al ámbito de la educación civil.

Sin embargo, y más allá de la supremacía del modelo educativo conductual, basado en el aprendizaje por imitación y acciones repetitivas y rutinarias, los planes de estudio a partir del año 2005, marcaron el inicio de una nueva lógica de educación, a partir de los lineamientos del Consejo Federal de Educación, que puso un límite a la autonomía en la definición completa de formación de los suboficiales.

A partir de ello, las progresivas modificaciones continuaran avanzando hacia una formación tendiente a la profesionalización, entendida como capacitación continua y que involucra, simultáneamente, una reconstrucción del campo profesional. De forma que, al reubicarse el Estado en la conducción de la seguridad, y a partir de las nuevas orientaciones brindadas por las

sucesivas resoluciones Ministeriales, comenzaron a delimitarse contenidos y prácticas educativas específicas y comunes para el área de la Seguridad.

La continuidad de este proceso se aborda en los capítulos siguientes, es decir aquellas transformaciones acaecidas en la formación de los suboficiales de Gendarmería Nacional Argentina, a partir de la creación del Ministerio de Seguridad.

## Capítulo III. Cursos de formación de Aspirante a Gendarme

En este capítulo se analizan las modificaciones dadas en el *curso inicial* de gendarmes a partir de las políticas gubernamentales que aportaron lineamientos para la re-definición de los diseños curriculares. En este sentido, a partir de la creación del Ministerio de Seguridad en el año 2010, se establecieron políticas públicas que vincularon la conducción política de las Fuerzas Policiales y de Seguridad con los derechos humanos a través de una gestión que produjo modificaciones sustanciales sobre una serie de aristas que definieron el enfoque de la seguridad, entre ellas la de la formación de las Fuerzas de Seguridad Policiales.

A fin tal fin, se describe el contexto político y su incidencia en los cambios en la formación de los miembros de las mencionadas Fuerzas. Se constituyen en ejes que organizan este capítulo: las orientaciones políticas con el avance de resoluciones específicas para la formación de las Fuerzas Policiales y de Seguridad por parte del Ministerio de Seguridad, las modificaciones en el plan de estudios del curso de aspirantes a gendarmes dadas a partir de la resolución 199/11 y, por último, el nuevo diseño de este curso inicial, resultante de la transformación de la carrera de los suboficiales en Tecnicaturas universitarias, conformándose en el primer año común de la mencionada carrera profesional.

La mencionada resolución ministerial estableció definiciones para los planes de estudio de los Suboficiales de GNA, tanto para el curso inicial como para la tecnicatura en Seguridad Pública y Ciudadana correspondiente al curso para ascenso a Cabos (estas últimas se analizan en el capítulo IV).

En el curso inicial de gendarmes, el cambio de los planes de estudio supuso una modificación sustantiva- aunque- a la par que las normativas definían perfiles profesionales, contenidos, estrategias y modalidades evaluativas para los diseños curriculares, en las prácticas educativas se producían nuevas tensiones entre los sentidos otorgados a la formación por parte de los propios agentes y aquellas que se delineaban desde las orientaciones políticas. El avance de las reformas y nuevas orientaciones, no estuvo exento de contradicciones, las mismas se evidenciaban en la permanencia de concepciones y prácticas educativas tradicionales. Asimismo, entre el grupo conformado por oficiales más antiguos y el constituido por los más jóvenes las resistencias se manifestaron en diferentes sentidos.

Específicamente, en función a lo relevado en el trabajo de campo, entre los oficiales y suboficiales más antiguos, las resistencias frente a esta nueva forma de conceptualizar y comprender la seguridad, se sustentaba en las representaciones de los agentes sobre la misma identificados con prácticas que respondían al paradigma de la Seguridad tradicional, es decir en correspondencia a una visión de la seguridad para la defensa del Estado Nacional.

Por otra parte, para el grupo conformado por agentes más jóvenes, este nuevo paradigma de Seguridad Ciudadana producía una resistencia que se relacionaba con la falta de capacitación sobre los marcos conceptuales referentes al mismo y de los que necesariamente debían "apropiarse participativamente"[23], para poder capacitar a sus alumnos.

Esta formación profesional partía de una visión de la seguridad ciudadana, la cual planteaba una modificación en el modelo formativo, cuyo sustento hasta el momento estaba dado por un enfoque *conductista* del aprendizaje, para inscribirse en el paradigma de la *formación por competencias*. En un sentido general, las mismas se remiten a "aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de ciudadanía" (Torrado, 2000: 32, en Tobón Sergio, 2011: 59). Dicho modelo pedagógico se articula con el paradigma de la seguridad ciudadana en el sentido más específico del término *competencia*. Es decir, el referido a un *saber* frente a la incertidumbre y que habilita el pensamiento en situaciones complejas y cambiantes. De forma que, las competencias integran el *saber ser*, el *saber conocer* y el *saber hacer* basado en los requerimientos del entorno (Bacarat y Graziano, 2002; Gallego, 1999, en Tobón, 2011).

En suma, los procesos de *democratización, profesionalización y apertura a la sociedad* para las Fuerzas de Seguridad, propuestos desde las políticas públicas, delinearon el área de la seguridad desde el año 2010 a partir de reformas que establecieron nuevas orientaciones enmarcadas en el paradigma de la seguridad ciudadana y en, materia educativa, en el de educación por competencias.

En este sentido, la reconstrucción curricular dada en el curso inicial de formación para gendarmes, a partir de la resolución 199/11, hizo hincapié en contenidos que configuraban el área de la seguridad. Además, proponía un perfil profesional por competencias y organizado en campos de formación, a saber: el campo de la formación general, el de sustento, el específico y el de las Prácticas Profesionalizantes.

De esta manera, los planes de estudio, fueron avanzando en el diseño de una propuesta pedagógica tendiente a que las actividades de formación del área operativa se organizaran, secuenciaran y articularan con contenidos académicos que brindaban sustento teórico. Es decir que marcó el inicio de una integración entre *saberes técnicos* propios de la formación tradicional del gendarme con los del área académica que brindaban sustento o marcos de referencia para la comprensión del nuevo modelo de actuación profesional.

Por otra parte, los lineamientos políticos para la formación de las fuerzas de seguridad, contemplaron la revisión y el avance hacia cierta flexibilización en el régimen de convivencia

[23] Rogoff (1997) propone la "apropiación participativa" como un proceso que precede a la transformación. Es un proceso personal, por el cual, mediando un compromiso con la actividad, las personas se transforman a través de su implicación con la misma, preparándose para futuras participaciones en actividades relacionadas.

interna en los institutos de formación. Por consiguiente, en aquellos aspectos formativos relacionados con la disciplina, se enfatizó en "la prohibición como método para sancionar faltas al régimen disciplinario los ejercicios físicos, fuera de las clases de educación física o de las prácticas técnicos profesionales, debidamente programados" (PON nro. 01/17. Escuela de Suboficiales "Cabo Raúl R. Cuello").

Si bien, el régimen de convivencia, conservó la modalidad de "internado" para los aspirantes a Gendarmes, su valor se encuentra mixturado por nuevos significados, de acuerdo a lo expresado por los propios agentes. Como lo refería un joven oficial entrevistado:

> Creo que el régimen de internado, es un beneficio, porque cenan temprano, la tienen servida y se van a dormir, en cambio, si tendrían que irse a la casa, cenar y volver temprano para arrancar las actividades, descansarían menos. Además la convivencia después se va a replicar en su función profesional, aunque no sea entre gendarmes de la misma jerarquía, van a ir a convivir con gendarmes más antiguos, con suboficiales, tal vez con oficiales.

En la fundamentación que presenta este oficial el sustento de dicho régimen recae sobre los beneficios que brinda a los propios aspirantes, tanto para el estudio como para las funciones profesionales. Sin embargo, parafraseando a Alonso (2009) cabe advertir que el sistema de internado es eficaz para que el instituto funcione como *espacio cerrado*, donde la separación entre la vida social y la institucional militarizada se pone en evidencia a partir de reglas de cotidianeidad diferenciadas.

Ello, cobra sentido en este curso inicial, debido a que los propios agentes entrevistados refieren esta necesidad de separación con "el civil" a fin de abarcar distintas dimensiones en la formación, además de la académica. Entre ellas la de valores, hábitos y la de la socialización de los Aspirantes que conduce, de acuerdo a sus representaciones, a la conformación de una conducta para la construcción de lo que los actores denominan el *deber ser del gendarme* que lleva implícito aprehender determinados modos de *hacer en la profesión.*

En suma, las nuevas orientaciones en materia educativa estuvieron enmarcadas por las orientaciones políticas brindadas desde los Ministerio de Seguridad y de Educación. Para comprender las sucesivas modificaciones en la formación de los Suboficiales de GNA se describen, en el apartado siguiente, las definiciones normativas que las fueron definiendo.

## 3.1 La nueva conducción política de la Seguridad en el área de educativa de las Fuerzas de Seguridad y su efecto en GNA

En el año 2005, el Programa Nacional de Capacitación, Apoyo a la Formación y Actualización Profesional de Cuerpos Policiales y Fuerzas de Seguridad (PRONACAP), constituye el inicio de una actividad que propendería al logro de consensos para la

profesionalización de los miembros de las Fuerzas Policiales y de Seguridad. Durante el año 2006, modifica su denominación por la de Programa Nacional de Educación, Capacitación y Actualización Profesional de Cuerpos Policiales y Fuerzas de Seguridad, lo cual suponía también la ampliación y profundización de sus objetivos. Entre ellos, brindar asistencia acerca de los procesos de la formación profesional inicial y continua de las fuerzas policiales y de seguridad y reformular la oferta de capacitación con relación a los contenidos y sus modos de abordaje. (Alonso y Garrote, 2009).

También en el año 2006, el Ministerio del Interior, dispone a través de la Secretaria Ejecutiva del Consejo de Seguridad Interior, un relevamiento de información y estudios diagnósticos acerca de la formación de los Cuerpos Policiales y Fuerzas de Seguridad con el propósito de conocer cómo se formaba a los miembros de las distintas Fuerzas en diferentes regiones y provincias de la República Argentina.

Estos diagnósticos, permitieron contar con información sistematizada para avanzar en criterios comunes sobre la definición de lineamientos educativos aplicables a las carreras de formación de dichas Fuerzas.

En este sentido, resulta significativo mencionar que en el trabajo de redefinición de la formación profesional de fuerzas policiales y federales se generó a partir de la participación de los agentes involucrados, autoridades y técnicos policiales, como así también de funcionarios políticos de las áreas de Educación y Seguridad, docentes e investigadores de Universidades Nacionales y representantes de organismos de Derechos Humanos.

Posteriormente, en el año 2008, a través del decreto 1755/2008, se institucionaliza la Dirección Nacional de Formación Profesional, Capacitación e Investigación en Seguridad Interior, que según los funcionarios del área (Alonso y Garrote, 2009) fue un instrumento clave para la generación de los diseños, la evaluación de las políticas públicas y para la profesionalización continua de los recursos humanos de las fuerzas de seguridad interior.

En el año 2010, por decreto presidencial 1993/2010 se crea el Ministerio de Seguridad, que mantuvo en parte las líneas de trabajo que estaban en desarrollo. Por una parte, recogió lo realizado hasta ese momento en materia educativa y, por otra, profundizó la capacitación destinada a oficiales y suboficiales de las fuerzas policiales y de seguridad.

Dichas capacitaciones giraron en torno fundamentalmente a dos ejes: por un lado, la *formación en el nuevo paradigma de seguridad ciudadana* y, por el otro lado, la *formación pedagógica*. A fin de revisar y fortalecer las prácticas docentes se proponía una reconstrucción de concepciones subyacentes en la formación con los aportes del paradigma educación por competencias y la reflexividad en consonancia a la nueva visión del campo de la seguridad (Báez et al., 2015).

En consecuencia, a partir de los mencionados diagnósticos y acuerdos de formación, se sancionó la resolución 199/11 del Ministerio de Seguridad, la cual establecía que debían adecuarse:

> Los planes, programas o cursos educativos orientados a la formación inicial de los aspirantes a ingresar a los agrupamientos de personal subalterno y superior de los cuerpos policiales y fuerzas de seguridad, a los estándares y contenidos mínimos establecidos en los documentos base […] en respuesta a los requerimientos de un lineamiento político -educativo del momento (Ruiz, 2014: 127).

A fin de llevar a cabo la nueva conformación de los planes de estudio para la formación inicial, en GNA, se generaron, desde los Equipos Técnicos del Ministerio de Educación y del Ministerio de Seguridad jornadas de capacitación, orientación y asesoramiento dirigidas a personal de Gestión de Fuerzas de Seguridad y a integrantes de equipos técnicos profesionales.

A partir de los nuevos lineamientos en materia educativa se redefinió el campo social y humanístico para la educación superior no universitaria, cuya intencionalidad era la integrar los procesos de formación al ejercicio profesional desde el desarrollo sociocultural y productivo para contribuir al desarrollo local y regional (véase los "Lineamientos para la Educación Superior Técnica, Social y Humanística", 2011).

Dentro de este contexto, y tomando en consideración los diagnósticos efectuados en los institutos de formación, se construyeron consensos federales, que definieron criterios comunes sobre la formación policial inicial. Dentro de ellos, el sub-campo de la Seguridad Pública y ciudadana, muestra los ejes sobre los que se estableció la gestión del Ministerio de Seguridad.

De forma que, el mismo quedó establecido en función al respeto por los Derechos Humanos y Civiles de los sujetos, grupos y comunidades, prevención y control integrados, y la promoción dentro de escenarios de participación ciudadana que tiendan a mejorar las condiciones de integración social (Res. Consejo Federal de Educación nro.193/12)[24]. Todo ello enmarcado en la garantía del ejercicio de derechos y logro del bien común.

De esta manera, la mencionada resolución ministerial estableció orientaciones para la formación del curso inicial de Gendarmes y la de los Suboficiales de Gendarmería Nacional. La primera se definiría en función al anexo "Formación profesional básica para Agentes de Calle", mientras que la segunda según la "Tecnicatura Superior en Seguridad Pública y Ciudadana orientadas a la formación policial", normados para las instituciones oferentes, la reorganización de sus planes de estudio para ser evaluados por los Ministerios de Educación y de Seguridad.

[24] Este es el documento base de la tecnicatura superior en seguridad pública y ciudadana orientada a la formación policial.

Para los miembros de Gendarmería, especialmente en el cuadro de suboficiales, esta resolución fue percibida como la primera equiparación, desde lo normativo, del Gendarme con el policía, ya que en la misma se los denomina "Agentes de Calle" a los gendarmes en su grado inicial y a la formación para el curso de ascenso a cabo está "orientada a la formación policial". De forma que, si bien, las funciones policiales siempre las tuvieron asignadas, su ámbito de actuación quedaba delimitado dentro del fuero federal como policías auxiliares y del fuero común como policías concurrentes. De este modo, tal como refieren en el trabajo de campo Oficiales y Suboficiales, se produjo un "quiebre" en la definición del perfil profesional del gendarme, ya que modificó su actuación exclusiva dentro del fuero federal y agregó la correspondiente al fuero común.

Paralelamente, el Ministerio de Seguridad comenzó a establecer políticas tendientes a atender la demanda pública de seguridad ciudadana. De esta forma, se generaron distintos operativos y planes de seguridad. Durante el año 2011, se iniciaron los planes Centinela, Seguridad Urbana, Ciudad Segura, el Plan Nacional de Participación Comunitaria, los operativos Cinturón Sur y el Cuerpo Policial de Prevención Barrial.

En el operativo Cinturón Sur (2011), GNA fue designada en comisarías de la Policía Federal 34, 36 y 52, con sus respectivas jurisdicciones, donde intervinieron en el fuero común en forma directa. Estas trasformaciones o "nuevas actividades que se les imponían" fueron vivenciadas según algunos miembros de Gendarmería entrevistados de la siguiente manera:

> Tuvimos que adaptarnos a las patadas, no sabíamos ni donde estábamos, teníamos un acta, ordenanzas, había que saber qué ley o reglamentación, era nuevo para nosotros. […] Somos en primer lugar Funcionarios Públicos encargados de hacer cumplir la Ley y subordinados a lo que determina el poder ejecutivo.
>
> Lo que sí es cierto que es que Gendarmería va al revés porque primero aparece la nueva tarea y después la capacitación y/formación. Por eso un término que utilizamos mucho es el de *desafío* [la palabra fue resaltada por el entrevistado].

De acuerdo a lo que menciona este oficial, en primer lugar, la GNA está subordinada al poder ejecutivo, de hecho, como toda organización gubernamental su misión expresa la responsabilidad asignada por el Estado, y en este sentido, es la función rectora de la organización. De ello, se desprende que lo más importante para sus miembros estaría dado por la capacidad de adaptarse, a aquello que se les impone en función a las demandas en materia de seguridad signada por el momento socio político.

Por otra parte, el término *desafío*, alude a un reto, a la capacidad de enfrentarse a las dificultades con decisión lo que requiere contar con determinadas competencias para resolver los problemas o contingencias que pudieran surgir. De ello, se puede comprender el valor dado

a la disciplina y a una estricta subordinación jerárquica, que asegura el cumplimiento de aquello para lo que - aunque - no cuentan con herramientas dadas en su formación deben realizar en "obediencia" a las órdenes de superiores.

De esta forma, la resistencia a adoptar un nuevo modelo educativo puede inscribirse en el sentido dado a la disciplina y a los interrogantes que generaba en los agentes sobre cómo repercutirían en las actuaciones profesionales dicho cambio al modificar la formación tradicional asentada en tales dimensiones.

### 3.1.1 Primera transformación en la formación inicial: Curso Básico de Formación de Gendarmes

Hasta el año 2011, este curso inicial, a diferencia del curso para ascenso a cabos, no contaba con reconocimiento del Ministerio de Educación. Su diseño respondía a contenidos que los propios oficiales y suboficiales de la Fuerza consideraban necesarios y suficientes para la formación técnica en aspectos propios del quehacer profesional.

En este sentido, desde la perspectiva de los propios agentes gendarmes, ello aseguraba el desempeño en las funciones operativas, es decir, ejercicios prácticos que reproducían actuaciones profesionales con énfasis en la disciplina, los valores de la Fuerza, y la imitación de posturas corporales, gestos y modos de comunicarse de instructores expertos (tal como se describió en capítulo I, *Custodios de las fronteras*).

De ello, resultaba como lo expresaron entrevistados que el *campo* y el *aula no se mezclan*, por lo cual la formación inicial exigía una "necesaria" fragmentación entre área académica y operativa.

Se comprende que la formación hasta ese momento, respondía a otro perfil y funciones profesionales, en consonancia a un enfoque diferente de la seguridad y por tanto, la formación reproducía una modalidad de enseñanza -aprendizaje concebida desde una perspectiva técnica instrumental, sustentada en un paradigma conductista, en el que el aprendizaje estaba condicionado por estímulos que aseguraban el logro de determinadas respuestas (Zaccagnini et al., 2008), al dejar de lado la complejidad del contexto, el análisis crítico y la implicancia de la propia subjetividad.

Será a partir de la mencionada resolución 199/11 la inauguración de una propuesta nueva para el modelo de formación del curso inicial de formación de Gendarmes, lo que requirió una modificación completa del diseño, que abarcaba desde la definición del perfil, hasta los contenidos y estrategias de enseñanza, en correspondencia a la reconfiguración del campo de la seguridad y a la nueva visión de la formación.

En el proceso de re-contextualización curricular intervinieron tres actores claves, por una parte los *equipos técnicos* del Ministerio de Educación y del Ministerio de Seguridad, brindando

jornadas de capacitación, orientación y asesoramiento, por otra, los *equipos pedagógicos* de las dos unidas académicas, Cabo Raúl R. Cuello y Adolfo Romero, en las que en ese momento se desarrollaba y por último, *oficiales* que ocupaban cargos de gestión.

En principio, a fin de construir el perfil profesional del Gendarme, los equipos pedagógicos de las Unidades Académicas involucradas en este trabajo llevaron adelante espacios de consulta y diálogo con los diferentes docentes de las materias que integraban el *Curso de Formación de Gendarmes*, y también con oficiales y suboficiales de Gendarmería que contaban con experiencia en el campo de actuación profesional donde se insertarían posteriormente los egresados.

De esta manera, se determinaron las funciones y actividades específicas que realiza un gendarme en su grado inicial, teniendo en cuenta los diferentes destinos posibles en todo el país. A partir de estos aportes, se construyó el *perfil profesional por competencia*, además se introdujeron bloques de contenidos de acuerdo al anexo I: "Agentes de Calle", se distribuyeron cargas horarias y lugar de cada asignatura dentro del plan (articulación horizontal y vertical). Es decir, se organizaron los espacios curriculares en Campos de Formación y Áreas de Competencias y se actualizó la bibliografía.

En la nueva propuesta curricular se conservaron algunos espacios específicos, pero se redefinieron sus contenidos, los cuales estuvieron signados por un énfasis en los Derechos Humanos, en la prevención y promoción de la seguridad y en el uso racional de la fuerza. Se agregaron otras asignaturas como Introducción a la Seguridad, con contenidos que brindaban sustento teórico a las actuaciones profesionales, desde el nuevo paradigma y Problemáticas Socioculturales que acercaba a los alumnos a las conflictividades sociales en los diferentes ámbitos de actuación, las representaciones y estereotipos que se reproducen en las prácticas de los Funcionarios Públicos encargados de brindar Seguridad.

El nuevo diseño curricular quedó conformado en dos tramos de formación: el primero con 5 (cinco) meses de duración desarrollado en las Unidades Educativas con régimen de Internado (Campo de Formación General, Campo de Formación de Fundamento, Campo de Formación Específica y Espacio de Definición Institucional) y el segundo con 4 (cuatro) meses de duración llevado a cabo en despliegue con carácter de Externado (Campo de las Prácticas Profesionalizantes). La duración completa es de nueve (9) meses, con una carga horaria total 1160 horas reloj.

Dichos campos fueron definidos en función a los lineamientos de la resolución del Consejo Federal de Educación de la siguiente forma (véase IUGNA, Proceso de Adecuación Curricular curso básico de formación de gendarmes, 2011):

- Campo de la Formación General: consiste en un primer acercamiento a los conceptos socioculturales, de comunicación y ciudadanía promoviendo la actitud responsable y reflexiva sobre las problemáticas sociales, culturales y económicas donde el futuro gendarme se desempeñará.
- Campo de la Formación de Fundamento: refiere a los conocimientos vinculados a la ética profesional y al marco legal de la tarea que el gendarme desarrollará en el despliegue.
- Campo de la Formación Específica: consiste en las actividades relacionadas con la función policial que llevará adelante el gendarme.
- Espacio de Definición Institucional: aborda contenidos específicos de la institución e impulsa el desarrollo de capacidades concretas en el futuro gendarme con el fin de complementar su formación.
- Campo de Práctica Profesionalizantes: posibilita la integración y contrastación de los saberes construidos en los Campos de Formación anteriores garantizando la articulación teoría-práctica. Este campo debe estar presente desde el comienzo hasta la finalización del proceso formativo.

A continuación se expone el *Plan de estudios* del curso de formación inicial para Gendarmes según lineamientos de la Resolución Ministerial 199/11.

| *Primer tramo de formación* (tiempo de duración: 5 meses). | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Campo de Formación | Espacio Curricular | Hs reloj semanal | Hs reloj total | Formato curricular |
| CG | Lenguaje y Comunicación | 4 | 80 | Asignatura |
| CG | Seminario de Problemáticas Socioculturales | 3 | 60 | Seminario |
| CF | Formación Ética y Derechos Humanos | 5 | 100 | Asignatura |
| CF | Fundamentos teóricos jurídicos | 5 | 100 | Asignatura |
| CF | Introducción a la Seguridad Pública | 4 | 80 | Asignatura |
| CE | Instrucción y práctica de armas | 5 | 100 | Asignatura |
| CE | Operaciones de Gendarmería Nacional | 8 | 160 | Asignatura |
| CE | Entrenamiento Psicofísico profesional para la seguridad I | 8 | 160 | Asignatura |
| Total de horas semanales, Primer Tramo | | 42 | 840 | |

Los espacios curriculares correspondientes al "Espacio de Definición Institucional" (EDI), desarrollados también durante el primer tramo, no se contemplaban en el cálculo para la distribución de los campos de formación. En estos se abordaban contenidos específicos que los agentes consideraban prioritarios para el desempeño de los gendarmes. El primero que aparece en el cuadro, por ser específicos a la organización de la Fuerza y el segundo porque, en las representaciones de los propios agentes, se establecía una relación directa entre los aportes

conceptuales que brinda la matemática con el desarrollo de procesos cognitivos superiores, como el razonamiento, la generalización y la abstracción. Este campo quedó está conformado de la siguiente manera:

| Campo de Formación | Espacio Curricular | Hs reloj semanal | Hs reloj total |
|---|---|---|---|
| EDI | Organización Institucional de Gendarmería Nacional | 4 | 80 |
| EDI | Pensamiento lógico-matemático | 2 | 40 |

| *Segundo tramo de formación* (tiempo de duración: 4 meses). | | | |
|---|---|---|---|
| Campo de Formación | Espacio Curricular | Hs reloj semanal | Hs reloj total |
| PP | Práctica Profesionalizante Supervisada | 14 | 224 |
| PP | Entrenamiento Psicofísico profesional para la seguridad II | 6 | 96 |
| Total de horas semanales, Segundo Tramo | | 20 | 320 |
| Carga horaria total, Curso Básico de Formación de Gendarmes | | | 1160 |

Fuente: primer tramo como segundo tramo, Escuela de Suboficiales con base en Resolución 199/11 Ministerio de Seguridad. Nota: Carga horaria total del curso: 1160 hs. /Primer Tramo: 840 hs./ Segundo Tramo: 320 hs.

A diferencia del anterior, el nuevo curso inicial de formación de Gendarmes se sustentó, en una orientación política específica, de allí que su diseño respondía, en cierta forma, a dichos lineamientos y, a su vez, conservaba y respetaba las particularidades de la Gendarmería Nacional en aquellos aspectos específicos que definen, desde una visión tradicional, su campo laboral.

Sin embargo, y aunque en los lineamientos se dejaba un porcentaje de la carga horaria para aquellos espacios de definición institucional la orientación de la formación hacia lo policial generó diversas resistencias. Las mismas giraban en torno a la pérdida de su identidad como fuerza intermedia, el nuevo rol en un ámbito no específico de gendarmería (es decir, espacios donde no intervenía tradicionalmente), actividades policiales de seguridad urbana, y del que, por otra parte, los propios agentes gendarmes pretendían diferenciarse.

En este sentido, y siguiendo el análisis del trabajo de campo, la identidad constituida como gendarme está basada en sus funciones tradicionales, sustentadas en prácticas educativas de tipo militar que aparecen como aquellas capaces de *brindar disciplina y eficiencia en sus funciones*, como así también determinado *reconociendo social*. Estos argumentos son los que se pusieron en juego entre los agentes para defender una formación tradicional, centrada en la disciplina en contraste con el paradigma educativo de la *reflexividad* propuesto en las nuevas orientaciones.

De esta forma, la identidad de los agentes, es entendida desde la perspectiva planteada por Barth (1976), como la *conservación de las fronteras*- aunque se modifiquen rasgos fundamentales de su cultura- y por la capacidad de mantenerlas frente a otros grupos, lo que se manifiesta como una lucha permanente por mantenerla (Giménez Gilberto, 2015).

De este modo, son las prácticas militares las que otorgan identidad a los agentes y, en este sentido brindan sustento para la conservación de la visión tradicional del gendarme, lo que permite comprender la resistencia a los cambios en la formación que desde las políticas públicas comenzaron a definir un nuevo perfil profesional.

Sin embargo, a pesar de las resistencias a la adopción de este modelo de formación, los lineamientos políticos eran precisos en cuanto a la necesidad de generar dispositivos pedagógicos que respondieran a la concepción de educación centrada en el análisis y la experiencia reflexiva, de modo que, éstas fueron insertándose en las prácticas formativas de los gendarmes.

### 3.1.2 Dispositivos Pedagógicos

A partir de este nuevo curso para Gendarmes, en las instituciones oferentes, Escuela de suboficiales Cabo Raúl R. Cuelo y Adolfo Romero, se comienzan a organizar y sistematizar el trabajo sobre dispositivos[25] pedagógicos en torno a las Prácticas Profesionalizantes - aunque - en el diseño curricular, dicho campo de formación aparece sólo en el segundo tramo, es decir en aquel que se desarrolla ya en el despliegue institucional.

Ello muestra cierta contradicción entre la propuesta curricular y el sentido dado a las Prácticas Profesionalizantes, ya que desde la perspectiva pedagógica propuesta en los documentos del Consejo Federal de Educación se establece la integración y contrastación teoría y práctica en todo el proceso de formación. En este sentido, los criterios para la formulación de los lineamientos sobre Prácticas Profesionalizantes fueron aquellos definidos por el equipo técnico del Ministerio de Educación (2011), a saber:

- Articulación e integración: con actores diversos, entre instituciones, entre espacios de formación, entre profesores. Con otros campos, articulación con perfil planteado.
- Gradualidad/complejidad creciente: escenarios estudio de casos, escenarios simulados y reales.

[25] Cappelletti Graciela (2011), retoma la perspectiva de Souto (1999) y refiere a los *dispositivos pedagógicos* como cierto modo de disponer elementos, anticipar situaciones, proponer medios para alcanzar finalidades, considerando la incertidumbre y la imprevisibilidad.

- Supervisión del recorrido de prácticas.
- Propósitos propios y de integración de contenidos. Ejes que articulan la secuencia.

El diseño de dichas prácticas estuvo a cargo, en aquel momento, de los equipos técnico pedagógicos de cada unidad académica y, por lo tanto, también la elaboración, implementación y seguimiento de los dispositivos de formación que favorecieran el trabajo articulado entre las materias del área técnico profesional y académica, como así también la aplicación de instrumentos que permitiesen integrar gradualmente los contenidos.

Dichos dispositivos en función de las orientaciones brindadas desde el Ministerio, se distinguieron en: los *basados en la narración* y los *centrados en la interacción*. Dentro de los primeros se implementaron registros narrativos y el diario de formación y, de los segundos, la observación sistemática y las prácticas simuladas.

De esta forma, en principio, se agregaron a los ejercicios prácticos tradicionales de campo, los aportes conceptuales de Lenguaje y comunicación, Problemáticas socioculturales, Ética y Derechos Humanos y Fundamentos teóricos jurídicos. En este sentido, se organizaron e implementaron "listas de cotejos" que guiaban la observación, como instrumento que favorecía la vinculación de lo sucedido en la situación observada con los contenidos teóricos.

Este proceso marcó el inicio de trabajos en equipos conformados por docentes e instructores en los que se acordaban las secuencias de contenidos de forma tal que posibilitaran el tratamiento de contenidos de manera articulada. Si bien, y como pudo observarse en el trabajo de campo, ello permitió la construcción de criterios y prácticas conjuntas, pero al no haber quedado sistematizado, con el tiempo, los encuentros se distanciaron y se diluyeron.

Desde esta nueva perspectiva pedagógica, la "reflexión" de los alumnos sobre sus propias prácticas fue otro aspecto central en la formación inicial de Gendarmes. De esta manera, para los técnicos del Ministerio de Seguridad, autores de una publicación posterior, no se trataba solamente de enseñar procedimientos de rutina, sino de formar profesionales que reflexionen sistemáticamente sobre sus prácticas, el sentido de dicha reflexión estaba dado por:

> La posibilidad de proponer un trayecto formativo que acerque progresivamente a los estudiantes a las situaciones de complejidad e incertidumbre de su campo profesional favoreciendo la construcción de un conocimiento práctico y reflexivo (Baez et al., 2015: 4)[26].

A tal fin, se instauraron registros narrativos que los aspirantes realizaban de manera individual o grupal luego de cada simulación para facilitar análisis de dificultades, el debate, y

[26] Equipo pedagógico de la Subsecretaria de Planeamiento y Formación del Ministerio de Seguridad de la Nación, encargado de asesorar en la definición de los planes de estudios a las instituciones oferentes y de brindar capacitación pedagógica, sustentada en el paradigma de la reflexividad, a oficiales suboficiales e integrantes de equipos técnicos.

la puesta en común sobre lo sucedido en la simulación, propiciando la reflexión sobre las propias prácticas.

Por otra parte, también se incluyó el "diario de formación" como instrumento en el que se narraba y reflexionaba sobre aquellos aspectos técnicos, pero también subjetivos o emocionales que se ponían en juego en cada simulación. El sentido del mismo se fundamentaba en que:

> Se convierte en una hoja de ruta y en una herramienta que le permite a todo sujeto en situación de formación, narrar situaciones, sucesos, dichos que él considera relevantes para sí […] contribuye a situarse en la profesión, reforzando la propia identidad y ayudando a repensar el lugar que se ocupa en la institución y en la sociedad" (Barale y Sabelli, 2012: 23).

Sin embargo, este dispositivo fue resistido por considerarlo de "poco valor" para esta formación inicial y, además, porque requería un trabajo de seguimiento por parte de oficiales y suboficiales que no era posible en función a la disponibilidad horaria del mencionado personal. De hecho, estos argumentos fundamentaron su eliminación, luego de ser aplicado en ese único curso de formación de Gendarmes.

Igualmente, todos estos instrumentos, de manera paulatina, fueron dejando de utilizarse en las simulaciones que conformaban las Prácticas Profesionalizantes. Esto se debe, en términos generales, y de acuerdo a lo indagado y analizado, a que los instructores consideraban que los aspirantes podían realizar observaciones sin la guía que proporcionaba esta herramienta, es decir sin un soporte que orientara la observación. Paulatinamente, las listas de cotejo se replantearon y reconstruyeron, pero como instrumentos de evaluación que permitían valorar el desempeño de los aspirantes, mediante un puntaje diferenciado para cada ítem en función de la significatividad de acuerdo al procedimiento simulado.

La formación en GNA de la Escuela de suboficiales Cabo Raúl R. Cuello conservó un núcleo prioritario, el cual brindó identidad, y que está basado en los valores y la disciplina. Ello cobra sustento dentro de GNA en relación con las perspectivas sobre la formación de los propios agentes. Esto puede vislumbrase a partir de lo expresado por actores jerárquicos de la institución, en el cual se señala:

> Si bien, la capacitación y el perfeccionamiento implicaron la construcción de profesionales y especialistas de diferentes campos de acción, los valores éticos y morales que nos inculcaron nuestros predecesores sigue siendo la base más firme y la que nos hace ser diferentes […] los valores que forman parte de la disciplina, que a la vez se convierte en el medio indispensable para actuar eficaz y eficientemente en cada misión que se impone, destacando la honradez, la hombría de bien, la obediencia, el respeto y espíritu de cuerpo, entre otros, definen la esencia del gendarme (Notas de campo: extracto obtenido del discurso del director de la escuela al celebrarse el 60 aniversario de la ESCUSUB).

De esta forma, si por una parte, la esencia del gendarme se define por la "disciplina con los valores que la conforman y es el medio para actuar eficaz y eficientemente", como refiere el mencionado actor, por otra, la reflexión, para los funcionarios y técnicos de seguridad, es un proceso en el que interviene lo cognoscitivo pero también lo emocional y afectivo, y que permite "una vuelta sobre lo realizado, una observación distante, una mirada sobre sí mismo en la que se ponen de manifiesto no sólo las certezas sino también las dudas, la incertidumbre, los imprevistos" (Báez et al., 2015: s/d).

En tal sentido, las contradicciones entre una visión profesional fundada en la disciplina y los valores y otra sustentada en el nuevo paradigma educativo de la reflexividad, generaron resistencias que, del lado de los agentes gendarmes, giraban en torno a cómo ello repercutiría en la disciplina y en las respuestas inmediatas requeridas, desde sus percepciones, para el desempeño profesional.

La preocupación por el proceso de formación puede reflejarse en lo expuesto por un oficial:

> […] el gendarme tiene que ir donde las personas no irían jamás, porque va en contra del instinto de vida, entonces ¿cómo formas en eso?

Es a partir de esta pregunta que el entrevistado acentúa la necesidad de una formación desde una perspectiva conductista, es decir donde la acción externa, a partir de determinados estímulos, conforma la conducta esperada y el alumno es concebido como mero receptor pasivo (Zaccagnini, 2008). Además como, refiere Varela (2007) en "la formación policial inicial la instrucción tradicional se liga al disciplinamiento, específicamente al disciplinamiento corporal" (Baez et al., 2015: s/d). Desde esta posición, se busca lograr respuestas corporales inmediatas casi mecánicas y, por tanto, no requeriría del pensamiento reflexivo.

En este curso inicial, es donde se priorizan las dimensiones más castrenses de la formación: disciplina, obediencia, sacrificio, valores institucionales y subordinación jerárquica, ello, en función a lo que los propios agentes refieren en las entrevistas, como: "somos más castrenses que otras Fuerzas y eso es lo propio de Gendarmería, lo que nos diferencia de otros […]", es decir es lo que les otorga identidad.

Entonces, se puede comprender que la mayor dificultad para el desarrollo de este nuevo curso de gendarmes estuvo dada en la asimilación del sentido de las Prácticas Profesionalizantes y el de la reflexión sobre las propias acciones implicadas en las mismas.

De esta manera, la inclusión de contenidos democráticos del paradigma de la Seguridad en el plan de estudio, la redefinición del perfil profesional y las nuevas estrategias que fortalecieran las prácticas docentes, parecían constituir un avance hacia la profesionalización, en el sentido que lo entendían los funcionarios y asesores del Ministerio.

Sin embargo, todo ello quedó limitado al mero cumplimiento de los nuevos contenidos que ampliaron el plan de estudios, ya que en las prácticas pedagógicas no se produjeron modificaciones sustantivas, de tal forma continuaron prevaleciendo las modalidades formativas tradicionales sobre las nuevas concepciones educativas.

En este sentido, Davini (1995) señala que aquello que resiste y que se sustenta desde el discurso pedagógico en la legitimación de prácticas formativas, muestra que coexisten ideas representativas de los tiempos y necesidades sociales de educación actuales, con otras tradicionales sustentadas en los marcos referenciales que definen la actividad docente.

Por otra parte, el *segundo tramo de formación*, inaugurado como prácticas profesionales supervisadas, supuso la inserción de los alumnos al mundo laboral como una primera aproximación concebida dentro y con relación al trayecto formativo- aunque- también supuso algunas dificultades para su concreción, las cuales analizaremos el siguiente apartado.

## 3.2 Segundo tramo de formación: Prácticas Profesionales Supervisadas

El segundo tramo de formación, como se detalló en el diseño del plan de estudios, era aquel conformado por Prácticas Profesionalizantes supervisadas, que se desarrollaban en diferentes unidades operativas del despliegue durante cuatro meses luego de haber concluido el primer tramo. Es decir que, se realizaba en contextos reales vinculadas a las funciones que deberían desempeñar como Gendarmes I.

La orientación, el seguimiento y la evaluación de los futuros egresados estaban a cargo de un Oficial tutor, que se designaba en función al conocimiento y experiencia en las tareas y funciones propias del contexto en que se encontraba inserta cada unidad o escuadrón de GNA. Aunque dicho seguimiento se vio limitado debido a las demandas operativas y escasa disponibilidad de oficiales y suboficiales superiores para responder a ello.

La evaluación de este trayecto consistía en la valoración de las Prácticas Profesionalizantes en las que participaban los Aspirantes. A tal fin, el tutor utilizaba guías de observación y seguimiento, previamente diseñadas por las unidades educativas. Dichas observaciones, eran incluidas en informes individuales finales de cada aspirante, a partir del cual resultaba la aprobación o no de ese trayecto.

De esta forma, el egreso de este curso quedaba supeditado a la aprobación de los espacios curriculares correspondientes al primer tramo de formación y a los informes con resultados, por lo menos como "satisfactorios" de las Prácticas Profesionalizantes del segundo. Es importante aclarar que la valoración que se plasmaba en el *informe final* era de carácter cualitativo, y su escala estaba conformada por las apreciaciones de Excelente, Muy bueno, Satisfactorio y No satisfactorio.

Dicho trayecto de Prácticas Profesionales en la Escuela de suboficiales Cabo Raúl R. Cuello resultó problemático por dos aspectos, primero, porque en las unidades operativas no contaban con una organización, ni con recurso humanos suficientes que permitiesen el seguimiento de los cursantes, y segundo, porque no se había diseñado una normativa específica que determinara la condición en las que se insertaban los aspirantes a las actividades profesionales.

Ello, terminó generando confusiones, especialmente, en relación con el uso de armas, ya que como aún no eran gendarmes tampoco podían portarlas. De manera que se presentaron un abanico de situaciones que, entre sus extremos, iban desde la no participaban en las actividades específicas por temor a ese vacío reglamentario, hasta la integración plena en tareas correspondientes a un gendarme. La falta de una normativa específica, que explicitara la calidad de alumnos en las actuaciones en las que participaban podía por tanto, traer aparejado consecuencias jurídicas.

Además, resultaba engorroso el control de los informes finales que evaluaban el desempeño, y por tanto la aprobación del curso, para las unidades académicas que tenían a su cargo la revisión y valoración de cada Aspirante en los distintos lugares del despliegue. Esta dificultad, hizo que se modificara el informe final de desempeño en este segundo tramo, el que pasó a ser de carácter cuantitativo, es decir que las notas de los Aspirantes respondían a una escala numérica entre 1 y 10 y, de esta forma, facilitó la obtención de un promedio general del curso. Sin embargo, aquellos aspectos sustantivos, referidos a la inclusión de los aspirantes en actividades propias de un gendarme sin el uso del arma, a la orientación y seguimiento del tutor en las unidades operativas como así también a la generación de espacios de análisis y reflexión, no fueron de fácil resolución.

En este sentido, se recuerda que Gendarmería cumple funciones en ámbitos muy disimiles, que abarcan desde las fronteras de nuestro país hasta el policiamiento urbano en zonas conflictivas de grandes ciudades, de forma que las realidades laborales, en cuanto a tareas, número de efectivos y posibilidad de los jefes de unidades operativas para cumplir con la función de tutor, eran muy diferentes de acuerdo a los lugares del despliegue institucional en los que eran asignados los alumnos.

Ello terminó definiendo que en los cursos posteriores este segundo tramo se desarrollara sólo en lugares en donde era posible efectuar un control y seguimiento de los Aspirante por parte del tutor, con lo que se redujo significativamente, para los alumnos, la posibilidad de vivenciar la realidad laboral completa del gendarme, pero al mismo tiempo disminuía los riesgos a los que podía quedar expuesta la GNA.

Con esta nueva definición del segundo tramo de formación, el plan de estudios definido de acuerdo a la Resolución 199/11, tuvo vigencia hasta el año 2015. Desde ese año, y a partir de la

Disposición 1353/16 del Director de GNA, ambos tramos de formación conformaron el primer año de las *Tecnicaturas Universitarias*, destinadas a los suboficiales de la Fuerza.

### 3.2.1 El inicio de la formación universitaria para los Suboficiales de GNA

A partir de la Disposición 738/15, se propone un nuevo plan de estudios para el Curso de formación básica del personal de Gendarmes, que, de esta forma, pasaba a convertirse en el primer año común del trayecto formativo de las tecnicaturas universitarias. En este nuevo diseño, intervinieron autoridades del Ministerio de Seguridad, de Educación en conjunto con profesionales del IUGNA y de la Dirección General de Educación e Institutos de GNA.

La implementación de la primera cohorte se realizó en agosto del año 2015 en el Instituto de Formación Félix Maniflor y contó con asesoramiento y capacitaciones, a cargo de los equipos técnicos de los Ministerios de Seguridad y Educación y de profesionales del IUGNA, destinadas a docentes, instructores y personal de gestión.

El seguimiento de este proceso de implementación, en el mencionado instituto de formación por parte de los profesionales de los Ministerios, fue determinante para la organización de las prácticas pedagógicas en el sentido otorgado en el diseño curricular. Luego, en el año 2016, este curso se extendió a los otros dos institutos de formación, pero sin contar con el asesoramiento de los profesionales mencionados.

De forma que este plan de estudio fue enviado ya elaborado a las otras dos instituciones formadoras (ESCUSUB e INCAES) con definiciones: sobre perfil profesional, perfil de los docentes para cada espacio curricular, contenidos, estrategias metodológicas, bibliografía y planillas para la planificación y evaluación de las Prácticas Profesionalizantes y Profesionales[27].

Sin embargo, al discontinuarse el seguimiento en las instituciones oferentes, por parte de dicho equipo técnico en el año 2016 (a partir de la llegada del nuevo gobierno del presidente Mauricio Macri), la modalidad de implementación en la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl R. Cuello y Adolfo Romero fue diferente a lógica pretendía en el diseño curricular. De manera que, la misma quedó supeditada a las perspectivas de los propios agentes, que como se pudo analizar, produjo contradicciones para su concreción, especialmente, en las prácticas pedagógicas.

En relación con el diseño curricular, fue definido a partir de un modelo de capacitación por intervenciones profesionales reservadas al personal destinatario conforme a su rol profesional, de manera que:

[27] La diferenciación entre Prácticas Profesionalizantes y Profesionales se efectúa a partir de un documento interno de la Fuerza en el que se establecen lineamientos, brindados por las autoridades del área educativa de GNA, para la implementación del primer año común de las tecnicaturas universitarias. Quedando definidas como Prácticas Profesionales aquellas que se desarrollaban en contextos reales y como Profesionalizantes a las "simulaciones" que se desarrollan en las unidades académicas.

> Asume el desafío de incluir la diversidad de actuaciones profesionales que le son requeridas a GN, contemplándolos nuevos enfoques y marcos teóricos referidos al paradigma democrático de Seguridad Ciudadana en los que se sustentan dichas intervenciones contribuyendo a la construcción de la identidad profesional de los jóvenes funcionarios egresados de la Fuerza (DNG 738/15).

La "profesionalización simulada", en la que se apoya este diseño alude a la creación, de escenarios y situaciones que permitan reproducir, de manera análoga, el trabajo profesional en la formación. De modo que:

> La simulación de hechos de la realidad y la actuación de roles por parte de los/as cadetes constituye el principio fundamental que organiza la actividad, transmisión y adquisición de saberes prácticos […] Se intenta ir complejizando los saberes y actividades pedagógicas de 1° a 3° año, y de principio de año al final. Siempre se empieza por cuestiones básicas y simples para ir aumentando la dificultad en cada tema que se aborda. Se van complejizando los escenarios de las prácticas y situaciones que los/as cadetes deben resolver. (Frederic et al., 2016, 48).

Este formato curricular, por intervenciones profesionales, se sustenta en la posibilidad de acercar a los Aspirantes al futuro ámbito laboral, a través de dispositivos diseñados para tal fin. De manera tal que, apunta a lograr la tan mencionada contrastación de los contenidos teóricos con el ámbito de la práctica desde el inicio de la formación de manera gradual hasta su finalización.

En tal sentido, la articulación e integración de los saberes propios del ejercicio profesional en torno a contenidos, estrategias de enseñanza y formas de evaluación, se constituyen en un requisito central de este modelo de educación.

Se interpreta que el mismo estuvo orientado por una acción política desde el Ministerio de Seguridad, ante la verificación de las resistencias para concretar el sentido de las Prácticas Profesionalizantes y el de la reflexión en el curso anterior. Además, incluir los procedimientos propios de Gendarmería en las denominadas "intervenciones" se acercaba más a la perspectiva de formación de los propios agentes gendarmes, en tanto se centraba en prácticas específicas propias del desempeño profesional.

En este sentido, referenciando a Pineau (2017), toda pedagogía es resultado de negociaciones entre los grupos intervinientes y no de procesos abstractos, a históricos y objetivos. El campo pedagógico es un *espacio de luchas* en el que se *amalgaman* conflictos, compromisos y alianzas entre tendencias contradictorias.

Por otra parte, y en relación a la organización curricular de este curso, primer año de la carrera de nivel superior universitario, se definió a partir de tres ejes afines: el de la Seguridad Pública y Ciudadana, el Jurídico/Normativo y el de las Prácticas Profesionalizantes.

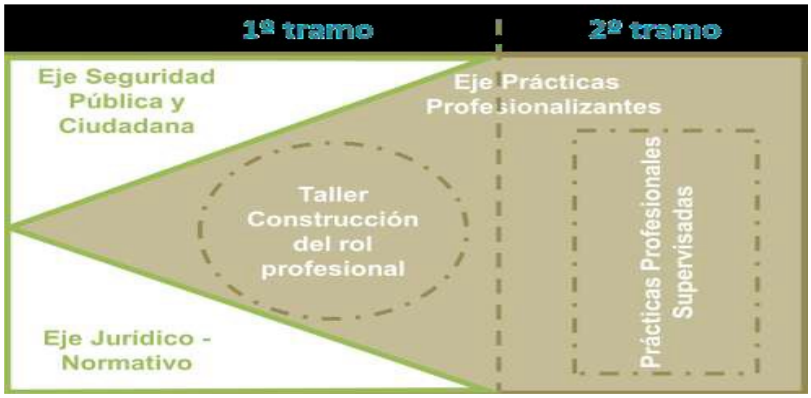
Este último eje, conservó el mismo sentido dado por la resolución 199/11, es decir articulación e integración de los marcos teóricos y la contrastación permanente entre teoría y práctica, mediada por la reflexión en y sobre la acciones realizadas, pero, a diferencia del diseño anterior, presentaba un mayor nivel de concreción curricular ya que, definía claramente las intervenciones profesionales propias del quehacer del gendarme, ubicadas en el espacio curricular *Taller de construcción del rol profesional* en torno a las cuales se debían diseñar las planificaciones de los restantes espacios curriculares.

En cuanto a la conformación del plan de estudios, su duración fue de 36 semanas, organizada en dos tramos, totalizando 1032 horas reloj de formación. Es decir que conservó la misma cantidad de semanas distribuidas de igual forma en dos tramos de formación.

De manera que, el primer tramo de formación tenía una duración de 20 semanas que se cursaban en los Centros de Formación correspondientes y, el segundo de 16 semanas que se desarrollaban en distintas unidades operativas del despliegue institucional. La misma resolución que aprueba este curso, explica la modalidad de prácticas en cada tramo de la siguiente forma:

> Durante el primer tramo, la frecuencia semanal de prácticas por intervenciones que propone el Taller de Construcción del rol profesional promueve una dinámica de gestión curricular en la cual resulta necesario la articulación e integración constante de todos los espacios del área de campo y de aula […] en el segundo tramo, las prácticas profesionales supervisadas darán espacio al surgimiento de nuevos problemas y contextos propios del campo profesional donde se ejercitarán los conceptos teórico/prácticos, las aptitudes físicas y las habilidades profesionales adquiridas durante la primera etapa de la formación (DNG 738/15).

A fin de visibilizar, el sentido articulador de las prácticas se presenta el cuadro que “grafica la jerarquización gradual y progresiva de la práctica en relación a los distintos ejes de formación” (Anexo I – DNG 738/15).




Fuente: Anexo I – DNG 738/15.

De manera que, en la parte central del triángulo del primer tramo de la formación, se ubica el "taller de construcción del rol profesional", ya que dicho espacio contiene las intervenciones profesionales. Por otra parte, el vértice y la base del mismo, trazan la gradualidad de las prácticas desde el inicio de la formación.

De esta forma, al comienzo, se ubica el vértice, lo que indica mayores aportes de contenidos por parte de los otros dos ejes, el de Seguridad Pública y Ciudadana y el Jurídico Normativo, donde, de forma inversa, se encuentran sus bases. Esta mayor amplitud significa que se desarrollan los sustentos teóricos de manera significativa para que aporten herramientas conceptuales a las intervenciones que se comienzan a plantear en el Taller, como prácticas guiadas, siempre de manera integrada y articulada con los espacios de los otros ejes.

A medida que se avanza en el Curso de formación, el triángulo, que contiene el Taller, se va ampliando hasta llegar a la base, en la que a su vez se encuentran los vértices de los otros dos ejes. Es decir, que los aportes teóricos van disminuyendo en favor del avance de las intervenciones/prácticas que paulatinamente van integrando los contendidos del resto de los espacios curriculares.

Asimismo, al comienzo de la formación las propuestas de prácticas eran talleres de análisis de casos, para convertirse luego, en simulaciones de procedimientos, que aportaban inquietudes, y nuevos problemas para ser abordados y resignificados en los distintos espacios curriculares.

En tanto que, el segundo tramo de formación, se desarrollaba en diferentes unidades operativas de GNA, al estar conformado por prácticas profesionales supervisadas, definidas como "Instancias de desarrollo práctico de las habilidades aprendidas en los espacios curriculares previos, en situaciones operativas reales" (Orientación para la implementación del Curso Básico de Formación de Gendarmes en los institutos de formación de GNA, 2015:2). Dicha actividad era realizada por los Aspirantes, pero con la guía de un oficial con experiencia en la actividad, que oficiaba como un tutor y que además era el responsable del operativo. Se preveía también la participación de docentes de diferentes espacios curriculares para realizar

estas prácticas, aunque, ello no pudo concretarse debido, a aspectos organizativos y presupuestarios.

Asimismo, para facilitar la comprensión de la propuesta curricular, se presenta el plan de estudios del Curso de Formación Básica para Gendarmes (DNG 738/15):

| Tramo 1: 20 semanas. | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Eje | Espacios Curriculares | Tipo de espacio | Carga horaria semanal | Carga horaria total |
| Seguridad Pública y Ciudadana | Políticas Públicas en Seguridad. | Asignatura | 3 | 60 |
| | Problemáticas Socioculturales. | Asignatura | 2 | 40 |
| | Estado, ciudadanía y rol de la GNA. | Asignatura | 2 | 40 |
| Jurídico - Normativo | Ética y Derechos Humanos. | Seminario | 2 | 40 |
| | Marco legal de las intervenciones de GNA. | Asignatura | 3 | 60 |
| Prácticas Profesionalizantes | Construcción del rol Profesional. | Taller | 10 | 200 |
| | Comunicación oral y escrita en las Intervenciones de GNA. | Taller | 2 | 40 |
| | Uso racional de la Fuerza. | Taller | 5 | 100 |
| | Promoción de la salud y entrenamiento físico. | Taller | 5 | 100 |
| Total carga horaria Tramo 1 | | | 34 | 680 |

| Tramo 2: 16 semanas. | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Eje | Espacios Curriculares | Tipo de espacio | Carga horaria semanal | Carga horaria Total |
| Prácticas Profesionalizantes | Prácticas Profesionales Supervisadas | Taller | 17 | 272 |
| | Entrenamiento físico | Taller | 5 | 80 |
| Total carga horaria Tramo | | | 22 | 352 |
| Total carga horaria – Tramo 1 y 2 | | | 1032 horas reloj | |

Fuente: DNG 738/15 del Director de GNA.

En relación con este diseño es preciso aclarar que la perspectiva pedagógica tenía como premisa el trabajo en equipo permanente y articulado entre profesores e instructores, llevado en la actualidad al momento inicial del diseño del programa de los espacios curriculares. En este sentido, cobró centralidad la planificación, como instrumento facilitador de la articulación, que de acuerdo a la normativa debía realizarse en función a las intervenciones profesionales.

Sin embargo, pese a que la modalidad de planificación docente, requería ser sustancialmente modificada, ya que debía diseñarse en función a la secuencia establecida para las intervenciones previstas, como se mostrará en el siguiente apartado, ello no ha podido efectivizarse hasta el momento en la Unidad Académica Cabo Raúl R. Cuello.

Por otra parte, el plan de estudios presentaba nuevos espacios curriculares: Políticas Públicas en Seguridad I y Estado, ciudadanía y rol de la GNA. Estas asignaturas generaron resistencias por parte de los docentes ya que por una parte, no había profesores ni oficiales o suboficiales idóneos para el abordaje de los contenidos que proponían y, por otro, no existía un material educativo elaborado -por lo menos en la escuela de suboficiales- sino un listado de bibliografía obligatoria.

Este conflicto, a partir de la reconstrucción en el trabajo de campo, fue resuelto desde el equipo de gestión, reubicando a profesores que tenían horas disponibles y un perfil profesional más o menos afín (profesores de Historia, Lic. en Ciencias de la Educación y abogados) en dichos espacios curriculares y delegando la responsabilidad de la generación del material educativo o apuntes de estas nuevas asignaturas.

Todo ello, sumado a la falta de claridad para la implementación de esta nueva propuesta, terminó propiciando contradicciones que se cristalizaron en diferentes tomas de posiciones entre profesores e instructores. Por una parte, los docentes reafirmando su forma tradicional de desarrollar clases y por otro, los instructores defendiendo la nueva propuesta de intervenciones, pero desde su propio y tradicional enfoque de desarrollo de habilidades técnicas. Estas diferentes posiciones dificultaron el logro de acuerdos a la hora de concretar el objetivo de articulación e integración entre espacios curriculares en las Prácticas Profesionalizantes, ubicadas ahora en el espacio curricular *Taller de construcción del rol profesional.*

Dichas intervenciones profesionales, estaban enunciadas en la normativa mencionada, con las respectivas actividades a desarrollar a partir de las competencias propuestas en este campo, de forma que habilidades, capacidades y destrezas se trabajan en función de las siguientes prácticas:

- Vigilancia, preservación y protección de personas, bienes y objetivos.
- Identificación y detención de personas.
- Patrullaje en ámbito urbano.
- Patrullaje en ámbito rural y/o fronterizo.
- Actuación contra-disturbios.
- Allanamientos.
- Control de ruta.
- Actuación en situaciones de accidentes, siniestros y catástrofes.
- Policía auxiliar aduanera y migratoria.

De esta forma las intervenciones resultaron, una vez más, ejercicios prácticos de los diferentes procedimientos operativos del Gendarme con escasa presencia y aportes de los profesores. La participación de los docentes fue limitada en los dispositivos de intervenciones

profesionales durante el trayecto formativo, mientras que sí lo concretaban en el examen final integrador ya que ello estaba expresamente explicitado en el diseño curricular. Dicho examen, debía realizarse de manera conjunta entre instructores a cargo de "Construcción del Rol profesional" y profesores de "Marco legal de las intervenciones de Gendarmería Nacional" y "Comunicación oral y escrita en las intervenciones de GNA" y, a partir de dicha instancia, surgían las calificaciones finales para cada una de estas materias.

Es decir que la integración se efectivizaba recién en el momento y espacio de evaluación, sin mediar planificaciones conjuntas que orienten la articulación e integración de los contenidos en los dispositivos de práctica, de forma que se dificultaba el análisis de dudas, errores y problemas que pudieran surgir de las intervenciones profesionales.

Por otro lado, en el segundo tramo de formación, es decir aquel que se desarrollaba con la participación de los cursantes en actividades operativas en las Unidades de destino designadas a tal fin, tomaron como referentes a los jefes de operativos y además agregaron a los propios instructores de las unidades académicas para cumplir la función de tutores. De manera que, en el transcurso de los cuatro meses del segundo tramo los Aspirantes a Gendarmes, podían realizar diversas prácticas, lo que suponía tareas relacionadas con los distintos procedimientos de Gendarmería.

En tal sentido, este primer contacto previo con el campo profesional, de forma guiada y con apoyo de tutores, fue valorado como "muy positivo" por los Aspirantes entrevistados quienes señalaban, entre otras cosas, en contraste con las Prácticas Profesionalizantes, que allí "aprendieron". Así lo expresa uno de los entrevistados:

> Era real, veíamos las cédulas no era un papel en blanco, a mí me tocó un camión y no tenía idea qué mirar, el conductor me pasó dos carnets y yo pensé que era trucho y no, no sabía que eran dos. Muchas cosas que no sabíamos nos enseñaban lo oficiales que estaban allí y además nos observaban los instructores nuestros. Aquí, es el compañero el que actúa, ya nos reíamos, y además siempre era la misma situación, ya sabíamos hasta donde estaba la droga escondida (Grupo focal con aspirantes del curso de gendarmes, año 2017).

A diferencia de lo que ocurrió con el diseño anterior, en este, la normativa de implementación explicitaba claramente el rol del alumno y del tutor lo que propició la selección de los lugares en donde los aspirantes podrían desarrollar sus prácticas así como la organización de las unidades del despliegue.

De modo que, la incorporación de los oficiales instructores que se desempeñaban en las mismas unidades académicas, como tutores, posibilitó la continuidad del proceso formativo ya que, permitía establecer continuidades y discontinuidades como así también, fortalecer el

análisis de las problemáticas que surgían de la práctica real, sustentándolo en los contenidos trabajados en las simuladas correspondientes al primer tramo de formación.

Posteriormente, y a fin de que la formación alcanzara la duración de nueve (9) meses de cursado, se unifica el curso inicial de Gendarmes en un solo tramo en los institutos de formación, a partir del año 2017. Ello, en consonancia con la Resolución del Ministerio de Seguridad 555/16.

A partir de una nueva disposición (1353/16) de la Dirección General de Educación e Institutos de GNA se incorpora el segundo tramo, en un mismo trayecto, y de esta forma queda conformado el primer año común que actualmente presenta el plan de estudios. En este sentido, dicha disposición menciona que: "la distinción de la segunda parte del año se centra en que el trabajo siempre tomará como eje la práctica realizada en el marco de las Prácticas Profesionalizantes o de las Prácticas Profesionales Supervisadas" (Lineamientos para Implementación del Curso Básico de Formación de Gendarmes en los institutos de formación de GNA, 2016: 1)

Con esta nueva organización del curso el segundo tramo conformado solo por Prácticas Profesionalizantes y entrenamiento físico implicaba durante su desarrollo intervenciones profesionales, en las que docentes e instructores necesariamente deberían coordinar e integrar sus observaciones para luego abordar, en los "talleres de análisis de la práctica", los nuevos problemas que surgían en las simulaciones e integrarlos en "talleres de análisis de las prácticas". Es decir que la presencia y observación de los profesores, en los dispositivos de práctica, se volvía fundamental para la revisión crítica de aciertos y errores desde el sustento de los contenidos, así como para propiciar la reflexión sobre lo sucedido.

En agosto de 2017 comienza la implementación del segundo tramo de formación en la institución formadora cabo Raúl R. Cuello no sin dificultades. Por una parte, desde lo organizativo, para adecuar los horarios de docentes en función al cronograma de las simulaciones y por la otra, a partir del surgimiento de resistencias desde los docentes, ya que no pudieron dotar de sentido su presencia en estos dispositivos pedagógicos. La participación de los mismos quedó limitada a la disposición de los docentes para llevar a cabo este trabajo y, además por la escasa disponibilidad horaria de los profesores.

En este sentido, resulta de interés resaltar que al incluir las *prácticas profesionales supervisada*, es decir aquellas que se deberían realizar en contexto real, en el espacio de la institución educativa, y tal como se señaló, sin haber avanzado sobre el sentido de la presencia y rol de los docentes en las mismas, esta nueva propuesta curricular termina haciendo del segundo tramo de formación una suma de simulaciones de procedimientos, con el agregado de *Talleres de análisis de la práctica* que tampoco llegaron a cumplir con el objetivo y, además, privó a los

alumnos de la posibilidad de realizar prácticas en las unidades operativas del despliegue institucional.

De esta forma, al dejar de conformarse como un régimen de alternancia entre el ámbito educativo y el del trabajo profesional se perdió lo fundamental de la formación en las prácticas profesionales en contextos reales de actuación. En tanto que, parafraseando a Cappelletti, (2013), dicha alternancia opera como fuente de tensión que deja al descubierto el encuentro/desencuentro entre dos lógicas de acción diferentes, la de formación y la del trabajo, de lo que resultaría una revisión, retroalimentación y fortalecimiento de las prácticas educativas.

### 3.2.2 *Habitus* y resistencias

Al mismo tiempo, este nuevo modelo de formación, implicaba modificaciones en las prácticas educativas. Por un lado, desde los docentes, requería la disposición a cambiar la forma tradicional de desarrollar sus clases para hacerlo ahora en función a las intervenciones profesionales, lo que abarcaba desde las planificaciones hasta las estrategias de enseñanza-aprendizaje y modalidad de evaluaciones. Además, el lugar propicio para el trabajo docente, comenzaba a extenderse desde el aula para abarcar también el *campo,* a partir de la conformación de equipos de trabajo con instructores y sub-instructores.

Por otro lado, para los oficiales y suboficiales, también la modificación abarcaba desde la planificación, estrategias didácticas, modalidad de evaluación, pero agregaba la disposición a incluir un nuevo referente o guía en las intervenciones, el docente.

Sumado a ello, para ambos actores, docentes e instructores, pero más fuertemente en el espacio de campo, requería adoptar la "reflexión" sobre las propias prácticas a partir de los contenidos teóricos y, fundamentalmente, generar tiempos y espacios para que los cursantes tuvieran *"la oportunidad de expresar sus percepciones subjetivas, realizar un retorno sobre sí, e integrar aspectos emocionales, cognitivos y prácticos*" (DNG 738/15, Director de GNA, 2015) así como propiciar el diálogo entre ellos promoviendo un trabajo cooperativo y aprendizaje colaborativo y favorecer la explicitación de *creencias implícitas y supuestos* sobre la práctica profesional.

Esta significatividad de la reflexión en el aprendizaje suponía un cambio en la modalidad de enseñanza tradicional en la que los instructores sólo se limitaban a mostrar un procedimiento, ubicándose como un modelo de actuación, con el que los alumnos debían identificarse y replicar eficazmente la actuación. Sin embargo, este cambio conllevaba una revisión y replanteo de las propias representaciones sobre la formación profesional de cada uno de los actores, ya que cuestionaba la manera en que los mismos fueron formados, es decir, que abarcaba aspectos subjetivos y por tanto, "arraigados" (según algunos entrevistados) en la identidad profesional.

Por otra parte, como esta propuesta estuvo reglamentada de manera completa, de algún modo garantizaba a los funcionarios del Ministerio de Seguridad y a las autoridades de GNA su aplicación, sobre todo si se considera la estructura jerárquica característica de esta institución, de la cual resulta la rigurosidad en el cumplimiento de aquello que es *ordenado* desde la superioridad.

Pese a ello, la implementación de esta propuesta formativa puso en tensión las percepciones de los propios agentes sobre el *hacer profesional*, de manera que prevaleció la protección de "los espacios de lo que para ellos era la especificad policial, del avance de ciertos métodos y saberes procedentes del ámbito civil" (Frederic, 2013: 287).

De esta manera, como se mencionó, si bien el diseño explicitaba, perfiles docentes para cada espacio curricular, contenidos, estrategias didácticas, bibliografía, instrumentos y modalidades de evaluación e intervenciones profesionales con actividades que integraban conocimientos, ello no pudo materializarse en las prácticas pedagógicas. En consecuencia, se evidencia aquí, que todo lineamiento político pedagógico, queda supeditado a la resignificación que los propios agentes reconstruyen en torno a él en función a las características de cada institución.

A partir de las tensiones resultantes cabe aquí abrir un interrogante en relación a cómo el *habitus* [28] profesional de cada una de las posiciones en disputa puede incidir en esto que se visualiza en las prácticas como resistencias a la integración de nuevos saberes y nuevas formas pedagógicas de concretarlos. Estas tensiones pueden dividirse analíticamente en dos grandes grupos: por un lado, *los oficiales* que de alguna manera acordaban con este nuevo modelo centrado los procedimientos de gendarmería, ya que los acercaba, en cierta forma, a sus experiencias formativas y profesionales, evidenciaron en las prácticas pedagógicas una falta de concreción del sentido dado a la reflexión. Ya que, dicha reflexión, les resultaba ajena a sus prácticas tradicionales, y ponía en tensión la visión tradicional de la formación entendida en correspondencia a los requerimientos del desempeño de las funciones profesionales en el grado de gendarmes.

Por otro lado, *los docentes* también mostraron contradicciones en cuanto a las exigencias en torno a una forma de desarrollar sus materias que difería de la lógica disciplinar en la que fueron formados; ya que la "trayectoria profesional" se considera como una dimensión que en tanto define la construcción de identidades profesionales a su vez modela una forma de "ser y hacer "en la profesión. De manera que:

> La construcción de la identidad comienza a definirse en el transcurso del proceso de formación inicial, en la construcción de un cuerpo de saberes y

[28] El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas (Bourdieu, 1997: 19).

> saber-hacer y de la interiorización de esos saberes en "saber ser", que identifican al profesor como persona construida por una multiplicidad de experiencias de vida (Giddens, 1995, en Gewerc, 2001: 8).

Puede apreciarse que, la identidad profesional de los gendarmes, construida en su propia trayectoria en la institución, les permite posicionarse en un *saber-hacer* fundado en el conocimiento del *oficio*, que también se relaciona con su experiencia como gendarme. A partir de dicha experiencia, el riesgo, la incertidumbre, la disciplina y la subordinación jerárquica definen sus propias percepciones sobre la profesión y, por tanto, ocupan un lugar protagónico en las modalidades formativas que despliegan en las prácticas de instrucción. De modo que:

> La formación en ámbitos educativos policiales, ciertos saberes […] deberían ser adquiridos mediante la observación de lo que el instructor hace y la imitación de esos movimientos, posturas, inflexión de voz, entre otros […] en un contexto o escenario particular donde eso se pueda desplegar, en el cual el aprendiz, cadete o aspirante pueda mirar, reproducir movimientos y actuar. Los instructores confían en este recurso para transmitir las habilidades necesarias para que luego puedan actuar en la calle en situaciones reales (Frederic, 2013: 292).

Por su parte, los docentes a partir de sus propias experiencias educativas y de enseñanza supondrían apelar a una secuencia de contenidos que estructuran a la misma disciplina, lo que se corresponde con su formación diseñada desde la lógica disciplinar, y que los convierte en portadores de un saber experto en un área de conocimiento, de un *saber-hacer* en esa disciplina.

En suma, las resistencias que surgen frente a este nuevo modelo, en principio, responden a la dificultad de los oficiales, docentes e instructores, para reconfigurar sus prácticas pedagógicas, desde una posición que les permita reconstruir sus propias concepciones sobre cómo se enseña y cómo se aprende. En tal sentido, confluyen aquí, aspectos cognitivos y, especialmente, subjetivos de los agentes que, en tanto constitutivos de diferentes identidades profesionales producen una tensión entre dos modelos de enseñanza- aprendizaje.

Apelando a la perspectiva de Bourdieu (1997), la convivencia en el espacio institucional de diferentes *habitus* profesionales conforman una lucha por el capital en juego, en tanto el saber se visibiliza en una disputa, que les permite aumentar el capital (simbólico o real) en base al que se definen las posiciones que ocupa cada grupo de agentes.

Por otra parte, en las intervenciones profesionales la reflexión quedó diluida, ya que las mismas continuaron más ligadas a la reproducción de técnicas implicadas en las actuaciones operativas, obturaban procesos reflexivos *en y sobre* las propias prácticas profesionales. Ello se evidenció, en las observaciones efectuadas en distintas intervenciones, en las que apenas se concluía la simulación, los oficiales corregían errores como: uso y tono de voz para ingresar al lugar, técnica de esposamiento, cacheo, organización del trabajo en equipo según sus funciones,

entre otros aspectos. En ningún caso se generó un espacio de reflexión que permitiese, a los aspirantes, volver sobre lo realizado, analizarlo, problematizarlo, relacionarlo con los contenidos de los espacios curriculares y con la propia implicación en las acciones desarrolladas.

Aunque, cabe mencionar que luego de las simulaciones sí se agregó un análisis sobre "fortalezas y debilidades" a cargo de los mismos oficiales y/ suboficiales, como modo en que los agentes, especialmente instructores y sub-instructores pudieron asimilar o darle sentido a la reflexión para el desempeño de los gendarmes.

Por otra parte, es preciso señalar que las Prácticas Profesionalizantes reflexivas ya se habían instaurado en las prácticas pedagógicas, tal como se describió precedentemente en el diseño del año 2012. Si bien, ello se dio de manera más débil por la carencia de una normativa específica, los propios agentes no las mencionan como una instancia previa a las que proponía el nuevo diseño, ni siquiera para valorarlo como incompleto o inconcluso. De forma que, pareciera haber operado un borramiento de memoria colectivo que puede asociarse a la resistencia a incluir la reflexión en el proceso formativo.

En consecuencia, se visibiliza la persistencia de dificultades para incluir el proceso reflexivo en la formación que puede pensarse en estrecha relación con la resistencia por parte de los formadores a que los aspirantes desplieguen estrategias cognitivas emparentadas con el pensamiento crítico y la incertidumbre. Cabe aclarar que, dichas estrategias, son percibidas, por los propios agentes, en sentido contrario a la obediencia irreflexiva a las órdenes dadas por superiores, en la que se sustenta el desempeño en las actividades profesionales de los gendarmes en su grado inicial.

En otro sentido, de alguna manera, la centralidad de las intervenciones permite pensar que la formación continuaría orientada por los propios oficiales o suboficiales, especialmente por aquellos que tuvieran a su cargo el espacio *construcción del rol profesional*, ya que podrían *seleccionar* los contenidos de las materias académicas según la valoración, de acuerdo a sus representaciones, indique cuáles serían más útiles para las actuaciones profesionales.

De esta forma, de acuerdo con lo relevado en las entrevistas efectuadas a oficiales y suboficiales, la propuesta de Prácticas Profesionalizantes, organizadas por intervenciones, es valorada como algo *muy positivo para la formación*, mientras que los profesores la perciben como un cierto retorno un orden *más autoritario* en la definición de las prácticas docentes, el cual terminaría desplazando el lugar de mayor centralidad que habían comenzado a ocupar a partir de la valoración del saber académico desde la instauración de la formación de nivel superior.

En síntesis, el análisis de las resistencias y tensiones permite comprender las dificultades para la concreción del trabajo en equipo entre profesores, Oficiales y Suboficiales, lo que finalmente terminó desdibujando los aspectos más sustantivos de la actual propuesta educativa.

## 3.3 Conclusiones del capítulo

La primera modificación del curso Básico para Gendarmes, dada a partir de los lineamientos políticos del Ministerio de Seguridad, instaura el inicio de una nueva lógica en la formación para este curso que se enmarca fundamentalmente en la resolución Ministerial 199/11. En dicho curso de formación inicial se inscribe por primera vez, dentro del plan de estudios, la nueva visión democrática de la seguridad ciudadana, asociada al respeto por los derechos humanos y prácticas que apuntaban a la prevención y promoción de la seguridad, la gobernabilidad democrática y la convivencia social.

Por otra parte, esta primera trasformación para la formación, en su nivel inicial, generó resistencias en torno a la orientación policial que definía la misma resolución, en contraposición a la definición de Fuerza Intermedia, con las que se identifican sus agentes, Oficiales y sub-oficiales. En este sentido, las orientaciones políticas para este curso, tensionaban aquello que desde los propios miembros de la Fuerza constituyen, los aspectos centrales de la formación inicial. En consecuencia, las Prácticas Profesionalizantes inscriptas en un proceso reflexivo contradecía también el sentido dado a la formación tradicional en la disciplina, es decir en la obediencia a las órdenes, lo que fundamentaba una modalidad educativa que apuntaba al logro de respuestas inmediatas, instintivas, en contraposición a aquella mediada por el pensamiento, lo emocional y lo afectivo que proponía el nuevo paradigma.

Estos dos aspectos, la orientación policial y la reflexión sobre las propias prácticas en el proceso formativo y sobre la profesión, generaron mayor resistencia, la cual se evidenció en la dificultad para asimilar el nuevo paradigma de la formación por competencias y reflexividad en el curso de formación inicial de gendarmes.

En consecuencia, si bien los lineamientos y requerimientos del Estado marcaron una clara direccionalidad del proceso en relación con las modificaciones en la formación, que apuntaba a la construcción de profesionales cuyos modos de *pensar y actuar* respondieran al nuevo paradigma de seguridad, las resistencias esgrimidas por los actores diluyeron los aspectos más sustantivos de la nueva propuesta.

Posteriormente, la Disposición 738/15, establece el *nuevo curso de formación inicial* para gendarmes como primer año común para acceder a las titulaciones de pregrado universitario.

El nuevo modelo de formación repercutió en los agentes (docentes e instructores) sobre el sentido que ellos mismos otorgaban a la formación, en función de su propia experiencia educativa y *habitus* profesionales.

Sobre esta trama de conflictos, tensiones y resistencias, dada con las adecuaciones curriculares del curso para gendarmes como primer año común de las tecnicaturas universitarias, se agregan, las modificaciones del curso para ascenso a cabo, a fin de que la carrera de los suboficiales, al término de los tres de formación, otorgue dicha titulación en las distintas orientaciones. Ello constituye el proceso de reconstrucción curricular del curso de ascenso a cabos, que se describe y analiza en el capítulo IV.

## Capítulo IV. De Gendarmes a Cabos

### 4.1 Sobre los cursos de formación de Gendarmes a Cabos

En este capítulo se describe cómo incidieron las *orientaciones políticas*, establecidas desde el Ministerio de Seguridad a partir del año 2011, en el *curso de formación* para el ascenso a Cabos en la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl R. Cuello que, como se analizará, no operaron hacia el logro de modificaciones sustantivas en el diseño curricular ni en las prácticas pedagógicas. Posteriormente, se presenta y analiza la nueva carrera de formación de pregrado universitario de dicho trayecto para el escalafón general de los Suboficiales de GNA, que supuso una reconfiguración curricular a partir de los ejes de formación establecidos para el curso inicial de gendarmes. De manera tal que propone una continuidad de espacios curriculares, en el eje de la Seguridad Pública y Ciudadana, así como en el jurídico- normativo, y el de las Prácticas Profesionalizantes, con contenidos que se articulan, integran y profundizan desde el primer año común hasta el tercero, constituyéndose en un trayecto formativo de tres años de duración total.

En principio, es relevante mencionar que el proceso de reconstrucción curricular del curso para ascenso a Cabos fue diseñado por el equipo técnico pedagógico del IUGNA, bajo la orientación y capacitación del equipo pedagógico de la Subsecretaria de Planeamiento y Formación del Ministerio de Seguridad de la Nación.

Si bien, la aprobación de las mismas se efectuó en el año 2016, ya en el nuevo gobierno del presidente Mauricio Macri, de acuerdo con lo indagado, el diseño se terminó de diagramar bajo los lineamientos del equipo del gobierno anterior y no fue modificado. Sin embargo, es preciso aclarar que sí se interrumpió el seguimiento de su implementación en los institutos de formación a partir de la nueva gestión[29].

En este sentido, como se analizará, los planes de estudio responden fundamentalmente al paradigma educativo por competencias sustentado en la reflexividad, a partir de ejes de formación y organizados en torno a las intervenciones profesionales. A pesar de ello la discontinuidad en el seguimiento para su implementación, dada a partir del cambio de gobierno, produjo dificultades en los criterios pedagógicos en las prácticas educativas. Ello se tradujo en una *adecuación* de la propuesta en función a las perspectivas y decisiones de los actores jerárquicos de la institución.

[29] La presidencia de Mauricio Macri (2015-2019) representa a la *Alianza Cambiemos*, la cual incluye el partido PRO, Unión Cívica Radical y la Coalición Cívica, entre otros.

El mencionado diseño para el curso de ascenso a Cabos, muestra también la continuidad de los criterios de formación para las Fuerzas Policiales y de Seguridad a partir de los derechos de las personas, entre éstas con el Estado, el respeto de Derechos Humanos y Civiles de los sujetos, una valoración compleja del conflicto, la prevención y el control integrado (véase Resolución CFE 193/12). Pero, además las políticas esgrimidas desde el Ministerio de Seguridad agregan "la voluntad de poner el fin el problema del *autogobierno policial* y profundizar las respuestas no violentas frente a la conflictividad social" (Fiuza y Liguori, 2013, en Ayos y Fiuza, 2018: 5). De esta forma, las dimensiones de *prevención situacional* y de *policiamiento preventivo* aparecen como centrales en la gramática del mencionado ministerio.

Por otra parte, es preciso aclarar que en el curso de ascenso a Cabos se forma a los Gendarmes en las especialidades que conforman el escalafón general, y a partir de ello, se constituyen las Tecnicaturas Universitarias en Seguridad Pública y Ciudadana, Seguridad Pública y Ciudadana con orientación en: Gestión de las Comunicaciones, Criminalística, Administración Pública, Investigación Criminal y Seguridad Vial. De forma que, si bien el eje común es la Seguridad Pública y Ciudadana, para cada especialidad se conforma en un eje propio que constituye la especificidad de la formación.

Sin embargo, el hecho de poseer la titulación en la especialidad no les asegura a los suboficiales su desempeño en las funciones para las que fueron formados, sino que ello se encuentra en estrecha correspondencia a las necesidades operativas de la Fuerza, en función a las demandas del Estado, conforme a las políticas de seguridad y al momento socio-histórico. De forma tal que las profesiones en GNA están sujetas a estas demandas, por lo cual se pueden limitar las acciones de las funciones propias de las especialidades, es decir que, aunque tengan un título en alguna de las orientaciones, las funciones que ejerzan no necesariamente serán aquellas propias de la especialidad.

Por otra parte, los nuevos planes de estudio de los Suboficiales ponen en tensión las representaciones sobre la formación de los propios agentes. Éstas giran en torno a las demandas propias y/o tradicionales de la formación para la actuación profesional en el grado de Cabos con aquellas referidas a las exigencias académicas que impone una titulación universitaria.

## 4.2 Percepciones de los agentes involucrados sobre la formación de los suboficiales

Para visibilizar las diversas percepciones de los diferentes agentes, tanto docentes como oficiales y Aspirantes, se presenta y analiza parte del trabajo de campo (observaciones participantes, notas de campo, entrevistas y grupos focales). De este análisis se desprende que

diferentes enunciados muestran ciertas contradicciones entre sí y en el sentido dado a la formación a partir de una lógica que busca integrar la formación castrense con la universitaria.

De esta manera, por una parte, entre los docentes prevalece una percepción sobre la formación que otorgaría mayor peso a lo castrense. Ello, fue mencionado por una profesora en los siguientes términos:

> Da la sensación de que […] entre formar un gendarme suboficial y formar un gendarme suboficial profesional reflexivo en materias que son fundamentales, se privilegia mucho más la formación como gendarmes, la parte militar, la parte operativa, y no la parte académica y esto sigue siendo igual a pesar de los distintos cambios […].

Esta referencia de la profesora entrevistada, sintetiza parte de las percepciones que la mayoría de los docentes (analizados en el trabajo de campo) tienen. Esto se fundamentó en situaciones que se presentan cotidianamente, al hacer emerger dificultades para conciliar las dos lógicas imbricadas en la formación (la suspensión de clases por prácticas de desfiles, la ausencia de alumnos en clases por estar ocupados en tareas de "fajina", entre otras son tensiones recurrentes en las entrevistadas realizadas a los docentes).

Por otra parte, un oficial entrevistado, presentaba la visión de los agentes gendarmes, que encuentran de difícil concreción la integración de la formación académica con la militar. En sus palabras:

> Creo que las tecnicaturas, como están pensadas no contribuyen a la formación del Gendarme porque existen dos marcos normativos que no son compatibles el de la Educación Superior y el Régimen Disciplinario. [Considero] que debería separarse la formación, que vayan a la universidad a estudiar lo académico y aquí la formación que se centre en lo castrense, todo lo que implica la formación castrense, los valores, la conducta. Eso, se enseña de manera empírica no en las aulas, y entonces en algunas situaciones una lógica contradice la otra.

La incompatibilidad a la que alude este agente es la referida a la formación espacio institucional para ser cabos y técnicos universitarios, lo que supone responder al régimen disciplinario de las Fuerzas Armadas y al régimen de Educación Superior. El problema se plantea porque el sistema disciplinario, se extiende también a los aspectos académicos de la formación, lo que genera ciertas controversias y tensiones. Un ejemplo recurrente en los entrevistados en sobre cómo proceder en diversas situaciones, así por ejemplo cuando los Aspirantes "copian" en un examen se los sanciona con una falta por fraude. Allí, se produce un vacío normativo ya que no existe una reglamentación que delimite algunas especificidades de lo disciplinario que se extienden a lo académico. Que permite abrir una interrogante acerca de la pertinencia y sentido de dicha sanción en una formación universitaria.

Asimismo, esta visión del oficial, compartida por muchos otros que se desempeñan como instructores en el curso para ascenso a Cabos, muestra también que las horas que deben cumplir en aula para acreditar la titulación de pregrado universitaria crea situaciones que limita el "uso del tiempo" para la formación castrense de los aspirantes. Esto es valorado de forma negativa ya que, en dicha formación, sustentan la disciplina y el orden dado por una estricta subordinación jerárquica, propia de la fuerza. Y, en otro sentido, asume también que lo específico de la institución es justamente la enseñanza y el aprendizaje de esas prácticas.

Por último, desde las percepciones y experiencias de los Aspirantes a Cabos sobre su formación en la Unidad Académica, un entrevistado se refería de la siguiente manera:

> A nosotros nos forman para ser Cabos, eso es lo importante. Nos forman en el respeto a las órdenes y al superior, en lo militar, esas dos cosas son el profesionalismo […]. Por otra parte, la antigüedad, tiene que ver con lo militar, no puede cambiar por el título, si somos una promoción más antigua sin título no importa, somos más antiguos igual. Nosotros somos militares. Nos forman el carácter, la disciplina, en los valores. Además, en un enfrentamiento te gritan, te escupen, te patean […] y tenemos que aguantar y eso se logra, porque el oficial antes te insto, te gritó, etc." […]. A hacer el temple se aprende aquí, a controlar las *pulsaciones*. Lo vas adquiriendo en el día a día. Se aprende de gente que tiene experiencia, no se forma en una materia […]. Nosotros tenemos que controlarnos sino saldríamos a disparar a todo el mundo por más que sepamos que no se puede. Obvio que las materias nos hacen comprender el por qué, pero el carácter se forma en orden cerrado.

Los Aspirantes significan el recurso del modelo castrense para la formación, en estrecha relación con el *control de impulsos* requerido en su desempeño profesional y ello, según sus apreciaciones, se obtiene a través de la forma en que adquieren *disciplina*. En este sentido, la misma es prioritaria en tanto se conforma a partir de la *disposición para reconocer la autoridad jerárquica, cumplir las órdenes y formar el temple.*

Por otra parte, la transmisión de valores institucionales constituye una matriz que otorga sentido al *aguante*, la vocación de servicio como *convicción y total disposición al mismo* y el espíritu de cuerpo como "sentimiento de pertenencia y participación en un proyecto común que lleva a la complementariedad entre superiores y subalternos para servir a la Nación y a la comunidad" (RCS-04-01). Todo ello, garantiza el establecimiento del orden y la disciplina para el desempeño profesional.

De manera que, puede visibilizarse que las sucesivas trasformaciones que se fueron produciendo en la formación de los suboficiales no modificaron el valor y lugar otorgado a las prácticas de tipo militar ya que, de acuerdo a sus perspectivas, es lo que asegura la disciplina en la que se sustentan sus actuaciones profesionales.

Ahora bien, se interpreta que al haberse modificado el contexto socio político y establecerse un nuevo paradigma en materia de seguridad que llevó a la reconfiguración del campo profesional, era preciso considerar dos aspectos. Uno, que ciertas estrategias en la formación disciplinaria dejaban de tener sentido frente a la nueva perspectiva enmarcada en el *respeto de los derechos humanos* y la *racionalidad* para el desempeño de la función. Dos, que la obediencia a las órdenes en las actuaciones profesionales queda sujeta a la legalidad de las acciones que se pretenden imponer a los subordinados, ya que, no los exime de la responsabilidad penal. El código Penal de la Nación, en el artículo 35° referido a la *imputabilidad* expresa que:

> El que hubiere excedido los límites impuestos por la Ley, por la autoridad o por la necesidad, será castigado con la pena fijada para el delito por culpa o imprudencia.

Ello muestra que los lineamientos políticos para el ámbito de la seguridad marcaron una clara direccionalidad hacia el sentido de la responsabilidad de cada agente en sus actuaciones como miembros de una fuerza de seguridad y con la sociedad. De esta manera, la formación de sus miembros también requería una revisión de dichos posicionamientos frente a las órdenes dadas por superiores.

En este contexto, en función a lo analizado, se entiende que la formación no constituye de manera directa los modos de actuación profesional del gendarme, ya que:

> Comulgar con esta línea implica caer […] en dos peligros mayores. El primero, creer que lo enseñado es necesariamente lo aprendido, y que las pautas deformación implican carácter de obligatoriedad. El segundo, creer que las Escuelas […] agotan lo que en realidad es un proceso (Sirimarco, 2009: 126).

Asimismo, se comprende que las prácticas educativas conducen a ciertos modos de pensamiento que habilitan el análisis de situaciones y circunstancias en las que cada agente se enfrenta a la toma de decisiones. La formación debe conformar una matriz de re-significaciones a partir de los marcos legislativos en los que se sustentan dichas acciones profesionales.

En tal sentido, la *perspectiva de la reflexividad* en la formación, inscripta el nuevo modelo educativo, apela a la contrastación entre contenidos y experiencias. En consecuencia aparece aquí la necesidad de revisar el valor dado al conocimiento académico, entendido desde la concepción de "*interioriza[r] como apropiación*, la que supone una implicación mayor con la identidad o el posicionamiento del agente en sus praxis profesionales" (Baquero, 2006: 134).

De esta forma, dichos lineamientos se sustentaron, como se mencionó en el capítulo III, por una parte, en el paradigma de la educación y capacitación basada en competencias que incluye la reflexión sistemáticamente sobre las prácticas y, por la otra, en el de la seguridad ciudadana

que se conforma en torno al "uso racional de la fuerza como modelo de trabajo, el abordaje de las conflictividades sociales y la prevención del delito y la violencia, la promoción de la seguridad y la participación comunitaria" (Báez et al., 2015: s/d).

En suma, las orientaciones para la formación de los Suboficiales, brindadas por el equipo técnico de los Ministerios de Seguridad y Educación, giraron en torno a la educación basada en competencias que, en su gama de acepciones, presenta características en común: "toma en cuenta el contexto, es el resultado de proceso de integración y está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad" (Aguerrondo, 2009: 8).

En correlato, este paradigma propone la *reflexividad* en la formación que, en la tradición iniciada por Dewey (1930), implica la posibilidad de volver sobre la experiencia, examinarla a la luz de las pasadas, para conectarla con la de otros, en una trama en la que pasado, presente y futuro se encuentran entrelazados.

Este nuevo enfoque contradice las prácticas formativas, fundamentada en una perspectiva mecanicista del aprendizaje, que subyacía en la modalidad educativa de los suboficiales, ya que, el mismo omite la idea de que, quien la realiza, ha construido supuestos y creencias sobre su función profesional.

Mientras que el enfoque de la práctica como espacio de reflexión (Schön, 1992; Perrenoud et al., 2001) admite que los esquemas adquiridos en la historia incorporada se ponen en acto en las prácticas profesionales, que están en la base de la actuación, como estructuras estructuradas y estructurantes, lo que se llamará, desde la perspectiva de Bourdieu *habitus.*

De esta forma, el aprendizaje debería constituir una experiencia que involucre a los sujetos implicados en ella, en una actividad colectiva con cierto grado de incertidumbre (Baquero, 2006) en el que la reflexión posibilite el examen crítico de las creencias y supuestos fundamentándolos en la teoría, a partir de la confrontación de saberes prácticos y de referencia.

De hecho, parafraseando a Souto (2006 en Cappelletti, 2013), la formación conforma una matriz de atravesamientos socio-histórico, políticos, socio-institucionales, éticos, subjetivos y simbólicos, por lo que requiere un conocimiento y una implicación con las problemáticas actuales a partir de la reflexión que ellas tienen sobre la identidad de los sujetos.

Sin embargo, si bien se han transformado las actividades profesionales de los gendarmes ya que actualmente desarrollan también funciones policiales en grandes urbes, con escenarios sociales complejos, la formación se encuentra aún tensionada entre dos perfiles. Por una parte, aquel sustentado en la homogeneidad y la certeza, que busca desarrollar respuestas predeterminadas ante una serie de estímulos mediante la ejercitación repetida de ciertas acciones y, por otra, el que se define en torno a la incertidumbre y la complejidad dada por los nuevos

escenarios, que demanda un pensamiento crítico, reflexivo y la revisión de las representaciones de los propios agentes en torno a sus funciones.

Dicha tensión, se evidencia en las expresiones de los agentes. Del lado los oficiales, suboficiales y alumnos, esto último es referido como poco importante para su desempeño profesional en tanto que consideran prioritaria la formación castrense, mientras que sí aparece mencionado por los docentes en la alusión a la formación de un *suboficial profesional reflexivo*, pero como una apreciación en sentido contrario a lo que prevalece efectivamente en las prácticas pedagógicas.

En suma, por una parte, las modificaciones introducidas en la formación de los suboficiales, hasta llegar a constituirse en tecnicaturas de nivel universitario, si bien fueron avanzando gradualmente hacia el modelo de formación por competencias, organizado por intervenciones con prácticas más articuladas y propias a cada especialidad, sólo se reestructuraron algunos aspectos propios de la formación tradicional.

## 4.3 Contexto de aplicación de la Resolución 199/11: tensiones, conflictos y acuerdos

En principio, es preciso considerar que, las tecnicaturas que se desarrollan en GNA, al ser carreras que forman a Fuerzas de Seguridad, de acuerdo con PRONACAP (2008), corresponde su incumbencia a los organismos de gobierno de la seguridad, y por tanto, las demandas en la formación se encuentran en estrecha relación con las políticas públicas de dicha área y, sujetas a aquellos requerimientos específicos para los funcionarios que se desempeñan en ese ámbito.

De manera tal, que si bien el sistema educativo nacional, desde el Consejo Federal de Educación, enmarcó los lineamientos para la planificación y desarrollo de la educación de los suboficiales se presentaron demandas que modificaban el curso de formación. Un caso paradigmático de esta situación lo constituye la orden del Ministerio de Seguridad que dispuso, que en el mes de junio del 2011, el egreso anticipado del segundo año de los cursos para el ascenso a Cabo para empleo del personal en el operativo Centinela y/o Cinturón Sur. A fin de que este grupo de Aspirantes pudieran acceder a las titulaciones de Técnicos Superiores desde la Escuela de suboficiales se creó una plataforma virtual, con exámenes presenciales en el mes de diciembre de ese año y febrero de 2012. Como no todos lograron finalizar sus estudios, se abrieron posteriormente otras instancias de exámenes finales que, con la autorización de la Dirección General de Educación de la provincia de Córdoba (DGIPE), posibilitaron la finalización de la carrera por parte de dicho grupo de Aspirantes.

Ello, en cierta forma iba en contrasentido a la profesionalización pretendida, ya que los contenidos académicos fueron recortados y las Prácticas Profesionalizantes se construyeron de

forma improvisada de acuerdo a las nuevas funciones que debían desempeñar sin profundizar en los marcos normativos que posibilitaran a los aspirantes resignificar las mismas.

Por otra parte, en el año 2012, cuando a partir de la Resolución 199/11, el Ministerio de Seguridad establece los criterios y lineamientos educativos a los que debía adecuarse la Tecnicatura Superior en Seguridad Pública y Ciudadana, el curso de ascenso a Cabos ya contaba con titulaciones de nivel superior, pero su diseño no respondía a los lineamientos del paradigma de la seguridad ciudadana, como fue explicitado en el capítulo II.

En este sentido, la mencionada resolución, establecía que el plan de estudios de esta tecnicatura debía conformarse en torno la reconfiguración de la relación Estado-sociedad, la prevención y la promoción de la seguridad pública y ciudadana, para la construcción de una sociedad democrática, con una mirada social de la ciudadanía (Res. 199/11). Pese a ello, la reorganización curricular de la mencionada tecnicatura, solo supuso una readecuación de los porcentajes de los campos de formación, con el propósito de modificar las cargas horarias de las asignaturas, a fin de alcanzar el rango porcentual establecido en el anexo I de la Resolución del Consejo Federal de Educación.

De forma que los contenidos que conformaban aspectos sustantivos del nuevo enfoque de la seguridad ciudadana, no fueron incluidos. Especialmente, se visibiliza una carencia de aquellos que integraban los bloques de: Relación Estado-Sociedad, Problemas Socio-culturales contemporáneos, Gestión de las Organizaciones de la Seguridad Pública, Gestión de Políticas en Seguridad Pública, Promoción de la Seguridad Pública, Rupturas y continuidades de Convivencia Social.

Este enfoque de la seguridad ciudadana modificaba las actividades que GNA desarrollaba tradicionalmente en las fronteras, en consonancia con una nueva visión y decisiones gubernamentales que fueron desplazando a sus miembros hacia el conurbano bonaerense en tareas de policiamiento. Esto, como se mencionó con anterioridad, fue resistido por los agentes, fundamentalmente porque, según sus percepciones, se tensionaban las bases sobre las que se conformaba la *identidad gendarme*.

Por otro lado, en paralelo a los nuevos lineamientos y exigencias de adecuación de los planes de estudio para las Tecnicatura en Seguridad Pública y Ciudadana, GNA se convirtió en la principal fuerza de apoyo del Estado, con un crecimiento exponencial de sus miembros, expansión territorial e intervención en operaciones policiales urbanas (Frederic, 2014). Este incremento se trasladó a los ingresos en el curso inicial de Gendarmes (Dec. 825/2004) en detrimento de las vacantes para el curso de ascenso a Cabos, en función al Plan estratégico de Incorporación. Así también, se produjo la discontinuidad del curso de ascenso a cabos para cumplir funciones en dichos operativos.

Sumado a ello, se agrega que, en el año 2011, se inicia el *plan de lucha* llevado a cabo por *los profesores* de la Escuela de Suboficiales[30] en reclamo de soluciones sobre irregularidades salariales y en busca de acuerdos para la recategorización docente al nuevo estatus universitario.

En suma, este contexto derivó en que la Resolución 199/11 no operó en modificaciones significativas sobre el plan de estudios que ya estaba en vigencia desde el año 2006, de lo que resultó una escasa adecuación de la Tecnicatura Superior en Seguridad Pública y Ciudadana a los estándares establecidos por el Ministerio de Seguridad, y con ello, el sentido del enfoque de la seguridad ciudadana no se incluyó en el curso de ascenso a Cabos.

De forma que, las resistencias de los agentes gendarmes frente a este nuevo enfoque de la formación, sumado al conflicto laboral protagonizados por los docentes de la escuela de suboficiales y a cierta concesión política que pudo haberse dado debido al protagonismo que Gendarmería cobraba en los operativos de policiamiento urbano, parecen haberse conformado en claves para que dicho plan de estudios haya sido *moldeado* en función a las propias definiciones de los agentes.

En consecuencia durante el período 2006/2016 el curso para ascenso a Cabos continuó con los mismos planes de estudio conformados con las orientaciones del Acuerdo Marco A 23. En tanto que, octubre de 2016, se envían, desde la división académica del IUGNA, los nuevos diseños curriculares correspondientes a las tecnicaturas universitarias.

### 4.3.1 Nuevo nivel de formación: Tecnicaturas Universitarias para ascenso a Cabos

El proceso de transformación de la formación de nivel Terciario a Universitario se inició en el año 2015 con la modificación del curso de Gendarmes, que se constituyó en el primer año común de las Tecnicaturas universitarias que fue analizado en el capítulo 2. Posteriormente, en el año 2016, se aprobaron los planes de estudio para el trayecto de dos años correspondiente a la formación para el ascenso a Cabos como continuidad de aquel.

De manera que, en el año 2017, cuando se inicia su implementación en la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl R. Cuello se concluye la dependencia de la DIGPE, y de esta forma, deja de ser un instituto asociado para transformarse en miembro pleno del IUGNA.

En consecuencia, los gendarmes, luego de dos años en actividades operativas y, una vez seleccionados para realizar el curso para ascenso a Cabos, podrían continuar su formación con dos años de cursado y acceder a titulaciones de tecnicaturas Universitarias en cada una de las especialidades que conforman el escalafón general.

[30] Dicho conflicto salarial significó el inicio de la sindicalización y la instauración/posibilidad del *derecho a reclamar*. Esto supuso el reconocimiento de derechos no contemplados hasta este momento y el avance hacia el logro de otros que redefinieron la posición de las/os docentes en la ESCUSUB.

Sin embargo, surgió una nueva contradicción con relación a la profesionalización ya que, la formación universitaria no estaba destinada a todos los gendarmes, sino solo a aquellos que habían realizado el curso de gendarmes correspondiente a la resolución 738/15. De esta forma los gendarmes que contaban con trayectos formativos anteriores, es decir, el definido a partir de la Resolución 199/11 solo obtendrían la jerarquía de "cabos" sin titulación. Esto suponía un retroceso con respecto al acceso a titulaciones otorgadas por el Sistema Educativo en la formación de los suboficiales, que se había iniciado en el año dos mil.

En los hechos, resultó que en ese año ninguno de los ingresantes al curso para el ascenso a Cabos había realizado el trayecto de formación exigido para la obtención de la titulación. De forma que, toda esta promoción que ingresó a la escuela de suboficiales en el año 2017, realizaría exactamente el mismo trayecto formativo, con idénticas exigencias académicas, pero sin acceder a titulación alguna brindada por el sistema educativo.

Como se verá, más adelante, debido a reclamos de los propios Aspirantes de ese año "de transición" fue necesario ofrecer alternativas que brindaran una oportunidad para obtener también el título de técnicos universitarios.

Por otra parte, en la definición de estos planes de estudio no participaron actores de la Unidad Académica Cabo Raúl R. Cuello, aunque sí se utilizaron como referentes para la construcción los nuevos planes, aquellos en vigencia correspondientes a las Tecnicaturas Superiores (véase Anexo III). Especialmente, para la definición de los contenidos que conformaban los espacios curriculares específicos de los ejes propios de las especialidades.

Estos nuevos diseños fueron enviados, desde la dirección académica del IUGNA, totalmente definidos y a la espera del reconocimiento y otorgamiento de validez nacional por parte del Ministerio de Educación y Deportes, el que fue sustanciado en marzo del año 2017.

A continuación se presenta el *Plan de Estudios de la Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana*, a fin de facilitar la comprensión de la lógica interna de la propuesta curricular.

| Primer año: común a todas Curso de Gendarmes | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Espacios Curriculares | Tipo de espacio | Régimen | Carga horaria semanal | Carga horaria Total | Corrrelatividad |
| Políticas públicas en seguridad I | Asignatura | Cuatrimestral | 3 | 48 | |
| Problemáticas socioculturales | Asignatura | Cuatrimestral | 2 | 32 | |
| Estado, ciudadanía y rol de Gendarmería Nacional | Asignatura | Cuatrimestral | 2 | 32 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ética y Derechos Humanos | Seminario | Cuatrimestral | 2 | 32 |
| Marco legal de las intervenciones de Gendarmería Nacional | Asignatura | Cuatrimestral | 3 | 48 |
| Construcción del rol profesional I | Taller | Cuatrimestral | 10 | 160 |
| Comunicación oral y escrita en las intervenciones de Gendarmería Nacional | Taller | Cuatrimestral | 2 | 32 |
| Uso racional de la fuerza I | Taller | Cuatrimestral | 5 | 80 |
| Promoción de la salud y entrenamiento físico | Taller | Cuatrimestral | 5 | 80 |
| Prácticas profesionales supervisadas | Taller | Cuatrimestral | 17 | 272 |
| Entrenamiento físico | Taller | Cuatrimestral | 5 | 80 |
| Carga horaria total primer año | | | 896 | |

| Segundo año | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Espacios Curriculares | Tipo de espacio | Régimen | Carga horaria semanal | Carga horaria Total | Correlatividad |
| Derecho penal y procesal penal | Asignatura | Anual | 3 | 96 | Marco legal de las intervenciones de Gendarmería Nacional |
| Políticas públicas en seguridad II | Seminario | Cuatrimestral | 3 | 48 | Políticas públicas en seguridad I |
| Gestión de las organizaciones de seguridad pública | Asignatura | Cuatrimestral | 4 | 128 | Políticas públicas en seguridad I |
| Idioma extranjero I | Asignatura | Anual | 2 | 64 | |
| Investigación criminal | Asignatura | Cuatrimestral | 4 | 64 | |
| Criminología | Asignatura | Cuatrimestral | 3 | 48 | |
| Construcción del rol profesional II | Taller | Anual | 6 | 192 | Construcción del rol profesional I |
| Uso racional de la fuerza II | Taller | Anual | 3 | 96 | Uso racional de la fuerza I |
| Promoción de la salud y entrenamiento físico II | Taller | Anual | 5 | 160 | Entrenamiento físico I |
| Carga horaria segundo año | | | 896 | | |

| Tercer año | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Espacios Curriculares | Tipo de espacio | Régimen | Carga horaria semanal | Carga horaria Total | Correlatividad |
| Historia de los sistemas de seguridad en Argentina | Asignatura | Cuatrimestral | 3 | 48 | |
| Taller de criminalística | Taller | Cuatrimestral | 4 | 64 | |
| Sistema de información criminal y análisis del delito | Asignatura | Cuatrimestral | 4 | 64 | |
| Prevención del delito | Asignatura | Cuatrimestral 2 | | 32 | |
| Idioma extranjero II | Asignatura | Anual | 2 | 64 | Idioma extranjero I |
| Construcción del rol profesional III | Taller | Anual | 6 | 192 | Construcción del rol profesional II |
| Uso racional de la fuerza III | Taller | Anual | 3 | 96 | Uso racional de la fuerza II |
| Promoción de la salud y entrenamiento físico III | Taller | Anual | 5 | 160 | Promoción de la salud y entrenamiento físico II |
| Carga horaria segundo cuatrimestre | | | 720 | | |

Fuente: Con base en la resolución de APN- ME 1168/2017. Nota: carga horaria total: 2.512 horas reloj.

Estos nuevos diseños, continúan la lógica del curso de Gendarmes, su organización por ejes de formación y estructurado en torno a intervenciones profesionales. Los ejes de formación comunes son: Seguridad Pública y Ciudadana, Jurídico-normativo y Prácticas Profesionalizantes. Además, agregan un eje específico para cada especialidad, es decir: Gestión de la Comunicaciones, Administración Pública, Criminalística, Investigación Criminal y Seguridad Vial.

Por otra parte, en el perfil y los alcances profesionales también se integran aquellos comunes a la formación del Gendarme y otros propios de la formación en cada especialidad.

Por último, cada plan de carrera cuenta con espacios curriculares comunes y otros específicos con sus contenidos mínimos definidos en estrecha relación con las intervenciones profesionales propias de cada área.

De esta manera, los espacios curriculares comunes a todas las tecnicaturas, por eje de formación, son:

Eje Seguridad Pública y Ciudadana:

- Políticas públicas en seguridad I.
- Problemáticas socioculturales.
- Estado, ciudadanía y rol de la Gendarmería Nacional.
- Políticas públicas en seguridad II.
- Gestión de las organizaciones de seguridad pública.
- Historia de los sistemas de seguridad en Argentina[31].
- Idioma extranjero I (optativo entre inglés, francés y portugués).
- Idioma extranjero II (optativo entre inglés, francés y portugués).

Eje Jurídico-normativo:

- Ética y Derechos Humanos.
- Marco legal de las intervenciones de Gendarmería Nacional.
- Derecho penal y procesal penal.

Eje Prácticas Profesionalizantes:

- Construcción del rol profesional I.
- Construcción del rol profesional II.
- Construcción del rol profesional III.
- Prácticas profesionales supervisadas.
- Comunicación oral y escrita en las intervenciones de Gendarmería Nacional.
- Uso racional de la fuerza I.
- Uso racional de la fuerza II.
- Uso racional de la fuerza III.
- Promoción de la salud y entrenamiento físico I.
- Promoción de la salud y entrenamiento físico II.
- Promoción de la salud y entrenamiento físico III.

Mientras que, los espacios curriculares específicos de cada tecnicatura son los que se muestran a continuación:

| Tecnicatura | Segundo Año | Tercer Año |
|---|---|---|
| Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana. | Investigación criminal.<br>Criminología. | Prevención del delito.<br>Taller de criminalística (1er cuatr.)<br>Sistemas de información |

[31] La tecnicatura universitaria en Investigación Criminal es la única que no presenta este espacio curricular.

| | | |
|---|---|---|
| | | criminal y análisis del delito (2do cuatr.).<br>Prevención del delito (1er cuatr.). |
| Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana con orientación en Administración Pública. | Derecho Administrativo.<br>Administración y Sistemas de Información Gubernamental.<br>Matemática (1er cuatr.).<br>Matemática Financiera (2do cuatr.).<br>Sistema de Información Contable I (1er cuatr.).<br>Sistema de Información Contable II (2do cuatr.). | Legislación y práctica impositiva<br>Contabilidad pública.<br>Economía y finanzas (1er cuatr.).<br>Estadística (2do cuatr.). |
| Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana con orientación en Gestión de las Comunicaciones. | Introducción a las telecomunicaciones.<br>Matemática.<br>Gestión de las comunicaciones. | Legislación de las tecnologías de la información y la comunicación (1er cuatr.).<br>Seguridad de redes y criptografía (2do cuatr.).<br>Informática.<br>Gestión de las comunicaciones. |
| Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana con orientación en Criminalística. | Introducción a la Criminalística (1er cuatr.)<br>Matemática (2do cuatr.)<br>Física (1er cuatr.).<br>Estudio del lugar del hecho (2do cuatr.)<br>Química general y analítica. | Criminología.<br>Documentología y peritaciones caligráficas (1er cuatr.).<br>Balística (2do cuatr.).<br>Papiloscopia (1er cuatr.).<br>Informática forense (2do cuatr.).<br>Química orgánica (1er cuatr.).<br>Accidentología vial (2do cuatr.). |
| Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana con orientación en Investigación Criminal. | Introducción a la metodología de la investigación en Ciencias Sociales (1er cuatr.).<br>Análisis del delito (2do cuatr.).<br>Investigación Criminal I (1er cuatr.).<br>Investigación criminal II (2do cuatr.).<br>Unidades de procedimientos judiciales de GN (1er cuatr.).<br>Estadística (2do cuatr.). | Criminología (1er cuatr.).<br>Psicología aplicada (1er cuatr.).<br>Informática forense (2do cuatr.).<br>Procedimientos para la investigación criminal.<br>Taller de investigación criminal. |
| Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana con orientación en Seguridad Vial. | Legislación en seguridad vial (1er cuatr.).<br>Matemática (1er cuatr.).<br>Física aplicada (2do cuatr.).<br>Seguridad vial. | Estadística (1er cuatr.).<br>Procedimientos de seguridad vial (2do cuatr.).<br>Gestión de la seguridad vial (1er cuatr.). |

Como puede apreciarse la cantidad de materias difiere según cada especialidad, así como también la carga horaria total entre ellas. En este sentido, la tecnicatura con mayor carga horaria total es la correspondiente a la orientación en Administración Pública y la de menor cantidad de horas es Seguridad Pública y Ciudadana[32].

Por otra parte, al interior de cada tecnicatura se evidencia distribución de horas con una mayor concentración en los segundos años. Ello es más acentuado tanto en la orientación en Administración Pública como así también en la de Seguridad Vial, en ambas la diferencia es de trescientas cuatro (304) horas anuales más en los segundos años. Tal como puede observarse en el siguiente cuadro:

| Tecnicaturas Universitaria en: | Segundo año: carga horaria (hs. reloj). | Tercer año: carga horaria (hs. reloj). | Diferencias anuales (hs. reloj). |
|---|---|---|---|
| Seguridad Pública y Ciudadana. | 896 | 720 | 176 |
| S.P y C con orientación en Seguridad Vial. | 1056 | 752 | 304 |
| S.P y C con orientación en Administración Púbica. | 1152 | 848 | 304 |
| S.P y C con orientación en Criminalística. | 960 | 864 | 96 |
| S.P y C con orientación en Investigación Criminal. | 992 | 896 | 96 |
| S.P y C con orientación en Gestión de las Comunicaciones. | 928 | 800 | 128 |

Fuente: Elaboración propia con base en los planes de estudios de todas las tecnicaturas de GNA.

Esta distribución concentrada en los segundos años no presenta un fundamento en la organización curricular ya que, si bien es cierto que en ese año se inserta el eje de la especialidad, también existe un mayor peso de las materias que constituyen el eje de la seguridad pública. De manera que, al disminuir la incidencia del eje común en tercero, debería a su vez, incrementarse las correspondiente al específico.

De igual forma, el eje de las Prácticas Profesionalizantes, en segundo año, se desarrolla a partir de dispositivos de intervención profesional que permiten la construcción de competencias transversales a toda intervención del futuro suboficial de GNA además de iniciar con aquellas específicas de cada especialidad.

[32] Seguridad Pública y Ciudadana: Carga horaria total: 2.512 horas reloj. Administración Pública; Carga horaria total: 2.896 horas reloj- Gestión de las Comunicaciones: Carga horaria total: 2.624 horas reloj- Criminalística: Carga horaria total: 2.720 horas reloj- Investigación Criminal: Carga horaria total: 2.784 horas reloj- Seguridad Vial: Carga horaria total: 2.704 horas reloj.

De este modo, en la tecnicatura universitarias en Seguridad Pública y Ciudadana se trabajan en función de las siguientes intervenciones: protección de objetivos y personas, patrullaje en ámbito urbano, patrullaje en ámbito rural y/o fronterizo, actuación contra-disturbios, allanamientos, control de ruta, accidentes viales, policía auxiliar aduanera y migratoria. Estas intervenciones agregan, a las ya realizadas en el curso de gendarmes, la habilidad para dirigir grupos a su cargo, la práctica de elaboración de actas y elaboración como así también el análisis de informes de seguridad.

Asimismo, cada orientación introduce en dichas intervenciones las funciones de cada especialidad, pero en forma gradual, para profundizarlas en el último año, en el que se delimitan en torno a dicha especificidad. Por tanto, aquellas materias que otorgan conocimientos de referencia y específicos de la especialidad, cobrarían mayor sentido en el tercer año y aportarían una mayor articulación de los contenidos en los dispositivos de Práctica Profesionalizante.

En consecuencia, a partir del análisis del trabajo de campo, se comprende que la acumulación excesiva de horas en los segundos años, dificulta el desarrollo de las materias y limita la disponibilidad de tiempo para el estudio por parte de los alumnos durante ese año; mientras que en el tercer año quedan horas "vacías", donde los alumnos asisten y permanecen en aulas aunque no tengan materias. En este sentido, es importante aclarar que, en la unidad académica Cabo Raúl R. Cuello, la organización de las actividades áulicas y de campo, es la misma en ambos años de cursado, de manera que, los alumnos, ingresan a las 7:00 de la mañana a las aulas y se retiran de la institución a las 19:00 de la tarde. Esto durante todo el trayecto de formación para el ascenso a Cabos.

De manera que en función al diseño actual y a la organización institucional existen horas libres a las que los aspirantes se ven obligados a asistir a las aulas. Esta situación fue mencionada por Aspirantes de tercer año en los siguientes términos:

> Venimos a las 7 horas al aula y no tenemos materias, porque no hay muchas materias en tercer año, pero nos hacen venir igual y nos dicen que es auto preparación, y a nosotros no nos sirve, porque no estudiamos o bien, necesitaríamos un profesor de apoyo por ejemplo para materias como inglés.

En síntesis, y en función a lo que expresado por los alumnos no se comprende el sentido de la asistencia a horas que no están previstas en el diseño curricular, excepto que mediara una organización de tutorías para brindar apoyo en aquellas materias que así lo requieren y para quienes lo necesitan.

De manera que el uso del tiempo de los aspirantes, así como su ejercicio en otros aspectos, continua bajo un formato que concibe que ellos están al servicio de la institución por lo menos doce horas al día, sin considerar que parte de las actividades del alumno son las de estudiar y/o

profundizar contenidos en función a sus propias necesidades y/o particularidades cognitivas. Si bien la dimensión del "tiempo" no se aborda en este trabajo, sí es preciso referir que atraviesa y condiciona a la formación en cuanto a su posibilidad de concreción y especialmente en lo referido a la calidad educativa.

Por otra parte, estas nuevas tecnicaturas son presentadas a los de docentes de la institución educativa y posteriormente, se les asigna al Departamento Psicopedagógico, la tarea de convocar a profesoras/es y orientarlos para la organización de los contenidos mínimos en programas o planificaciones anuales, en función a los lineamientos de la resolución 178/16 [33] del Ministerio de Seguridad, que define los diferentes componentes de los mismos.

Ello resultó problemático al interior de la escuela, debido a que se agregaban nuevos espacios curriculares, comunes a todas las carreras, con contenidos específicos en los que no habían sido formados la mayoría de los docentes ni los instructores y/o sub-instructores que conformaban el plantel de profesores. Por ejemplo, las materias Políticas Públicas en Seguridad II, Historia de los Sistemas de Seguridad en Argentina y Gestión de las organizaciones de Seguridad que constituyen el eje de la seguridad pública y ciudadana.

Para la elaboración de programas, material educativo y asignación de docentes en estas materias, el equipo de gestión, utilizó el mismo criterio especificado líneas antes, para el curso de gendarmes, es decir, reubicó profesores que tenían horas disponibles y perfiles más o menos afines en tales actividades, de forma que ello también influyó en el modo en que la propuesta formativa quedó conformada y se implementó en esta institución.

A partir de este contexto y de las diversas percepciones analizadas, se evidencia una contradicción entre las dos lógicas de funcionamiento: por un lado, la que responde a la castrense para que las que es necesario el control de la disciplina, el seguimiento del aspirante, la observancia de las aptitudes fundamentales, el orden de mérito etc., que llevan a la obtención del grado militar. Por la otra, aquella que corresponde a la educación superior que implica el desarrollo de actividades áulicas previstas para mantener la regularidad de las materias, estudiar y rendir exámenes parciales y finales.

En este sentido, referenciando a Frederic (2013), la formación en estas instituciones requiere superar la división entre la titulación universitaria y el grado militar, de forma que se trataría de que las estrategias educativas del nivel universitario se pongan al servicio de la formación de los gendarmes, aspirantes a Cabos.

Sin embargo, hasta el momento, la falta de formulación de criterios pedagógicos necesarios para una revisión y reflexión acerca de qué prácticas (concebidas como objeto conceptual complejo) se requieren en esta formación y cuáles son sus características (Davini, 2015) limitó el

[33] Dicha resolución establece los componentes comunes de los programas y brinda lineamientos para su definición.

desarrollo de las mismas desde todas sus dimensiones. En tal sentido, la ausencia de un seguimiento y de una capacitación para la implementación de este plan de estudios por parte del Ministerio de Educación y las contradicciones, ya mencionadas, que se producen entre la visión de la formación castrense y la universitaria entre los agentes institucionales se convirtieron en condicionantes para la concreción de la perspectiva de este diseño en la unidad académica.

## 4.4 Contradicciones, conflictos y reclamos: miradas de los docentes

Las modificaciones dadas en el plan de estudios de los cursos para el ascenso a cabos, en las especialidades, presentaron algunas dificultades para la concreción de los programas y desarrollo de las materias, ya que los espacios curriculares que conforman los ejes específicos están constituidos por contendidos mínimos que representan una confluencia de contenidos de diferentes disciplinas. De forma que estos planes de estudio responden a una nueva organización de espacios curriculares en los que se produce un cruce entre disciplinas con una propuesta que se sustenta en el trabajo interdisciplinario.

Frente a estas transformaciones (o sus intentos) se presentaron diversas resistencias. Particularmente, por parte de los profesores especialistas las resistencias se debieron a que la mayoría de las materias que conformaban el eje de cada especialidad suponían, desde sus visiones disciplinarias, ciertos forzamientos de contenidos. De hecho, algunos espacios curriculares del diseño anterior habían sido unificados y de esta forma, los contendidos que correspondían a dos materias pasaron a constituir una sola (por ejemplo en la orientación Administración Pública, el espacio curricular “Derecho Administrativo” quedó conformado por los que, antes eran conocimientos sobre Administración Pública y Derecho Administrativo).

De manera que, en el mismo espacio curricular se unen dos disciplinas: Administración y Derecho. Entonces, requieren experticia para desarrollar los aspectos que hacen a los lineamientos sobre el proceso de administración, sus enfoques, la administración pública y su organización y por otro, el derecho administrativo, sus fuentes, legislación, etc. Se observa, entonces, cómo las materias se presentan en forma de espacios de conocimiento limítrofes, en los que las fronteras disciplinarias se confunden y conforman una confluencia que implica un proceso complejo en el que deben interactuar campos disciplinares con identidades diferentes (Edelstein, 2003).

Es preciso considerar que, si bien es cierto que, al haberse producido una complejidad en los objetos de conocimientos, actualmente, asistimos a un proceso de transformación de la perspectiva del conocimiento que pone en cuestión el valor de las disciplinas asiladas y, por tanto, lo que se busca es un abordaje que intente “religar conocimientos organizándolos con sentido integrador” (Saleme, 2000 en Eldestein, 2003; 81). El enfoque interdisciplinario

requiere pensar criterios desde los cuales la conexión se constituya en una integración a fin de superar la mixtura de contenidos, y posibilitar los diferentes tipos y niveles de análisis que el conocimiento reclama.

En este sentido, un aspecto a considerar es que los planes de estudio se diseñaron y definieron por el equipo técnico pedagógico de la secretaria académica del IUGNA, donde los contenidos que constituyen los espacios curriculares no fueron consultados con los profesionales especialistas. Ello, supone una falta de acuerdos en los criterios de integración de los mismos, y de este modo los profesores perciben que los espacios curriculares que tienen a cargo son un *collage* o una *mezcla*. De manera que, la falta de este trabajo se tradujo en prácticas educativas contradictorias y con diversas resistencias sobre la currícula, las cuales terminaron resolviéndose con la eliminación de aquellos contenidos que los profesores percibían como *desconectados* dentro de la disciplina.

Estas particularidades, que se presentan en los espacios curriculares que conforman el eje de las orientaciones, requería además el nombramiento de más de un profesor por materia, pero las reglamentaciones administrativas que regulan la función docente dentro de la Fuerza no permitían dichas designaciones[34]. Esto además se entrecruza con las dos modalidades reglamentarias que atraviesan a GNA, es decir la organización que supone una división entre áreas operativa y académica. Esta división característica de GNA tensiona la propuesta de formación integrada en los nuevos diseños. Además, se suma a ello, el desarrollo de las materias se da en función a las horas designadas por docentes distribuidos en aulas, es decir no existe otra modalidad de organización para el desarrollo de los contenidos de cada espacio curricular.

Pese a las resistencias esgrimidas por los docentes, en febrero del año 2017 se inició el curso de Aspirantes, *acomodando* a los profesores en perfiles más o menos afines a los espacios curriculares de los mencionados ejes específicos de las especialidades.

## 4.5 Contradicciones, conflictos y reclamos: miradas de los Aspirantes

Los Aspirantes que fueron seleccionados para realizar el curso de Suboficiales, no contaban con el trayecto del curso de gendarmes correspondiente a las Resolución 738/15. Por lo tanto, como se mencionó precedentemente el trayecto de dos años correspondiente al ascenso a cabos, solo les otorgaría dicha jerarquía, pero sin titulación acreditada por el Sistema Educativo. Ello constituía una contradicción con respecto a la profesionalización iniciada al inicio de los años dos mil y que avanzó de manera progresiva hasta este momento.

[34] En este nivel de análisis cabe aclarar que las que las practicas pedagógicas en toda institución educativa se encuentran atravesadas por normativas y prescripciones que se inscriben en los aspectos organizativos.

Esta situación provocó reclamos por parte de los alumnos, especialmente de aquella mayoría que no había sido informado sobre este trayecto formativo denominado *de transición*, en sus lugares de procedencia del despliegue institucional.

Por lo tanto, el reclamo se fundamentaba en que, los mismos aspirantes manifestaban que se les debería haber explicitado la situación, para poder elegir cómo y dónde continuar su carrera. Es importante considerar dos aspectos aquí, por un lado, la realización de este curso supone un cambio de lugar de residencia y, para muchos de ellos con sus familias o bien separándose de ellas, y por el otro, para dicho ascenso también podrían haber optado por los cursos que se desarrollan en el instituto Adolfo Romero y que tienen una duración de un año para egresar como Cabos en comisión. Es decir que el reclamo de los alumnos recaía sobre cierta decisión tomada por la institución de manera arbitraria y que incidía sobre la vida personal y profesional de cada uno de ellos.

En función de ello, según lo relevado en entrevistas, comenzó a circular el rumor, en el instituto, sobre la posibilidad de que los aspirantes de primer año realizaran un *pedido de separación masiva* del curso para ascenso a cabos, y de esta manera, las autoridades de la escuela, gestionaron proyectos alternativos que contemplaran la posibilidad, para este grupo, de acceder a la titulación universitaria.

De ello, surgieron dos propuestas para estos aspirantes. Una de ellas era realizar nuevamente el curso Básico de formación de Gendarmes, lo que les implicaba a su vez, permanecer tres años en la Escuela de Suboficiales y así obtener también la titulación universitaria y la otra, realizar los dos años del curso para ascender a cabos, pero sin titulación alguna.

Interesa, presentar algunas de las percepciones que los Aspirantes tuvieron sobre esta situación, ello fue indagado en un grupo focal compuesto por hombres y mujeres, que habían optado por una u otra posibilidad. En este sentido, aparecieron las siguientes apreciaciones de diferentes agentes:

> Nuestra mayor molestia fue que vinimos y nos dijeron que si hacíamos los dos años no íbamos a tener ningún título y si era así nos hubiéramos ido a cualquiera de los otros cursos que ofrece la gendarmería. Íbamos a ser cabos sin tener que *comernos* dos años, en solo en uno […]
>
> Creo que ellos pensaban que veníamos sólo para ser cabos y se llevaron la sorpresa de que nos interesa el título […]
>
> Nos explicaron que para ser técnicos serian tres años y que cada uno podía decidir, pero ahí nomás tuvimos que elegir (vengan por aquí los que quieren hacer dos años y por allá los que quieren hacer tres años), no tuvimos la oportunidad de consultarnos con nuestras parejas, ni familias, es decir esa decisión tuvimos que tomarla en diez o quince minutos y solos […]
>
> Y bueno en la Gendarmería uno se acostumbra a estas cosas.

Aparecen en estos comentarios varios aspectos a considerar, por una parte, la resistencia a obedecer sin cuestionar, lo que denota la instauración de derechos por parte de los subordinados, aún en su posición de alumnos, que según sus palabras *son el último orejón del tacho*; por otra, comienza a visibilizarse que los Aspirantes valoran la titulación y, por tanto, que la meta formativa dentro de la institución, para muchos, no es sólo la obtención del grado de Cabos.

Además, el reclamo sobre el momento y forma en que se les brindó la información, permite pensar que los Aspirantes plantean un límite en cuanto a las decisiones que toman las autoridades institucionales y que influyen sobre sus vidas personales. En tanto, aparece una percepción de cierta intromisión que a pesar de que los directivos de la institución intentaron ofrecer un paliativo, la forma en que se les informaron sobre las alternativas de formación, limitaba sus posibilidades de elección lo que afectaba también las posibilidades de acordarlo con sus familias.

Por último, reconocen que, en Gendarmería, este tipo de situaciones, que deja al margen las decisiones personales, son parte constitutiva de su *praxis profesional*, y que por ello, "tienen que acostumbrarse". Sin embargo, este "acostumbramiento" no se produce sin tensiones ni conflictos. La obediencia no se produce de la misma manera que era entendida tradicionalmente, sino que existe una distancia con aquella *subordinación*, especialmente cuando afecta o involucra la vida personal de los agentes. Se observa entonces una forma de resistencia entendida como parte de "las singularidades de poder que corresponden a todas las relaciones [y aparece en esos] «puntos, nudos o focos» que se efectúan a su vez en los estratos, a fin de hacer que en ellos el cambio sea posible" (Giraldo Díaz, 2006: 121).

En suma, en el año 2017, la unidad académica Escuela de Suboficiales Cabo Raúl R. Cuello, ofreció dos cursos de formación de Gendarmes, uno destinado a civiles que se incorporan a la Fuerza, el Curso de Formación Profesional de Gendarmes y el otro, denominado "Primer año de las Tecnicaturas del IUGNA" para Gendarmes que realizaron cursos anteriores al reconocido como primer trayecto de la carrera universitaria, además del curso para el ascenso a cabos para quienes optaron por esta oferta educativa sin titulación reconocida por el sistema educativo.

### 4.5.1 Nuevas propuestas para los Aspirantes en los trayectos de formación

Para aquellos Gendarmes que no habían realizado el curso reconocido como primer año común, los directivos de la institución propusieron como alternativa que realizaran el nuevo curso aunque ya eran gendarmes, es decir habían cursado el del diseño anterior[35].

[35] De esta manera, de los 840 aspirantes que ingresaron (588 varones y 252 mujeres) 296 optaron por realizar la carrera universitaria, y de estos últimos 88 fueron mujeres. Esto representa un 35%, que se mantiene uniforme si se considera la elección de varones y mujeres.

Se presenta aquí la particularidad de que un grupo de cursantes eran civiles que se incorporaban a la Fuerza y el otro estaba integrado por gendarmes, con más de dos años de antigüedad y por ello, con experiencia en actividades operativas de la Fuerza.

Es importante referir que estos cursos de gendarmes, destinados a grupos diferentes, presentan el mismo diseño curricular, inclusive en el eje de las Prácticas Profesionalizantes, pero se desarrollan en turnos opuestos. Esta división de los cursos fue fundamentada para un oficial entrevistado, en los siguientes términos:

> Aquí sucede algo particular aquellos gendarmes que vuelven a realizar el curso no pueden estar con los civiles que ingresaron ahora, por una cuestión de jerarquía y porque además no hay tantas modificaciones en los contenidos, con respecto al que ellos ya hicieron, sino más bien en las prácticas, y ellos vienen con dos años de experiencia profesional. Entonces reorganizamos aulas y escuadrones en función a: Curso profesional de Gendarmes (civiles que ingresaron al 1er año de tecnicaturas); primer año del IUGNA, compuesto por los Gendarmes que venían inicialmente a realizar el 1er año para ascender a Cabo.

Sin embargo, más allá de la diferencia que plantea este oficial en cuanto a la experiencia profesional, estos Aspirantes de primer año realizaron una réplica del curso para los que recién se ingresaban, ya que las Prácticas Profesionalizantes casi no se diferenciaron, a pesar de la experiencia profesional con la que contaban.

Es decir que la separación de los mismos quedó fundamentada por la jerarquía, mientras que en las Prácticas Profesionalizantes no se produjo una redefinición para este curso destinado a Gendarmes de I. De manera que realizaron dichas prácticas como si fueran recién ingresados a la Fuerza. De esta forma, se comprende que, el mencionado curso para Gendarmes de I, fue una instancia formal para brindar respuestas a los reclamos masivos protagonizados por los aspirantes, ya que si el sentido de esta oportunidad, hubiese estado dado por la profesionalización, la capacitación debería haber girado en torno a la profundización de contendidos, al análisis y reflexión sobre aspectos ya vivenciados en el despliegue que aportaran nuevas herramientas para la resolución de problemas dentro de su ámbito profesional.

Por otra parte, y en continuidad al proceso de transformación a carreras universitarias, se implementó, también, el plan de estudios correspondiente a los segundos años para quienes eligieron esa opción. En este sentido, resulta contradictorio que los aspirantes que iniciaron este nuevo plan de estudios y que no serían técnicos universitarios debieron cumplir con las mismas exigencias en cuanto a contenidos, exámenes y condiciones de acreditación, a pesar de que no obtendrían la titulación sino sólo el grado de Cabos.

Por último, en los terceros años, se ubicaron a los alumnos que estaban cursando la última cohorte de Tecnicaturas Superiores dependientes de la Dirección General de Institutos privados

de la Enseñanza (DIGPE) de la provincia de Córdoba. Cuya denominación de "tercer año" respondía sólo a una cuestión de organización institucional y jerarquía dada por antigüedad de los alumnos, ya que, esas tecnicaturas otorgadas por DIGPE tenían una duración de cursado de dos años.

Es decir que, quienes egresaron en el 2017, fueron los últimos cabos con titulación de Técnicos Superiores, mientras que los que iniciaron el nuevo plan durante ese año, egresaron en el 2018 como Cabos en las diferentes especialidades sin titulación reconocida por el sistema educativo[36].

Por otra parte, la Institución tiene entre sus filas una gran cantidad de efectivos en el grado de Gendarmes I, cuya antigüedad oscila entre 4 y 13 años y que no accedieron a la formación de Suboficiales. De forma que, para alcanzar la jerarquía de Cabo en el cuadro de Suboficiales y actualizar su formación, requerían transitar un trayecto formativo que les permitiese capacitarse en las necesidades y nuevas demandas en materia de seguridad. A fin de ofrecer una alternativa de capacitación, se generó una propuesta de "Formación Básica de Suboficiales del Escalafón General – Especialidad Seguridad**"** que constituye una nueva oferta formativa en la unidad académica Cabo Raúl R, Cuello, destinada a esa amplia franca etérea de Gendarmes de I.

#### 4.5.1.1 Formación Básica de Suboficiales del Escalafón General – Especialidad Seguridad: el curso de Auxiliar operativo

En el año 2017, se genera desde la unidad académica de Jesús María, y en respuesta a la solicitud del Subdirector de GNA, el curso de Formación Básica de Suboficiales del Escalafón General, "Especialidad Seguridad". Este curso estaba dirigido a aquellos gendarmes cuya antigüedad oscilara entre 4 y 10 años (sin embargo, en la práctica también se inscribieron un número importante que tenía hasta 13 años de servicios).

La necesidad de ofrecer una capacitación a estos gendarmes se relaciona con las incorporaciones masivas que hicieron crecer de manera exponencial a los miembros de la Fuerza, especialmente como se mencionó, al no haberse incrementado, en la misma proporción las vacantes para los cursos de ascenso a Cabos, no pudieron acceder a los mismos.

Este plan de estudios que se constituyó en un nuevo curso para la especialidad Seguridad se inició en la escuela de suboficiales de Jesús María en el año 2018 y tiene una duración de un año. La propuesta curricular se organizó también en ejes de formación, a saber: "Formación general en seguridad pública y ciudadana", "Jurídico normativo" y "Prácticas Profesionalizantes". Cada uno de ellos, constituidos por los siguientes espacios curriculares[37]:

[36] En el año 2019 egresaron los primeros Cabos con título de pregrado universitario.
[37] Véase el Proyecto Pedagógico del Curso de "Formación Básica de Suboficiales del Escalafón General – Especialidad Seguridad"; unidad académica Cabo Raúl R. Cuello.

- Formación general en seguridad pública y ciudadana:

1. Organización Institucional de Gendarmería Nacional.
2. Funciones específicas de Gendarmería Nacional.
3. Servicio interno de Gendarmería Nacional.
4. Recursos Comunicacionales.

- Jurídico normativo:

1. Derecho Penal.
2. Derecho Procesal Penal.
3. Ética y Derechos Humanos

- Práctica Profesionalizante:

1. Técnicas y procedimientos en las operaciones de Gendarmería Nacional.
2. Técnica de empleo de armas portátiles.
3. Régimen interno de Gendarmería Nacional.
4. Promoción de la salud y entrenamiento físico profesional.

Este curso, si bien no otorga titulación reconocida por el sistema educativo, sí les permite acceder a la jerarquía de *Cabos en comisión*, es decir que se les confirma la jerarquía, luego de un año en actividades en del despliegue institucional. Asimismo, a este grupo de Gendarmes también se les ofreció la posibilidad de volver a realizar el curso inicial, ahora reconocido como primer año de las Tecnicaturas Universitarias, de tal manera que pudieran acceder a titulaciones, cumplidos los tres años del trayecto.

De esta manera, aquellos que optaron por la obtención de la titulación conformaron, en el año 2018, el primer año del Curso de Gendarmes. Éste tuvo una particularidad que antes no se había dado en la unidad académica, estaba constituido por gendarmes con más antigüedad que los que cursaban en segundo y tercero. Ello generó algunas tensiones en la relación de superioridad y subalternidad, ya que tradicionalmente en la escuela los más antiguos eran los que cursaban el último año. De esta manera refería una Aspirante de Tercer año, una situación en la que se desempeñaba como auxiliar de guardia de este primer año:

> Estaban todos acostados y les dije si el suboficial les había autorizado que por mí estaba bien, pero que cuando yo les venía a leer los puestos, que por favor se levanten y presten atención porque iba a hacerlo una sola vez. Uno de ellos, se levantó y me dijo: yo soy pesado flaca y la verdad vos no sé, sos una criatura al lado mío. Le miré, y le dije, discúlpeme, termino de leer los puestos, y lo hablamos […] Cuando terminé de leer los puestos lo llamé afuera, y le pregunté qué le había molestado porque yo no le había faltado el respeto, solamente le pedí que se levante de donde estaba acostado y preste atención, no tiene nada de malo, le dije, eso hace a la disciplina" […] Y

> además, le guste o no a usted, yo le estoy impartiendo una orden a usted, y así va a ser siempre, siempre va a tener un superior arriba.

Se recuerda que la antigüedad, dentro de la Fuerza, otorga la "superioridad". Ésta se constituye en primer término por las calificaciones, el que tiene el mejor promedio es más antiguo, luego por cohorte de ingreso y egreso, y por último de acuerdo a la edad cronológica.

De esta manera, es más antiguo quien está cursando el último año, y por tanto, ostenta mayor *superioridad.* De su relato surgen, varios aspectos a considerar: primero, aparece una disputa dada por los años de antigüedad conformados en el territorio, segundo, una antigüedad otorgada por el mando, debido a una incorporación anterior en la formación, tercero, y concatenado con los puntos anteriores, la idea de antigüedad tensiona las relaciones de superioridad y subalternidad, producto de la nueva situación manifiesta entre la formación y los años de práctica en el territorio.

Además, resulta interesante, que los aspirantes analizados tienen incorporados *modos de hacer* construidos en el despliegue que incluyen también dichas relaciones de superioridad y subalternidad. Esto fue resaltado por un Aspirante del Curso de Auxiliar operativo en los siguientes términos:

> Si bien respetamos las jerarquías, es hasta cierto punto; ellos saben que nos necesitan. Los oficiales te dicen que hagas las cosas, pero depende de cómo sea el oficial, si viene en ganador, en mandón, no le ayudamos, si viene tranquilo y nos pide que le demos una mano, lo hacemos… ellos saben que sin nosotros no son nada y nosotros también lo sabemos […] si ellos vienen con prepo, no les damos bolilla, nos vamos y los dejamos solo, y que se arreglen. A ellos no les conviene. No pueden hacer nada sin nosotros […].

De este modo, se interpreta que ellos tienen cierta forma de *modelar el mando*, ya que la obediencia queda supeditada al trato dado por el superior, es decir que existiría cierta resistencia a la obediencia entendida como sumisión[38].

## 4.6 Conclusiones del capítulo

La resolución 199/11 como primera normativa que orienta la formación de las Fuerzas de Seguridad y Policiales proponía contenidos que contemplaban la nueva visión de la seguridad ciudadana. La misma fue el marco que orientaba la generación de los diseños curriculares de las

[38] Estas tensiones exceden los objetivos propuestos de esta investigación. Sin embargo, se considera necesario dejar registro de estos movimientos entendidos aun como incipientes. Pues, las relaciones de mando y obediencia y las tensiones que se producen en los cursos de formación aún son muy recientes. Es un interrogante abierto, espacio de posibles futuras investigaciones, sobre cómo esta convivencia de diferentes antigüedades, conformadas por un lado por la formación y por la otra, por la práctica en territorio operarán en las prácticas disciplinarias dentro de la unidad académica Cabo Raúl R. Cuello en particular y en GNA en general.

Tecnicatura Superior en Seguridad Pública y Ciudadana, aunque como se analizó sus lineamientos no incidieron sustantivamente en el curso de formación para el ascenso a Cabos.

Ello fue consecuencia de un entramado de situaciones que emergían en ese momento: el despliegue masivo de gendarmes en operaciones policiales urbanas, la discontinuidad del curso de ascenso a cabos para enviarlos a dichos operativos, el crecimiento exponencial de gendarmes en su grado inicial, el conflicto docente que protagonizaron los profesores de la ESCUSUB. Estas situaciones incidieron para que en el plan estudio propuesto prevalezca una definición endógena, que determinó un diseño con variaciones mínimas al que existía desde el año 2006.

En este sentido, cabe abrir un interrogante sobre cómo influyó la modificación de las funciones tradicionales de fronteras hacia otras de policiamiento urbano, operada desde los lineamientos políticos, en las resistencias que los agentes opusieron a las orientaciones de la formación dadas por la Resolución 199/11.

En consecuencia, la profesionalización esgrimida en la propuesta desde los agentes del Ministerio de Seguridad, puede pensarse del lado de los propios Gendarmes, en sentido contrario es decir como cierta desprofesionalización. Frente a ello, emergen tensiones, en torno a un perfil tradicional y otro nuevo, más ligado a las funciones que se les impusieron desde las políticas públicas en respuesta al contexto socio histórico.

Además, durante el año 2017, en la unidad académica Cabo Raúl R. Cuello se implementaron los nuevos diseños de las tecnicaturas de pregrado universitario. Éstos conforman los segundos y terceros años de dichas tecnicaturas y constituyen el trayecto formativo para el ascenso a Cabos.

Como se mencionó, a partir del año 2017, sólo pueden obtener el grado de cabos aquellos gendarmes que hayan aprobado todos los espacios curriculares de las Tecnicaturas, es decir no pueden ser Cabos si adeudan materias. Si bien, esto puede leerse como una tendiente profesionalización de los miembros de la Fuerza, también presentó ciertas particularidades que permiten cuestionar la mencionada profesionalización ya que dejó a un grupo de Aspirantes sin acceso a las titulaciones otorgadas por el Sistema Educativo.

Por otra parte, en relación a los contenidos y estrategias educativas, la integración de métodos universitarios en la formación de los Aspirantes a Cabos, por el momento, parecen ser de difícil concreción, ya que oficiales y suboficiales continúan valorando y privilegiando aquellas que responden al modelo conductista y al de la formación castrense, lo que hace emerger resistencias frente a nuevas propuestas educativas.

En consecuencia, las estrategias o metodologías de enseñanza aprendizaje, plantean puntos de divergencias entre los actores respecto del nuevo modelo de formación y aquello que perciben como propio y distintivo para el ejercicio profesional. Es decir que las prácticas

formativas se encuentran atravesadas por la demanda de ciertos métodos (de definición endógena) que serían los que, desde las perspectivas de los propios gendarmes, aseguran el desempeño profesional y les otorgan identidad a los miembros de GNA.

De esta manera, profesoras/es, Oficiales en cargos de gestión, instructores y Aspirantes, muestran contradicciones en sus percepciones sobre las prácticas pedagógicas, lo que termina produciendo discrepancias sobre el sentido dado a la formación y a la profesionalización. En función al análisis se piensa que las adecuaciones internas que se producen en la implementación de los nuevos planes de estudio para la formación de ascenso a Cabos, termina reproduciendo la verticalidad jerárquica que caracteriza a la institución, a partir de la cual, se evidencia cierto paralelismo, en tanto que la formación académica termina subordinada a la técnica profesional.

De manera tal que, hasta el momento, la transformación ha sido parcial, tamizada por las percepciones sobre validez y legitimidad del "saber" que los propios agentes reconocen y que se visibiliza a la hora de poner en acto sus propias prácticas pedagógicas.

Pareciera que si bien, desde el Estado, mediante orientaciones y normativas específicas, se pretendió orientar la formación de los suboficiales, en las prácticas pedagógicas, los lineamientos políticos fueron morigerados por las propias representaciones de los agentes sobre su profesión.

En el análisis del trabajo de campo se pudieron interpretar diversas resistencias, conflictos, particularidades organizativas a la hora de gestionar la implementación de los nuevos planes de estudio. Esto imposibilitó el avance hacia la concreción en todas las dimensiones que abarca dicha propuesta curricular.

De todo lo analizado, se desprende que la formación Técnica Universitaria, dentro de esta institución termina diluyendo la centralidad del abordaje y desarrollo de los marcos conceptuales que ampliarían y profundizarían conocimientos, los cuales podrían brindar herramientas cognitivas a los alumnos para el logro de un pensamiento crítico y reflexivo sobre las acciones involucradas en la profesión.

## Conclusiones Generales. Entre resistencias, avances y contradicciones sobre los cursos de formación en la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl R. Cuello

En esta tesis se analizaron los diversos criterios que guiaron las transformaciones producidas en el proceso de formación de los suboficiales de GNA durante el período 2000-2018 en relación con la profesionalización, la democratización y las nuevas exigencias de intervención en seguridad, particularmente considerando el caso de los cursos de formación en la Escuela de suboficiales Cabo Raúl R. Cuello (Jesús María).

A tal fin se analizaron distintas resoluciones ministeriales, normativas de GNA que redefinieron el ámbito de la seguridad, así como aquellas que desde las políticas educativas establecieron un modelo sustentado en el paradigma de la *formación por competencias.* Este proceso fue reconstruido e interpretado a partir del análisis de un corpus documental y también a través de un conjunto de entrevistas, grupos focales y observaciones participantes, en las cuales se recuperaron las perspectivas y representaciones de los oficiales y suboficiales, de las/os docentes y Aspirantes en relación con la formación en el espacio de la Escuela de suboficiales Cabo Raúl R. Cuello. De modo que el recorrido permitió visibilizar las *resistencias, avances e impasse* que se produjeron en los diferentes momentos que abarcaron el periodo de análisis.

Para responder a los objetivos específicos se mostraron los modelos pedagógicos puestos en juego en las distintas propuestas curriculares que contienen diferentes visiones sobre el conocimiento o paradigmas educativos. Para esto se abarcaron contenidos, estrategias metodológicas y de evaluación. A tal fin se describieron y analizaron diferentes planes de estudio correspondientes a aquellos momentos considerados *claves* en el recorrido hacia la profesionalización de los Suboficiales. En especial se presentó la manera en la que los distintos lineamientos establecidos desde el Sistema Educativo Nacional fueron plasmados en los diseños curriculares y cómo fueron recibidos por los actores institucionales, lo cual permitió analizar acuerdos y resistencias de los agentes frente a dichos cambios paradigmáticos y su incidencia *efectiva* en las prácticas formativas.

En este sentido, las primeras intervenciones de *criterios exógenos* para la formación de los suboficiales se dieron con el inicio de la integración de la formación al Sistema Educativo. En primer lugar, ello respondió a los lineamientos políticos establecidos en la Ley 24.948 de reestructuración de las Fuerzas Armadas (del año 1998) en la que se establece la modernización y capacitación profesional de los cuadros de todos los niveles jerárquicos (que en ese momento se sustancia solo la Tecnicatura Superior en Seguridad Pública. Posteriormente, se concreta también en el resto de las especialidades que conformaban el escalafón general en el cuadro de suboficiales).

Ya para el año 2006, la Escuela de Suboficiales ofreció por primera vez titulaciones de nivel superior no universitario para la formación en Seguridad Publica, en Policía Científica, en Administración Pública, Telecomunicaciones e Investigación Criminal y Narcotráfico. Posteriormente, en el año 2009, se agrega la Tecnicatura en Seguridad Vial y Transporte en correspondencia a la asignación de esta función a la GNA. Todas ellas dependientes de la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza de la Provincia de Córdoba y elaboradas en función a los lineamientos del Acuerdo A 23 del Consejo Federal de Educación.

A partir del año 2010, las políticas gubernamentales en materia de seguridad determinan una estrecha articulación entre dos ejes. Uno de ellos, es el *cambio de paradigma sobre la seguridad*, a partir del cual es definida como un "Derecho Humano" y el otro es el *ejercicio del gobierno civil* de la seguridad y de las fuerzas policiales federales. De esta forma, el gobierno político de la seguridad buscó poner fin a la autonomía policial y estableció que es la política la que define el rumbo de la policía (Ayos y Fiuza Casais, 2017).

Dentro de este contexto político, la Resolución 199/11 es la primera normativa que dispone la adecuación de los planes de estudio en función a estándares de *formación policial* para los miembros de las Fuerzas de Policiales y de Seguridad. En este sentido el anexo *Agentes de calle* fue el que enmarcó la reconstrucción del diseño del curso *formación inicial* de gendarmes y la Tecnicatura en Seguridad Pública y Ciudadana el curso de ascenso a Cabos.

Estos primeros planes de estudio, elaborados a partir de los criterios de la mencionada Resolución Ministerial, estuvieron a cargo de los propios actores del área de gestión e integrantes de los equipos pedagógico de las unidades académicas, del rectorado del IUGNA y su elaboración estuvo coordinada por los equipos técnico del Ministerio de Seguridad y de Educación.

El modelo de formación sustentado en dicha Resolución tuvo mayor incidencia en el curso inicial de formación de gendarmes que, a pesar de conservar el núcleo propio o más castrense, fue donde se inscribió por primera vez el plan de estudios con la *nueva visión democrática* de la seguridad ciudadana asociada al respeto por los derechos humanos y la prevención y promoción de la seguridad, la gobernabilidad democrática y la convivencia social. En este momento, la principal resistencia de los actores institucionales giró en torno a la orientación policial que definía la misma resolución, en contraposición a la calidad de Fuerza Intermedia con las que se identifican los miembros de la Fuerza.

Sin embargo, los lineamientos de esta Resolución Ministerial 199/11 tuvieron escasa representatividad en el curso de formación para ascenso a Cabos. Esto se debió principalmente al despliegue masivo de gendarmes en operaciones policiales urbanas y con ello la discontinuidad del curso de ascenso a cabos a fin de cubrir dichos operativos. Asimismo, el

crecimiento exponencial de gendarmes en su grado inicial y el conflicto docente que protagonizaron los profesores de la ESCUSUB, en los últimos años de análisis, impactaron en esta poca representatividad. Estas tensiones y resistencias se reflejaron en los planes de estudios, donde prevaleció una *definición endógena* del diseño y resultaron en mínimas modificaciones al que existía desde el año 2006.

Estas trasformaciones, que abarcaron tanto el desplazamiento y ampliación de las funciones de la GNA como (o en correspondencia) la de los diseños curriculares de los cursos de formación, se sustanció en la creación del Instituto Universitario de GNA (IUGNA). Esta creación implicó que la oferta educativa se modificará para alcanzar las exigencias de nivel universitario y los criterios establecidos por CONEAU (Así, para el cuadro de suboficiales se definió el acceso a títulos de tecnicaturas universitarias).

La primera transformación de los planes de estudios para el nivel universitario se inició en el curso inicial de formación de gendarmes. En el año 2015 la Disposición 738/15 del Director de GNA establece que el mencionado curso se constituye en el primer año común para acceder a las titulaciones de Técnicos Universitarios. Esta nueva propuesta, presenta una diagramación de estos planes de estudio por ejes de formación (seguridad pública, jurídico normativo, y de Prácticas Profesionalizantes). Las Prácticas Profesionalizantes están conformadas y organizadas por *intervenciones profesionales*, que de manera gradual y siguiendo una secuencia que abarca desde prácticas guiadas, simulaciones hasta llegar a prácticas en contexto real, reproducen las actividades operativas de Gendarmería.

Durante el año 2017, en la unidad académica Cabo Raúl R. Cuello se implementaron los nuevos diseños para los segundos y terceros años de las tecnicaturas de nivel universitario, correspondientes al curso de Ascenso a cabos y convirtieron a la Unidad Académica en *miembro pleno del IUGNA.* Estas tecnicaturas conservan el eje propio y central que es el de la seguridad y por tanto su denominación de base, es decir “Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana”, y a las especialidades se las agregó como orientaciones.

El trayecto formativo para el ascenso a Cabos, continúa y profundiza en contendidos propios del eje de la seguridad pública, común a todas, y agrega aquello común del eje jurídico-normativo (Derecho Procesal Penal), así como también legislaciones específicas de cada especialidad en segundo año, mientras que en tercer año sólo quedó lo específico. Además, sumó un eje propio en cada una de ellas conformado por espacios curriculares que brindan la especificidad a cada orientación. En cuanto al eje de las Prácticas Profesionalizantes en los segundos años se prevé la continuidad de algunas prácticas comunes a la seguridad pública y ciudadana y comienza a incluirse las específicas de cada especialidad. Por último, en los terceros años se conforman prácticas propias correspondientes a cada orientación.

En estos cursos de formación la propuesta se sustenta también en el modelo pedagógico basado en un diseño por competencias y la reflexividad. De modo que los planes de estudios contienen una concepción de conocimiento interdisciplinaria, que busca romper con las lógicas internas de cada disciplina al ser concebidas como núcleos de contenidos que aportan al campo propio de la seguridad.

Sin embargo, existen divergencias de sentidos que se producen en la formación universitaria de los Suboficiales, las cuales se encuentran plasmadas en diversas reglamentaciones, que, de acuerdo a las perspectivas de los agentes, son contradictorias. Por una parte, la que enmarca al régimen disciplinario de las Fuerzas Armadas y por otra, la referida al régimen de Educación Superior. De este modo, como se analizó, se producen situaciones en las que determinadas acciones de los aspirantes pueden cobrar distinto sentido si son analizadas desde una u otra reglamentación. Este aspecto es sustantivo si se pretende lograr acuerdos en lo relativo al valor de la integración de saberes, la calidad educativa y, por tanto, al sustento epistemológico de la formación para los gendarmes.

Estas diferentes transformaciones y reglamentaciones "cruzadas", analizadas en los capítulos precedentes, producen tensiones y conflictos entre los integrantes de la Fuerza. En términos generales, las resistencias a la inclusión de nuevos contenidos se sustentaron en que, desde la perspectiva de los miembros de la Fuerza, no eran aplicables a las funciones propias del Cabo de GNA. Este cuestionamiento incluía, por un lado, la falta de pertinencia de los mismos para las funciones profesionales y, por otro lado, el incremento de horas de aula (debido a la cantidad de contenidos teóricos) en detrimento de las horas de campo o instrucción y de otras actividades que los Aspirantes realizaban en "la escuela" (un ejemplo paradigmático es el "orden cerrado", que desde la perspectiva de los Gendarmes son "formadoras" de la disciplina, del espíritu de cuerpo y de los valores propios de la Fuerza). En suma, la profesionalización pretendida desde el Ministerio de Seguridad en parte se vio truncada, ya que la propuesta de capacitación continua y reconstrucción del campo profesional, al reubicarse el Estado en la conducción de la seguridad y delimitar contenidos y prácticas educativas específicas y comunes para el área (desmilitarización, perfiles profesionales, visión educativa desde el paradigma de la formación por competencias y la reflexividad) se tensionó con la mirada de los diferentes agentes involucrados en la unidad académica Cabo Raúl R. Cuello. Desde la perspectiva de los Gendarmes se percibe en sentido contrario, es decir que para ellos suponía cierta *desprofesionalización*, ya que se cuestionaba aquello que desde la perspectiva de los miembros de GNA es el núcleo prioritario que conforma el *ser gendarme* o, en otras palabras, el modelo de lo que *debe ser* un integrante de la Fuerza.

Estas modificaciones producen tensiones entre el sentido dado en la formación tradicional con la que acordaban inicialmente la mayoría de los gendarmes con una visión profesional enmarcada en un perfil profesional por competencias. De este modo, las resistencias esgrimidas por los actores, es que la formación si bien podría generar mejores técnicos iría en detrimento del *ser Cabos* en cuanto a la disciplina, valores propios de la Fuerza y la estricta subordinación jerárquica requerida para sus actuaciones tradicionales. Así se interpreta que las representaciones de los entrevistados (oficiales y suboficiales) suponen que la profesionalización pretendida desde las políticas públicas pone en tensión la visión tradicional del Cabo con la que los gendarmes se identificaban.

Esta transformación y sus resistencias repercutieron en la organización del plan de estudios y los modos de pensar y comprender la formación en GNA. Dichos cambios marcaron el inicio de vaivenes, resistencias y contradicciones entre una nueva lógica en la educación a partir de los criterios establecidos por el Consejo Federal de Educación, como así también en las adecuaciones administrativas para el nivel educativo superior no universitario, con prácticas pedagógicas que reproducían un modelo educativo conductual y las estrategias más castrenses de la formación. En suma, lo más significativo en un primer momento fue la inserción al sistema educativo, lo cual limitó parcialmente la autonomía en la definición de la formación de los Suboficiales dada hasta ese momento.

Consecuentemente, se interpreta que los cambios en las titulaciones no implican en sí mismos una transformación de los métodos, sino que reflejan el estado de las relaciones de poder entre miembros de la fuerza y actores políticos.

De este modo, las prácticas pedagógicas continuaron signadas por la división entre áreas académicas y operativas, lo cual dificultó la integración y articulación de contenidos. En relación con las Prácticas Profesionalizantes, se concebían como un campo de aplicación de contenidos, fórmulas y técnicas específicas que los alumnos realizaban, después de haber desarrollado los aspectos teóricos disciplinares, en las etapas finales de cada año de formación. Ello, dificultó el desarrollo de actividades didácticas que tendieran a la problematización y re-significación de los conocimientos a partir de los nuevos contenidos que aportarían los diferentes campos al de las prácticas tal como planteaba la perspectiva paradigmática de este modelo educativo. Asimismo, esto se articulaba con ciertas resistencias y tensiones a esta *nueva visión de la seguridad y de la formación* que giraban en torno a la pérdida de su identidad como fuerza intermedia, al nuevo rol en un ámbito no específico de gendarmería (es decir, espacios donde no intervenía tradicionalmente) y a las actividades policiales de seguridad urbana que podían equipararlos con las *policías,* de las que, por otra parte, los gendarmes pretendían diferenciarse.

En sentido contrario a la intencionalidad de estos diseños, en las prácticas educativas especialmente de campo u operativas, continuó la prevalencia de una visión pedagógica desde la perspectiva de la "racionalidad técnica", cuyo sustento, desde el punto de vista psicológico, lo proporciona el modelo conductista.

En suma, los cursos de formación para Gendarmes y para el ascenso a Cabos diseñados por primera vez a partir de las orientaciones brindadas desde el Ministerio de Seguridad, evidenciaron tensiones entre el sentido de una nueva formación orientada por el *paradigma de la reflexividad* y el valor dado a la formación tradicional por parte de instructores, sub-instructores y autoridades de Gendarmería.

Estas tensiones no solo se produjeron en las miradas de los Gendarmes sino también entre las y los docentes con relación a los criterios que validaban las formas de enseñar. En este sentido, el *habitus* profesional, como determinante en la construcción de un modo de concebir y transmitir el conocimiento, conformó posiciones en disputa sobre el conocimiento válido desde las perspectivas inscriptas en cada uno de los agentes y de esta forma las prácticas pedagógicas terminaron reproduciendo dichas posiciones. Ello en contrasentido a la pretendida integración, articulación y aporte al eje de las Prácticas Profesionalizantes.

Se interpreta que aunque se produjeron cambios significativos en la implementación de estas nuevas propuestas (véase las propuestas de 2015 y 2017), superadoras de anteriores en su diseño, en las prácticas pedagógicas continuó suscitando tensiones entre los agentes y dificultades para la efectiva concreción de aquello que parecería continuar presentando resistencias. Es decir, la articulación e integración entre contenidos académicos y técnicos-profesionales. Estos aspectos, muestran una tendencia hacia la conservación de la formación tradicional, con acento en la ejecución técnica de procedimientos y la fragmentación en áreas operativa y académica.

En este sentido, desde la perspectiva de los agentes la formación de un técnico no requiere tanto del contenido teórico sino de prácticas técnico-procedimentales con formas y modalidades de organización en la actuación profesional que se *imprimen* en los aspirantes a partir del modelo castrense. También consideran relevante el conocimiento y aplicación del marco legal correspondiente, pero a partir del establecimiento de prácticas que no necesariamente requieren ser mediadas por la reflexión como es entendida y propuesta en los planes de estudio.

Todas estas resistencias, avances y contradicciones en los cursos de formación en la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl R. Cuello permiten poner en discusión los modos en que se aplican, se piensan e implementan los diseños basados en competencias. Desde una *perspectiva del pensamiento complejo,* es entendido en tres ejes interrelacionados y co-implicados de forma recíproca*: la comprensión de la complejidad,* la *actuación sobre la complejidad*, el *uso o*

*dominio de la complejidad* (Maldonado, 2003). Es decir, "las ciencias de la complejidad son ciencias de fronteras definidas a partir de problemas de fronteras" (Maldonado, 2003: 141), orientadas hacia el diálogo entre disciplinas en una dinámica no – lineal, definido por el carácter abierto e indeterminado de la complejidad creciente del conocimiento del mundo social que, por tanto, exige la creación de espacios interdisciplinarios.

En esta investigación se comprende que estos diseños tendrán que seguir discutiéndose y disputándose entre los propios actores, es decir fundamentalmente entre los agentes de la Escuela de suboficiales Cabo Raúl R. Cuello. Se tendrán que seguir tensionando los modos de percibir y concebir los aspectos cognitivos, emocionales, de las disposiciones incorporadas y los componentes de acción en este contexto específico. Estas discusiones serán ineludibles para traspasar las resistencias dentro de la formación en GNA, para construir reflexiones cada vez más elaboradas, críticas y con mayores capacidades de generar cambios, las cuales posibiliten enriquecer hipótesis de trabajo, fundarlas y promover estrategias pedagógicas y curriculares que respondan a un *ser gendarme nuevo*. Un gendarme que articule miradas castrenses y miradas diversas e interdisciplinarias en los cursos de formación.

## Referencias Bibliográficas


Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *Serie IBE-Working Papers on Curriculum Issues 8. UNESCO-IBE*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo-OEA. La Educación*. XXXVII, 116 (III), 561-578.

Adé Portero, I. (2017). La transformación de las Fuerzas Armadas españolas en la década de los ochenta a través de la enseñanza militar. En Delgado Gómez-Escalonilla, et al. (coords.). *El Factor Internacional en la Modernización Educativa, Científica y Militar de España* (pp. 240- 252). Alicante: *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.*

Alliaud, A. (2018-maio/ago). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa*, 13, 2, 278-293.

Alonso J., Garrote E. (2009). Reflexiones y conceptos en torno a las políticas de formación policial de la República Argentina. *II Encuentro de Áreas Educativas en Seguridad Pública del Mercosur.* Brasilia. Recuperado de: https://escueladepersonalsubalterno.files.wordpress.com/2012/09/11_alonso_garrote.pdf

Alonso, J. (2015). *Dispositivos de formación en las prácticas profesionales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Seguridad de la Nación.

Alonso, J. (2013). *Gobierno Instituciones y tendencias de la formación policial*. Buenos Aires: Secretaria de Seguridad Interior-Programa de Naciones Unidad para el desarrollo.

Ayos, E. y Casais Fiuza P. (2017-primer semestre). (Re)definiendo la cuestión securitaria: tensiones y aperturas en las problematizaciones en torno a una «seguridad democrática» en el período 2000-2015. *Delito y Sociedad*. 45, 27. Recuperado de: file:///C:/Users/Guada/Downloads/7820-Texto%20del%20art%C3%ADculo-23046-1-10-20181129.pdf

Badaró M. (2013). Historias del Ejército Argentino-1990-2010. Democracia, política y sociedad. Buenos Aires: Edhasa.

Badaró, M. (2009). Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales en el ejército Argentino. Buenos Aires: Prometeo.

Badaró, M. (2006-agosto). Identidad individual y valores morales en la socialización de los futuros oficiales del Ejército Argentino. *Avá*, 9.

Baez, L., Cappelletti, G., Sabelli, M.J. y Ferreyra Díaz, M. P. (2015). Las autobiografías Educativas en la Formación de Formadores de Policías y de Fuerzas de Seguridad. El Caso de la Escuela Federal de Suboficiales y Agentes de la Policía Federal Argentina. *8° Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, octubre.

Baquero, R. (2006- junio). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Espacios en Blanco*, *Revista de Educación*, 16, 123-151.

Barsky, O., Giménez, G., Del Bello J. C., Sánchez Martínez E. (2018). *La Ley de Educación Superior: impactos, desafíos e incertidumbres*. Buenos Aires: Teseo.

Barale A. y Sabelli. M. J. (2012). *Orientaciones para la enseñanza de las Prácticas Profesionalizantes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Biazzi, R. (2016). Evaluación de las instituciones universitarias militares argentinas: el riesgo endogámico. *Segundo Simposio de Evaluación de Educación Superior*. Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: http://www.ufrgs.br/avalies2016/anais-do-evento/artigos-1/156401.pdf

Bourdieu; P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montressor.

Bourdieu, P. (1999a). Comprender. En Bourdieu, *La miseria del mundo* (pp. 527-543). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Bourdieu, P. (1999b). El conocimiento por cuerpos. Bourdieu, *Meditaciones Pascalinas* (pp. 169-214). Barcelona: Anagrama.
Bourdieu, P. (1997). Razones Prácticas sobre la Teoría de la Acción. Barcelona: Anagrama.
Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). La actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4, 2, 1-26.
Cappelletti G. (2013). "Educación, territorio y ocupacionalidad". En *Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas. Ciclo de formación Virtual*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
Cappelletti G. (2011). Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas. Ciclo de formación Virtual. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
Castro C. (2004). *O espírito militar: um antropólogo na caserna.* Río de Janeiro: Jorge Zahar.
Castro, E. (2011). *Diccionario de Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) (2013). *Derechos Humanos en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2009). *Informe sobre seguridad ciudadana y derechos humanos*. Buenos Aires: OEA- CIDH.
Damasceno de Sá, L. (2002). Os filhos do estado. Auto-imagem e disciplina na formação dos oficiais da Polícia Militar do Ceará. Río de Janeiro: Dumará.
Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
Edelstein G. E. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*. 33, 71-89.
Enriquez E. (1992). *L´Organitation en anlyse.* Córdoba: FFyH-UNC.
Foucault, M. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo.
Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Flores, J., Araujo, J, y Dabat, R, (2010). Política y Educación: Un vínculo necesario en el debate nacional. En Lugones, G. y Flores, J. (comp.). *Intérpretes e interpretaciones de la Argentina en el bicentenario* (pp. 63-76). Buenos Aires*:* Bernal-UNQ.
Frederic S. (2008). *Los usos de la fuerza pública. Debates sobre militares y policías en las ciencias sociales de la democracia*. Buenos Aires: UNQ. Recuperado de: http://wwwladla.org/biblioteca/EwceoUM8Mu2ltc9Hgb800PVjTh3Qomb8rKEoWHuf.pdf
Frederic, S., Galvani, M., Galvani, I., Ugolini, A., Bober, T., Fechtenbaum, D., y Melotto, M (2012). *Informe Diagnóstico del Curso de Aspirantes a Gendarmes*. Buenos Aires: UNQ-Dirección Nacional de Derechos Humanos del Ministerio de Seguridad de la Nación.
Frederic, S. y Soprano, G. (2012). Políticas de educación superior y formación de oficiales en las Fuerzas Armadas argentinas. En Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (comp.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
Frederic, S., Osvaldo G. y Soprano G. (2010). *El Estado Argentino y las Profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario: Prehistoria.
Frederic S. (2016). *De la desmilitarización a la profesionalización: un estudio etnográfico sobre la formación básica de la Policía Federal Argentina*. Quilmes: Bernal-Universidad Nacional de Quilmes.
Frederic, S. (2014). *Modos de dar seguridad, adaptación y obediencia en el escenario de re-despliegue territorial de la Gendarmería Nacional Argentina*. Córdoba: CEA-UNC.

Federic, S. (2014, abril). Educación Universitaria y Formación Militar: caminos de conciliación. *Revista del Plan Fénix*, 5, 33.

Frederic, S. (2013). *Las trampas del pasado, las Fuerza Armadas y su integración al Estado democrático en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Frederic, S. (2013). De armas llevar: estudios socio antropológicos de los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Feldferber M. y Gluz N. (2011, abr.-jun). Las Políticas Educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32, 115, 339-356.

Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 2.

Giménez G. (2015). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Recuperado de: https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf

Klepak, H. (2012). Formación y educación militar: los futuros oficiales y la democracia. Buenos Aires: RESDAL.

López A. y Zeller N. (2014). *Empleo Evolución histórica del personal del Estado nacional (1960-2010)*. Buenos Aires: CEIL-CONICET.

Lourau, R. (2007). *El análisis institucional*. Buenos Aires Amorrortu.

Lucardi, A. (2017). Universidad y políticas públicas: un balance sobre iniciativas y programas para la educación universitaria durante las últimas décadas. *Revista del Plan Fénix 8, 65*.

Maldonado, C. E. (2003). Marco teórico del trabajo en ciencias de la complejidad y siete tesis sobre la complejidad. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia,* 4, 8-9.

Moskos, Ch. y Woo, F. (1991). *Lo militar: ¿más que una profesión?* Madrid: Ministerio de Defensa.

Moskos, Ch., Williams, J. y Segal, D. (2000). *The Postmodern Military*. *Armed Forces after the Cold War*. Nueva York: Oxford University Press.

Paredes, S. M. (2017, septiembre). Expansión y transformación del sistema universitario en la Argentina desde la recuperación de la democracia hasta el año 2015. *Revista del Plan Fénix*, 8, 65.

Pérez Rasetti, C. (2014). *La cuestión institucional en la formación de los militares. Una universidad para la Defensa*. Recuperado de: http://www.gestuniv.com.ar/gu_18/v6n3a2.htm

Perrenoud, P. (2008). Construir competencias ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 6, 2, 1-8. Recuperado de https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6270/6319

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa Santiago*, XIV, 3, 503-523.

Pineau, P. (2017). *La pedagogía entre la disciplina y la dispersión: una mirada desde la historia*. Recuperado de: http://virtual.ustadistancia.edu.co/pluginfile.php?file=%2F70900%2Fmod_folder%2Fcontent%2F1%2FLa%20pedagog%C3%ADa%20entre%20la%20disciplina%20y%20la%20dispersi%C3%B3n%20.pdf&amp%3Bforcedownload=1.

Privitello, L. (2010). El ejército entre el cambio del siglo y 1930: burocratización y nuevos estilos políticos. En Moreno (coord). *La construcción de la Nación Argentina. El rol de las fuerzas armadas debates históricos en el marco del Bicentenario 1810-2010* (pp. 203-217). Buenos Aires: Ministerio de Defensa.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, del Río, y Álvarez, A. (eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Rogoff_Unidad_5.pdf

Ruiz, M. C. (2014). La formación de las fuerzas de seguridad y policiales bajo el paradigma de la Seguridad Ciudadana: un desafío educativo nacional y regional. Argentina. *Revista*

*latinoamericana de educación comparada*, 5(5), 122-133. Recuperado de: http://www.saece.com.ar/relec/revistas/5/art2.pdf

Sain M. (2001). Las «nuevas amenazas» y las Fuerzas Armadas en la Argentina de los '90. *XXIII International Congress Latin American Studies Association (LASA).* Washington, 6-8 de septiembre de 2001. Recuperado de: http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/SainMarcelo.pdf

Sirimarco, M. (2018, julio-diciembre). Reformas y formación policial: supuestos, sentidos y configuraciones políticas. El caso de las escuelas de ingreso a la Policía de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en investigación*, 9, 17. Recuperado de https://doi.org/10.32870/dse.v0i17.436

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

Soprano G. (2016). Ciudadanización y Profesionalización Militar. La Reforma del Sistema de Justicia y Disciplina de Las Fuerzas Armadas. Argentina, 2006-2008. *Revista Historia y Justicia*, 6, 198-227.

Soprano G. (2012). *Las burocracias estatales subalternas. Un análisis sobre los procesos de formación y configuración profesional de los suboficiales de las Fuerzas Armadas Argentinas*. Recuperado de https://studylib.es/doc/7933249/las-burocracias-estatales-subalternas

Soprano, G. (2011). Análisis comparado de la formación básica de los oficiales de las Fuerzas Armadas de Argentina y Brasil. En *IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de estudios comparados en educación*. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab08.pdf

Soprano G. (2013). Educación militar y universidad en la Argentina actual. *Revista do Observatorio das Nacionalidades*, 8, 14, 177-198.

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

Tobón, S. (2015). *Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular, y didáctica*. Recuperado de: https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias

Varela, C. (2008). *La educación policial: estudio de los sistemas educativos policiales de la Región NEA y de las fuerzas de seguridad y cuerpos policiales federales*. Buenos Aires: Secretaría de Seguridad Interior-Programa Naciones Unidas para el Desarrollo.

Villa, A.I. y Cardini, A. (2009). Educación Superior y profesionalización de las Tecnicaturas. Nuevos desafíos para la gestión institucional y territorial. *XXVII Congreso ALAS 2009 "Latinoamérica interrogada"*. Buenos Aires.

Zaccagnini, M. C. (2008). Impacto de los Paradigmas Pedagógicos Históricos en las Prácticas Educativas Contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-29. Recuperado de: https://doi.org/10.35362/rie3322982

Zambrano Leal, A. (2008). *La Pedagogía en Phillipe Meirieu: Tres Momentos y Educabilidad*. Colombia: Universidad Santiago de Cali.

## Leyes, normativas, resoluciones, otros

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (2010). Resolución 434/10.

Consejo Federal de educación (2012). Resolución CFE 193/12. Documento Base de la Tecnicatura Superior en Seguridad Pública Y Ciudadana Orientada a la Formación Policial. Consejo Federal de Educación

Decreto 1669/2001 (2001) Nuevo Agrupamiento Escalafonario de Gendarmería Nacional Argentina.
Escuela de Suboficiales de Gendarmería Nacional (1993). Revista Centinela.
Fuerzas de Seguridad (1970). Ley 18.711. Se determinan las misiones, funciones y jurisdicciones correspondientes a Gendarmería Nacional, Prefectura Naval Argentina y Policía Federal.
Fuerzas Armadas (1998). Ley 24948, Ley de reestructuración de las Fuerzas Armadas.
Gendarmería Nacional Argentina (2015) Disposición DNG 738/15.
Gendarmería Nacional Argentina (2015). DGP 547/2015.
Gendarmería Nacional Argentina (2018). Resolución Rectoral 02/18 IUGNA.
Gendarmería Nacional Argentina (2017). Resolución del Consejo Directivo 1/2017 (2017) IUGNA.
Gendarmería Nacional Argentina (2017). Resolución 179/17. Director Nacional de Gendarmería.
Gendarmería Nacional Argentina (2015). RCS- 04- 01 Doctrina y elaboración de documentos de Gendarmería Nacional.
Gendarmería Nacional Argentina (2012). Resolución Rectoral 13/12. Reglamento del IUGNA. Instituto Universitario de Gendarmería Nacional Argentina.
Gendarmería Nacional Argentina (2012). Resolución Rectoral 45/12. Instituto Universitario de Gendarmería Nacional Argentina.
Gendarmería Nacional Argentina (2004). RVG 221-01. Servicio Interno de Gendarmería Nacional Argentina.
Gendarmería Nacional Argentina (1998) RVG-150-01. Reglamento de Educación en Gendarmería Nacional Argentina.
Gendarmería Nacional Argentina (1994). RFP -70-02. Manual de Orden cerrado.
IEC-CONADU (2012) Documento Aprobado por el Congreso Extraordinario de CONADU. La carrera docente en las Universidades Nacionales
Ley de Ministerios (2007). 26.338. Se define el Jefe de Gabinete de Ministros y los once Ministerios de la República Argentina.
Ley de Gendarmería Nacional Argentina (1972). Ley 19.887.
Ley de Gendarmería Nacional Argentina (1971). Ley Orgánica 19.349.
Ley 23.554 (1988). Ley de Defensa Nacional.
Ley 23.023 (1983), Ley de Ministerios. Crea el Ministerio de Educación y Justicia. Competencia, misiones y funciones. Modificaciones a las leyes 22520 y 22641.
Ley 24.521 (1995). Ley de Educación Superior.
Ley 24.629 (1996) Normas complementarias para la ejecución del presupuesto de la Administración Nacional. Buenos Aires, Argentina.
Ley 24948 (1998). De reestructuración de las Fuerzas Armadas.
Ley 26.206/06 (2006) Ley Nacional de Educación.
Ley 26.286 (2007). De la creación del Instituto Universitario de Seguridad Marítima de la Prefectura Naval Argentina (IUSM) y el Instituto Universitario de Gendarmería Nacional Argentina (IUGNA).
Ministerio de Educación (2012). Regulaciones normativas de la Tecnicatura en Seguridad Pública con orientación a la formación policial.
Ministerio de Educación (2009). Resolución 417/09. Estatuto Universitario del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional Argentina. IUGNA.
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaria General (2005). Resolución 238/05. Consejo Federal de Educación.
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). Resolución 238/05. Consejo Federal de Educación. Secretaria General.
Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2004). Decreto 825/2004.
Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2002). Decreto 355/02.
Ministerio se Justicia y Derechos Humanos (2004). Decreto 825/2004.

Ministerio del Interior. Tránsito y Seguridad Vial (2007). Decreto 516/2007.
Ministerio de Seguridad (2017). Disposición Nro. 9/2017. Criterios y disposiciones particulares Secretaria de Planeamiento y Formación del Ministerio de Seguridad.
Ministerio de Seguridad (2016). Resolución 61/2016 de la Secretaria de planeamiento y Formación del Ministerio de Seguridad.
Ministerio de Seguridad (2011). Resolución 199/11.
Ministerio de Seguridad (1988).
Seguridad Interior (1991). Ley 24.059, principios básicos del Sistema de Seguridad Interior.

## Anexos

## RVG 221-01

| | |
|---|---|
| ESCALAFÓN GENERAL<br>Comprende al personal de Suboficiales y gendarmes, reclutado y adiestrado para ejecutar las funciones específicas de seguridad y operativas de Gendarmería Nacional, y subsidiarias técnicas de acuerdo con su especialidad. | ESPECIALIDADES<br>**SEGURIDAD:** Comprende el personal de Suboficiales y Gendarmes reclutado y adiestrado para el cumplimiento específico de las funciones integrales de seguridad y operativas; y dentro del Cuadro de Suboficiales, el eventual ejercicio de comando en los niveles que específicamente determinen los cuadros orgánicos de la Fuerza.<br>**AUXILIAR DE TELEINFORMÁTICA:** Comprende el personal de Suboficiales reclutado, adiestrado y capacitado para el cumplimiento específico de funciones de instalación, mantenimiento, operación técnica, análisis, diseño, programación e implementación de los medios de telecomunicaciones e informática.<br>**AUXILIAR DE ADMINISTRACIÓN:** Comprende el personal de Suboficiales reclutado, adiestrado y capacitado para el cumplimiento específico de funciones auxiliares de administración contable, de acuerdo con su especialidad y nivel de capacitación técnica.<br>**AUXILIAR DE POLICÍA CIENTÍFICA:** Comprende el personal de Suboficiales reclutado, adiestrado y capacitado para el cumplimiento específico de funciones auxiliares de policía científica en materia pericial de primer escalón en dactiloscopia, fotografía, accidentologia, huellas y rastros, verificación de automotores, documentológica y laboratorio químico, de acuerdo con su nivel de capacitación técnica. |
| ESCALAFÓN APOYO TÉCNICO<br>Comprende al personal de Suboficiales con título y/o aptitud especial habilitante, cuya carrera no alcance nivel universitario, reclutado para cumplir servicios de apoyo en la Gendarmería Nacional Argentina.<br>Estará integrado exclusivamente por Suboficiales formados en Institutos o Centros de Formación Profesional de la Fuerza, en otras Instituciones, o del medio civil incorporado por otras fuentes de reclutamiento, con título y aptitud habilitante de acuerdo con su especialidad. | ESPECIALIDADES:<br>**MECÁNICO DEL AUTOMOTOR:** Comprende el agrupamiento de personal de Suboficiales con título técnico habilitante, reclutado para cumplir servicios de apoyo de mantenimiento, reparación, acondicionamiento, control, etc., del material motorizado de la Gendarmería Nacional Argentina.<br>**MECÁNICO LANCHERO:** Comprende el agrupamiento de personal de Suboficiales con título técnico habilitante, reclutado para cumplir servicios de apoyo de conducción, mantenimiento, reparación, acondicionamiento, control, etc. del material de embarcaciones de la Gendarmería Nacional Argentina.<br>**MECÁNICO DE AVIACIÓN:** Comprende el agrupamiento de personal de Suboficiales con título técnico habilitante, destrezas y fundamentos teórico-prácticos necesarios, reclutado para cumplir funciones de diagnóstico de fallas, mantenimiento, reparación y acondicionamiento de aeronaves y del material aeronáutico de la Gendarmería Nacional.<br>**MECÁNICO DE INSTALACIONES:** Comprende el agrupamiento de personal de Suboficiales con título técnico y/o aptitud especial habilitante, reclutado para cumplir funciones de apoyo de mantenimiento, funcionamiento y control de los servicios y equipamientos especiales de instalaciones de los bienes inmuebles |

| | |
|---|---|
| | de la Gendarmería Nacional Argentina.<br>**MECÁNICO ARMERO:** Comprende el agrupamiento de personal de Suboficiales con título técnico habilitante, reclutado para cumplir funciones de apoyo de mantenimiento, funcionamiento y control técnico del armamento de dotación individual e integral de provisión en la Gendarmería Nacional.<br>**AUXILIAR DE VETERINARIA:** Comprende el agrupamiento de personal de Suboficiales con título técnico o aptitud especial habilitante, reclutado para cumplir funciones de apoyo veterinario, higiénico sanitario, de profilaxis, nutrición, atención, cuidado, reproducción y cría de los semovientes de la Gendarmería Nacional.<br>**MÚSICO:** Comprende el agrupamiento de personal de Suboficiales con título técnico y/o aptitud especial teórico práctica habilitante adquirida en la ejecución de instrumentos de música, reclutado para integrar el servicio de Bandas de Música de la Gendarmería Nacional, concurriendo al apoyo del mantenimiento de la moral del personal.<br>**AUXILIAR DE POLICIAL:** Comprende el agrupamiento de personal femenino de Suboficiales con aptitud especial habilitante, reclutado bajo la modalidad de reclutamiento local y en un determinado lugar geográfico del despliegue de la Fuerza, sujeto a un plan de carrera especifico, para cumplir funciones de orden administrativo y operativo relacionadas con la función policial a desempeñar en el elemento de incorporación. |
| ESCALAFÓN AUXILIAR DE SANIDAD<br>Comprende al personal de Suboficiales con título habilitante en enfermería u otras aptitudes, reclutado para cumplir funciones auxiliares en el arte de curar, de acuerdo con su especialidad. | ESPECIALIDADES<br>**ENFERMERO:** Comprende al personal de Suboficiales con título habilitante reclutado para cumplir funciones inherentes al servicio de enfermería de la Sanidad de Gendarmería Nacional Argentina, que signifiquen el cumplimiento de las prescripciones médicas y administrativas, dentro de los límites profesionales de su competencia.<br>**TÉCNICO RADIÓLOGO:** Comprende al personal de Suboficiales reclutado para cumplir funciones de utilización de los rayos X, sustancias radioactivas y ejecutar actividades técnico administrativas inherentes al servicio de radiología de la Sanidad de Gendarmería Nacional Argentina, con fines de diagnóstico y tratamiento de enfermedades. |
| ESCALAFÓN COMPLEMENTARIO<br>Estará integrado por el personal de Suboficiales Superiores y Sargentos de los diferentes escalafones que, habiendo agotado las consideraciones para su ascenso sin ser promovidos, resultó clasificado apto para el grado inmediato superior sin ser promovido por falta de vacantes, o con aptitud para continuar en el grado durante el respectivo tratamiento, o fuera habilitado a permanecer en servicio activo. | |

| | |
|---|---|
| ESCALAFÓN REGISTRO ADICIONAL<br>Comprende el agrupamiento del Personal de Suboficiales que hubiera alcanzado esa categoría por procedimientos específicos de selección de efectivos en la Categoría de Gendarme, de determinada antigüedad de servicios en el grado, que agotaron las posibilidades de postularse a los Institutos de Formación de la Fuerza, o para cursos o concursos destinados a ese fin. | |

## Diseño Curricular de las Tecnicaturas Superiores, año 2006

Eje de formación común al Funcionario Público Gendarme:

TRONCO COMÚN

| Campos O Áreas | Ejes temáticos | Espacios curriculares |
|---|---|---|
| FG – FE | La comunicación escrita. | Oralidad y escritura Taller de redacción. |
| FG | La comunicación oral. | Producción escrita aplicada a géneros académicos. |
| FG- FE – PP | Situaciones comunicativas específicas en la praxis profesional. | Taller de redacción.<br>Oralidad y escritura.<br>Producción escrita aplicada a géneros académicos.<br>Régimen Disciplinario de Gendarmería Nacional.<br>Organización y administración del servicio y Operaciones.<br>Legislación y procedimientos en seguridad. |
| FG-FE – PP | La documentación: pautas para su producción y su registro procesal. | Organización y administración del servicio y operaciones.<br>Régimen Disciplinario de Gendarmería Nacional<br>Legislación y procedimientos en seguridad.<br>Taller de redacción.<br>Lengua escrita. |
| FG- FF | El idioma como comunicación. | Inglés.<br>Inglés Técnico. |
| FF – FE | La informática como herramienta de trabajo y comunicación. | Informática. |
| FE-PP | La destreza-resistencia corporal como respuesta a las exigencias físicas de la función. | Entrenamiento Psicofísico Profesional.<br>Tácticas y Procedimientos Frente a Oponentes Armados. |
| FF-FE – PP | Intervención y organización en Defensa Nacional. | Tácticas y Procedimientos Frente a Oponentes Armados.<br>Derecho Penal y Derecho Procesal Penal. |
| FE - PP | Las armas, su uso y la praxis del funcionario público. | Técnicas y Empleo de Armas Portátiles.<br>Derecho Penal y Derecho Procesal Penal.<br>Ética y Deontología Profesional.<br>Tácticas y Procedimientos Frente a Oponentes Armados. |
| FE – PP | Procedimientos institucionales en seguridad interior. | Derecho Penal y Derecho Procesal Penal.<br>Legislación y Procedimientos en Seguridad. |
| FF- FE PP | La protección en seguridad como modalidad estratégica de la seguridad ciudadana. | Derecho Penal y Derecho Procesal Penal.<br>Legislación y Procedimientos en seguridad. |
| FE - PP | La intervención frente a hechos delictivos. | Derecho penal y procesal penal.<br>Legislación y Procedimientos en seguridad. |
| FG – FF FE-PP | Los valores universales y los derechos humanos como | Ética y Deontología Profesional.<br>Derecho Penal y Procesal Penal. |

| | | |
|---|---|---|
| | reconocimiento de la dignidad de la persona. | Técnicas y Empleo de Armas Portátiles.<br>Legislación y Procedimientos en Seguridad. |
| FF – FE - PP | Institución, organización jurídica política y los modos de resolución de conflictos en pos de la convivencia social. | Ética y Deontología Profesional.<br>Derecho Penal y Procesal Penal.<br>Legislación y Procedimientos en seguridad. |

## Prácticas Profesionalizantes correspondientes al Diseño Curricular de las Tecnicaturas Superiores

Las Prácticas Profesionalizantes se ubicaron en los siguientes espacios curriculares, y a partir de las actividades que se especifican en cada uno.

Legislación y Procedimientos en Seguridad I (primer año)

- Organización y desarrollo de actividades en tareas profesionales demandadas como funcionarios públicos. Las mismas remitían a:
- Simulaciones de Patrullas de prevención y represión de delitos.
- Simulación de procedimientos en los que se detienen personas.
- Simulación de controles de ruta: modos de proceder en cuanto a prevención, detección de delitos.
- Simulación de allanamientos de acuerdo a criterios de diferentes jueces federales en diferentes jurisdicciones.
- Actividades de guardia de prevención de instalaciones.
- Actividades de control, ingreso y egreso de vehículos en una institución.

Técnicas de Empleo de Armas Portátiles**:** (primer año),

- Práctica de posiciones de tiro.
- Actividades de adiestramiento implicadas con la necesidad de resistencia física.

Entrenamiento Psicofísico Profesional II (segundo año)

- Actividades de adiestramiento implicadas con la necesidad de resistencia física.
- Simulacros de detención y traslado del detenido usando técnicas de defensa personal.

Práctica de Técnicas de Empleo de Armas Portátiles II (segundo año)

- Actividades de prácticas de tiro con simulación de situaciones diversas frente a las que se pueden enfrentar.

Legislación y Procedimientos en Seguridad II[39]

- Simulaciones de los diferentes procedimientos específicos de la Fuerza.

[39] En el resto de las especialidades, las prácticas en el segundo año, correspondían a funciones propias de cada especialidad en los diferentes procedimientos de la Fuerza.