

Gómez Gómez, E. Y., & Pineda Martínez, E. O. (2026, septiembre-diciembre). Configuraciones curriculares para la paz territorial en la formación policial colombiana: un análisis sociocrítico desde el Proyecto Educativo Institucional de la Dirección de Educación Policial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (79), 239-274. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n79a10>

Configuraciones curriculares para la paz territorial en la formación policial colombiana: un análisis sociocrítico desde el Proyecto Educativo Institucional de la Dirección de Educación Policial

Curricular configurations for territorial peace in Colombian police training: a sociocritical analysis from the Institutional Educational Project of the Directorate of Police Education

Edier Yamid Gómez Gómez

Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad
Dirección de Educación Policial, Policía Nacional De Colombia
Bogotá, Colombia
edgomez07@unisalle.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3334-0599>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001756726

Edgar Oswaldo Pineda Martínez

Doctor en Sociología y Antropología
Doctorado en Humanidades. Humanismo y Persona, Universidad de San Buenaventura
Bogotá, Colombia
eopineda@usbbog.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6738-0237>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001584883

Recibido: 9 de diciembre de 2025

Evaluado: 3 de junio de 2026

Aprobado: 28 de agosto de 2026

Tipo de artículo: Investigación.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo comprender las configuraciones curriculares orientadas a la paz territorial dentro de la educación policial de acuerdo con los criterios del producto, el proceso y la praxis. La investigación fue una investigación cualitativa, documental e interpretativa de un corpus de 14 documentos, incluyendo el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del 2024 y el Proyecto Educativo de la Policía Universitaria (PEPU) del 2026, ocho micro-curriculos de los programas de formación policial y cuatro documentos normativos y doctrinarios. Los procedimientos de la investigación incluyeron el codificado temático, el análisis del discurso crítico y la triangulación interdocumental. Los hallazgos revelaron una configuración curricular híbrida, la racionalidad del producto estructura las competencias, perfiles, resultados de aprendizaje y mecanismos regulatorios; el proceso incluye la formación integral, la interdisciplinariedad y la contextualización; y la praxis considera los derechos humanos, el territorio, la ciudadanía, la convivencia y la relación con la comunidad. Sin embargo, estas dimensiones aún no constituyen un currículo sociocrítico debido a las contradicciones entre la estandarización profesional y la contextualización de las acciones policiales. La paz territorial se entiende tanto como un problema como un horizonte curricular que exige la articulación de referencias comunes y capacidades de contextualización territorial.

Palabras clave: Análisis crítico del discurso; Análisis documental; Currículo; Educación policial; Paz territorial; Racionalidades curriculares; Territorio.

Abstract

This study aimed to understand curriculum configurations oriented toward territorial peace within police education through the dimensions of product, process, and praxis. A qualitative, documentary, and interpretive approach was adopted to examine a corpus of 14 documents, including the 2024 Institutional Educational Project (PEI), the 2026 Police University Educational Project (PEUP), eight microcurricula from police education programs, and four regulatory and doctrinal documents. The analytical procedure combined thematic coding, critical discourse analysis, and interdocumentary triangulation. The findings revealed a hybrid curriculum configuration in which product rationality structures competencies, professional profiles, learning

outcomes, and regulatory mechanisms; process rationality incorporates holistic education, interdisciplinarity, and contextualization; and praxis encompasses human rights, territory, citizenship, peaceful coexistence, and community engagement. However, these dimensions do not yet constitute a fully sociocritical curriculum, given the persistent tensions between professional standardization and the contextualization of police action. Territorial peace is therefore understood both as a curricular problem and as a curricular horizon, requiring the articulation of common professional frameworks with capacities for territorial contextualization.

Keywords: Critical discourse analysis; Documentary analysis; Curriculum; Police education; Territorial peace; Curricular rationalities; Territory.

Introducción

Las transformaciones sociales y políticas que ha atravesado Colombia han incidido de manera directa en las exigencias que recaen sobre las instituciones encargadas de formar servidores públicos. Esta situación adquiere particular importancia en aquellas instituciones cuya actuación profesional se encuentra estrechamente vinculada con territorios atravesados por diferencias sociales, conflictividades y demandas ciudadanas relacionadas con la legitimidad institucional y la garantía de derechos (Serrano Daza et al., 2025). Dentro de este escenario, la educación policial ocupa un lugar particular. Su función comprende la preparación profesional de los integrantes de la Policía Nacional, pero también involucra la formación de sujetos capaces de interpretar las condiciones sociales en las que ejercerán su labor y de orientar sus decisiones de acuerdo con las características de las realidades que enfrentarán (Policía Nacional de Colombia, 2024).

Este rol educativo también forma parte del contexto institucional establecido para la Policía Nacional como la entidad encargada de contribuir a garantizar la existencia de las circunstancias que hacen posible el ejercicio de los derechos y libertades públicas y la convivencia ciudadana (Congreso de la República de Colombia, 1993).

Esta consideración conduce necesariamente al terreno curricular. Las decisiones acerca de qué enseñar, cómo organizar los saberes y qué desempeños se espera que alcancen los sujetos en formación están vinculadas con determinadas concepciones acerca del conocimiento y de la

función profesional. Desde una perspectiva crítica, Grundy (1998) plantea que el currículo debe comprenderse como una construcción social e histórica en la que intervienen saberes, valores, prácticas y formas de relación con la realidad. De ahí que su análisis requiera atender tanto a los contenidos explícitos como a las racionalidades que orientan su selección y organización. Bajo esta mirada, estudiar un currículo supone también preguntarse por el tipo de profesional que se configura a través de sus prescripciones, experiencias formativas y formas de actuación.

Como parte de la profesionalización de la policía en el contexto internacional se ha examinado también la relación entre la educación superior, la formación profesional y la estandarización de las competencias. El trabajo de Williams et al. (2019) demuestra que el desarrollo de marcos de cualificación policial en varios países implica no solo la coordinación de los criterios de ingreso y de formación sino también discusiones sobre el tipo de profesionalismo que se debe desarrollar a través de este tipo de currículo. En esta misma línea de investigación, Ryan y Ollis (2023) afirman que la profesionalización de la policía requiere procesos que vayan más allá de la simple adquisición de conocimientos técnicos e involucren el desarrollo situacional de conocimientos profesionales. Recientemente Parker-McLeod (2026) ha destacado que el aprendizaje reflexivo, experiencial y auténtico se han vuelto cada vez más importantes en los procesos de profesionalización de la policía durante la formación inicial. Estos estudios nos permiten considerar los cambios en la educación policial colombiana dentro del marco de discusiones más amplias sobre las relaciones entre la regulación, el conocimiento profesional y la formación en entornos complejos.

En este sentido, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) ofrece un referente documental de particular interés. Su función no se agota en establecer orientaciones para la organización educativa, puesto que en su formulación también se hacen visibles determinadas maneras de comprender la educación, el conocimiento, la formación profesional y los vínculos entre institución y sociedad. En el caso de la Dirección de Educación Policial (DIEPO), el PEI 2024 incorpora principios relacionados con la formación integral, la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la territorialidad, los derechos humanos y el vínculo con las comunidades (Dirección de Educación Policial, 2024). La presencia de estos referentes permite examinar las concepciones curriculares que atraviesan la formación policial y, particularmente, las relaciones que establecen entre regulación profesional, aprendizaje y actuación en los territorios.

Los procesos de transformación de la Policía Nacional han ido incorporando cada vez más la modernización, la profesionalización y una reflexión sobre la naturaleza de sus relaciones con los ciudadanos como aspectos fundamentales de su proceso de desarrollo. El Proceso de Modernización e Transformación Institucional (MTI) ha desarrollado líneas de acción para mejorar las capacidades de las instituciones, así como para responder a los cambios que se han dado dentro del entorno social y de seguridad (Policía Nacional de Colombia, 2018). Posteriormente el Proceso Integral de Transformación ha continuado con este enfoque incluyendo entre sus objetivos el fortalecimiento de la profesionalización, el servicio al ciudadano y la construcción de una Policía más cercana a sus ciudadanos y territorios (Policía Nacional de Colombia, 2022). Al mismo tiempo la investigación actual ha estado estudiando los procesos de profesionalización y los cambios institucionales asociados al proceso educativo de la policía colombiana (Aparicio Barrera, 2023; Gallego Betancourth et al., 2024; Santofimio Fernández, 2024). Sin embargo, existen pocos trabajos que analicen el PEI desde una perspectiva curricular y exploren su relación con la formación para la construcción de la paz.

La perspectiva de Grundy (1998) ofrece un marco para abordar esta cuestión a partir de las categorías de currículo como producto, proceso y praxis. La primera permite atender a la manera en que se prescriben resultados, competencias y desempeños; la segunda dirige la mirada hacia las experiencias, relaciones y condiciones en las que ocurre la formación; y la tercera permite examinar la relación entre conocimiento, reflexión y acción responsable. En esta última dimensión, los planteamientos de Freire (1970), Giroux (1983) y McLaren (2005) aportan elementos para considerar el carácter político y social de la educación y para interrogar las relaciones entre formación, conocimiento y actuación sobre la realidad.

A partir de esta perspectiva, el estudio se orienta por la siguiente pregunta: ¿de qué manera las configuraciones curriculares presentes en el Proyecto Educativo Institucional de la Dirección de Educación Policial contribuyen a la formación para la construcción de paz territorial desde las categorías de producto, proceso y praxis?

En correspondencia con esta pregunta, el objetivo consiste en analizar las configuraciones curriculares orientadas a la paz territorial presentes en el PEI de la Dirección de Educación Policial, atendiendo a sus alcances, tensiones y aportes para la formación policial contemporánea. El interés de la investigación se sitúa, así, en la articulación entre teoría curricular crítica y educación policial.

Desde esta relación es posible observar que las racionalidades curriculares no operan de manera aislada: dentro de una institución sometida a exigencias de regulación profesional coexisten orientaciones vinculadas con la formación integral y con la necesidad de interpretar las particularidades territoriales. Precisamente en esa coexistencia se encuentra el problema analítico que orienta el estudio.

Marco teórico

El PEI como discurso curricular

El Proyecto Educativo Institucional podría interpretarse como una construcción curricular en donde se contienen las decisiones por medio de las cuales la institución educativa determina sus propósitos en torno a la formación, a seleccionar y legitimar unos determinados saberes, a definir perfiles profesionales y a establecer una forma determinada de concebir la relación educación-sociedad (Pineda Martínez & Orozco Pineda, 2016a, 2016b). Dicha consideración implica un desplazamiento del análisis del ámbito puramente documental hacia las concepciones que sustentan lo que la institución dice. Es, por tanto, interesante llegar a identificar qué idea de sujeto profesional se va construyendo, qué formas de saberes se favorecen y qué modos de actuación se ven como legítimas.

Por lo que respecta al contexto de la educación policial, esta lectura cobra un sentido específico por la relación existente entre formación profesional y ejercicio de una función pública. El trabajo policial se realiza en situación de contacto permanentemente con ciudadanos, con comunidades, con instituciones estatales y con realidades territoriales que afectan las decisiones que se toman en el ámbito profesional. En este sentido, el PEI de la Dirección de Educación Policial puede ser entendido como un discurso curricular que va acumulando orientaciones referidas a la formación integral, los derechos humanos, la territorialidad, la convivencia y el servicio policial (Dirección de Educación Policial, 2024).

De este modo, el PEI se responde como una fuente para cuestionarse por las concepciones que organizan la formación policial. La lectura de dicho documento permite dar cuenta de qué tipo de profesional se pretende conformar, qué saberes son valorados dentro de la propuesta educativa

y cómo se construye discursivamente la relación entre policía, ciudadanía y territorio. Esta mirada, por otra parte, se hace pertinente para el presente estudio porque permite asociar las formulaciones institucionales con las racionalidades de orden curricular que la atraviesan.

Currículo como producto, proceso y praxis

La propuesta de Grundy (1998) permite aproximarse al currículo como una práctica social en la que intervienen distintas formas de entender el conocimiento, la formación y la acción. Para efectos de esta investigación, las categorías de producto, proceso y praxis se utilizan como herramientas analíticas para examinar las relaciones que se establecen entre las prescripciones institucionales, las experiencias formativas y la actuación profesional.

El currículo como producto remite a una racionalidad técnica sustentada en la definición previa de resultados que deben alcanzarse. En esta dimensión adquieren particular importancia las competencias, los perfiles profesionales, los resultados de aprendizaje, los estándares y los mecanismos de evaluación. El interés analítico se dirige hacia aquello que la institución prescribe como desempeño esperado y, por esta vía, hacia el sujeto profesional que pretende configurar.

El currículo como proceso desplaza la atención hacia las experiencias a través de las cuales ocurre la formación. La manera en que se conciben las relaciones pedagógicas, la interdisciplinariedad y la contextualización permite aproximarse a la idea de aprendizaje que sostiene la propuesta curricular. Aquí adquiere importancia el lugar que ocupa el contexto en la formación y la manera en que las experiencias educativas se relacionan con las situaciones concretas en las que posteriormente tendrá lugar la actuación profesional.

El currículo como praxis supone una dimensión ética y política relacionada con la relación entre reflexión y acción. Desde esta perspectiva, la formación requiere que el profesional sea capaz de interpretar las condiciones que configuran su actividad, de poder valorar las consecuencias de las decisiones tomadas y de poder decidir orientando su actuación a partir de una interpretación. La pregunta deja de aludir exclusivamente a aquello que debe aprenderse para dirigirse también hacia la capacidad del currículo para favorecer una lectura crítica de la realidad y una actuación responsable ante la misma.

Tales categorías son utilizadas en la investigación de estudio sin suponer que alguna de ellas deba cancelar a las otras. Su servicio es, precisamente, el de poder indicar las relaciones que se establecen entre unas y otras. En un mismo currículo pueden coexistir resultados y desempeños ya establecidos junto con propuestas de contextualización territorial, de formación integral y de relación con la comunidad. Lo que interesa establecer es cómo se articulan esas orientaciones e identificar qué tensiones pueden aparecer entre los sentidos formativos respectivos que se establecen y cómo se relacionan esos sentidos.

En este sentido, esta diferenciación merece especial atención en la educación policial, donde la formación profesional no puede ser considerada únicamente la transmisión de procedimientos. Staller y Koerner (2022) destacan que el aprendizaje policial ha de ser entendido como un proceso complejo e integrador de conocimiento, experiencias, condiciones organizacionales y formas de reflexionar profesionalmente. A su vez, Rantatalo y Karp (2016) demuestran que la reflexión en la formación policial puede ser colectiva y dialéctica gracias a la cual las experiencias profesionales pueden ser interpretadas, discutidas. Desde una postura vinculada, de alguna forma, al modelo de la relación policía-comunidad, Palmiotto et al. (2000) advierten de que una formación orientada al servicio comunitario debe recabar conocimiento del contexto social, diversidad, ética, discrecionalidad y habilidad para crear relaciones con las comunidades. Estas aproximaciones permiten reivindicar la diferenciación entre una formación orientada exclusivamente en un desempeño acorde a lo prescrito y la otra que incorpora (de una u otra forma) la interpretación, la reflexión y la relación con los contextos de la práctica en la que se interpelan los/as agentes policiales.

Praxis y perspectiva sociocrítica

La comprensión de la praxis se puede ampliar a partir de aportaciones de Freire (1970), Giroux (1983) y McLaren (2005), quienes permiten articular la formación en función de las condiciones histórico sociales y políticas en las que la acción educativa tiene lugar. La formación crítica, en Freire (1970), se relaciona con el diálogo, con el conocimiento y con la reflexión acerca de las condiciones que constituyen la experiencia de los sujetos. Giroux (1983) vincula la educación con formación en ciudadanía y con la participación en asuntos de carácter público.

McLaren (2005) permite mirar hacia las relaciones de poder que se dan todos los momentos de producción, selección y legitimación de los saberes.

Estos planteamientos permiten marcar la frontera analítica frente a la lectura del corpus. La emergente de ciertos términos paz, territorio, derechos humanos o participación es muy poco para atribuir el carácter sociocrítico de una curricular. Estos referentes se convierten en tal condición cuando entran en la lectura de las situaciones profesionales, cuando se articulan con la reflexión/diálogo y cuando influyen en la decisión y acción en relación con las realidades sociales.

De este modo, lo sociocrítico es asumido en esta investigación como un criterio de interpretación y no como una propiedad dada de antemano a la formación policial. La herramienta de análisis se constituye precisamente en establecer qué relaciones se van construyendo entre la regulación profesional, la estandarización, la contextualización territorial y la orientación hacia la acción responsable. Es a partir de esta construcción que la praxis otorga sentido como categoría interpretativa para analizar hasta qué punto las formulaciones curriculares trascienden la prescripción de desempeños y, en consecuencia, contribuyen a una comprensión reflexiva de la actuación policial en relación con los territorios y las comunidades.

Racionalidades curriculares, territorio y paz territorial

El territorio adquiere su sentido según el sentido de la racionalidad del currículo del cual se compone la formación. El interés técnico de Grundy (1998) conduce al currículo hacia los productos ya definidos por él y hacia el control de los resultados mientras que el interés práctico lo conduce hacia una comprensión interpretativa de la educación. Por otro lado, el interés emancipador conduce al conocimiento y a la acción hacia la práctica crítica de ambos. Es así como a partir de esta diferenciación el territorio actúa como la escena donde se usan las competencias ya adquiridas, pero también como el contexto que interfiere con el sentido de la experiencia formativa desde una perspectiva de la práctica crítica.

La paz territorial impone un ensamblaje entre las particularidades de la territorialidad y las prácticas de unos actores institucionales y comunitarios (Puerta Henao, 2023). Esta mirada no solo valida las dimensiones simbólica y comunitaria de la paz (Rojas-Granada & Cuesta-Borja, 2021) sino que además la participación y las lecturas de la territorialidad situada en escenarios de

reconciliación (Rodríguez & Pineda Martínez, 2021). Por tanto, la paz territorial no es solo un contenido curricular propio de la formación policial sino una categoría para dar cuenta cómo la formación policial articula territorio, derechos humanos, ciudadanía, comunidades y ejercicio profesional.

Metodología

Enfoque y conformación del corpus

La recerca se ubica en un contexto metodológico cualitativo, orientativo en términos documentales e interpretativos. Desde esta óptica, los documentos institucionales, curriculares y normativos fueron tomados como producciones discursivas en función de las cuáles se inscriben ciertas maneras de estar entendidas la formación policial, la ciudadanía, el territorio, el ejercicio profesional. El análisis documental permitió, así, tener en cuenta tanto el contenido explícito como las concepciones que subyacen a su formulación (Bowen, 2009).

La elección del corpus se llevó a cabo considerando los criterios que previamente se habían fijado. Se tuvo en cuenta la temática de los documentos, la relación directa que se mantenía con la institución, la vigencia existente en el periodo fijado para la realización del análisis y la posibilidad de que aportaran contenidos que pudieran ser interpretados a partir de las categorías curriculares que se plantearon. Para formar parte del corpus de documentos que se analizan se consideró que fueran documentos oficiales elaborados o adoptados por la institución, correspondiendo al periodo analizado o manteniendo vigencia en este, incorporando contenidos curriculares, educativos, normativos o doctrinales en torno a la formación policial y permitiendo el establecimiento de aquellos aspectos vinculados con las dimensiones analíticas de la investigación.

Quedaron fuera del corpus aquellos documentos de carácter administrativo, financiero, logístico u operativo que no incorporaran contenido curricular o pedagógico. También se excluyeron los documentos cuya relación con las dimensiones analíticas del estudio resultara insuficiente para aportar evidencia a la interpretación propuesta. Esta delimitación permitió mantener una relación directa entre los materiales examinados y el problema de investigación.

La conformación del corpus respondió a un muestreo documental intencional orientado por criterios, y no a una pretensión de exhaustividad sobre la totalidad de la documentación producida por la Policía Nacional. La selección buscó reunir documentos capaces de representar tres niveles de configuración curricular:

1. El institucional, en el que se formulan las finalidades educativas generales.
2. El curricular, donde dichas orientaciones se concretan en programas, competencias y resultados de aprendizaje.
3. El normativo-doctrinal, que establece condiciones de regulación de la formación y del ejercicio profesional.

La incorporación de cada documento estuvo condicionada, por tanto, por su capacidad para aportar evidencia a uno o varios de estos niveles y por su relación con el periodo 2023-2026. El cierre del corpus se produjo cuando los documentos seleccionados permitieron cubrir analíticamente los tres niveles definidos y establecer comparaciones entre formulación institucional, traducción curricular y regulación profesional.

El corpus quedó integrado por 14 documentos. En el nivel institucional se incluyeron el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2024) y el Proyecto Educativo de la Universidad Policial (PEUP, 2026). El nivel curricular estuvo conformado por ocho microcurrículos pertenecientes a programas de formación policial. Finalmente, se incorporaron cuatro documentos normativos y doctrinales: las Resoluciones 2314 de 2023, 3207 de 2024, 04341 de 2024 y 00881 de 2026. La composición del corpus permitió establecer relaciones entre tres planos que, aunque cumplen funciones distintas, intervienen en la configuración de la formación policial: las finalidades educativas formuladas institucionalmente, su concreción en los programas curriculares y las disposiciones que regulan la formación y el ejercicio profesional.

Procedimiento de análisis

El análisis se centró en los discursos institucionales, curriculares y normativo-doctrinales referidos a la formación policial. La unidad de registro estuvo constituida por aquellos fragmentos textuales en los que se formularan finalidades educativas, competencias, perfiles profesionales, resultados de aprendizaje, orientaciones pedagógicas o referencias a territorio, ciudadanía,

derechos humanos, convivencia y relacionamiento comunitario. Esta delimitación permitió trabajar con segmentos documentales susceptibles de comparación y, posteriormente, de interpretación.

Operativamente, se distinguieron tres niveles.

1. La unidad de contexto correspondió a cada documento considerado en su integridad y atendiendo a su naturaleza institucional, curricular o normativo-doctrinal.
2. La unidad de análisis estuvo constituida por las formulaciones discursivas relacionadas con la concepción de formación policial y su vínculo con el territorio, la ciudadanía y la actuación profesional.
3. La unidad de registro correspondió a segmentos textuales —párrafos, apartados, formulaciones de competencias, resultados de aprendizaje, principios u orientaciones— con sentido suficiente para ser codificados e interpretados sin desvincularlos de su contexto documental.

Esta diferenciación permitió evitar la codificación de términos aislados y preservar la relación entre fragmento, documento y función curricular.

El proceso analítico se originó en la lectura contextual de cada documento. En esta fase se definían la naturaleza, el propósito, el destinatario, la estructura y la ubicación del contenido en relación con el corpus. La lectura capaz de identificar unidades de significado vinculadas al objeto del problema de investigación fue también capaz de dar lugar a una primera codificación. Así, esta fase cumplió la función de hacer un reconocimiento del corpus y al mismo tiempo permitió observar las diferencias en la forma en la que cada tipo de documento expresa sus orientaciones sobre la organización de la formación policial.

A partir de esta primera aproximación se hizo la codificación temática. Las categorías de producto, proceso y praxis, y todo lo que se puede extraer del texto, de Grundy (1998), fueron tratados como los referentes deductivos iniciales. Al mismo tiempo se fueron anotando códigos a partir de la lectura de los documentos y que no estaban previstos en la matriz inicial. Se fue considerando aquí, atendiendo a su presencia y su función en el corpus, la formación integral, la territorialidad, los derechos humanos, la ciudadanía, la enseñanza de la convivencia, las comunidades, la interdisciplinariedad, la contextualización, la regulación profesional.

La codificación no únicamente estableció que determinados términos estaban presentes o ausentes. Cada código se examinó de forma relativa con el lugar que ocupaba dentro del propio documento y con las funciones que llevaba a cabo en la formulación curricular: así, una referencia al territorio podía asociarse con la racionalidad de producto y aparecer como escenario de aplicación de competencias previamente establecidas; podía asociarse con el proceso y relacionarse con la contextualización de los aprendizajes, y adquiriría un sentido próximo a la praxis y se asociaba cuando conectaba con la problematización de las realidades sociales, el diálogo comunitario o la reflexión sobre la actuación profesional.

El proceso de codificación se desarrolló de manera progresiva, articulando categorías deductivas derivadas del marco teórico con códigos emergentes de la lectura documental. Posteriormente, estos códigos fueron relacionados según la función curricular que desempeñaban en cada unidad de significado. La Tabla 1 sintetiza el tránsito entre codificación, categorización e interpretación.

Tabla 1

Proceso de codificación y construcción de la interpretación

Momento analítico	Tipo de codificación	Referentes/códigos	Operación analítica	Resultado
Codificación inicial	Deductiva	Producto, proceso y praxis	Clasificación inicial de las unidades de significado a partir de las categorías propuestas por Grundy (1998)	Identificación de las racionalidades curriculares presentes en el corpus
Codificación temática	Inductiva	Formación integral, territorialidad, derechos humanos, ciudadanía, convivencia, comunidad, interdisciplinariedad y contextualización	Identificación de sentidos recurrentes surgidos durante la lectura de los documentos	Reconocimiento de dimensiones transversales no agotadas por las categorías iniciales
Codificación relacional	Interpretativa/relacional	Relación entre códigos inductivos y producto, proceso y praxis	Examen de la función curricular que cada código desempeña dentro de su contexto documental	Identificación de coexistencias, articulaciones y tensiones entre racionalidades

Momento analítico	Tipo de codificación	Referentes/códigos	Operación analítica	Resultado
Registro y trazabilidad	Matricial	Documento, unidad de significado, código, categoría e interpretación	Vinculación de cada inferencia con su evidencia documental de procedencia	Trazabilidad entre evidencia, categorización e interpretación

Nota. Elaboración propia.

La categorización no se llevó a cabo a partir de las palabras clave, sino de la función que cada unidad de significado desempeñaba en la obra; así, un mismo referente podía tener diferentes sentidos: el territorio, por ejemplo, podía vincularse con producto cuando hacía referencia a escenarios de aplicación de aquellas competencias ya dadas, con proceso si refería a la contextualización de los aprendizajes o aproximarse a lo que se conoce como praxis si hacía alusión a la problematización de realidades sociales, al diálogo comunitario o a la reflexión sobre la actuación profesional. Los registros que admitían más de una adscripción fueron mantenidos como pruebas de articulación o de conflicto entre racionalidades, pero no fueran forzadas a ser adscritas a categorías diferentes y excluyentes.

A continuación, se llevó a cabo la comparación interdocumental. Esta fase consistía en la contradicción de los resultados de los documentos institucionales con los que contenían los microcurrículos y las disposiciones normativas y doctrinales. La comparación tuvo en cuenta recurrencias, coincidencias, disconformidades, ausencias y tensiones. La finalidad consistía en averiguar si las orientaciones que se formulaban en el plano institucional tenían correlato en los componentes curriculares y cómo las mismas se articulaban con los marcos normativos de la formación policial.

El empleo del análisis crítico del discurso en documentos curriculares tiene precedentes en trabajos que analizan el currículo como una construcción discursiva mediante el cual se seleccionan unos conocimientos, se producen unas representaciones determinadas de los sujetos y se legitiman unas concepciones determinadas de lo que es la educación. Dickens (2021), por ejemplo, hace uso del análisis crítico del discurso para analizar cómo el currículo oficial lleva a cabo los procesos de recontextualización del conocimiento; Hardley et al. (2021) explican cómo las formulaciones de las políticas curriculares puedan ser reinterpretadas y recontextualizadas en el momento de su implementación; y Wood (2020) aplica el análisis crítico del discurso para

identificar las concepciones de aprendizaje, desarrollo y práctica educativa que facilitan un marco curricular nacional. Todos estos antecedentes justifican la utilización del ACD para explorar los documentos curriculares no solamente desde sus contenidos explícitos sino desde las racionalidades y representaciones que articulan su formulación.

La interpretación tuvo lugar a través de un análisis crítico del discurso (ACD). En esa fase, se pasaron de los fragmentos codificados en el primer momento a la lectura de los textos desde las maneras en que construyen discursivamente al sujeto profesional policial, la relación entre policía y ciudadanía, el lugar que se le concede al territorio, así como a las finalidades que se otorgan a la formación. A partir de esta fase, el ACD permitió situar el análisis desde el lugar de lo que dicen los documentos hacia la manera en que lo dicho da lugar a establecimiento de determinadas concepciones sobre conocimiento, profesionalidad, autoridad y acción institucional.

En este procedimiento, las categorías de producto, proceso y praxis conservaron su carácter analítico, pero dejaron de operar como compartimentos independientes. Los códigos inductivos fueron relacionados con ellas de acuerdo con la función curricular que adquirirían en cada documento. La comparación constante permitió, así, identificar coexistencias entre racionalidades, desplazamientos de sentido y tensiones entre prescripción, contextualización y orientación hacia la acción reflexiva.

La articulación entre codificación temática y ACD permitió establecer una secuencia analítica verificable. La codificación permitió reconocer qué contenidos y relaciones aparecían en el corpus y cómo se distribuían entre los documentos. El análisis crítico permitió interpretar qué concepciones sobre formación policial, territorio, ciudadanía y acción profesional se construían a través de esas formulaciones. De esta manera, los resultados no se limitaron a registrar recurrencias documentales, sino que buscaron establecer las racionalidades curriculares que organizan dichas recurrencias.

La trazabilidad del procedimiento se aseguró mediante una matriz en la que cada registro fue vinculado con el documento de procedencia, la unidad de significado, el código asignado, la categoría curricular correspondiente y la interpretación derivada del análisis. Esta estrategia permitió mantener la relación entre evidencia textual y argumento interpretativo y facilitó la comparación entre los tres niveles documentales que conformaron el corpus.

Finalmente, la triangulación institucional, curricular y normativo-doctrinal permitió contrastar las finalidades declaradas por la institución, su expresión en los programas de formación y las disposiciones que regulan la educación y el ejercicio profesional policial. El alcance del análisis se circunscribe a la configuración documental y discursiva del currículo. En consecuencia, los hallazgos permiten interpretar las orientaciones inscritas en los documentos examinados, pero no permiten establecer por sí mismos cómo estas orientaciones son apropiadas o desarrolladas en las prácticas pedagógicas cotidianas de las escuelas de formación (Ver tabla 2).

Tabla 2

Matriz Analítica

Categoría	Evidencias analíticas	Pregunta interpretativa
Producto	Competencias, perfiles, resultados de aprendizaje, evaluación y regulación	¿Qué sujeto profesional se prescribe?
Proceso	Formación integral, interdisciplinariedad, mediación y contextualización	¿Cómo se concibe la formación?
Praxis	Derechos humanos, territorio, ciudadanía, diálogo, comunidad y reflexión	¿Cómo se relaciona la formación con la comprensión y transformación de la realidad?

Nota. Elaboración propia.

Las categorías fueron examinadas transversalmente mediante las dimensiones de formación integral, derechos humanos, territorialidad y orientación sociocrítica. La presencia de vocabulario asociado con estas dimensiones no se consideró evidencia suficiente de una determinada racionalidad curricular. El análisis atendió a la función que cada elemento desempeñaba dentro del currículo y a las relaciones que establecía con las demás categorías.

De este modo, la codificación temática permitió establecer qué aparece y cómo se organiza en el corpus, mientras que el análisis crítico del discurso permitió interpretar cómo se construye discursivamente aquello que aparece, qué relaciones de poder y concepciones de profesionalidad expresa y qué tensiones curriculares produce. La articulación de ambos procedimientos permitió superar una lectura exclusivamente descriptiva de los documentos y avanzar hacia la interpretación de las racionalidades que estructuran la formación policial.

La trazabilidad del análisis se aseguró mediante una matriz que vinculó documento, unidad de significado, código, categoría, dimensión e interpretación. Esta estructura permitió relacionar

cada inferencia con evidencia documental y establecer el tránsito entre codificación, categorización e interpretación.

Triangulación y alcance del análisis

La triangulación entre los tres niveles documentales (institucional, curricular y normativo-doctrinal) permitió contrastar las orientaciones educativas declaradas con su traducción en los programas de formación y con las disposiciones que regulan la preparación y actuación profesional policial.

Esta triangulación permitió identificar tanto convergencias como tensiones. Los documentos institucionales fueron analizados principalmente como expresión de finalidades y concepciones educativas; los microcurrículos, como espacio de traducción curricular de dichas orientaciones; y los documentos normativos y doctrinales, como referentes de regulación y estandarización profesional.

El análisis se circunscribe a la configuración documental y discursiva del currículo prescrito en el corpus documental (ver Tabla 3). Por tanto, los resultados permiten interpretar las orientaciones y racionalidades presentes en los documentos, pero no permiten afirmar que estas se materialicen de manera homogénea en las prácticas pedagógicas de las diferentes escuelas de formación policial.

Tabla 3

Corpus documental de la investigación

Nivel documental	Documento	Año	Tipo de documento	Función en el análisis
Institucional	Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Dirección de Educación Policial	2024	Documento institucional orientador	Identificar principios, finalidades, concepciones educativas y orientaciones curriculares
Institucional	Proyecto Educativo de la Universidad Policial (PEUP)	2026	Documento institucional orientador	Analizar continuidades y transformaciones en las orientaciones educativas y curriculares
Curricular	Microcurrículo 1 – Técnico Profesional en Servicio de Policía	2024–2026	Documento curricular	Identificar competencias, resultados de aprendizaje,

Nivel documental	Documento	Año	Tipo de documento	Función en el análisis
				contenidos y orientaciones formativas
Curricular	Microcurrículo 2 – Técnico Profesional en Servicio de Policía	2024–2026	Documento curricular	Examinar la organización curricular y las orientaciones formativas
Curricular	Microcurrículo 3 – Técnico Profesional en Servicio de Policía	2024–2026	Documento curricular	Analizar competencias, resultados y contextualización
Curricular	Microcurrículo 4 – Técnico Profesional en Servicio de Policía	2024–2026	Documento curricular	Contrastar recurrencias y diferencias en la formación profesional
Curricular	Microcurrículo 5 – Administración Policial	2024–2026	Documento curricular	Examinar la traducción curricular de las finalidades institucionales
Curricular	Microcurrículo 6 – Administración Policial	2024–2026	Documento curricular	Analizar competencias y orientaciones de formación profesional
Curricular	Microcurrículo 7 – Especialización en Servicio de Policía	2024–2026	Documento curricular	Analizar competencias profesionales, contextualización y formación especializada
Curricular	Microcurrículo 8 – Especialización en Servicio de Policía	2024–2026	Documento curricular	Contrastar orientaciones de especialización y profesionalización
Normativo-doctrinal	Resolución 2314 de 2023	2023	Documento normativo/doctrinal	Identificar disposiciones que regulan la formación y actuación profesional
Normativo-doctrinal	Resolución 3207 de 2024	2024	Documento normativo	Examinar orientaciones regulatorias relacionadas con la formación policial
Normativo-doctrinal	Resolución 04341 de 2024	2024	Documento normativo	Contrastar disposiciones institucionales con las orientaciones curriculares
Normativo-doctrinal	Resolución 060 de 2026	2026	Documento normativo	Identificar actualizaciones regulatorias del modelo formativo
Total	Corpus documental	2023–2026	14 documentos	Triangulación institucional, curricular y normativo-doctrinal

Nota. Elaboración propia a partir del corpus documental analizado.

Resultados

El examen de los 14 documentos permitió establecer que el currículo de la formación policial se configura a partir de la concurrencia de las tres categorías planteadas por Grundy (1998): producto, proceso y praxis. La lectura comparada del corpus muestra que estas

racionalidades se encuentran articuladas dentro de una misma estructura curricular y que su relación está atravesada por una tensión persistente entre la necesidad de establecer referentes comunes para la actuación profesional, la incorporación de las particularidades territoriales y la formación orientada hacia una actuación reflexiva frente a las realidades sociales.

La triangulación entre el PEI 2024, el PEUP 2026, sus correspondientes ocho microcurrículos y los cuatro documentos normativos y doctrinales nos permitió seguir el tránsito de las orientaciones institucionales hacia su formulación curricular y, posteriormente, hacia los marcos de regulación de la formación y el ejercicio profesional. En los documentos institucionales se formula así una concepción educativa vinculada con la formación integral, el territorio, los derechos humanos, la convivencia y la relación con la sociedad. Por su parte, los microcurrículos traducen parte de esas orientaciones en competencias, en resultados de aprendizaje y en contenidos y experiencias formativas, mientras que las disposiciones normativas y doctrinales hacen referencia a la regulación y a la actuación profesional. La lectura de forma conjunta de esos tres niveles permite observar que las racionalidades curriculares van adquiriendo sentidos distintos según el lugar que ocupan en el marco de la arquitectura documental.

La organización de los resultados corresponde, tal y como estaba previsto en la metodología, con el recorrido analítico que la compone. La conversión deductiva permitió reconocer las manifestaciones asociadas con producto, proceso y praxis; la conversión inductiva hizo posible acotar las dimensiones transversales que permiten la expresión de aquellas en el corpus; y las comparaciones interdocumentales y el análisis crítico del discurso posibilitaron constatar sus inter- articulaciones, los desplazamientos y las tensiones. Los hallazgos que se extraen de este recorrido analítico son los que se presentan a continuación.

Currículo como producto: regulación y estandarización profesional

La racionalidad del currículo como objeto tiene un lugar estructurante en el interior del corpus. La posibilidad de rastrear su huella se encuentra en la formulación de competencias, de perfiles profesionales, de resultados de aprendizaje, de criterios de evaluación y de cláusulas de regulación de la formación. En todos estos componentes se anticipa el objeto de lo que se espera

que el sujeto en formación conozca, desarrolle y llegue a hacer al finalizar ciertos procesos enseñanza-aprendizaje.

Esta orientación se hace particularmente visible en los microcurrículos, donde las finalidades institucionales encuentran una formulación operativa mediante resultados, contenidos, competencias y criterios de evaluación (Dirección de Educación Policial, 2024, 2026). Los documentos normativos y doctrinales, a su vez, contribuyen a fijar referentes comunes para la preparación y el ejercicio profesional. Se configura así una relación estrecha entre currículo, regulación institucional y definición de desempeños.

Considerando a Grundy (1998) este tipo de organización cae dentro de la categoría de la racionalidad técnica ya que se basa en objetivos definidos los cuales también son verificables en relación con su cumplimiento. En el caso de la formación policial este tipo de racionalidad adquiere el rol inherente a la necesidad de tener estándares compartidos al cumplir con deberes públicos los cuales son institucionales y legalmente obligatorios. Este tipo de racionalidad también está conectado con el proceso de profesionalización en términos del proceso normativo de profesionalizar las fuerzas uniformadas, especialmente a la luz de la Ley 2179 de 2021.

Así, por tanto, la lectura crítica del corpus permite advertir que se establece una tensión, cuando los referentes comunes se relacionan con la heterogeneidad de las situaciones del territorio. Un desempeño generalizable puede ofrecer un punto de partida común de la acción, pero para la aplicación del mismo hay que realizar una interpretación en el momento en que las condiciones sociales, culturales y territoriales determinan las características de los problemas que se confrontan entre el profesional y la situación que tienen ante sí.

Es por ello por lo que la racionalidad de producto atraviesa en su totalidad el conjunto curricular sin perder su sentido. Ello permite que funcione como una base reguladora de la cual se incorporan todos aquellos componentes ligados al proceso y la praxis. Lo que se contempla en el corpus es, pues, una racionalidad técnica que perdura y que comparte el espacio curricular con otros modos de entender la formación.

Currículo como proceso: formación y contextualización

El currículo considerado como proceso se hace presente a partir de las alusiones a la formación integral, la interdisciplinariedad, la contextualización, las experiencias de aprendizaje presentes en los documentos institucionales y en los documentos curriculares. Estos elementos de alguna manera hacen que la atención se desplace de los resultados predefinidos hacia las condiciones a partir de las cuales el sujeto va generando conocimientos y desarrollando formas de actuación profesional.

Conforme a esta racionalidad, quien realiza el proceso formativo, quien se forma pasa a vivenciar experiencias que le permiten establecer relaciones necesarias para poner en contacto conocimientos y situaciones propias de la práctica profesional. El aprendizaje dejará de ser solo la apropiación de desempeños prescritos y adquirirá una dimensión práctica relacionada con el estudio de situaciones propias y concretas. En este sentido se encuentra un punto de contacto con la racionalidad práctica de Grundy (1998).

La formación integral ocupa aquí una posición articuladora. En los documentos examinados, la formación del profesional policial incorpora dimensiones éticas, sociales, comunicativas y relacionales junto con los saberes técnicos asociados al ejercicio de la profesión (Dirección de Educación Policial, 2024, 2026). Esta formulación amplía la manera en que se construye discursivamente el perfil profesional y permite establecer vínculos entre formación, actuación y relación con la sociedad.

Pero es que el territorio también cobra una especial densidad en esta racionalidad. También puede ser incorporado con diferentes sentidos: puede servir para el espacio en el que se aplican conocimientos y competencias establecidos, o puede incidir en la misma manera de hacer los aprendizajes y de aprehender situaciones profesionales. El caso en que la contextualización pueda ser conservada es el de la instrumentalidad, mientras que el caso en que se opera de este modo se acerca más a las nociones pedagógicas y epistemológicas bien como proceso.

La diferencia resulta importante para la interpretación del corpus. La referencia al territorio, por sí misma, no permite establecer una modificación de la racionalidad curricular. Lo que importa es determinar qué función se le asigna dentro de la formación y si las particularidades territoriales

inciden en la manera de comprender los problemas profesionales y construir respuestas frente a ellos.

Currículo como praxis: derechos humanos, ciudadanía y comunidad

La categoría de praxis se configura en el corpus mediante la presencia de derechos humanos, ciudadanía, convivencia, territorio y relacionamiento comunitario. Estos referentes amplían las finalidades atribuidas a la educación policial y vinculan la formación con dimensiones éticas, sociales y políticas del ejercicio profesional.

Su presencia, sin embargo, requiere una lectura que vaya más allá de la identificación temática. Desde Freire (1970), Giroux (1983) y McLaren (2005), la praxis supone una relación entre conocimiento, reflexión y acción frente a la realidad. En consecuencia, el análisis atendió a la función curricular de estos conceptos y a las relaciones que establecen con la formación del sujeto profesional.

La documentación examinada permite identificar una concepción de la profesionalidad policial en la que adquieren lugar los derechos, la ciudadanía, el territorio y la relación con las comunidades. Este desplazamiento resulta apreciable en la manera en que determinadas finalidades formativas se vinculan con la actuación social del profesional. Con todo, el corpus no aporta elementos suficientes para afirmar que la racionalidad de praxis haya desplazado la lógica de producto.

El sentido cambia según la forma en que estos referentes son incorporados. Cuando los derechos humanos, la ciudadanía o la convivencia aparecen formulados como contenidos, competencias o principios institucionales, mantienen una relación estrecha con la prescripción curricular. Cuando, además, se vinculan con la lectura de situaciones concretas, el diálogo con actores sociales, la deliberación sobre las decisiones profesionales y la responsabilidad por sus efectos, adquieren una orientación más próxima a la praxis.

De ahí que los resultados permitan hablar de una presencia parcial y tensionada de esta racionalidad. El corpus contiene condiciones discursivas para una formación sociocrítica, pero su existencia documental no permite equipararla con la consolidación de un currículo plenamente organizado desde la praxis.

El territorio en la relación entre las racionalidades curriculares

El territorio constituye uno de los puntos de articulación más consistentes del corpus porque permite observar cómo una misma noción adquiere sentidos distintos según la racionalidad curricular desde la cual se formula.

Cuando predomina la lógica del producto, el territorio aparece como el espacio donde deben aplicarse competencias y procedimientos definidos previamente. Desde el proceso, adquiere la función de situar los aprendizajes y relacionarlos con situaciones concretas de actuación. Desde la praxis, puede constituirse en espacio para interrogar las condiciones sociales, establecer diálogo con las comunidades y producir conocimiento vinculado con la experiencia profesional.

Esta distinción permite precisar el alcance de la territorialización curricular. Su existencia no puede establecerse únicamente por la frecuencia con que aparece el término territorio en los documentos. Es necesario considerar la función que desempeña. Una territorialización de carácter instrumental modifica las condiciones de aplicación del conocimiento institucional; una territorialización de carácter crítico permite que las particularidades del territorio intervengan en la comprensión del problema profesional y en la orientación de la actuación.

El territorio adquiere así una función analítica para valorar el tipo de formación que se formula en los documentos. Su incorporación permite observar hasta qué punto el currículo conserva una organización centrada en la aplicación de prescripciones o incorpora formas de aprendizaje y actuación vinculadas con las condiciones concretas en las que se ejerce la función policial.

Configuración curricular y construcción de paz territorial

En el corpus se identificaron relaciones discursivas entre paz, derechos humanos, convivencia, ciudadanía, territorio y relacionamiento comunitario. Estas relaciones amplían la representación de la función policial al incorporar dimensiones preventivas, sociales y comunitarias junto con las funciones asociadas con seguridad y control.

La lectura articulada de las tres racionalidades permite precisar el lugar que ocupa la paz territorial dentro de esta configuración (ver Tabla 4). Desde el producto, la formación aporta

referentes comunes para el ejercicio profesional y para la responsabilidad institucional. Desde el proceso, permite relacionar los aprendizajes con las particularidades de las situaciones territoriales. Desde la praxis, incorpora la reflexión sobre las condiciones sociales en las que tiene lugar la actuación, el diálogo con las comunidades y la responsabilidad pública derivada de las decisiones profesionales.

En este sentido, la paz territorial adquiere un alcance que supera su incorporación como contenido curricular. Su lugar dentro de la formación depende de las relaciones que establece con las formas de comprender el territorio, el conocimiento, la ciudadanía y la actuación profesional. El corpus permite sostener, por tanto, que las tres racionalidades concurren en la configuración de una formación orientada hacia la paz territorial, aunque lo hacen desde posiciones distintas y en medio de tensiones que todavía permanecen abiertas.

Tabla 4

Síntesis de los hallazgos

Racionalidad curricular	Manifestación principal	Función curricular	Tensión identificada	Aporte potencial a la paz territorial
Producto	Competencias, perfiles, resultados de aprendizaje y evaluación	Regular y estandarizar el desempeño	Homogeneidad frente a diversidad territorial	Garantiza referentes comunes de actuación
Proceso	Formación integral, interdisciplinariedad y contextualización	Construir aprendizajes situados	Contextualización instrumental frente a contextualización crítica	Vincula formación y realidad territorial
Praxis	Derechos humanos, ciudadanía, comunidad, territorio y reflexión	Problematizar y orientar la acción	Discurso declarativo frente a transformación efectiva	Permite comprender la paz como práctica ética, social y política
Híbrida	Coexistencia de las tres racionalidades	Articular regulación, aprendizaje y acción	Estandarización frente a autonomía contextual	Condición para una formación orientada a la paz territorial

Nota. Elaboración propia a partir del análisis del corpus documental.

En síntesis, el principal resultado es que la formación policial analizada no evidencia el reemplazo de una racionalidad técnica por una racionalidad sociocrítica, sino la coexistencia

tensionada de producto, proceso y praxis. Esta configuración genera condiciones favorables para una formación orientada a la paz territorial, pero mantiene límites asociados con la regulación, la estandarización y la distancia entre incorporación discursiva y transformación curricular efectiva.

Discusión

La lectura del corpus permite poner en cuestión una concepción lineal del cambio curricular en la educación policial. La incorporación de formación integral, territorio, derechos humanos, ciudadanía y convivencia no supone, por sí misma, el desplazamiento de la racionalidad técnica. Lo que aparece en los documentos es una arquitectura en la que distintas racionalidades coexisten y adquieren funciones diferenciadas según el componente curricular desde el cual se las examine.

Esta lectura guarda correspondencia con el planteamiento de Grundy (1998), para quien el currículo puede organizarse a partir de intereses y relaciones distintas entre conocimiento y acción. En el caso estudiado aparece, además, una condición propia de la formación policial: la necesidad de sostener referentes comunes para el ejercicio de una función pública. De ahí que la relación entre producto, proceso y praxis adquiera una dimensión que trasciende la discusión pedagógica. Lo que está en juego es también la relación entre regulación profesional y capacidad de actuación situada.

Desde esta consideración, la estandarización adquiere una función que conviene precisar. En una profesión sometida a regulación institucional y vinculada con responsabilidades frente a la ciudadanía, contar con criterios comunes de formación permite establecer referentes para el desempeño profesional. La tensión surge cuando esos referentes adquieren tal peso que restringen la interpretación de situaciones que requieren juicio, deliberación y comprensión de las particularidades sociales y territoriales. El problema curricular, por tanto, se ubica en la relación que se establece entre prescripción y autonomía profesional.

Los aportes de Freire (1970), Giroux (1983) y McLaren (2005) permiten ampliar esta interpretación. Desde sus planteamientos, la praxis educativa supone vincular conocimiento, reflexión, diálogo y acción frente a las condiciones en las que se desarrolla la vida social. En los documentos examinados aparecen componentes que pueden inscribirse en esta orientación, aunque la evidencia no permite sostener que exista una racionalidad de praxis plenamente consolidada. Lo

que se advierte es la incorporación de referentes críticos dentro de una estructura institucional que conserva una fuerte regulación de los procesos formativos.

Esta consideración adquiere particular importancia al examinar el lugar de los derechos humanos en el currículo. Su incorporación desplaza la formación hacia una comprensión más amplia de la responsabilidad profesional, pero su sola presencia documental no permite determinar el sentido que adquieren en la formación. Cuando los derechos humanos aparecen como contenidos, competencias o principios establecidos curricularmente, permanecen ligados a una lógica prescriptiva. Su alcance cambia cuando intervienen en la lectura de situaciones profesionales, en la toma de decisiones, en la relación con las comunidades y en la valoración de las consecuencias de la actuación policial. Es en ese desplazamiento donde puede reconocerse una aproximación mayor a la praxis.

Algo semejante ocurre con el territorio. El análisis permite diferenciar una formación que lleva conocimientos previamente establecidos al territorio de otra en la que las condiciones territoriales intervienen en la construcción del conocimiento profesional. En el primer caso, el territorio funciona como ámbito de aplicación; en el segundo, adquiere una función formativa que incide en la manera de comprender los problemas y orientar la actuación. Esta distinción permite precisar el sentido de la territorialización curricular, puesto que contextualizar un aprendizaje no implica necesariamente modificar la racionalidad desde la cual dicho aprendizaje ha sido construido.

Los hallazgos también están vinculados a los trabajos de investigación recientes sobre la profesionalización y los cambios institucionales en la educación policial en Colombia (Aparicio Barrera, 2023; Gallego Betancourth et al., 2024, 2025; Santofimio Fernández, 2024). El proceso de profesionalización también se basa en el marco normativo que proporciona la Ley 2179 de 2021 que establece cláusulas específicas diseñadas para potenciar el proceso de profesionalización del servicio policial público (Congreso de la República de Colombia, 2021). Ante este contexto podemos comprender las transformaciones que ha estado experimentando la Policía Nacional de Colombia en cuanto a la formación y la carrera profesional. Este trabajo de investigación aborda este tema desde un ángulo diferente.

Los hallazgos también dialogan con Serrano Daza et al. (2025), quienes destacan la necesidad de integrar diversos componentes en la formación inicial policial. El presente estudio

coincide con esa ampliación del horizonte formativo, pero introduce una precisión: la incorporación de territorio, ciudadanía o derechos humanos no modifica por sí misma la racionalidad curricular, pues estos referentes pueden continuar operando dentro de una lógica predominantemente prescriptiva.

En relación con Piñeros Marín (2024), los resultados confirman la relevancia adquirida por los derechos humanos en la formación policial, pero muestran que su potencial formativo depende de la función que desempeñen en el currículo. Cuando se limitan a contenidos o competencias mantienen una orientación normativa; cuando intervienen en la interpretación de situaciones, la deliberación y la responsabilidad sobre las decisiones profesionales, se aproximan con mayor claridad a una racionalidad de praxis.

A partir de los hallazgos, la paz territorial puede ser comprendida como un asunto curricular. Su incorporación exige considerar los saberes que adquieren legitimidad, la manera en que se construye la noción de territorio, el lugar asignado a las comunidades y las formas de actuación profesional que se espera desarrollar frente a situaciones sociales concretas. Bajo esta lectura, la paz deja de aparecer únicamente como un contenido formativo y pasa a relacionarse con la manera en que se organiza y orienta el currículo.

Sin embargo, la coexistencia como se reconoce es posible con lecturas matizadas de la transformación del proceso de la educación policial. Los procesos de modernización y transformación institucionales que se han creado en los últimos años (Policía Nacional de Colombia, 2018, 2022) junto con los procesos de profesionalización de Aparicio Barrera (2023), Santofimio Fernández (2024), y Gallego Betancourth et al. (2024, 2025) representan importantes cambios en la forma en que se entendía la capacitación en las instituciones. Pero el análisis de los planes de estudio realizado anteriormente demuestra que las transformaciones no siempre se hacen en una sustitución absoluta de una racionalidad por otra.

Aquí se ubica uno de los aportes del estudio al diálogo con la literatura revisada. La paz territorial puede operar como criterio para poner en relación las racionalidades de producto, proceso y praxis. Desde producto se establecen referentes profesionales y responsabilidades institucionales; desde proceso se favorecen aprendizajes vinculados con las situaciones territoriales; desde praxis se incorpora la reflexión sobre la acción, el diálogo con las comunidades

y la responsabilidad frente a sus consecuencias. La articulación entre estas dimensiones permite pensar la formación para la paz sin prescindir de la regulación profesional.

El desafío que se desprende del análisis, por tanto, se sitúa en la capacidad del currículo para mantener referentes comunes de actuación y, al mismo tiempo, conceder espacio a la interpretación situada, la deliberación y el diálogo comunitario. Cuando esta relación logra establecerse, los componentes sociocríticos presentes en los documentos pueden adquirir una función que supera su formulación declarativa y vincularse de manera más directa con las formas en que el profesional policial comprende su actuación en el territorio.

Conclusiones

El análisis de los documentos del PEI 2024, PEUP 2026, de los ocho microcurrículos y de cuatro documentos normativos y doctrinales permitió establecer que la formación policial colombiana presenta una determinada configuración curricular de carácter híbrido, con la coexistencia de las categorías de producto, proceso y praxis planteadas. Estas racionalidades cumplen diferentes funciones y están articuladas a partir de tensiones entre la regulación profesional, la contextualización de los aprendizajes y la orientación transformadora.

El tipo de racionalidad de producto tiene una función estructurante a través de las competencias, los perfiles, los resultados de aprendizaje, la evaluación y la regulación. El tipo de racionalidad de proceso incluye formación integral, interdisciplinariedad y contextualización en la práctica. El tipo de racionalidad de praxis incorpora referentes que tienen que ver con derechos humanos, ciudadanía, territorio, convivencia y relacionamiento comunitario. La investigación no muestra el eventual reemplazo de un tipo de racionalidad por otro, sino más bien su coexistencia en una arquitectura curricular institucional.

Las configuraciones vinculadas a la construcción de paz territorial habitan esencialmente en la relación entre territorio, derechos humanos, convivencia, ciudadanía y relación con las comunidades, pero este hallazgo no ofrece el máximo alcance para afirmar la plena consecución de un currículo de orientación sociocrítica. Los resultados del análisis avizoran una transformación en desarrollo, caracterizada a la vez por logros, posibilidades y tensiones.

El territorio representa el elemento que conforma el principal punto de articulación que identificamos. Este podría tener potencial curricular siempre y cuando pueda sobrepasar el hecho de ser considerado únicamente un espacio de operación y ser previsto como un espacio de aprendizaje, de diálogo, de producción de conocimiento y de problematización de las realidades sociales. Por este motivo, la crítica de la territorialidad constituye una de las condiciones que pueden ser tomadas en consideración a la hora de apuntalar la orientación de la formación hacia la paz territorial.

De la misma manera, la investigación también permite ver la paz territorial como una cuestión curricular. La formación para la paz no se define por la simple inclusión de contenidos sobre convivencia, derechos humanos o ciudadanía, sino que se trata de formar capacidades para poder interpretar contextos, reconocer actores y saberes, deliberar ante problemas públicos y actuar de manera responsable en determinados territorios.

De manera integrada, estos hallazgos permiten sostener que el problema central de la formación policial orientada hacia la paz territorial no reside en optar entre regulación y contextualización, ni entre currículo técnico y currículo sociocrítico. Se sitúa en la forma como el currículo articula estándares comunes de profesionalidad con capacidades para interpretar situaciones territoriales, deliberar frente a ellas y asumir responsabilidad por las decisiones adoptadas. La configuración híbrida identificada constituye, por ello, el hallazgo transversal desde el cual se derivan los aportes teóricos, metodológicos y prácticos de la investigación.

Aporte teórico

El principal aporte teórico es hacer uso de las categorías de Grundy (1998) para el análisis de configuraciones curriculares híbridas y no como modelos excluyentes. Este ejercicio permite leer la incorporación de elementos sociocríticos sin poner en cuestión la racionalidad técnica y, en particular, en centros educativos en los que las pautas y la estandarización profesional parecen ser una necesidad. El trabajo también aclara el concepto de currículo sociocrítico: la presencia, desde un punto de vista discursivo, de derechos humanos, territorio, ciudadanía o paz no es, por sí sola, una evidencia de práctica.

A esta lectura se suma una segunda contribución conceptual: la distinción entre territorialización instrumental y territorialización crítica. La primera incorpora el territorio como contexto de aplicación de conocimientos y competencias previamente establecidos; la segunda reconoce que las condiciones, actores y saberes territoriales pueden intervenir en la comprensión del problema profesional y en la orientación de la actuación. Esta distinción permite analizar con mayor precisión cuándo la incorporación del territorio modifica efectivamente la racionalidad curricular y cuándo permanece como una contextualización de carácter operativo.

Aporte metodológico

El aporte metodológico reside en la articulación entre análisis documental, codificación temática y análisis crítico del discurso. Esta estrategia permitió avanzar desde la identificación de recurrencias en el corpus hacia la interpretación de las racionalidades que organizan los discursos curriculares. La triangulación entre documentos institucionales, curriculares y normativos permitió contrastar las finalidades educativas declaradas con su expresión en componentes formativos y mecanismos de regulación. La matriz de trazabilidad aseguró la relación entre documento, unidad de significado, código, categoría e interpretación, fortaleciendo la correspondencia entre evidencia e inferencia analítica.

El valor del procedimiento radica también en que evita inferir racionalidades curriculares a partir de frecuencias léxicas. La combinación entre codificación funcional, comparación interdocumental y análisis crítico permitió distinguir entre la aparición de un referente discursivo y la función que este desempeña dentro de la arquitectura curricular. Este criterio resulta transferible al análisis de otros currículos profesionales altamente regulados en los que coexisten prescripción institucional, contextualización y demandas de actuación situada.

Aporte práctico

En términos prácticos, los resultados ofrecen criterios para fortalecer el diseño y actualización curricular de la formación policial. La principal implicación consiste en articular los referentes de estandarización profesional con mayores posibilidades de contextualización,

reflexión y diálogo. Esto puede concretarse mediante experiencias formativas basadas en análisis de casos territoriales, resolución de problemas, lectura crítica de contextos, diálogo con comunidades y reflexión sobre las consecuencias de la actuación profesional. Así, las competencias institucionales conservan su función reguladora sin impedir el desarrollo de capacidades de interpretación situada.

En términos de gestión curricular, estos resultados sugieren revisar no solo qué contenidos relacionados con paz, territorio y derechos humanos aparecen en los programas, sino también cómo se traducen en resultados de aprendizaje, estrategias pedagógicas y formas de evaluación. El fortalecimiento de una orientación territorial requiere que la capacidad de interpretar contextos, deliberar frente a problemas complejos y argumentar decisiones profesionales tenga una expresión verificable dentro del diseño curricular y no permanezca únicamente en el nivel declarativo de los documentos institucionales.

Alcance y limitaciones

Las conclusiones se restringen a la indagación sobre el currículo prescrito y su construcción discursiva en el corpus escogido. Este recorte es especialmente pertinente si se tiene en cuenta la distinción entre currículo prescrito, currículo ejecutado y currículo vivido definida por Redondo Chamorro (2026), quien pone de manifiesto que el hecho de que existan orientaciones curriculares y criterios formalmente establecidos no implica que haya una homogeneidad en la materialización de las experiencias del formato.

Consecuentemente, los hallazgos que presenta este trabajo no posibilitan afirmar que las orientaciones recolectadas desde la documentación documental se concreten o atisben de una manera equiparable en las prácticas pedagógicas de las diferentes formaciones policiales. Este aspecto, acaba planteando como futura línea de investigación la contrastación entre currículo prescrito y currículo ejecutado a partir del recorrido de las observaciones de aula, entrevistas a profesorado y alumnado o bien el análisis de algunas experiencias de formación llevadas a cabo por diferentes territorios.

En síntesis, la formación policial analizada se encuentra ante una transición curricular inacabada. Los documentos examinados muestran un desplazamiento hacia una concepción más

integral, territorial y social de la profesionalidad, pero este desplazamiento coexiste con estructuras de regulación, estandarización y evaluación propias de la racionalidad de producto.

Por ello, el desafío no consiste en determinar si el currículo policial es técnico o sociocrítico, sino en fortalecer la articulación entre producto, proceso y praxis para que los estándares profesionales puedan coexistir con la comprensión situada del territorio, los derechos humanos, el diálogo comunitario y la responsabilidad pública.

Desde esta perspectiva, la paz territorial puede constituirse no en un contenido adicional del currículo, sino en un principio articulador de la formación policial, capaz de vincular profesionalización, territorio, conocimiento, ciudadanía y responsabilidad social. Este constituye el principal aporte del estudio: mostrar que la contribución de la educación policial a la construcción de paz depende menos de la incorporación declarativa de nuevos contenidos que de la capacidad del currículo para transformar las formas de conocer, interpretar, deliberar y actuar en los territorios.

Referencias

- Aparicio Barrera, J. (2023). Historia de la educación policial en Colombia. *ESCPOGRA PNP*, 2(2), 55-71. <https://doi.org/10.59956/escpograpnpv4n1.5>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method [El análisis documental como método de investigación cualitativa]. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Congreso de la República de Colombia. (1993, 12 de agosto). *Ley 62*, por la cual se expiden normas sobre la Policía Nacional, se crea un establecimiento público de seguridad social y bienestar para la Policía Nacional, se crea la Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada y se revisten de facultades extraordinarias al Presidente de la República. *Diario Oficial* (40 987).
- Congreso de la República de Colombia. (2021, 30 de diciembre). *Ley 2179*, por la cual se crea la categoría de Patrulleros de Policía, se establecen normas relacionadas con el régimen especial de carrera del personal uniformado de la Policía Nacional, se fortalece la

- profesionalización para el servicio público de policía y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 51 903.
- Dickens, S. (2021). Intentional, tacit, contingent: Knowledge recontextualization in the official History curriculum—A critical discourse analysis [Intencional, tácita, contingente: la recontextualización del conocimiento en el currículo oficial de Historia —un análisis crítico del discurso]. *Journal of Curriculum Studies*, 53(5), 692-710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1904007>
- Dirección de Educación Policial. (2024). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Policía Nacional de Colombia. <https://policia.edu.co/proyecto-educativo-institucional/>
- Dirección de Educación Policial. (2026). *Proyecto Educativo de la Universidad Policial (PEUP)*. Policía Nacional de Colombia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallego Betancourth, M., Pachón Gutiérrez, R., Ortiz Barrios, J., Riaño Velásquez, A., Molina Garzón, A., Guerrero Nieto, G., Contreras, J., Amaya Gil, L., & Gil Rojas, B. (2024). Más de un siglo formando policías. En J. Lozano (Ed.), *Dirección de Educación Policial: Más de cien años de historia* (pp. 35-135). Editorial de la Dirección de Educación Policial de la Policía Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.22335/9zcbb217>
- Gallego Betancourth, M., Pachón Gutiérrez, R., Ortiz Barrios, J., & González Cuevas, M. F. (2025, enero-marzo). Una perspectiva formativa desde una revisión sistemática sobre la educación policial en Colombia. *Mendive. Revista De Educación*, 23(1), Artículo e4103. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/4103>
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition* [Teoría y resistencia en la educación: hacia una pedagogía para la oposición]. Bergin & Garvey.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Morata.
- Hardley, S., Gray, S., & McQuillan, R. (2021). A critical discourse analysis of Curriculum for Excellence implementation in four Scottish secondary school case studies [Un análisis crítico del discurso sobre la implementación del Curriculum for Excellence en cuatro estudios de caso de escuelas de educación secundaria escocesas]. *Discourse: Studies in the*

Cultural Politics of Education, 42(4), 513-527.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1710463>

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

Palmiotto, M. J., Birzer, M. L., & Unnithan, N. P. (2000). Training in community policing: A suggested curriculum [Capacitación en policía comunitaria: una propuesta de plan de estudios]. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 23(1), 8-21. <https://doi.org/10.1108/13639510010314580>

Parker-McLeod, J. (2026). Moving towards a professional police workforce: A scoping review of reflective, experiential and authentic learning in initial education [Hacia un cuerpo policial profesional: una revisión exploratoria del aprendizaje reflexivo, experiencial y auténtico en la formación inicial]. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 20. <https://doi.org/10.1093/police/paag006>

Pineda Martínez, E., & Orozco Pineda, P. (2016a). Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades: Otros modos de pensar y hacer educación desde la pedagogía praxeológica. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 125-148. <https://doi.org/10.21703/rexe.2016291251488>

Pineda Martínez, E., & Orozco Pineda, P. (2016b). El currículo praxeológico como interés de conocimiento emancipatorio. *Praxis Pedagógica*, 16(18), 11-25. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.18.2016.11-25>

Piñeros Marín, C. A. (2024). *El modelo curricular y su enfoque en derechos Humanos, análisis en el proceso de formación de los Agentes de policía en Colombia 2018 – 2021* [Tesis de maestría, Escuela Superior de Administración Pública]. Repositorio digital institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14471/28383>

Policía Nacional de Colombia. (2018). *Proceso de Modernización y Transformación Institucional (MTI)*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. <https://oas.policia.gov.co/sites/default/files/publicaciones-institucionales/proceso-de-modernizacion-cartilla-1.pdf>

- Policía Nacional de Colombia. (2022). *Proceso de transformación integral de la Policía Nacional*. Imprenta Nacional de Colombia. https://www.policia.gov.co/sites/default/files/2025-04/2.%20Libro-Proceso-de-Transformacion-policial-mas-humana_compressed.pdf
- Policía Nacional de Colombia. (2023, 19 de julio). *Resolución 2314 de 2023*, por la cual se adopta el Modelo de Construcción de Paz de la Policía Nacional de Colombia.
- Policía Nacional de Colombia. (2024, 13 de septiembre). *Resolución 3207 de 2024*, por la cual se expide el Reglamento del Servicio de Policía.
- Policía Nacional de Colombia. (2024, 20 de diciembre). *Resolución Nro. 04341*, por la cual se define y regula el Modelo del Servicio de Policía Orientado a las Personas y los Territorios. <https://www.policia.gov.co/sites/default/files/descargables/Resolucio%CC%81n%2004341%20201024.pdf>
- Policía Nacional de Colombia. (2026, 10 de abril). *Resolución 00881 de 2026, por la cual se establece la validación de competencias policiales para el personal de estudiantes que adelantan programas de formación profesional inicial*.
- Puerta Henao, E. (2023). Revisión integrativa. Perspectivas teóricas en la construcción de paz territorial en Colombia. *Estudios Políticos*, (66), 177-201. <https://www.redalyc.org/journal/164/16475385008/>
- Rantatalo, O., & Karp, S. (2016). Collective reflection in practice: An ethnographic study of Swedish police training [La reflexión colectiva en la práctica: un estudio etnográfico de la formación policial sueca]. *Reflective Practice*, 17(6), 708-723. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1206881>
- Redondo Chamorro, J. T. (2026, mayo-agosto). La evaluación desde el modelo por competencias: Análisis del currículo prescrito, implementado y vivido. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (78), 53-86. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n78a4>
- Rodríguez, A. L., & Pineda Martínez, E. O. (2021, septiembre-diciembre). Cartografías e imaginarios sociales como metodologías de diagnóstico para plan de ordenamiento territorial en Mesetas–Meta. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 208-240. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a9>
- Rojas-Granada, C., & Cuesta-Borja, R. (2021, enero-abril). Los estudios sobre el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia desde una perspectiva territorial: abordajes y

- desafíos. *Revista CS*, (33), 205-235. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n33/2011-0324-recs-33-205.pdf>
- Ryan, C., & Ollis, T. (2023). Learning to become professional in policing: From artisan to professional [Aprender a ser profesional en la labor policial: de artesano a profesional]. *Vocations and Learning*, 16, 189-205. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09311-4>
- Santofimio Fernández, L. A. (2024, julio-diciembre). Retos superiores de la educación policial, de cara al Proceso de Transformación Integral de la Policía Nacional. *Opera*, (35), 121-147. <https://doi.org/10.18601/16578651.n35.07>
- Serrano Daza, O. E., Ortiz Barrios, J., Beltrán Malagón, C. A., & Ramos Díaz, J. P. (2025). Componentes curriculares esenciales para el éxito en la formación inicial de policías. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 17(1), 61-81. <https://doi.org/10.22335/rlct.v17i1.1957>
- Staller, M. S., & Koerner, S. (2022). (Non-)learning to police: A framework for understanding police learning [El (no) aprendizaje policial: un marco para comprender el aprendizaje de la policía]. *Frontiers in Education*, 7, 730789. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.730789>
- Williams, E., Norman, J., & Rowe, M. (2019). The police education qualification framework: A professional agenda or building professionals? [El marco de cualificaciones para la formación policial: ¿una agenda profesional o la formación de profesionales?]. *Police Practice and Research*, 20(3), 259-272. <https://doi.org/10.1080/15614263.2019.1598070>
- Wood, E. (2020). Learning, development and the early childhood curriculum: A critical discourse analysis of the Early Years Foundation Stage in England [Aprendizaje, desarrollo y el currículo de educación infantil: un análisis crítico del discurso sobre la Etapa de educación infantil en Inglaterra]. *Journal of Early Childhood Research*, 18(3), 321-336. <https://doi.org/10.1177/1476718X20927726>