



EL ABORDAJE DEL CAMPO POLICIAL. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN INICIAL: ENTRE LA PRAXIS Y LAS REFORMAS

MARIANA SIRIMARCO*
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Recibido el 2 de julio de 2009 y aprobado el 13 de septiembre de 2009

RESUMEN

El presente trabajo plantea, a través de situaciones de campo antropológicas, algunas consideraciones respecto de la formación que se imparte en las Escuelas de ingreso a la institución policial. Ello así en tanto se entiende que tales espacios educativos se erigen como ámbitos de suma relevancia para desnudar aquellas claves y herramientas que hacen a la lógica y racionalidad de la institución. Una etnografía de dicho ámbito se vuelve así un insumo de importancia, en tiempos de reformas policiales, para abordar aquellas cuestiones relativas a la práctica policial y a su función en el escenario de la seguridad ciudadana.

PALABRAS CLAVE

Policía, formación, escuelas de ingreso, etnografía.

* Doctora en Antropología (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Instituto de Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Docente de la carrera de Ciencias Antropológicas de la misma Facultad. Correo electrónico: maikenas@yahoo.com.ar

APPROACH TO THE POLICE FORCE. SOME CONSIDERATIONS ON THE INITIAL TRAINING: BETWEEN PRAXIS AND REFORMS.

ABSTRACT

This article proposes, through anthropological field situations, some considerations on the training carried out in the police training academies. Considering that these educational spaces are areas of the utmost importance in order to unfold the keys and tools that constitute the logic and rationality of the police institution. Carrying out ethnography of said field becomes a significant instance, in times of police reforms, in order to raise issues related to police practice and its function in the context of public safety.

KEY WORDS

Police, training, police academies, ethnography.

INTRODUCCIÓN

La institución policial es, al menos en la Argentina, un campo de estudio relativamente reciente, aunque las características que presenta la fuerza policial en nuestro país –casos de corrupción, “gatillo fácil”, muerte de detenidos en comisarías, vinculaciones con el delito organizado– lo han vuelto, en poco tiempo, un objeto de análisis obligado. Numerosas investigaciones se han dirigido, en este sentido, a analizar la lógica de funcionamiento que estructura a la agencia policial, en un intento por comprender la *praxis* profesional que se alienta desde la institución (MAIER, 1996; TISCORNIA, 1998, 2000, 2004, 2005; EILBAUM, 2004a, 2004b, 2005).

Consolidándose en torno a temáticas ligadas a la seguridad, y en pleno contexto de procesos de reforma, los debates relativos al campo policial que han alcanzado la arena pública han dejado sin embargo de lado otras reflexiones acerca de las prácticas llevadas a cabo por esta agencia. En este contexto de significación, considero que el presente trabajo puede revestir cierta utilidad para contribuir al desarrollo y la profundización de los debates instalados en dicha agenda, contraponiendo, a las temáticas tratadas, otros ejes de debate en relación con el ejercicio de la función policial.

En el contexto de este cuestionamiento, una mirada a la modalidad de instrucción que recibe el personal policial se vuelve –creo yo– un eje de debate imprescindible,

en tanto permite rescatar aquellas pautas que, activadas desde la institución en estas etapas educativas iniciales, habilitan el proceso de construcción de un determinado *sujeto policial*. Desde 1999 he venido trabajando en esta temática y más concretamente en el proceso que la institución activa en aquellos que se inician en sus filas y que tiene por objetivo moldear, sobre un individuo proveniente de la “sociedad civil”,¹ al futuro policía.

Teniendo en consideración que, para la agencia policial, *ser policía* se vuelve una identidad excluyente, he sostenido que el paso por estas Escuelas iniciales implica entonces un período transformativo, un movimiento de distanciamiento social, donde la adscripción a la institución no puede generarse más que “destruyendo” lo civil. Argumento, por ende, que el ingreso a la institución policial no está lejos de asemejarse a una suerte de *período de separación*, donde los que ingresan son apartados de su estatus civil para ser así introducidos en el nuevo estado que habrá de caracterizarlos: el policial (SIRIMARCO, 2001, 2004, 2005).

El trabajo de campo llevado a cabo pone de manifiesto que, al menos desde la perspectiva policial, la continuidad entre ambos estados (civil-policial) es inexistente. No se trata aquí del *pasaje* de lo civil a lo policial, en una suerte de *transición* de uno a otro dentro de una misma totalidad. Se trata, más bien, del abandono irrecuperable de lo civil como condición imprescindible para devenir policía. El período educativo policial, antes que una transición, conlleva un cambio de paradigma, en tanto es la ruptura de posturas (civiles) pasadas la que posibilita la posterior adquisición del nuevo estado. Sólo se puede devenir policía alejándose de lo civil.

En este marco, me interesa discutir aquí algunas posturas y argumentaciones que se esgrimen desde el campo mediático, político, pero también académico, a la hora de analizar –e incidir en– las instituciones policiales y sus prácticas. Tales discusiones significan, creo yo, el planteamiento de otros modos de concebir el campo policial y de generar aportes en el análisis que de él se hace.

Quisiera sostener, en primer lugar, que analizar la cuestión de la formación inicial no implica referirse, de manera directa, al ejercicio de la labor policial. Afirmar esto significa entender, en concordancia con lo anteriormente planteado, que la dinámica de las Escuelas iniciales tiene más que ver con la sociedad civil de la que se separa a los que ingresan que con el ejercicio concreto de la profesión policial. Las prácticas, las rutinas y hasta los sentidos que atraviesan los mecanismos que guarda la instrucción están más pensados para efectuar una ruptura con esa sociedad que para dar cuenta de la cotidianidad de la función policial. No significa esto que el *sujeto policial* que comienza a dibujarse en estas Escuelas no aluda, de manera

¹ La categoría les pertenece: mi uso de la expresión *sociedad civil* implica una utilización dentro de sus propios términos: una referencia a todo aquel que no pertenece a una fuerza de seguridad.

más o menos acabada, a la profesión policial. Implica, más bien, una precaución metodológica, donde las directrices que guían el comportamiento de los ingresantes no pueden ser extrapoladas, a riesgo de obtener un resultado rígido y en muchos casos desacertado, a la hora de dar cuenta de las prácticas policiales efectivas.

Proponer esta precaución implica discutir entonces con ciertas posiciones sostenidas en el campo de análisis de la educación policial. Posiciones que hacen derivar, de la formación que se imparte en las Escuelas, el cómo y el porqué de la *praxis* policial. Comulgar con esta línea implica caer, creo yo, en dos peligros mayores. El primero, creer que lo enseñado es necesariamente lo aprendido, y que las pautas de formación implican carácter de obligatoriedad. El segundo, creer que las Escuelas de ingreso agotan lo que en realidad es un proceso. El *sujeto policial*, más bien, se construye a lo largo de toda la carrera policial y en una multiplicidad de ámbitos distintos, de los que la Escuela es sólo una inicial y mínima parte.

Sostener este abordaje implica discutir además con otras posturas. Al constituirse la formación policial como una cuestión firmemente instalada en la agenda pública nacional, son innumerables los debates –otra vez mediáticos y políticos– que centran la discusión en torno al plano meramente formal y organizativo. Si la educación que recibe el personal policial en las Escuelas de ingreso resulta recurrentemente sospechada cada vez que se repudia la modalidad de ciertas prácticas policiales, las respuestas apuntan, indefectiblemente, a reformas educativas centradas en modificaciones a nivel curricular y organizativo.

Menciono un ejemplo. En 1998, en un momento histórico de extremo cuestionamiento a la fuerza policial bonaerense,² el Ministro de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires, León Arslanián, impulsó una reforma del sistema de seguridad bajo la sanción de la Ley 12.155 de Organización de las Policías de la Provincia de Buenos Aires. La misma implicaba, entre otros puntos, la disolución (discursiva) de la Policía Bonaerense y la creación, en su lugar, de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (PPBA). Implicaba asimismo la desaparición de la figura de un Jefe máximo de la fuerza y su reemplazo por 18 jefes a cargo de las nuevas Departamentales. En este contexto de reforma mayor, otros mecanismos organizativos fueron puestos en práctica para llevar a cabo un cambio en la formación policial bonaerense. Estas reformas educativas, implicaron, en líneas generales, modificaciones a nivel curricular y organizativo: reestructuración de los planes de estudio, incorporación de nuevas asignaturas, incorporación de docentes ajenos a la institución, cursado por fuera de las escuelas policiales, etc. Estas reformas se volvieron, así, el sólo argumento con que se abordó el debate de la formación policial (EILBAUM y SIRIMARCO, 2006).

² A principios de 1997 es asesinado José Luis Cabezas, periodista gráfico de la revista *Noticias*, por cuyo crimen quedaron detenidos varios miembros de la Policía Bonaerense. Fue grande la conmoción social por este caso, que puso de manifiesto –con inusitada claridad– la corrupción del sistema policial y sus vinculaciones con hechos delictivos.

Análisis de este tipo –centrados en argumentos de corte formal u organizativo– abundan en los estudios sobre la formación policial que se realizan en los países desarrollados (BRADFORD y PYNES, 1999; SCHAFER y BONELLO, 2001; COCHRANE y VANDERCREEK, 2003).³ En ellos, los contenidos formales de los currículos se vuelven puntos centrales para dar cuenta de la instrucción recibida, en un reduccionismo bastante simplista que homologa el proceso de formación a la incorporación de contenidos teóricos o técnicos únicamente realizados por esta vía, y que deja fuera de tal proceso la adquisición de pautas y valoraciones que se incorporan por fuera de los currículos prefijados. En contraposición a estos abordajes, sostengo, por el contrario, que un análisis que pretenda abordar la cuestión de la formación policial no puede desconocer aquellos aspectos del proceso educativo que corren paralelamente a las materias dadas, y que resultan importantes fuentes de conocimiento para los futuros policías, en tanto los instruyen acerca de las relaciones, jerarquías y prácticas propias de la institución. Es en estos contextos que escapan a los currículos donde puede visualizarse, de manera más acertada, el proceso de formación policial.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO AL TRABAJO DE CAMPO

Esta construcción del proceso de conformación del *sujeto policial* requiere la explicitación de sus coordenadas metodológicas y epistemológicas. Mucho se ha enfatizado, en el análisis de la institución policial, sobre su extremo hermetismo y su resistencia a la hora de conceder información. Estos rasgos, vinculados al alcance y poder que reviste la agencia policial en la sociedad, se han conjugado para hacer de ella un *locus* de investigación casi siempre exotizado. En este contexto de entendimiento, el abordaje desde el exterior se vuelve una instancia casi “obligada”, que actúa reforzando estas percepciones y tiñendo el acercamiento metodológico en términos de peligrosidad e ineficacia. Así, el mantenerse alejado se transforma en una pauta que, si bien puede ser, en ciertas oportunidades, inducida por la institución, se vuelve pronto una postura tanto epistemológica como política. La mirada crítica que se desea tener sobre la institución policial se reduce –y se confunde– a una mirada desde el más completo afuera.

En discusión con estos planteos, considero sumamente pertinente, en el estudio de la institución policial, un posicionamiento metodológico que implique la construcción del campo de análisis desde una mirada interna. Así, acercarse a las pautas que moldean el proceso formativo policial implica ratificar la pertinencia

³ Si bien los autores analizan una institución policial que presenta una realidad distinta a la argentina, lo que interesa, para los efectos de este planteamiento, no es tanto la caracterización más o menos diferencial de estos grupos, como el abordaje desde el cual se intenta comprenderlos. En este sentido, la misma postura es utilizada para analizar a las policías latinoamericanas.

de un abordaje de análisis que privilegie, antes que lo dicho, lo actuado. Un abordaje que rescate entonces la cotidianeidad de los sujetos, quebrando de este modo la posible tensión entre las prácticas y sus narrativas, y que haga foco en las representaciones, la dinámica de interacción y los contextos cotidianos en que se ven inmersos los sujetos, en tanto partícipes competentes de su realidad.

Un enfoque etnográfico permitirá entonces dar cuenta del nivel de las prácticas cotidianas y de cómo los sujetos resignifican continuamente su mundo, entendiendo a los agentes sociales como actores reflexivos, productores de saberes previos al encuentro con el investigador social (GIDDENS, 1987).

Acercarse a la totalidad de las pautas que moldean el proceso formativo policial implica ratificar entonces la pertinencia de un abordaje de análisis que privilegie, antes que lo dicho, lo actuado. En este sentido, innumerables análisis acerca de la educación que recibe el personal policial se estructuran en torno a la resolución de cuestionarios diagramados para probar la lógica y *praxis* institucional (FIELDING, 1984; REINER, 1992; FORD, 2003). Esta metodología resulta, sin embargo, una herramienta insuficiente en este campo, al confundir, en un mismo nivel, la práctica efectiva con el *deber ser*. En una línea similar, otros trabajos han privilegiado abordajes que rechazan el diálogo con los mismos actores sociales que se pretende investigar, por considerar el acercamiento metodológico en términos de peligrosidad e ineficacia (VALLESPER, 2002).

Es desde esta postura que planteo la pertinencia de un abordaje etnográfico, pues entiendo que sólo un estudio en el terreno permitirá un acercamiento a la cotidianeidad de los sujetos, quebrando de este modo la tensión existente entre lo que los individuos dicen que hacen y lo que hacen realmente. Mi trabajo de investigación se ha desarrollado así sobre la base de los métodos y técnicas de investigación cualitativa que incluyen, además de los anteriormente mencionados, instancias de observación-participante en el ámbito de ciertas Escuelas policiales y la realización de entrevistas en profundidad a sus alumnos.

Es necesario aclarar que mi trabajo de campo se ha centrado, para este artículo, en el *Curso Preparatorio para Agentes* de la Escuela de Suboficiales y Agentes “Comisario General Alberto Villar” (Policía Federal Argentina –PFA–) y en el *Curso para Cadetes* de la Escuela de Policía “Juan Vucetich” (PPBA).

Algunas aclaraciones. La Escuela de Policía “Juan Vucetich” es la única fuente de reclutamiento del personal masculino y femenino del cuadro de oficiales de la PPBA. Son condiciones de ingreso ser argentino/a, naturalizado/a o por opción; ser soltero/a y tener aprobado/a el ciclo secundario completo; tener, en el caso de los hombres, 16 años como mínimo y 23 años como máximo; y tener, en el caso de las mujeres, entre 18 y 23 años. De ella se egresa como Oficial Ayudante. Los

Cadetes, denominación de los alumnos de esta Escuela, reciben instrucción durante dos años, bajo un régimen de internado, donde sólo pueden retornar a sus hogares durante los fines de semana.

El *Curso Preparatorio para Agentes* es, a su vez, el primer paso en la carrera del personal subalterno de la PFA. De él se egresa como Agente, jerarquía básica dentro del cuadro de Suboficiales. Son condiciones para el ingreso ser ciudadano/a nativo/a, tener de 18 a 35 años de edad, y poseer el ciclo básico completo (3er año). El Curso dura aproximadamente seis meses. No se trata, como en la formación de los oficiales, de un régimen de internado: el Aspirante ingresa a la Escuela temprano en la mañana y se retira al atardecer.

El trabajo de campo en la Escuela Vucetich está basado en entrevistas realizadas a Cadetes de distintos períodos, mayormente de los años 2003 y 2004. El trabajo de campo en la Escuela Villar fue realizado durante los años 1998 y 1999. En este sentido, todas las afirmaciones aquí vertidas, respecto a estos establecimientos, corresponden, por lo tanto, a la dinámica de la instrucción impartida en los años detallados en cada caso.

Como se puede apreciar, estas Escuelas presentan algunas características diferenciales debido a la pertenencia institucional, las características de mando y subordinación dada por los cuadros, o los tiempos de formación. Sin embargo, presentan asimismo fuertes similitudes en lo relativo a las rutinas de instrucción. Esto puede entenderse claramente si se tiene en cuenta que se trata de espacios de socialización de un personal que se encuentra, en ese momento, ingresando a la agencia policial y en los últimos peldaños, por lo tanto, de la escala jerárquica. Es atendiendo a esta argumentación que planteo a estos ámbitos formativos como metodológicamente abordables en un mismo análisis.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CUERPO

Hablar de cuestiones “formales” para remitir al nivel organizativo –planes de estudio, contenidos, currículo– planteado anteriormente no implica, de ninguna manera, tachar de “informales” a aquellas prácticas y sentidos que corren por fuera de estas vías. Así, antes que considerarlas cuestiones “menores” o paralelas (en su sentido de secundarias), creo que se trata, más bien, de pautas de conocimiento que se activan y aprehenden desde otros campos de aprendizaje. El desafío consiste, creo yo, en ampliar la comprensión de los canales efectivos por los que discurre la formación, superando la dicotomía formal/informal que privilegia ciertos aspectos del aprendizaje, mientras relega a otros –no menos importantes– a esferas subsidiarias.

Y es en este sentido que me gustaría plantear una nueva línea de tensión, pues tal énfasis en las pautas curriculares implica concebir la cuestión de la formación policial en términos de estricta educación teórica, donde los contenidos de tal índole, el conocimiento transmitido gráfica u oralmente, capaz de ser reflexionado y aprehendido racionalmente, encuentran un lugar preponderante. Sin embargo, a la hora de definir a sus establecimientos educativos iniciales, es interesante observar que la agencia policial refiere como *instrucción* o *formación* al proceso que en ellos se lleva a cabo. La impronta castrense de los términos⁴ no hace sino revelar, de manera adecuada, los parámetros dentro de los cuales se entiende –y se desarrolla– la formación de los ingresantes a la agencia policial.

Y es que en la estructura educativa de estas Escuelas iniciales, la *instrucción* cumple un rol fundamental, en tanto modalidad de acción que remite a la rutinización y el aprendizaje de diversas técnicas corporales. Así, independientemente de los contenidos teóricos que atraviesan el espacio de estas Escuelas, es en torno a la rutinización corporal que se sustenta el espacio de la formación policial. Afirmar esto supone así discutir con ciertos posicionamientos que entienden que tanto énfasis en los ejercicios y rutinas corporales no se condice con el rol propiamente educador de una Escuela policial. La dicotomía que subyace a esta afirmación es añeja y lleva a identificar la mente con lo racional y el entendimiento, mientras relega el cuerpo a convertirse en un mero objeto material, inerte, y sin posibilidad de conocimiento. Prescindir de estos carriles racionales y apelar a otra forma y a otro sujeto de conocimiento es dudoso, debido tal vez a la consideración de la práctica corporal como secundaria respecto de la práctica verbal (JACKSON, 1983).

En contraposición a estos planteamientos, mi propuesta es considerar al cuerpo como una instancia de suma centralidad en estos contextos educativos: como el punto nodal en el que se anclan los imperativos que forjan al *sujeto policial*, en tanto construirlo es re-encauzar los usos y las gestualidades de un cuerpo “civil” en un cuerpo institucionalmente aceptado. Es en este sentido que propongo entender que el ingreso a la agencia policial señala el comienzo de un proceso de alienación de los cuerpos, donde la institución se apodera tanto de su materialidad⁵ como de sus representaciones, orientando sus acciones y comportamientos hacia un nuevo patrón de normas y actitudes corporales. En la construcción del *sujeto policial*, el cuerpo se transforma en el escenario mismo de esa construcción.

⁴ Además de su acepción de “enseñar, adoctrinar, comunicar sistemáticamente conocimientos o informar de alguna cosa”, el vocablo *instrucción* también da cuenta de aquella “explicación o advertencia que dirigen ordinariamente un jefe o principal a sus subordinados, agentes o representantes, para enterarlos del espíritu que los ha de guiar, o de las reglas a que deben atenerse en el desempeño de sus funciones o encargos” (ECHEGARAY, 1887: 859). Semejante tono guarda también el vocablo *formación*, que no sólo da cuenta de los modales o comportamientos –dar forma a alguna cosa, guardar las formas– sino que refiere también, en el contexto de la milicia, a “poner en orden o formar el escuadrón” (*Ibid.*: 427).

⁵ En el contexto analizado, el superior detenta el monopolio de lo que se hace con los cuerpos de los ingresantes: saltar cuando él lo ordena, ir “cuerpo a tierra” siempre que él lo quiera, correr el tiempo que él decida (aunque el cuerpo no resista), no hace sino establecer y afianzar una relación donde el cuerpo, y uno mismo, está totalmente sometido a las decisiones –muchas veces arbitrarias– de un superior (SIRIMARCO, 2004).

El sujeto que ha de ser socializado no es un ser cartesiano, escindido entre alma y cuerpo. No es –subraya Turner– “*una forma pura de conciencia o intencionalidad idealista que habita un cuerpo mientras permanece diferenciado de él, sino [que es] el cuerpo viviente en acción*” (1995: 161). El cuerpo es, al mismo tiempo, un objeto material y una fuente de subjetividad; un *locus* de conciencia y sensaciones. Mi análisis acerca de la formación policial intenta, en este sentido, aludir al proceso de construcción del sujeto a partir de un abordaje que resulta, mayormente, dejado de lado: aquel que finca el proceso de socialización en torno a la constitución de lo corporal. Hablar del cuerpo es hablar del sujeto, pero desde otro anclaje.

Me gustaría entonces, en este punto, asomarme a una de las facetas cotidianas de la instrucción que se brinda en estas Escuelas policiales. Me refiero a uno de los planos en que se desenvuelve el manejo que, en ellas, se hace del cuerpo y sus movimientos: los movimientos de saludos y desfiles. Detenerme en estas ejemplificaciones esconde una doble intencionalidad. Se trata, por un lado, de analizar estas rutinas para proponerlas como modalidades de sometimiento a la nueva definición del cuerpo que plantea la institución. Pero también de ilustrar, a partir de esta consideración y de este breve ejemplo de campo, las argumentaciones presentadas hasta el momento.

DISCIPLINA CORPORIS

Recuerdo una de las ceremonias de graduación de la Escuela Villar. Delante de mí, los Aspirantes estaban formados. “*¡Dee-recha!*”, grita el Jefe de Compañía que tengo frente a mí. Como un sólo cuerpo, los Aspirantes giran hacia la derecha, quedando ahora formados en una gran fila de tres columnas contiguas. “*¡En profundidad!*”, y se inclinan los cuerpos hacia adelante, casi a punto de caer. A una nueva señal, se levanta la pierna derecha a la altura del torso, y manteniéndola así una fracción de segundo, se empieza a marchar en el lugar. Una siguiente orden manda “*¡Aaa-vanzar!*”, y las columnas comienzan a salir del campo en sentido anti-horario. Se retiran desfilando: la postura erguida, la mirada fija hacia adelante, siguiendo todos un mismo ritmo. Cuando una pierna se eleva, se hace lo mismo con el brazo contrario, que debe permanecer firme y no sobrepasar la altura del hombro. De esta forma avanzan alrededor del campo, pasan por el palco de honor, ya vacío, y salen por la entrada.

Desfile bien no sólo significa realizar los movimientos correctos, sino, además, realizarlos en el momento adecuado, en concordancia con el resto de los que desfilan, y en la duración pertinente. Para lograrlo, sobra decirlo, fue necesario repetir una y otra vez los movimientos, internalizarlos, lograr la coordinación, y hacer de una serie de rutinas impuestas, algo cuasi-natural. Desfile es ejecutar ejercicios rígidamente pautados y seguir un orden y un ritmo establecidos: aquel

que no marche al unísono con sus compañeros es castigado, como lo es el que realiza un movimiento a destiempo, o se demora en demasía en alguna secuencia. Los ritmos son colectivos, obligatorios e impuestos desde el exterior. Encauzado en un *timing* fijado de antemano, el cuerpo aprende que debe comportarse siguiendo pautas ajenas (SIRIMARCO, 2001).

Como se comprenderá, ni el desfile ni los movimientos resultan en sí importantes. Lo importante es lo que su ejecución implica. Más que levantar la pierna correcta, o saber hasta qué altura de la sien elevar el brazo, lo central es que los futuros policías respondan como lo hacen: que a cada orden –“¡Dee-recha!”– se siga cronométricamente un movimiento dado, y en todos homogéneo. O que la mera aparición de un superior precipite la ejecución inmediata de saludos y posiciones de firme. La ejecución de estos rituales corporales no hace sino expresar la existencia y obediencia a una autoridad, por –y ante– cuya presencia son activados.⁶ Lo importante de saludos y desfiles es que implican una relación de causalidad singular, que disipa los límites entre el que ordena y el que obedece, haciendo que el cuerpo reaccione a la voluntad o presencia de la Orden como si fuera su propia voluntad.

De lo que se trata es de preparar al cuerpo para que obedezca. En otras palabras, de volverlo manipulable. De lograr que entre el grito de “¡En profundidad!” y la inclinación de los cuerpos no medie ni raciocinio ni reflexión. De conseguir que la elevación de la mano derecha hacia la sien sea la consecuencia inmediata, espontánea e impensada de la irrupción de un superior en escena, sin que intervenga en ello más que la acción pura y simple de elevar la mano, sin tener que preguntarse si la izquierda o la derecha, o tener que preocuparse por la exacta rigidez de los dedos o por la exacta altura en que la sien deberá ser rozada. El saludo deviene entonces –diría Crossley (1995)– un simple portador de la intención de saludar, donde la intención no se efectúa de manera previa al acto.

Se trata, en otras palabras, de incorporar movimientos, de ejecutar rutinas, de entrenar al cuerpo para que responda, de lograr que el desempeño no se reflexione, sino que se actúe. Un movimiento –advierte Merleau-Ponty– se aprende “*cuando el cuerpo lo ha comprendido, esto es, cuando lo ha incorporado a su ‘mundo’, y mover su cuerpo es apuntar a través de él hacia las cosas, dejarlo responder a la sollicitación que se ejerce sobre él sin que medie ninguna representación*” (1957: 150-51).

⁶ Sería ingenuo, evidentemente, pretender una obediencia total, monolítica y sin fisuras. Los ejemplos traídos a colación de ninguna manera invalidan la presunción de una resistencia más o menos activa por parte de los Aspirantes a la ejecución de estos rituales de autoridad. En un espacio como las Escuelas mencionadas, sin embargo, donde se trata de socializar al futuro personal en las normas de conducta de la institución policial, las tintas se encuentran particularmente cargadas en la observancia de estos rituales. Un Cadete puede alegar que no vio al superior, y obviar el saludo correspondiente. O bien hacerlo con un gesto de desgano, sin la prestancia y la formalidad que la venia requiere. Es muy probable, en tal caso, que deba atenerse a las sanciones disciplinarias correspondientes. De todos modos, es factible que el éxito de cualquier resistencia en la ejecución de estos rituales de obediencia se potencie en situaciones de interacción colectiva, donde la mirada requisadora del superior no pueda dar cuenta de la totalidad de los cuerpos y sus gestos.

Erguidos, los brazos bien pegados a los costados del cuerpo, las palmas hacia adentro, ahuecadas, los dedos juntos y ligeramente flexionados, la cabeza alzada, mirando al frente, Aspirantes y Cadetes asimilan en sus cuerpos la obediencia. Adiestrarlos es disciplinarlos, es potenciar su sumisión, ya que, como bien señala Foucault, es “*dócil un cuerpo que puede ser sometido*” (1989: 140). Así, por medio de la *instrucción*, de las rutinas y repeticiones, de los disciplinamientos represivos y punitivos que se alzan para aquellos incapaces de cumplir cabalmente las ordenes,⁷ los futuros policías son condicionados para obedecer. Adiestrar sus cuerpos es construir sujetos obedientes:

Mariana: ¿Y cuál es el objetivo de la militarización?

Aspirante: Como que te hagás responsable de tus actos, que seas ágil. Lo que a vos te están enseñando, te están enseñando una orden, y vos tenés que obedecer esa orden que ellos te están enseñando. Por eso ellos te dicen: “el policía no piensa, actúa”. Y bueno, aquí empezamos a aprender sobre la subordinación, el respeto, a hacer caso, a no discutir órdenes y el orden cerrado. Y acatarlas, muchas veces ni las comprendés a las órdenes, pero tenés que cumplirlas. Como que mucho de pensar no podés. Te imparten una orden, y vas. No te queda otra; no cuestionás.

Mariana: ¿Y eso por qué es? Que no puedas preguntar, que tengas que obedecer...

Aspirante: Y, por la cadena de mando. Se supone que la cabeza piensa y el resto obedece.⁸

El policía no piensa, actúa. La actuación de la orden no es otra cosa que una *performance* de la docilidad in-corporada. Afirmar esto implica preguntarse, al mismo tiempo, por qué la obediencia se asimila en el cuerpo. Ciertos autores leen, en la docilidad del cuerpo, un instrumento para alcanzar la docilidad del *self*. Doblegando el cuerpo, lo que se doblaga es también la voluntad: “*el ejercicio de la voluntad física no sólo significa la acción sino también la sujeción del acto, la inhibición, de modo que en la ejercitación física ella se manifiesta también por el dominio de los músculos y de los actos físicos, ya para obrar en un sentido y momento dado, ya para detenerse. Es así, en las múltiples gradaciones que presenta el acto o la inhibición, que se hace el verdadero entrenamiento de la*

⁷ El cuerpo es el gran blanco sobre el que recaen las sanciones. El marchar a destiempo o levantar la pierna incorrecta, el hacer la venia a un superior con la mano izquierda (cuando es con la derecha), o el hablar o moverse mientras se está en formación son sólo unos pocos ejemplos de los muchos que pueden desencadenar la retahíla de saltos, flexiones y cuerpos a tierra. El error, antes que subsanado por una explicación o la demostración del movimiento correcto, es penalizado en el cuerpo. De este modo, aquello que se ha hecho indebidamente es “corregido” por medio del castigo, y no por medio del aprendizaje. Así, las sanciones continúan el camino abierto por el disciplinamiento; son la contraparte de una misma totalidad, al añadir, al individuo ya dócil y sujeto, nuevas modalidades de sometimiento del cuerpo y la voluntad, que lo sujetan y lo someten aún más (SIRIMARCO, 2004).

⁸ Extracto de entrevista.

voluntad obligada a presentarse siempre en el momento oportuno” (ROMERO, 1915: 41-42).

Esta postura esconde, sin embargo, una falacia: la de concebir *self* y cuerpo como dos entidades separadas, y la de relegar el cuerpo al mero lugar de objeto intermediario. Desde esta perspectiva, el cuerpo se transforma en una simple entidad anatómica aislable de la otra entidad (mente, ánima, espíritu) a la que se considera la única sede de la singularidad del individuo. El dualismo ánima-cuerpo propugna una escisión que priva al cuerpo de todas aquellas formaciones de sentido que se fundan sobre la experiencia corpórea, para configurarlo como un objeto comprendido con base en las leyes físicas que presiden la extensión y el movimiento. A esta suma de partes sin interioridad que se vuelve el cuerpo, el ánima, por su parte, se contrapone como puro intelecto, como una interioridad sin distancia (GALIMBERTI, 2003).

Esta concepción de la mera instrumentalidad queda desmentida si se acuerda en que, más que *emplear* el cuerpo, nosotros lo *somos*. Afirmar esto implica desconfiar de las tesis que consideran al entendimiento como una mera atribución de la mente y sostener, en consecuencia, una rehabilitación ontológica de lo corpóreo. El entendimiento existencial no se adquiere por medio de la intelección, sino que se aprende haciendo, por medio de la repetición. Entender es ser capaz de una acción corporal competente (MERLEAU-PONTY, 1957). Si la obediencia se asimila entonces en el cuerpo es porque los movimientos corporales –como sugiere Jackson– pueden hacer más de lo que las palabras pueden decir. El cuerpo maneja un entendimiento que, antes que aprehendido, es experimentado; un entendimiento asentado en prácticas antes que apuntalado en ideas, donde “*el pensar y el comunicarse a través del cuerpo precede y, en gran medida, siempre permanece más allá del habla*” (1983: 328). Donde la *praxis* corporal imparte conocimiento directamente, haciendo innecesaria la formulación de elaboraciones verbales que invistan al acto de significado.

Aprendemos por el cuerpo. Quizás porque el *conocimiento por el cuerpo* “*garantiza una comprensión práctica del mundo absolutamente diferente del acto intencional de desciframiento consciente que suele introducirse en la idea de comprensión*” (BOURDIEU, 1999: 180). Aprender a través del cuerpo es fijar el conocimiento en una memoria más firme que la de la mente, donde no requiere de explicaciones para sostenerse ni de reflexiones para tambalearse, donde el conocimiento –nunca mejor usado– *se hace carne* y se transmuta en hábito, brotando solo, sin mediación de la conciencia, cada vez que es requerido.

Así, es mi propuesta considerar que, en el ámbito de las Escuelas mencionadas, se imparte –desfiles y saludos mediante– un conocimiento que resulta vital para la institución policial: a estar prestos a responder a lo que se mande, a cumplir la

orden impartida con *voluntad espontánea y sin dilaciones*. Mediante desfiles y saludos, el Aspirante o Cadete descubre que el dominio del gesto no reposa en su reflexión sino en su internalización, y aprende, así, que ya no tiene que pensar para erguirse o moverse, porque la obediencia –de un gesto de su mano, de él mismo– es una práctica que invalida el análisis. En una institución jerarquizada como la policial, que glorifica el arte de la subordinación, la observancia de la orden se vuelve más plena cuanto menos se la entienda (reflexivamente hablando), ya que una orden que se cumple por encontrarla comprensible gana en racionalidad y pierde en acatamiento. Aprender a obedecer sin pensar ahonda el sometimiento.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El aprendizaje de saludos y movimientos de desfile ocupa gran parte del tiempo de instrucción de Cadetes y Aspirantes. Muchos de ellos se preguntan cuál es la utilidad de tanto desfile y tanto saludo, si “*vos no vas a ir marchando atrás del delincuente para atraparlo*”. “*¿Por qué nosotros –se pregunta, a su vez, un alto oficial de la PPBA– somos una fuerza militarizada? ¿Por qué nuestra institución está cargada de cuestiones normativas que vienen del siglo pasado?*”.

Lo referido en el apartado anterior aborda, brevemente, uno de los puntos centrales en esta construcción del *sujeto policial*: la obediencia. Pero lo hace a partir del disciplinamiento al que se someten los cuerpos, donde las rutinas y las técnicas corporales, como mencionaba, se vuelven parte principal de la instrucción policial. Si hilar la argumentación a partir de tal relato de campo resulta interesante es porque permite –creo yo– organizar la discusión en torno a varias cuestiones.

Permite, en primer lugar, poner de relieve el papel que juegan las rutinas corporales en el contexto de la formación policial. Mediante ellas –su actuación y su repetición– se incorporan movimientos, se ejecutan rutinas, se entrena al cuerpo para que responda, se logra que el desempeño no se reflexione, sino que se actúe. Si ellas ocupan el lugar relevante que ocupan es porque el cuerpo es un agente activo, imbuido de su propia sabiduría y armado de una intencionalidad y un lenguaje particular. El cuerpo, antes que como un objeto de comprensión, debe ser entendido como un sujeto de conocimiento.

Quisiera aclarar que la inclusión de tal ejemplificación en este trabajo no pretende enarbolar una defensa encarnizada de venias y desfiles como cuestiones fundamentales dentro de la educación policial. Pretende, antes bien, resaltar la faceta de productividad que puedan tener tales prácticas, a la vez que ratificar al cuerpo en tanto agente de aprendizaje y comunicación. Pretende, en otras palabras, poder acercar otra respuesta a las preguntas que hacían, líneas atrás, los Aspirantes y el oficial de la PPBA. Si acordamos, siguiendo a Scheper-Hughes y Lock (1991),

que no se posee, sino que se *es* un cuerpo, y que pensamos y actuamos también a través de él, entonces tales rutinas corporales no pueden ser ya visualizadas como resabios sin sentido de una formación castrense de la que la policial ha seguido el modelo.

La propuesta es invertir los términos y dejar de pensar la *praxis* corporal desde una perspectiva que, al centrar el aprendizaje en la esfera de lo racional, relega fuera de ese ámbito al cuerpo y sus gestualidades. Traer este ejemplo a colación nos devuelve al punto de partida de este trabajo. Al subrayar, claramente, el planteo que hacía anteriormente respecto de la centralidad del cuerpo como *locus* efectivo de formación en las Escuelas de ingreso a la carrera policial. Y al avalar mi propuesta de considerar que, en tales ámbitos, cuestiones relativas a la educación formal –signaturas, contenidos, etc.– no pueden ser visualizadas como las exclusivas instancias de formación del *sujeto policial*. Antes bien, se trata, en estos espacios educativos, del planteamiento de una nueva definición de actuación corporal, donde lo que se dirime no es sólo la clausura de usos y costumbres “civiles”, sino, más bien, la apertura de espacios para nuevos entrenamientos y gestualidades. Se trata, en otras palabras, de la construcción de un *cuerpo legítimo*: de un cuerpo atravesado por mandatos institucionales, que lo invisten de nuevas coordenadas, delineando –y avalando– una cierta forma de ser y actuar dentro de la agencia policial (SIRIMARCO, 2005).

Pero rescatar este breve ejemplo de campo no sólo permite agudizar la comprensión del *cómo* de la formación policial. Implica asimismo un paso importante hacia el entendimiento de la lógica institucional. Sostenía, al comienzo de este trabajo, que no puede trazarse una correlación directa entre Escuelas policiales y el ejercicio de la función policial, en tanto entiendo que el *sujeto policial* se forma, continuamente, en infinidad de espacios y ante multiplicidad de actores. Afirmar esto no implica desconocer, sin embargo, que los imperativos y las directrices que comienzan a dibujarse en estas Escuelas condensan ya los sentidos y valores que guían la *praxis* policial y el entendimiento que los propios efectivos tienen de su función y del rol de la institución a la que pertenecen. Es en este punto, en tanto normalizan un nuevo sujeto (policial) e imparten conocimiento institucional, que estos espacios educativos se erigen como ámbitos de suma importancia para abordar aquellas cuestiones relativas a la práctica policial y a su función en el escenario de la seguridad ciudadana.

En este sentido, un análisis como el propuesto puede resultar importante, como manera de profundizar en problemáticas que exceden los intereses académicos y que constituyen, más bien, ejes que atañen a la sociedad en general. En momentos donde ciertas aristas de la *praxis* policial se hallan cuestionadas, indagar en los sentidos y valores que construyen al *self* policial es reflexionar acerca de la institución en sí, y la manera en que se concibe a sí misma y concibe sus prácticas. Interrogarse acerca de lo que significa “ser policía” es, así, preguntarse por aquello que define

la actividad policial. Se trata de obtener no sólo una visión de la formación policial lo más acertada y profunda posible, sino de desnudar, a través de la etnografía de dicho ámbito policial, aquellas claves y herramientas que permitan una comprensión más acabada de la lógica y racionalidad de la institución. Y que permitan, por lo tanto, una capacidad de intervención o incidencia sobre sus prácticas lo más ajustada posible.

Mencionaba al comienzo de este trabajo la reforma policial que atravesó, en 1998, a la PPBA. En el año 2006, el gobernador Arslanián, en el ejercicio de un nuevo mandato, propulsó una nueva reforma. La nueva Ley 13.201, del Personal de las Policías de las Provincia de Buenos Aires, estipula, entre otras cosas, la creación de un único escalafón policial, que suprime la antigua división entre oficiales y suboficiales, y que concentra en sólo nueve grados las anteriores jerarquías policiales. La nueva reglamentación modifica profundamente –de manera formal–, la estructura interna no sólo de la PPBA, sino de muchos de los establecimientos educativos analizados, que ya no mantienen las características que presentaban al momento de indagar sobre ellos y sus prácticas.

Y es aquí donde un análisis etnográfico como el propuesto revela su importancia: en tiempos de reformas, de cambios más o menos profundos, más o menos abruptos, o más o menos sopesados, cualquier modificación organizativa puede entrañar, al menos en el corto plazo, más una confusión estructural que su conversión. A resguardo de las resoluciones, los reglamentos y sus modificatorias, son las prácticas –aprendidas, heredadas, tradicionales– las que guían el accionar de los sujetos. Es la realidad institucional –condensada en sentidos y valores de larga data– la que, a despecho de lo que dicta lo formal, sigue formando al *sujeto policial*.

Si algo que este trabajo intenta no es negar la importancia de instrumentar ciertas reformas. Intenta, por el contrario, discutir los campos de aplicación en que dichas reformas deben sostenerse para devenir efectivas. En el contexto de la “literatura policial especializada”, monopolizada por debates centrados en modificaciones a nivel formal o normativo, la investigación antropológica puede hacer mucho por fomentar –o al menos instalar– la necesidad de otros puntos de discusión y de otros abordajes, superando el simplismo o el reduccionismo que parece guiar el desarrollo de estos debates. Una investigación antropológica resulta, en este sentido, sumamente importante a la hora de llamar la atención sobre aquellos valores y sentidos que estructuran la práctica policial y son, muchas veces, dejados de lado en otras modalidades de análisis (EILBAUM y SIRIMARCO, 2006).

Confío entonces en que un análisis como el propuesto pueda contribuir al debate acerca del rol y función que se exige de las fuerzas de seguridad en un contexto democrático, asistiendo, con sus resultados, al tratamiento y atención que la cuestión policial –en tanto problemática sociopolítica– reviste tanto en la esfera nacional como latinoamericana.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BRADFORD, D. y PYNES, J. (1999). "Police academy training: why hasn't it kept up with practice?". *Police Quarterly*, No. 3, Vol. 2, p. 283-301. SAGE Publications.
- COCHRANE, Tett, y VANDERCREEK. (2003). "Psychological testing and the selection of police officers". *Criminal Justice and Behavior*, No. 5, Vol. 30, p. 511-537. SAGE Publications.
- CROSSLEY, Nick. (1995). "Merleau-Ponty, the Elusive Body and carnal Sociology". *Body & Society*, No. 1, Vol. 1, p. 43-63. SAGE Publications.
- ECHEGARAY, Eduardo. (1887). *Diccionario general etimológico de la lengua española*. Madrid: José María Faguineto editor.
- EILBAUM, Lucía. (2004a). "La policía 'al servicio de la comunidad': tradición policial y vientos de cambio". En: Sofía TISCORNIA (comp.). *Burocracias y violencia. Estudios de antropología política*. Buenos Aires: Antropofagia.
- _____. (2004b). "La sospecha como fundamento de los procedimientos policiales". *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 20, p. 79-91. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- _____. (2005). "La transformación de los hechos en los procesos judiciales: el caso de los "procedimientos fraguados"". En: Sofía TISCORNIA y María Victoria PITA (eds.). *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Antropofagia.
- EILBAUM, Lucía y SIRIMARCO, Mariana. (2006). "Estudios sobre la burocracia policial y judicial, desde una perspectiva etnográfica". En: Guillermo WILDE y Pablo SCHAMBER (comps.). *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB.
- FIELDING, Nigel. (1984). "Police socialization and police competence". *The British Journal of Sociology*. No. 4, Vol. 35, p. 568-590. SAGE Publications.
- FORD, Robert. (2003). "Saying one thing, meaning another: the role of parables in police training". *Police Quarterly*, No. 1, Vol. 6, p. 84-110. SAGE Publications.
- FOUCAULT, Michel. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- GALIMBERTI, Umberto. (2003). *Il corpo*. Milán: Feltrinelli editore.
- GIDDENS, Anthony. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- JACKSON, Michael. (1983). "Knowledge of the Body". *Man.*, No. 2, Vol. 18, p. 327-345. New Series.
- MAIER, Julio. (1996). "Breve historia institucional de la Policía argentina". *Justicia en la calle. Ensayos sobre policía en América Latina*. Colombia: Diké.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REINER, Robert. (1992). "Police Culture". *The politics of the police*. Wheatsheaf: Editorial Hasventer.

ROMERO BREST, Enrique. (1915). *Pedagogía de la educación física*. Buenos Aires: Cabaut y cía. editores.

SCHAFER, Joseph y BONELLO, Elizabeth. (2001). "The citizen police academy: measuring outcomes". *Police Quarterly*, No. 4, V. 4, p. 434-448. SAGE Publications.

SCHEPER-HUGHES, Nancy y LOCK, Margaret. (1991). "The message in a bottle: illness and the micropolitics of resistance". *The Journal of Psychohistory*, No. 4, Vol. 8, n. 4, p. 409-432. s.d.

SIRIMARCO, Mariana, (2001). "El disciplinamiento de los cuerpos. Cuando el castigo construye sujetos". *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 14, p. 43-59. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

_____. (2004). "Acerca de lo que significa *ser policía*. El proceso de incorporación a la institución policial". En: Sofía TISCORNIA (comp.). *Burocracias y violencia. Estudios de antropología política*. Buenos Aires: Antropofagia.

_____. (2005). "Milongas: pedagogía del sufrimiento. Construcción del *cuerpo legítimo* en el contexto de socialización policial". *Interseções*, No. 2, Vol. 7, p. 53-67. Río de Janeiro: Universidad Estadual de Río de Janeiro.

TISCORNIA, Sofía. (1998). "Violencia policial. De las prácticas rutinarias a los hechos extraordinarios". En: Inés IZAGUIRRE (comp.). *Violencia social y derechos humanos*. Buenos Aires: Eudeba.

_____. (2000). "Seguridad y cultura de la violencia. El teatro de la furia". *Revista Encrucijadas*, No. 1, Vol. 1. s.d.

_____. (2004). (comp.). *Burocracias y violencia. Estudios de antropología política*. Buenos Aires: Antropofagia.

_____. (2005). "Límites al poder de policía. El activismo del derecho internacional de los derechos humanos y el caso Walter Bulacio ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos". En: TISCORNIA y PITA (eds.). *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Antropofagia.

TURNER, Terence. (1995). "Social body and embodied subject: bodiliness, subjectivity and sociability among the Kayapo". *Cultural Anthropology*, No. 2, Vol. 10, p. 143-170. s.d.

VALLESPIR, Alejandra. (2002). *La policía que supimos conseguir*. Buenos Aires: Editorial Planeta.