

## Tres aspectos para pensar el proceso de formación profesional en la Escuela de Cadetes de Policía de Santa Fe<sup>1</sup>

María. Laura Bianciotto

CONICET/ Universidad Nacional de Rosario

*“Las elaboraciones más importantes por lo que toca a la teoría social no demandan tanto un giro hacia el lenguaje cuanto una visión distinta de la intersección entre decir (ó significar) y hacer, a fin de ofrecer una concepción novedosa de la praxis”*

Anthony Giddens

A la manera de ‘puesta en acto’ de la idea que ofrece el epígrafe, el eje de la propuesta de este trabajo es pensar que la apropiación de un determinado tipo de saber estructura, en cierta medida, una praxis; es decir que un criterio posible para acceder a una práctica social, puede ser el abordaje de los saberes que la conforman. Pensar en esta relación, no implica hablar de una causalidad o consecuencia directa entre lo que se aprende o lo que se sabe y lo que se lleva a cabo o se hace –ello implicaría caer en un reduccionismo casuístico poco fructífero–, sino en establecer algunas líneas de tensión entre el dominio

del saber, el conocimiento, y el dominio de la praxis, las acciones.

Dentro de la policía de la provincia, la Escuela de Cadetes se constituye como una de las instancias que reproduce ese saber propiamente institucional y que otorga, a quienes la hayan transitado, un lugar dentro de ella. En este sentido, un abordaje de la misma se torna un aspecto insoslayable en la comprensión de la Institución policial, ya que no sólo conforma uno de los puntos de inicio de ‘la carrera policial’ sino que resulta la instancia formalizada y validada de adquisición de ese saber. Ello no implica considerar que el

<sup>1</sup>En los últimos años (2004) se viene llevando adelante un proceso de cambio institucional en la policía de la provincia de Santa Fe que se ha reflejado notoriamente en el ámbito educativo. Así entonces, la Escuela de Cadetes ha sido reconfigurada –junto a otros ámbitos educativos policiales– para formar parte del Instituto de

Seguridad Pública (Ley 12.333) y que implica, en líneas generales, un proyecto educativo diferente.

El trabajo que aquí presentamos es producto de una investigación que venimos llevando adelante previamente a dichas transformaciones.

capital de conocimiento quede circunscrito al espacio propiamente educativo, –lo que nos llevaría a negar la fuerza pedagógica que ejercen las prácticas propiamente dichas– sino en comprender las dimensiones de este tipo de experiencias formativas. Entendiendo ello es que intentaremos indagar cómo al interior de la Escuela de Cadetes se lleva adelante la estructuración de la profesión policial, es decir investigar qué aspectos aportan y constituyen dicha noción. En este sentido, nuestro interés no reside en establecer, a la manera de sistema de clasificación, qué conocimientos se

destacan y cuales se dejan a un lado, sino en analizar cómo se lleva adelante dicho proceso en el seno de la Escuela de Cadetes de policía; es decir, qué dinámicas, qué tipo de relaciones sociales, qué nociones y valoraciones lo conforman.

Para ello, nos apoyaremos sobre a tres espectros analíticos: 1) la redimensión del tiempo-espacio; 2) el lugar del cuerpo como condición para hacer posible dicha estructuración profesional; 3) las nociones de profesión y práctica profesional como clave analítica para comprender este proceso.

### Rutina y encierro: la redimensión del tiempo y el espacio

El espacio-tiempo dentro de la teoría de la estructuración (Giddens, 1995) asume un carácter fundamental al constituirse en las coordenadas desde donde se asientan los procesos de estructuración social y en tanto tal, desde donde éstos pueden ser pensados. En este sentido, la noción de estructuración apela a cierta ‘durabilidad’ adquirida a través de la ‘sistematicidad’ de las acciones y practicas sociales en un determinado tiempo y espacio. Así Giddens sostiene que “una ontología de un espacio-tiempo es constitutivo de prácticas sociales es esencial para la idea de estructuración, que parte de una temporalidad y, por lo tanto, en cierto sentido de una ‘historia’” (Giddens, 1995).

En esta línea, la noción de estructura no resulta externa al individuo en tanto se reactualiza en las prácticas sociales que éstos llevan a cabo “y como huellas mnémicas que orientan la conducta de agentes humanos entendidos” (Giddens, 1995, 54). Igualmente no sólo se debe asimilar a constreñimiento, sino que es a la vez *constrictiva y habilitante*, es decir que, en tanto clausura determinadas acciones o conductas habilita otras de igual magnitud.

En el proceso que analizamos, ambas nociones son trabajadas en un espectro acotado; propio de la dinámica de la Escuela. De este modo, sostenemos que el ingreso a la Escuela de Cadetes, dado a partir de diversos exámenes, implica una serie de evidentes modificaciones entre las cuales se encuentra la *condición de internos* como el aspecto más substancial de todos. Ello nos permite hablar de una redimensión del tiempo-espacio en tanto adquieren características diferentes para los sujetos que la atraviesan.

En primer lugar, identificamos una *espacialidad cerrada*, es decir, los cadetes al adquirir dicha condición deben permanecer dentro de la Escuela la mayoría del tiempo en el que se lleva a cabo ‘la instrucción’. Solamente pueden salir los fines de semana o días libres –*los francos*–. Durante la semana cualquier imprevisto que implique abandonar la escuela debe ser autorizado por el personal superior.

Para todos los cadetes entrevistados, este fue el aspecto que más resistencias presentó, por ser el que más opuesto a su cotidianeidad. Así nos expresaban:

*“te cambia la vida te cambia totalmente día a la mañana estamos encerrados un acá todo el día las veinticuatro horas de lunes a viernes bueno, ahora salimos (...) éramos un... no encerrados totalmente eso te pone mal”*

*“yo trabajaba en un comercio a una actividad diferente eh costó adaptarme al encierro salíamos solamente una vez a la semana que salíamos a correr y era el único contacto que teníamos con el exterior en primer año era terrible como llegaron los profesores y nosotros les pedíamos que nos den información de lo que estaba pasando afuera (...) no, digo lo más duro de la carrera es el encierro cuando uno empieza primer año este entra los lunes a la mañana bien temprano y que en realidad nosotros llegamos el lunes a la madrugada acá y nos íbamos el viernes más o menos a las ocho de la noche ocho y media entonces es muy difícil de llevar el encierro”*

Foucault (1999) plantea que *la clausura* forma parte del abanico de técnicas que conforman lo que dio en llamar ‘las disciplinas’ “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”. Por su parte Goffman (1984) ubica al encierro como una característica general de las denominadas *Instituciones Totales* en las cuales se llevan a cabo procesos de ‘mutiación del yo’, dados a partir de una ruptura con la interacción social con el mundo exterior y con la movilidad de sus miembros.

Quizás el vocabulario de los autores resulte un tanto determinante en cuanto a lo que sucede en instituciones totales o disciplinarias. Sabemos que este grado de control permanece en la esfera de ‘lo esperado’, y que en los hechos se ponen en marcha una serie de mecanismos que erosionan esta intención totalizadora. Así podemos decir que si bien el no poder tener una circulación liberada permite un control de aquellos que se encuentran dentro, la minuciosidad del mismo no es tal ya que los cadetes

muchas veces evaden la mirada superior a partir de poner en práctica ciertas modalidades de resistencia: escaparse de las clases sin ser vistos, pedir permiso para retirarse, acortar los caminos en los circuitos de gimnasia, solicitar ‘carpeta médica’, etc.

Esto, por supuesto, no invalida la fuerte impronta que deja en los sujetos el hecho de ‘permanecer encerrados’. En este sentido, lo que si queda claro es que la experiencia del encierro presenta un elevado nivel de quiebre y problematización que resultan insalvables a la hora de enfrentar el ingreso.

Frente a ello nos preguntamos, ¿qué es lo que habilita esa prohibición de circular libremente? ¿Cuáles son las potencialidades de dicha acción? Entendemos que la misma permite el establecimiento de una nueva rutina. Así un cadete nos describe:

*“en primer año entrábamos a las cero cinco cuarenta y cinco de la mañana y nos levantábamos hacíamos fajina desayunábamos nos cambiábamos íbamos a aula hasta las doce y media después de ahí íbamos a comer y no nos dejaban dormir porque éramos primer año entonces siempre buscaban alguna actividad alternativa y a las tres de la tarde empezaban las materias operacionales: tiro, táctica teoría general ... educación física, defensa personal eso era durante todos los días menos el viernes que teníamos la parte operacional a la mañana (...) en segundo cambia que tenemos la parte operacional a la mañana como no entró primer año seguimos haciendo la fajina de toda la escuela, terminamos de hacer la fajina vamos a desayunar después de desayunar normalmente está izamiento, se hace toda la parte operacional, doce y media se come ahora dormimos siesta y a las tres de la tarde empezamos la parte académica hasta las siete y media de la tarde que después tenemos un eh una hora que a esa hora se hace un poco de fajina, algunos van al gimnasio otro tiempo libre que podemos aprovechar para nuestras cosas para charlar... eh ocho y media comemos, el que quiere después de comer se puede bañar y se puede ir a acostar y el*

*que no puede ir a estudiar normalmente habilitan dos aulas o tres para que se vaya a estudiar”*

Por su parte, Giddens considera que los *procesos de rutinización* están fundados en una conciencia práctica y resultan inherentes tanto a la continuidad de la personalidad del agente cuanto a las instituciones de la sociedad. Por tanto, “una rutinización es vital para los mecanismos psicológicos que sustentan un sentimiento de confianza o de seguridad ontológica durante las actividades diarias de la vida social” (Giddens, 1995:24).

De ahí que, al ser la Escuela la instancia donde se establece *el pasaje de sujeto civil a sujeto policial* (Sirimarco, 2000), podemos decir que el establecimiento de una nueva rutina se impone como aspecto insalvable a la

hora de establecer dicho pasaje. De modo que, el ingreso a la escuela, ejerce un movimiento dual; al momento que desplaza la rutina civil proporciona una institucional, y en esa acción reactualiza las bases de la misma.

De esta manera, nos deslizamos hacia otro nivel de la espacio-temporalidad de la escuela. Al romper el encierro con una cotidianeidad propia del mundo civil, permite el paso a una rutinización más afin con el universo policial a partir de la puesta en marcha de toda una serie de nuevas modalidades para llevar a cabo las actividades, no solo las de enseñanza sino aquellas referidas a la esfera propiamente individual: comer, dormir, bañarse, descansar, cambiarse, etc. Todo esto se redimensiona y se ajusta a los tiempos que marca la institución.

### La experiencia fundante de la corporalidad

Estas nuevas dimensiones que asume la cotidianeidad en el seno escolar, nos ubican frente al segundo espectro mencionado, el lugar que ocupa *la experiencia del cuerpo* dentro del proceso de estructuración. Así entonces, intentaremos indagar en qué tipos de experiencias allí se presentan y cómo se articulan a la totalidad del proceso.

Hablar de *corporalidad o experiencia corporal*, y no de un cuerpo pasivo, receptor y separado de ‘la razón’, implica referirse a una basta producción en la temática, nutrida de varias disciplinas, en la cual se intenta romper con el dualismo razón-cuerpo –proveniente de la tradición cartesiana– y entender al cuerpo como agente partícipe en la experiencia del ser (Merleau-Ponty, 1993). Ello implica reconocer que en la experiencia del cuerpo reside un ‘locus’ de conocimiento válido que permite establecer el pasaje ‘del cuerpo a la corporalidad’.

De este modo, comprendemos que el cuerpo, o mejor dicho las experiencias corporales,

constituyen un aspecto medular para abordar procesos sociales. Esta posición asume en nuestro trabajo una dimensión destacada ya que sostenemos que el mismo se torna un aspecto central para hacer factible esa estructuración policial.

En un primer momento –y llevando adelante las primeras experiencias de campo en la problemática–, establecimos un proceso eminentemente totalizador en tanto envolvía todas las actividades de los sujetos; las de enseñanza, las físicas, las sociales y las básicas, no dejando nada librado a la libre determinación de los cadetes. La ecuación totalizadora se completaba con la condición de internos que los cadetes debían sobrellevar en los dos primeros años del proceso (Bianciotto, 2004).

Para ese momento considerábamos que el control de todas y cada una de las actividades que los cadetes realizaban en la escuela y su condición de internos era la clave para

acceder al cómo del pasaje del sujeto civil al policial. En este sentido, establecíamos que en la rutina y el encierro por el que esos cuerpos debían atravesar cotidianamente a lo largo de tres años generaba una impronta fundante de la identidad policial; que el disciplinamiento de los cuerpos, tal como Foucault (1999) desarrolla en su obra, se expresaba claramente en la cotidianeidad de la Escuela y que por ende, una *pedagogía del sufrimiento* (Sirimarco, 2004d) se tornaba en ese contexto una herramienta inherente para establecer el mencionado pasaje.

Ya avanzada la investigación, y profundizando el trabajo de campo, tuvimos acceso a otros espacios de la vida escolar, como las clases de defensa personal, práctica de tiro, el área de entrenamiento, con lo cual pudimos establecer una serie de observaciones en estos ámbitos. En ellas, notamos que la disciplina militarizada con que los cadetes relataban estas actividades no era tal sino que las clases presentaban una distensión en el trato docente-alumno y el ambiente que se generaba permitía que los cadetes se hicieran bromas, caminasen libremente por el espacio y pudiesen salir sin mayores inconvenientes. Así en algunas de las clases registrábamos:

*/Al parecer los alumnos no se encuentran demasiados motivados ya que se mueven muy poco, hablan entre ellos se rien o no practican demasiado el ejercicio planteado. El profesor para animar a los cadetes les hace chistes. (...) Algunos cadetes se van acercando al profesor para sugerirle sutilmente que termine la clase/*

P: 'ya vamos, cual es el apuro?'

C: 'es que tenemos computación'

P: 'bueno, hacemos el último ejercicio, pero bien!'

C: 'pero que sea el último!'

Esto marcaba una interrupción total con lo establecido en un primer momento y abría una serie de interrogantes en torno a ello ¿cómo

articular aquello que relataban los cadetes y lo que observábamos en estas clases? Es decir, ¿cómo articular el nivel de las representaciones de aquello que los cadetes entendían como 'disciplina' y lo que observábamos en las clases sin caer en la dicotomía 'norma-desviación'? ¿Qué era en realidad lo que sostenía estas dos miradas?

Dicho de otro modo; si los castigos y el sufrimiento con que los cadetes relataban sus experiencias no forman parte de la rutina de la Escuela ¿cómo se forja esa identidad policial, esa pertenencia a la institución?

Sostenemos aquí que no es ni la rigurosidad o aspereza del trato en las dinámicas corporales ni su contraparte, la 'no disciplina' lo que establece *cuerpos policiales*, sino que es en la apropiación de esa corporalidad donde reside la clave para reflexionar en este sentido. Es decir, que la raíz de la traslación *civil-policia* tiene que ver con un mecanismo que trasciende la disciplina o la sobreexigencia corporal y que adquiere significación en tanto son cuerpos que dejan de tener pertenencia al sujeto y remiten su disponibilidad a un otro, la Policía de Santa Fe. Podríamos decir que el cuerpo de cada uno de los cadetes deja de corresponderles para pasar a conformar ese *gran cuerpo que es la fuerza policial*.

Ello no impide una valoración positiva de esa *pedagogía del sufrimiento* sino todo lo contrario, resulta una dinámica absolutamente legítima para algunos miembros de la Escuela ya que, al parecer, forja un *sujeto policial* afín a la futura praxis. Así, personal del área de *Cuerpo* nos expresaba:

*'hay mucha desunión, que los chicos para la semana del cadete pidieron todos carpeta médica para volverse todos a su casa y eso es porque desde hace unos años falta disciplina, en cualquier escuela te van a decir que el dolor une, y los chicos de tercero están a cinco meses de recibirse y no se conocen entre ellos no tienen presión, entonces cuando salen a la calle,*

*a la mínima presión no saben que hacer y sacan el arma y empiezan a los tiros'*

También así los mismos cadetes comentan:

*Cadete (1): 'y sí... sabes lo que pasa, que a nosotros no nos bailan más entonces antes movías un dedo y ya te hacían hacer flexiones de brazo y ahora eso no lo hacemos más (...) el problema es que tenemos mucho tiempo libre, a la mañana no hacemos nada, fajina nomás y martes y jueves que salimos un rato a correr (...) entonces uno se acostumbra rápido a la buena vida... sí después de lo que pasó en Corrientes o Misiones era?'*

*C (2): 'en Misiones'*

*Laura: 'qué pasó?'*

*C (2): 'que a unos cadetes los hicieron bailar y no les daban ni agua ni nada y dos se murieron y después de eso sacaron los bailes'*

Estos comentarios realizados potencian aún más los planteos con que este tipo de instituciones han sido abordadas (Sirimarco, 2004d; Hathazy, 2004). La asociación entre el dolor y la adquisición de un determinado saber resulta, al parecer, una constante y nos permite contextualizar el referente trabajado. No obstante señalan, en lo concreto, la ausencia del sufrimiento corporal como 'dispositivo pedagógico'. Frente a ello la pregunta en torno al cómo se forja dicha identidad policial sigue presente.

Por ende, ¿Cómo es posible esa apropiación? Consentimos que es a través del establecimiento de la clausura, del encierro de los cadetes como disposición básica para dicha tarea.<sup>2</sup> A lo largo de la investigación, esta condición se ha presentado como un

aspecto absolutamente trascendente para aquellos que se ven forzados a aceptarla y desde donde las demás actividades se refieren. Así entonces, podemos sugerir que *los bailes, el dolor como unión* se constituyen como una modalidad en la que esa apropiación se expresa, pero no en su fundamento; en tanto son posibles otras prácticas corporales dentro de la escuela. En otras palabras, la dinámica institucional es permeable a otras relaciones con el cuerpo, como la que mencionábamos antes, y que, con su sola presencia desactivan la ecuación *sufrimiento del cuerpo=identidad policial*, o al menos permiten su problematización.

Análisis como el de Sirimarco (2004d) ayudan también a pensar en este sentido. La autora desarrolla cómo la 'pedagogía del sufrimiento' que deben atravesar los sujetos que deciden ingresar a una escuela de policía, forja cuerpos 'policiales', 'legítimos'. Sin embargo sostiene: "Lo que se juega en esta etapa educativa es la apropiación de los cuerpos de los ingresantes, entendida como una dominación cosificante del otro, donde los cuerpos de esos otros son —o se pretende que sean— meros objetos del deseo o la voluntad del superior" (2004a).

En este sentido establecemos a modo de hipótesis que tanto la 'disciplina' como la 'no disciplina' se constituyen en significantes complementariamente opuestos de un mismo signo que, en este caso, es la apropiación del cuerpo y que nos permite plantearla como una de las experiencias corporales más significativas dentro del proceso de estructuración.

<sup>2</sup> En este punto cabe realizar una aclaración. Hablamos de una *disposición básica* en tanto el encierro, en el marco de nuestro referente empírico, se constituye en

un aspecto básico desde donde los demás aspectos se articulan; pero no en una disposición *determinante* que implique una necesidad.

## Pensar la formación policial en clave de práctica profesional

El concepto de profesión posee un largo desarrollo histórico y ha sido foco de diversos planteos teóricos. Aunque en la actualidad dicho concepto abarca un amplio abanico de aspectos, como pueden ser la identificación de intereses comunes de aquellos que comparten una profesión o la aceptación de normas; es la adquisición de un cuerpo sistemático de conocimientos a través de una formación escolar lo que constituye un punto de partida indiscutible para reflexionar sobre aquello que implica *una profesión*. Esto igualmente no nos lleva a considerar a la formación como la esencia de la profesión; sino que ésta va más allá del ámbito educativo y su análisis se une con el desarrollo de las sociedades y en la que, por ende, se encuentra atravesada por procesos de legitimación, estratificación y relaciones con el Estado (Fernández, 2001). Siguiendo este marco conceptual, la formación profesional, es entendida como “Un proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, orientado a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión”.

Es en este punto del planteo donde recalamos y desde el cual desarrollaremos algunos aspectos de nuestro trabajo que nos permitan pensar en qué elementos, saberes, criterios se intentan poner de relieve al momento de la formación propiamente dicha para pensar en aquello que implica la profesionalización policial

A fin de establecer una serie de respuestas, nos apoyaremos en la práctica docente y en las reflexiones que estos mismos realizan sobre su labor en dicho ámbito. En primer lugar distinguimos dos instancias de aprendizaje formalmente establecidas —el aula y

el ámbito de entrenamiento— que implican ritmos y dinámicas distintos, como también apropiaciones diferenciadas del espacio.

Así en el aula, se percibe un clima mucho más controlado y ordenado. Los cadetes ya se encuentran sentados cuando el profesor ingresa para dar comienzo a la clase; permanecen la mayor parte del tiempo en silencio escuchando atentamente. Y aunque si bien, algunos llegan retrasados a la clase o piden permiso para ausentarse por un momento, la movilidad es mucho más limitada. La vestimenta que utilizan resulta más formal, pantalones de vestir, camisa, zapatos y prolijamente peinados, en especial las mujeres que deben hacerlo con un tirante rodete y redecilla.

En el área de entrenamiento, realizan las actividades en espacios abiertos, ya sea en el patio de la escuela, un parque cercano o los pabellones acondicionados para ello. Así las actividades se perciben mucho más relajadas, menos contraídas. Los cadetes circulan libremente, conversan entre ellos en un tono elevado y efusivo, no se sienten cohibidos por la presencia docente. Esto no hace que la participación sea mayor sino que en ambas instancias la intervención en las clases resulta reducida, ya sea por falta de estímulo, desinterés o temor. Debido a las actividades que deben realizar, el uniforme resulta acorde con ello; pantalón y remera de algodón y zapatillas.

Esta esquemática distinción, resulta un tanto predecible, aunque no por ello menos necesaria, si tenemos en cuenta las dinámicas que establecen ambos tipos de materia. Sin embargo el riesgo reside en que establezcamos diferencias ontológicas al tipo de conocimiento que allí se pone de manifiesto; es decir que otorguemos un carácter ‘teórico’ al que se presenta en el ámbito del aula y un carácter técnico-práctico relacionado con el entrenamiento. Dicho de



otro modo, la división aula-entrenamiento no implica una división entre un conocimiento o saber teórico y un conocimiento o saber ‘práctico’, sino que en ambas se articulan los dos. Lo que efectivamente podemos apuntar es que ambas categorizaciones se orientan hacia un conocimiento para la acción. Este, consideramos, es el rasgo articulador de ambas instancias y que a modo de hipótesis exploratoria intentaremos desarrollar.

El ‘saber hacer’, resulta siempre un horizonte sobre el cual sostener la formación, desde donde referenciarla. Asiduamente escuchábamos en las clases expresiones como *cuando estés en la calle*, que orientaban aquello que se estaba diciendo. Desde aquí no nos resulta llamativa la intensa valoración de los cadetes al nivel de la experiencia de los saberes que desarrollábamos en el capítulo anterior.

Así, un docente de defensa personal intentando dar algunas indicaciones para el trabajo que se estaba realizando con dos palos expresaba:

*‘me defiendo de una patada y en seguida doy un golpe, pego en la muñeca, siempre en lugares donde no provoquemos graves daños: las piernas, las muñecas, nunca en la cabeza o en la columna’ o ‘siempre mis movimientos como si estuviera en un cubo, de la cabeza a la cintura y de hombro a hombro’*

También ello se manifiesta en la referencia a hechos concretos y que en su mayoría constituyen alguna información periodística. Este tipo de noticias ‘por todos conocida’, resulta una reiterada herramienta pedagógica de la cual valerse. Así, en la clase de práctica de tiro, el docente desarrolla una serie de conocimientos técnicos sobre un tipo de escopeta (Itaka); cómo se carga, cómo se dispara, los seguros, las dificultades que puede tener, cómo se apunta y cómo deben moverse, y lo refuerza diciendo:

*‘tienen que aprender bien esto, porque sino les puede pasar lo que le paso al pobre agente en Mendoza que*

*se le escapó el tiro porque los jugadores se unieron a la hinchada y se fueron contra la policía, que los estaba protegiendo a ellos de que la gente no se venga encima a ellos, pero como estaban perdiendo como locos prefirieron unirse a la hinchada...’*

Por su parte, un docente de derecho penal, se muestra un tanto molesto ante el bajo nivel de los exámenes y consideraba:

*‘Lo que pasa es que no estudian no es otra cosa (...) Y eso que el doctor X hizo un manual especialmente para ellos, para que tengan de donde estudiar pero ni con ese manual, que es un resumen lo hacen y no es que les hago preguntas de las distintas corrientes filosóficas, noo! Son cosas que van a ver todos los días, que van a tener que hacer todo el tiempo’*

De esta manera podemos ver que dicha dimensión del ‘hacer’ se encuentra absolutamente presente en todas las instancias y asume distintas formas que van desde la mención más directa hasta la planificación de un examen.

Pensar la acción implica también establecer relaciones, ya sea con otros individuos, organismos o instituciones; que, de alguna manera, están presentes en el proceso de la formación. En este punto también son diversas las formas en que ello se expresa; así tenemos referencia con el poder judicial, el peritaje médico y, por supuesto, los delincuentes.

En las clases de derecho penal se van desarrollando conceptos y procedimientos referidos a esa instancia dentro de los procesos judiciales, como por ejemplo ‘la reincidencia’ o ‘la libertad condicional’. Todo aquello que se plantea tiene que ver con lo que son las acciones propias del órgano judicial (ámbito de los juzgados), fundamentalmente en la figura del juez. A partir de allí se conciben las relaciones con la labor policial.

Por su parte, en una charla especial sobre ‘delitos sexuales’, el enfoque de la temática



es exclusivamente médico: tipo de lesiones que pueden encontrarse, exámenes a realizar en ese tipo de caso, el trato que debe recibir la víctima, entre otros aspectos dentro de lo que la intervención médica establece en este tipo de peritajes y plantea:

*‘ustedes deben ante todo ponerse en el lugar de la víctima, deben comprender la profunda cuestión psicológica que esto acarrea. Aunque ustedes en ese momento no les parezca, sepan que es muy importante ... lo ideal es poder sacar fotografías, pero a veces la víctima no quiere ni ser revisada (...) Cobra mucho valor el examen policial o el primer examen que se haga’*

La figura del delincuente, aspecto en el que no profundizaremos, resulta la vía en la que

## Palabras finales

A modo de cierre, recapitularemos aquellos aspectos desarrollados y que entendemos conforman el proceso de estructuración de la profesión policial.

En primer lugar, la idea de profesión, en el marco de esta investigación implica pensar en un proceso de especialización de determinados saberes, capacidades, etc. que habilitan, a la vez que legitiman, el ejercicio de una actividad y que, para el caso de la institución policial estaría dado por el ejercicio legal/estatal de la fuerza. Con este objetivo se despliega todo un proceso de profesionalización, que contempla un proceso de formación profesional. Desde este lugar establecimos nuestro análisis y puntualizamos en algunos aspectos desde los cuales, sostenemos, es posible hablar de un proceso de estructuración. El mismo estaría dado por una redimensión del tiempo-espacio—expresadas puntualmente en el establecimiento de un proceso de rutinización diferente y la condición de internos—en

todo ese saber fáctico se objetiva. Entendiéndolo como un conocimiento en torno al ‘cómo proceder’, ‘el delincuente’—aquel que infringe la ley—constituye ‘la imagen’ desde donde se piensa la acción; en tanto es a partir de este de quien ‘debo defenderme’, a quien ‘debo perseguir’, de quien me ‘debo resguardar en un enfrentamiento’ o a quien ‘debo detener tras una investigación o peritaje’.

En este sentido, podemos establecer que una de las líneas en las que se articula la estructuración profesional refiere a un tipo de saber fuertemente orientado a una dimensión de la acción. La misma sienta las bases para establecer relaciones con otros actores sociales que terminarán de delinear los límites, las incumbencias de aquello que se denomina ‘labor policial’.

las que a la manera de coordenadas dicho proceso se asienta.

Asimismo consideramos que una apropiación del cuerpo se presenta como condición recursiva para posibilitar dicho proceso. Ello es así, en tanto resulta de una cosificación del cuerpo, es decir pensarlo como objeto del cual valerse. Esto nos permite pensar en el cuerpo como un *recurso de asignación*. En la teoría de la estructuración, las reglas y recursos conforman aquello que abstractamente refiere a la estructura. Dentro de dichos recursos se encuentran los de asignación, provenientes del control sobre productos materiales o sobre aspectos del mundo material (Giddens, 1995). En este sentido, el cuerpo como producto cosificante, puede verse sometido a una estricta disciplina o a una desactivación de la misma sin que ello afecte sustancialmente las bases del proceso de estructuración. Es a partir de aquí que hablamos de una experiencia fundante para referirnos a la apropiación del cuerpo,

en tanto es ella la que conforma el mencionado proceso y no sus manifestaciones; la disciplina y la no-disciplina.

Un tercer elemento, resulta del análisis que realizamos en torno a la idea de práctica profesional. Allí pudimos establecer un primer acercamiento exploratorio en torno a los dos niveles de conocimiento presentes en dicho proceso de estructuración, el conocimiento teórico y el conocimiento más ligado a la experiencia profesional. El primero de estos se encuentra explicitado en conceptos, clasificaciones, referencias a códigos y legislaciones. El segundo contempla todo aquello que se vincula al *como hacer*, es decir es un conocimiento basado en la misma experiencia profesional. Resulta interesante destacar como estos dos tipos de conocimientos son impartidos por los docentes sin que se establezcan límites precisos entre ambos, es decir que a lo largo

de las clases van articulándose de un modo no esquemático. Entendemos que esto se relaciona directamente con aquello que esencialmente intenta transmitirse; que no es más ni menos que una determinada *práctica profesional*.

Es desde aquí donde todo el cúmulo de experiencias profesionales que se expresa en anécdotas, consejos y ejemplificaciones cobra relevancia y asume un peso cualitativo mayor que los aspectos informativos como los artículos, las leyes o las instancias de entrenamiento. De este modo, marcamos algunas líneas de investigación y análisis que en definitiva nos permitan no sólo un abordaje consistente de aquello que los muros de la Escuela de Cadetes delimita como la primer instancia de formación profesional sino, y fundamentalmente, en que este tipo de análisis posibilite cada vez más una comprensión más profunda de la praxis

### *Bibliografía*

- Bianciotto, M.L.** (2004): "Una aproximación al proceso de formación policial en una Institución de Rosario" *Séptimas Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*, Rosario.
- (2006): "Garantes del orden": *Análisis del proceso de estructuración de la profesión policial en la Escuela de Cadetes de Rosario*", Tesina de Licenciatura en Antropología, UNR, mimeo.
- Fernández, J.** (2001): "Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión" en *Revista electrónica de Investigación educativa*, 3 (2) [www.redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html](http://www.redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html)
- Foucault, M.** (1999): *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Argentina.
- Gattari, Ma. y Mennelli, M.** (2005): "Corporalidad, experiencia y performance: apuntes para una propuesta antropológica" *Primer Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario, Argentina.
- Goffman, E.** (1984): *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Giddens, A.** (1995): *La constitución de la Sociedad. Bases para una teoría de la Estructuración*, Amorrortu, Argentina.
- Hathazy, P.** (2004): "Cosmologías del desorden: el sacrificio de los agentes antidisturbios y el sentido de su violencia" *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Villa Giardino, Córdoba.
- Merleau-Ponty, M.** (1993): "Fenomenología de la Percepción" (selección de capítulos), Planeta Agostini, Barcelona, [1945].
- Sirimarco, M.** (2000): "Aprendiendo a ser policía. La incorporación de prácticas y valores"

*VI Congreso Argentino de Antropología Social*, Mar de plata.

——— (2004a): “Corporalidades en disputa. Construcción (y replicación) del cuerpo legítimo en el contexto de socialización policial” *Séptimas Jornadas Rosarinas en Antropología Sociocultural*. Rosario.

——— (2004b): “Desfiles, marchas, venias y saludos. El cuerpo como sujeto de conocimiento” *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Villa Giardino, Córdoba.



Edificio Telecom, Puerto Madero