

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Monografía Final de Grado
Licenciatura en Sociología

Del salón al patrullero

Un estudio sobre la producción del sujeto policial
durante el proceso de formación

Gissele Cantero Travieso
Tutor: Mag. Leonel Rivero

Agradecimientos

*A mi barrio y mi familia,
que me dieron la sensibilidad social.*

*A la educación pública,
que me dio un espacio para crecer y me enseñó a aprender.*

*A mi querido centro de estudiantes CECSO FEUU,
Que a través de su proyecto de becas nos dio a muchas compañeras,
la oportunidad de ser estudiantes universitarias.*

Resumen

¿Cómo es el sujeto policial que se produce durante su proceso de formación? Esta pregunta orienta de forma general la presente investigación. La misma se especifica con cuestiones sobre las características formales del proceso educativo, y sobre los sentidos y significados que los actores atribuyen a la cultura y profesión policial.

Dado que en nuestro país -aunque valiosos- son muy escasos los acercamientos científicos a esta temática, la presente investigación es de corte exploratorio. La estrategia metodológica se inscribe en un abordaje cualitativo, e integra varias técnicas de relevamiento de información: entrevistas, grupos de discusión, análisis de información y observaciones dentro de las aulas.

El objetivo general de esta investigación establece como prioridad: “Estudiar la formación del sujeto policial en el marco del proceso educativo para el personal de Escala Básica de la Policía Nacional”. Para esto, en primer lugar se intenta esclarecer el marco formal de dicho proceso, presentando sucintamente el organigrama institucional, el Plan de Estudios, y la normativa de referencia. Por otro lado, la investigación recoge relatos de los distintos actores involucrados en el proceso, relevando por ejemplo: motivaciones de ingreso a la Policía, valoraciones sobre el curso de formación para el personal de Escala Básica, sentidos atribuidos a la profesión policial, y expectativas sobre el futuro desempeño profesional.

El análisis de información se organiza a partir de las dimensiones institucional, intersubjetiva, y subjetiva. Estos tres niveles analíticos y la variedad de técnicas utilizadas, colaboran con una investigación que integra: a) los procesos de internalización subjetiva de significados, b) los marcos de interacción social, donde se producen sentidos compartidos y c) el contexto institucional que establece el ámbito educativo; como tres factores que inciden en la producción de un sujeto.

El principal desafío de esta investigación será por tanto, reconocer las características del sujeto policial que se construye durante el proceso de educación formal; como una de las primeras instancias de un largo proceso de conformación de una nueva identidad, que el sujeto asumirá en el marco de sus funciones a desempeñar.

Palabras claves

Policía. Educación. Escuela de Policía. Sujeto policial.

“El general Sánchez de Bustamante decía que la disciplina debía llevar al subordinado a la «obediencia mecánica». Estaba acostumbrado a doblegar las almas, a anularlas, a hacer máquinas de los hombres. Sin embargo, treinta y dos años atrás, en la siniestra D2 de Córdoba, un policía y cuatro de sus compañeros se negaron a torturar. Fue un acto libre de un sujeto libre que, en algún lugar de su hiperdeterminada conciencia, encontró un foco de libertad. «Disculpen, señores. Pero yo no puedo torturar a otro hombre. No me niego por desobedecer. Me niego porque no puedo cumplir esa orden. Es imposible para mí. Hay algo que me lo impide. Y todavía conservo la fuerza para negarme».”

(Feinmann, J. P., 2013, p. 612-613)

Resumen	2
Palabras claves	2
Introducción	5
Formulación y justificación del problema de investigación	5
Policía Nacional de Uruguay	6
Sistema educativo policial	7
Antecedentes	8
Objetivos de investigación	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
Marco teórico	11
La educación como proceso de socialización	12
La institución policial y sus cometidos	15
Sujeto policial: entre la identidad y la cultura	17
Nociones sobre identidad	19
Atributos culturales de la policía	20
Estrategia metodológica	27
Enfoque paradigmático	27
Técnicas y fuentes de información	27
Entrevistas	28
Observación	29
Grupos de discusión	30
Otras fuentes de información	31
Análisis	32
Dimensión institucional	32
Marco normativo de la educación policial	32
La propuesta educativa para el personal de Escala Básica	33
Dimensión intersubjetiva	36
Ser policía: estar donde nadie quiere estar	36
La familia policial: Solidaridad interna y espíritu de cuerpo	38
La vieja escuela: la formación policial que idealizan los alumnos	40
“Ser policía, y todavía mujer”	42
b) La fuerza física como criterio de diferenciación	44
c) Demostrar que se está a la altura	45
d) El género expuesto en la calle	46
Dimensión subjetiva	48
Ya no soy el mismo	49
¿Quién no siente miedo?	52
¿Y ahora qué hago?	53
Conclusiones	54
Bibliografía	59
Anexos	64
Anexo 1: Fuentes de información	64
Anexo 2: Actores entrevistados	64
Anexo 3: Fragmentos de entrevistas (en relación al ser policía)	65
Anexo 4: Fragmentos de entrevistas y grupos de discusión (en relación a las personas trans)	74
Anexo 5: Fragmento de grupo de discusión (Paradigma de la sospecha)	75

Introducción

Formulación y justificación del problema de investigación

La emergencia del campo de estudios sobre las fuerzas de seguridad en América Latina cobra relevancia a partir de los años ochenta; hasta entonces, las fuerzas armadas habían acaparado el protagonismo en tanto ellas marcaron definitivamente la vida de los países latinoamericanos. Una vez instalada la transición democrática, las fuerzas de seguridad pudieron ser abordadas como objeto de estudio y de reflexión, especialmente en lo referido a la vulneración de derechos en las nuevas democracias latinoamericanas (Galvani, Mouzo, & Ríos, 2010).

El interés más genuino que motiva esta investigación surge de la preocupación por los problemas de violencia que padecen las sociedades contemporáneas y de la imperiosa necesidad de generar aportes para su abordaje. América Latina puede considerarse la región más violenta del mundo, si se tiene en cuenta que a pesar de tener solo el 8 por ciento de la población mundial, registra un tercio de los homicidios.¹ Sin dudas no se puede omitir que el continente es heterogéneo, por lo que varían los niveles de violencia, según regiones y temporalidades.

Por su parte, los países del Cono Sur presentan menores niveles de violencia que el resto de América Latina, sin embargo ésta ha crecido sustantivamente en los últimos años. A pesar de que el origen de la violencia reside fundamentalmente en problemas sociales y económicos, como el desempleo, el fácil acceso a armas de fuego, y la profesionalización del narcotráfico², la respuesta estatal ante este fenómeno, suele estar orientada hacia medidas de corte punitivista. Ejemplo de esto son las políticas que implican endurecimiento de penas, tipificación de nuevos delitos, y aumento de presupuesto para las fuerzas policiales³; que redundan -en el mejor de los casos- en un aumento de efectivos policiales y un mejoramiento tecnológico de los recursos disponibles para sus operaciones. (Flom, 2018)

En vistas de que cada vez más se comprende que *“los problemas asociados con la violencia, el delito, y con su represión, sólo se resuelven adoptando un enfoque más amplio que tome en cuenta la seguridad humana (...) y trascienda el ámbito de la mera respuesta policial, como forma única de combatir el delito.”* (Dobles, 2013, p. 71) se impone como un desafío desde los espacios de reflexión e investigación, contribuir al diseño de políticas en seguridad humana, desde una perspectiva integral de Derechos Humanos.

¹ (BBC, 2019)

² (The Economist, 2018)

³ (CNN, 2019; Lmneuquén, 2019; Página 12, 2018)

En particular, nos interesa aquí investigar la construcción de los sujetos que encarnan la cultura y profesión policial, como parte de un diagnóstico necesario para contribuir con el desarrollo del campo de estudios policiales en Uruguay. Se considera menester este tipo de indagaciones, en primer lugar por el rol protagónico que los Agentes de Policía tienen en materia de seguridad. Y en segundo lugar, porque la primera experiencia de formación policial es un espacio privilegiado para acercarnos al proceso de conformación del sujeto policial, en tanto es el primer ámbito donde se enseña-aprende a ser policía. Delineando así un marco de lo posible y lo deseable desde el que se pretenderá que los policías orienten sus prácticas (Sirimarco, 2012).

Policía Nacional de Uruguay

La importancia superlativa que tiene la Policía Nacional -no solo para abordarla como objeto de estudio, sino como institución que se despliega diariamente en la vida de la población- está dada; no sólo por los más de 30.000 funcionarios que integran sus filas⁴. Sino y fundamentalmente, por la preponderancia de las funciones que se le atribuyen. En este sentido, se presentan a continuación las principales normativas que regulan la actividad policial y definen sus cometidos y funciones.

En la Ley Orgánica Policial (2015) se establece que la misión de la institución es: *“proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades, y garantizar el orden y la seguridad interna”*. Mientras que sus principales cometidos son: velar por el cumplimiento de las leyes y disposiciones; auxiliar y proteger a las personas y asegurar la conservación y custodia de los bienes que se encuentren en situación de peligro; mantener y restablecer, en su caso, el orden y la seguridad; prevenir la comisión de los delitos y las faltas establecidos en el Código Penal y en las leyes especiales; reprimir las conductas que constituyan delitos y faltas; garantizar la seguridad en lugares y actos públicos; entre otros.

A la vez que en su carácter de *auxiliares de la justicia* se les encomienda: *“a) Investigar los delitos o hechos con apariencia delictiva; b) Someter a la jurisdicción del Tribunal competente a los presuntos responsables de hechos delictivos, c) Desarrollar el proceso de investigación criminal dentro de sus competencias y bajo la dirección del Tribunal...”*; entre otros cometidos que les atribuya la legislación vigente.

En vistas de la cantidad de funcionarios que integran las filas policiales, y de la relevancia que tiene la Policía Nacional, en tanto institución encargada de garantizar el

⁴ (ONSC Uruguay, 2020)

derecho a la libertad y la seguridad de la población; es importante adentrarse en las características que tiene el sistema educativo que forma y capacita a sus funcionarios/as.

Sistema educativo policial

El sistema educativo policial, regulado normativamente por la Ley General de Educación N° 18.437 (2008), la Ley de Educación Policial y Militar N° 19.188 (2014), y la Ley Orgánica Policial N° 19.315 (2015); ha sido objeto de discusión, análisis y actualización, por parte de la academia y de la política pública.

A su vez, desde el año 2016 rige el “Sistema Educativo Policial” que constituye el Plan de Estudios vigente, el cual integra y sintetiza los cambios propuestos por las leyes mencionadas. Este Plan de Estudios organiza la enseñanza a través de módulos que articulan diversos contenidos teórico-prácticos, y define asignaturas transversales comunes a toda la formación policial. La estructura de carácter modular de la educación policial tiene el objetivo de homogeneizar la formación entre los distintos egresados de la Educación Policial. Tal es así, que el primer módulo de capacitación, es el mismo para quienes egresen con grado de Agente; como para quienes continúen la carrera policial de Oficiales (DNEP, 2016).

Dicho Plan se encuentra a su vez en revisión, para una nueva actualización en el año 2021, que incorpore los requerimientos de la política en seguridad pública del nuevo gobierno nacional. Es por todo esto que se puede afirmar, que el sistema educativo policial se encuentra en un momento de agitadas transformaciones; y es por lo tanto menester estudiarlo y dar seguimiento a sus cambios y continuidades.

El curso de formación para ingresar a las filas de la Policía Nacional en su Subescalafón Ejecutivo, se desarrolla en el I.FO.CA.P.E.B., con sede en Montevideo. Sin perjuicio de los llamados que disponga el Ministerio del Interior en el interior del país; en cuyo caso, el curso se dicta en las Escuelas Departamentales.

En lo referido a los requisitos para ingresar a los cursos de formación y capacitación de la Dirección Nacional de Educación Policial -DNEP, en adelante- los mismos están establecidos por el Artículo 44° de la Ley Orgánica Policial, y reglamentados por Decreto Presidencial. Al momento de realizarse la investigación, el Decreto vigente era el N° 368/015; siendo en la actualidad el Decreto N° 240/020, promulgado por el actual Presidente de la República en agosto del corriente año.

Según la Ley Orgánica Policial, los requisitos para el ingreso son: Ser ciudadano natural o legal con más de tres años de ejercicio. Cumplir con los rangos de edad oportunamente reglamentados. Haber aprobado los cursos, pruebas, exámenes o concursos

correspondientes. Poseer las condiciones psicofísicas necesarias para el desempeño de la función. Acreditar buena conducta. Y haber aprobado, en cualquiera de sus opciones, los requisitos que se establezcan a través de la reglamentación respectiva.

En lo que refiere a los requisitos educativos, se exige para ingresar al curso de formación y capacitación para el Personal de Escala Básica, tener Ciclo Básico de Educación Media (3° año aprobado). Mientras que para continuar la formación en la Carrera de Oficiales, se exige contar con la culminación de la Educación Media Superior (6° año aprobado).

A la luz de todos los elementos presentados, que dan cuenta del momento de constantes ajustes al sistema educativo policial; será fundamental conocer cómo en la práctica educativa se han incorporado dichos cambios en la formación y qué contribuciones hacen a la conformación del sujeto policial.

Antecedentes

Existen en la actualidad escasos trabajos uruguayos que investiguen la *formación policial*. Sin embargo, estas pocas investigaciones disponibles, realizan valiosos aportes para la conformación de un campo de estudios en desarrollo. A continuación se presentan brevemente, los principales apuntes que han sido tomados de cada uno de ellos.

En primer lugar, se destaca desde el campo de la sociología, un artículo escrito por Viscardi y Fraiman (2013), publicado en el libro “*Conflictos sociales, luchas sociales y políticas de seguridad ciudadana*”. En dicho trabajo se identifican los principales desafíos que debiera superar la formación policial en Uruguay para responder satisfactoriamente a las necesidades de un modelo de control social más integrador y menos punitivo, que se pretendía consolidar durante la era progresista.

Sin perjuicio de los cambios ocurridos en el sistema educativo policial desde la publicación del libro (Viscardi y Fraiman, 2013), se retoman algunos de sus aportes para identificar ciertos desafíos y necesidades de la educación policial. Por un lado, extender la duración del curso de formación básica; y diseñar una estrategia de enseñanza en Derechos Humanos acorde a las necesidades de la Policía, y a las características socioeducativas de los ingresantes. En este mismo sentido, atender de forma prioritaria la formación del personal subalterno (actualmente denominado personal de Escala Básica) en tanto representa entre el 80% y 90% del total de funcionarios policiales de nuestro país. Por último, establecer estrategias para mantener continuidades en las reformas educativas más allá de la alternancia

política; y superar la tensión entre los requisitos de una formación ideal y aquellos que se establecen de acuerdo a las necesidades de formación del sistema.

En otro campo disciplinar, esta vez desde las Ciencias de la Educación, se cuenta con la tesis de maestría de Timote Correa (2015), como otro de los antecedentes fundamentales. Se trata de una investigación exploratoria-descriptiva, que se propone rastrear “*elementos que fortalezcan la interpretación de la formación policial desde las manifestaciones discursivas de enseñanza*” (Timote Correa, 2015, p. 6). Para esto sistematiza planes de estudios, leyes, decretos y reglamentos que organizan la enseñanza en formación policial, lo cual permite acceder de un modo claro y ordenado a toda esta información, que es vital para comprender la evolución histórica de la formación policial.

Asimismo, la monografía de Leandro Bustos (2017), “*Análisis del discurso en el sistema educativo policial uruguayo*”, trabaja sobre la construcción de sujeto pedagógico en el sistema educativo policial uruguayo. El autor plantea que ha habido un cambio importante a partir de la Ley General de Educación N°18.437 aprobada en el año 2008, ya que a través de la misma se logró la incorporación de la educación policial al Sistema Nacional de Educación. El abordaje que el autor realiza sobre la idea de *sujeto pedagógico* no se agota en lo normativo, sino que esta categoría también es relevada desde una dimensión más subjetiva a partir de entrevistas en profundidad.

Además de los antecedentes nacionales, este trabajo se ha nutrido de investigaciones de realizadas en Argentina que han abordado el tema de la formación policial y que significaron un aporte fundamental en el diseño de este proyecto. (Galvani et al., 2016; Galvani, Mouzo, y Rios, 2010; Galvani y Garriga Zucal, 2015; Garriga Zucal, 2010, 2013; Ghiberto, 2020; Melotto, 2013; Sirimarco 2004, 2009, 2010, 2012) Dado que los mismos se presentarán en el marco teórico, se decidió priorizar aquí los estudios que más han influido en la formulación del problema de investigación. (Sirimarco 2009, 2012).

Mariana Sirimarco es una antropóloga argentina que estudia a las escuelas de formación policial, entendiéndolas como un espacio privilegiado para acceder a las lógicas institucionales y para comprender las prácticas policiales. A partir de un trabajo de campo etnográfico, Sirimarco plantea algunas consideraciones en torno a la formación policial en las escuelas de ingreso; especialmente en relación al sujeto pedagógico constituido a través del cuerpo y la disciplina. (Sirimarco, 2012)

La autora reconoce que es en las escuelas de formación policial donde se dan los primeros imperativos y directrices que condensan los sentidos y valores que guían la práctica profesional del policía: “*Es en este punto, en tanto normalizan un nuevo sujeto 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.” (Sirimarco, 2012 , p. 136)

Sirimarco (2009) aborda el proceso de socialización policial en las escuelas de ingreso, a través de relatos de los ingresantes. Aquí la autora presenta algunos aspectos claves que tienen lugar en el proceso de la construcción de la identidad policial, la cual se conceptualiza en términos de “*abandono de la vida civil*”. Es importante aclarar que la autora reconoce que estos dos “polos” son categorías centrales en la narrativa pero no por eso le otorga el status de realidad a esta separación civil-policia. También precisa que este proceso de conformación de la identidad policial no se da como una continuidad, como si se tratase de un continuum o una transición: “*Se trata, más bien, del abandono irrecuperable de lo civil como condición imprescindible para devenir policía*” (Sirimarco, 2009, p. 939).

A modo de cierre, podríamos destacar que los principales aportes que brindan los antecedentes nacionales son: la comprensión del estado del arte en Uruguay sobre la temática de formación policial; la contextualización histórica de los procesos que ha atravesado la policía uruguaya y su sistema educativo; así como sus principales cambios en las dimensiones pedagógica y normativa. Mientras que los aportes de los antecedentes extranjeros, ofrecen un conjunto de categorías conceptuales en torno al sujeto y a la profesión policial, que representan valiosos instrumentos para el análisis de la presente investigación.

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Estudiar la formación del sujeto policial en el marco del proceso educativo para el personal de Escala Básica de la Policía Nacional.

Objetivos específicos

- Describir las principales características formales de la educación policial para el personal de Escala Básica.
- Explorar los sentidos y significados que los y las aspirantes comparten en torno a la profesión y cultura policial.
- Analizar las auto-representaciones sobre la identidad policial.

Marco teórico

El marco teórico de este trabajo fue el eslabón más dinámico y desafiante de todo el proceso de investigación. Esto se debe fundamentalmente a la preponderancia que el relevamiento de campo tuvo en dicho proceso; lo cual obstaculizó por momentos la construcción de un marco teórico general que fuera consistente, que permitiera ordenar los datos, y que brindara herramientas para una interpretación más o menos sistemática de la información recogida.

El propio relevamiento de campo estuvo orientado en un principio desde la teoría fundamentada; pasando luego, durante el desarrollo de otras etapas de la investigación, por corrientes como la etnometodología o el interaccionismo simbólico. Sin embargo, sobre el final del proceso, se llega a tomar la decisión -quizás no permanente- de abordar este trabajo desde una perspectiva de la sociología pragmática.

El racconto del proceso de deliberación antes narrado -aunque pudiese parecer innecesario-, es en realidad la primera justificación de la decisión adoptada; en tanto la sociología pragmática, lejos de negar las corrientes mencionadas, se nutrió de los aportes de las mismas para constituirse como corriente o *estilo* (Barthe et al., 2017).

La segunda justificación para la utilización del estilo pragmático, es la oportunidad de superar los niveles *micro* y *macro* sociológicos, ambos presentes en los objetivos de investigación que aquí nos convocan. La *sociología pragmática* lejos de considerar ambos niveles como opuestos; considera al nivel “*micro*”: “*como el plano donde, de situación en situación, el propio nivel “macro” es logrado, realizado y objetivado a través de prácticas, dispositivos e instituciones sin los cuales ciertamente podría ser tenido por existente, mas no estaría en condiciones de volverse visible y descriptible*” (Barthe et al., 2017. p. 264).

Por último, la tercera razón por la que se ha elegido este enfoque, es que el mismo jerarquiza la reflexividad de los actores, así como sus discursos e intereses; desde una interesante perspectiva. Según la sociología pragmática, los intereses no se interpretan como un factor explicativo de la acción o del discurso, sino como un producto de estos; por lo que los intereses adquieren un carácter de objeto de investigación en sí mismo (Barthe et al., 2017). Lo cual arroja pistas muy valiosas para el análisis de los discursos de los alumnos que construyen narrativas reflexivas para justificar sus acciones, a través de la declaración de intereses, motivaciones, y expectativas.

La educación como proceso de socialización

En virtud del problema de investigación formulado, la pregunta ¿qué es la educación? resulta ineludible en la construcción del marco teórico. Esto se hace necesario en la medida en que se pretende conocer el sistema educativo policial, como aquel marco contenedor en que se desarrolla la primera instancia del proceso de conformación de la identidad policial .

Para esto, se comenzará exponiendo algunos aportes fundamentales que Émile Durkheim ha realizado al campo de la sociología de la educación. En su libro “*Educación y sociología*” (Durkheim, 1975) el autor comienza presentando una discusión teórica en torno a los tipos de definiciones que existen sobre la educación, y destaca la naturaleza histórica de los distintos sistemas educativos; planteando que los mismos varían de acuerdo a los contextos. En algunos casos, por ejemplo, lo que se procura alcanzar a través de la educación es el desarrollo de un sujeto autónomo; en otros casos, como en las civilizaciones griegas y latinas, se buscaba un sujeto obediente y subordinado. Es decir, que los objetivos que se plantean para la educación varían especialmente de acuerdo a los fines que la sociedad se proponga.

Este planteo coincide con la investigación de Bustos (2017), quien al reflexionar sobre la construcción del sujeto pedagógico existente en el sistema educativo policial; establece que hay diferentes concepciones del mismo, según el momento histórico por el que la institución atraviesa. En el caso uruguayo se puede identificar, por ejemplo, en la década de 1970; un sujeto pedagógico del que se esperaba obediencia, en tanto la orden del superior se debe obedecer sin dilaciones. Mientras que en la concepción actual, se pueden observar elementos que apuntan a la conformación de un sujeto diferente, que concibe a la obediencia como resultado de la reflexión y del conocimiento de los marcos normativos.

Volviendo a Durkheim (1975), se cita a continuación su clásica definición de educación, como la: “*acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado*” (Durkheim, 1975, p. 53) Claramente, esta definición está orientada a la educación tradicional de la escuela, donde los actores principales son niños y niñas. Sin embargo, esto no quita validez a los otros elementos que configuran esta definición y se pueden rastrear en otros niveles educativos.

Por un lado, Durkheim (1975) señala que el objetivo general que persigue la educación es la provisión de herramientas para que el sujeto pueda integrarse adecuadamente

a la vida social; herramientas que pertenecen a distintas dimensiones, como la física, intelectual y moral. Por otro lado, se encuentra que la definición de tales herramientas responde a una orientación política que la sociedad propone, por lo que se intentará dotar a los sujetos de las aptitudes necesarias para desempeñarse correctamente en la vida social.

Si se traslada este concepto a la educación profesional, y en particular a la formación policial; se podría decir que las herramientas que provee la institución policial a sus alumnos y cadetes, serán las que la sociedad política entienda como necesarias para el desarrollo de la actividad policial. *“En efecto, cada profesión constituye un ámbito sui generis que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de contemplar las cosas”* (Durkheim, 1975, p. 50)

De hecho, el propio concepto de institución, alberga en su definición un carácter educativo. Según Dubet: *“La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo (...) Según esta acepción, la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de trabajo sobre el otro”* (Dubet, 2007. p. 40-41). Esto resulta de especial interés para el estudio de la formación policial ya que nos permite interpretar que la propuesta educativa de la DNEP, es la condensación de la propuesta que el Estado tiene para los y las policías; y por lo tanto representa el *tipo* de policías con el que se pretende contar en nuestra sociedad.

Como fue dicho anteriormente, esta investigación pretende estudiar la construcción de un sujeto, en el marco de un proceso educativo concreto. ¿Y en qué consiste ese proceso educativo? Es decir, más allá de los fines de la educación como *acción*; ¿cómo se puede interpretar la educación como *proceso* y como *marco contenedor* de otro proceso, que es la conformación de un sujeto?

Para dar respuesta a la interrogante antes planteada, son valiosos los aportes de Berger y Luckmann (2003). Según su planteo teórico, los significados se construyen, se transmiten, y se redefinen; a través del clásico esquema de exteriorización, objetivación, e internalización. A su vez, en la medida en que las tipificaciones se acumulan, éstas comienzan a integrarse en un cuerpo de sedimentaciones objetivadas a través de las instituciones. Mientras que los procesos a través de los cuales los sujetos se integran a la vida en sociedad, o adquieren el carácter de *miembros de la sociedad*; son la socialización primaria y la socialización secundaria.

Estos autores plantean que la conformación de la identidad está dada principalmente por el proceso de socialización primaria, donde la familia cumple un rol fundamental al dotarnos de los elementos necesarios para la vida en sociedad. Por supuesto que este proceso no es suficiente y para que los sujetos puedan vivir en sociedad, comunicarse con otros, y orientar sus conductas; deben atravesar un proceso de socialización secundaria. (Berger y Luckmann, 2003)

La socialización secundaria comienza con la educación formal de la escuela, y continúa a lo largo de toda la vida; allí se internalizan las pautas sociales y culturales que el sujeto necesita para desempeñarse en los distintos campos en que se desarrolla su vida. *“La socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales (...) es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo”* (Berger y Luckmann, 2003, p.172-173) Bajo esta definición, el proceso de formación y capacitación para el personal policial, puede ser interpretado como un proceso de socialización secundaria; donde los alumnos aprenderán el rol del policía, al internalizar su *universo simbólico*.

En los procesos de socialización -especialmente en la socialización secundaria-, el lenguaje constituye el instrumento más importante del proceso. En tanto *“La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren “comprensiones tácitas”, evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos.”* (Berger y Luckmann, 2003, p. 173) Por lo que será fundamental rastrear los principales significados, así como las valoraciones o expresiones emotivas, compartidas por los individuos en torno a la profesión policial.

Del mismo modo, se debe identificar cuáles son los mecanismos que la institución utiliza para asegurar la preservación de su universo simbólico. Berger y Luckmann (2003) comparten una pista al respecto, al decir que ante la necesidad de que los significados institucionales se graben en la conciencia del individuo, *“deben existir también procedimientos para que dichos significados se machaquen y se recuerden reiteradamente, si fuese necesario, por medios coercitivos y por lo general desagradables”* (Berger y Luckmann, 2003, p. 91). A la vez que se debe recordar que estos significados que los individuos internalizan, modifican sus prácticas y hasta sus propios esquemas de percepción.

En este punto es interesante introducir la noción de *instituciones* que maneja Bourdieu (2010); pues las instituciones no son sólo un conjunto de significados sedimentados que bajo

las regularidades adquieren forma de institución. Sino que también son el conjunto de prácticas que los sujetos desarrollan de forma regular, orientados por los significados que han sido previamente internalizados: “*La institución (...) sólo está completa (...) si se objetiva duraderamente, no sólo en las cosas, es decir en la lógica, que trasciende a los agentes singulares, de un campo particular, sino también en los cuerpos, es decir en las disposiciones duraderas para reconocer y efectuar las exigencias inmanentes a ese campo*” (Bourdieu, 2010, p. 94).

Las instituciones utilizan diversos instrumentos con el fin de que los sujetos se integren a las prácticas que la misma necesita para reproducirse y legitimarse; tanto a través de prácticas coercitivas, como a través prácticas simbólicas, por ejemplo a través de ceremonias. El *habitus* es una estructura estructurada y estructurante, que asegura la presencia de experiencias pasadas, a través de esquemas de percepción, de modos de pensar y de actuar; que tienden a generar un sistema autosuficiente, en la medida en que garantiza la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2010).

Así, el *habitus policial*, se configura como un conjunto de mecanismos a través de los cuales la institución se legitima a sí misma. Para esto, es necesario que los individuos se identifiquen en base a un universo simbólico, en este caso enmarcado en la institucionalidad que otorga la policía. A este proceso, Bourdieu (2010) lo denomina *reactivación* y se refiere a la apropiación de las directrices institucionales que los sujetos incorporan a través del proceso de socialización que venimos describiendo: “...*el habitus como sentido práctico opera la reactivación del sentido objetivado en las instituciones: producto del trabajo de inculcación y de apropiación (...) es el que permite habitar las instituciones, apropiárselas de manera práctica...*” (Bourdieu, 2010, p. 93). Por lo que indagar en el universo simbólico policial -tanto los significados que lo componen, como los mecanismos de preservación que utiliza-, será fundamental para conocer una de las bases elementales sobre la que se construye la legitimación de la institución policial.

La institución policial y sus cometidos

El término *policía*, etimológicamente procede del griego *Politeia*, y se refiere al orden y buena disposición entre todos los miembros de una colectividad, en este caso de la Polis o ciudad⁵. De acuerdo a Manuel Fernández “*Hablar de policía es, pues, hablar del*

⁵ La asociación del concepto de *policía* con la ciudad o la Polis, no se encuentra sólo en su origen, sino que a lo largo de su desarrollo histórico, y más aún a partir del siglo XVIII estos dos conceptos se hallan estrechamente relacionados a través de la dimensión urbana. “*Domat dice que "a través de la policía se hicieron las ciudades y lugares donde los hombres se congregan y se comunican entre sí gracias al uso de las calles, las plazas públicas y [...] los caminos reales"*» En la concepción de Domat, el lazo entre policía y ciudad es tan fuerte que, a su

mantenimiento de un orden determinado y preestablecido, por lo que los conceptos de policía y de orden están íntimamente relacionados” (Fernández, 1992, p. 207). Ahora bien, de qué *orden* se habla cuando el mismo está asociado a la policía. Es decir, cuál es ese *orden determinado y preestablecido*, por quiénes, y para qué. Para orientar la respuesta, se pueden considerar los aportes de Foucault (2006), en el estudio de la policía.

Foucault identifica a la policía como un ente que ha ido transformándose a lo largo de la historia y cuyo nombre ha designado, según el contexto, a distintos elementos. Según expone, durante los siglos XV, XVI y XVII, el término *policía* hacía referencia a tres entidades distintas: a la *comunidad* o asociación que funcionara al mando de una autoridad pública, a los *actos* que se enmarcaran en dicha comunidad y a la *valoración positiva* del accionar de un *gobierno*. La policía entonces, ha sido desde su origen, una asociación que funciona al mando de la autoridad pública, y un conjunto de actos que posibilitan el gobierno de una comunidad (Foucault, 2006).

Estos elementos delimitan así el principal aspecto a considerar para una interpretación foucaultiana sobre la policía, a saber: el *gobierno*. Esta primera noción sobre la policía, continúa su desarrollo histórico durante los siglos XVII y XVIII, asociada a la “*razón de Estado*”. Este tipo de racionalidad constitutiva de la política moderna, es la racionalidad propia de los Estados; que a través de ciertas técnicas de gobierno, se propone como meta: la preservación, expansión y felicidad del Estado (Foucault, 2015).

Así pues, la policía -en el sentido antiguo del término- era conceptualizada como un conjunto de: “*técnicas específicas que permitían a un gobierno, en el marco del Estado, gobernar al pueblo sin perder de vista la gran utilidad de los individuos para el mundo*” (Foucault, 2015. p. 247). Se puede postular entonces, que el *orden* por el que debe velar la policía, no es otro que el de los Estados modernos y sus medios de reproducción. Es decir, el orden que permite el control de la relación entre el interior del Estado y el crecimiento de sus fuerzas (Foucault, 2006).

“*El interés de la policía es la coexistencia de los hombres en un territorio, sus relaciones de propiedad, lo que producen, lo que se intercambia en el mercado, y así sucesivamente (...) su vigilancia recae sobre un hombre vivo, activo y productivo*” (Foucault, 2015. p. 249). A pesar del inminente carácter histórico de la definición de policía formulada

juicio, sólo porque hubo policía, es decir, porque se reguló la manera como los hombres podían y debían, primero, reunirse, y, segundo, comunicarse en el sentido amplio de la palabra "comunicar", (...) sólo porque hubo una policía que reglamentó esa cohabitación, esa circulación y ese intercambio, fue posible la existencia de las ciudades. La policía como condición de existencia de la urbanidad” (Foucault, 2006, p. 384).

por Foucault (2006, 2015), la misma resulta esclarecedora y útil; en tanto identifica que la función primordial de la institución es perseguir el desarrollo de los Estados, a través del control de la actividad del hombre.

En un intento por esclarecer el concepto de policía y su relación con el Estado; se han considerado valiosos los aportes de Wacquant (2010), quien incorpora al análisis del Estado las categorías de *mano izquierda* y *mano derecha*. Refiriéndose con la primera, a los mecanismos de asistencia social (que en la actualidad atraviesan un proceso restrictivo); y con la segunda, al sistema penal y el recurso del encierro (actualmente en un proceso expansivo). Al considerar este doble carácter del Estado; se puede advertir una consecuente expresión dual del Estado a través de la policía.

Por un lado, una mano derecha constituida por el componente represivo o violento, asociado principalmente al fin de “mantener el orden público”, a través de la represión y disuasión del delito. Y por otro lado, una mano izquierda conformada por una batería de “nuevos” mandatos morales y legales, la cual podría representarse a través de los esfuerzos de los gobiernos progresistas por redefinir el concepto de policía, orientando la institución hacia un perfil más comunitario. Por ejemplo con el programa de “Nueva Policía” elaborado por el Ministerio del Interior⁶; o por los esfuerzos más profesionalizantes condensados en el nuevo Plan de Estudios de la educación policial (DNEP, 2016).

Sujeto policial: entre la identidad y la cultura

En este apartado, se llega a uno de los puntos neurálgicos de la investigación. Como ya fuera mencionado, el objetivo general está orientado hacia el estudio del sujeto policial que se produce en el marco del proceso de formación. Dicho sujeto, es sobre todo un sujeto arquetípico, o tipo ideal de policía; definido multidimensionalmente, y conformado entonces, por varios componentes que pertenecen a distintos niveles de análisis.

Este sujeto policial está definido a) institucionalmente, por las competencias y conocimientos dados por la capacitación formal; b) intersubjetivamente, por ciertas características que un conjunto de sujetos policiales, le atribuyen a la profesión y cultura policial; y c) subjetivamente, por un conjunto de auto-representaciones que los propios policías y alumnos hacen de sí; colaborando a través de sus relatos al esbozo de una identidad policial más o menos compartida por los integrantes de la institución.

Así entonces, para hablar de la conformación del sujeto, será necesario integrar: a) los discursos y estrategias institucionales para formar y capacitar a los alumnos; b) atributos de la

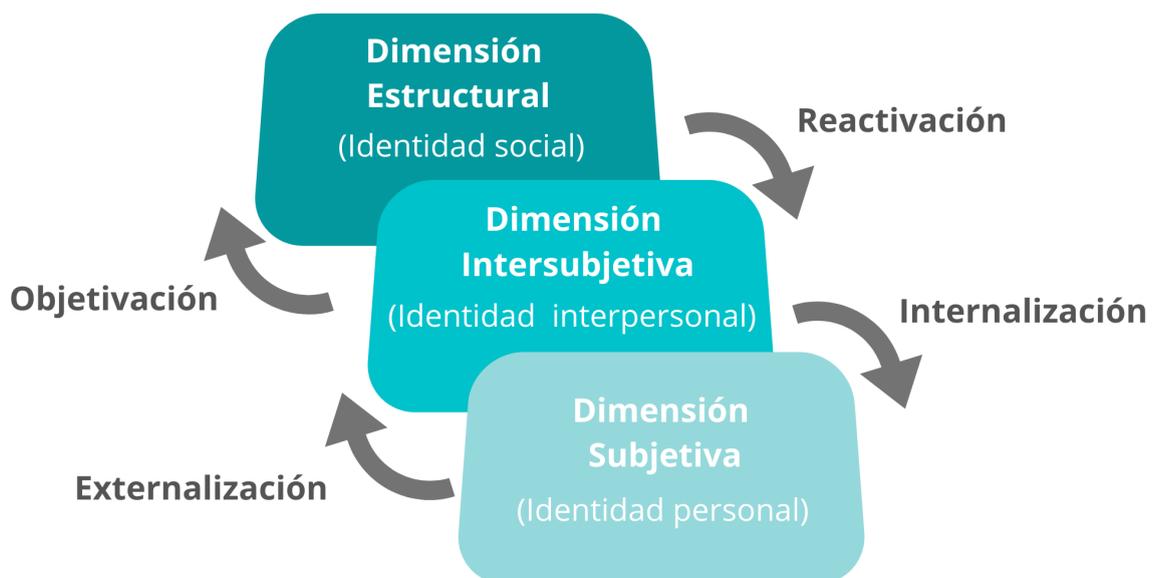
⁶ Ministerio del Interior, Uruguay, 2019.

cultura policial, así como los procesos intersubjetivos a través de los cuales dichos atributos se intercambian y redefinen; y c) atributos de la identidad policial.

Se hace evidente que la multidimensional del objetivo planteado, complejiza el análisis, requiriendo entonces una estrategia integradora de todos los niveles analíticos. Para esto se utilizará el Modelo conceptual de la Identidad Cultural -MIC, en adelante-, como conciliador de los aspectos *macro* y *micro* sociológicos que se encuentran en las nociones de cultura e identidad. Este modelo, presentado por Vera y Valenzuela (2012), pretende ser una herramienta que incorporando tanto la visión de lo individual como de lo colectivo de manera dialéctica, pueda explicar la reproducción de la cultura, considerando su estabilidad estructural, y los procesos de modificación de la identidad de los sujetos que la integran, como producto de negociaciones intersubjetivas.

Para esto, el MIC utiliza un esquema de tres planos analíticos, donde la identidad se visualiza como identidad del yo (sentido subjetivo), identidad personal o interpersonal⁷ (experiencias intersubjetivas), e identidad social (posición estructural o institucional). A la vez que dichos planos analíticos están relacionados entre sí, a través de procesos que transfieren y transforman ciertos significados (Vera y Valenzuela, 2012). Este modelo, es en alguna medida compatible con la teoría de la socialización de Berger y Luckmann (2003) y con planteos de Bourdieu (2010) sobre los mecanismos de legitimación de las instituciones.

Figura 1. Planos analíticos y principales relaciones del Modelo de Identidad Cultural



Elaboración propia en base a Berger & Luckmann (2003); Vera & Valenzuela (2012); Bourdieu (2010).

⁷ Los autores no llaman “interpersonal” a este plano, sino exclusivamente “personal”. En esta investigación se utilizará la categoría “interpersonal” por considerarla más adecuada y transparente, para designar aquella identidad que es producto de negociaciones intersubjetivas.

Tal como puede verse en la Figura 1, la relación desde la dimensión intersubjetiva, hacia la dimensión subjetiva; puede ser comprendida en términos de *internalización*, entendida ésta como el proceso por el que el sujeto integra significados compartidos socialmente (Berger y Luckmann, 2003). Por otro lado, la relación desde la dimensión subjetiva, hacia la dimensión intersubjetiva; puede ser entendida como un proceso de *externalización*, en tanto representa las acciones que desarrollan los sujetos para compartir los significados antes internalizados (Berger y Luckmann, 2003).

En relación a los intercambios existentes entre la dimensión institucional y la intersubjetiva, se observan dos procesos. Por un lado, se encuentra la *objetivación*, que es el proceso que sedimenta los significados compartidos en un cuerpo o universo simbólico común; en este caso representado por la relación desde la dimensión intersubjetiva, hacia la dimensión estructural o institucional (Berger y Luckmann, 2003). Y por último se encuentra, la *reactivación*, entendida como el proceso por el cual los significados y símbolos albergados en el seno de las instituciones, son inculcados a los sujetos que la conforman. En este caso, se representa la relación desde la dimensión estructural o institucional, hacia la dimensión intersubjetiva (Bourdieu, 2010).

Claro está que estos significados volverán a redefinirse al ser compartidos, interpretados, internalizados, externalizados y objetivados; en un proceso ad infinitum que construye la realidad social (Berger y Luckmann, 2003). La integración de los tres planos y sus respectivas relaciones, serán consideradas en la presente investigación como la principal herramienta analítica para comprender los procesos de conformación del sujeto policial que se pretende conocer.

Se presentan a continuación una serie de conceptualizaciones en torno a la cultura e identidad policial; entendidas éstas como expresiones de las creencias, normas, valores, y costumbres que orientan las acciones de los sujetos policiales en el seno de la institución que los aglutina (Castells, 2001; Giddens, 1995; Reiner, 2010; Sirimarco, 2012).

Nociones sobre identidad

En consonancia con el marco teórico hasta aquí planteado, se asume la perspectiva de la identidad como un proceso de construcción social. En oposición a otros enfoques que entienden la identidad como una sustancia o esencia trascendental, preexistente, que debe ser descubierta; se entiende aquí que la identidad será ante todo una construcción de los propios sujetos en el marco de una cultura específica, y como un relato construido a partir de procesos de socialización (Vera y Valenzuela, 2012).

Esta comprensión constructivista de la identidad como producto social y cultural, no excluye el aspecto íntimo que le permite al sujeto mantener una representación psicológica con la que logra reconocerse como un Yo. Antes al contrario, -en los sentidos que esta investigación ha atribuido a los conceptos de cultura e identidad- la diferencia fundamental entre ambas nociones; radica en el carácter subjetivo de esta última. La identidad es ante todo, un fenómeno de reflexividad, de autocomprensión de los individuos.

Para Giddens (1995) la identidad es un proyecto distintivamente moderno, se trata de un intento del individuo por construir reflexivamente una narrativa personal que le permita comprender y controlar su vida en condiciones de incertidumbre. *“En las circunstancias de la modernidad reciente, son varios los factores que influyen de manera directa en la relación entre la identidad del yo y las instituciones modernas (...) La reflexividad de la modernidad alcanza el corazón del yo. Dicho de otra manera, en el contexto de un orden postradicional, el yo se convierte en un proyecto reflejo.”* (Giddens, 1995, p.48-49)

Según Calhoun (1994) la construcción de identidad siempre se encuentra asociada a las exigencias de ser conocido por los otros de modos específicos (Calhoun, 1994, citado por Castells, 2001, p. 28). Este carácter de reciprocidad, es acompañado por Jenkins (2004) quien entiende a la identidad como la comprensión de quiénes somos y quiénes son los demás (Jenkins, 2004, citado por Vera y Valenzuela, 2012, p. 273). Desde esta perspectiva, se justifica la necesidad de incorporar un análisis intersubjetivo en los estudios sobre identidad, en tanto la misma es concebida como un producto de distinción alter - ego.

En tanto la identidad es un proceso de construcción social, será siempre situada; esto es: contextualizada en un marco de interacción social y en un marco cultural específico. Ya que como dice Castells (2001) la identidad es la construcción de sentido a partir de la priorización de ciertos atributos culturales sobre otros, realizada por el sujeto para representar su autodefinición.

Atributos culturales de la policía

Para indagar en los atributos propios de la cultura policial, se utilizarán como ejes analíticos, los planteos teóricos de Robert Reiner (2010) que definen y caracterizan el concepto. A su vez, se utilizarán como insumos complementarios, algunos trabajos de la región que en los últimos años han contribuido de manera significativa al desarrollo de una línea de investigaciones que analiza la *profesión, identidad y cultura policial*, en relación a los procesos de formación y capacitación. (Galvani et al., 2016; Galvani, Mouzo, y Rios,

2010; Galvani y Garriga Zucal, 2015; Garriga Zucal, 2010, 2013; Ghiberto, 2020; Melotto, 2013; Sirimarco 2004, 2009, 2010, 2012)

Robert Reiner (2010) define las culturas como *“ensamblajes complejos de valores, actitudes, símbolos, reglas, recetas y prácticas que emergen conforme las personas reaccionan a las exigencias y a las situaciones con las que se enfrentan, interpretadas estas a través de los marcos cognitivos y de las orientaciones que esas personas traen consigo de experiencias previas”* (Reiner, 2010. p. 200-201). En el caso particular de la cultura policial, la misma tiene como una de sus principales funciones, ofrecer un conjunto de creencias, normas, perspectivas, y reglas del oficio; que ayuda a los oficiales a soportar las presiones y tensiones que implica *ser policía*.

Asimismo, Reiner (2010) reivindica el carácter constructivista y multidimensional de las *culturas policiales*, en tanto las mismas *“se desarrollan conforme las personas responden de manera diversas y significativas a la situación en que están insertas; tales situaciones están constituidas por la red de relaciones de que son parte; y esta red está formada por niveles diferentes y más macroscópicos de acciones y de instituciones estructuradas”* (Reiner, 2010. p. 201). Es decir, que la cultura policial no es monolítica, ni universal. Sino que se conforma en distintos niveles; según variables personales -como el género, grupo étnico, trayectoria profesional, etc.-, y variables estructurales y organizativas -como rango, especialización, lugar y época-.

A su vez, el proceso de transmisión de esta cultura policial se realiza a través de narraciones, leyendas, y modelos de buena y de mala conducta, que los policías construyen y comparten; por lo que el desarrollo de la cultura está mediado por la autonomía y creatividad de los individuos que la conforman (Reiner 2010).

Sin perjuicio de la variabilidad que tienen las culturas policiales, Reiner (2010) identifica la existencia de una cultura distintiva y característica -o al menos de cierta regularidad en sus metáforas y temas habituales-; que puede encontrarse de modo genérico en distintas partes del mundo. Según el autor, la misma sería producto de presiones básicas similares que enfrentan las fuerzas policiales de las democracias liberales modernas. A grandes rasgos, dicha cultura estaría conformada por siete componentes o características, cuyos énfasis variarían según el contexto social específico en que se desarrolle la institución.

Se presentan a continuación, las características principales de la cultura policial postuladas por Reiner (2010):

1. Sentido de misión⁸:

El sentido de misión policial, frecuentemente asociado al rol de salvaguardar el orden social y servir a la sociedad; se presenta como un mito que genera compromiso y adhesión al proyecto institucional por parte de los policías. A través de este sentido de misión, consistente en “*el sentimiento de que la actividad policial no es sólo un empleo, sino una forma de vida*” (Reiner, 2010, p. 207); los policías desarrollan un sentimiento de orgullo por pertenecer a una institución con tan loables cometidos. Este aspecto moralizante de la cultura policial opera como mecanismo de cohesión entre los funcionarios policiales (Ghiberto, 2020; Reiner, 2010).

2. Sospecha

Este componente de la cultura policial se refiere a la actitud de sospecha que los funcionarios adoptan de manera permanente, que no puede «apagarse» o «cancelarse» de inmediato (Ghiberto, 2020). “*La sospecha es producto de la necesidad de estar alerta ante cualquier signo de problema, peligro potencial y pistas de que se ha cometido un delito*” (Reiner, 2010, p.207).

Esta actitud de sospecha se basa en el desarrollo de mapas cognitivos detallados del mundo social, que permiten anticiparse a posibles situaciones conflictivas y definir estereotipos de posibles delincuentes. Estos mapas cognitivos reflejan las estructuras de poder en la sociedad, a la vez que sirven “*para reproducir esa estructura a través de un patrón implícito y a veces explícito de discriminación por clase, por raza y por género*” (Reiner, 2010, p. 211).

Un concepto íntimamente asociado a la actitud de sospecha y a los estereotipos de sujetos peligrosos, es lo que Garriga Zucal (2013) llama *olfato policial*. Según este autor, el olfato policial se presenta como un saber, una técnica, que permite distinguir a un criminal a partir de la percepción de ciertas particularidades. Es posible que el concepto no sea rastreado directamente en las entrevistas realizadas a los alumnos, ya que como advierte Garriga Zucal (2013) el “*olfato*” no aparece entre los saberes que se enseñan en la instrucción formal, sino que se trata de una habilidad que se aprende en “*la calle*” a través del trabajo cotidiano.

3. Aislamiento/Solidaridad interna

El tercer componente de la cultura policial según Reiner (2010) se trata de un binomio que se justifica recíprocamente. Por un lado, existe un aislamiento de la fuerza policial

⁸ Reiner (2010) titula esta característica como: “*La misión - La acción - El cinismo - El pesimismo*” (Reiner, 2010, p. 207). Sin embargo se ha preferido denominarla “*Sentido de misión*” (Ghiberto, 2020, p. 60), por considerarla una categoría más adecuada para describir de forma resumida la esencia del primer componente de la cultura policial.

respecto al resto de la sociedad, que se acentúa por el sufrimiento que implica la profesión policial (Galvani et al., 2016) al tener que tratar con “*lo peor*” de la sociedad (Garriga Zucal, 2010).

Este aislamiento social es reconocido por los policías a partir de las dificultades que tienen para vincularse con civiles en su vida cotidiana. Los principales obstáculos para tener una vida social integrada son: los irregulares horarios de trabajo, el nivel de tensión al que los somete la función policial, aspectos disciplinarios, o el miedo que los ciudadanos muestran hacia la policía (Reiner, 2010).

La solidaridad interna de la fuerza policial, aparece como un mecanismo que contrarresta las dificultades inherentes al desempeño policial. Ahora bien, la solidaridad interna no solo es producto del aislamiento social; sino también “*de la necesidad de poder confiar en sus compañeros ante una situación difícil; además es una armadura que protege al conjunto de la fuerza para que el público no tome conocimiento de las infracciones que comete la policía.*” (Reiner, 2010, p. 211-212).

Por su parte, Ghiberto (2020) plantea que la solidaridad interna es “*entre toda la fuerza policial que, al momento de actuar o «entrar en acción» olvida sus diferencias y se protege en conjunto*” (Ghiberto, 2020. p. 63). Por lo que existe una desindividualización de los funcionarios policiales, en relación a la “*preeminencia del grupo por encima del individuo*” (Melotto, 2013. p. 253).

Tal como señala Sirimarco (2009) el cuerpo es considerado una instancia de suma centralidad en los contextos educativos, donde se graban los imperativos que construyen al sujeto policial “*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 materialidad como de sus representaciones, orientando sus acciones y comportamientos hacia un nuevo patrón de normas y actitudes corporales*” (Sirimarco, 2009, p. 130). Es por esto que en instancias de formación policial, uno de los principales mecanismos utilizados para inculcar esta solidaridad o espíritu de cuerpo, se observa en las clases de educación física a través del sufrimiento compartido “*El sufrimiento compartido de los ejercicios extenuantes es parte del engranaje –una de las piezas principales– de la constitución de un espíritu de cuerpo*” (Galvani y Garriga Zucal, 2015, p. 30).

4. Conservadurismo policial

En base a estudios de opinión de oficiales de policía, y en base a la evidencia histórica presentada por Reiner (2010); el autor afirma que los policías tienden a ser conservadores. Este conservadurismo, se expresa tanto en el plano moral, como en el plano político y social.

Reiner (2010) explica la presencia de esta característica en las fuerzas policiales a través de a) la propia función represiva, que habitualmente enfrenta a los funcionarios con las capas más bajas del orden social, con las clase obrera organizada y con la izquierda; b) la jerarquía y estricta disciplina inherente a la institución policial; y c) los procesos de selección y autoselección, que posibilita que los policías con mentalidad conservadora se adapten con más facilidad a la institución.

A pesar de que existe fuerte evidencia de la presencia de orientaciones conservadoras en las fuerzas policiales; Reiner (2010) advierte que no es un panorama constante y que en los últimos años ha existido un avance en este sentido. Sin embargo, este mismo avance que ejemplifica a través de casos en que algunos oficiales de policía homosexuales o lesbianas, pueden “declarar su situación”; ofrece su resistencia conservadora a través de la discriminación y la homofobia, que se presentan de forma más solapada.

5. Machismo

El machismo a la antigua, como lo denomina Reiner (2010); es un rasgo constitutivo de la fuerza policial. El autor señala que a pesar de haber incorporado formalmente a las mujeres, y de haber aumentado su peso relativo en la fuerza; aún sigue siendo muy minoritaria la presencia de mujeres en la policía. A la vez que las que logran ingresar y permanecer en la institución, padecen discriminación.

De acuerdo a Ghiberto (2020) el machismo de la policía, debe ser comprendido en primer término, como producto del machismo que caracteriza a las sociedades en cuyo seno se desarrolla la institución policial. Ahora bien, ¿cuáles son las características específicas del machismo policial? Para responder esta pregunta, son fundamentales los aportes de Mariana Sirimarco (2004) donde analiza la producción de masculinidad en la conformación del sujeto policial. La autora define a la policía como una institución marcadamente machista, que se encarga de manufacturar desde las primeras etapas de formación, un sujeto policial eminentemente masculino.

Respecto a las funciones que cumplen los discursos y prácticas “machistas” en el contexto de las escuelas policiales, Sirimarco (2004) identifica que los mismos operan “*como modos de vejación del otro, ya sea en un sentido físico o meramente verbal*” (Sirimarco, 2004. p. 67) a través de los cuales se descarga el poder jerárquico. Esto puede deberse a que la estructura de género es una modalidad a través de la cual las estructuras de poder y jerarquía se revelan. “*Las relaciones de género -como las de poder- están signadas por el status, por la polaridad: expresan siempre una demarcación de posicionamientos jerárquicos*

y de valores diferenciales” (Sirimarco, 2004. p. 65). Constituyéndose así como un ámbito donde el polo jerárquico se erige a partir de la subordinación del otro.

Según Ghiberto (2020) desde el ingreso de las mujeres a la policía, estas fueron vistas “*como no aptas para el trabajo masculino del «combate contra el delito», pero toleradas en tareas más «blandas»*” (Ghiberto, 2020. p. 69). Es por esto que las mujeres al ingresar a la policía se encontrarían frente a dos caminos inevitables: *desfeminización* o *desprofesionalización*.

Tal como apunta Sirimarco “*Referirse a un sujeto masculino no implica, sin embargo, aludir necesariamente a los hombres (...) La masculinidad, en tanto modalidad de actuación que presenta ciertas características, bien puede ser ejercida por mujeres*”(Sirimarco, 2004. p. 71). Por lo que sería esperable encontrar en la policía, anatomías femeninas que exhiben significantes masculinos, como producto del proceso de *desfeminización* (Ghiberto, 2020).

6. Prejuicio racial

El prejuicio racial es uno de los principales aspectos que constituye al conservadurismo antes presentado. Y se encuentra a su vez, íntimamente relacionado con la actitud de sospecha y conformación de estereotipos de posibles delincuentes. Reiner (2010) apunta que las minorías étnicas sufren el agravante de vivir sus vidas expuestas a la vista pública y al control policial; y que además, son más proclives a cometer ciertos delitos, como el robo callejero violento, en los que la policía se concentra.

Según estudios realizados en las fuerzas policiales estadounidenses y británicas, se pudo evidenciar la existencia de un fuerte componente racial, que discrimina a negros y minorías étnicas (Reiner, 2010). En general, esta característica se asocia a movimientos inmigratorios que despiertan un sentimiento nacionalista y reaccionario. Al igual que el machismo, el prejuicio racial en la policía, es un reflejo de la propia sociedad en que se desenvuelve la institución. Frente a la pregunta “*¿Son los policías prejuiciosos? La respuesta es sí, pero sólo ligeramente más que lo es la comunidad como un todo. Los policías reflejan actitudes dominantes de la mayoría de la gente hacia las minorías*” (Bayley y Mendelsohn, 1968, citado por Reiner, 2010, p. 222).

El autor también señala que en los últimos años -a pesar de que siempre se renueva la candente discusión sobre el racismo policial-, este componente se ha diluido a partir de ciertos fenómenos. Por un lado, destaca la incorporación de policías negros y minorías étnicas, así como la creación de asociaciones policiales que estos han conformado. Por otro lado, señala que se han incorporado énfasis multiculturalistas en los cursos de capacitación y

entrenamiento; y que ha existido una mejora de los niveles educativos de los oficiales, que en conjunto facilitaron dicha dilución (Reiner, 2010).

Sin embargo, los alcances de estos cambios; -al igual que con el machismo- son en principio aparentes, o “*de cosmética*” como lo llama Reiner (2010, p. 226) en tanto las conductas racistas, machistas y conservadoras, se expresan de manera más solapadas. Por lo que se hacen necesarias “*transformaciones más profundas en el contexto social estructural de la tarea policial*” (Reiner, 2010, p. 226) que modifiquen significativamente las presiones que generan dichas actitudes culturales tradicionales.

7. Pragmatismo

Este último atributo de la cultura policial que Reiner (2010) llama pragmatismo, se remite a la perspectiva antiteórica que caracteriza a los policías, especialmente a aquellos funcionarios rasos. El autor también lo denomina “*conservadurismo conceptual*” (Reiner, 2010, 227) o “*cortoplacismo cultural y pragmático*” (Reiner, 2010, p. 228) refiriéndose con ellos a una actitud que rechaza las innovaciones, experimentaciones, o investigaciones; a partir de una estructura cognitiva de los policías que es marcadamente empírica.

En general, esta actitud de los policías se asocia a la búsqueda de la eficiencia y sencillez en procedimientos cotidianos, con la intención de evitar trámites o inconvenientes. Reiner (2010) expone que a pesar de innovaciones en el entrenamiento que intentan promover una actitud más reflexiva y analítica, estos cambios se ven obstaculizados por las presiones políticas que exigen resultados inmediatos sobre la represión del delito. Lo cual desalienta a la institución en sus esfuerzos, a la vez que refuerza la tradicional actitud pragmática, antiteórica, y cortoplacista.

El pragmatismo u orientación antiteórica, además de visualizarse como un atributo propio del accionar policial, puede rastrearse igualmente en instancias de formación policial. Según indican algunas investigaciones, la mayoría de los policías dividen el saber en práctico y abstracto o teórico, reivindicando generalmente, el primero sobre el segundo (Bover, 2013; Galvani et al., 2016; Gutiérrez, 2020; Monjardet, 2010). A la vez que se identifica a “*la calle como espacio imprescindible para el aprendizaje de la labor policial, concebida como la antítesis de la escuela*” (Galvani et al., 2016, p.178).

Estrategia metodológica

Enfoque paradigmático

Este trabajo fue realizado desde un enfoque cualitativo, ya que los objetivos planteados requieren de un abordaje exploratorio, interpretativo y flexible; características constitutivas de las estrategias metodológicas cualitativas.

Dentro del abordaje cualitativo, esta investigación tiene una especificación en el método etnográfico. La etnografía puede definirse como un método de investigación social que utiliza una amplia gama de fuentes, donde *“El etnógrafo o la etnógrafa participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella ha elegido estudiar”* (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 15).

La etnografía se presenta como un método idóneo para este tipo de exploraciones, donde lo que se pretende conocer son los sentidos y significados que los actores atribuyen a sus propias prácticas: *“Más que «estudiar a la gente», la etnografía significa «aprender de la gente». El núcleo central de la etnografía es la preocupación por captar el significado de las acciones y los sucesos para la gente que tratamos de comprender”* (Spradley, 1979, citado por Ameigeiras, 2006, p. 114).

Este trabajo logra integrar varias técnicas, como una amplia gama de fuentes, que colaboran en la construcción de un trabajo de corte etnográfico. Esto se logra fundamentalmente a partir de las observaciones directas que se hicieron dentro de las clases; a través de los aportes de los grupos de discusión, donde también se podían observar directamente cuestiones asociadas a las formas de relacionamiento y participación; y a través de las entrevistas, que fueron realizadas de forma abierta y flexible, intentando recrear del modo más *natural* posible un ámbito de conversación cotidiana.

Técnicas y fuentes de información

La presente investigación se limitó a indagar el proceso de formación que se desarrolla en el primer curso de capacitación, llamado “Módulo 1”, de unos seis meses de duración aproximadamente. Este primer módulo cuenta con una carga horaria total de 650 horas, distribuidas entre 19 asignaturas, y una praxis pre profesional -cuyas características serán oportunamente presentadas en el análisis de los datos relevados-.

Como se mencionó anteriormente y tal como puede apreciarse en el Anexo 1, se utilizaron varias técnicas y fuentes de información, en el marco del relevamiento de campo.

En total se observaron 7 clases; se realizaron 17 entrevistas y 2 grupos de discusión; y dentro del análisis de documentos se relevaron: Plan de Estudios de la Educación Policial 2016, 19 programas correspondientes al total de asignaturas del módulo 1, y 6 notas de prensa que consistían en entrevistas a autoridades de la DNEP o actualizaciones sobre políticas educativas de la Escuela.

Entrevistas

Las entrevistas fueron la técnica más utilizada durante el relevamiento de campo. Dado que se trata de una investigación exploratoria, se optó por realizarlas de forma semi-estructuradas, con una gran flexibilidad y apertura en la pauta; con el fin de propiciar la emergencia de conceptos y énfasis que los/as entrevistados/as consideraran relevantes.⁹

Las entrevistas nos brindan acceso al ámbito discursivo, fundamental para el estudio de sentidos, significados y auto-referencias. Pero dado el carácter mediador entre el campo de la conducta y el campo de lo lingüístico que poseen las entrevistas, fue de gran importancia realizar observación participante como técnica complementaria. Al respecto, Alonso (1998) nos dice que la entrevista: *“no se sitúa en el campo puro de la conducta –el orden del hacer-, ni en el lugar puro de lo lingüístico –el orden del decir- sino en un campo intermedio en el que encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como el decir del hacer, basado fundamentalmente en que el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y lo que son (lo que creen ser y hacer) es el primer paso de toda etnografía”* (Alonso, 1998, p. 227).

La delimitación de la muestra fue planificada para realizarse a través del *“muestreo por contextos”* (Mejía Navarrete, 2000). Sin embargo, ya que no fue posible acceder a las listas de estudiantes solicitadas a la institución; se optó por utilizar la estrategia de *“muestreo por conveniencia”*, bajo esta modalidad la muestra se selecciona por la fácil disponibilidad de los sujetos a entrevistar. El muestreo por conveniencia tiene serios problemas de representatividad pero su uso suele utilizarse en etapas exploratorias, ya que el objeto de estudio no es lo suficientemente conocido como para delimitar un conjunto de criterios conceptuales como los que se necesitan para utilizar *“muestreo por juicio”* (Mejía Navarrete, 2000).

Como puede verse en la tabla del Anexo 2, hay gran variedad de actores entrevistados, pero poca cantidad dentro de cada categoría o grupo. Considerando la importancia que la dimensión intersubjetiva tiene en la presente investigación; se priorizó la diversificación de

⁹ Todas las entrevistas tienen un setting o introducción, con una breve descripción y aclaraciones sobre el contexto en el que se desarrollaron las mismas. Esta información puede encontrarse al principio de cada transcripción en el apartado de anexos.

actores frente a la profundidad dentro de cada categoría, para poder tener relevada la mayor cantidad de relatos sobre el proceso formativo.

Observación

La observación participante es una técnica insustituible si se pretenden conocer las dinámicas y prácticas que tienen lugar en la DNEP, desde un abordaje etnográfico. La observación ofrece una mirada desde el interior de la institución, que logra registrar de primera mano, los principales elementos que componen la vida dentro del aula.

Respecto a la actitud de la investigadora durante la observación participante, se intentó adoptar la postura del "*nativo marginal*", un concepto que "*hace referencia a que el etnógrafo nunca es uno más en el grupo que estudia, pero tiene que intentar integrarse lo máximo posible para realizar adecuadamente su investigación. (...) el etnógrafo tiene que "vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación".*" (Álvarez, 2008, p. 4) Esta estrategia de intentar pasar lo más inadvertida posible, se utilizaba con el fin de disminuir el efecto reactivo de saberse observado.

Sin embargo es inevitable cierto grado de interacción, por eso se registraron elementos introspectivos asociados a las actitudes del equipo docente, de los funcionarios de la institución y de los/as alumnos/as, para conmigo en el rol de observadora. Esto será de vital importancia para los "*controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión*" (Valles, 1999, p. 143) a la que debe someterse esta técnica.

Por otra parte, la observación se presenta como una técnica novedosa en este campo de estudios en nuestro país, ya que las investigaciones antecedentes se basaron fundamentalmente en análisis documental y entrevistas; por lo que no se contaba con relevamiento de las prácticas que se desarrollan en la vida cotidiana de la DNEP (Bustos, 2017; Timote Correa, 2015; Viscardi y Fraiman. 2013).

Mariana Sirimarco (2009) ha utilizado abordajes etnográficos con mucho éxito y plantea que dadas las características de la institución policial, las metodologías de observación adquieren especial importancia: "*Y es aquí donde un análisis etnográfico como el propuesto revela su importancia (...) 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*" (Sirimarco, 2009, p. 137).

Según Jorgensen en Valles (1999) el uso de observación en el campo de investigación sociológica es apropiado cuando el fenómeno a investigar es muy poco conocido, es decir que esta técnica está especialmente recomendada para las investigaciones de tipo

exploratorio. Además menciona que la observación es ideal para analizar fenómenos que ocurren lejos de la luz pública, y aunque esto suele asociarse a conductas socialmente condenadas, como la delincuencia y la drogadicción; también aplica para la DNEP que no constituye un ámbito público al que los/as ciudadanos/as accedan normalmente.

Para que la observación participante alcance un status científico deberá diferenciarse de las observaciones que realizamos diariamente. Para esto es imprescindible a la hora de diseñar la estrategia metodológica respetar dos condiciones que Valles (1999) menciona como imprescindibles en esta etapa. La primera es la necesaria orientación hacia un objetivo concreto planteado de antemano; y la segunda, refiere a la planificación en fases, aspectos, lugares y personas. Es por esto que también se realizó una pauta de observación, que de acuerdo a las tres dimensiones de análisis, incluía aspectos variados como por ejemplo: la organización del espacio del aula, identificación de principales conceptos dados en clase, gestualidades, formas de participación, entre otros.

Grupos de discusión

El grupo de discusión es una técnica que consiste en generar una conversación grupal, en una situación de comunicación concreta; con el fin de captar y analizar los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas, que un determinado colectivo asocia a un fenómeno social. En palabras de Alonso (1996): *“el grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas”* (Alonso L. 1996, citado por Arboleda 2008, p. 72). El grupo de discusión, por lo tanto, colabora en la búsqueda de significados compartidos por los miembros de un grupo, así como de esquemas interpretativos en los que se sustenta la elaboración de dichos significados (Arboleda, 2008).

Durante el relevamiento de campo se realizaron dos grupos de discusión; ambos en las instalaciones de la escuela, sin presencia de docentes en el aula, y con la participación de al menos 10 alumnos en cada instancia. Fue la técnica que menos se pudo emplear debido a dificultades para coordinar las instancias de encuentro. A pesar de esto, la riqueza de las discusiones, ofreció valiosos aportes al proceso de análisis.

Esta técnica presenta al menos dos ventajas comparativas en relación a las entrevistas. En primer lugar, las conversaciones fueron construidas entre estudiantes, con intervención mínima por parte de la moderadora. Esto permitió acceder de modo más transparente a las ideas que manejan las y los estudiantes, así como a los énfasis que colocan sobre ciertos tópicos. Por otro lado, a través del enfrentamiento y la discusión en torno a ciertos

desacuerdos, se expusieron con claridad algunos argumentos a los que no se había accedió en las entrevistas, donde el desarrollo de la conversación es mucho más cordial, ya que no existe confrontación entre el entrevistado y la entrevistadora.

Otras fuentes de información

Además de las técnicas ya mencionadas, se buscó complementar la información relevada a través de documentos institucionales de soporte escrito, como programas de asignaturas, planes de estudio, diapositivas de clases, etc. y notas de prensa que se referían a la educación policial en nuestro país. No se trata de una técnica de análisis documental en un sentido estricto, esto es: un sistema de tratamiento documental *“donde se describe y representa un documento en forma artificial. Se ocupa de los metadatos y la metainformación,(...) se rige por normas e indica el contenido para su posterior recuperación”* (Dulzaides y Molina, 2004, p. 3-4).

Sino que se trata, en todo caso, de un análisis de información o análisis de documentos, utilizado fundamentalmente para realizar un análisis curricular e interpretar el discurso institucional sobre los fines y objetivos de la educación policial. *“El análisis de información, por su parte, es una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado”* (Dulzaides y Molina, 2004. p. 2-3).

Concebir el proceso de formación policial -al igual que cualquier otro proceso educativo-, como un acto político de transformación de los sujetos; nos invita a pensar cuáles son los contenidos y conceptos fundamentales sobre los que se estructuran dichos procesos. El análisis de esta información, permitirá indagar en aquellos conceptos en los que se hace énfasis, conocer cuáles son las áreas de conocimiento en las que se decide instruir a los/as alumnos/as, y qué tipo de razonamientos y relaciones se establecen a partir de los mismos. Se optó por incorporar el material documental que da cuenta del currículo explícito, como herramienta que permitirá comparar las observaciones y discursos, con las definiciones pedagógicas plasmadas en los documentos antes mencionados.

Análisis

Dimensión institucional

Marco normativo de la educación policial

Para introducir el análisis institucional, es ineludible revisar las principales disposiciones normativas que atañen a la educación policial. En primer lugar, se debe referenciar la Ley General de Educación N° 18.437 (2008), la cual establece que la formación policial y la formación militar, pasan a formar parte del ámbito del Sistema Nacional de Educación. Esto implica que ambos procesos formativos deben contener en sus planes de estudios, las líneas transversales que la normativa dispone en su Artículo 40°: educación en derechos humanos, educación ambiental, educación artística, educación científica, educación lingüística, educación a través del trabajo, educación para la salud, y educación sexual.

Por su parte, la Ley de Educación Policial y Militar N° 19.188 (2014), determina la separación e independencia de los sistemas educativos policial y militar. Asimismo establece que es responsabilidad de los Ministerios encargarse de los aspectos técnicos de la enseñanza; siendo en el caso del sistema educativo policial, el Ministerio del Interior el responsable de su conducción. Por otro lado, en su Artículo 7° (Ley de Educación Policial y Militar, N° 19.188, 2014), define como objetivo de la educación policial *“formar ciudadanos para cumplir-técnica y profesionalmente- con las funciones que las normas legales vigentes establezcan”*.

Mientras que en el Artículo 8° especifica como objetivo fundamental de la educación policial: que los educandos logren aprendizajes de calidad, y que la educación policial deberá desarrollarse en consonancia con las políticas de seguridad pública. Ello va en sintonía con los postulados durkheimianos (Durkheim, 1975) sobre la injerencia de la sociedad en la definición de los objetivos educativos; así como las observaciones que Bustos (2017) hace al respecto en el caso del sistema educativo policial uruguayo.

A su vez, define a la educación policial en relación a los conceptos de formación y capacitación; entendidos como conjuntos de prácticas educativas, formales o no formales, en relación a la seguridad pública (Ley de Educación Policial y Militar, N° 19.188, Artículo 10°, 2014). Con la diferencia fundamental de que la formación se refiere a los conocimientos y saberes; mientras que la capacitación se remite a herramientas y capacidades. Se establece así, una clara diferenciación entre componentes teóricos, y componentes para la práctica; lo cual es consistente con los planteos que han hecho al respecto: Bover (2013), Galvani et al. (2016), Gutiérrez (2020), Monjardet (2010) y Reiner (2010).

Finalmente, en lo referido a aspectos organizacionales de la educación policial; una de las principales transformaciones en su estructura, se gesta a través de la Ley Orgánica Policial N° 19.315 (2015). Esta Ley sustituyó a la vieja Escuela Nacional de Policía, por la Dirección Nacional de Educación Policial -DNEP, en adelante-. En su organigrama institucional, la DNEP está integrada por cuatro institutos de enseñanza: I.FO.CA.P.E.B.: Instituto de Formación y Capacitación para el Personal de Escala Básica. I.U.P.: Instituto Universitario Policial. I.P.U.E.S.: Instituto de Posgrados Universitarios y Estudios Superiores. I.CO.FO.CA.SE.P.: Instituto de Contralor de la Formación y Capacitación en Seguridad Privada.

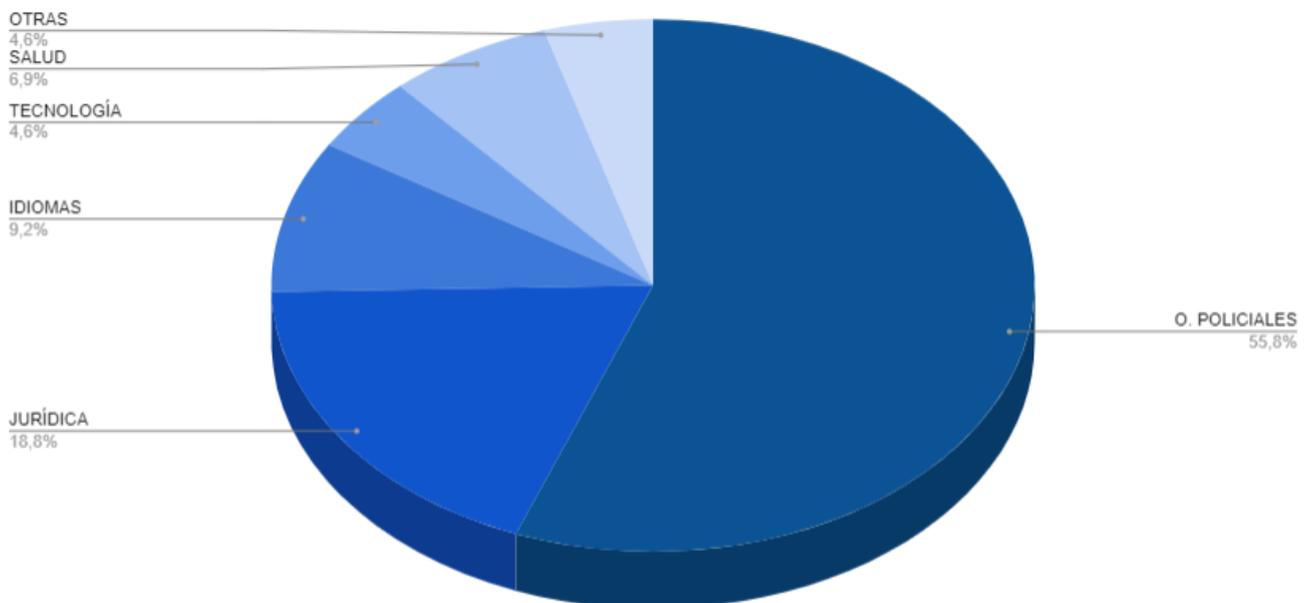
La propuesta educativa para el personal de Escala Básica

El Plan de Estudios de 2016 se propone: *“realizar un cambio del paradigma educativo a partir de la implementación de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje por competencia...”* (DNEP, 2016, p. 3). Se determina a este fin una matriz de competencias cognitivas, profesionales, y actitudinales, que incluyen objetivos como: conocer el ordenamiento jurídico necesario para el cumplimiento de la función; adquirir conocimientos y métodos de actuaciones progresivas tendientes a la disuasión y control del delito; adquirir habilidades para una adecuada atención e interacción con el ciudadano; y desarrollar actitudes y comportamientos acordes a valores y principios institucionales; entre otras.

El Plan de Estudios (DNEP, 2016) es de carácter modular, compuesto por cinco cuatrimestres, cada uno de los cuales se asocia a un grado policial de la Escala Básica¹⁰. Cada uno de esos cuatrimestres o módulos, contiene a su vez submódulos o áreas de conocimiento, compuestos por asignaturas teórico-prácticas que se articulan sobre el eje central de Operaciones Policiales. El módulo 1 -único módulo que aborda esta investigación-, está integrado a su vez por 6 submódulos, que se distribuyen según su carga horaria, de la siguiente manera.

¹⁰ Módulo 1: Agente. Módulo 2: Cabo. Módulo 3: Sargento. Módulo 4: Sub Oficial. Módulo 5: Oficial Ayudante.

Gráfico 1: Distribución de carga horaria de los submódulos pertenecientes al Módulo 1



Elaboración propia en base al Sistema Educativo Policial 2016 (DNEP, 2016)

Es evidente la preponderancia que tiene el área de Operaciones Policiales, en relación a los otros submódulos, en tanto representa más del 50% de la formación que reciben los Agentes. A su vez, dentro de este área, tres son las asignaturas que acaparan la mayor carga horaria: Servicio Operacional (100hs.); Técnicas y Entrenamiento con armamento Policial (100hs.); y Área Física: Educación Física y Defensa Personal (100hs.); representando en conjunto, más del 80% del submódulo que integran. El restante 20% de la carga horaria se distribuye en las asignaturas: Ciencia Criminalística (20hs.); Métodos de Policiamiento Preventivo (18hs.); Información (10hs.); y Violencia Doméstica y de Género (15hs.) (DNEP, 2016)

Por su parte, el área Jurídica -siendo por su carga horaria, la segunda área de conocimiento-, está compuesta por las siguientes asignaturas: Introducción al Derecho (12 hs.); Derecho Constitucional (12 hs.); Derechos Humanos (18 hs.); Derecho Administrativo (20 hs.); Derecho Penal (20 hs.); Derecho Procesal Penal (20 hs.); y Normas Profesionales Policiales (20 hs.) (DNEP, 2016).

Los otros submódulos son: Idiomas (60hs.), integrado por las asignaturas Inglés (30hs.) y Redacción de Documentos Policiales (30hs.); Tecnología (30hs.), integrado por

Informática (15hs.) y Tecnología aplicada al servicio (15hs.); Área de la Salud¹¹ (45hs.), integrada por Primeros Auxilios (25hs.), Medidas de Bioseguridad en la Operativa (5hs.), Educación sexual y reproductiva (10hs.), y Hábitos saludables (5hs.) (DNEP, 2016).

Finalmente se encuentra la Praxis Pre-Profesional, actividad que no está formulada en el Plan de Estudios (DNEP, 2016) pero que es de gran importancia en el proceso de formación y capacitación. De los seis meses que dura el primer módulo, al menos uno está destinado a realizar actividades de praxis pre-profesional. Según se ha informado en entrevistas por parte de las autoridades, estas actividades se desarrollan en distintos ámbitos de actuación policial:

“son prácticas de distintas unidades, pueden ser las Seccionales, pueden ser las unidades de violencia doméstica, pueden ser en el Centro de Comando Unificado, y puede ser un patrullaje preventivo” (Coordinador Académico DNEP, año 2018)

A pesar de que se mencionan varios destinos, generalmente la praxis para alumnos del primer módulo consiste en actividades de patrullaje preventivo:

“los alumnos generalmente van pie a tierra como decimos nosotros, es el patrullaje pie a tierra. Y los cadetes generalmente van en los móviles y siempre van con un oficial supervisándolos, pero la idea es que trabajen en conjunto” (Sub Directora IFOCAPEB)

En general, los alumnos que aún no han realizado prácticas, depositan muchas expectativas en la praxis pre-profesional; en tanto es considerada como una oportunidad para aprender de la experiencia, “del campo”, o “de la calle” (Bover, 2013; Galvani et al., 2016):

“Generalmente estamos encerrados en un salón y vemos diapositivas y tratamos de aprender de eso y cuando vamos al polígono, cuando vamos al campo, tenemos un poco más de realidad (...) Y yo creo que podría ser, o podría haber sido un poco más... más práctica.”

(Alumno n° 2, 19 años)

“Por lo que tengo entendido va a ser un mes, y creo que está bien el tema de que salgamos a praxis. Eh... Y... no sé, a lo mejor puede que sea poco un mes, porque no es mes continuo sino que no, no vamos a salir todos los días.” (Alumno n° 3, 24 años)

“Los parámetros de esa praxis preprofesional también se iban ajustando a las necesidades del servicio. Entonces por ahí nosotros hacíamos praxis preprofesional, en unidades por ahí, donde te asignaban cierto servicio que había que cubrirlos, o por ahí cierta zona donde en realidad nosotros todos los días veíamos una misma cosa. (...) Es como

¹¹ Este submódulo de Área de la Salud, se dicta como una sola asignatura; integrando las cuatro materias que le asigna el Plan de Estudios (DNEP, 2016), como temas y contenidos de su programa.

que de alguna manera, no contemplaba mucho los intereses propios de la formación.”

(Cadete mujer nº 1, 28 años)

Como puede observarse en los fragmentos de entrevistas antes citados, los alumnos expresan que preferirían tener más tiempo destinado a la praxis, e indican que no está claro cuándo ni cómo se desarrollará. Por su parte, algunos policías y cadetes -que ya tuvieron la experiencia de la praxis pre-profesional- entienden que la definición de los ámbitos en los que se desarrollan dichas actividades, dependen más de las necesidades del servicio, que de las necesidades de formación. Dificultad ya observada por Viscardi y Fraiman (2013) quienes advirtieron *“la tensión entre los requisitos de una formación ideal y aquellos que se establecen de acuerdo a las necesidades de formación del sistema”* (Viscardi y Fraiman, 2013, p. 284).

Dimensión intersubjetiva

Ser policía: estar donde nadie quiere estar

En todas las entrevistas y grupos de discusión, se formuló la pregunta: “¿Qué es ser policía?”, con la intención de acercarse a la definición que los sujetos hacen de su profesión, y a través de ella, a la cultura en que están inmersos. En primer lugar, se destaca la actitud que la gran mayoría de los policías tuvo al escuchar la interrogante. Generalmente, había un silencio inicial, un silencio reflexivo, y comentarios que denotaban preocupación por responder de forma adecuada la pregunta. Esto develó el respeto que se le guarda al concepto de policía, ya que nadie se atrevía a definirla a la ligera (Ver Anexo 3).

La gran mayoría de las respuestas hacían referencia a la vocación de servicio, al interés en ayudar a quien lo necesite. Y en menor medida, siempre como un elemento secundario, se mencionaba el componente disuasivo o represivo de la policía, asociado al fin de salvaguardar el orden social. A su vez, se mencionan otras características o atributos a medida que desarrollaban la respuesta, palabras como: sacrificio, familia, disciplina, que entre otras; forman parte de una constelación de conceptos que delimitan el universo simbólico policial. Dichas características o atributos culturales, serán presentados a continuación, a la luz de las categorías planteadas en el marco teórico.

Como ya fue dicho, la mayoría de respuestas estuvieron asociadas a la noción de: *vocación de servicio*. Por un lado, el *servicio* se caracteriza por ser sacrificado e incondicional:

“Y yo lo resumiría en querer estar donde no todo el mundo está dispuesto a hacerlo. Ser policía es eso, es vocación de servicio en su máxima expansión, porque es realmente así,

el estar ahí siempre para los que lo precisan, en todo momento, aunque estés en tu día libre, en tu día de descanso, cuando el deber llama, cuando alguien realmente lo necesita hay que saber estar.” (Cadete mujer nº 1, 28 años)

Por otro lado, la *vocación* se presenta como un requisito necesario e indispensable para poder tolerar las dificultades que implica la profesión policial, tal como puede apreciarse en el siguiente fragmento del grupo de discusión nº 2¹²:

PV: *A mí me parece que para ser policía hay que tener vocación. (...)*

PV: *No es fácil ser policía*

PV: *Es una vocación*

PV: *Y no es una decisión que uno pueda tomar a la ligera tampoco...*

Porque mucha gente que viene en sí no sabe dónde se está metiendo

Moderadora: *¿Ser policía es una vocación o una decisión?*

Varios/as participantes: *Vocación*

PV: *Es los dos*

PM: *Si*

PV: *Decidís pero para hacer tu vocación*

PM: *Si entrás a la policía y no te gusta, no vas a durar mucho*

La cuestión vocacional, es según Garriga Zucal y Maglia (2018) parte constitutiva de la figura del “*verdadero policía*”, que oficia a la vez de herramienta para comprender cómo sacrificio y vocación son valores relevantes en la carrera policial: “*Sólo aquellos que posean una fuerte vocación policial pueden arriesgar su vida en la lucha contra la delincuencia. Lo vocacional, aparece vinculado a un desinterés por lo material*” (Garriga Zucal y Maglia, 2018, p.24)

Esta problematización resulta muy interesante en términos de reconocimiento y redistribución (Fraser, 2000), donde se evidencian tensiones:

“es una vocación que creo que en Uruguay es muy desvalorizada. (...) considero que se debería remunerar mucho más, porque es una vocación que requiere todo tu empeño y que requiere capacidad, vocación y requiere que siempre estés dispuesto a cualquier cosa.”

(Alumno en grupo de discusión nº 2)

¹² En el caso del grupo de discusión nº 2, la cantidad de alumnos que participaron y la calidad del audio no permitieron diferenciar a los participantes con precisión. Es por esto que en la transcripción aparece solo la referencia a su género y no un número asignado, como sí sucede en el grupo de discusión nº1.

“ese sueldo ni siquiera llega a cubrir de repente lo que se arriesga. No solo se arriesga en situaciones límites de adrenalina donde tenés que estar en un tiroteo, sino el desgaste psicológico y mental, el estrés que te genera.”

(Agente de Policía n°3, 14 años en servicio)

A su vez, existe una constante comparación con otras profesiones, en la que se destacan los riesgos que implica el trabajo policial, como argumento para justificar la necesidad de mejores salarios:

“es una función que tendría que ser mucho más valorada y más bien paga. Porque un médico por ejemplo, en salud pública gana bastante, tiene una vida a cargo. Nosotros tenemos muchas vidas a cargo y nuestra vida de cuidarnos también. Nosotros ponemos nuestra vida en la primera línea también. Ellos no tienen riesgo de morir”

(Alumno en grupo de discusión n° 2)

La falta de reconocimiento, tanto económico como social, se suma a otras desventajas que supone el ser policía: como el sufrimiento que implica la profesión policial (Galvani et al., 2016) al tener que tratar con “lo peor” de la sociedad (Garriga Zucal, 2010). En palabras de un Subcomisario docente de la DNEP: *“ser policía es estar en el momento donde nadie quiere estar”* **(Docente n°1, Servicio Operacional)**. O como señala otro policía, la profesión policial implica estar *“siempre tratando con los sufrimientos de los demás. La mayoría de las cosas son negativas, porque vos tenés que ser la primera línea de batalla contra esas cosas”* **(Agente de Policía n°3, 14 años en servicio)**.

Esta idea de sufrimiento o sacrificio da lugar al concepto de familia policial que se presenta a continuación, como la contracara o el complemento necesario para enfrentar las dificultades que implica ser policía (Reiner, 2010).

La familia policial: Solidaridad interna y espíritu de cuerpo

El espíritu de cuerpo y la solidaridad o camaradería, son de los significados más frecuentes en las entrevistas. En general aparecen en relación a un valor deseable, pero poco presente en la vida de la escuela. Los alumnos definen el espíritu de cuerpo como:

“Preocuparse por el otro. O no cuidarse uno mismo, sino cuidar al otro. O intentar hacer, que lo que vos hagas no le repercuta al grupo. Siempre tratar de estar lo más unido que se pueda y tratar de luchar todos juntos” **(Alumna n°4, 22 años)**

“En el momento que algo pase, seguramente vas a querer que alguno de tus compañeros te ayuden; y vos vas a querer ayudar, es en eso sirve el espíritu de cuerpo.”

(Alumno n° 3, 24 años)

En general el espíritu de cuerpo se justifica en la proyección hacia el futuro trabajo. Se considera el trabajo en equipo como una capacidad indispensable para un buen desempeño de la tarea policial.

A su vez, algunos alumnos y alumnas, señalan que desde la institución no se inculca lo suficiente. Al respecto se identifica como una de los principales obstáculos, el régimen de externado; a diferencia de la otrora escuela de policía, que funcionaba en régimen de internado: *“En realidad, siendo Ministro del Interior yo creo que volvería al tema del interinato, por el tema del espíritu de cuerpo”* (Alumno nº 2, 19 años).

Esta relación entre internado y compañerismo, ya fue observada por algunos estudios argentinos que consideran que *“La convivencia diaria permite desarrollar sentimientos de camaradería y genera lazos entre cadetes que luego se traducen en la ayuda mutua cuando algún compañero tiene problemas o está desanimado”* (Galvani et al., 2016. p. 95).

En palabras de policías formados en el régimen anterior y con experiencia en servicio:

“Tengo amigos hasta el día de hoy que los conocí ahí y entonces generás como un sentimiento de familia vamo’ a decir (...) al vos pasar cosas malas vamo’ a decir en conjunto, como que te hace como grupo, te hace.. te arrima más, te junta más, no sé cómo explicarte”
(Agente de Policía nº3, 14 años en servicio)

“Trabajaba con mucho, con mucho amor propio de la camiseta, de verdad (...) Era mi familia, compañeros eran mi familia” (Docente nº1, Servicio Operacional)

El corolario simbólico del espíritu de cuerpo es el uniforme. Al respecto Gutiérrez (2020) quien ha estudiado recientemente el trabajo policial uruguayo, observa que la expresión *“Nos tira la camiseta”* propia de la jerga interna policial, hace alusión al compromiso que motiva al *verdadero policía* (Garriga Zucal, 2016). Lejos de negar dicha relación, esta investigación ha podido identificar que más que a la vocación; el uniforme y el *“amor propio de la camiseta”* se vinculan con el espíritu de cuerpo.

Como menciona un alumno durante su entrevista: *“En algún momento nos dijeron, que lo más importante que teníamos era nuestro uniforme y nuestro honor (golpea la mesa cuando menciona "uniforme" y "honor") Y creo que está bien, más que nada porque hacemos parte ahora de algo más grande y la forma de que todos lo sepan es el uniforme (...) capaz no conocés quién es el uniformado que está al lado tuyo, pero sabés que está ahí por lo mismo que estás vos ”* (Alumno nº 3, 24 años).

También en relación al espíritu de cuerpo, y a cómo los docentes de la institución lo propician; un Agente de policía, recordando a un instructor que tuvo durante su formación, relata: *“Fomentaba eso, el espíritu: que fuéramos unidos, que fuéramos esto. Que si íbamos*

al juzgado teníamos que decir lo mismo: “esto fue así y fue así”... Las cosas pasaron así y tenemos que salvar la pelota, y el procedimiento tiene que salir redondo. No es que uno “ah yo tal cosa” No, tienen que ser unidos.” (Agente de Policía nº3, 14 años en servicio).

En esta cita se presenta un aspecto novedoso del espíritu de cuerpo, donde el mismo adquiere un carácter de complicidad y encubrimiento. Sin embargo, para el entrevistado, dicho aspecto pasa inadvertido; sin generar un cuestionamiento sobre la tensión entre moralidad y legalidad, que subyace a su relato. Tal como puede apreciarse, la supremacía de la grupalidad y la endogamia, podría operar como legitimador de prácticas *non sanctas* de los policías. En este sentido, se abre una interesante línea de indagaciones en torno a los sentidos que adquieren en la práctica; aquellos significados que sostienen y legitiman el accionar policial (Ugolini, 2013).

La vieja escuela: la formación policial que idealizan los alumnos

Además del régimen de internado, los alumnos de policías “añoran” otros valores perdidos de la vieja Escuela de Policía. En estrecho vínculo con la noción de espíritu de cuerpo, y también identificado como una competencia necesaria para el futuro trabajo policial, aparece el concepto de *disciplina*.

La disciplina es entendida por los policías como “*un orden, (...) ser metódico, seguir ciertos pasos, prolijos para llegar a algo*” (Agente de Policía nº1, 6 meses de servicio). Y en general se justifica su necesidad en relación al porte de armas:

“Y es importante en primera instancia para mí, porque uno lleva algo muy muy muy importante que lleva un arma. Entonces ¿qué pasa? tiene que haber una disciplina, tiene que haber... un control de parte del policía, sino sería un descontrol, viene cualquiera pega cuatro gritos y saca el arma el policía y se manda.”

(Agente de Policía nº2, 5 años en servicio)

Al ser consultados sobre la disciplina en la formación, e incluso sin preguntar directamente sobre ello, surge como una demanda por parte de muchos alumnos, la necesidad de mayor disciplina durante el proceso de capacitación:

“Yo pensé que la disciplina que íbamos a tener nosotros iba a ser mucho más dura (...) para mí gusto, y te lo va a decir cualquier persona que le gusta realmente la policía... Te va a decir que la disciplina tendría que ser mayor, porque lo que hace tener una disciplina mayor es... dejar gente en el instituto policial que... realmente durante el transcurso del proceso se ajuste bien a lo que va a ser cuando salga, ta?”

(Agente de Policía nº1, 6 meses en servicio)

En este fragmento, se advierte que la demanda de mayor disciplina durante el proceso de formación se justificaría en tanto la misma operara como un filtro de selección, donde sólo los más fuertes podrían tolerar el régimen disciplinario.

En general la “falta de disciplina” en la formación, se asocia con la falta de *instrucción física*. Según las entrevistas y grupos de discusión “no se paga”, es decir, no se hacen ejercicios físicos extenuantes. A la vez que no se exige el estricto cumplimiento del manual de conducta interno.

Tal como han señalado investigaciones antecedentes, los ejercicios físicos exigentes son valorados por los policías, por la utilidad que podría representar en ciertas circunstancias de accionar policial: *“forjar el carácter para poder resistir la presión y el estrés por las agresiones que pudieran sufrir en caso de tener que estar en una manifestación social.”* (Galvani et al., 2016. p.155) Se suma así, a la vocación; la disciplina, como requisito indispensable para ser policía.

En lo referido específicamente a la disciplina durante el proceso de formación, además de la demanda de mayor actividad física; los alumnos y alumnas señalan que no hay un cumplimiento estricto de las normas de conducta de la escuela. Como expresa una alumna durante un grupo de discusión:

“(vienen) con las uñas pintadas, uñas largas, pantalón justo, vienen como quieren. De repente vos agarrás un superior con los cables cruzados y te dice de todo, te pone una sanción o lo que sea, de repente no te dicen nada. Entonces, acá hacen tierra de nadie, porque realmente la disciplina no se aplica. Es mucha disciplina voz, verbal, pero no aplica.”

(Alumna, grupo de discusión n°2)

En este caso, la exigencia de un control más estricto sobre los alumnos -y en particular sobre las alumnas- radica en una cuestión de cuidado de la imagen personal, y a través de ésta, de la imagen institucional. Ya que como afirman investigaciones de la región, el cuidado corporal y de la imagen son consideradas pautas necesarias para habitar la institución, en tanto este aspecto *“va a ser percibido por la gente de “afuera”, que hará una evaluación de la institución a partir de la imagen de los individuos que la integran”* (Galvani et al., 2016. p.66).

La alusión a una vieja Escuela de Policía con un régimen más disciplinario, ha sido también referenciada por docentes, autoridades, y policías en servicio. En la mayoría de esos casos, -contrarios a los alumnos/as- defienden el nuevo régimen, en relación a un interés institucional específico. Según un docente entrevistado:

“Un policía que egresaba hace 15 años con la disciplina más rígida, salía a la calle y era cuadrado (...) Porque antes los superiores le hablaban así a ese agente, y él entiende que el ejercicio de la autoridad era haciendo como una imagen de éste... despreciable... y como infundiendo temor. Y no es así, la policía tiene que ser amiga de la sociedad, porque trabaja para ella. Hoy por hoy con menos disciplina -y eso es el origen del cambio- se trata de insertar al policía dentro de la... de donde pertenece, que es la propia sociedad”

(Docente n°1, Servicio Operacional)

Esta reconversión de la institución, es también apuntada por un Agente de Policía, quien comenta en su entrevista:

“Es una de las cosas que se ha cambiado, que el policía ya no se vea como un elemento represor... hablando mal y pronto: pa’ dar palo. Sino que sea, que aporte a sociabilizar.” **(Agente de Policía n°2, 5 años de servicio)**

Esta perspectiva es consistente con la matriz de competencias desarrollada en el Plan de Estudios vigente, la cual establece como objetivos en relación a las competencias actitudinales: *“Adquirir las habilidades necesarias para una adecuada atención e interacción con el ciudadano”* y *“...asimilar los valores y principios institucionales, para desarrollar las actitudes y comportamientos acordes con su condición profesional y amplificar su vocación de servicio público.”* (DNEP, 2016, p. 6).

“Ser policía, y todavía mujer”

De acuerdo a los aportes de Judith Butler (2006), el género es definido como *“el aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume.”* (Butler, 2006, p. 70)

A través de esta definición se pone de manifiesto el género como construcción social que define parámetros de lo normal, y produce la idea de masculinidad que performa nuestras conductas y modos de ser. En este sentido, se intentará localizar los mandatos de género presentes en el discurso policial; atendiendo especialmente a los argumentos expuestos por los actores.

Un primer obstáculo de esta investigación para analizar la cuestión de género en la policía, es que se pudo entrevistar a pocas mujeres en comparación a la cantidad de varones entrevistados. Esto se debe fundamentalmente a la masculinización de las fuerzas policiales, donde a pesar de haber aumentado el número de mujeres policías, aún sigue siendo muy minoritaria su presencia en la institución (Reiner, 2010).

A pesar de haber podido conversar con apenas una decena de mujeres¹³, se han obtenido valiosos aportes desde su perspectiva dentro de la institución. A la vez que se relevaron las opiniones de los alumnos y policías varones, sobre un problema que los posiciona en un lugar de innegable protagonismo.

El ser mujer supone una especificidad en la vivencia de la formación policial, que parece continuar luego en la práctica profesional: *“la mujer policía no experimenta diferentes dificultades que la mujer empleada perteneciente al ámbito privado, o al ámbito civil. Esto de tener que equilibrar la familia, los hijos, el cuidado. (...) La mujer policía no es una excepción a esto, entonces el ser mujer policía es todo un desafío”* (**Cadete mujer n° 1, 28 años**) A continuación se detallan algunos fenómenos en los cuales estas diferencias de género se hacen manifiestas.

a) Desfeminización

En general, todos los actores entrevistados coinciden en considerar que la policía, y especialmente la formación policial, no son ámbitos machistas. En muchos casos existe una negación absoluta a considerar que puedan existir diferencias discriminatorias hacia las mujeres en la institución. Sin embargo, se reconoce la existencia de situaciones donde se evidencia un tratamiento diferencial según género. Estas diferencias son consideradas acciones puntuales que no devienen en regla, sino en excepción; y que ocurren tanto en el ámbito de la formación policial como en el ámbito laboral.

Dentro de la escuela se desestima que puedan existir prácticas sistemáticas de discriminación o violencia hacia las mujeres. Según los alumnos y alumnas, no hay diferencias entre docentes mujeres y varones; y tampoco hay distinciones según género a la hora de relacionarse entre pares.

Esta negación de discriminación para ser acompañada por una idea de igualar las mujeres a los hombres, o de *“desfeminizarlas”* como indica Luciana Ghiberto (2020). Tal como puede apreciarse en los fragmentos de entrevistas que se citan a continuación: *“(las mujeres) tienen el carácter de alumno, son todos alumnos y hacen todos lo mismo, todos por igual.”* (**Agente de Policía n°2, 5 años en servicio**)

En el uso del lenguaje, policías y alumnos emplean el universal masculino para designar a las mujeres, -lo cual no es una característica exclusiva de la institución policial, sino que es producto de la propia sociedad en que están inmersos-. Pero este recurso lingüístico se utiliza intencionalmente, para señalar que las mujeres son efectivamente -y no

¹³ Por su parte, fueron 28 los varones que participaron de entrevistas y grupos de discusión.

por defecto o error semántico- parte de ese universal masculino policial: *“Sí se les dijo a las mujeres que tuviesen claro que se las iba a tratar como a cualquiera, que acá al entrar sos un compañero. Que no nos fijáramos si es femenino o masculino.”* (Alumno n° 3, 24 años) Se trata de la conformación de un sujeto policial eminentemente masculino, tal como lo referencia Sirimarco (2004)

Una mujer cadete y abogada, plantea una crítica al respecto al reivindicar la legitimidad de su expresión de género: *“Dame el lugar como mujer, no es que me tengo que asimilar o asemejar a vos, para tener un lugar en la institución. Reconoceme tal y cual soy: con mi pollera, con mis caravanas, con mi trenza; como mujer y como yo me identifico.”* (Cadete mujer n° 1, 28 años) A pesar de la interesante resistencia que supone este planteo, se trata de una voz minoritaria dentro de la fuerza. Ya que invisibilizar el género femenino, o diluirlo dentro del universal masculino; es considerado por los actores como evidencia de la inexistencia de discriminación machista dentro de la institución.

b) La fuerza física como criterio de diferenciación

Las diferencias que se perciben entre varones y mujeres, son fundamentalmente en relación a la fuerza física. Por un lado, se identifica que existen ciertas instrucciones, o comentarios de docentes durante las clases, a las que subyace una visión de inferioridad de las mujeres en relación a los varones. Como expresa una alumna durante un grupo de discusión: *“Por ejemplo, van a explicar una técnica de tiro y (enlentece la voz, imitando con cierto tono de burla): “Las mujeres, porque tienen los bracitos débiles, porque no tienen fuerza, tendrían que hacer así” siempre están como remarcando eso.”* (Alumna n°10, grupo de discusión n°1)

O como apunta un policía que egresó hace seis meses de la escuela: *“Cuando van a la parte de la práctica se les explica como de otra manera. (...) A nosotros nos decían usted tiene que ir para adelante, esto y lo otro... a la mujer como que se la cuidaba más: No, usted piénselo, pida apoyo, llame”* (Agente de Policía n°1, 6 meses en servicio) En la misma línea, la propia institución tiene requisitos menos exigentes en las pruebas físicas para las aspirantes mujeres.¹⁴

Sin perjuicio de lo dicho anteriormente, se reconoce que existen mujeres con mucha fuerza física, y con excelentes desempeños en la materia. Como comentaba orgulloso el Coordinador Académico de la DNEP: *“En la prueba física de la última tanda, hubo un solo*

¹⁴<https://policia.minterior.gub.uy/index.php/noticias-y-comunicados-de-prensa/1423-ingreso-a-la-escuela-nacional-de-policia>

10, y fue de una mujer” Esta idea se alinea a los planteos de Galvani et al. (2016) quienes formulan que: “Si bien de manera general se destaca el cuerpo (y la fuerza corporal) como un valor central en la formación de policías, no existe una idea totalizada de que las mujeres sean incapaces de desarrollar habilidades de este tipo”(Galvani et al., 2016. p. 123).

Al respecto una mujer cadete plantea: “Nunca falta un comentario de algún compañero que dice, “ah, salvó con 10...” o “aprobó la materia porque es mujer y el instructor es hombre” Siempre como deslegitimando la capacidad y la inteligencia, la aptitud que una puede tener para aprobar, esos comentarios siempre están a la orden del día, pero son puntuales.” (Cadete mujer nº 1, 28 años) Lo cual relativiza esta idea de que las mujeres son reconocidas por sus logros, ya que incluso cuando destacan en sus desempeños, se deslegitiman sus resultados en relación al género.

c) Demostrar que se está a la altura

Señala una cadete de policía, que el género está “expuesto en la calle, librado a la violencia que viene de afuera por el hecho de ser mujer, y todavía policía.” (Cadete mujer nº 1, 28 años) Esta cita sintetiza varios aspectos de las vivencias de las mujeres policías en la institución; fundamentalmente porque reconoce que la violencia que sufren las mujeres policías radica en el propio machismo de la sociedad en que vivimos (Ghiberto, 2020). Y porque, desde un enfoque interseccional, apunta con gran perspicacia que ser policía resulta un agravante de esa violencia; a la vez que ninguna opresión machista les es ajena pues ante todo, son mujeres.

En otro momento de la entrevista, la misma cadete señala que las mujeres policías son conscientes de la desventaja que tienen físicamente frente a otros hombres. Así como de las dificultades que esta cuestión podría implicar, por ejemplo, en un enfrentamiento cuerpo a cuerpo con un delincuente hombre de complexión más grande.

“Por eso la mujer policía no se concentra mucho en el tema de reivindicar su vulnerabilidad o de reivindicarse como víctima (...) el género dentro de la formación policial consiste en demostrar que se está a la altura. Y consiste sobre todo en la superación.” (Cadete mujer nº 1, 28 años)

Esta idea de que las mujeres policías están más expuestas a los delincuentes que sus pares masculinos, es de uso bastante extendido. Como fue observado en una clase de Servicio Operacional: el profesor advierte a sus alumnos y alumnas que “los delincuentes van a buscar el punto débil del equipo, y que para ellos suelen ser las mujeres policías” Una estudiante, con postura desafiante dice: “Que se confíen nomás”. El profesor aclara que no

es algo que piense él, sino que es algo que efectivamente piensan y hacen los delincuentes.

(Nota de observación, clase n°2)

La actitud de esa alumna, reafirma la idea de que la mujer policía intenta demostrar que está a la altura de las circunstancias. Dado el inminente carácter masculino de la fuerza policial, muchas veces las estrategias que las mujeres asumen durante su formación y posteriormente en su práctica; suelen alinearse a procesos de desfeminización. Como estrategia para equipararse a las capacidades de los policías masculinos, y ser consideradas buenas profesionales (Ghiberto, 2020).

d) El género expuesto en la calle

En relación al trabajo policial, los entrevistados atribuyen al género femenino ciertas competencias actitudinales que incidirían en la división del trabajo. Según Ghiberto (2020) la inclusión de las mujeres en la policía fue tolerada en tanto se le asignaban tareas más “blandas” *“que implicaban habilidades comunicacionales, resoluciones informales de ciertos conflictos como el manejo de mujeres y niños, o directamente escribir a máquina”* (Ghiberto, 2020, p.69)

Como menciona un docente en su entrevista:

“fijate en la cantidad de situaciones donde es necesaria la mujer: en un registro a una mujer; en atender una situación de violencia doméstica, donde es mucho más cómodo para la víctima contarle lo que le pasó, a una mujer que a un hombre”

(Docente n°1, Servicio Operacional)

Las actividades de registro a mujeres en manos de policías femeninas, son producto en primer término del marco normativo policial; y no tanto de un prejuicio de género de los propios policías. Según el Artículo 55° de la Ley de Procedimiento Policial (2008) N°18.315: *“El registro personal deberá practicarse con el mayor cuidado y respeto hacia la dignidad de la persona y realizarse exclusivamente por personal policial del mismo sexo de la persona.”*

Sin embargo, sí se han encontrado indicios de discriminación machista y de una perspectiva conservadora (Reiner, 2010) en las interpretaciones que los alumnos y alumnas hacen de dicha disposición, en particular en relación a las personas trans. Tal como puede apreciarse en el Anexo 4.

Otro de los aspectos señalados en relación al trabajo policial y el género, se ubican en lo que algunos policías han identificado como *facilidades* que tienen las *femeninas* para

acceder a ciertos favores o amiguismos. Por ejemplo, no asignarles puestos de trabajo riesgosos o que simplemente no son del agrado de las policías femeninas.

Este discurso generalmente es recitado por policías varones, que consideran que la única diferencia -además de la inferioridad física- que puede tener una mujer frente a un varón policía, es un supuesto “privilegio” de las mujeres para sortear algunos obstáculos y responsabilidades laborales.

Sin embargo, no se trata de una idea exclusiva de los varones; también se han encontrado mujeres policías que minimizan los problemas de discriminación y violencia de género dentro de la institución. Inclusive responsabilizando a las mujeres de “permitir” o no, dichos abusos. En palabras de una mujer con un cargo de autoridad en la DNEP:

“trabajás igual, a la par (...) nunca he recibido, este... ni malos tratos, al contrario (...)Ni tampoco acoso, ni nada. Vos la primera vez cuando hablás y les decís las cosas claras, mentira que te siguen, te persiguen, salvo que la persona sea, obviamente que tenga una enfermedad psicológica. Pero la verdad, gracias a dios, nunca me ha pasado”

(Subdirectora del IFOCAPEB)

Este tipo de consideraciones sobre el género en la institución policial en voces de directivos, docentes e instructores/as; ha sido también evidenciado en investigaciones antecedentes. (Galvani et al., 2016)

Algunas mujeres, han ido en contra de la opinión que impera en la institución, advirtiendo que existen casos de discriminación. Tal es el ejemplo de los “bracitos débiles” mencionado más arriba; o de las observaciones que realiza una cadete de policía, cuya cita se presenta a continuación:

“Las instituciones altamente jerarquizadas siempre colocan a las mujeres en un grado de desventaja y de vulnerabilidad. Y no solamente por el tema de... cómo lo explico, no solo del jerarca hacia la mujer policía subalterna, donde opera obviamente un grado de poder y de manipulación psicológica muy importante (...) la mujer policía siempre está muy expuesta a situaciones de acoso sexual dentro del trabajo.” (Cadete mujer n° 1, 28 años)

La relación entre estructura jerárquica, género, acoso psicológico y acoso sexual, que denuncia la cadete; es consistente con el estudio que Mariana Sirmiarco (2004) realizó sobre la producción de masculinidad en la conformación del sujeto policial. Según la autora:

“El cuerpo deviene así un ámbito donde el superior descarga su poder jerárquico y donde el poder de policía se revela como un poder sobre el cuerpo del otro, ya sea para poseerlo y dirigir sus acciones, como para imprimir en él marcas y comportamientos sociales. En este sentido, estos discursos y narrativas “machistas” se transforman, a su vez,

en una escenificación del sujeto masculino, al teatralizar una identidad masculina centrada en la exhibición de la sexualidad como capacidad viril” (Sirimarco, 2004, p. 67)

De todos modos, incluso los planteos más críticos en torno al género, consideran que no existe una práctica sistemática de discriminación o violencia de género. A su vez destacan los esfuerzos institucionales por combatir el flagelo de la violencia en la sociedad y de formación en género dentro de la propia escuela. Según esta postura, la institución debe luchar contra los malos hábitos de la práctica policial que vienen a contaminar un paradigma que la escuela intenta establecer:

“Porque ya vienen con esa contaminación de la práctica, donde el tema del género y la masculinidad se vive de otra manera (...) Por más esfuerzo que haga la escuela, a eso se debe esa resistencia.”(Cadete mujer nº 1, 28 años)

En este sentido se hacen impostergables, investigaciones que ahonden en las dis-continuidades existentes entre la capacitación formal y el aprendizaje policial “de la calle” (Bover, 2013; Galvani et al., 2016) Fundamentalmente en relación al entendimiento y sensibilización en torno al género y el trabajo policial.

Dimensión subjetiva

Desde la perspectiva teórica adoptada en este trabajo, se entiende que la producción del sujeto policial se gesta en tres niveles analíticos, cada uno de los cuales realiza sus propios aportes (Vera y Valenzuela, 2012).

Por un lado, la dimensión institucional -en este caso representada por la normativa policial y la propuesta curricular de la DNEP (2016) - se encarga de proporcionarle a los alumnos un conjunto de conceptos, normas, reglas de juego, capacidades, competencias, y herramientas, para su futuro desempeño profesional (Dubet, 2007; Durkheim, 1975).

A su vez, la dimensión intersubjetiva -entendida aquí como las relaciones interpersonales a través de las cuales los sujetos construyen un universo simbólico- se encarga de difundir un concierto de significados y símbolos que son valiosos para la cultura policial (Berger y Luckmann, 2003; Bourdieu, 2010; Reiner, 2010).

Mientras que la dimensión subjetiva -representada por los relatos y auto-representaciones sobre la identidad policial- ofrece la posibilidad de reconocer cómo los elementos de las otras dos dimensiones, han sido internalizados por los alumnos y policías (Berger y Luckmann, 2003; Sirimarco, 2012). Así, el sujeto policial, aunque producido multidimensionalmente; se hace visible en el nivel subjetivo, individual (Barthe et al., 2017).

Sin desconocer la gran incidencia que tiene la historia de vida de cada individuo en la conformación del sujeto policial; esta investigación ha priorizado el estudio de los aportes diferenciales que ha brindado el proceso de enseñanza formal. Para esto, se han considerado aquellos significados, expresiones emotivas y expectativas; que presentes con cierta regularidad en las entrevistas y grupos de discusión, pueden ser considerados como producto de la formación y capacitación.

Ya no soy el mismo

El análisis de la identidad policial obliga en primer término, a retomar el propio concepto de identidad que ya ha sido formulado en el marco teórico. Parafraseando a Giddens (1995) la identidad es concebida en esta investigación como un relato que construyen los individuos para dar sentido a su propia vida en contextos de riesgo o incertidumbre. Este relato, a su vez, se nutre de aspectos culturales, de atributos socialmente compartidos; que los individuos según sus prioridades, utilizan como insumos para construir su propia narrativa (Castells, 2001).

En el caso de la identidad policial, los atributos culturales de los que se nutre han sido ya formulados en términos de *machismo*, *sospecha*, *conservadurismo*, *disciplina*, *vocación*, entre otros (Galvani y Garriga Zucal, 2015; Ghiberto, 2020; Reiner, 2010; Sirimarco, 2004, 2009, 2010, 2012). Aunque claro está que según la priorización de la que habla Castells (2001), y de los contextos específicos en los que se desarrollan sus vidas; los individuos varían en la selección de atributos culturales y la relevancia que les atribuyen en la construcción de su propia identidad.

Sin perjuicio de que significados como sacrificio, familia o servicio a la sociedad; son tomados en cuenta por muchos alumnos para definir el *ser policía*. Los conceptos de disciplina y sospecha, se diferencian del resto; en tanto los alumnos los destacan como atributos novedosos en su vida privada. Ya no se trataría solo de atributos culturales, sino de significados que a partir de la experiencia de formación policial, han logrado franquear el límite de la subjetividad para integrarse a la esfera más íntima de la identidad del yo.

En términos de Berger y Luckmann (2003), se puede decir que dichos significados han sido internalizados. Dicha internalización está compuesta por dos aspectos: uno cognitivo, y otro actitudinal (Reiner, 2010). Es decir, que además del contenido semántico de las definiciones; tanto la sospecha como la disciplina, han logrado a su vez, modificar las prácticas y esquemas de percepción que emplean los alumnos y policías en su vida cotidiana (Bourdieu, 2010).

Como relata una Oficial de policía: *“fui aplicando algunos paradigmas institucionales, más que nada culturales, algunos hábitos en cuanto lo que es la disciplina por ejemplo. (...)Y esas cosas paralelamente se fueron transmitiendo a la vida íntima”*
(Cadete mujer n° 1, 28 años)

En investigaciones precedentes, que han abordado el cambio de identidad en aquellos individuos que ingresan a las escuelas de formación policial, el mismo suele conceptualizarse en términos de *ruptura, cambio radical*, (Galvani y Garriga Zucal, 2015), o incluso de *“abandono irrecuperable de lo civil como condición imprescindible para devenir policía”* (Sirimarco, 2012).

Según Mariana Sirimarco (2012) no se trata *“del pasaje de lo civil a lo policial, en una suerte de transición de uno a otro dentro de una misma totalidad (...) Es por esto que considero que la solución entre ambos estados debe ser enfatizada no tanto en términos de pasaje como en términos de separación.”* (Sirimarco, 2012, p. 939)

Dicha afirmación es postulada a partir de relatos de policías que reconstruyen su historia de vida civil, en oposición a la identidad que ahora los define (Sirimarco, 2012). Sin embargo, en el caso de esta investigación, no se ha podido observar dicha *separación o ruptura*, de forma tan clara y consensuada. Antes al contrario, se han identificado distintas maneras de comprender la transformación.

Por un lado, algunos alumnos se refieren a una idea de transición, que en la mayoría de los casos pasa inadvertida.

“Pasás por un período de adaptación. ¿Ahí qué se ve? Se ve si vos tenés un carácter que es dócil, no dócil o si te ajustás a la disciplina (...) Entonces la disciplina vos la vas haciendo parte tuya, o sea te vas sumiendo en la disciplina y prácticamente no te das cuenta.” **(Cadete varón, 32 años)**

Por otro lado, algunos hacen alusión a un choque o a un impacto de la cultura policial, en general asociado al concepto de disciplina.

“Y a veces choca, sí. A veces choca. Lo que pasa que a veces cuesta, a la persona le cuesta entender lo que es un régimen disciplinario. Y la escuela es básicamente para eso, para formar al policía con cierto régimen con cierto carácter”

(Agente de Policía n°2, 5 años en servicio)

“Yo vine de una línea totalmente civil, no tengo parientes policías entonces cuando ingresé al principio te choca, obviamente.” **(Subdirectora IFOCAPEB)**

A pesar de las diferentes maneras de interpretar el cambio de identidad, existe un amplio acuerdo en que la formación policial -tanto en la escuela, como después de ella- generan transformaciones paradigmáticas en la manera de concebir el mundo.

“Y te generan pila de cambios. Ya, vos entrás ahí, pasás un mes y ya no sos la misma persona. Ya ves todo diferente.” (Alumna n°4, 22 años)

“Ya vivís como otra persona, ves el mundo de otra forma (...) Porque ando siempre desconfiando del que veo, siempre sospechando.”

(Alumno en el grupo de discusión n° 2) (Ver Anexo 5)

“Yo vengo en el ómnibus a veces y digo pah... (si) entran a rapiñar el ómnibus, y yo estoy en el fondo... ¿Y salgo? ¿Y cuánta gente hay? ¿Y el tipo donde me apunte que hago yo? Son cosas que te pasan por la cabeza.” (Agente de Policía n°3, 14 años en servicio)

Como puede observarse, el cambio en la identidad que los alumnos auto-referencian en relación a la sospecha, es confirmado por policías con experiencia en la institución. Y en ambos casos, la actitud de sospecha es algo que no puede suspenderse o simplemente cancelarse (Ghiberto, 2020). A la vez que dicha actitud es propiciada por la institución:

“Ponele, los profesores de tiro siempre nos dicen, anden atentos en la calle, no anden con el celular, entonces como que te lo dicen tanto que ya te queda (...) Ya andás diferente en la calle, te cambia.” (Alumna n°4, 22 años)

“Yo siempre les digo, se les paga para sospechar”

(Nota de observación, clase n°1. Servicio Operacional)

Esta idea de alerta continua en relación a posibles actos delictivos, condensa los conceptos de actitud de sospecha, prejuicio y olfato policial (Garriga Zucal, 2013; Ghiberto, 2020; Reiner, 2010). Comenta un alumno durante un grupo de discusión: *“podés distinguir lo que es una persona que tiene malas intenciones, a una persona...” (Alumno n°6, grupo de discusión n°1)*. A pesar de no concluir su idea, deja en evidencia que existen esquemas o mapas cognitivos (Reiner, 2010) que eventualmente le permitirían reconocer a un criminal. A la vez que delata un intento de ocultamiento de formas solapadas de discriminación o prejuicio (Reiner, 2010).

Este tipo de frases incompletas, así como juegos o figuras del lenguaje (Dijk, 2003); son bastante frecuentes en las entrevistas y observaciones. Esta reactividad de los individuos, fue confirmada por un alumno; quien tras finalizar su entrevista *-off the record-* me comentaba que los alumnos y profesores *“corrigen”* su vocabulario durante las clases en que he realizado observación. Por ejemplo, mencionaba, decir *“delincuente”* en lugar de *“pichi”¹⁵*.

¹⁵ En la jerga policial de Uruguay, la palabra *“pichi”* se usa despectivamente como sinónimo de delincuente.

La relación entre actitud de sospecha y sujetos peligrosos, es articulada según Garriga Zucal (2013), por *“formas de estigmatización social con saberes policiales, que en su conjunción identifican como criminales a un tipo particular de sujeto social”* (Garriga Zucal 2013. p. 501).

Este cambio en la identidad, basado en la actitud de sospecha omnipresente, se observa como un requisito indispensable para ser policía. Esto es así, en primer término, porque los sujetos la interpretan como una estrategia de supervivencia: *“a veces la desconfianza hace que te salves entre comillas”* (Alumna nº2, grupo de discusión nº1) En segundo lugar, porque la actitud de sospecha es parte de la construcción arquetípica del ideal de policía o *“buen policía”* (Garriga Zucal, 2013). A la vez que, una vez adquirida, resulta irreversible. O en términos de Sirimarco (2012), la tranquilidad o no-sospecha como atributo civil, se ha vuelto *irrecuperable*.

“Aunque después te des de baja, ya vas a andar en la calle y vas a estar en una parada y no le vas a dar la espalda a nadie (...) vos observá a un policía y nunca le da la espalda a nadie; un buen policía que sabe lo que hace nunca, le da la espalda a nadie.”

(Alumna nº4, 22 años)

¿Quién no siente miedo?

A partir de un breve análisis del contenido de las expresiones emotivas, y en estrecha relación con la actitud de sospecha y la desconfianza; aparecen con frecuencia el *“miedo”* y la incertidumbre. En general, las expectativas con el futuro laboral ponen de manifiesto un sentimiento de inseguridad o riesgo vital, en relación a las situaciones conflictivas que deberán enfrentar en su desarrollo de su carrera profesional.

“Tengo miedo... de que llegue en alguna situación y que la situación me supere, que me dé tanto miedo que no sepa como responder, que entre en shock.(...) Y no sé, me imagino cómo estaré... No, no me imagino cómo estaré en caso de que suceda en mi primer tiroteo, me imagino que todo el mundo ha sentido miedo en eso y es algo que miedo uno va a sentir, el tema es cómo se maneja” (Alumno nº 3, 24 años)

En esta línea discursiva, adquiere sentido la actitud de sospecha, en tanto es formulada como una estrategia de protección frente a una posible amenaza de riesgo vital:

“Yo el tener desconfianza lo tomaría como que siempre voy a dejar en tela de juicio que esa persona puede mentirme, o engañarme, o ponerle si, yo le pregunto si está armado y me diga no y tener que, siempre en tela de juicio”(Alumna nº10, grupo de discusión nº1)

¿Y ahora qué hago?

La incertidumbre en relación al futuro después de la escuela de policías, tiene también su correlato en otro tipo de riesgos. Al respecto, algunos alumnos y alumnas han señalado que temen ser procesados/as por cometer errores en el marco de la actuación policial.

“En realidad cuando yo salí de la escuela salí con más dudas que cosas dadas por hecho. Entonces hay un término que siempre nosotros manejamos estando en la escuela "no hagas esto porque terminás procesado" Y los docentes lo manejan, yo no sé al día de hoy si lo siguen manejando. Pero cuando yo fui a la escuela era bastante usual escucharlo:

Muchachos no hagan esto porque terminan procesados"

(Agente de Policía n°2, 5 años en servicio)

“...O sea, uno está todo el tiempo no solo corriendo riesgo de vida, sino corriendo riesgo de ir preso o perder el trabajo por cualquier cosa. Hay que estar muy seguro de lo que está haciendo” **(Alumno en grupo de discusión n°2)**

A modo de cierre, se presenta una cita que condensa uno de los aspectos centrales del cambio de identidad, y que concomitantemente, define una de las principales características del sujeto construido a instancias de la formación policial.

“Uno que no conoce la realidad porque está en un salón de clase (...) uno se imagina muchas cosas, pasan muchas cosas por la cabeza... Entonces eso va quedando, entonces cuando llego a la realidad: salgo de la escuela, me recibo, soy policía, me dieron un arma, salí... Llego ahí y entro ¿Y ahora qué hago? Entrás a pensar eso, entonces es... "no hagas esto porque vas a terminar procesado" (...) Se genera miedo”

(Agente de Policía n°2, 5 años en servicio)

La incertidumbre y el miedo son los aspectos que más se destacan en el relato antes citado. En este sentido, adquiere especial relevancia la conceptualización sobre identidad que propone Giddens (1995). Ya que según este autor *“Las transiciones en las vidas individuales han exigido siempre una reorganización psíquica”* en tanto la construcción de la identidad es un reflejo ante los *“cambios en los mecanismos de confianza y en los entornos de riesgo”*. (Giddens, 1995, p. 49) Es a partir de esta definición, que la incorporación de la actitud de sospecha a la nueva identidad; puede ser entendida como la expresión de la inevitable incertidumbre que genera en los sujetos la redefinición de sus entornos de riesgo.

Conclusiones

Para comenzar la lectura de las conclusiones, es importante recordar el carácter transitorio del sujeto de estudio, y por lo tanto, el alcance limitado que tienen las conclusiones que se presentarán a continuación. No se pretende aquí describir el sujeto policial, su trabajo o su cultura. Sino más bien, conocer cómo estos conceptos son comprendidos por sujetos que -ya no civiles, ni policías aún-, se enfrentan a un escenario de incertidumbres en el marco de un proceso formativo. Esta aclaración adquiere valor en tanto se asume que la conformación de la identidad policial, es un proceso que se inicia en la escuela y continúa a lo largo de toda la carrera profesional. (Bover, 2013; Galvani et al., 2016; Gutiérrez, 2020)

Siguiendo la estructura del análisis, un conjunto de conclusiones se agrupan en torno a la institucionalidad. Se ha presentado al comienzo, el marco normativo que regula la educación policial y las principales normativas que regulan el accionar policial. Esto es, porque las mismas constituyen reglas de juego que los sujetos deben cumplir para formar parte de la Policía Nacional.

En particular, interesa aquí la enseñanza-aprendizaje del marco normativo policial. Al respecto se han realizado una serie de observaciones. La primera, es que existe una diferencia significativa entre el nivel de conocimiento del marco normativo por parte de los cadetes (quienes han tenido tres años de formación policial); respecto al conocimiento que detentan los alumnos del primer módulo (quienes además de tener solo seis meses de formación, tienen un nivel educativo más bajo que los primeros).

La segunda, es que la apropiación, adhesión, o legitimidad del marco jurídico, así como su conceptualización en términos de marco garantista del accionar policial; se asocian también al nivel educativo y tiempo de permanencia dentro de la institución (Monjardet, 1997). Esta tesis adquiere sentido en tanto la internalización de marcos morales, requiere de un proceso de socialización que logre generar legitimidad simbólica y adhesión institucional (Berger y Luckmann, 2003; Bourdieu, 2010). Por lo que en la medida en que dicho proceso se extiende en el tiempo, aumentan las posibilidades de éxito.

En este sentido, y acompañando los hallazgos de Viscardi y Fraiman (2013), sería aconsejable una extensión de la duración de los cursos. Especialmente en las asignaturas de Derechos Humanos, y Violencia doméstica y de Género; donde se han identificado más resistencias a la incorporación de marcos moralizantes.

La última diferencia en relación al marco normativo que se identificó entre los alumnos y cadetes, reside en que los últimos trabajan a la vez como Oficiales de Policía fuera

de la escuela; por lo que logran integrar aprendizajes de su experiencia profesional, con aquellos que provienen de la formación y capacitación que ofrece la DNEP. Superando así la discusión de conocimiento práctico versus conocimiento teórico; revalorizando a la vez, el aporte de la enseñanza que ofrece la escuela en materia jurídica (Bover, 2013; Galvani et al., 2016; Reiner, 2010).

Por otro lado, se ha hecho un análisis de la propuesta curricular del IFOCAPEB. Fundamentalmente se ha encontrado que existe una gran heterogeneidad en la carga horaria asignada a distintas áreas de conocimiento; y dentro de éstas, entre distintas asignaturas. Esto da cuenta de la jerarquización de saberes presentes en el diseño curricular; que privilegia la formación en servicio de operaciones policiales, tiro, educación física y defensa personal, a la vez que margina la formación en Derechos Humanos y violencia basada en género. Este último aspecto constituye un problema institucional, en tanto el flagelo de la violencia contra las mujeres es uno de los principales problemas de violencia en la sociedad; y que por lo tanto, los y las policías deberán enfrentar cotidianamente en el desempeño de su función¹⁶.

Un último aspecto a resaltar en relación a la propuesta curricular, es la *praxis pre-profesional*. Sin dudas, uno de los aspectos mejor valorados del actual Plan de Estudios; en tanto ofrece la oportunidad de un acercamiento a “*la calle*” y “*la realidad*” en el marco formativo (Bover, 2013; Galvani et al., 2016), sin perjuicio de una serie de aspectos a mejorar ya reseñados en el análisis.

En relación al análisis de la dimensión intersubjetiva, la tesis principal de esta investigación se alinea con los planteos de Dubet (2007), Berger y Luckmann (2003), y Bourdieu (2010). Se entiende aquí que la intersubjetividad es el medio por el cual un conjunto de significados y símbolos que legitiman a la institución policial, son compartidos y redefinidos por quienes integran dicha institución. Así, los atributos de la cultura policial son los pilares sobre los que se erige la adhesión, legitimación y reproducción de la institución (Reiner, 2010).

Para conocer las características del sujeto policial en formación, será imprescindible indagar en las características que detenta su universo simbólico (Berger y Luckmann, 2003). Para esto, se retoma el planteo de Ghiberto (2020) quien interpreta la propuesta de cultura policial de Reiner (2010) como un *tangram*. “*Al igual que el tangram chino, este modelo construido por Reiner también posee siete piezas. La idea de las piezas de distintos tamaños*

¹⁶<https://www.gub.uy/comunicacion/publicaciones/resultados-finales-de-la-segunda-encuesta-nacional-de-prevalencia-sobre>

(...) son un parámetro para poder describir con un marco de referencia teórico sólido los descubrimientos empíricos de nuestro contexto” (Ghiberto, 2020, p. 59)

Se presentan a continuación los atributos culturales presentes durante la formación policial, así como la relación entre ellos, y su relevancia en relación a otros (o en términos de Ghiberto (2020): el tamaño de cada pieza del tangram policial).

Una de las piezas con mayor gravitación es la del *sacrificio* (Reiner, 2010). En las entrevistas realizadas, la profesión policial se define principalmente como una disposición a estar donde nadie quiere estar. Se trata de un trabajo sacrificado, donde el sujeto más que trabajar de -, es policía. Y en este sentido, su disposición es constante y total “*Sos policía 24 horas, tenés que actuar igual porque sino estás en omisión. Entonces en sí como que el trabajo no se puede comparar con otro trabajo de 8 horas, porque no implica solamente eso. Tú terminaste y seguís siendo policía todo el tiempo*” (Alumno en grupo de discusión n°2).

La segunda pieza de este *puzzle* o *tangram*, es la *vocación* (Garriga Zucal y Maglia, 2018; Melotto, M., 2013). Este concepto se vincula con el sacrificio en tanto -en alguna medida- lo justifica o le da sentido. Como plantean Garriga Zucal y Maglia: “*es muy común escuchar a nuestros informantes argumentar que el quehacer policial es posible, sólo, si existe una alta dosis de vocación. Repiten que sólo aquellos que anhelan fervientemente servir a la sociedad pueden querer arriesgar su vida por míseros sueldos en un contexto de desconocimiento de esta entrega.*” (Garriga Zucal y Maglia, 2018, p. 24)

De este modo, las piezas se comienzan a posicionar unas al lado de las otras: la vocación de servicio justifica el sacrificio, en tanto éste adquiere un sentido de misión (Reiner, 2010) A la vez que dicho sacrificio, es el argumento que justificaría una retribución económica mayor, que es a su vez expresión de una valoración social de la profesión. La profesión se presenta como fuente de reconocimiento social (Fraser, 2000), mientras que la vocación es formulada como evidencia de la implicación del sujeto con lo que hace.

Otro de los atributos que vienen a contrarrestar el sufrimiento o sacrificio de la profesión policial, es la *solidaridad interna* (Reiner, 2010). Este concepto es mencionado de manera distinta según los actores consultados. Por un lado, los policías que han tenido experiencia de sufrimiento en la práctica policial (Galvani et al., 2016; Garriga Zucal, 2010), utilizan la noción de “*familia policial*”, “*amor*” o “*compromiso por la camiseta*” (Gutiérrez, 2020). Mientras que a instancias de la formación, los alumnos hablan mayormente en términos de “*espíritu de cuerpo*”; en relación a la reivindicación de una formación en régimen de internado, que aumente el aislamiento social y contribuya así a fortalecer lazos de camaradería (Reiner, 2010).

Esta diferenciación entre significados culturales durante la formación, y otros que son propios del trabajo policial, se hace extensible a otros atributos. Por ejemplo, el concepto de “*olfato policial*” se desarrolla fundamentalmente a instancias del quehacer policial, por lo que no ha sido rastreado en ninguna de las entrevistas a alumnos de la institución (Garriga Zucal, 2013; Gutiérrez, 2020). Sin embargo, sí se han identificado precursores de este concepto en expresiones que despectivamente se refieren a posibles delincuentes; en general vinculado a prejuicios sociales.

Al respecto del *prejuicio racial* (Reiner, 2010) debe advertirse que no se han observado indicios de racismo en las observaciones ni en las entrevistas. Aunque sí -en una suerte de adaptación cultural a la sociedad uruguaya- se han observado tendencias a la criminalización de la pobreza, a través de la reproducción del estereotipo de delincuentes pobres.

En relación a la pieza del *conservadurismo* (Reiner, 2010), la misma también se ha detectado mayormente entre los alumnos que entre los policías. En general, este conservadurismo se visualiza a través de expresiones retrógradas que reivindican la “*vieja escuela*”, con un carácter más disciplinario. Según los alumnos dicha disciplina, operaría como un filtro de selección de los *verdaderos policías*, en tanto sólo aquellos convencidos y con vocación policial, estarían dispuestos a soportar un régimen disciplinario más duro (Garriga Zucal y Maglia, 2018).

Para finalizar la síntesis sobre la cultura policial, se presenta el componente del *machismo policial* (Ghiberto, 2020; Reiner, 2010; Sirimarco, 2004). Como ya fuera dicho en el análisis, a pesar de negarse discursivamente la presencia de cualquier tipo de discriminación o violencia hacia las mujeres; sí se han identificado diversos fenómenos en los cuales estas diferencias de género se hacen manifiestas, sin perjuicio de otro conjunto de acciones de discriminación bajo formas solapadas (Reiner, 2010).

Algunas de las diferencias basadas en género que padecen las mujeres policías son: La necesidad de recurrir a una estrategia de desfeminización como requisito para profesionalizarse (Ghiberto, 2020). La subestimación de la fuerza física, y en algunos casos la ridiculización en público en base a este prejuicio. La exposición del género en la vía pública ante el acoso y los agravios que son comunes en nuestra sociedad (Ghiberto, 2020). La necesidad de probarse continuamente ante sus pares masculinos, para legitimarse como profesionales. Y ser víctimas de acoso sexual laboral, agravado por un régimen jerárquico (Sirimarco, 2004).

Dado que estas diferencias se visualizan fundamentalmente en la propia práctica policial, y no tanto en instancias de formación; sería adecuado en estudios posteriores, indagar en las experiencias de las mujeres policías en su desarrollo profesional -privilegiando como objeto de estudio las vivencias y relatos de las mujeres policías desde una perspectiva interseccional- (Scocco, 2018).

Por último, las conclusiones del plano subjetivo, se ordenan en torno a la tesis de que la identidad policial -en tanto se ha valido de atributos culturales y de conceptos provistos institucionalmente-; no es otra cosa que el discurso de la institución policial, recitado en primera persona. Lo cual evidenciaría la efectividad de los mecanismos de legitimación simbólica utilizados por la institución (Berger y Luckmann, 2003; Bourdieu, 2010).

En esta línea, según se ha desarrollado en el análisis, los aportes diferenciales de la formación policial consisten en: trasladar la disciplina policial al ámbito privado; e instalar en los individuos una actitud de sospecha constante. Sin perjuicio de que otros componentes de la cultura policial también pueden ingresar al campo de la subjetividad, por ejemplo la vocación. La presencia de la sospecha, y -en menor medida- de la disciplina, en el ámbito íntimo del sujeto; han sido fuertemente evidenciadas según los relatos recogidos.

En relación a la disciplina, aunque sí se ha integrado a la esfera subjetiva, la misma no parece tener consecuencias tan paradigmáticas, como ocurre en el caso de la actitud de sospecha. Por su parte, la vocación, otro de los conceptos que en muchos casos ha sido incorporado como un atributo novedoso en la identidad de muchos sujetos; no ha tenido una presencia tan homogénea en los discursos. En primer lugar, porque muchos alumnos comentan que se trata de una característica previa al ingreso a la escuela. Y en segundo lugar, porque algunos alumnos se resisten a adherir al discurso de vocación policial, en tanto reivindican su ingreso a la fuerza policial por una necesidad económica.

Ahora bien, el caso de la actitud de sospecha es sin dudas el aporte más novedoso de esta investigación. No por una escasez de antecedentes que la definan, sino porque la misma fue observada con gran claridad, incluso antes de haber indagado en la literatura que la describe. La sospecha fue el elemento con mayor preponderancia empírica, no sólo por la frecuencia con que aparecía en los relatos, sino y especialmente, por la relevancia que dicho cambio significaba en la vida cotidiana de los alumnos.

La actitud de sospecha es según esta investigación, el principal rasgo de la identidad que modifica la formación policial. En este sentido, he decidido denominar este atributo como "*paradigma de la sospecha*", en tanto se trata de un concepto que va más allá del componente actitudinal. Esto es, no solo porque se presenta a toda hora, sin posibilidad de ser

cancelada (Ghiberto, 2020); sino porque en tanto esquema de percepción, define una manera de ver el mundo, de comprender la realidad y a partir de ella, de redefinir la propia identidad subjetiva.

Bibliografía

Ameigeiras, A. R. (2006) *El abordaje etnográfico en la investigación social*. En: *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Arboleda, L. M. (2008) *El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas*. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, vol. 26, núm. 1, 69-77. Universidad de Antioquia. Colombia.

Alonso, L. (1996) *El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa*. Madrid: Revista Internacional de Sociología; (13): 5-36.

Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

Álvarez, C. Á. (2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación*. Gazeta de Antropología, Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/6998> .

Barthe; et al. (2017) *Sociología pragmática: manual de uso*. Papeles de Trabajo, 11 (19), 261-302.

Berger, P.; Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bover, T. (2013). *Una cuestión de criterio: sobre los saberes policiales*. En: *De armas llevar: Estudios socioantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad*, 327-354. Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de la Plata.

Bustos, L. (2017). *Análisis del discurso en el sistema educativo policial uruguayo*. Monografía final de Seminario en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós .Dijk, T. A. (1996). Opiniones e ideologías en la prensa. *Voces y culturas*, 9 - 50.

Castells, M. (2001) *La era de la información. El poder de la identidad. Vol. II* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Dijk, T. A. (2003). *Las estructuras ideológicas del discurso*. Ideología y discurso, 55 - 75

- Dobles, P. (2013) *Pensar en una política criminal para la seguridad humana*. En: *Conflictos sociales, luchas sociales, y políticas de seguridad ciudadana*. CLACSO. México.
- Dubet, F. (2007) *El declive y las mutaciones de la institución*. Revista de Antropología Social, Vol. 16, 39-66 Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004) *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. La Habana: ACIMED v.12 n.2
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Feinmann, J. P. (2013). *Filosofía política del poder mediático*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta.
- Fernández, M. M. (1992). *Policía, Profesión y organización: hacia un modelo integral de la policía en España*. Revista Española de Investigación Social - N°59, 205-222.
- Flom, H. (2018) *Política, policía y violencia: La regulación del Narcotráfico en el Cono Sur*. Revista de Estudios en Seguridad Internacional, Vol. 4, N°1, 17-53.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, Población: Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2015). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fraser, N. (2000). *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista»*. En: *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: New Left Review en español. Editorial Traficantes de Sueños
- Galvani, I.; Garriga Zucal, J. (2015). «Ya no soy el mismo». *Mutaciones de la subjetividad entre los cadetes de la Escuela de la Policía Federal Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Oficios Terrestres N.º 32, 24-41
- Galvani, M; et al. (2016) *De la desmilitarización a la profesionalización. Un estudio etnográfico sobre la formación básica de la Policía Federal Argentina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Galvani, M.; Mouzo, K.; Rios, A. (2010) *¿Qué estudiamos cuando estudiamos las fuerzas de seguridad? Una revisión crítica sobre la construcción del objeto*. En: *A la inseguridad la hacemos entre todos: prácticas policiales, mediáticas y académicas*. Buenos Aires: Hekht Libros
- Garriga Zucal, J. (2010). “Se lo merecen”. *Definiciones morales del uso de la fuerza física entre los miembros de la policía bonaerense*. Buenos Aires: Cuadernos de Antropología Social N° 32, 75–94

- Garriga Zucal, J. (2013). *Usos y representaciones del 'olfato policial'*. DILEMAS: Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social, 489-509.
- Garriga Zucal, J. y Maglia, E. (2018) *¿Qué es un policía? un estudio sobre las representaciones del trabajo policial*. Revista Trabajo y Sociedad, N°31, 15-31
- Ghiberto, L. (2020). *El retorno a Robert Reiner para pensar la cultura policial hoy. Tensiones en una experiencia de policía comunitaria*. Buenos Aires: Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales. Año 29, N° 49, 51-79
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Gutiérrez, J. M. (2020). *El respeto de la calle. Un acercamiento al vínculo entre policías y jóvenes pobres, desde la mirada policial*. Monografía Final de Grado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Mejía Navarrete, J. (2000). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Investigaciones sociales, año IV n°5, 165 - 180.
- Melotto, M. (2013). *Aprender a desear lo posible: la construcción de la vocación y el espíritu de cuerpo en escuelas de formación básica policial*. En: *De armas llevar: Estudios socioantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad*, 241-270. Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de la Plata.
- Monjardet, D. (1997). *La formación inicial y la cultura profesional de los policías*. Revista Catalana de Seguretat Pública, 13 - 28.
- Monjardet, D. (2010). *Lo que hace la Policía*. Buenos Aires: Prometeo
- Reiner, R. (2010). *La política de la Policía*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scocco, M. (2018) *La interseccionalidad del trabajo. Las transformaciones en el trabajo de las mujeres en Argentina*. Revista Reflexiones N° 97, 77-84.
- Sirimarco, M. (2004) *Marcas de género, cuerpos de poder. Discursos de producción de masculinidad en la conformación del sujeto policial*. Cuadernos de Antropología Social N° 20, 61-78.
- Sirimarco, M. (2009). *El abordaje del campo policial. Algunas consideraciones en torno a la formación inicial: entre la praxis y las reformas*. Jurídicas - Colombia, 123 - 139.
- Sirimarco, M. (2010) *Memorias policiales. Narrativas de emotividad*. Revista Publicar - En Antropología y Ciencias Sociales. Revista del Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina. N° 9, 123-139

- Sirimarco, M. (2012). *De civil a policía (y viceversa) El proceso de cambio a partir de relatos de vida*. Revista de Antropología. São Paulo. N°2, 937 - 970.
- Timote Correa, G. A. (2015). *Tesis de Maestría: La enseñanza en la formación policial uruguaya. Exploración para la conformación de un campo de investigaciones*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Ugolini, A. (2013) *Reuniendo cómplices: sociabilidad cotidiana y lazos de complicidad entre policías*. En: *De armas llevar: Estudios socioantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad*, 379-408. Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de la Plata.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vera, J. y Valenzuela, J. (2012). *El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones*. Psicología & Sociedade, N° 24(2), 272-282.
- Viscardi, N., Fraiman, R. (2013). *Educación policial en Uruguay. Transformaciones para la consolidación de un modelo de protección integral*. En: *Conflictos sociales, luchas sociales, y políticas de seguridad ciudadana*. CLACSO. México.
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres*. Barcelona: Gedisa.

Sitios web

BBC News Mundo. (12 de julio de 2019) *Por qué América Latina es la región más violenta del mundo (y qué lecciones puede tomar de la historia de Europa)*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-48960255>

CNN en español. (15 de enero de 2019). *Jair Bolsonaro flexibiliza el control de armas en Brasil*
<https://cnnespanol.cnn.com/2019/01/15/jair-bolsonaro-flexibiliza-el-control-de-armas-en-brasil-asi-esta-el-control-de-armas-en-otros-paises/>

Lmneuquén. (05 de enero de 2019). *Bolsonaro pide que no haya castigos por gatillo fácil*.
<https://www.lmneuquen.com/bolsonaro-pide-que-no-haya-castigos-gatillo-facil-n618814>

Página 12. (03 de diciembre de 2018). *Luz verde al gatillo fácil*.
<https://www.pagina12.com.ar/159699-luz-verde-al-gatillo-facil>

Página 12. (06 de diciembre de 2018). *Bolsonaro celebró un caso de gatillo fácil*.
<https://www.pagina12.com.ar/160348-bolsonaro-celebro-un-caso-de-gatillo-facil>

Otras fuentes

Estrategia por la vida y la convivencia. (2012) Poder ejecutivo. Gabinete en Seguridad.
Recuperado en: <https://www.presidencia.gub.uy/Comunicacion/comunicacionNoticias/gabinete-seguridad-presento-paquete-15-medidas-promover-convivencia-ciudadana>

Sistema Educativo Policial. DNEP. (2016).

Ley de Educación Policial y Militar N° 19.188 (2014) Poder Ejecutivo.
Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19188-2014>

Ley General de Educación N° 19.437 (2008) Poder Ejecutivo
Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ley Orgánica Policial N° 13.963 (2015). Poder Ejecutivo, Ministerio del Interior.
Recuperado en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/19315-2015>

Ministerio del Interior. (13 de febrero de 2019). *Nueva Policía*.
Recuperado en: <http://nuevapolicia.uy/>

ONSC Uruguay (2020). *Informe sobre Vínculos laborales con el Estado 2019*