

# Ingresando a la fuerza

Un estudio antropológico sobre las escuelas de formación básica de la gendarmería nacional Argentina.

Autor:

Melotto, Mariano

Tutor:

Garriga Zucal, José

2016

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado

**Mariano MELOTTO**

**INGRESANDO A LA FUERZA: Un estudio  
antropológico sobre las escuelas de formación básica de  
la gendarmería nacional argentina.**

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE DOCTOR DE LA  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES CON MENCIÓN EN EL ÁREA  
DE ANTROPOLOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. UNIVERSIDAD DE BUENOS  
AIRES

**DIRECTOR: JOSÉ GARRIGA ZUCAL**  
**CO-DIRECTORA: MARIANA GALVANI**

BUENOS AIRES.  
2016

## Ficha catalográfica

Melotto, Mariano.

Ingresando a la fuerza: Un estudio antropológico sobre las escuelas de formación básica de la gendarmería nacional argentina / Mariano Melotto; director José Garriga Zucal; codirectora Mariana Galvani. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2016. - 311 p.

Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Antropología Social, 2016.

1. Socialización-secundaria. 2. Gendarmería-Nacional-Argentina. 3. Etnografía. – Tesis.

I. José Garriga Zucal (Director). II. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. III. Doctorado.

## Resumen

La presente tesis analiza los procesos de autopercepción e identificación de los gendarmes en los inicios de su socialización institucional que acontece en las escuelas de formación básica de la Gendarmería Nacional Argentina. Estudiamos cómo se transmiten y adquieren formas de ser, hacer, pensar y sentir que promueven la construcción del sujeto gendarme.

En los últimos años la Gendarmería Nacional ha tomado enorme relevancia entre las fuerzas de seguridad de nuestro país. Evidencia de lo anterior es el aumento en el número de efectivos que ha pasado de 17.000 en el año 1999 a alrededor de 34.000 para el año 2014. Junto con lo anterior, se destaca su nuevo rol en cuestiones de seguridad mediante la ejecución de diferentes operativos en grandes conglomerados urbanos. Todo lo anterior ha generado una serie de cambios y novedades dentro de la institución que la posicionan como un referente empírico ineludible para dar cuenta del accionar del Estado a través de sus fuerzas públicas.

La tesis se encuentra organizada en dos partes interrelacionadas. En la primera abordamos el proceso de *identificación* (Brubaker y Cooper, 2001) a partir del cual los recién llegados logran pensarse a sí mismos como parte del colectivo de los gendarmes. Afirmamos que dicha identificación se cimenta en el aumento de estatus social que para estos jóvenes implica ingresar a la institución. En la segunda parte indagamos los mecanismos escolares a través de los que se incorporan el mando y la obediencia. Nuestra tesis arguye que la subordinación sucede en virtud del acortesanamiento de la conducta (Elías, 2009) que logra la autoacción en los sujetos sobre los que se aplica. Desde esta perspectiva, los subordinados obedecen por la vergüenza que genera la desaprobación de un superior jerárquico, dicha vergüenza es una expresión del miedo a la posibilidad de perder el estatus que conlleva formar parte del grupo. Consideramos que este tipo de procesos resultan más efectivos como medio para obtener la obediencia que los castigos físicos.

Nuestra propuesta se centró en un abordaje etnográfico desarrollado en diferentes institutos de formación básica de la Gendarmería, durante los años 2012, 2013 y 2014. También realizamos, en el año 2014, trabajo de campo en un escuadrón de frontera donde los oficiales egresados de la escuela cursan un último año de formación básica en los denominados Centros Educativos de Perfeccionamiento Específicos.

Palabras clave: Socialización-secundaria; Gendarmería-Nacional-Argentina; etnografía

## Abstract

This thesis analyzes the processes of self-perception and identification of the gendarmes in the beginnings of their institutional socialization that takes place in the basic training schools of the Argentine National Gendarmerie. We study how they transmit and acquire ways of being, doing, thinking and feeling that promote the construction of the gendarme subject.

In the last years the National Gendarmerie has taken great importance between the security forces of our country. Evidence of this is the increase in the number of troops that has gone from 17,000 in 1999 to about 34,000 by 2014. Along with the above, it highlights its new role in security issues through the execution of different operations in large urban conglomerates. All this has generated a series of changes and innovations within the institution that positions it as an inescapable empirical referent to account for the actions of the State through its public forces.

The thesis is organized in two interrelated parts. In the first one, we approach the *identification* process (Brubaker and Cooper, 2001) by which newcomers manage to think of themselves as part of the collective of gendarmes. We affirm that this identification is cemented in the increase of social status that for these young people implies to enter the institution. In the second part we investigate the school mechanisms through which command and obedience are incorporated. Our thesis argues that subordination happens by virtue of the courtization of behavior (Elías, 2009) that achieves self-restraint in the subjects on which it is applied. From this perspective, subordinates obey because of the shame generated by the disapproval of a superior hierarchical, this shame is an expression of fear of losing the status that entails being part of the group. We believe that these kinds of processes are more effective as a way to obtain obedience than physical punishment.

Our proposal focused on an ethnographic approach developed in different institutes of basic training of the Gendarmerie, during the years 2012, 2013 and 2014. We also carried out, in 2014, field work in a border squadron where the officers graduated from the School attend a final year of basic training in the so-called Specific Educational Improvement Centers.

Keywords: Secondary-socialization; Gendarmerie-National-Argentina; ethnography.

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	8
INTRODUCCIÓN .....	10
<b>Planteo del problema</b> .....	<b>10</b>
<b>Breve recorrido de estudios socio-culturales sobre fuerzas de seguridad</b> .....	<b>16</b>
Estudios pioneros y antecedentes en nuestro país .....	20
La formación militar y de fuerzas de seguridad como problema .....	28
Pensar las fuerzas de seguridad como universos socioculturales complejos.....	39
<b>Contexto histórico de nuestra investigación</b> .....	<b>45</b>
<b>Aspectos metodológicos, trabajo de campo y reflexividad</b> .....	<b>50</b>
El ingreso al campo .....	53
PRIMERA PARTE. CUESTIONES DE <i>IDENTIFICACIÓN</i> : EL NACIMIENTO DE LA “VOCACIÓN” .....	62
CAPÍTULO I: Entre el subalférez y el licenciado .....	63
<b>I.b Descripción del sistema formal de instrucción básica: las escuelas e institutos</b> .....	<b>63</b>
<b>I.a Sobre las identificaciones sociales</b> .....	<b>74</b>
<b>I.c Sentidos nativos en torno a las titulaciones académicas</b> .....	<b>77</b>
CAPÍTULO II: De “diamantes en bruto” a “personas de bien”. Percepciones nativas sobre qué es y cómo se forma un gendarme. ....	86
<b>II. a Antes de <i>ser</i></b> .....	<b>88</b>
II.a.1 “Diamantes en bruto” .....	88
II.a. 2 “Re civiles” .....	94
II.a. 3 Conservar el “pasado perdido” .....	101
II.a.4 El “pulido” .....	104
II.a 5 Valores civiles y valores militares .....	108
II.a. 6 Los valores en el espacio institucional.....	113
<b>II.b Luego del “pulido”: el Decálogo del Gendarme Argentino.</b> .....	<b>117</b>
II.b.1 “Personas de bien” .....	117
II.b.2 “Patria, ley y derecho” .....	121
<b>II.c Cierre del capítulo.</b> .....	<b>124</b>
CAPÍTULO III: Ni militares ni policías: gendarmes .....	127

<b>III.a Alteridades</b> .....	<b>128</b>
III.a.1 Ni militares .....	128
III.a.2 NI policías .....	141
III.a.3 Alteridad radical: el “delincuente” .....	148
<b>III.b Mismidades</b> .....	<b>155</b>
III.b.1 Águilas de la frontera .....	155
<b>III.c Cierre del capítulo</b> .....	<b>161</b>
CAPÍTULO IV: De la necesidad al deseo.....	166
<b>IV. a De la necesidad a la “vocación”</b> .....	<b>168</b>
IV. a. 1 Narrar la “vocación”.....	168
IV. a. 2 Expectativas individuales y oferta institucional .....	179
IV. a.3 Ceremonias escolares como síntesis institucional.....	183
<b>IV. b La mirada de los otros: medida del prestigio institucional</b> .....	<b>191</b>
<b>IV.c Cierre del capítulo</b> .....	<b>195</b>
CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE .....	204
<i>Autocomprensión “gendarmística”: el modelo institucional dominante del gendarme ..</i>	<b>204</b>
<b>Confluencias entre los actores y la institución</b> .....	<b>206</b>
SEGUNDA PARTE. APRENDIENDO A SER GENDARMES.....	209
CAPÍTULO V: Sistema disciplinario: “temple” y “espíritu de cuerpo” .....	210
<b>V.a Sistema disciplinario escolar</b> .....	<b>212</b>
<b>V.b Explicaciones nativas</b> .....	<b>223</b>
CAPÍTULO VI: Sanción de infracciones menores y corrección de pequeñas incivildades .....	231
<b>VI.a Relaciones veniales entre superiores y subalternos</b> .....	<b>232</b>
<b>VI.b “El aspirantes/cadete está siempre en falta”: las “sanciones voladoras”</b> .....	<b>236</b>
<b>VI.c El “boludeo” y la estrategia de “seguir la corriente”</b> .....	<b>243</b>
<b>VI. d Cierre del capítulo</b> .....	<b>250</b>
CAPÍTULO VII: Lealtad, obediencia y acortesanamiento .....	252
<b>VII. a Configuraciones sociales escolares: sociogénesis</b> .....	<b>254</b>
VII.a.1 Castigos colectivos y tramas de lealtades .....	254
VII.a. 2 Interdependencia, monopolio de la violencia legítima y previsibilidad.....	264
<b>VII.b Encauzamiento moralizante y autocoacción: psicogénesis</b> .....	<b>269</b>
VII.b. 1 Aumento del umbral de vergüenza y control de los impulsos .....	269

VII. b. 2 Maneras de cuerpo y modales de mesa.....	273
VII. b. 3 Autopercepción de la propia superioridad y obediencia voluntaria.....	279
<b>VII.c Cierre del capítulo.....</b>	<b>286</b>
CONSIDERACIONES FINALES .....	288
<b>Estado: ciudadanos y gendarmes .....</b>	<b>288</b>
<b>Aportes al estudio de la formación básica de fuerzas de seguridad.....</b>	<b>293</b>
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	298



## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis se inició en el año 2010 y es el resultado de múltiples y combinados esfuerzos de muchas personas que en diferentes instancias y desde diferentes lugares me brindaron su ayuda. La memoria suele ser caprichosamente selectiva y si bien trataré de ser lo más exhaustivo posible en mis agradecimientos, no podré ser lo suficientemente justo con quienes, de una forma u otra, fueron parte de las decisiones y acontecimientos que hicieron posible este trabajo. Por ello, me disculpo de antemano tanto por cualquier olvido involuntario como así también por la imposibilidad ontológica de dar real dimensión al valor de sus aportes, cualquier fortaleza que se vislumbre en las siguientes páginas representa mi impagable deuda con todos ellos. Los puntos débiles, que no son menos, constituyen el resultado tanto de mis decisiones –que deberé defender argumentativamente– como de mis desatenciones –de las que deberé hacerme responsable.

Agradezco principalmente al Dr. José Garriga Zucal y a la Dra. Mariana Galvani, director y codirectora de la tesis respectivamente. Ambos supieron guiar mis decisiones y acciones, al tiempo que participaron plenamente en cada etapa de este proceso enriqueciéndolo. Sus aportes a este trabajo y a mi formación como investigador son invalorable. Por encima de la inmensa dedicación que me brindaron, aprecio el gran afecto y la amistad que construimos en estos años.

Quisiera expresar aquí mi enorme agradecimiento a la Dra. Sabina Frederic, con quien he tenido el placer de trabajar en diferentes momentos de mi trayectoria profesional. Sabina, no solo hizo posible mi acceso al campo en las escuelas de Gendarmería Nacional, sino que además potenció con propuestas, sugerencias y críticas, diversas partes este trabajo de manera desinteresada. Debo a ella todo mi agradecimiento y afecto.

Agradezco a mis amig@s y compañer@s del Grupo de Estudios de Policías y Fuerzas de Seguridad (IDES): Iván Galvani, Tomás Bover, Sabrina Calandrón, Laura Bianciotto, Nicolás Barrera, Andrea Daverio, Guillermo Demartinelli, Laura Glanc, Mariana Lorenz, Elena Maglia, Karina Mouzo y Brígida Renoldi, quienes leyeron y comentaron diferentes partes de esta tesis. Debo a ell@s muchas de las correcciones de las que se benefició este trabajo así como también varias líneas de análisis que aquí se proponen.

También debo agradecer a diferentes amig@s que pertenecen a la heterogénea tribu de humanistas y científicos sociales con quienes he compartido, discutido, analizado y criticado diferentes etapas de la tesis. Entre ell@s: a Marcio Mancini, Juan Branz; Juan Diego Isson, Carla Melotto, Tamara Santamaría, Martín Urtasun, Martín Ambrogio, Gervasio Cieza, Agustín Samprón y tantísimos más. Una mención especial merece el Dr. José Daniel Buschini, amigo y colega que me alentó a investigar las fuerzas de seguridad, y a presentar un proyecto de investigación a instituciones de financiamiento científico.

Agradezco rendidamente a la arqueóloga María Victoria Videla, mi novia y compañera. Ella me ayudó con la revisión de las citas y de la redacción.

También quiero aprovechar para agradecer a tod@s los que de una forma u otra me ayudaron a seguir adelante en todo momento. Entre ell@s mis hermanas Carla, María y Graciana; mi padre “Conejo”; y amig@s de mi infancia y adolescencia en la ciudad de Olavarría, como así también l@s que supe cosechar en estos casi 20 años de vida platense.

Es necesario destacar que esta tesis no hubiera sido posible sin los aportes de diferentes instituciones. En primer lugar agradezco al CONICET por el otorgamiento de dos becas mediante las cuales pudimos financiar esta investigación. También mi reconocimiento al respaldo que, durante todos estos años, me brindó el Instituto de Altos Estudios Sociales (UNSAM), institución elegida como lugar de trabajo. Por otra parte debo mi agradecimiento a María Belén Fernández y a la Universidad Nacional de Lanús que, gracias a un convenio de asistencia técnica con el Ministerio de Seguridad de la Nación durante el año 2015, me invitaron a realizar un trabajo de archivo, gracias al cual pude acceder luego a la biblioteca y el museo de la Gendarmería Nacional Argentina.

Muy especialmente, deseo expresar mi agradecimiento a todos los y las gendarmes con quienes compartí largas horas de trabajo y quienes, en la mayor parte de los casos, ofrecieron su buena predisposición para resolver mis inquietudes y facilitaron el camino para la construcción de este trabajo.

Por último, quisiera dedicar este trabajo a la memoria de mi madre, María Graciela Tirador (1949-2013).

# INTRODUCCIÓN

## Planteo del problema

Analizamos en esta tesis el inicio del proceso de socialización institucional que se produce en las escuelas de formación básica -tanto de los cuadros superiores (oficiales) como de los subalternos (suboficiales)- de la Gendarmería Nacional Argentina (en adelante GNA). Estudiamos cómo se incorporan formas de ser, hacer, pensar y sentir institucionales. Para dar cuenta de este proceso de incorporación articularemos la noción de *identificación* y *autocomprensión* de Brubaker y Cooper (2001) con las propuestas de Norbert Elías (2009) sobre el proceso civilizatorio publicadas originariamente durante la década del setenta. Afirmamos, y esta es nuestra tesis central, que en el proceso de identificación para con la institución existe un encauzamiento moralizante que, mediante el refinamiento de la conducta, funciona como mecanismo de autoacción de los comportamientos institucionalmente indeseados, resultando mucho más efectivo que los castigos físicos como medio para obtener la obediencia. Nuestro aporte será explicar cómo funciona la autoacción en el proceso de identificación de los actores con la institución.

La GNA fue creada por ley N° 12.367 el 28 de julio del año 1938 durante la presidencia de Roberto M. Ortiz, con el fin de afianzar y controlar los límites internacionales y garantizar la seguridad de colonos y pobladores en regiones alejadas del país. De acuerdo con la mencionada ley, el objetivo de la Gendarmería Nacional era “contribuir decididamente a mantener la identidad nacional en áreas limítrofes, a preservar el territorio nacional y la intangibilidad del límite internacional”. La creación de esta fuerza debe ser entendida en el contexto de un Estado nacional consolidado que buscaba extender el ejercicio de su poder al resto de su territorio.

Si bien sus funciones tradicionales se relacionan con el control de las fronteras argentinas, actualmente le competen muchas otras funciones además de aquella, y es por ello que la GNA comprende lo que en la jerga se conoce como “fuerza de seguridad de carácter intermedio”, lo que significa, en resumidos términos, que tiene incumbencia tanto en la seguridad interior como en la defensa nacional.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Al respecto en su página web es definida de la siguiente manera: “Una Fuerza de Seguridad, de naturaleza Militar con características de Fuerza Intermedia, que cumple su misión y sus funciones en el marco de la

Como ya dijimos, nos proponemos analizar el proceso inicial de socialización institucional que se produce en las escuelas de formación básica de la GNA. Al respecto, resulta importante destacar que no existen antecedentes académicos que aborden la formación básica de esta fuerza.

Siguiendo a Berger y Luckmann (2003) consideramos a este proceso como uno de *socialización secundaria* comprendida como:

...la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. (...) es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. (2003: 172-173)

El proceso de *socialización secundaria* que experimentan los jóvenes ingresantes<sup>2</sup> se produce a lo largo de una trayectoria por la cual un sujeto, definido institucionalmente como “civil”<sup>3</sup>, o no gendarme, pasa a ser apreciado como cadete o aspirante y finalmente subalférez<sup>4</sup> o Gendarme<sup>5</sup> (primeras jerarquías dentro de cada uno de los escalafones). Esta

---

Seguridad Interior, Defensa Nacional y apoyo a la Política Exterior. Por fuerza intermedia entendemos una organización con estado militar con capacidades para disuadir y responder amenazas, crisis, contingencias e incidentes en los ámbitos de la Seguridad Interior y de la Defensa Nacional, generando aptitudes para su empeño en operaciones de Apoyo a la Política Exterior de la Nación”. En la misma página se aclara que por tener funciones tanto policiales como militares, la Gendarmería depende del Ministerio de Seguridad, integrando el Sistema de Seguridad Interior previsto en la Ley N° 24.059, pero al mismo tiempo integra el Sistema de Defensa Nacional conforme a lo normado en la Ley N° 23.554. Obtenido de <http://www.gendarmeria.gob.ar/institucional/> [Fecha de acceso: 09/06/2016].

<sup>2</sup> Al igual que otras fuerzas de seguridad la GNA consta de dos escalafones, uno de oficiales y otro de suboficiales. Esta diferencia constituye la división más importante de las jerarquías e implica tareas de diferente índole en los miembros de cada grupo. En términos generales –e incompletos- diremos que los oficiales son quienes están encargados del ejercicio del mando, de dar las órdenes, mientras que los suboficiales son quienes acatan dichas órdenes y las llevan a cabo. La formación de cada uno de estos grupos se realiza de manera separada entre sí, a los alumnos de las escuelas de suboficiales se los denomina aspirantes a gendarmes o “aspigen” mientras que a los de la Escuela de Oficiales se los denomina cadetes.

<sup>3</sup> Los conceptos entrecomillados indican términos nativos. En este caso adherimos a la definición de Mariana Sirimarco (2011) quien afirma que “civil” es un término nativo que utilizan para diferenciarse de todos aquellos que no pertenezcan a una fuerza de seguridad o militar y debe ser entendido como una barrera discursiva que se activa cuando son interpelados como miembros de una fuerza de seguridad. Así, cuando la palabra “civil” aparezca entrecomillado, estaremos haciendo mención al uso nativo del término.

<sup>4</sup> Sub-alférez es la primera jerarquía dentro del cuadro de oficiales, con dicha jerarquía egresan los jóvenes de la Escuela Güemes.

<sup>5</sup> La palabra “gendarme” es usada de dos maneras diferente dentro de la institución. Por un lado se usa para referirse de manera general a cualquier integrante de la fuerza independientemente si pertenecen al cuadro de oficiales o suboficiales, por ejemplo cuando dicen “nosotros los gendarmes”. Este uso posee su fundamento legal, así la Ley de Gendarmería Nacional N° 19.349, dispone en su Artículo 25° que: “Gendarme es la denominación genérica del personal en actividad o retiro que posee un grado de la escala jerárquica establecida en el anexo I de la presente ley.” Por otra parte, Gendarme es la primera jerarquía del escalafón subalterno. De esta manera quienes quieren ingresar al escalafón de suboficiales deben primero realizar el

socialización se produce en las escuelas de formación inicial y comprende la incorporación por parte de los individuos de normas, valores, representaciones, competencias y disposiciones a la acción, por medio de un proceso de formación básico diseñado y llevado adelante por las autoridades institucionales y sujetos ya socializados en la institución.

Es este un proceso mediante el cual los jóvenes que llegan a formar parte de esta fuerza de seguridad, incorporan formas de ser, hacer, pensar y sentir. Nos proponemos dar cuenta de aquello que, consideramos, resulta fundamental en el pasaje de los jóvenes por estas instituciones, esto es la identificación con la institución y su *autocomprensión* como parte de dicho colectivo (Brubaker y Cooper, 2001).

Por otra parte, nos interesa poner en tensión la división “gendarme” versus “civil” que los propios nativos reconocen, y lo haremos para demostrar que si bien, por un lado, la construcción del sujeto gendarme da cuenta de quiebres con “lo civil”, por otro existe una serie de continuidades con dicha alteridad.

Este recorrido no agota a la GNA ni a su formación que continua a lo largo de toda la carrera de los y las gendarmes, pero consideramos que el pasaje por las escuelas se constituye como un espacio fundamental donde acontecen fenómenos cruciales para los sujetos.

En los últimos años y con la creación del Ministerio de Seguridad de la Nación a finales del año 2010, la GNA ha tomado una relevancia central entre las fuerzas de seguridad nacionales. Ejemplo de esto resulta el hecho de que prácticamente se ha duplicado el número de gendarmes en los últimos años: desde el año 2004, la GNA pasó de cerca de 17.000 efectivos a alrededor de 34.000 para el año 2014. También podemos destacar la mayor presencia de la fuerza en varios operativos de seguridad en grandes centros urbanos<sup>6</sup> como por ejemplo el Operativo Centinela o Cinturón Sur. Todo lo anterior ha generado una

---

curso de Aspirantes a Gendarmes, una vez que egresan deben prestar servicio por aproximadamente dos años como tales y luego vuelven a los institutos para realizar el curso del que egresan como técnicos superiores en diferentes especialidades relacionadas con la seguridad y con la jerarquía de Cabo propia del escalafón subalterno. En este trabajo usaremos ambos sentidos del término, cuando lo hagamos en el primer sentido lo haremos con minúscula (gendarmes), y con mayúscula (Gendarmes) para referirnos al segundo uso aquí mencionado, o sea cuando demos cuenta de una jerarquía formal.

<sup>6</sup> Información obtenida de la página institucional de la GNA, disponible en: <http://www.gendarmeria.gov.ar/> [Fecha de acceso: 11/02/2015]

serie de cambios y novedades dentro de la institución que la posicionan como un referente empírico ineludible para dar cuenta del accionar del Estado a través de sus fuerzas públicas. En este marco, nuestra propuesta se centró en un abordaje etnográfico desarrollado en diferentes institutos de formación básica de la GNA, durante los años 2012, 2013 y 2014. Hemos realizado nuestro trabajo de campo en los siguientes ámbitos de formación institucional: la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes* (Ciudad Evita, Buenos Aires); la *Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello* (Jesús María, Córdoba); *Escuela de los servicios para apoyo de la Gendarmería Nacional Argentina Cabo Juan Adolfo Romero* (Mercedes, Buenos Aires); también realizamos trabajo de campo en un escuadrón de frontera en donde los oficiales ya egresados cursan un último año de formación básica en los denominados Centros Educativos de Perfeccionamiento Específicos (en adelante CEPE).

Elegimos este tipo de abordaje característico de la antropología ya que entendemos que el mismo nos lleva a prestar atención al punto de vista nativo, al tiempo que se despliega como un ejercicio de reflexividad que nos empuja a evaluar el peso de los diferentes espacios que ocupamos -ya sea para los nativos durante el trabajo de campo; para nuestros colegas en el campo académico; como así también en la estructura social general- al momento de realizar nuestro análisis. El abordaje etnográfico nos acerca a los sentidos y prácticas nativas, suspendiendo –sólo como prerrequisito metodológico- nuestros juicios sobre las fuerzas de seguridad. Pensamos que sólo así es posible comprender y dar cuenta de las dinámicas institucionales que hacen al *sujeto* gendarme.

De esta manera, subsidiariamente a los estudios sobre militares y fuerzas de seguridad en nuestro país, nos proponemos contribuir al análisis de dicho objeto a partir del estudio de las formas de socialización de los gendarmes.

La presente tesis se divide en dos partes complementarias. La primera de ellas se inicia con una descripción sobre el sistema de instrucción básica de la GNA, donde además se presentarán los cambios más importantes sufridos por la institución en los últimos años y la forma en que esto ha repercutido en los institutos. Los capítulos siguientes dan cuenta de cómo los gendarmes se narran a sí mismos y cómo se transmite en los institutos la *grupalidad* (Brubaker y Cooper, 2001) de los gendarmes, ese sentido de pertenencia a un grupo distintivo, sentido que se encuentra cargado de emocionalidad, y que incluye tanto la

solidaridad al interior del grupo frente a *otros* constitutivos de los que se diferencia. Indagaremos las teorías nativas que circulan en los institutos sobre qué es y cómo se forma un gendarme. Veremos cómo “los civiles” se constituyen como alteridad constitutiva del gendarme pero, y sin que esto resulte contradictorio, estableciendo al mismo tiempo continuidades con prácticas, representaciones, atributos y valores que forman parte de un bagaje social mucho más general y compartido. Advertiremos también que los policías y los militares constituyen otras alteridades constitutivas a partir de las cuales los gendarmes se auto-comprenden, afirmando que no son ni una cosa ni la otra y despegándose, en ese giro de sentido, de las connotaciones negativas de esas otras instituciones que también representan el ejercicio de la fuerza por parte del Estado. Abordamos además la otredad radical representada por la figura del “delincuente”. En el final de esta primera parte indagamos cómo determinadas ceremonias resultan estrategias institucionales fundamentales para encauzar los intereses y expectativas individuales de cadetes y aspirantes en sentidos corporativos como la vocación, que permite transformar, en muchos casos, lo obligatorio en deseable. Aquí tomarán trascendencia los relatos por medio de los cuales los jóvenes reconstruyen sus propias trayectorias pasadas desde el presente dentro de la institución. Veremos cómo las expectativas individuales confluyen con los mandatos que la institución impone.

En la segunda parte del trabajo daremos cuenta de las formas que adquieren las interacciones interpersonales a partir de las cuales nuestro objeto de estudio termina de encontrar su especificidad. Esta segunda sección de la tesis buscará entonces complementar a la anterior, dando cuenta de minuciosos procesos interaccionales y cotidianos por los que las conductas toman una forma determinada. Forma que reproduce las maneras institucionalmente correctas de manejarse dentro de las escuelas, o sea, de habitar la institución. Para esto, abordamos el complejo régimen de conducta y disciplina escolar que atraviesa y estructura toda la formación de los novicios, mostrando la manera en que dicho sistema actúa en los *modos de ser y hacer* de aspirantes y cadetes de la GNA.

A lo largo de los sucesivos capítulos mostramos que dicho régimen de conducta y disciplina adquiere la forma de un ejercicio directo y simplificado del poder punitivo, caracterizado por la indefinición de las faltas y un amplio margen de arbitrariedad o “criterio” en quienes administran los castigos. Por otra parte, veremos que el mismo se

despliega sobre la construcción de relaciones veniales entre administradores y administrados. En la segunda parte abordamos además los castigos colectivos (castigos que exigen un esfuerzo físico por parte de un grupo de cadetes) para mostrar que a partir de los mismos se configura una compleja y dinámica trama de lealtades entre cadetes o entre cadetes y el colectivo GNA representado por los instructores. Por último daremos cuenta de que el sistema disciplinario que venimos describiendo persigue, por encima de cualquier otro objetivo, un encauzamiento moralizante de la conducta. Lo que a su vez produce vergüenza ante la mirada escrutadora de los superiores jerárquicos, que se internaliza en autoacción entre los miembros del grupo, al tiempo que genera un sentido de superioridad con respecto a otros que no pertenecen a la fuerza. Esta explicación de la obediencia, basada en los desarrollos del proceso civilizatorio de Elías (2009), resulta en gran medida un aporte al estudio de las escuelas de formación básicas de fuerzas de seguridad. Y complementa, sin negarlas, otras explicaciones basadas en la noción de disciplina foucaultiana y la construcción de cuerpos dóciles, que serán descriptas más adelante.

En resumen, podemos decir que mientras en los capítulos que conforman la primera parte de esta tesis damos cuenta de que la identificación de los individuos con la institución se apoya, en gran medida, en la percepción por parte de los jóvenes ingresantes de un aumento en su propio estatus social, en la segunda parte mostramos que la obediencia se consolida fuertemente en el temor ante la posibilidad de perderlo. De esta forma ambas partes están relacionadas dando coherencia interna a todo el trabajo.

A lo largo de todo nuestro recorrido nos proponemos, al mismo tiempo, ofrecer un análisis sobre una fuerza de seguridad de carácter federal poco estudiada, dando cuenta de aspectos que hacen a su especificidad pero teniendo en cuenta sus continuidades con el resto de la sociedad en la cual se encuentra incluida y de la que forma parte.

Las contribuciones que pretendemos realizar al estudio de las fuerzas de seguridad local, y que mencionamos brevemente en el párrafo anterior, deben ser entendidas como aportes específicos que conforman otro primordial. A saber, profundizar desde una perspectiva socio-antropológica el conocimiento y comprensión sobre los procesos de socialización secundaria que acontecen en instituciones mediante las cuales el Estado despliega aquello que, según Max Weber (1985), lo define: la violencia legítima. En este sentido entendemos



y nos proponemos mostrar que el accionar de las fuerzas de seguridad como forma capilar de expresión del Estado (Pita, 2004), acontece también en los institutos de formación básica. Allí no solamente se reciben jóvenes que serán socializados dentro de estrictos parámetros institucionales, sino que además es un espacio en el que el Estado propone e impone una imagen y concepción sobre la GNA, imagen que tendrá consecuencias en las acciones que el Estado pueda realizar con esta institución.

### **Breve recorrido de estudios socio-culturales sobre fuerzas de seguridad**

Nuestro trabajo se enmarca dentro del campo general de estudios sociales sobre fuerzas de seguridad. Más precisamente, forma parte de las investigaciones que indagan la formación inicial de policías y fuerzas de seguridad en Argentina y América Latina.

Los primeros trabajos desde las ciencias sociales que abordaron el estudio de las policías surgen durante la década del sesenta y provienen de Inglaterra y Estados Unidos. Vale la pena mencionar que esto ocurre en un contexto de eclosión, por aquellos años, de diferentes enfoques que privilegiaron la inclusión de las agencias de control social estatales y los procesos de criminalización en los análisis de la conflictividad social (Baratta, 2004; Sozzo, 2005; Anitua, 2010). Esta perspectiva, señalada en ocasiones como paradigma de la “reacción social”, nació de la mano de autores tan importantes como Erving Goffman, Howard Becker o Fritz Sack, entre muchos otros, y tomó enorme preponderancia tanto en la sociología como en los estudios criminológicos de la época.

Entre los trabajos pioneros que concretamente se enfocaron en instituciones policiales se destacan los de Jerome Skolnick (1965, 1993) y Egon Bittner (1970, 1990, 1991, 2003). El primero de estos autores es uno de los precursores del concepto de cultura policial tan importante en este campo de estudios. Skolnick explica que el entorno laboral de los policías se caracteriza por rasgos tales como: el peligro, la necesidad de mantener su autoridad y la exigencia de eficiencia u obtención de resultados. Esto, sumado a la posibilidad de ser sancionados por las propias superioridades o por las instituciones del sistema de justicia, conformaría una cultura policial caracterizada por la centralidad de las jerarquías internas; el corporativismo y la desconfianza hacia los no policías; el hermetismo profesional; el machismo; y el conservadurismo (Skolnick, 1965; Skolnick y Fyfe, 1993).

En un trabajo titulado *Above the Law Police and the Excessive Use of Force*, Skolnick y Fyfe (1993) diferencian la brutalidad policial -que sería una acción consciente e intencional- del uso innecesario de la fuerza –causada por la impericia de algunos agente policiales-. Y explican que mientras la impericia es el resultado de una mala o insuficiente capacitación, la brutalidad posee raíces más profundas y complejas tales como los valores, normas e ideología institucional que constituyen la cultura policial.

Bittner, por su parte, destaca la capacidad del uso de la fuerza como el núcleo de la función policial (1970: 36), acentuando que a diferencia de otras formas de uso legítimo de la fuerza –como pueden ser la propia defensa o el uso de la fuerza en agentes de custodia- en el caso de la policía el margen de discrecionalidad es mucho mayor, al punto que afirma que “es extremadamente raro que las acciones policiales que impliquen el uso de la fuerza sean en efecto revisadas y juzgadas por alguien.” (1970: 38) (La traducción es propia). Subrayando el uso irrestricto de la fuerza, Bittner introduce en sus desarrollos la cuestión de la brutalidad policial para concluir señalando que la policía debe ser entendida como un mecanismo para la distribución de la fuerza legítima en la sociedad, justificada situacionalmente (1970: 39).

Un trabajo que toma cierta distancia de los abordajes que defienden la existencia de una cultura policial monolítica y anteponen el uso de la fuerza legítima como la característica que define a las policías, es el desarrollado por Dominique Monjardet (2010). Este sociólogo francés subraya la heterogeneidad de ámbitos y tareas de los que se ocupa la policía, en tal sentido afirma que la policía:

...es una herramienta de producción caracterizada por una división y especialización de las tareas, las técnicas, los procedimientos, los saberes, una estructura jerárquica, normas informales [...] un grupo profesional especializado, los policías, que, como todo grupo profesional, se caracteriza por unos intereses y una cultura propios, unos principios de identidad con respecto al no-profesional, criterios de diferenciación internos. (2010: 17)

De esta manera, si bien reconoce la existencia de normas informales, principios de identidad y una cultura propia, subsume dichos aspectos al carácter de grupo profesional de los policías, e iguala en esto a las policías con otros grupos profesionales.

Con respecto a lo que constituye la particularidad del oficio policial, aunque Monjardet acuerda en cuanto a la importancia que reviste el uso de la fuerza, antepone su carácter instrumental como herramienta de una autoridad política que define sus objetivos:

...la policía como institución es una herramienta entre las manos de la autoridad pública para aplicar la fuerza (y en forma más general el conjunto de los medios de acción no contractuales) cuando ésta se revela necesaria para hacer aplicar o respetar la ley, es decir, los valores que animan la sociedad considerada, o al menos, el poder que se ejerce sobre ella. Bajo este aspecto, el rasgo esencial de toda policía es su instrumentalidad: no tiene fines propios y no podría darse a sí misma prioridades u objetivos. Sí hay una política policial, es la que la autoridad política define, y las orientaciones aplicadas a todos los niveles de la jerarquía no son, o no deben ser, sino la traducción operacional de las instrucciones del poder. (2010: 231)

Como se puede apreciar, en las investigaciones sobre la policía se encuentra presente la influencia del concepto weberiano de Estado, destacando principalmente el rol de las policías como institución encargada del ejercicio de la coerción física. Vale la pena citar a modo de síntesis un trabajo de Alina Ríos en donde afirma que el campo de estudios sobre las policías:

...enfrentaría a aquellos que definen la especificidad de la actividad policial en relación a la posibilidad del ejercicio de la coerción física de manera legítima o autorizada, con aquellos que optan por buscar la especificidad de lo policial en alguna característica diferente del uso de la fuerza, intentando dar cuenta de la multiplicidad de funciones y herramientas que pone en práctica. Pero aun: entre estos últimos el uso legítimo de la fuerza se mantiene como un rasgo estructurante, aunque sea porque constituye el horizonte “último” de la actividad policial (Brodeur, 1994). Se puede advertir que ambas vertientes parten de una definición weberiana de la policía en relación con el monopolio del uso legítimo de la fuerza por parte del Estado. (2014: 104-105)

La influencia de la definición weberiana del Estado en el campo de estudios sobre la policía, es también destacada por Nicolás Rodríguez Games, quien en un trabajo publicado en 2011 desarrolla un completo estado del arte sobre el uso policial de la fuerza. El autor reseña variados y diferentes aportes, mediante un análisis comparativo de investigaciones que han dado centralidad a la cuestión del uso policial de la fuerza. Además de los autores que ya nombramos, se incluyen allí los abordajes pioneros de finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, tales como los de Albert Reiss (1968, 1971) quien realizara la primera investigación empírica del trabajo policial. Los de William Westley (1970) que analiza el uso de la fuerza como parte de la experiencia de la policía en relación

a sus fines ocupacionales colectivos. Y los aportes, durante la década del ochenta, de Fyfe (1986, 1988) que ya nombramos abreviadamente (Rodríguez Games, 2011: 28-31). Rodríguez Games, dedica además un apartado a los estudios más recientes sobre el tema, donde incluye por ejemplo los desarrollos de Michael White (2002) acerca de la influencia que las políticas administrativas internas pueden tener para controlar la discrecionalidad en el uso de la fuerza letal. También se destacan allí los aportes de Terrill (2003) y Terrill y Reising (2003), sobre las interacciones entre policías y sospechosos. Estos autores problematizan el uso diferencial de la fuerza por parte de la policía según el barrio en el que estén trabajando y concluyen que los miembros de los cuerpos policiales están “más propensos a usar altos niveles de fuerza cuando se encuentran con sospechosos en áreas con elevados índices de delitos y en barrios con elevada desigualdad concentrada, independientemente de la conducta del sospechoso (p. 307).” (Rodríguez Games, 2011: 33). Entre los trabajos actuales más citados, Rodríguez Games, subraya el de Alpert y Dunham (2004), quienes partiendo de la pregunta: por qué, cómo y cuándo los policías recurren a la violencia, encuentran que el uso de la fuerza en los agentes policiales está relacionado con el grado de resistencia ofrecido por los sospechosos. El trabajo de Rodríguez Games enfatiza así la importancia que se le ha otorgado al uso de la fuerza policial, como dimensión analítica, desde los inicios de los estudios sobre fuerzas de seguridad hasta el presente.

En cuanto a los estudios latinoamericanos sobre las fuerzas policiales, Ríos destaca que “fue la salida de los regímenes dictatoriales y la necesidad política de repensar el papel de las fuerzas policiales en términos democráticos lo que impulsó la emergencia de las fuerzas de seguridad como objeto de la investigación social.” (2014: 90). Es así que las primeras aproximaciones sobresalen por el carácter crítico y las denuncias al rol de las fuerzas militares y de seguridad durante los Estados autoritarios que, bajo la doctrina de la seguridad nacional, vigilaron el *statu quo* impuesto mediante la represión violenta y el terrorismo de Estado. Asimismo, como antagonismo a las ideas de mantenimiento del orden, comienza a plantearse la idea de seguridad ciudadana como propia de los regímenes democráticos. Si bien más adelante será descrito en detalle, este discurso se reconoce como propio de los Estados de derecho y asigna un nuevo rol a las fuerzas de seguridad como garantes de derechos y libertades de los ciudadanos. (Ríos, 2014: 90-94). Como se

puede apreciar, en nuestra región también adquiere gran relevancia el uso de la fuerza por parte de las instituciones policiales como dimensión analítica pero centrándose en el carácter ilegal e ilegítimo del mismo. Al respecto Ríos afirma:

En Argentina esta matriz de pensamiento adquirió una impronta particular. Se trata de una radical impugnación de las prácticas de control y violencia institucional. Esta particularidad puede advertirse en la singular estructuración del campo de estudios de las fuerzas de seguridad. Se ha dado una articulación estratégica entre el campo académico y el de los organismos de derechos humanos, la cual se ha convertido en un punto de apoyo sustancial en relación con la posibilidad de producir transformaciones institucionales (2014: 94)

Siguiendo esta línea argumentativa, daremos cuenta a continuación del inicio y desarrollo de los estudios sobre fuerzas seguridad en nuestro país. No pretendemos agotar aquí la gran cantidad de autores y sus producciones sobre la temática, sino que nos interesa exponer los desarrollos que consideramos más importantes a nuestros objetivos y problemas de investigación, aquellos que han marcado la agenda académica tanto en el estudio de las fuerzas de seguridad en general como de su formación básica en particular. Para ello iniciaremos el recorrido con una breve descripción sobre el surgimiento de los estudios locales sobre policías, subrayando los contextos y condiciones histórico políticas que los hicieron posibles, para ver cómo se fue delineando una agenda académica sobre fuerzas de seguridad. Mostraremos cómo esos trabajos iniciales marcaron, a su vez, las temáticas que guiaron los estudios sobre la formación de las fuerzas de seguridad y militares en Argentina. Aquí sí nos detendremos con mayor detalle en los trabajos nacionales que abordaron concretamente cuestiones que tocan a la formación de las fuerzas de seguridad en Argentina tratando de destacar los problemas que abordaron los autores que nos preceden y que nos ayudaron a pensar y plantear nuestros propios problemas de investigación.

#### Estudios pioneros y antecedentes en nuestro país

Desde finales de la década del noventa las ciencias sociales en nuestro país, han encarado el estudio sistemático de las policías y fuerzas de seguridad (Pegoraro, 1995, 1996, 2003, 2004; Tiscornia, 1998, 1999, 2002; Tiscornia y Oliveira, 1998; Martínez y Eilbaum, 1999; Sozzo, 1999, 2000, 2002, 2005, 2008; Sain, 2002; Pita, 2004, entre otros). Estos estudios

pioneros fueron, en gran medida, impulsados por la actividad y militancia de organismos de derechos humanos<sup>7</sup> que denunciaron casos de abusos de autoridad, gatillo fácil, y corrupción policial. Estas organizaciones embanderaron los reclamos ante hechos de violencia institucional como por ejemplo la masacre de Budge en 1987, el caso Walter Bulacio en 1991, el caso José Luis Cabezas en 1997, la masacre de Avellaneda donde fueron asesinados Maximiliano Kosteki y Darío Santillán en el año 2002, por mencionar solamente algunos de los de mayor repercusión pública. Lo anterior sumado a la participación de policías de la Provincia de Buenos Aires en el atentado a la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA), generó, promediando la década de los 90, un malestar general que se conoció como crisis de la seguridad (Dammert, 2005; Frederic, 2008). A estos hechos debemos sumarle los reclamos de juicio y castigo contra miembros de las fuerzas militares y de seguridad argentinas por su participación en el terrorismo de Estado durante el último gobierno de facto<sup>8</sup>. Algunas de estas organizaciones, de reconocimiento internacional, como el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) fundado nada menos que durante la última dictadura militar, confecciona y publica periódicamente informes que asumen como objetivo un análisis centrado en la denuncia de violaciones a los derechos humanos en nuestro país. Estas denuncias e informes periódicos, no sólo han conseguido captar el interés de gobernantes –logrando nada menos que intervenciones y reformas de fuerzas de seguridad por parte de funcionarios públicos civiles- sino que también han guiado la búsqueda académica, marcando la agenda temática de los estudios socioculturales sobre fuerzas de seguridad.

---

<sup>7</sup> Entre las cuales podemos destacar: Abuelas de Plaza de Mayo; Madres de Plaza de Mayo; Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS); Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH); Coordinadora Contra la Represión Policial e Institucional (CORREPI); diferentes asociaciones de Hijos de desaparecidos; el Equipos Argentino de Antropología Forense (EAAF); entre muchas otras.

<sup>8</sup> En octubre de 1975 el Presidente Provisorio del Senado de la Nación en ejercicio del Poder Ejecutivo en Acuerdo General de Ministros, sanciona los “Decretos de Aniquilamiento” N° 2770; N° 2771; N° 2772. El Decreto N° 2770, establece la constitución del Consejo de Seguridad Interior (Art. 1°), que tendrá bajo su competencia la: “dirección de los esfuerzos nacionales para la lucha contra la subversión” (Art. 2°). El Decreto N° 2771, determina en su Artículo 1° que: “El Consejo de Defensa a través del Ministerio del Interior suscribirá con los Gobiernos de las Provincias convenios que coloquen bajo su control operacional al personal y los medios policiales y penitenciarios que le sean requeridos por el citado Consejo para su empleo inmediato en la lucha contra la subversión.” El Decreto N° 2772, en su Artículo 1° establece que: “Las Fuerzas Armadas bajo el Comando Superior del Presidente de la Nación, que será ejercido a través del Consejo de Defensa, procederán a ejecutar las operaciones militares y de seguridad que sean necesarias a los efectos de aniquilar el accionar de los elementos subversivos el todo el territorio del país.” Disponible en: [http://www.jus.gob.ar/media/1129178/41-anm-documentos\\_del\\_estado\\_terrorista.pdf](http://www.jus.gob.ar/media/1129178/41-anm-documentos_del_estado_terrorista.pdf)

Cuando observamos las investigaciones académicas pioneras en nuestro país sobre fuerzas de seguridad, nos resulta bastante claro el hecho de que fueron los estudios sistemáticos, informes y denuncias llevados adelante por los organismos de derechos humanos las que establecieron las prioridades temáticas de los abordajes académicos. Así, las ciencias sociales argentinas, encararon como problemas de indagación prioritarios, prácticas policiales relacionadas, por ejemplo, con el ejercicio de la violencia institucional del Estado y los mecanismos de corrupción institucionales. Un claro ejemplo y referente indiscutido en la materia lo constituye el equipo de Antropología Política y Jurídica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Martínez y Eilbaum, 1999; Tiscornia, 1999, 2000, 2004, 2009; Tiscornia y Pita, 2004, 2010; Eilbaum, 2000). Creado en la primera mitad de la década de 1990, este equipo es precursor en el estudio de las distintas formas de violencia que ejercen las policías principalmente en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano. Ampliamente conocidos son los trabajos de Sofía Tiscornia sobre el poder de policía y las formas policiales de actuación de los edictos contravencionales, que persiguen una tutela moralizante de determinados sectores de la población definidos por las agencias policiales como “clases peligrosas” y sectores populares en general. En la misma línea se encuentra la producción de María V. Pita acerca de la forma en que familiares de víctimas de la violencia policial y casos de gatillo fácil se han organizado para impugnar estos hechos (Pita, 2010). Como también sus trabajos sobre las formas en que se ejerce -diferencialmente según se trate de grupos más o menos excluidos- el poder de policía como forma capilar de expresión del Estado (Pita, 2004). Dentro de los trabajos de este equipo, se destacan también los desarrollos de Lucía Eilbaum (2004) acerca de casos de procedimientos policiales fraguados, en los que la existencia de un saber/poder policial opera sobre lo que va a suceder confirmando culpabilidades previamente creadas. Dicho equipo fue extendiendo su programa de trabajo a temas referidos a rutinas, formación profesional, socialización y construcción de saberes específicos; destacándose específicamente, por su relación con el plan propuesto, los trabajos que reflexionan sobre la relación violencia policial/territorialidad (Daich, Pita y Sirimarco, 2007) y sobre la construcción del sujeto policial (Sirimarco, 2009).

Otro equipo, pionero en estas temáticas lo encontramos en el Programa de Estudio de Control Social (PECOS), del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de

la UBA. Entre sus referentes debemos mencionar la producción de Juan S. Pegoraro, quien desde la tradición de la sociología jurídica ha abordado temas como el control social, el paradigma de la inseguridad, las políticas penales y de seguridad, o la generalización de las ilegalidades cotidianas y del delito organizado en la constitución de la vida social dentro del capitalismo del que participan, entre otros funcionarios públicos, los policías (Pegoraro, 1995, 1996, 2003, 2004). Como es fácil apreciar, los temas enumerados son también aquí herederos de los problemas denunciados por los organismos defensores de derechos humanos. En la misma tradición que los trabajos de Juan Pegoraro, se encuentra la producción de Máximo Sozzo (Sozzo, 1999, 2000, 2002, 2005, 2008). Dicho autor ha indagado, entre otras cuestiones, las diferentes tácticas contemporáneas de prevención del delito y el rol que han jugado en ellas las instituciones policiales (Sozzo, 2008), pero principalmente cabe mencionar, a favor de nuestro argumento sobre que la agenda militante marcó la agenda académica, sus trabajos sobre violencia policial y democracia (Sozzo, 2002, 2005). Al mismo tiempo vale destacar que el Programa de Estudio de Control Social, es responsable de una de las publicaciones más importante en temáticas referidas a la seguridad/inseguridad, denominada *Delito y Sociedad*. También es importante señalar la creación en el año 2006 del Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos (GESPyDH) en el Instituto de Investigación Gino Germani, que cuenta además con una publicación propia, denominada *Cuadernos del GESPyDH*.

Entre los grupos precursores de estudios sobre temas tales como control el social, las fuerzas de seguridad y el delito, se encuentra además la Sección de Criminología del Centro de Estudios e Investigaciones en Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, grupo que viene abordando estas problemáticas desde finales de la década de 1980.

Otro referente local de los primeros estudios sobre policías es el politólogo Marcelo Sain, quien además de realizar tareas de investigación, ha ocupado importantes cargos como funcionario público en materia de seguridad. Este autor ha abordado el estudio diversas aristas de la problemática policial (Saín, 2002, 2004, 2008), prestando especial atención a la relación entre policía y delito. En su libro *El Leviatán Azul* (2008), por ejemplo, explica que el accionar corrupto y violento de las policías argentinas es resultado del histórico desgobierno político de nuestras fuerzas de seguridad.



Estos primeros trabajos que acabamos de mencionar, junto con la incesante labor de los organismos de derechos humanos, estuvieron en sintonía con, y en casos ayudaron a promover, un conjunto de medidas de gobierno que tuvieron a las policías como objeto. Fue así que a partir de la segunda mitad de la década de 1990, se sucedieron una serie de reformas y contra-reformas con el objetivo general de democratizar las fuerzas de seguridad<sup>9</sup>. Dicho propósito de democratización implicó, en varios casos, la creación de ministerios y organismos de gobierno dirigidos y conformados por personal no policial, facilitando, de esta manera, el acceso por parte de los investigadores sociales a espacios institucionales -como institutos de formación, comisarías, bibliotecas, archivos, y demás dependencias de las diferentes fuerzas- que permitieron, a su vez, la diversificación de las perspectivas de trabajo en el ámbito académico. Entre las dimensiones abordadas que encontramos en esta ramificación temática podemos mencionar la corporalidad policial (Daich, Pita y Sirimarco, 2007), las instancias de formación básica (Sirimarco, 2004; Hathazy, 2006; Calandrón, 2008; Galvani, 2009), las moralidades (Garriga Zucal, 2010; Frédéric, 2013), el uso de la fuerza y la violencia policial (Tiscornia & Oliveira, 1998; Tiscornia, 1999, 2004a; Pita, 2010; Garriga Zucal, 2010, 2016), el oficio y la identidad policial (Frederic, 2009; Galvani, 2007), por mencionar algunos de los más importantes.

Otro equipo de trabajo de formación más reciente es el Grupo de Estudios de Policías y Fuerzas de Seguridad (GEPyFS), integrado por investigadores de diferentes casas de estudio como son el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad De Buenos Aires y el Instituto de Desarrollo Económico Social. Este grupo nuclea investigadores locales de múltiples disciplinas que han desarrollado diversas trayectorias de estudio sobre la temática en diferentes fuerzas de seguridad, pero que comparten el abordaje etnográfico como metodología privilegiada para el estudio de estas instituciones lo que les confiere una identidad como equipo de trabajo. Entre sus referentes debemos nombrar los trabajos de Sabina Frederic (2008a, 2008b, 2009, 2013, 2015a, 2015b) quien aborda los procesos

---

<sup>9</sup> Entre las primeras reformas luego de vuelta de la democracia, podemos mencionar la de la Policía de Santa Fe en el año 1995 de la mano del gobernador Obeid; como así también la de la Policía de la Provincia de Buenos Aires en el año 1997 de la mano del Gobernador Solá, conocida como “Intervención civil de la Policía Bonaerense”; a la que le siguió ya en el año 2004 el denominado “Plan de Reformas de las Policías de la Provincia de Buenos Aires”.

recientes de reformas institucionales que incluyeron entre otros aspectos la desmilitarización de las policías y fuerzas militares. La misma autora se ha ocupado de indagar los *saberes* y *saberes hacer* que se transmiten tanto en las etapas de formación como así también en las del “despliegue” laboral que dan cuenta de tradiciones de conocimiento (Barth, 2000) particulares de fuerzas como la Policía Federal Argentina. En un libro titulado *Los Usos de las Fuerzas Públicas* (2008), Frederic ha encarado además el análisis reflexivo sobre cómo desde el ámbito académico nacional se ha abordado el estudio de policías y fuerzas de seguridad y militares a partir de la vuelta de la democracia hasta el presente. Otro importante aporte de este grupo es el realizado por Mariana Galvani (2007, 2009, 2016) acerca de la construcción identitaria y la racionalidad de la Policía Federal Argentina. Dentro del mismo equipo de trabajo se destacan los desarrollos de José Garriga Zucal (2010, 2012, 2014a, 2014b, 2016) quien analiza la violencia policial desde una perspectiva relacional, en donde se entiende que dicha violencia implica una relación social, son interacciones que establecen un vínculo entre el que la ejecuta y el que la sufre, y que como toda relación social se ajusta a moldes y formas que se repiten en la divergencia. Por su parte Sabrina Calandrón (2015) indaga la manera en que el género y la sexualidad configuran el ejercicio del poder y la autoridad en las relaciones laborales cotidianas. También se destacan los trabajos de Brígida Renoldi (2013) quien aborda etnográficamente el tráfico ilegal de mercadería en la Triple Frontera de Brasil, Paraguay y Argentina, analizando las configuraciones que entre los civiles, las fuerzas de seguridad y el poder judicial. Vale la pena mencionar que este es además un trabajo académico sobre las labores que realiza la GNA en los enclaves fronterizos.

Retomando el hilo conductor de esta exposición, debemos decir que la llegada de autoridades civiles en la conducción políticas de las fuerzas seguridad, no sólo posibilitaron la multiplicación de estudios y ramificación temática sobre las policías con la consecuente creación de nuevos equipos, sino que también las universidades comenzaron a participar en las políticas públicas, a través de convenios entre sus equipos de investigación y diversos organismos del Estado. En esta línea podemos nombrar, como ejemplo al Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, que desde el 2006 abordan temas tales como la seguridad urbana, las políticas públicas y el control social. Se destaca aquí el Observatorio sobre la Reforma de la Justicia

Penal creado en el año 2014 con el objetivo de generar información confiable sobre la implementación de la Justicia Penal Reformada en la provincia de Santa Fe, asistiendo a su monitoreo y evaluación.

En consonancia con lo anterior, aparecieron en el ámbito local diversas carreras universitarias que otorgaban titulaciones relacionadas con la temática como por ejemplo la Licenciatura de Seguridad Ciudadana de la Universidad Nacional de Lanús. Fue en esta casa de estudios donde se instruyeron los ingresantes que pasaron a formar parte de la entonces novedosa Policía de Buenos Aires 2 durante la reforma del 2004 impulsada por quien fuera ministro de seguridad de la provincia de Buenos Aires, León Arslanián. Gregorio Kaminsky, referente en estudios sobre policías perteneciente a la UNLa, consideraba que este tipo de medidas eran un avance ya que atacaban la tradicional endogamia institucional de las fuerzas de seguridad (Kaminsky, 2005). Más allá de lo anterior, este autor, junto su equipo de la UNLa, se han propuesto pensar a la policía como un “punto a mitad de camino entre el gobierno y la sociedad” (2011:18). Kaminsky analiza a la policía como una institución que se ocupa de ejercer la micropolítica de lo ínfimo, de aquellas menudencias que descarta el campo de la política.

Recapitulando, hemos realizado hasta aquí un breve recorrido sobre el surgimiento y desarrollo de las investigaciones de las ciencias sociales sobre fuerzas de seguridad en nuestro país. Vimos que los estudios académicos fueron ganando legitimidad gracias a la actividad y militancia de organismos de derechos humanos que los precedieron. También hemos mencionado que dicha militancia precipitó –a partir de las denuncias por hechos de corrupción, abusos de fuerza por parte de policías y casos de gatillo fácil-, desde la primera mitad de la década del 90, una serie de reformas policiales, entre las cuales la de la Policía de Sta. Fe y la de Buenos Aires fueron pioneras. Las reformas se caracterizaron por la intervención de funcionarios gubernamentales civiles que junto con especialistas, muchas veces provenientes de la academia, han realizado diagnósticos que han impulsado una serie de modificaciones más o menos profundas en las distintas fuerzas de seguridad de nuestro país. A su vez, hemos destacado que las indagaciones del campo académico sobre las policías problematizaron, en gran medida, aquellos tópicos que, ya fuera por parte de las organizaciones de derechos humanos o bien por las instancias de reforma gubernamentales, eran considerados problemas de una agenda socio-política progresista tales como la

violencia policial, su connivencia con el delito, su corporativismo y, lo que aquí nos importa, sus instancias de instrucción básica, entre otros ejes también importantes. Todo este gran movimiento militante, de gestión pública y académico, fue configurando así un fértil campo de estudios socioculturales en el que se inserta nuestro trabajo y que habilitó que pudiéramos preguntarnos por la formación de la GNA.

Por último, vale la pena mencionar brevemente los trabajos realizados en el ámbito local sobre la GNA. Además de los aportes de Renoldi (2013, 2015) que ya mencionamos, la GNA ha sido estudiada previamente por un puñado de científicos sociales. Uno de los trabajos precursores sobre la GNA fue publicado por Badaró en el año 2002. Allí, el autor analiza prácticas y discursos de gendarmes en un paso fronterizo entre Argentina y Uruguay con el fin de conocer cómo se produce la construcción práctica y simbólica de una frontera política. Partiendo de la idea según la cual las fronteras son espacios centrales de manifestación del poder estatal, Badaró demuestra cómo mediante sus instituciones -y los agentes que las encarnan- el Estado establece distinciones políticas, culturales, económicas y sociales con relación al territorio. Dichas distinciones funcionan como marcadores de identidad nacional. Otro importante aporte lo realiza Diego Escolar (2005), quien se ocupó de indagar cómo desde mediados de los noventa, la GNA fue adquiriendo nuevas funciones en el marco de la seguridad interior, principalmente como fuerza de choque, alejadas de su rol tradicional en las fronteras y las consecuencias que ello tuvo en su imagen pública. Por su parte Lvovich y Rodríguez (2011) analizan la socialización de niños a partir de la creación de la Gendarmería Infantil<sup>10</sup> dentro del marco del “Plan de Acción Cívica de Gendarmería Nacional” del año 1979. Por último, Frederic (2015a, 2015b) indaga las protestas de tipo gremial protagonizadas por los gendarmes durante el año 2012, mostrando cómo las evaluaciones morales de los actores son la clave para comprender dicho conflicto. Cada uno de estos aportes serán desarrollados con más detalle, a medida que sea pertinente, en los diferentes capítulos de la tesis.

Hemos destacado en esta parte del estado del arte, sin buscar ser exhaustivos, los desarrollos generales que delinearon y posibilitaron nuestro abordaje. A continuación nos

---

<sup>10</sup> En dicho trabajo los autores aclaran que Gendarmería Infantil se crea por la Orden del Día Pública de Gendarmería Nacional N° 1543 del 10 de octubre de 1944. Y que dicha organización agrupaba jóvenes, adolescentes y niños, que se regían por las normas que regulaban la actividad de los *boy scouts*.

proponemos dar cuenta, de manera más específica, sobre los antecedentes en estudios de formación de policías y fuerzas de seguridad. Intentaremos mostrar cómo determinadas preguntas de quienes nos han precedido fueron marcando a su vez nuestras indagaciones.

### La formación militar y de fuerzas de seguridad como problema

Cómo venimos argumentando, la militancia de las organizaciones de derechos humanos lograron interpelar tanto al ámbito académico como a diferentes funcionarios públicos que pusieron en marcha, a su vez, una serie de reformas que, más allá de los avances y retrocesos, tenían como objetivo la democratización de las fuerzas de seguridad. Esta democratización incluía la profesionalización y desmilitarización de las policías como uno de sus requisitos (Frederic, 2008). Así, en todas las reformas e intervenciones, la formación básica fue entendida como una dimensión central para lograr dichos objetivos de profesionalización y desmilitarización.

Los diagnósticos elaborados por expertos sobre las fuerzas de seguridad eran negativos y ponían a la instrucción como un punto a modificar debido a aspectos tales como: la inexistencia de marcos federales de referencia que estableciera criterios de formación comunes, un alto grado de militarización, una formación endogámica donde casi no intervenía personal no policial, sumado a otros aspectos que daban cuenta de un modelo policial tradicional alejado del paradigma de la seguridad ciudadana y democrática que desde las primeras reformas a instituciones policiales se buscó imponer<sup>11</sup>. Como ejemplo de lo que venimos diciendo, podemos tomar el análisis de la formación policial básica que presenta Marcelo Sain, en su libro *El leviatán azul*. Allí el autor señala que el sistema de formación de las policías se articula en base de un régimen profesional militarista, caracterizado por una carrera policial de rasgos castrenses. También lo describe como rígido, desprofesionalizado y funcionalmente estructurado en torno de la reproducción de nociones doctrinales, orgánicas y funcionales propias de dicho modelo. El autor planteaba la existencia de una amplia brecha entre los conocimientos curriculares transmitidos en la formación y las prácticas concretas realizadas en los destacamentos policiales una vez que los cadetes se incorporan a las fuerzas. Y concluía, que todo lo anterior provocaría un

---

<sup>11</sup> Para más información ver: ALONSO, Javier (coord.) (2008): Gobierno, instituciones y tendencias de la formación policial en la República Argentina. En: Cuadernos de seguridad. PNUD, Buenos Aires.

contraste notable entre los valores y las concepciones formales de la instrucción básica por un lado y la vida institucional concreta de la policía por otro, salvo en lo referido al principio estructurante de la educación policial dado por la subordinación a la superioridad (2008: 147-150).

Como marcamos en el apartado anterior, las reformas policiales permitieron la introducción de sujetos no policías en la dirección de las diferentes fuerzas, lo que a su vez abrió las puertas a los científicos sociales para que indagaran nuevos problemas como por ejemplo la instrucción básica de las fuerzas de seguridad. Así, también en este caso, podemos observar que los estudios académicos sobre formación policial, aparecieron más o menos contemporáneamente con las medidas políticas, que a su vez habían sido impulsadas por las denuncias y la militancia de organizaciones defensoras de derechos humanos. Si nos enfocamos en los aspectos abordados dentro del subtema de estudio de la formación policial –aspectos tales como: de qué manera se obtiene la obediencia; cuestiones de género; corporativismo; cómo se construyen las subjetividades y corporalidades; cómo se aprenden/enseñan modos de hacer ser y pensar formales pero también aquellos que no discurren por los canales formales- podemos ver que también aquí sucede que las denuncias y preocupaciones de las organizaciones de derechos humanos determinaron, en gran medida, las preguntas de los científicos sociales. En este sentido es importante destacar que, en las diferentes reformas, varios aspectos de la formación han sido considerados como germen de prácticas institucionales corruptas y violentas. Nos referimos a la idea que afirma que en las escuelas policiales se enseñan, junto con los saberes formalmente establecidos en los programas y currícula de las diferentes materias, un conjunto de valores, representaciones, modos de ser, hacer y pensar que tendrían tanto o más peso que las primeras en determinar las futuras prácticas de los policías en sus labores, sobre todo aquellas indeseadas. Mariana Sirimarco, una de las principales referentes en la temática, ha destacado el riesgo analítico que implicaría sobreestimar los contenidos curriculares en detrimento de “la adquisición de pautas y valores que se incorporan por fuera de la currícula prefijada” (2011: 192).

Fue así que en dicho contexto de reformas policiales aparecieron los primeros estudios académicos locales sobre formación policial. Antes de pasar a describir los trabajos sobre formación policial que hacen a nuestro estado del arte, entendemos necesario subrayar una

vez más que la selección que a continuación presentamos recoge por un lado a los principales referentes locales en la materia, e indaga de sus producciones aquello que nos ha permitido delinear nuestros objetivos y problemas de investigación. En esta instancia nos interesa establecer los aspectos más relevantes de cada una de las producciones seleccionadas, que son además las que han permitido trazar nuestro propio camino. Luego, a lo largo de la tesis iremos presentando otros puntos de sus producciones, a medida que resulte pertinente a nuestro análisis.

Cuando nos centramos específicamente sobre la formación de fuerzas de seguridad y militares encontramos una producción bastante amplia entre la que sobresalen dos referentes principales que son los trabajos de Mariana Sirimarco sobre la Policía de la Provincia de Buenos Aires y la Policía Federal Argentina, y los de Máximo Badaró sobre el Colegio Militar de la Nación. La producción de estos autores han sido las que más difusión han tenido en el ámbito local.

Desde hace ya más de una década, Sirimarco viene indagando el proceso inicial por medio del cual se construye el *sujeto policial* (2004a, 2004b, 2007, 2009, 2010, 2011, 2013). Sin negar la importancia de la formación en la labor policial futura, la autora afirma:

...analizar la cuestión de la formación inicial no implica referirse, de manera directa, al ejercicio de la labor policial. Proponer esta precaución implica discutir entonces con ciertos posicionamientos sostenidos en el campo de análisis de la educación policial, que hacen derivar, de la formación que se imparte en las escuelas, el cómo y el porqué de la praxis policial. Comulgar con esta línea implica caer, creo yo, en dos peligros mayores. El primero, el de creer que lo enseñado es necesariamente lo aprendido y que las pautas de formación implican carácter de obligatoriedad. El segundo, el de creer que las escuelas de ingreso agotan lo que en realidad es un proceso. El sujeto policial, antes bien, se construye a lo largo de toda la carrera policial y en multiplicidad de ámbitos distintos, del que la escuela es sólo una inicial y mínima parte. (2011: 190-191)

La autora advierte que, este tipo de análisis, sobrestiman los contenidos formales curriculares al tiempo que no logran mensurar la enorme importancia de la incorporación de pautas valores institucionales consuetudinarios (2011: 191-192).

Enfocándose principalmente en el “Curso Preparatorio para Agentes” de la Policía Federal Argentina y de la Policía de la Provincia de Buenos Aires, Sirimarco (2004a, 2009, 2011), va a explicar cómo se inicia y produce el pasaje de un sujeto “civil” a otro policial. La autora entiende al período educativo policial como una “ruptura de posturas (civiles)

pasadas la que posibilita la posterior adquisición del nuevo estado. Sólo se puede devenir policía alejándose de lo civil.” (2011:190). Es así que en las escuelas se instaura una dinámica de clausura que aparta a los sujetos de la “vida civil” por medio del encierro junto con una estructuración del tiempo y el espacio, y principalmente un dominio de la corporalidad de los cadetes y una nueva rutina corporal. Esta ruptura con “lo civil” previa y necesaria para la construcción del sujeto policial, sería el principal objetivo perseguido por la formación policial. Es importante advertir que Sirimarco, evita el error que podría implicar confundir las afirmaciones nativas con el resultado de su análisis al aclarar que su uso de la expresión “sociedad civil” debe ser entendido dentro de los términos nativos, haciendo referencia a todo el que no pertenece a una fuerza de seguridad, o sea, como alteridad institucional a partir de la que se construye, mediante la narrativa que dicha expresión comprende, el sujeto policial. Y sigue:

Esto es, un colectivo al que se alude cuando el resorte del discurso institucional así lo requiere. Plantear que esta barrera entre policía y sociedad civil es meramente discursiva es entender que la civilidad sólo adquiere significación en relación con una contraposición que interpela a los miembros de la institución. Dicho en otras palabras, la sociedad civil parece adquirir esa carga peyorativa cuando se esgrime como categoría profesional para definir lo que ellos no son, y no ya cuando alude, por ejemplo, al ámbito de las relaciones personales (familiares y amigos). (2011: 189)

La propuesta de Sirimarco destaca la centralidad del cuerpo de los cadetes y aspirantes como el escenario donde se construye el sujeto policial, en sus propias palabras:

...considerar el cuerpo como una instancia de suma centralidad en estos contextos educativos: como el punto nodal en el que se anclan los imperativos que forjan al sujeto policial, en tanto construirlo es reencauzar los usos y las gestualidades de un cuerpo civil en un cuerpo institucionalmente aceptado. En este sentido propongo entender que el ingreso a la agencia policial señala el comienzo de un proceso de alienación de los cuerpos, donde la institución se apodera tanto de su materialidad como de sus representaciones, orientando sus acciones y comportamientos hacia un nuevo patrón de normas y actitudes corporales. En la construcción del sujeto policial, el cuerpo se transforma en el escenario mismo de esa construcción. (2011: 193)

Esta reorientación de las normas y actitudes corporales se lleva a cabo, de acuerdo con Sirimarco, por medio del disciplinamiento. Uno de los varios ejemplos que desarrolla la autora son los desfiles, explica que mediante ellos se enseñan/aprenden técnicas corporales que forjan rutinas y logran la coacción y la obediencia:



Reglar los movimientos y su duración, imponer secuencias y repeticiones, no es sino forjar rutinas, haciendo de los movimientos corporales mecanismos de coacción que logran “el sujeto obediente, el individuo sometido a hábitos, a reglas, a órdenes, a una autoridad que se ejerce en torno suyo y sobre él, y que debe dejar funcionar automáticamente en él” (Foucault, 1989:134). (2011: 195)

Ahora bien, la autora advierte sobre los límites de esta obediencia aclarando que la misma nunca es total ni monolítica, sino que presenta fisuras. Y que dicha disciplina corporal no invalida el ejercicio de resistencia por parte de quienes se ven sometidos a la misma. Pero sí destaca apropiadamente el enorme peso que estos rituales de autoridad, como ella los denomina, poseen en la formación policial, porque es esta una formación en la que “las tintas se encuentran particularmente cargadas en la observancia de los rituales” (2011: 196). La explicación anterior esta en absoluta coherencia con la idea de cuerpo que presenta la autora, ya que siguiendo a Víctor Turner (1995) lo define afirmando que el “cuerpo es, al mismo tiempo, un objeto material y una fuente de subjetividad; un *locus* de conciencia y sensaciones.” (2011: 193).

Otro punto central del proceso de socialización que subraya Sirimarco es lo fundamental del sistema de clasificación y jerarquías que compone la institución policial. Esta clasificación y ubicación de cada persona en la jerarquía configura el marco dentro del cual se espera que cada sujeto policial desarrolle sus conductas. Las pautas descritas hasta aquí buscan mantener una estructura rígida y verticalista, en la que las jerarquías deben ser instaladas al tiempo que exaltadas.

La autora resulta un referente inevitable ya que ha analizado multiplicidad de dimensiones sobre la formación policial. Además de los aspectos que aquí hemos mencionados por considerarlos ejes centrales de su análisis, aborda entre otras, cuestiones género de la formación (2009, 2004b), aspectos relacionados con las narrativas de las propias trayectorias de los jóvenes que ingresan a la policía (2007, 2009), por nombrar dos aspectos importantes, de los que daremos cuenta en distintas partes de esta tesis.

Los trabajos de Sirimarco han resultado fundamentales abriendo camino y estableciendo ejes de análisis dentro del campo de los estudios sobre formación de policías y fuerzas de seguridad. Camino que, a su vez, hemos recorrido en nuestro trabajo, retomando varios de los ejes analizados por ella, ayudándonos a construir nuestros propios problemas de investigación. Así es que nuestra indagación también discurrirá sobre los modos de ser, hacer, sentir y pensar que, más allá de lo fijado en las currículas de las materias, es

incorporado por cadetes y aspirantes en la vida diaria de los institutos. También indagaremos la relación, tanto de quiebre como de continuidad, con otredades tales como la “vida civil” en dicha incorporación. E igualmente nos interesaremos por mecanismos y dinámicas institucionales a partir de las cuales se logra la obediencia de los subalternos. A lo largo de nuestra tesis iremos marcando las múltiples coincidencias entre nuestro trabajo y los desarrollos precursores de Sirimarco, pero al mismo tiempo daremos cuenta de aspectos en los que nos diferenciamos de su trabajo.

Otro referente fundamental en los estudios de fuerzas militares es nuestro país es la producción de Badaró. En su libro *Militares o ciudadanos* (2009) analiza el proceso de socialización de los cadetes del Colegio Militar de la Nación. Dicha socialización implica un proceso de transformación caracterizado por un conjunto de dimensiones centrales, estas son: redefinición de identidades individuales, socialización moral de las emociones, aprendizaje del espacio, tiempo, criterios de clasificación estética y socialización corporal. Lo anterior persigue un objetivo que es

...transformar a los novatos en actores sociales capaces de representar al Ejército como una comunidad moral cualitativamente diferente del común de la gente. Los cadetes deben aprender a evaluar sus comportamientos individuales en función del sistema de clasificación basado en la oposición civil/militar. (2009: 120)

Al igual que algunos trabajos de Sirimarco, Badaró recurre a la noción turneriana de *persona liminar* para describir la situación a la que son expuestos los cadetes. Dicho período liminar sería necesaria para la socialización moral de las emociones, tanto como para reemplazar la categoría identitaria “civil” individual por otra militar colectiva y totalizante.

Badaró destaca asimismo procesos de cambio institucionales que generan tensiones entre los objetivos de formar por una parte un militar y al mismo tiempo un licenciado, ya que esto último estaría introduciendo “valores simbólicos y morales más ligados a las características de las universidades civiles” (2009:142). Ante este proceso de secularización, el Ejército intenta reconstruir el sentido totalizador de la identidad militar apelando a la recreación -en las ceremonias institucionales más importantes- de la imagen de la familia tradicional como garante de moralidad y fuente de identidades sociales legítimas. Esta imagen permitiría construir la idea de comunidad militar donde el Ejército se presenta como la “reserva moral” de la nación y el padre tutor de la sociedad argentina.

Otro aspecto relevante sobre la formación militar que Badaró indaga en sus trabajos, y que iremos presentando en distintas partes de nuestra tesis, se refiere a la forma en que dentro del Colegio Militar de la Nación conviven críticamente distintas representaciones nativas sobre los géneros. Estas representaciones relacionan, de manera diferente, espacios y tipos de labores para cada uno de los géneros, estableciendo en cada caso lo que sería el legítimo trabajo militar.

Badaró, presenta el período de formación militar destacando la importancia de esta en la transformación de una identidad “civil” individual en otra colectiva institucional. Se destaca así, al igual que en el caso de Sirimarco, la trascendencia de esta etapa para dar cuenta de modos de ser, hacer y pensar, por sobre la transmisión de los conocimientos curriculares. Al mismo tiempo, el autor marca ciertas continuidades con el “mundo civil” al mostrarnos que determinadas dimensiones de la formación militar reproducen y exaltan valores morales, algunos de ellos asociados con la familia, que son comunes al resto de la sociedad argentina. Nuestro trabajo encuentra en este punto un antecedente importante para pensar no sólo las fracturas con la “sociedad civil” sino además aquellas dimensiones en las que dicha construcción discursiva –“lo civil”- es tomada como continuidad en la construcción de la identificación “gendarmística”.

Siguiendo con los trabajos locales sobre formación de fuerzas de seguridad, vale la pena mencionar el trabajo de Paul Hathazy (2006), quien tomando como referente empírico a una escuela de policía y a la Guardia de Infantería de la Policía de la Provincia de Córdoba, analiza las dimensiones del “sufrimiento” y “sometimiento corporal”, y la relación que estas dimensiones poseen en la constitución de una moral que incluye tanto lo propio como lo ajeno (los “civiles”). Este autor afirma que la cosmovisión y *ethos* policial estarían estructurados históricamente de acuerdo a una específica configuración del espíritu militar argentino, caracterizado como un patriotismo católico, corporativo y jerárquico. El autor elige a su vez el concepto de *habitus* ya que considera que -a diferencia del concepto de dispositivos disciplinarios de poder/saber foucaultianos- le permitiría considerar al cuerpo en sus potencialidades operativas para un agente activo y no como un receptor pasivo de dichos dispositivos. Hathazy, afirma que en la instrucción básica se consigue, antes que un sujeto disciplinado, la producción de disposiciones a la disciplina, obediencia y sumisión, lo cual se llevaría a cabo con voluntad y entusiasmo por parte de los cadetes. Todo esto

cristalizaría en la noción de sacrificio, o “espíritu de servicio”, que iría configurando el sentido moral institucional, forjado en ideas como las de “entrega”, “espíritu de cuerpo”, “respeto”, “amor a la patria” y otros. Nociones que, además, diferenciarían a los individuos policiales de la “mundana vida civil”. El sacrificio y la disciplina actuarían a su vez como fuente de legitimidad en clases sociales caracterizadas por la subalternidad, legitimidad que vendría dada por una honra basada en la honestidad y el trabajo duro.

Encontramos en Hathazy un conjunto de aspectos compartidos por los otros autores: primero, el reconocimiento de las instancias de formación básicas como aquellas en que sucede la adquisición de formas de ser, hacer y pensar, -en este caso ordenados alrededor del concepto bourdiano de *habitus*- que permiten transformarse en un miembro institucional. Aparece también la oposición entre lo “propio” de la institución con el “mundo civil”, pero al mismo tiempo continuidad de sentido en valores, compartidos tanto por la policía como por los sectores subalternos, como el sacrificio y la disciplina entendida como trabajo duro. Hathazy comparte con Sirimarco la centralidad del cuerpo en este proceso de instrucción básica, y con Badaró coincide en la importancia de la transmisión de una configuración moral institucional. Vale la pena subrayar que los tres autores destacan la importancia de la obtención de la obediencia como uno de los objetivos centrales de la formación policial básica.

Por su parte, María Laura Bianciotto (2006), tomando como marco la teoría de la estructuración de Giddens, analiza la instrucción de la *Escuela de Cadetes de la Policía de Santa Fe*, concebida como un proceso de estructuración de la profesión policial. Partiendo de la idea según la cual la apropiación de un saber, estructura una praxis social, busca establecer qué relaciones y tensiones aparecen entre el saber y las prácticas. La autora toma la idea de formación profesional como categoría analítica y la define como un proceso llevado a cabo por específicas instituciones educativas, situadas socio-históricamente, que intentan orientar a los alumnos en la adquisición de saberes, habilidades, actitudes y valores, que formarían parte de un determinado perfil profesional. Bianciotto, indaga tres aspectos sobre los cuales observar el proceso de estructuración de la profesión policial: la redimensión del tiempo-espacio; las experiencias corporales presentes en el mismo; y el saber de los agentes envueltos en el proceso de estructuración (docentes y cadetes). Respecto a lo primero remarca que el ingreso a la escuela implica una clausura

espaciotemporal que permite establecer una nueva rutina policial. Acerca de la corporalidad, considera que no es ni la disciplina ni la no disciplina lo que constituye la traslación civil-policía, sino que es la apropiación, por parte de la institución, de la corporalidad de los cadetes. Al mismo tiempo, la pedagogía del sufrimiento es considerada, por los agentes, parte de la formación valorada positivamente. El otro aspecto analítico que aborda la autora se refiere a los saberes de los agentes envueltos en el proceso de estructuración, se afirma aquí que en todas las instancias de enseñanza/aprendizaje se busca generar un conocimiento apuntado a la acción, se busca transmitir un saber hacer.

Iván Galvani (2009) realiza un aporte original en el campo de estudios de formación de fuerzas de seguridad ya que decide realizar un abordaje desde el interaccionismo con el explícito objetivo de dar cuenta de cómo funciona la capacidad de negociación de significados en los sujetos que se someten a las instancias de formación básica del Servicio Penitenciario Bonaerense. En su tesis de maestría parte de la idea de que las escuelas de esta institución generan un escenario donde dicha capacidad de agencia se intenta eliminar, para producir sujetos obedientes. Reconociendo el hecho de que las instituciones producen subjetividades, el autor se enfoca en demostrar un conjunto de afirmaciones que relativizan el peso de los efectos estructurales de dicha institución. Abordando la relación entre reglas, cuerpo y conciencia Galvani da cuenta del hecho de que la interpretación de una regla requiere un papel activo por parte del sujeto disciplinado, quien evalúa en cada caso concreto, cuál es la manera más conveniente de obedecer, o incluso si es conveniente hacerlo o no. A partir de una detallada descripción de sus observaciones de campo deja claro que la disciplina no condiciona de la misma manera a todos los actores por igual y que el acatamiento de una orden no es efectuado siempre de la misma manera. Por otra parte distingue las técnicas corporales de la disciplina en sentido estricto, observando que mientras las primeras brindan elementos para el desempeño del trabajo futuro del agente penitenciario, la disciplina en cambio busca por un lado enseñar a los cadetes el mando y la obediencia; y por otro, generar una identidad colectiva a partir de la experiencia grupal del sufrimiento y del sacrificio.

Hemos presentado sintéticamente los trabajos de cinco colegas que han investigado la formación policial. Nuestra selección se fundamenta en el hecho de que dichos autores – principalmente los dos primeros- se nos presentan como los más importantes referentes

dentro del campo académico local que han marcado las principales líneas de trabajo y los aportes más importantes desde los que parte nuestra propia indagación.

Entre los mencionados aportes podemos comenzar nombrando la importancia de la formación que transcurre durante el devenir cotidiano de los institutos y escuelas, y que antes que transmitir contenidos técnicos para el trabajo futuro, socializan en formas de ser, hacer, pensar y sentir, o sea, construyen un sujeto y una identidad colectiva institucional. Inmediatamente ligado a lo anterior, encontramos la advertencia que hace Sirimarco de no sobreestimar los contenidos curriculares formales en detrimento de las prácticas vividas, en la constitución del sujeto policial.

Otro de los aspectos bastante compartido por todos los autores es la oposición entre lo policial/militar y “lo civil”. Así, son compartidas las afirmaciones que coinciden en que a lo largo de esta socialización de los integrantes de las policías y fuerzas de seguridad se definiría a “lo civil” como una alteridad a partir de la cual se constituye el propio ser policial. Esta oposición constituiría una parte fundamental del pasaje que se experimenta en estos espacios institucionales que son las escuelas de formación básica de policías y militares. Junto con la oposición, varios autores reconocen también, como ya vimos, determinadas continuidades con un bagaje social común al resto de la sociedad en la construcción de modelos institucionales legítimos de militares y policías.

También vimos que esa construcción institucional pone al cuerpo en el centro de la escena, o como afirma Sirimarco “...una nueva definición de actuación corporal, donde lo que se dirime no es sólo la clausura de usos y costumbres “civiles” sino, más bien, la apertura de espacios para nuevos entrenamientos y gestualidades” (2011: 202). De esta manera los autores mencionados, destacan la importancia que adquiere el cuerpo y las corporalidades durante el pasaje por los institutos de formación básica de las fuerzas de seguridad. Es ampliamente compartido entre los diferentes estudiosos del tema que la construcción de un actor policial/militar comienza con el *sometimiento* del cuerpo, nuevos y específicos usos corporales institucionalmente fijados. El cuerpo suele ser pensado como aquello que se debe someter para lograr, a su vez, el acatamiento de las voluntades de los individuos a las expectativas institucionales. Estos tratamientos del cuerpo no solamente implican nuevos usos sino además clausuras de usos previos. Los autores coinciden en que unos y otros se producen en las dimensiones espaciotemporales principalmente, así el cuerpo es atravesado

por tiempos y espacios institucionales que determinan corporalidades permitidas o correctas para cada momento y lugar, al tiempo que inhiben otras. La centralidad del cuerpo en la formación de subjetividades policiales/militares suele ser relacionado, predominantemente, con la importancia otorgada a la obtención de la obediencia como uno de los objetivos centrales de la socialización secundaria que implica el ingreso a una fuerza militar o de seguridad.

Coincidimos con los trabajos que nos antecedieron cuando afirman que los individuos sujetos a estos regímenes de enseñanza/aprendizaje no son autómatas, más allá de la importancia de lograr la obediencia en instituciones con estructuras jerárquicas sólidas. Las herramientas analíticas utilizadas para explicar esta obediencia varían entre los diferentes autores, por un lado encontramos en autoras como Sirimarco el *disciplinamiento*, entendido principalmente en términos foucaultianos como “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad...” (Foucault, 2001: 141). Badaró, también recurre al concepto foucaultiano de disciplina, pero utiliza toma también para explicar la obediencia los procesos de:

...aprendizaje de las “técnicas del cuerpo” (Mauss, 1999) y las significaciones y los valores que están asociados con ellas es un proceso esencialmente práctico que rara vez se transforma en discurso y en explicaciones verbales precisas, sino que opera en el plano de la imitación de las prácticas de otros cadetes u oficiales o en el de los comentarios informales que depositan en la corporalidad del cadete mandatos morales e institucionales. (2009: 147)

Todo lo cual debe ser pensado, según Badaró, dentro de un contexto similar al de las instituciones totales definidas por Erving Goffman.

En Paul C. Hathazy aparece marcadamente el concepto bourdiano de *habitus* para explicar la obediencia que, según el autor, se llevaría a cabo con voluntad, motivación y entusiasmo por parte de los cadetes. María Laura Bianciotto toma, en cambio, el concepto de estructuración de Anthony Giddens para dar cuenta de cómo las dinámicas institucionales se apropian de las corporalidades y obtienen así la obediencia.

Los antecedentes que hemos reseñado, junto con los ejes que acabamos de destacar, componen los esfuerzos que permitieron configurar un campo de estudios sobre la formación de las fuerzas de seguridad/militares en nuestro país. En este sentido constituyen

nuestra guía para lograr definir los temas, problemas y objetivos que vamos a trabajar en esta tesis. Es asimismo en virtud de los trabajos que nos antecedieron que hemos planteado nuestras preguntas de investigación, tales como: ¿cuáles son los procesos y condiciones que permiten la identificación de jóvenes cadetes y aspirantes con la institución? ¿De qué atributos categoriales echan mano los actores institucionales para narrarse a sí mismos? ¿Qué grupos conforman las alteridades a partir de las cuales los gendarmes construyen su *grupalidad*? ¿Qué dinámicas socioculturales promueven la obediencia entre subalternos y superiores? entre otras que aquí se responden.

En el siguiente apartado nos proponemos anticipar cómo se articula nuestro trabajo dentro de este estado del arte y qué aportes pensamos hacer al estudio de la formación de fuerzas militares y de seguridad. Para ello presentamos los conceptos teórico/analíticos más relevantes que han operado como código interpretativo de nuestro trabajo y que nos permitieron comprender nuestra experiencia de campo y estatuirle un orden.

#### Pensar las fuerzas de seguridad como universos socioculturales complejos

Nuestra propuesta persigue el abordaje etnográfico (Geertz, 2003; Guber, 2001, 2004) de una fuerza poco estudiada desde el campo académico, la Gendarmería Nacional Argentina, más precisamente los institutos de formación inicial de cadetes (oficiales) y aspirantes<sup>12</sup> (suboficiales). Al igual que los autores que nos antecedieron nos concentraremos en los modos de ser, hacer, sentir y pensar que se transmiten y adquieren mediante lo vivido cotidianamente a través de prácticas, representaciones y valores que circulan en los diferentes espacios y tiempos escolares, antes que en lo establecido formalmente en la currícula. Para ello hemos escogido principalmente, pero no exclusivamente, los conceptos de *Identificación*, *autocomprensión* y *grupalidad* desarrollados por Brubaker y Cooper (2001).

Los desarrollos de Brubaker y Cooper (2001) se presentan como una alternativa superadora al concepto de identidad, tan útil y caro al mismo tiempo a la antropología. La crítica de los autores a dicho concepto se centra en cuestionar su eficacia analítica para los fines de las

---

<sup>12</sup> Como ya aclaramos, la primera jerarquía dentro del escalafón subalterno es la de Gendarme y a quienes cursan para ingresar al escalafón subalterno se los denomina “aspigen”: aspirantes a gendarmes. En este trabajo nos referiremos a estos cursantes como “aspigen” o directamente “aspirantes”.



ciencias sociales. En este sentido los argumentos que esgrimen destacan lo ambiguo y contradictorio del término. Cuando se habla de identidad, afirman, se lo hace para dar cuenta de la “permanencia en el cambio”, este oxímoron habilitaría tanto usos “duros” o esencialistas del término como aquellos “blandos” o constructivistas. Es esta flexibilidad del término, nos dicen, lo que lo ha vuelto un concepto “todo terreno” que en su apariencia de explicarlo todo no explica nada.

Argumentan por otra parte que la noción de “identidad” o “identidades” no nos permite escapar, por su carácter sustantivo, a las reificaciones, y entonces suele ocurrir que como analistas sociales quedemos atrapados en el error de estudiar narrativas o “discusiones sobre identidades” dando por descontada la existencia de las mismas:

Nosotros deberíamos intentar explicar los procesos y mecanismos por los cuales lo que se ha llamado la “ficción política” de la “nación” – o del “grupo étnico”, “raza”, u otra “identidad putativa”- puede cristalizarse, en ciertos momentos, como una realidad poderosa y obligatoria. Pero deberíamos evitar inintencionalmente reproducir o reforzar tal reificación mediante la adopción acrítica de categorías de la práctica y categorías de análisis. (2001: 34)

Los autores proponen reemplazar la noción de identidad por un conjunto de grupos de conceptos menos congestionados. Hablan entonces de identificación y categorización; *autocomprensiones* y locación social; y comunidad, conexionismo, *grupalidad*. Si bien estos conceptos tienen mucha familiaridad con los usos de identidad desarrollados por otros autores (Barth, 1976; Grimson, 2001, 2011; Hall, 2003), pretenden quitar confusión al uso indiscriminado de identidad. Por otra parte, intentan superar los defectos, nombrados más arriba, que arrastra dicho concepto. Así, identificación y *autocomprensión*, por su carácter procesual que hace referencia a, o derivar de acciones de sujetos o grupos, evitan la reificación, a diferencia de identidad que suele ser pensado como “algo a ser descubierto”. Asimismo la identificación no requiere de un identificador específico sino que se puede producir de manera anónima por discursos y narrativas públicas.

Por *identificación* los autores entienden la acción de ubicar en clase de personas que comparten algún atributo categorial (raza, etnia, nacionalidad, etc.), o bien, en redes de relaciones sociales. Acción de clasificar a otros y clasificarse a uno mismo, que varía de acuerdo al contexto, por ellos los autores las definen como acción situacional.

Por *autocomprensión* entienden una “subjetividad situada” el sentido que los sujetos tienen sobre quiénes son, de sus pertenencias a grupos y de cómo, en base a lo anterior, deberían actuar.

Por su parte *grupalidad* refiere al sentido de pertenencia a un grupo distintivo, sentido que se encuentra cargado de emocionalidad e incluye tanto la solidaridad al interior del grupo frente a “otros” constitutivos de los que se diferencia.

Por nuestra parte entendemos que afirmar que el concepto de identidad en su afán de explicar todo no explica nada, si bien denuncia el abuso del término en determinadas ocasiones, resulta injusto a la hora de evaluar el importante rol que ha jugado en la historia de nuestra disciplina. El concepto de identidad permitió el avance de la antropología ante nuevos objetos de estudio en momentos en que otras nociones estaban ya saturadas o no servían para dar cuenta de lo que entonces eran nuevos desafíos. Por otra parte consideramos que los usos de la noción de identidad no siempre, ni necesariamente, conducen a la reificación de las narrativas de los sujetos cuando estos hablan sobre quienes son, aunque coincidimos que con el conjunto de conceptos propuestos por Brubaker y Cooper se corren menos riesgos de hacerlo. Hemos elegido usar este marco teórico, además, porque como los propios autores afirman, permite desglosar el concepto de identidad en otros tantos para dar mayor especificidad a nuestro análisis. A su vez, porque esta propuesta al mismo tiempo que marca diferencias con desarrollos previos, posee muchos puntos en común. Así, la idea de que las identificaciones o identidades se constituyen en una frontera a partir de alteridades (Barth, 1976, Bourdieu, 1988) está presente en Brubaker y Cooper. Con respecto a las fronteras a partir de las cuales los gendarmes construyen su propia *grupalidad*, hemos encontrado que, al igual que en los trabajos que nos precedieron, resulta fundamental la importancia de la oposición situacional con lo “civil”. Sin embargo, identificamos al mismo tiempo la existencia de múltiples continuidades con el “mundo civil” del que provienen los ingresantes y del cual traen un trasfondo de valores y sentidos más o menos compartidos y exaltados a lo largo de la formación básica. Hemos hallado que, además de la figura del “civil”, existen otras fronteras que los gendarmes trazan frente a diferentes alteridades constitutivas (los policías y los militares) como así también con otredades radicales (figura del “delincuente”), a la hora de imponer significados sobre lo que significa ser gendarme.

Otro punto en común de la propuesta de Brubaker y Cooper con desarrollos previos, es aquel que afirma que las narrativas a partir de las cuales los actores se identifican con determinado colectivo son contextuales, múltiples y hasta conflictivas (Grimson, 2011; Hall, 2003). Es importante destacar entonces que, en su carácter de conflictiva, la *autocomprensión* de los gendarmes presenta disputas sobre ciertos aspectos de lo que es o debería ser la gendarmería. Como veremos más adelante, muchas de estas disputas están relacionadas con las reformas institucionales de los últimos años.

También nos resulta importante anticipar que en este proceso, a lo largo del cual un/a joven construye su sentido de pertenencia al grupo, intervienen expectativas propias de los estratos sociales de los que provienen. Estas expectativas se encuentran asociadas no solo a un pasaje exitoso del mundo de la escuela al del trabajo y la obtención de mejoras materiales, sino también a la búsqueda de reputación y respeto. En las páginas que siguen mostraremos que la identificación de los actores con la institución debe ser entendida como un proceso de percepción de ascenso del estatus social que excede lo estrictamente pecuniario para abarcar otros capitales –como el acceso a títulos de educación superior- y sentidos socialmente legítimos –como la identificación con valores que remiten a una “hombría de bien”, entre otros- que dan cuenta de la obtención de respeto en los jóvenes ingresantes. Para dar cuenta de estos procesos tomaremos –salvando las diferencias de cada caso que explicitaremos a su debido momento- la noción de “respeto” de manera similar a como lo hace Phillippe Bourgois (2010), o sea, como un ascendiente tanto en la propia autovaloración como también por parte de los pares y otros actores sociales.

Teniendo en cuenta lo anterior, afirmamos que el ingreso a la GNA puede ser entendido entonces como una *estrategia* ajustada a un *habitus* (Bourdieu, 2000, 2007). Para ello recurriremos a la metáfora bourdiana del juego, en la que el buen jugador hace lo que el juego le demanda para obtener buenos resultados sin que esto implique la obediencia ciega a reglas, ni una evaluación consciente rigurosamente calculada (Bourdieu, 2000, 2007).

Indagaremos además la importancia de las ceremonias institucionales en el proceso de identificación de los actores con el colectivo de los gendarmes, para ello echaremos mano de conceptos como los de *ritos de institución* (Bourdieu, 1985), junto con el concepto turneriano de *símbolos dominantes* (Turner, 1980).

Siguiendo con la construcción de nuestros problemas de investigación, debemos decir que los mecanismos de obtención de obediencia aparecen en la formación de los gendarmes como uno de los objetivos institucionales fundamentales. Las formas en que se busca la obediencia será uno de los aspectos centrales que indagaremos en la segunda parte de esta tesis. También aquí estamos en deuda con los autores locales que han abordado previamente la formación policial/militar. En este punto entendemos que podemos hacer un aporte al no privilegiar el cuerpo antes que la razón/reflexión ni a esta antes que lo corporal, sino que deben ser pensados como dos dimensiones complementarias en la obtención de obediencia. Por eso, sin negar la centralidad del cuerpo y los modelos corporales dentro de la formación de los gendarmes, buscaremos sumar en la comprensión de los métodos y estrategias mediante los cuales se persigue la obediencia de los recién llegados tomando diferentes desarrollos teóricos. Por una parte seguiremos los desarrollos de Tiscornia (2004) cuando afirma que los viejos edictos contravencionales de policía pueden ser considerados como una búsqueda o imposición de una tutela moralizante hacia las “clases peligrosas”. Afirmamos que dentro de los institutos de GNA la obediencia se obtiene mediante mecanismos similares de encauzamiento moralizante, los cuales refinando la conducta generan, en aquellos sometidos a dicho control institucional, la autoacción a partir de la mirada de los superiores jerárquicos. Es decir, dichos mecanismos institucionales internalizan pautas de autocontrol que aumentan sentimientos de pudor y vergüenza en los infractores, estos serían quienes no logran dominar su conducta de acuerdo a lo esperado. Entendemos además, que la tutela moralizante descrita por Tiscornia (2004) es absolutamente coherente dentro de un marco teórico explicativo mayor como el que Elías (2009) definiera como proceso civilizatorio para las sociedades occidentales, fenómeno que se desarrolló a partir de la progresiva división del trabajo y aumento del monopolio en el uso de la violencia legítima por parte de los Estados modernos. Será entonces la articulación estos dos autores nuestro principal pilare para lograr comprender la obtención de obediencia de los cadetes y aspirantes de la Gendarmería.

Las dos partes de la tesis se encuentran vinculadas: mientras que en la primera parte afirmamos que la *identificación* de los jóvenes cadetes y aspirantes con el colectivo GNA, es, en gran medida, alentada por la experimentación de un aumento en el propio estatus, en

la segunda parte mostramos que estos jóvenes obedecen por la vergüenza que genera el miedo a perder dicho estatus, mediante la desaprobación de un superior jerárquico.

Las instituciones como la que aquí abordamos, no son cuerpos monolíticos de prácticas e ideas sino universos complejos, y heterogéneos, donde existe el conflicto y las fracturas de sentido. Sin embargo, nuestra tesis destaca principalmente –y de manera intencional- los puntos de encuentro que la propia institución enarbola y busca hegemonizar. Hemos tomado esta decisión ya que consideramos que es en los discursos arquetípicos, los modelos hegemónicos y los sentidos dominantes -que siempre son más o menos contestados-, donde mayormente se apoyan los procesos de identificación que aquí analizamos. Dicho de otra manera, es mediante estos acuerdos que los procesos de identificación se ponen en evidencia más claramente para el investigador de campo. Sin embargo hemos decidido no recurrir aquí a la noción de instituciones totales acuñada por Erving Goffman en el año 1961, ya que nuestros datos nos indican que si bien estas escuelas comparten algunas características de las mismas (como por ejemplo una estricta administración de las tareas cotidianas en manos de actores con fuerte autoridad; la rigurosa programación de las actividades; la realización de actividades por parte de los administrados en grupos de iguales, entre algunas otras), sin embargo se destaca antes que nada la permeabilidad de las escuelas de GNA, contradiciendo de esta manera el componente central de las instituciones totales. Afirmamos aquí que, al momento del ingreso a las escuelas e institutos, no existe una ruptura con respecto al resto de la sociedad. Al contrario, nuestra tesis propone que la identificación con la institución que los aspirantes y cadetes experimentan en su paso por la formación básica, está fuertemente relacionada con el “afuera”. A lo largo de nuestra investigación se volvió cada vez más clara la importancia de las continuidades antes que de las rupturas que, como veremos, también existen. A medida que avancemos en nuestro trabajo veremos que la decisión de ingresar a la fuerza está inmediatamente motivada por diferentes circunstancias previas de los actores sociales. Al mismo tiempo la permanencia e identificación con la institución se relaciona con expectativas futuras propias de los sectores socioeconómicos de los cuales provienen aspirantes y cadetes, quienes entienden que mediante su pertenencia a la Gendarmería lograrán cumplirlas. Por otra parte, exponemos un gran número de continuidades respecto a sentidos, valores, motivaciones y creencias, comunes a la institución y al cuerpo social

mayor de la cual forma parte. Esto último permite, a su vez, que la identificación con la institución y la adquisición de *autocomprensión* como parte del colectivo de los gendarmes, no recurra a procesos de *mortificación del yo*, como los que Goffman señala para las instituciones totales, sino más bien a procesos de articulación no conflictiva entre las autopercepciones previas y aquellas que las dinámicas institucionales buscan asignar a sus nuevos miembros.

Entendemos que las fuerzas de seguridad constituyen universos socioculturales sumamente complejos que no se acaban en sus límites físicos, la formación de un cadete de gendarmería no termina en los institutos, e incluso al interior de éstos los posibles niveles de análisis son múltiples, de allí la dificultad para aprehenderlos bajo un solo marco teórico. Dicha complejidad ha sido destacada en los antecedentes ya mencionados donde encontramos tanto diferencias conceptuales, como así también varias nociones y consideraciones compartidas en lo que respecta a la formación de los agentes de seguridad de diferentes fuerzas. Y dentro de estas líneas de indagación es que discurrirá nuestro trabajo. Al mismo tiempo es necesario recalcar que muchas de las diferencias entre diferentes trabajos son el resultado de experiencias de campo diferentes, en las que se abordaron instituciones distintas en contextos históricos distintos y deben ser pensados como aportes complementarios para comprender estos universos complejos que son las fuerzas de seguridad.

### **Contexto histórico de nuestra investigación**

Nuestro trabajo se contextualiza en un período de profundos cambios para la GNA. Podemos caracterizarlo por un momento de transición en el que la institución pasa a depender del Ministerio de Seguridad luego de que se creara este último en el año 2010. El nuevo ministerio se constituye a partir del decreto<sup>13</sup> 1993/2010 dictado por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner en el que se escinde al anterior Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos en, por un lado el Ministerio de Seguridad y por otro el Ministerio de Justicia y derechos Humanos. Para entonces la GNA ya había comenzado a realizar tareas relativamente novedosas para la fuerza como son los operativos de seguridad

---

<sup>13</sup> Decreto 1993/2010. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/176543/norma.htm>

en grandes centros urbanos como el denominado Operativo Centinela y el Operativo Cinturón Sur<sup>14</sup> entre otros menos difundidos por los medios masivos de comunicación. Este tipo de tareas arrastró consigo diversas reacciones por parte de los miembros de la fuerza. Surgieron por ejemplo muchos cuestionamientos en gran medida debido a que no eran consideradas “funciones tradicionales” de la GNA o que fueran constitutivas de la identidad “gendarmística”, como nos han dicho algunos gendarmes durante nuestro trabajo de campo. La novedosa presencia de la GNA en grandes centros urbanos, más precisamente en Capital Federal y Gran Buenos Aires, devino en que esta fuerza de seguridad tomara una gran visibilidad en los últimos años y un nuevo protagonismo en cuestiones de seguridad en nuestro país. Este hecho justifica el abordaje de la Gendarmería Nacional Argentina desde las ciencias sociales.

Asimismo el Ministerio enmarcaría las funciones de las diferentes fuerzas de seguridad federales (Policía Federal Argentina; Prefectura Naval Argentina; Gendarmería Nacional Argentina; Policía de Seguridad Aeroportuaria) dentro de lo que se denominó “Modelo Argentino de Seguridad Democrática”. Dicho modelo comprende, de acuerdo con los propios actores ministeriales, un nuevo paradigma en materia de la seguridad caracterizado por un conjunto de premisas de las cuales vale destacar:

- Que la seguridad debe ser garantizada como un derecho para los ciudadanos en un marco de plena vigencia del sistema democrático y republicano, y respetando a los derechos humanos.
- La necesidad de la conducción política de las fuerzas de seguridad a través de ciudadanos no pertenecientes a dichas fuerzas o “civiles”.
- Una concepción holística y no solamente policial de la seguridad y el delito; la necesidad de la participación comunitaria en materia de seguridad.
- La profesionalización de los integrantes de las fuerzas de seguridad, entre otros aspectos<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Entre los operativos de este tipo pioneros para la fuerza, se encuentra el efectuado en el Barrio Ejército de los Andes que fuera iniciado en el año 2003. Para más información véase: <http://www.gendarmeria.gov.ar/Opcentinela/index.html> y <http://www.gendarmeria.gov.ar/Op Cinturonsur/index.html> [Fecha de acceso: 10/03/2014]

<sup>15</sup> Para más información véase: <http://www.minseg.gob.ar/el-modelo-argentino-de-seguridad-democr%C3%A1tica>

Por su parte, los institutos de formación policiales y de fuerzas de seguridad han atravesado una serie de cambios al menos desde la década pasada. Estos cambios han sido impulsados por las diferentes autoridades políticas que han conducido a las distintas fuerzas de seguridad mediante distintos ministerios y gestiones. Presentamos aquí una breve reseña de los más importantes.

Entre las medidas centrales que se tomaron en relación a la formación, se destacan aquellas en miras a la profesionalización de las fuerzas de seguridad. En dicho sentido se crea durante el año 2005 el Programa Nacional de Capacitación, Apoyo a la Formación y Actualización Profesional de Cuerpos Policiales y Fuerzas de Seguridad (Pronacap)<sup>16</sup> que dependía de la Secretaría Ejecutiva del Consejo de Seguridad Interior. En el año 2006 en base a un conjunto de relevamientos y diagnósticos realizados por diversos integrantes del Pronacap acerca de la formación policial en nuestro país, el entonces Consejo de Seguridad Interior impulsó una política orientada a mejorar la formación de los Cuerpos Policiales y las Fuerzas de Seguridad, y al mismo tiempo unificar los criterios educativos de las mismas. El 19 de septiembre de 2008 se aprueba de esta manera dos documentos que serían los marcos federales para orientar la formación policial en la República Argentina<sup>17</sup>.

En términos generales se buscó apuntalar la formación de las policías y fuerzas de seguridad teniendo en cuenta el reconocimiento formal del sistema educativo nacional de estas carreras, otorgando titulaciones como tecnicaturas en seguridad o licenciaturas en seguridad, según el caso. De esta manera se elevaba a la formación de las policías al nivel superior del sistema educativo nacional acarreado una serie de modificaciones en los planes de estudio. En miras a cumplir estos objetivos se solicitó a los diferentes institutos de formación policiales que se apegaran a las exigencias del “Acuerdo Marco para la Educación Superior no Universitaria” aprobados por el Consejo Federal de Educación mediante la Resolución N° 238, en abril de 2005<sup>18</sup>. Así, cada fuerza de seguridad debería

---

<sup>16</sup> Para mayor información consultar Bonifacio Robaldo “Programa Nacional de Capacitación, Apoyo a la Formación y Actualización Profesional de Cuerpo Policiales y Fuerzas de Seguridad”, en: *Cuadernos de seguridad* N° 1 08/2006. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B-lilz8SBrr6aDVzUXJpSXdwBE0/view?pref=2&pli=1>

<sup>17</sup> Para descripciones detalladas de los modelos de formación policial tradicionales y la propuesta del nuevo marco/modelo de formación policial véase “Gobierno, instituciones y tendencias de la formación policial en la República Argentina” Alonso (coord.) (2008).

<sup>18</sup> Dicha resolución se encuentra disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res05/238-05.pdf> a través de: [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf\\_resoluciones.html#2005](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html#2005)



presentar entonces sus diseños curriculares basados en dichos marcos, siendo el Ministerio de Educación de la Nación el ente que se ocuparía de evaluarlos y aceptarlos<sup>19</sup>.

Un cambio que consideramos de gran relevancia en las escuelas de las fuerzas federales de seguridad aconteció en el año 2007, año a partir del cual se prohibieron los “movimientos vivos”<sup>20</sup> en todos los institutos de formación básica de este tipo de instituciones educativas. Esta decisión se tomó luego de que 17 cadetes de la Policía Federal Argentina debieran ser internados por deshidratación y fatiga muscular debido a excesos de actividad física. El Ministerio de Interior prohibió desde entonces este tipo de actividades mediante la Resolución 166/2007<sup>21</sup>. Decisiones como estas forman parte de un aspecto más general de las reformas de los institutos policiales que se conocen como la desmilitarización de las fuerzas de seguridad. Esta desmilitarización es entendida por las autoridades políticas y especialistas locales en seguridad como la supresión de rasgos castrenses propios de las Fuerzas Armadas, y se considera el complemento de la profesionalización policial. Consideramos que este aspecto es de una importancia central en los institutos de formación ya que su planteo ha generado una tensión en las fuerzas de seguridad. Tensión que podemos resumir de manera general con la pregunta acerca de si el objetivo principal de las escuelas de formación básica es formar un policía, definido principalmente por rasgos en la personalidad como la obediencia, el “temple de su carácter”, el respeto por las jerarquías, junto a determinadas competencias y pericias tradicionalmente consideradas policiales como el manejo del arma y enfocadas a la represión del delito, o bien un técnico en seguridad definido por conocimientos más bien académicos y técnicos sobre la problemática de la seguridad que le permitan desarrollar una planificación en seguridad más abocada a la prevención del delito.

Respecto de la GNA, debemos mencionar que las tareas de policiamiento asignadas desde la creación del ministerio, aumentaron la presencia y visibilidad de los gendarmes en grandes centros urbanos, esto ha repercutido en cambios en el lugar de origen de los jóvenes que se inscriben en los institutos de formación. Tradicionalmente la Gendarmería

---

<sup>19</sup> Para una descripción detallada este proceso se recomienda ver “Reflexiones y conceptos en torno a las políticas de formación policial de la República Argentina” Alonso y Garrote (2009), disponible en [http://www.minseg.gob.ar/sites/default/files/cuadernos/11\\_alonso\\_garrote.pdf](http://www.minseg.gob.ar/sites/default/files/cuadernos/11_alonso_garrote.pdf)

<sup>20</sup> Los “movimientos vivos”, o “movimientos aplicativos” (ya que serían aplicativos para el combate) son el nombre técnico que los actores de diferentes fuerzas de seguridad le otorgan a los ejercicios de exigencia física y psicológica conocidos en la jerga policial/militar como “milongas”, “bailes”, “amasijo”, entre otros.

<sup>21</sup> Disponible en el Boletín Oficial del jueves 8 de febrero del 2007, N° 31.091, página 4.

Nacional Argentina se nutría de jóvenes provenientes en su mayoría de provincias del norte de Argentina como Misiones, Formosa, Salta, Jujuy, donde esta fuerza ha tenido tradicionalmente, y tiene aún hoy, una fuerte presencia. En los últimos años ha comenzado a ser muy relevante la proporción de jóvenes que provienen principalmente del Conurbano Bonaerense<sup>22</sup>. Los gendarmes y demás personal que trabaja en las diferentes escuelas de la GNA esgrimen una teoría nativa respecto de la importancia de la procedencia de cadetes y aspirantes. Para plantearlo de manera resumida<sup>23</sup>, existe en las escuelas la idea según la cual los jóvenes provenientes de las provincias del noroeste y noreste del país, son portadores de una inocencia o “pureza” necesaria para llegar a ser un buen gendarme, los instructores los consideran como “diamantes en bruto” que es necesario “pulir” durante su paso por las escuelas. Al mismo tiempo entienden que los jóvenes que provienen del Gran Buenos Aires carecerían, en su mayoría, de este aspecto considerado virtud. El lugar de procedencia es dentro de la institución un diacrítico muy importante en la identificación institucional. Es por ello que los nuevos aspirantes y cadetes provenientes del conurbano son vistos por los agentes institucionales como “un desafío”.

Otro de los cambios más importantes que debemos tener en cuenta en esta breve reseña es que el número de efectivos de la Gendarmería Nacional Argentina prácticamente se duplicó en la última década, pasando de alrededor de 16 mil (para el año 2003 momento en que comenzaron a realizar tareas en grandes centros urbanos, más precisamente en el barrio Ejército de los Andes o como se lo conoce popularmente “Fuerte Apache”) a aproximadamente 32 mil en la actualidad. Esto ha repercutido en los institutos de formación básica que debieron elevar el número de ingresantes, realizar obras de infraestructura, conseguir más personal docente y que concretamente se vieron sobrepoblados en un período relativamente corto de tiempo. Paralelamente se permitió el ingreso de mujeres a las escuelas de formación básicas de la GNA, que desde el año 2007 hicieron su ingreso en los institutos de formación, siendo la Gendarmería Nacional

---

<sup>22</sup> Para el año 2012 el 24% de los inscriptos en la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes* pertenecen a la provincia de Buenos Aires. Siguen en orden de importancia Misiones (12%), Formosa (11.36%) Salta (9.68%), Corrientes (8.32%), Jujuy (5.68%) que suman el 72%, las otras provincias del centro y sur del país se reparten el 28% restante. De acuerdo con lo que nos explicaron distintos actores institucionales el “semillero” histórico de la GNA han sido las provincias del NOA y del NEA. También nos dijeron que esta tendencia se ha venido modificando a partir de la presencia de la fuerza en Capital Federal y Conurbano Bonaerense. Los datos porcentuales que hemos presentado fueron suministrados por personal que trabaja en la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes*.

<sup>23</sup> Este tema será desarrollado en el capítulo II de esta tesis.

Argentina la última de las fuerzas federales que las ha incorporado. Esto también generó una serie de modificaciones por parte de estos institutos tanto en lo relativo a modificaciones de infraestructura y personal, como así también sobre las representaciones y valoraciones institucionales acerca del papel de las mujeres en este tipo de instituciones marcadas por una tradición fuertemente machista. Fue en este contexto de profundos cambios institucionales en el que nos encontramos realizando nuestro trabajo de campo.

Para cerrar este apartado diremos que nuestra propuesta se centra en una fuerza de seguridad de carácter intermedia (policial/militar) poco abordada por las ciencias sociales en nuestro país; y que nuestro acercamiento etnográfico se ha realizado en un período de profundos cambios institucionales.

### **Aspectos metodológicos, trabajo de campo y reflexividad**<sup>24</sup>

El enfoque teórico-metodológico cualitativo persigue la comprensión holística de los fenómenos estudiados. La elección de un método se encuentra, asimismo, ampliamente determinada por la definición del problema y los objetivos de investigación. Rut Vieytes afirma que el método etnográfico:

...coloca el acento sobre la dimensión cultural de la realidad social sometida al análisis. Para tal perspectiva, el encuadre metodológico parte de la necesidad de una inmersión [de la] realidad en estudio, contando con las dos herramientas básicas de la investigación cualitativa: la observación participante y las entrevistas. [...] La meta específica es reconstruir las categorías que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo. (2004: 629)

Sin entrar en un debate sobre la definición del concepto de cultura, podemos coincidir con Clifford Geertz cuando, en coincidencia con Max Weber, afirma que:

El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (2003: 20)

---

<sup>24</sup> La mayor parte del trabajo de campo ha sido realizado en el marco de un convenio realizado entre la UNQ y el MINSEG 2012-2013. Muchos de los datos que aquí aparecen han sido recolectados por el autor como parte de un equipo del cual también formaban parte los siguientes investigadores: Dra. Mariana Galvani; Lic. Tomás Bover; Dra. Sabrina Calandrón; Lic. Mg. Agustina Ugolini. El trabajo ha sido coordinado y dirigido por la Dra. Sabina Frederic. Los informes producidos como resultado de dicho trabajo de campo del convenio fueron entregados a las autoridades correspondientes. La interpretación de los datos que en esta tesis presentamos no coincide necesariamente con lo que se consigna en estos informes y son de mi exclusiva responsabilidad.

La cultura como documento activo y público (Geertz, 2003: 24) engloba creencias, normas, valores, conocimientos, hábitos y costumbres, todos ellos expresados por medio del lenguaje como así también por la conducta humana. El método etnográfico nos acerca a las personas, nos permite dialogar con ellas en sus ámbitos cotidianos, observar sus comportamientos e interacciones, y hasta participar en alguna de sus actividades. Este acercamiento –que es en parte el resultado de nuestra trayectoria académica y que realizamos cargados con el bagaje teórico disciplinar- es la clave para interpretar y comprender el sentido y el valor de las acciones de los actores sociales. En esta tesis, como ya se dijo, nos interesa analizar el proceso de socialización secundaria que significa el ingreso a las escuelas de formación básica de la GNA, para comprender cómo se incorporan formas de ser, hacer, pensar y sentir institucionales. Teniendo en cuenta esos objetivos es que hemos escogido la etnografía como el camino que nos llevará a concretarlos.

Ahora bien, además de los rasgos propios del método y del bagaje teórico disciplinario del investigador, la experiencia etnográfica se encuentra fuertemente influenciada por variables tan estructurantes y diversas como: el género, la pertenencia de clase y profesional, las convicciones políticas y la nacionalidad entre otras, pero además por el lugar que el investigador ocupa en el campo académico, todo lo cual puede ser englobado bajo el concepto de reflexividad. Por ello es necesario, en la medida de lo posible, “objetivar al sujeto objetivante” (Bourdieu, 2000) ya que los universos sociales son lugares de lucha y nuestra investigación no deja de ser parte de la lucha por imponer verdad en el campo de la seguridad.

En su libro “Los usos de la fuerza pública”, Frederic (2008), afirma que a partir de la vuelta de la democracia en 1983 en nuestro país, se produjo un proceso de disociación de las fuerzas armadas de la política. La autora advierte al mismo tiempo sobre los riesgos de la *politización* en parte de los científicos sociales de nuestro país que abordaron el estudio de los militares y fuerzas de seguridad desde la vuelta de la democracia, alertando sobre alguna de las posibles dificultades desde el punto de vista epistémico:

...con mucha frecuencia los intelectuales o expertos han intervenido en el análisis de los fenómenos en cuestión teniendo como telón de fondo la compulsión, socialmente establecida, a posicionarse según determinadas filiaciones partidarias e ideológicas. El

contexto de muertes, desapariciones y demandas de justicia no siempre les permitió la producción de una distancia analítica, conminándolos, para ser escuchados, a tomar partido por las posiciones establecidas. (2008:7)

De esta manera las fuerzas militares y policiales se fueron constituyendo en nuestra alteridad radical. Frederic advierte que esta cosmovisión excluye un conjunto de cuestiones fundamentales en la comprensión de la configuración profesional de las personas que forman parte de las fuerzas armadas y de seguridad. Precisamente por ser, este tipo de análisis, parte de una forma de ver el mundo que busca construirlo más que de una teoría que intenta comprenderlo:

...en las visiones expertas y políticas prima un común denominador: la diferenciación extrema entre oficios militares y policiales, por un lado, y otros oficios públicos, por el otro. Es decir, la idea de que se trata de culturas profesionales particulares, y por lo tanto la negación de la existencia de lógicas sociales comunes. (2008: 40)

La autora destaca así, el hecho de que en ocasiones, este objeto de estudio se ha vuelto extremadamente ajeno y extraño para los analistas sociales. Lo cual ha llevado a ocultar, entre otras cuestiones, valores compartidos entre los integrantes de las fuerzas de seguridad y el resto de la sociedad o sectores de la misma, negando lógicas comunes.

La crítica que plantea Frederic bien puede ser traducida en términos de *reflexividad*. En este sentido podemos traer aquí el trabajo de Rosana Guber (2004), quien sostiene que los métodos y técnicas que aplicamos los investigadores sociales durante nuestro trabajo de campo nunca son neutros sino que se encuentran cargados de valoraciones y supuestos propios, previos al trabajo de campo. El investigador posee una historia personal, como así también una posición en la estructura social de la que forma parte. Al igual que las personas a las que investiga, él o ella son *seres sociales* con todo lo que esto implica. A partir de este punto de partida, Guber, nos advierte sobre las consecuencias negativas que por la falta de reflexión por parte del investigador, puede arrastrar una pesquisa desde el momento de la llegada al campo:

Estas páginas tratan precisamente acerca de los efectos que la desindividualización puede tener en el conocimiento antropológico y en su transmisibilidad; queremos analizar entonces el capital más valioso del conocimiento antropológico (y, probablemente, del de otras disciplinas), la principal herramienta de trabajo de los investigadores sociales: nuestra propia persona. (2004: 34)

Si bien no vamos a enumerar ni analizar en detalle los efectos nocivos de los que habla Guber<sup>25</sup> es posible tomar como ejemplo de los mismos las críticas de Frederic con las que iniciamos este apartado.

Esta etnografía toma la *reflexividad* como un requisito para el trabajo de campo. Siguiendo a Guber (2001), entendemos a la *reflexividad* como el:

...equivalente a la conciencia del investigador sobre su persona y los condicionamientos sociales y políticos. Género, edad, pertenencia étnica, clase social y afiliación política suelen reconocerse como parte del proceso de conocimiento vis-a-vis los pobladores e informantes. (2001: 48)

Debemos entonces ser conscientes de estas variables junto con otras que también marca Guber y que resultan relevantes como por ejemplo el lugar que ocupamos en el campo académico. Y esto es importante no solamente porque dichas pertenencias de clase, género y demás determinan en gran medida nuestras elecciones sino sobre todo por el hecho de que nuestros interlocutores “leen” esos rasgos, nos clasifican y actúan en consecuencia. Como veremos a continuación, nuestro ingreso al campo estuvo caracterizado por circunstancias específicas que acarrearán implicancias metodológicas sustanciales.

### El ingreso al campo

Mi vinculación con las fuerzas de seguridad comienza en el año 2007 debido a una asignación al cargo de Profesor Titular en el Módulo de “Antropología social y cultural”, materia correspondiente al Ciclo de Formación Básica de la *Escuela de Formación Policial en Investigaciones* (en adelante EFPI), dependiente de la subsecretaría de Formación y Capacitación, del entonces Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires. La EFPI abría sus puertas por primera vez ese mismo año dentro de un marco de reformas<sup>26</sup> en la Policía de la Provincia de Buenos Aires impulsadas por la gestión del entonces ministro de seguridad Dr. Arslanián.

Las tareas como docente fueron desarrolladas en dicha institución hasta el año 2010, cuando gracias a la obtención de una beca otorgada por el CONICET fue necesario

---

<sup>25</sup> Para un análisis profundo sobre el concepto de reflexividad ver: Guber (2001) “La etnografía. Método, campo y reflexividad”, o bien, Guber (2004) “El salvaje metropolitano”.

<sup>26</sup> Para más información sobre el “plan de Reformas de las Policías” consultar: <http://www.mseg.gba.gov.ar/planreforma/completo.pdf> [Fecha de acceso: 30/03/2014]

presentar la renuncia por incompatibilidad entre ambos trabajos. En un primer momento, nuestro plan de trabajo para la tesis doctoral tenía como objetivo general estudiar el proceso de socialización de los aspirantes y cadetes en escuelas de formación policial básica de la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, los contactos con los porteros que pudieran facilitarnos el ingreso para acceder al campo, ya no como docente sino como investigador, nunca se concretaron. Ante cada uno de nuestros intentos por ingresar al campo, se presentaba algún obstáculo que lo posponía. Fue por este motivo que ese primer año de beca transcurrió entre seminarios de doctorado e intentos fallidos de comenzar el campo.

Durante la primera mitad el año 2011 fuimos invitados a formar parte de un equipo multidisciplinario dirigido por la Dra. Frederic, cuyo objetivo era llevar adelante diferentes relevamientos en los institutos de formación básica de las fuerzas de seguridad federales. Dicha invitación se enmarcaba dentro de un convenio de asistencia técnica entre la Universidad Nacional de Quilmes y el Ministerio de Seguridad de la Nación que había sido creado apenas unos meses antes. En dicho contexto de cambios -debido a la reciente creación del Ministerio- nuestra tarea tenía como fin generar diagnósticos sobre formación y desempeño profesional en diferentes fuerzas de seguridad federales. Fue así que partiendo de un acercamiento etnográfico a los institutos de formación y sus actores nos propusimos relevar diferentes temas considerados pertinentes por las autoridades ministeriales, de modo tal que éstas pudieran realizar -mediante los informes que entregamos periódicamente- un seguimiento de la implementación de las reformas educativas en curso de acuerdo al nuevo paradigma de seguridad democrática y ciudadana.

Al inicio de este trabajo y durante todo el año 2011 trabajamos con la Policía Federal Argentina (en adelante PFA), tanto en la *Escuela de cadetes Crio. General Juan Ángel Pirker*, como así también en la *Escuela Federal de Suboficiales y Agentes Dn. Enrique O`Gorman* e inclusive en algunas comisarías. Fue recién al año siguiente que comenzamos a trabajar con la GNA, siguiendo objetivos que marcaban una clara continuidad con lo realizado en la PFA durante el año anterior.

Los motivos de nuestra elección de trabajar con la GNA fueron varios: en primer lugar nos empujó el gran protagonismo que, desde el año anterior, había obtenido esta institución en el escenario de la seguridad local. Esto, combinado con la inexistencia de trabajos sobre sus institutos de formación básica terminó de consolidar nuestra decisión. Por otra parte,

también resultaba interesante el abordaje de la GNA por su carácter de fuerza “intermedia”, lo que la hace única entre las fuerzas de seguridad de nuestro país. En términos generales, podemos definir a una “fuerza intermedia” como una que tanto puede realizar tareas de defensa nacional como así también de seguridad interior. La decisión de realizar la tesis sobre la GNA fue tomada a los pocos meses de comenzar el trabajo de campo y a partir de ese momento también fuimos informando sobre dicha elección a diferentes actores institucionales pertinentes.

Los primeros días de marzo del 2012 hicimos nuestra primera visita a la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes* como parte del equipo de trabajo de la Universidad Nacional de Quilmes, contratados por el Ministerio de Seguridad. Y, aunque varios gendarmes conocían nuestro interés en desarrollar una tesis sobre su formación básica, para ellos primaba ampliamente nuestra pertenencia institucional a la Universidad Nacional de Quilmes/Ministerio de Seguridad. Esto tuvo importantes implicancias en el trabajo de campo ya que determinaba las representaciones que ellos se hacían sobre nosotros, la manera en que nos clasificaban y desde dónde ellos nos interpelaban. Teniendo esto en cuenta, consideramos necesario hacer una breve aclaración más antes de seguir analizando reflexivamente los aspectos de nuestra experiencia etnográfica. Aclaremos que lo dicho por los gendarmes durante las distintas entrevistas forma parte de un discurso social. Tomaremos aquí la definición de discurso social presentada por Marc Angenot, quien lo define como:

...todo lo que se dice, todo lo que se escribe en un estado de sociedad dado. Todo aquello que se imprime, todo lo que se habla y se representa en los medios. Todo lo que se narra y argumenta si entendemos que narrar y argumentar son los grandes modos de la puesta en discurso. (1998: 17-18)

Asimismo, seguimos una concepción foucaultiana sobre el discurso, en cuanto los consideramos prácticas discursivas, ejercicios de saber-poder que construyen subjetividades. De aquí que no pretendemos descubrir la verdad o falsedad de lo dicho durante las entrevistas sino que nos interesa dar cuenta de cómo se construyen los significados a partir de lo que puede ser expresado, por ejemplo, en una determinada situación de entrevista. Tomando como punto de partida aquello que podía ser dicho por los diferentes sujetos sociales entrevistados, continuemos entonces con los aspectos reflexivos.



Vale la pena decir que desde el principio tuvimos que aclarar permanentemente cuál era nuestra pertenencia institucional, es decir, que no formábamos parte del Ministerio de Seguridad sino de la Universidad de Quilmes. También nos esforzamos una y otra vez en aclarar que el trabajo no tenía el carácter de una auditoría sino de una etnografía en la que, entre otras cuestiones, no se revelarían las identidades personales de los entrevistados. En el mismo sentido intentamos aclarar que nuestra posición buscaba ser de intermediarios entre el ministerio y cada una de las fuerzas en las que trabajamos, y no la de inspectores. A pesar de lo anterior para muchos de nuestros interlocutores éramos la “gente del ministerio”, y aun para aquellos que lograban comprender nuestro posicionamiento, nuestra pertenencia institucional y nuestros objetivos, tenían en claro ante quienes presentaríamos nuestros informes finales<sup>27</sup>.

Lo que acabamos de describir, o sea, la forma en que ellos nos pensaban y clasificaban, tuvo consecuencias tanto negativas como positivas durante nuestro trabajo de campo. Entre las primeras, podemos nombrar la actitud esperable por parte –principalmente– de las autoridades y actores ya institucionalmente socializados de presentar a la escuela y a la GNA destacando sus fortalezas y evitando en lo posible tópicos “problemáticos” o autocríticas. Lo anterior formaba parte de lo que nuestros interlocutores evaluaban que los funcionarios del ministerio (a través de nuestros informes) querían escuchar. Dentro de este tipo de elocuciones aparecían varias cuestiones relacionadas a las reformas que llevaba a cabo el Ministerio de Seguridad de la Nación, las mismas eran elogiadas al tiempo que se destacaban las medidas tomadas al respecto en cada uno de los institutos que visitábamos. Era fácil notar este tipo de actitudes ya que, aunque el Ministerio estaba interesado en diferentes asuntos, nuestros interlocutores destacaban principalmente temas de lo que podría ser entendido como una “agenda progresista”, nos referimos a cuestiones de igualdad de género y a la defensa de los derechos humanos, por tomar dos ejemplos<sup>28</sup>.

Como contraparte de lo anterior, es necesario aclarar que conductas discursivas como las anteriores no fueron ni absolutas ni dominantes sino que se entremezclaban con puntos y cuestiones relacionadas a reclamos por parte de los actores institucionales. Por esto es

---

<sup>27</sup> Vale aclarar aquí que todos los informes realizados fueron presentados tanto a las autoridades ministeriales como así también a las autoridades de las diferentes escuelas e institutos en los que trabajamos.

<sup>28</sup> Que se entienda bien, no estamos diciendo que nuestros interlocutores no estuvieran de acuerdo con ese tipo de reformas y que nos estuvieran mintiendo, lo que estamos afirmando es que destacaban ese tipo de reformas o temas pensando en las autoridades políticas del ministerio que iban a leer nuestros informes.

posible entender que, muchas otras veces, nuestros interlocutores nos pusieran en el lugar de mediadores a través de los cuales podrían canalizar sus quejas a los funcionarios ministeriales. Para poner un ejemplo sobre lo que venimos hablando, es válido citar un punto en el que las disconformidades se hicieron presentes, nos referimos a la percepción negativa que muchos gendarmes tenían sobre los novedosos operativos que la institución estaba realizando en grandes conglomerados urbanos<sup>29</sup>. Si bien no de manera íntegra, fueron mayoría las opiniones acerca de que ese tipo de tareas no eran las “naturales” de la GNA, como así también muchas otras sobre el malestar de varios suboficiales por tener que manejarse en una gran metrópoli que desconocían, como así también por las malas condiciones generales de esos destinos de trabajo.

Un punto aparte merece las percepciones que los cadetes y aspirantes construían sobre nosotros, nuestra presencia en los institutos y las interacciones que de ello surgían. Estos jóvenes deben ser entendidos como actores que se encuentran bajo un proceso de socialización secundaria aún no completado. Junto con esto debemos entender que el grado de compromiso que ellos pudieran sentir hacia las autoridades ministeriales nunca era el mismo que el de sus superiores. A diferencia de éstos, los aspirantes y cadetes no consideraban que sus enunciaciones pudieran tener alguna repercusión en esferas de decisión tan altos como el Ministerio de Seguridad, debido a la distancia jerárquica que de ellas los separaba. Quizá por estos motivos fue que entre los jóvenes cadetes y aspirantes al conversar sobre los diferentes temas que fuimos abarcando en nuestras charlas y entrevistas aparecía mayor disenso de opiniones que entre sus superiores (instructores y directivos escolares). Por otra parte las quejas sobre determinados asuntos como por ejemplo las sanciones disciplinarias eran tan comunes como los elogios hacia estas puniciones, incluso a veces por parte de la misma persona. Estos actores institucionales nos colocaban, según el caso, tanto en el lugar de “informantes” –en el sentido de delator- de sus superiores como así también en el lugar diametralmente opuesto de auditores de los mismos. Por ello mientras algunos nos miraban con recelo debido a las sanciones que imaginaban que sus instructores pudieran sufrir debido a lo que ellos dijeran en las entrevistas, otros veían en

---

<sup>29</sup> Operativo Centinela; Operativo Cinturón Sur; Operativo Escudo Norte; Operativo Acceso a CABA; Operativo Vigía. Para información detallada consultar: <http://www.gendarmeria.gob.ar/> [Fecha de acceso 05/04/2014]

cambio la posibilidad de manifestar sus quejas por cualquier disconformidad sobre la escuela o los instructores.

Siguiendo a Guber entendemos que en un sentido específico:

Aludimos a la reflexividad desde un enfoque relacional, no ya como lo que el investigador y el informante realizan en sus respectivos mundos sociales, sino como las decisiones que toman en el encuentro, en la situación de trabajo de campo. (...) en la situación de campo, el investigador no es el único estratega y la técnica de obtención de información tiene como eje esta premisa. (...) la reflexividad en el trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente –sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación. (2004: 87)

Nos interesa describir el encuentro entre los actores sujeto de estudio y nosotros – investigadores- en términos de reflexividad relacional ya que resulta un aspecto central que se encuentra presente, aunque no siempre explicitado, a lo largo de toda nuestra tesis. Por otra parte entendemos que describir dicha reflexividad nos permite entender que la clasificación que los nativos hacían de nosotros como “gente del ministerio” no puede ser pensado como un obstáculo que quite validez a nuestro análisis o conclusiones. El hecho de que diferentes actores institucionales hayan adoptado estrategias de interacción diferentes y hayamos obtenido opiniones encontradas sobre la casi totalidad de los temas abordados (sin que esto elimine la existencia de discursos dominantes), reclamos y hasta críticas a determinadas medidas adoptadas por las autoridades ministeriales es una prueba de ello.

También es necesario afirmar que aunque en muchos casos (no en todos) éramos evaluados como agentes ministeriales y por lo tanto podíamos ser percibidos como personas que, en alguna medida, teníamos la capacidad de ejercer una mayor o menor cuota de poder a través de nuestros informes, al mismo tiempo la propia dinámica del trabajo de campo etnográfico –convivir un tiempo prolongado con los sujetos a quienes estudiamos- permite construir cierta empatía o *rapport* con algunos de nuestros interlocutores. Y esto, a su vez, modifica la percepción que ellos se hacen de nosotros y viceversa, aumentando o no, según el caso, la confianza entre las partes interactuantes.

Generalmente al llegar a las escuelas e institutos era el oficial de guardia quien nos recibía y nos preguntaba qué era lo que teníamos pensado hacer, una vez que le precisábamos esta información (ya fuera la observación de alguna actividad o una entrevista) él nos acompañaba o facilitaba los medios y luego nos abandonaba hasta que una vez terminado

nuestro trabajo volvíamos a buscarlo para hacerle algún otro requerimiento. Dejando de lado lo anterior, es necesario reconocer que el hecho de haber accedido al campo en el marco de un convenio de asistencia técnica para el Ministerio de Seguridad de la Nación nos permitía una enorme facilidad a la obtención de datos de diferente tipo. Nos referimos a que estuvimos habilitados a entrevistar a prácticamente cualquier actor institucional siempre que obtuviéramos su consentimiento, observar gran cantidad y variedad de actividades, participar en otras tantas y hasta pernoctar en los institutos. Para dar cuenta de esto y cerrar esta introducción presentaremos en los párrafos siguientes una descripción de las tareas de campo realizadas durante los años 2012, 2013 y 2014 años en los que realizamos nuestra etnografía de manera bastante intensiva.

El trabajo de campo se inició a principios del 2012, año durante el cual se visitaron tres institutos de formación básica de la GNA: la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes* (Ciudad Evita, Buenos Aires); la *Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello* (Jesús María, Córdoba); *Escuela de los servicios para apoyo de la Gendarmería Nacional Argentina Cabo Juan Adolfo Romero* (Mercedes, Buenos Aires). Las visitas se realizaron con una periodicidad de entre uno a tres días por semana, quedándonos a pernoctar algunas noches en la Escuela de Oficiales. Al año siguiente, durante el mes de noviembre, convivimos (sin pernoctar en dicho lugar) casi una semana en un escuadrón de frontera en el que los oficiales que recién egresan de la escuela van a realizar un último año de formación dentro del marco de los CEPE<sup>30</sup>. También durante los años 2013 y 2014 se realizaron visitas -menos periódicas que las visitas a los institutos del año anterior- a oficiales de la fuerza, relacionados con el área de formación.

A lo largo de todo ese tiempo se realizaron entrevistas antropológicas -o no dirigidas- a cerca de cuarenta jóvenes, entre cadetes (de los tres cursos) y aspirantes, de ambos sexos. Algunas de estas entrevistas fueron individuales y otras se realizaron de manera grupal, de a dos o tres de ellos. Se realizaron entrevistas a al menos diez instructores/as y subinstructores/as. Entrevistamos también algunos oficiales de la fuerza que realizaban

---

<sup>30</sup> Vale la pena recordar que los Centros Educativos de Perfeccionamiento Específicos (CEPE) son los espacios donde los oficiales ya egresados cursan un último año de su formación básica. Los CEPE se encuentran fuera de la escuela en escuadrones operativos de la GNA distribuidos en diferentes regiones del país. Para la licenciatura en Seguridad Pública: La Quiaca, Orán, Tunuyán, Bariloche, Iguazú, San Ignacio, Oberá, Ituzaingó, Paraná, Paso de los Libres. Para las Licenciaturas en Administración Pública, Comunicaciones e Informática y Criminalística: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

tareas docentes o administrativas, como así también unos pocos que realizaban tareas profesionales (psicopedagogos y psicólogos por ejemplo). También pudimos entrevistar a personal no gendarme (“civil” es el término nativo utilizado) tanto a docentes como a otros profesionales que se desempeñan en distintas funciones en los institutos (psicólogos, licenciados en educación, entre otros). A estas entrevistas debemos sumarles una cantidad incontable de charlas y conversaciones informales producto de compartir un mismo espacio con múltiples y diversos actores institucionales durante diferentes instancias cotidianas como las comidas, o simplemente al cruzarnos en algún momento durante nuestras visitas<sup>31</sup>. También realizamos observación de diferentes actividades como por ejemplo las clases de aula dictadas en su mayoría por personal no perteneciente a la GNA o “civiles”. Además observamos múltiples y diversas clases de instrucción de campo impartidas en su totalidad por instructores y subinstructores. Pudimos presenciar y participar de actividades cotidianas como por ejemplo desayunos, almuerzos y demás comidas diarias tanto en los salones comedores de las diferentes escuelas como asimismo en los casinos<sup>32</sup>. Observamos ceremonias institucionales diarias como por ejemplo el izado del pabellón nacional; otras que se realizan semanalmente como la “formación de los viernes”; y otras de mayor trascendencia como la ceremonia por la conmemoración del sexagésimo octavo aniversario de creación de la *Escuela de Gendarmería Nacional Gral. Don Martín Miguel de Güemes*, o bien la ceremonia de jura a la bandera y entrega del sable, ambas se realizan una vez al año. En algunas clases de instrucción de campo fuimos invitados a participar de las actividades que estaban realizando los cadetes o aspirantes, esto nos permitió desarrollar observación con participación en clases de tiro, técnicas de desfile, y las ceremonias que ya nombramos. Por último vale la pena mencionar que tuvimos acceso a diferentes documentos institucionales como por ejemplo reglamentos de conducta y disciplina, datos cuantitativos sobre ingresos y bajas, programas de materias, entre otros.

---

<sup>31</sup> Todos los apellidos, nombres y apodos de actores sociales, informantes e interlocutores que aparecen en estas páginas han sido modificados con el fin de resguardar la identidad de las personas con quienes hemos trabajado.

<sup>32</sup> Los casinos son espacios en donde los oficiales o suboficiales según el caso realizan parte de las comidas diarias y pasan en general el tiempo libre o los recreos entre las horas con actividades. Suelen asemejar un salón comedor con una cocina. Al igual que en los escuadrones operativos, en las escuelas e institutos suele haber uno para oficiales y otro para suboficiales ya que en ellas trabaja tanto personal superior como subalterno.

Por último es necesario destacar la muy buena predisposición de nuestros interlocutores gendarmes en suministrar cualquier información requerida, facilitar nuestro trabajo y preocuparse para que nuestras estadias en las escuelas e institutos hayan sido fructíferas y muy amenas.

**PRIMERA PARTE. CUESTIONES DE  
*IDENTIFICACIÓN*: EL NACIMIENTO DE LA  
“VOCACIÓN”**

## CAPÍTULO I: Entre el subalférez y el licenciado

### I.b Descripción del sistema formal de instrucción básica: las escuelas e institutos

Si bien a medida que avancemos a lo largo de los diferentes capítulos iremos viendo de manera detallada distintos aspectos tanto de la formación como de cada una de las escuelas, consideramos necesario dar un panorama general sobre determinados aspectos que resultan centrales para ubicarnos en el ambiente escolar. La intención de este apartado es que el lector cuente con un conjunto de información previa que le permitan sumergirse en los capítulos que siguen sin mayores dificultades.

El ingreso a la fuerza es diferente según nos refiramos a suboficiales o bien a oficiales. En el primer caso la carrera se inicia realizando el “Curso Básico de Formación de Gendarmes” que tiene una duración de cuatro meses en alguno de los tres institutos que lo dictan<sup>33</sup>, más otros cinco meses en unidades operativas de la GNA donde cursan materias y realizan prácticas para completar su formación. A los jóvenes que realizan el curso se los denomina aspirantes a Gendarme o bien “aspigen”. Por su parte, quienes desean pertenecer al escalafón de oficiales deben ingresar a la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes*, (Ciudad Evita, provincia de Buenos Aires) y realizar un curso de tres años de duración del cual egresan con la jerarquía de subalférez (primera del escalafón de oficiales) y como técnico o analista universitario según la especialidad que hayan elegido<sup>34</sup>. En la Escuela Güemes, único centro de formación de oficiales de la GNA, los cursantes son denominados “cadetes”. Una vez egresados los nuevos oficiales deben realizar un año más de formación obligatoria en los CEPE, donde cursan materias y realizan prácticas operativas no simuladas, o sea, prestan servicio como funcionarios públicos. Al finalizar ese año en los CEPE son enviados a destinos operativos a trabajar y a partir de ese momento cuentan además con tres años para entregar una tesina denominada Trabajo de

---

<sup>33</sup> *Escuela de los Servicios para Apoyo de Gendarmería Nacional “Cabo Juan Adolfo Romero”* ubicada en Mercedes (Buenos Aires); *Escuela de Suboficiales “Cabo Raúl Remberto Cuello”* ubicada en Jesús María (Córdoba); *Centro de Formación de Gendarmes “Gendarme Félix Manifior”* ubicada en Barreal (San Juan). La Escuela de Jesús María egresa al 50% de los Gendarmes anualmente mientras que las otras dos se reparten un 25% cada una aproximadamente.

<sup>34</sup> A la fecha de nuestro trabajo de campo, las especialidades eran: seguridad; comunicaciones; intendencia; y policía científica.



Integración Final (TIF) mediante la cual reciben una licenciatura en alguna de las cuatro especialidades (Lic. en seguridad pública; Lic. en comunicación e informática; Lic. en administración pública; Lic. en criminalística).

Al ingresar a cualquiera de los cursos de la GNA (oficiales o suboficiales) los jóvenes pasan a tener “estado militar”. De acuerdo con el artículo 26 de la Ley de Gendarmería Nacional<sup>35</sup>, el “Estado militar del gendarme es la situación jurídica que resulta del conjunto de deberes y derechos establecidos por la presente ley”<sup>36</sup>. Es esta una condición permanente siempre y cuando no hayan sido expulsados de la fuerza o se hayan ido de baja de manera voluntaria. Al igual que sucede en otras fuerzas de seguridad (Tiscornia, 1999, 2002, 2004b; Saín, 2004, 2008; Sirimarco, 2004a, 2009; Galvani, 2007; Ugolini, 2009), nuestros interlocutores afirman que “se es gendarme las 24 horas” cuando buscan diferenciarse de otros oficios y profesiones. Sin embargo, aunque los cadetes y aspirantes tengan estado militar en su condición administrativa, durante el período de formación se los considera “Gendarmes sin instrucción” o “Gendarmes de segunda” y por lo tanto no les caben las mismas sanciones ni las mismas responsabilidades que a un gendarme, suboficial u oficial egresado y en funciones.

Para ingresar a los distintos institutos de formación básica de la GNA es necesario cumplir con una serie de requisitos previos y superar un conjunto de pruebas y exámenes. Para la Escuela de Oficiales es preciso ser argentino/a, nativo/a o por opción; ser soltero/a, no tener hijos; la edad debe ser entre 17 y 23 años. Estatura mínima de 1,70 m. para los varones y 1,60 m. las mujeres. Se exige además haber completado los estudios secundarios

---

<sup>35</sup> Ley 19349 ley de Gendarmería Nacional Argentina. BUENOS AIRES, 25 de Noviembre de 1971. Publicación en el B.O.: 10 de Enero de 1972.

<sup>36</sup> Entre los deberes, el Art. 27 de la mencionada ley afirma: “Son deberes esenciales del gendarme, en situación de actividad: a) La sujeción a la jurisdicción militar, en los casos previstos en los artículos 16 y 21. b) La aceptación del grado, distinciones o títulos concedidos por las autoridades competentes, de acuerdo con las disposiciones legales o reglamentarias de Gendarmería Nacional. c) El ejercicio de las facultades de mando y disciplinarias que para cada grado y cargo acuerden las disposiciones reglamentarias de Gendarmería Nacional. d) El desempeño de los cargos, funciones y comisiones del servicio, en cada grado y destino, ordenados por la autoridad competente, de conformidad con lo prescripto en las leyes y reglamentos vigentes para Gendarmería Nacional. e) La no aceptación ni el desempeño de cargos, funciones o empleos ajenos a las actividades específicas de la Institución, remuneradas o no, sin autorización previa de la autoridad competente. f) La no aceptación ni el desempeño de funciones públicas electivas y la no participación directa o indirecta en las actividades de los partidos políticos. g) Para el personal superior, la sujeción a la jurisdicción de los Tribunales de Honor. h) La firma de un compromiso para prestar servicios por los lapsos y en las circunstancias que determina la reglamentación de esta ley.”

o polimodal sin adeudar materias. No se deben tener antecedentes penales ya que esto es motivo de exclusión.

Entre las pruebas que se deben aprobar para el ingreso a la Escuela de Oficiales los jóvenes deben superar un examen de admisión médico; una serie de pruebas físicas; entrevistas y test psicológico; un examen intelectual y una entrevista vocacional. Para ingresar al “Curso Básico de Formación de Gendarmes” también se realizan exámenes médicos; test psicológicos; exámenes académicos; pruebas físicas; y entrevista vocacional. Las condiciones obligan a tener también el secundario completo sin adeudar materias, poseer una estatura mínima de 1,66 m., tener entre 18 y 27 años de edad, y a diferencia de la Escuela de Oficiales no es un impedimento para el ingreso tener hijos, pero al igual que en caso anterior no se admiten a quienes registren antecedentes penales.

Al momento de realizar nuestro trabajo de campo las cantidades de cursantes en cada escuela eran las siguientes: alrededor de 670 cadetes distribuidos en los tres años de la Escuela de Oficiales. Por su parte el “Curso Básico para Gendarmes” se realiza dos veces por año en cada uno de los institutos que lo dictan, uno por semestre aproximadamente (aunque duran cuatro meses). Cuando realizamos trabajo de campo en el instituto de Mercedes (Buenos Aires) el curso contaba con 230 ingresantes y cuando trabajamos en Jesús María (Córdoba) la cantidad de aspirantes era de 554. Sin contar el instituto de Barreal (San Juan) donde no realizamos trabajo de campo, resulta claro que la cantidad de Gendarmes (escalafón subalterno) que egresan por año es muy superior a la de Subalferéces (escalafón superior) que lo hacen.

Como ya mencionamos arriba, y de acuerdo con lo relatado por los propios actores institucionales, la GNA ha recibido tradicionalmente en todos sus institutos una mayoría de jóvenes provenientes de provincias del noroeste y noreste argentino, sin embargo y a partir de su presencia en la provincia de Buenos Aires los porcentajes han comenzado a variar con un aumento del ingreso de jóvenes provenientes de esta última<sup>37</sup> provincia principalmente del Conurbano Bonaerense.

---

<sup>37</sup> Para el año 2012, los datos suministrados por la Escuela de Oficiales eran los siguientes: el 24% de los inscriptos pertenecen a la provincia de Buenos Aires, luego Misiones (12%), Formosa (11.36%) Salta (9.68), Corrientes (8.32), Jujuy (5.68) que suman el 72%, las demás provincias del centro y sur del país se reparten el porcentaje restante. Para el mismo año el Instituto de Mercedes los datos provistos fueron los siguientes: primer curso del año: Formosa 33,48%, luego Misiones 17,62%, Salta con el 12,33%, Buenos Aires con el 11,89%; segundo curso del año: año Corrientes 23,9%, le sigue Chaco con el 19,13%, Misiones 17,39%,

Tanto el “Curso básico para Gendarmes” como los tres años de formación de los cadetes se realizan bajo un sistema de internado en donde los cursantes ingresan los domingos antes de la noche o al anochecer y se retiran los viernes alrededor de la media tarde. Debido a esto los institutos cuentan con una importante infraestructura edilicia conformada por dormitorios (llamados escuadrones), baños, comedores, casino de oficiales y suboficiales, instalaciones deportivas, polígonos de tiro, aulas, gabinetes y oficinas, entre otros que iremos nombrando y describiendo a medida que sea necesario.

Dicho sistema de internado está estructurado por un estricto régimen de convivencia y disciplina, a su vez, todas las actividades están ordenadas por medio de un férreo sistema de horarios. Las pautas de convivencia y disciplina se enseñan, entre otros aspectos, durante el denominado “período de adaptación”. El mismo incluye las primeras dos o tres semanas en la escuela, período en el cual los ingresantes que han superado los exámenes antes mencionados no salen de franco durante los fines de semana. Como dijimos, es en esa instancia en la que los instructores y cadetes de años superiores (segundo y tercero, para el caso de la Escuela de Oficiales) introducen a los novicios sobre cuestiones básicas sobre la GNA (historia, misión, funciones, estructura organizacional de la institución), sobre las pautas de convivencia escolar, sobre formas correctas de interaccionar con los superiores y sobre el sistema disciplinario. Durante dicho período los ingresantes no son sancionados y además de constituir una etapa de aprendizaje acelerado es considerada un momento de filtro donde muchos quedan en el camino ya que es este uno de los momentos más importantes en cuanto a bajas voluntarias en la escuela. Como veremos más adelante el “período de adaptación” es considerado por cadetes y aspirantes como uno de cambios radicales en sus vidas. La importancia de esta etapa ha sido destacada por diversos investigadores locales (Sirimarco, 2004a, 2007, 2009; Badaró, 2006, 2008, 2009; Bianciotto, 2007) y no es menor para el caso de la GNA.

La estructura orgánica de los diferentes centros de formación, si bien presentan algunas variaciones, es bastante similar entre sí. Para lo que interesa en esta tesis basta con mencionar que está encabezada por una dirección, de la que dependen diferentes

---

Formosa 13,47%, y Buenos Aires con el 10%. Para la *Escuela Cabo Raúl Remberto Cuello* (Jesús María): Formosa 37,18%, Misiones con un 21,66%, Salta 14,44%, Corrientes 6,67%, Jujuy con el 5,05%. Aquí a diferencia del instituto anterior (Cabo Juan Adolfo Romero) la proporción de aspirantes provenientes de Buenos Aires es insignificante. Los datos han sido facilitados por las autoridades de los respectivos institutos.

subdirecciones que, a su vez, poseen sus propias divisiones internas. Nos importa sobre todo la Subdirección Educativa. Por ejemplo, para la Escuela de Oficiales dicha subdirección está conformada por la División Incorporaciones, la División Planes y Coordinación Educativa, y la División Educativa, que se encargan de planificar y supervisar la instrucción de los cadetes. De la misma subdirección dependen a su vez la Agrupación Estudios y la Agrupación Cadetes (Agrupación Aspirantes para los institutos que dictan dicho curso para el personal subalterno). Es este último ordenamiento -que sí se repite en los distintos institutos en que hemos trabajado- en dos agrupaciones lo que nos interesa rescatar aquí ya que las actividades cotidianas de los cursantes se encuentran organizadas a partir de ellas<sup>38</sup>. La Agrupación Estudios se encarga de todas las materias que se cursan en aula y, como su nombre lo indica, se relacionan más con lo referente a la tecnicatura y las actividades académicas, impartidas por docente no gendarmes principalmente. La Agrupación Cadetes (Agrupación Aspirantes para las escuelas de suboficiales) tiene que ver por un lado con actividades extracurriculares (todo lo referido al régimen internado de los cadetes en el instituto, como por ejemplo las comidas, hospedaje, sistema disciplinario entre otras) y por otro con actividades formativas que, como nos explicara un oficial, son propiamente “gendarmísticas” (la “instrucción de campo” como por ejemplo las prácticas de tiro)<sup>39</sup>. En la Agrupación Cadetes o Aspirantes los referentes inmediatos de los jóvenes son los instructores, quienes conviven las 24 horas del día con ellos mediante un sistema de guardias de modo que siempre hay, al menos, uno por escuadrón. La imagen del instructor (y subinstructor para el curso de Gendarmes) es el principal referente y modelo a imitar que reconocen los cadetes y aspirantes.

Para las diferentes actividades que se realizan en la escuela los cadetes y aspirantes se organizan además en diferentes estructuras grupales que pasamos a describir a continuación. Todos los cadetes o aspirantes dependiendo del caso pertenecen a un determinado escuadrón dentro de la escuela. El escuadrón se corresponde con varias de las actividades de la Agrupación Cadetes o Aspirantes, por ejemplo con el ordenamiento edilicio en donde se hospedan, asean y duermen los jóvenes. Cada escuadrón -vale

---

<sup>38</sup> En la escuela de oficiales, al menos, estas agrupaciones se corresponden además con las dos áreas principales: el área académica y el área técnico profesional.

<sup>39</sup> Es necesario aclarar que los conocimientos que recibe el cadete en ambas áreas están relacionados y se integran en ejercicios de simulación que se realizan periódicamente.

mencionar que muchos destinos operativos de la GNA también se denominan así- se componen por cadetes de los tres años (primero, segundo y tercero) en el caso de la Escuela de Oficiales, no así en el curso de “aspigen” donde todos los cursantes corresponden a una misma cohorte y de allí se forman los distintos escuadrones. Para ejemplificar tomaremos nuevamente la Escuela de Oficiales, allí existen cuatro escuadrones (“A”; “B”; “C”; y “D”). Los tres primeros son de varones, y el último corresponde a las mujeres. Cada escuadrón está a cargo de un jefe de escuadrón que es un oficial. Este tiene bajo su mando entre cuatro y seis oficiales instructores (y para el curso de “aspigen” también suboficiales subinstructores) que “revistan” en el mismo escuadrón. Ellos junto con los cadetes de tercer año, como veremos más adelante, se encargan de que las diferentes actividades diarias del escuadrón (sueño, comidas, traslados dentro de la escuela) se lleven a cabo. Cada jefe de escuadrón es además coordinador de uno de los tres cursos de la escuela (primero, segundo o tercer año) y se debe encargar de que se cumplan los programas de instrucción del curso que les ha sido asignado.

Fuera de lo que podemos denominar actividades internas del escuadrón (dormir, comer, y demás), y ya refiriéndonos a las actividades de instrucción de campo que dependen de la agrupación cadetes o aspirantes, cada curso (primero, segundo y tercero) se manejan independientemente de los otros debido a que los contenidos correspondientes a cada año varían. Para las actividades de instrucción entonces se forman secciones, las cuales son comandadas por un oficial instructor. Cada sección está conformada por cadetes de diversos escuadrones pero del mismo curso, o sea que a diferencia de los escuadrones, las secciones son mixtas en cuanto al sexo de sus integrantes. En los cursos de aspirantes a Gendarme las secciones se conforman con los cadetes de los diferentes escuadrones, y son también mixtas.

Las actividades que corresponden a la agrupación estudios, es decir, las materias de aula que se cursan con profesores civiles y que son todas relacionadas a la tecnicatura (en la Escuela de Oficiales), se organizan en comisiones. Al igual que las secciones, sí respetan los cursos pero no están formadas por los mismos alumnos que aquellas. Las comisiones son mixtas y se separan (en la Escuela de Oficiales) según la especialidad elegida (seguridad, comunicaciones, policía científica e intendencia) ya que cada una de estas ramas tiene materias específicas además de algunas comunes a todos los cadetes. En los

institutos donde se realiza el “Curso de Gendarmes” las comisiones se forman entre integrantes de los diferentes escuadrones y también son mixtas.

Los institutos de formación de fuerzas de seguridad y militares se caracterizan, entre otros aspectos, por estar sometidos a rutinas precisas y rigurosas donde el tiempo es estrictamente medido y cada actividad tiene su horario establecido. La puntualidad es así un aspecto altamente valorado y se exige a los cursantes al punto de ser uno de los motivos principales de sanción, el ocio aparece como algo indeseado. Así, en los institutos de formación básica de la GNA, tanto cadetes como aspirantes cumplen diariamente con un régimen de actividades curriculares y extracurriculares que se encuentra estrictamente ordenadas por horarios. Para dar cuenta de esta rutina diaria presentamos a continuación un esquema prototípico de un día entero de los cadetes y aspirantes en los institutos:

El día de cadetes y aspirantes comienza alrededor de las 05:30 de la mañana momento en que se despiertan o, como se conoce en la jerga militar, hacen “diana”<sup>40</sup>. Inmediatamente comienzan a tender la cama y hacer orden en el escuadrón (este tipo de actividades de limpieza de las instalaciones es conocida como “fajina”) para luego asearse y cambiarse con el uniforme que corresponda (a estas tareas de cuidado y preparación personal se las denominan “arrancharse”). Una vez terminado lo anterior pasan a desayunar al salón comedor. Luego, alrededor de las 07:00 de la mañana se realiza la ceremonia cotidiana del izado del pabellón nacional, en la que los cadetes/aspirantes forman en el patio de armas del instituto y se iza la bandera argentina cantando Aurora. Una vez que esto finaliza se inician las actividades, ya sea de instrucción de campo o aula según lo que le corresponda a cada escuadrón ese día. Dichas actividades duran hasta aproximadamente las 11:30 de la mañana momento en que pasan a la clase de educación física, esta actividad es realizada por todos los escuadrones al mismo tiempo. Cuando terminan se dirigen a los escuadrones para volver a “arrancharse” y prepararse para el almuerzo y pasar luego las actividades de la tarde. El almuerzo se realiza cerca de las 13:00 horas y finaliza más o menos a las 14:00. Las actividades de instrucción o aula se retoman a las 15:00 horas por lo que los cadetes o aspirantes suelen tener cerca de una hora libre que se usa principalmente para estudiar o para realizar otro tipo de tareas como “arrancharse” o hacer “fajina” en los escuadrones.

---

<sup>40</sup> Se denomina diana al “toque militar al comienzo de la jornada, para despertar a la tropa”. Fuente: Diccionario Real Academia Española. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=DfJCNx2>

Las actividades de la tarde (aula o campo según el escuadrón) duran hasta las 18:30 horas, momento en que los jóvenes reciben la merienda en el salón comedor. A la merienda le sigue otra hora libre o de estudio. La cena se realiza a las 21:00 horas. Cerca de las 22:00 o 22:30 horas comienza el descanso nocturno, momento en que los jóvenes se acuestan a dormir hasta el día siguiente. Con esta descripción esquemática intentamos mostrar al lector que el día de los cursantes está absolutamente estructurado a partir de los horarios en los que se deben realizar cada una de las actividades. A medida que vayamos avanzando por los diferentes capítulos iremos describiendo con mayor detalle aquellas actividades que sean pertinentes a nuestros objetivos.

Además de las actividades cotidianas, los jóvenes cadetes y aspirantes realizan funciones establecidas dentro de cargos (algunos permanentes y otros rotativos) que implican ciertas responsabilidades. Estos cargos o roles escolares toman mayor relevancia en la Escuela Güemes ya que aquí se presta mucha mayor atención a la enseñanza del mando, debido a que allí se forman oficiales, quienes serán los responsables de comandar la institución. En esta escuela existen diferencias jerárquicas entre cadetes que vienen dadas por la pertenencia a los diferentes años en curso (primero, segundo o tercero), las mismas coexisten también con otras diferencias jerárquicas establecidas por los cargos o roles que aquí mencionamos, dando forma a una estructura jerárquica compleja.

Entre dichos roles se encuentra el de jefe de mesa: es este el encargado de enseñar a los cadetes subalternos los “modales correctos” de comportarse en el comedor, como así también de controlar que nada falta a los comensales de su mesa. Las mesas se conforman en general con uno o dos cadetes de tercer año, dos de segundo que son los jefes reemplazantes, y tres cadetes de primero. Existe también el cargo de jefe de pieza y de segundo jefe de pieza que son encarnados por cadetes de tercer año. En cada habitación de la Escuela de Oficiales duermen dos cadetes de tercero, otros dos o tres de segundo y dos o tres de primer año. El jefe de pieza debe ocuparse de que los cadetes subalternos se encuentren bien, estando al tanto de sus problemas si es que los tienen. Por otra parte es el responsable de las instalaciones de la habitación y de que todo allí se encuentre en orden.

Ambos cargos, como otros que veremos enseguida, se asignan por “antigüedad”<sup>41</sup> y varían en caso de que el orden de mérito entre cadetes también lo haga.

Entre los cargos rotativos se encuentra el rol de suboficial de semana. Como su nombre lo indica es un rol semanal, y lo cumple un cadete de tercer año. El cadete que auspicia de suboficial de semana se debe encargar de ayudar a los instructores oficiales en la organización y realización de todas las actividades programadas en el escuadrón al que pertenece. Todos los cadetes de la escuela pasan por este y otros cargos rotativos porque se considera que al egreso deberán ejercer el mando y se estima que estos roles son oportunidades para aprender a hacerlo ya que sus compañeros le deben obediencia en las tareas que se le han asignado.

Otros cargos y funciones permanentes que dependen del orden de mérito son aquellas que se derivan de la jerarquización formal de algunos cadetes. Así, todos los años se distingue (ceremonia de por medio) a los cadetes de tercer año que poseen los mejores promedios, o sea los cadetes más “antiguos”. A los distinguidos, cuyo número es de alrededor de treinta cadetes pero que varía dependiendo de la cantidad de ingresantes, se los denominada “suboficiales cadetes” y poseen ascendencia jerárquica sobre sus compañeros. Los tres cadetes más “antiguos” pasan a ser además abanderados y escoltas de la escuela. Entre los roles que les corresponden se encuentra el de “suboficial cadete” asistiendo a los oficiales instructores en las actividades de instrucción de los cadetes de primer y segundo año. El resto de los cadetes de tercer año también realizan actividades en las que instruyen a cadetes subalternos pero de manera rotativa y no son denominados “suboficiales cadetes” como sus compañeros distinguidos.

Por otra parte los cadetes de segundo y tercero realizan guardias mediante las cuales se encargan de controlar el perímetro de la escuela en determinados puestos estratégicos. Mientras hay un grupo que se encuentra de guardia, otro hace de “retén” o apoyo para el primero. En total se comprometen entre ambos servicios (guardia y retén) a 32 cadetes por día. Estas tareas se realizan por turnos de dos horas y el servicio dura diez horas por día, momento en el que los cadetes son reemplazados por otro grupo. En el curso de “aspigen”

---

<sup>41</sup> La “antigüedad” determina el orden de mando entre cadetes o entre aspirantes del mismo año. La antigüedad viene dada por el orden de mérito. Todos los cadetes de cada año se ordenan del más antiguo al menos antiguo en un orden de mérito escolar que resulta del promedio de las notas de todas las materias más su desempeño en conducta.



no se realizan guardias perimetrales pero sí el rol de “cuartelero imaginaria”, también en turnos que se relevan cada dos horas. El aspirante que se encuentra de “imaginaria” es el encargado de velar por el escuadrón y todos sus compañeros que lo componen. Los turnos se cumplen de a dos aspirantes, “binomios” como ellos les llaman. Los “binomios” son las unidades mínimas en que operan los gendarmes en el despliegue, o sea que, un suboficial nunca patrulla solo. Durante el servicio de cuartelero imaginaria los aspirantes deben llenar el libro de cuartelero donde quedan asentadas todas las “novedades” que suceden durante su turno, desde un compañero que tenga que haber ido a sanidad por algún problema, hasta los que fueron sancionados para que quede allí registrado.

Pasaremos a comentar ahora aspectos formales del sistema de conducta y disciplina que rige en los institutos de formación básica de la GNA, es necesario aclarar primero que el mismo será retomado de manera exhaustiva en la segunda parte de esta tesis. Vale destacar que, al momento de nuestro trabajo de campo, la GNA no poseía un régimen de conducta y disciplina propio, o sea, elaborado por y para la misma institución. Los integrantes de la GNA se rigen por medio del Reglamento General de Disciplina del Ejército Argentino, establecido por la ley 26394<sup>42</sup>. A su vez, cada instituto toma dicho reglamento como base para confeccionar sus propios regímenes de conducta y disciplina escolares. Así, el *Instituto Cabo Juan Adolfo Romero* de la localidad de Mercedes, ha confeccionado en el año 2011 una serie de documentos denominados Procedimiento Operativo Normal (PON). Por su parte en la *Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello* se ha elaborado para este fin el Reglamento de la Escuela de suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello. La *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes* también posee su propio régimen interno que busca regular la conducta de los cadetes y si bien no hemos podido obtenerlo, sí nos facilitaron un informe con fecha del 2011 donde se abordan distintos aspectos referidos al tema.

Como ya aclaramos estos regímenes disciplinarios serán abordados con detalle más adelante, por lo que aquí sólo presentaremos una caracterización general, teniendo en cuenta más una descripción nativa que un abordaje analítico del investigador sobre los mismos. Es importante destacar que su fin explícito es regular la conducta dentro y fuera de

---

<sup>42</sup> Por decreto 1374/2008 del Poder Ejecutivo Nacional. Este Decreto fue publicado en el Boletín Oficial del 29 de agosto del 2008. Y se encuentra disponible en:  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/143873/norma.htm>

los institutos. También que, según la opinión de los gendarmes, poseen características pedagógicas de modo tal que ser sancionado es considerado un método efectivo para aprender a comportarse de manera correcta y aun para llegar a ser un integrante de la fuerza. Se entiende que muchos de los valores que se transmiten en los institutos y que son considerados necesarios para ser gendarme se enseñan y aprenden mediante los regímenes de conducta y disciplina. Estos sistemas funcionan respetando las diferencias jerárquicas y por ello las sanciones siempre circulan desde un superior hacia un subalterno. Los reglamentos están constituidos por un conjunto de faltas ordenadas según la gravedad de las mismas en leves, graves y gravísimas, y por un conjunto de sanciones que varían según lo anterior y que van desde un apercibimiento hasta la expulsión de la institución. Al momento de nuestro trabajo de campo (año 2012) las sanciones eran dobles, con esto nos referimos a que, por un lado se les descontaba puntaje en conducta, lo que afecta el orden de mérito de los cadetes; y por otra parte la suma de sanciones se computaba en “arrestos” que implicaban quedarse en la escuela alguno o todos los días de franco<sup>43</sup>. Por último diremos que dichos sistemas disciplinarios estructuran toda la vida de los cursantes, controlan el semblante personal en el aseo y vestir, la puntualidad, las conductas y actitudes hacia subalternos, iguales y superiores, entre muchos otros aspectos de la vida institucional que retomaremos en la segunda parte de la tesis.

Para finalizar es importante destacar que desde que ingresan a los distintos institutos tanto los cadetes como los aspirantes a gendarme reciben un estipendio mensual a título de beca de estudios. Para el año 2012 los valores de la misma en la Escuela de Oficiales era de entre 2800 y 3000 pesos dependiendo del año en curso (primero, segundo o tercero). Para el curso básico de Gendarmes son 3000 pesos, lo mismo que el sueldo básico de un Gendarme raso en ese mismo año.

En la introducción de este trabajo hemos brindado algunos aspectos generales sobre la historia reciente de la institución que nos interesa. También hemos descripto aspectos generales de la formación básica de la GNA que consideramos son necesarios para ubicar al lector en el contexto de las escuelas como así también para abordar, como haremos a continuación, aspectos netamente analíticos sobre la formación de aspirantes y cadetes.

---

<sup>43</sup> Al momento de escribir estas líneas (diciembre del 2014) solamente se descuenta puntaje en conducta por las sanciones recibidas, es decir, se quitaron los arrestos.

## **La Sobre las identificaciones sociales**

Como ya anticipamos, en la primera parte de esta tesis nos proponemos dar cuenta del proceso de *identificación* con la institución GNA y *autocomprensión* como miembros de dicho colectivo (Brubaker y Cooper, 2001) en jóvenes que ingresan a esta fuerza. ¿Cómo los gendarmes se narran a sí mismos? y ¿cómo se constituye el sentido de pertenencia o *grupalidad* en las escuelas de la GNA? son las preguntas que motivan esta búsqueda.

Los institutos de formación de la GNA son universos socioculturales complejos. Al ingresar a una institución, más precisamente una escuela de formación básica de una fuerza de seguridad, se podría llegar a pensar que el orden que suele reinar dentro de dichos universos sociales, como así también sus dinámicas burocráticas que tienden a documentar cada detalle de los acontecimientos cotidianos, se verían reflejados en la facilidad de nuestro proceso para obtener la información, ordenarla, analizarla y presentarla finalmente en el formato de una tesis. Lejos está lo expresado anteriormente de lo que sucede. A poco de ingresar a estos espacios institucionales nos topamos con los inconvenientes comunes a cualquier investigación social: multiplicidad de actores y discursos dan una primera impresión de caos, heterogeneidad de temas a ser abordados en una tesis, surgen diversas dimensiones de análisis posibles de aplicar a nuestros datos. Esta primera impresión nos obliga a volver una y otra vez al campo por diversos motivos: información que nos falta, eventos no observados, o aún observados pero no registrados en una primera instancia, preguntas nuevas que surgen, actores que deben ser entrevistados y demás necesidades que van apareciendo a medida que transcribimos las entrevistas, pasamos las notas de campo, ordenamos y comenzamos a analizar los datos que hemos construido. Es así que del terreno al papel y viceversa el caos original comienza a ordenarse. Como afirma Guber, es a lo largo del proceso de investigación donde el etnógrafo descubre “simultáneamente lo que busca y la forma de encontrarlo, el investigador se convierte en la principal e irrenunciable herramienta etnográfica” (2001: 101).

Una dificultad que surgió al momento de comenzar a escribir esta tesis fue que debimos tomar la decisión de iniciarla en algún punto, elegir un tema con el cual comenzar, y entendimos que debíamos hacerlo sin que esto sea azaroso, que existiera un motivo que justificara dicha elección. Dos hechos nos empujaron a comenzar con las preguntas

explicitadas al comienzo de este apartado. El primero tiene que ver con episodios etnográficos durante nuestro ingreso al campo. Así, en las primeras visitas a los diferentes institutos en los que realizamos trabajo de campo era común que las autoridades escolares nos recibieran en sus oficinas, se presentasen y entre mates o café nos pusieran al tanto de cuestiones generales tales como la estructura organizacional de la escuela, infraestructura, historia del lugar, entre otras. Un hecho recurrente que llamó nuestra atención fue el interés y preocupación que mostraban nuestros interlocutores por dejarnos en claro su identidad “gendarmística”, como alguno de ellos supo llamarla, era claro que ellos se esforzaban en contarnos “qué significa ser gendarme”. Y en este esmero, no sólo sacaban a relucir cualidades propias valoradas positivamente, sino además insistían en diferenciarse tanto de policías como de militares, dejando en claro su carácter de “fuerza intermedia” que, a sus propios ojos, los volvían únicos en el espectro de la seguridad y defensa local. Es posible pensar que este interés por dejarnos en claro quiénes son, estuviera en parte motivado por la novedad que significaba el ingreso de investigadores sociales a las escuelas de formación básica e institutos de la GNA. Pero consideramos que dicho interés estuvo también suscitado por la transición que implicó para la institución la creación del Ministerio de Seguridad y su dependencia del mismo. Transición que, como ya describimos cuando hablamos del contexto histórico de nuestra investigación, vino acompañada de múltiples y profundos cambios.

El segundo hecho tiene que ver ya no con intereses de los nativos gendarmes sino con nuestra propia pertenencia al campo académico, y más concretamente a lo que dicho campo construye alrededor de la temática que nos convoca. Fue así que la lectura de trabajos de colegas que abordaron previamente la temática, nos ayudó en el inicio del viaje. Como vimos en el estado del arte, la existencia de un campo de estudios socioculturales sobre la formación de las fuerzas de seguridad nos permitió entender que pese a la multiplicidad de marcos teóricos utilizados y de variables consideradas más relevantes (como el cuerpo, la moral, la obediencia, etc.), todos estos trabajos daban cuenta de que en las escuelas e institutos de formación inicial de fuerzas de seguridad, antes que aprender un oficio se aprendían modos de *ser* y *hacer*, modos en que los y las jóvenes que allí ingresan se piensan a sí mismos (Sirimarcó, 2004a, 2009, 2011, 1013; Badaró, 2006, 2008, 2009; Hathazy, 2006). *Identidades, subjetividades, habitus*, son conceptos válidos que se han

usado para comprender lo que hacen instituciones como la que aquí hemos abordado, además de ser nociones pilares de las ciencias sociales.

De esta manera, nuestra experiencia etnográfica, seguramente permeada por el campo académico en la materia, nos permitió observar que uno de los principales hechos que acontecen durante el paso de aspirantes y cadetes por los institutos de formación inicial es la identificación (Brubaker y Cooper, 2001) por parte de estos jóvenes con la institución. Y también cómo, al mismo tiempo, los actores ya socializados en esa institución son los principales encargados de transmitir un *nosotros* institucional que implica a su vez la demarcación de *otros constitutivos* (Hall, 2003; Grimson, 2011).

Nos proponemos a continuación reconstruir la configuración de significados y representaciones que constituyen la *subjetividad situada* o sea “el propio sentido de quién es uno, de la propia locación social, y de cómo (dados los dos primeros elementos) uno está preparado para actuar” (Brubaker y Cooper, 2001: 47), en aspirantes y cadetes de la GNA. Para esto daremos cuenta de lo que los gendarmes dicen que son en relación con los demás enfatizando el grupo limitado como culturalmente específico y no como forma universal. A lo largo de los distintos capítulos mostraremos también cuáles son las estrategias institucionales para que este proceso se lleve a cabo.

Consideramos necesario aclarar que la *autocomprensión* que existe al interior de la GNA no es absoluta y monolítica sino que varía según quién sea el actor que se esté expresando. Existen disidencias de lo que es o debería ser la GNA o el gendarme. Surgen por ejemplo diferentes identificaciones al interior de la fuerza que se articulan, más o menos, alrededor de variables como el sexo, la edad, o bien el escalafón de pertenencia (oficiales o suboficiales). En nuestro trabajo de campo hemos encontrado que estas diferencias surgían ante preguntas puntuales como por ejemplo qué significaba ser oficial o suboficial; o ser hombre o mujer dentro de la fuerza. Los límites de las identificaciones son móviles por ser precisamente contextuales antes que universales. Sin embargo esto no anula la existencia de una *grupalidad* y una *autocomprensión* más o menos común (hegemónica podríamos decir), un acuerdo altamente compartido de lo que significa ser gendarme y que incluye a todas y todos quienes pertenecen al colectivo GNA, sin que eso implique que existe una identidad “gendarmística” más allá de las narrativas de los gendarmes.

## **Lic Sentidos nativos en torno a las titulaciones académicas**

A partir de la exigencia que se estableciera con la Resolución N° 238 en el año 2005, que ya nombramos más arriba en la introducción, las fuerzas de seguridad se vieron requeridas a entregar titulaciones como tecnicaturas o licenciaturas en seguridad principalmente. Para esto debieron apearse a las exigencias del “Acuerdo Marco para la Educación Superior no Universitaria” aprobados por el Consejo Federal de Educación.

De acuerdo con estas exigencias, los cadetes tienen que cursar una serie de materias en la Escuela de Oficiales durante los tres años que implica su formación básica, esta formación académica se continúa, como ya dijimos, luego en los CEPE durante un año. Finalizado este año en los CEPE, los subalfereces deberán entregar, antes de los tres años de egresados, una tesina mediante la cual recibirán, en caso de aprobarla, un título de licenciatura en distintas especialidades según el escalafón al que pertenecen (Lic. en Seguridad Pública, Lic. en Administración Pública, Lic. en Comunicaciones e Informática y Lic. Criminalística). La sección de estudios de la Escuela de Oficiales es un anexo o dependencia del *Instituto Universitario de la Gendarmería Nacional Argentina* (IUGNA) que se encarga de la licenciatura durante los tres años iniciales.

Tanto en la escuela como luego en los CEPE, los docentes que imparten las materias de aula (Agrupación Estudios), son “personal civil”, o sea, no son gendarmes. Algunos son profesores en diferentes campos de estudio, otros bioquímicos (escalafón pericias) o médicos, muchos abogados (la formación incluye varias materias relacionadas a temas legales), entre otras disciplinas.

Un martes del mes de abril del año 2012 observamos por primera vez una clase de aula, o sea, de la agrupación estudios, junto a la puerta de entrada del aula se encontraba una imagen de un cristo crucificado, algo que se repite en diferentes institutos de formación de distintas fuerzas de seguridad. La clase estaba formada por alrededor de 30 cadetes, tanto hombres como mujeres. Varios de ellos tenían notebooks en sus pupitres. Un grupo de cinco cadetes estaban parados frente a la clase exponiendo el tema, se ayudaban de una presentación de Power Point que ellos mismos habían confeccionado. La presentación explicaba qué se entiende o cómo se define persona física y persona jurídica en nuestro país junto con la comparación de cómo es esto en otros países de la región (Chile, Bolivia, Paraguay, etc.). Mientras duró la exposición, la docente encargada del curso se encontraba

sentada en uno de los pupitres de los alumnos. Ella era quien hacía preguntas a los alumnos expositores cuando lo consideraba pertinente y la que dirigía la clase. Al terminar la exposición los alumnos volvieron a sus lugares y la docente a su escritorio que, como es habitual, estaba enfrente de los alumnos. La clase era ordenada pero al mismo tiempo relajada, se escuchaban murmullos de los cadetes que charlaban entre sí en voz baja. Cada tanto alguno de ellos se levantaba y pedía permiso para salir del aula, la docente siempre lo concedía, esto se realizaba sin mucho protocolo a diferencia de cuando un cadete se dirige a un instructor o cualquier otro superior jerárquico. De esta manera, cuando uno observa una clase en la sección de estudio el ambiente es ordenado pero al mismo tiempo goza de cierto grado de informalidad, diferenciándose en este aspecto de la instrucción de campo que dirigen los instructores y subinstructores. En estas últimas la formalidad es la norma, aunque esto no significa que no sean ambientes relajados en los que incluso se hacen bromas, sino que las interacciones con los instructores se encuentran mucho más ritualizadas de modo tal que en todo momento se destaquen las diferencias jerárquicas. Muchos gendarmes piensan que la Resolución N° 238 que citamos al inicio del apartado ha permitido la introducción de la formación civil y laica en los institutos de la GNA. Ya no son solamente gendarmes quienes pueden formar a otros gendarmes sino que nuevos actores sociales, con diferentes parámetros de validación del conocimiento y provenientes de otros *campos* con otras reglas estructurantes, participan a la par de los instructores de la formación de los cadetes y aspirantes. El concepto de *campo* (Bourdieu, 2000, 2007) refiere a “mundos” relativamente autónomos producto de la progresiva diferenciación de las sociedades. Estos campos se diferencian por lo que en ellos está en juego, por los tipos de capital que en ellos intervienen así como también por las *estrategias* que engendran para obtenerlos, por los *habitus* que estructuran y por los que a su vez son estructurados. En este trabajo partimos de la idea de la existencia –al menos en términos analíticos- de un *campo* del policiamiento<sup>44</sup> que, en nuestro país, se ha ido reconfigurando desde la vuelta de la democracia y más precisamente desde mediados de los años noventa, cuando la (in)seguridad entendida de manera acotada como la lucha contra el delito comenzó a ser un tema no exclusivo de policías sino además de un conjunto de especialistas y académicos

---

<sup>44</sup> También podríamos denominarlo *campo* de la seguridad aunque preferimos policiamiento para no generar confusiones con otros usos del concepto de seguridad como el de la seguridad social propio de los Estados de bienestar.

que se abocaron tanto a su estudio como a la gestión pública en seguridad. El surgimiento de nuevos capitales como títulos de técnicos o licenciados en seguridad se destaca entre otros fenómenos que dan cuenta de dicho proceso (Frederic, 2008).

Tanto la incorporación de docentes no gendarmes o “civiles” como la novedad de egresar licenciados o técnicos como parte de la formación básica, ha tenido sus repercusiones en los instructores y gendarmes, sobre todo aquellos con algunos años en la institución. A lo largo de nuestro trabajo de campo hemos podido detectar una tensión, por parte de estos actores. Tensión que, según la voz de estos nativos, plantea un desencuentro entre la necesidad de formar un subalférez y lo que implicaría un licenciado<sup>45</sup>.

Un ejemplo claro de esta disyuntiva entre el licenciado y el subalférez apareció en Nicanor. Es un hombre morocho y bajo, apenas robusto y bastante obstinado. Es oficial y trabajaba en el CEPE que visitamos durante el año 2013. Como ya dijimos, a los CEPE llegan los oficiales recién egresados de la escuela con la jerarquía de subalfereces, pero que aún no han completado su licenciatura. Durante nuestra visita pudimos conversar con Nicanor en reiteradas oportunidades y lo hicimos sobre diferentes cuestiones que hacen a la formación de los gendarmes. En una de nuestras entrevistas, teniendo en cuenta que en el CEPE donde trabaja recibe jóvenes recién egresados de la Escuela Güemes, le preguntamos cómo evaluaba él la formación actual de los oficiales de la GNA. Su respuesta, que copiamos a continuación, giró en torno a la tensión de la que venimos hablando:

N: ...lo que yo he hablado con ellos es que le dan mayor importancia a la licenciatura, que es importante, que al hacer del gendarme. Ser licenciado es muy importante porque lo profesionaliza al hombre pero hay veces que le dan más importancia a la licenciatura o a la parte... u otras materias que a lo que tiene que aprender el gendarme. Entonces vos vas a tener un licenciado en la ruta pero no vas a tener un oficial de gendarmería. Lo que yo le digo a ellos, por ahí ellos no, pero más adelante van a tener oficiales que van a decir: “yo soy licenciado, no voy a ir al monte cinco días, yo soy licenciado en seguridad pública y no me voy a tirar abajo del colectivo a buscar droga ¡no! yo soy licenciado.” ¿Me entendés?

P: ¿Cuáles son las aptitudes o conocimientos propios del gendarme?

N: Y... les falta desde mi punto de vista, de que se tienen... que lamentablemente es así, se tienen que adaptar a las condiciones que les tocó vivir. Si bien vos tenés derechos y gracias a dios cada vez estamos mejor, tenemos más medios para trabajar, ellos creen que esto... algunos creen que esto es un trabajo y es una profesión, una profesión y una vocación. Es lo que hablábamos con nuestro inspector general que vino la semana pasada ¿sí? Nosotros somos funcionarios públicos, y tenés por

---

<sup>45</sup> Para ser justos, es necesario aclarar que si bien dicho dilema aparece en muchos instructores y oficiales, no es una opinión unánime ya que otros, en cambio, entienden estas reformas como una ventaja.



elección, por vocación, por designación y por vocación. Nosotros somos funcionarios públicos por vocación, yo voy voluntariamente a ser funcionario público.

Desde el punto de vista de nuestro interlocutor la licenciatura acerca al *ser* y *hacer* de los gendarme a un trabajo más entre otros, y lo aleja de lo que según su percepción *es* o *debería ser*, una “vocación”. Si bien abordaremos la idea nativa de “vocación” en el capítulo IV, vale destacar aquí que nuestro interlocutor percibe como un riesgo que la “profesión vocacional” -que para él significa ser gendarme- deje serlo ya que, según sus palabras un licenciado no se interna en el monte por cinco días ni se “tira” debajo de los vehículos a buscar droga. El licenciado no estaría, a diferencia del subalférez, dispuesto a realizar tareas sacrificadas ni a obedecer de la misma manera. La idea de “vocación” se asocia a la de “sacrificio” que a su vez es un aspecto que, como veremos más adelante, enviste de prestigio el *ser* “gendarmístico” de acuerdo con el propio punto de vista nativo. De esta manera podemos ver que para Nicanor, la licenciatura –aunque permite la profesionalización- no es vocacional y por eso generaría el, desde su punto de vista, perjuicio de asimilar la “vocación” del gendarme con “un trabajo” más. Aunque Nicanor cobra un salario, afirma que es funcionario público “voluntariamente”, lo que sumado al “sacrificio” que implicaría la profesión del gendarme resultan aspectos que permiten a los integrantes de la fuerza diferenciarse de otras actividades y profesiones que no implican un “sacrificio” y que por lo tanto son valorativamente inferiores, desde la perspectiva nativa.

La explicación brindada por Nicanor muestra que la tensión licenciado versus subalférez refleja una pugna por el estatus de la profesión de gendarme frente a otros trabajos de personas “civiles” y profesionales, quienes además ahora les disputan el saber acerca de cómo formar a un integrante de esta fuerza en un espacio institucional tradicionalmente dominado exclusivamente por los gendarmes. Cuando Nicanor afirma que los futuros subalfereces se va a negar a realizar determinadas tareas bajo la excusa “yo soy licenciado”, destaca el prestigio que puede otorgar un título académico a quien lo posee, al punto que lo presenta como algo que puede romper las jerarquías tradicionales de la institución poniendo en riesgo así la cadena de mando. Ante el lugar hegemónico que los títulos universitarios poseen en las condiciones sociales actuales en las que operan los gendarmes, algunos enarbolan las nociones de “vocación” y “sacrificio” como un capital que ellos detentan y

los “civiles” no. Entendemos que esto debe ser pensado como una *estrategia* ajustada a un *habitus*, es decir a:

Sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos... (Bourdieu, 2007: 86)

Dicho *habitus* sería al mismo tiempo generado y generador del lugar que los gendarmes ocupan en el *campo* del policiamiento local. Ya que de acuerdo con Bourdieu, las prácticas dependen de “las probabilidades específicas que un agente singular o una clase de agentes poseen en función de su capital entendido, desde el punto de vista considerado aquí, como instrumento de apropiación de las probabilidades teóricamente ofrecidas a todos” (2007: 103). Por ello, si tenemos en cuenta las probabilidades específicas, es comprensible que la idea dominante que existe entre buena parte del grupo de los gendarmes formados con anterioridad a los cambios exigidos en el “Acuerdo Marco para la Educación Superior no Universitaria” sea restarle valor a las licenciaturas, afirmando que ellos forman oficiales de gendarmería que egresan con la jerarquía de subalfereces con el “agregado” de una licenciatura. O sea, ellos entienden que su prioridad es la formación del subalférez con “vocación” antes que un licenciado sin ella. En línea con estas prácticas se encuentra el hecho de que los instructores son presentados a los cadetes y aspirantes como el modelo a seguir, y no así los docentes de las materias del área de estudio, la mayoría de los cuales son personal no gendarme.

Por otra parte, la realización de la licenciatura no es obligatoria<sup>46</sup> (sí lo es el pasaje por los CEPE) aunque es un entendimiento tácito que dicha titulación los ayudaría en el futuro para los ascensos jerárquicos, de modo tal que aquellos que sí tengan la licenciatura estarán en ventaja sobre los que no la posean al momento de las promociones. Es decir, la licenciatura es considerada dentro de los institutos como una oportunidad altamente valorada pero subsidiaria de la formación del subalférez, objetivo este último que se presenta como el principal de la Escuela de Oficiales.

---

<sup>46</sup> No lo era al menos durante el período en que realizamos trabajo de campo.

Badaró afirma que en el Colegio Militar de la Nación el espacio áulico resulta estigmatizado ya que remite a:

...una arraigada forma de definir a la identidad militar, según la cual el “mundo civil” se distingue por actividades intelectuales que carecen de valores morales, y el mundo militar, por el contrario, se basaría en la exteriorización corporal de valores morales como el sacrificio, la abnegación y la resistencia. (...) "el aula" se construye en las representaciones de los cadetes como un espacio civil y, más precisamente, como el espacio característico de "los otros", es decir, de los "estudiantes universitarios" (2006: 68)

Vale la pena poner en relación esta cita de Badaró con las palabras del oficial Nicanor, quien entendía que la licenciatura acercaba a los jóvenes gendarmes al “mundo civil” donde la “vocación” y el “sacrificio” correrían el riesgo de ser reemplazado por las tareas intelectuales antes que aquellas en la que hay que poner el cuerpo, y la GNA correría entonces el riesgo de dejar de ser lo que él considera que *es o debería ser* para transformarse en un “trabajo”. Aquí, también encontramos, en los relatos de algunos gendarmes, la estigmatización que comprende la asociación de tareas “civiles” con tareas intelectuales carentes de valores morales.

Ahora bien, esta tensión –que no llega a ser una contradicción- entre el subalférez y el licenciado que marcan aquellos gendarmes formados en el viejo plan, no la hemos encontrado dominando las opiniones y pareceres de los jóvenes cadetes y aspirantes. Muy al contrario, para ellos los títulos universitarios que la institución ofrece resultan un estímulo más para ingresar a la fuerza, lo cual, al igual que en el caso anterior, también resulta de sus posiciones en el *campo* del que forman parte. En una charla con cadetes mujeres de tercer año, Clara y Julia manifestaban la importancia de la licenciatura de la siguiente manera:

Clara: A nosotros sobre todo salimos de acá y es como que la misma gendarmería quiere que la gente vaya a hacer cursos y siga sabiendo cada vez más, porque cotidianamente el laburo constante sí o sí te exige que vos siempre sepas más. (...) Y tenemos la posibilidad de ser licenciados en seguridad que uno sabe que el día de mañana por cualquier motivo personal deja la fuerza y te tenés que ir y tiene un título de licenciado acá.

Julia: Eso te puede servir para la actividad privada, si uno no puede trabajar más acá, me gustaría... o dentro de la gendarmería también llevarlo a la faz privada, tener una empresa de seguridad. También se puede hacer, puede ser paralelo a la carrera de oficial...

A diferencia de sus camaradas más veteranos, ellas podrán aprovechar la habilitación que les conferirán las titulaciones para legitimar futuras acciones y tomas de decisión en sus carreras laborales (dentro y fuera de la GNA). Además, teniendo en cuenta las reconfiguraciones en el *campo* del policiamiento mencionadas más arriba (aparición de nuevos actores y aparición de nuevos capitales) los jóvenes gendarmes podrán esgrimir esos capitales culturales que son los títulos –legítimos, además, en otros *campos* como el académico- para enfrentar disputas ante profesionales “civiles” como por ejemplo los especialistas en temas de seguridad y otros actores provenientes del ámbito académico. Es entonces entendible que al interior de la GNA comience a apreciarse –principalmente por parte de los recién llegados- las titulaciones ya que, como otros tipos de capital, aumenta las probabilidades específicas de apropiación de este grupo de actores sociales.

Como ya explicamos, los cadetes con mejores promedios de notas y mejor conducta son distinguidos con jerarquías de “suboficiales cadetes” teniendo obligaciones y derechos exclusivos, y ascendiente jerárquico sobre sus compañeros del mismo curso. Sin embargo, y a pesar de esos beneficios otorgados a los mejores alumnos, resulta interesante remarcar que aquellos que se destacan por estudio son etiquetados con mote burlescos. En una de nuestras visitas a la Escuela de Oficiales, nos encontrábamos compartiendo un recreo con un grupo de cadetes, cuando escuchamos que decían algo referido a “los dorados” o “los caballeros dorados”. Al preguntar a qué se estaban refiriendo nos respondieron que dicho apodo lo habían tomado de “Los Caballeros del Zodíaco”<sup>47</sup> y que así es como ellos nombran a los que son buenos alumnos, un poco en broma pero sin que deje de ser una expresión despectiva. Ser un alumno demasiado bueno o demasiado obsecuente del profesor, al parecer, no está muy bien visto. En esa misma ocasión nos contaron que en la escuela a los alumnos que son muy obsecuentes les ponen el mote de “brocheros”, al preguntar por qué o qué quiere decir, nos dieron la siguiente respuesta: “es el que está todo el día con la brocha dándole y dándole a la pared, como que son los que trabajan todo el día”, queda claro que es un término que aunque usado en tono de broma no deja de ser despreciativo. Este tipo de tratos tienen algo más que un aire de familia con aquellos que

---

<sup>47</sup> “Los Caballeros del Zodíaco” es una serie animada de origen japonés que se estrenó en nuestro país a mediados de la década del 90. La trama gira alrededor de un grupo de guerreros que luchan contra las fuerzas del mal con el fin de salvar a la humanidad. Los “caballeros dorados” son los más poderosos y de más alto rango de todos estos caballeros.

Badaró describiera para el Colegio Militar de la Nación. El autor recupera las categorías nativas de cadete “pantera” y cadete “administrativo” para dar cuenta de diferentes representaciones sobre las tareas “verdaderamente” militares que conviven en el Colegio Militar de la Nación. Badaró afirma que:

La acusación de “administrativo”, que localiza al cadete hombre en un espacio femenino como el aula, supone no tanto un cuestionamiento a la masculinidad sino a su “verdadera” condición de militar. En este sentido, el arquetipo del cadete administrativo remite a representaciones de una masculinidad civil adepta al trabajo intelectual y burocrático antes que el esfuerzo físico y el coraje. En el CMN conviven en forma crítica representaciones espaciales y de género que definen el aula y el estudio como un espacio y una actividad femenina y civil respectivamente, con otras que consideran el aula y el terreno, el estudio y la instrucción militar, como dimensiones complementarias y legítimas... (Badaró, 2009: 278)

Podemos afirmar que similares construcciones de sentido se levantan alrededor de las representaciones nativas de cadetes y aspirantes de la GNA en relación a sus compañeros más aplicados en el estudio, a los que suelen denominar “dorados” o “brocheros”.

Lo cierto es que, más allá de los motes peyorativos que pudiéramos encontrar entre quienes se destacan por sus estudios, los jóvenes cadetes y aspirantes valoran mucho la posibilidad de tener acceso a títulos de educación superior en su pasaje por la escuela. En cambio, entre los gendarmes socializados en modelos formativos anteriores, el discurso hegemónico afirma que la licenciatura erosiona aquello que los diferencia de los “trabajos”, a saber la “vocación”. Vale destacar entonces esta diferencia generacional que, como ya anticipamos, responde a *habitus* diferentes, producto de posicionamientos diferentes dentro del *campo*.

Es válido considerar además, que no solamente en el *campo* del que los gendarmes forman parte sino además en la estructura social general, los jóvenes que ingresan a la GNA buscan insertarse en un mercado laboral más exigente que el que antaño se les presentara a sus padres, un mercado con altos porcentajes de trabajo informal, y en donde una titulación universitaria resulta una herramienta nada despreciable, incluso fuera de la GNA como destacaban Clara y Julia. Por su parte los más veteranos, ya han conseguido posicionarse (mejor o peor según cada caso) dentro del *campo* del policiamiento y es entendible que sus jugadas sean más conservadoras.

Por último, vale reiterar que aunque la mayoría de los cadetes y aspirantes afirmaron que la licenciatura resultaba una novedad ventajosa y valoraban la posibilidad de acceder a titulaciones académicas, esta apreciación nunca era unánime. Lo mismo vale para los más

veteranos que cuestionaban su utilidad dentro de la GNA. Es importante poner en relación estas luchas de sentido con los procesos de *identificación* que acontecen a lo largo de la formación inicial. Vimos que para muchos gendarmes la llegada de la licenciatura significó la intromisión del “mundo civil” en el espacio escolar. Si bien la figura del “civil” será analizada detalladamente en el siguiente capítulo, vale la pena mencionar aquí que la misma es esgrimida como una alteridad constitutiva a partir de la cual los gendarmes construyen la propia *grupalidad*. Por lo tanto podríamos pensar que la figura del licenciado debería entrar en tensión con los sentidos que los cadetes tienen sobre quiénes son y sobre su pertenencia al grupo de los gendarmes. Sin embargo, como vimos, esto no es necesariamente así (o lo es solo para determinados actores y no para otros) porque las narrativas a partir de las cuales los actores se identifican con determinado colectivo son contextuales, múltiples y conflictivas (Grimson, 2001, 2011; Hall, 2003). Los procesos de identificación están atravesados por las luchas de sentido que son luchas por el poder de imponer sentido. De esta manera, las narrativas en conflicto sobre lo que significa ser gendarme que existen entre generaciones -e incluso al interior de cada una de ellas-, da cuenta de que este tipo de instituciones son mucho más heterogéneas de lo que normalmente se las consideran y que más que como espacios uniformes y estáticos deben ser pensados como dinámicos escenarios de luchas históricas donde los distintos actores buscan imponer los sentidos que consideran convenientes a sus intereses.

## **CAPÍTULO II: De “diamantes en bruto” a “personas de bien”. Percepciones nativas sobre qué es y cómo se forma un gendarme.**

*“...el saludo a la bandera es lo más poderoso que yo encontré en la escuela, ahí siento que soy de la gendarmería, que no soy un civil de afuera, nosotros somos argentinos todos los días, no solamente cuando juega la selección”*  
(Nicolás, aspirante a gendarme)

La formación de los gendarmes no termina con el proceso que va del ingreso al egreso de los institutos, ni se realiza exclusivamente puertas adentro de los mismos. Según lo que muchos gendarmes con varios años de servicio nos han explicado, ellos continúan adquiriendo saberes y destrezas prácticamente a lo largo de toda su carrera, incluso el hecho de que sean rotados con bastante frecuencia<sup>48</sup> en sus destinos laborales permite que deban aprender diversos saberes de acuerdo con las tareas que demandan las particulares problemáticas de cada lugar. Sin embargo es notable que los institutos y escuelas de Gendarmería *hacen* gendarmes, o dicho de otra manera: antes que transmitir un oficio, transmiten un saber *ser*.<sup>49</sup>

De lo anterior surgen un conjunto de preguntas iniciales que comenzaremos a responder en este capítulo, estas son: ¿qué significa ser gendarme dentro de los institutos de formación básica? Y junto con esto ¿cómo se forma un gendarme en dichos espacios institucionales?

Buscando responder estas preguntas nos proponemos, a continuación, analizar las percepciones institucionales acerca de lo que significa formar un gendarme. Como es de

---

<sup>48</sup> Por lo que hemos podido indagar, ningún oficial de gendarmería se establece en un mismo destino laboral por más de cuatro años. En el caso de los suboficiales la frecuencia de rotación es menor, pero rara vez alguno pasa por menos de tres destinos diferentes a lo largo de su carrera.

<sup>49</sup> No negamos que en las escuelas se transmita parte del oficio y de los saberes que se necesitan para realizar las labores que los gendarmes llevan adelante en sus rutinas laborales. Lo que estamos afirmando es que los procesos de *identificación* con la institución son transmitidas durante la formación básica de manera profunda y bastante definitiva, mientras que los saberes necesarios para realizar el trabajo futuro se transmiten en los institutos de manera incompleta y serán aprendidos, al igual que en cualquier otro oficio, a lo largo de sus trayectorias laborales. Para graficarlo con un ejemplo simple podemos afirmar sin lugar a equivocarnos que la enorme mayoría de los flamantes egresados de cada año se consideran gendarmes pero al mismo tiempo no sabrían cómo llevar adelante un control de vehículos de carga en la frontera, por nombrar una actividad tradicional y cotidiana.

esperar, estas teorías nativas se encuentran íntimamente relacionadas al modelo institucional sobre lo que *debe ser* un gendarme, modelo que se transmite a aspirantes y cadetes en el paso por la escuela. Este ideal, con el que se espera que los jóvenes se identifiquen, da cuenta de cómo se identifican los actores institucionales, o sea, refleja lo que ellos dicen *ser*. Al mismo tiempo dicha *autocomprensión* se construye institucionalmente a partir de un conjunto de alteridades. Así, la propia identidad se define y se afirma en la diferencia, las fronteras de un “nosotros” se delimitan siempre por referencia a los “otros” de quienes nos diferenciamos (Barth, 1976; Brubaker y Cooper, 2001; Grimson, 2001, 2011).

En este capítulo nos concentraremos en la figura de los “civiles” como alteridad constitutiva del gendarme. Como ya anticipamos, compartimos aquí la concepción de Sirimarco (2011) quien afirma que para la policía, esta categoría forma parte de una narrativa institucional, que se utiliza como alteridad cuando la situación así lo amerita. También es necesario destacar que, en nuestro caso, la figura del “civil” toma distintos matices –no siempre peyorativos- según cómo se lo esté usando, para qué se la esté usando, quién lo use y ante qué interlocutor, o sea, en estos institutos circulan varias y diferentes representaciones sobre los “civiles”. En los apartados que siguen abordaremos una de estas figuras centrales para la construcción del modelo institucional del gendarme, nos referimos al “civil” que ingresa a los institutos de cadetes o aspirantes<sup>50</sup>. Esta figura del “civil” se define en dos niveles o de dos maneras, por un lado de manera colectiva, esto es: como parte de la población de jóvenes que ingresan a los institutos y que tienen un conjunto de rasgos que la diferencian de otras poblaciones. Por otro lado de manera individual, como lo que cada uno de estos jóvenes dicen que eran antes de su ingreso.

El recorrido del capítulo comienza con las representaciones nativas acerca de la población de jóvenes “civiles” que ingresan a los institutos. Desde este punto de partida iremos pasando a los discursos nativos sobre cómo se transforma ese joven “civil” en un cadete o aspirante. Veremos en dicho trayecto las caracterizaciones que estos jóvenes -en coincidencia con sus instructores- esgrimen sobre cómo eran ellos mismos antes del ingreso, apareciendo aquí la dimensión individual de un pasado “civil”. Y cómo,

---

<sup>50</sup> En el capítulo IV abordaremos otra figura de los “civiles” a la que hemos denominado como “buen vecino” y que es usado por los gendarmes con diferentes motivos, ya no para delimitar un “nosotros, sino para construir legitimidad ante personas ajenas a la fuerza como puede ser, por ejemplo, un antropólogo.



transitados algunos meses o años de formación, en el momento que fueron entrevistados se reconocen colectivamente como parte de la GNA. En estas últimas representaciones comenzaremos a delinear el modelo institucional del gendarme.

## **II. a Antes de ser.**

### II.a.1 “Diamantes en bruto”

Como ya vimos, es posible afirmar que los discursos dominantes dentro de las fuerzas de seguridad reconocen en la figura del “civil” una alteridad constitutiva, una frontera que delimita un “nosotros”. En los cursos de formación básica de la GNA existen diferentes actores institucionales encargados de transmitir el modelo de lo que debe ser un gendarme así como también de lo que consideran que es un “civil”. Entre dichos actores podemos nombrar a los instructores y subinstructores, quienes además son considerados por cadetes y aspirantes como la encarnación de dicho ideal a seguir. El resto de los oficiales que cumplen otros cargos como por ejemplo los directores, subdirectores o secretarios que ocupan los diferentes espacios que conforman el organigrama escolar, como así también otros suboficiales, son también agentes significativos para la transmisión de modelos institucionales a los novatos. Por otra parte existe personal no gendarme, que no poseen estado militar, que trabajan cotidianamente en las escuelas e institutos. Durante nuestro trabajo de campo hemos encontrado que varios de estos actores “civiles” comparten ampliamente muchas de las opiniones con sus compañeros de trabajo gendarmes. Todos los agentes institucionales a quienes hemos entrevistado, ya sean gendarmes o no, reproducen, en mayor o menor medida, las representaciones institucionales y son los encargados de transmitir las a los recién llegados.

En dichas representaciones nativas –tanto sobre lo que significa ser gendarme, como así también sobre lo que son las diferentes alteridades constitutivas- existen un conjunto de *atributos categoriales* (Brubaker y Cooper, 2001) que circulan en la institución y que sirven a la identificación de los gendarmes. A continuación abordaremos las concepciones que circulan en las escuelas sobre la población de jóvenes que allí llegan, cuyos rasgos, o al menos algunos de ellos, son pensados como aspectos característicos de los “civiles” que se acercan a esta fuerza. O sea que, para nuestros interlocutores, la población de jóvenes que

se postulan ya poseerían características distintivas en relación a otros jóvenes que se inclinan por otros trabajos y aun por otras fuerzas de seguridad.

La “heterogeneidad cultural” es un rasgo que define, según la apreciación nativa, a la población de ingresantes, heterogeneidad que es asignada debido a los múltiples lugares de origen de los y las gendarmes. Para ejemplificar este punto vale la pena citar un fragmento de una de nuestras charlas con Gómez, uno de los oficiales instructores que conocimos en la Escuela de Oficiales. Al respecto nos decía:

La heterogeneidad que recibimos nosotros es de todos lados, Salta, Tierra del Fuego, entonces son distintas... vamos a llamarles “subculturas” de todos lados. Que nosotros tenemos que aunar y poder llegar a formar este gendarme. (...) Y esto es paulatino, empezamos con qué es gendarmería, los colocamos en gendarmería, donde lo hacemos ver qué es lo que tiene gendarmería, de dónde surgió la gendarmería, la parte histórica... Y eso empieza en primer año, hacemos algo genérico para que ellos conozcan dónde están.

De esta manera Gómez asimilaba diversidad cultural con diversidad de origen. Esta multiplicidad cultural, comparte sin embargo en el imaginario institucional un punto en común que es su tradicional “origen provinciano”, afirmado como un rasgo diacrítico de la identificación “gendarmística”. Este provincianismo comprende una serie de rasgos deseados que son presentados de manera esencialista por los actores y a los que la novedosa llegada de ingresantes de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y Conurbano Bonaerense -a partir de la mayor presencia de la GNA en dichas geografías- estaría poniendo en riesgo, como veremos en las notas de campo que siguen.

Como ya aclaramos en la introducción, a lo largo de nuestro trabajo de campo nos propusimos como requisito no entrevistar exclusivamente gendarmes sino además actores “civiles” que formaran parte de las escuelas. Por ese motivo, durante nuestras visitas tratábamos de realizar entrevistas con docentes “civiles” y con el personal de los gabinetes psico-pedagógico que trabajaba en cada uno de los institutos. En uno de estos gabinetes realizamos una entrevista a tres mujeres, Nélica, Rosario y Teresa. Las tres eran profesionales (poseían licenciaturas en carreras afines a dicho gabinete) y sus edades variaban entre 30 y 40 años aproximadamente siendo Nélica la de mayor edad y Teresa la más joven. Rosario era la única de las tres que, además de poseer un título universitario, era gendarme. Luego de las presentaciones correspondientes la charla se inició con una explicación de las múltiples tareas que ellas realizaban en el gabinete. Nélica que no es

gendarme y hace cerca de veinte años que trabaja en la escuela, dijo que todos los años realizan encuestas<sup>51</sup> sobre diversos aspectos de los jóvenes que ingresan (lugares de origen; edades, variables socioeconómicas) con el fin de tener un diagnóstico socioeconómico para ellas mismas y para los instructores. Ellas usan esta información para ofrecer a los instructores una caracterización general de la población de cadetes con la que van a trabajar. Sobre dicha caracterización, Nélide dijo:

Nélide: Y lo que hemos observado siempre, bueno viste que la mayor afluencia acá en gendarmería son de Misiones, Formosa, del interior, más que nada del interior donde se ve el accionar de la gendarmería. Pero lo que hemos observado también es que estos últimos años es que ya vienen más de Buenos Aires también. (...) Y te digo que la mayor problemática, por ejemplo cuando hacemos selección, donde mayor problemáticas tienen son los chicos de acá del Conurbano. Tenés gente que viene y accede con toda la idiosincrasia de la capital y lo que ves es que viene a una fuerza porque no tiene otro recurso para hacer nada... no todos. Pero tienen esa situación de “voy a entrar acá porque...” y vienen con un montón problemáticas y de historias difíciles. Distinto de los chicos del interior que viene porque por ahí es por vocación, porque lo ve, porque le gusta...

Aparece en la cita anterior una primera diferenciación entre jóvenes del interior que serían “vocacionales”, versus jóvenes del Conurbano que estarían impulsados por la necesidad económica. Es claro que la balanza moral comienza a inclinarse a favor de los primeros. Teresa, también personal civil, con cerca de diez años en la escuela, agregó: “Porque no es lo mismo... si bien la adolescencia es un momento vital y demás, no es lo mismo un chico de 15 años que vivió en Misiones, no sé... arando la tierra digamos, que un chico que vivió hasta los 18 años en plena Capital Federal con todas las posibilidades”

Aparecía así, en las palabras de Teresa la división entre haber nacido en Buenos Aires o en cualquier otra provincia de la Argentina, al tiempo que asociaba a estas con la vida y tareas rurales, mientras que a aquella con el desarrollo y las posibilidades. Vale la pena aclarar que estas ideas no fueron exclusivas de estas interlocutoras sino todo lo contrario, eran ampliamente compartidas con varios de los directivos e instructores entre quienes realizamos trabajo de campo y con quienes conversamos de estos temas. Siguiendo con la entrevista, esta fue convergiendo hacia las descripciones, por parte de nuestras interlocutoras, sobre los “chicos del interior” por un lado y los del Conurbano y la Capital por otro. Transcribimos a continuación las partes más significativas:

---

<sup>51</sup> Las mismas fueron solicitadas en reiteradas ocasiones sin éxito.

Teresa: ...y si bien tiene esta carencia del nivel económico y demás, lo que observamos además, nos podemos equivocar o no, pero los notamos que son más...

Nélida: con más problemáticas sociales.

Teresa: con más problemáticas sociales y no tan... tan eh... bichos, perdón por el término, son como más inocentes [los jóvenes provenientes del interior] en ese sentido y más eh...

Nélida: hasta la parte de los modismos, la forma de hablar, la forma de comportarse, nada que ver, pero más allá de esto con muchas problemáticas sociales. Convengamos que hoy si no es por vocación y es por una salida laboral, si alguien vive acá tiene un montón de posibilidades para estudiar pero lo chicos que se acercan acá y vienen del conurbano vienen con muchas problemáticas.

Teresa: Pero bueno, a lo que voy es que ellos (los del interior) veían el accionar de la gendarmería o están más empapados en esas cuestiones, y bueno al ver eso es... no sé si la palabra es... digo "puro" porque no me sale otra palabra, no sé si es más puro el del interior pero lo veo como más este... más allá de la cuestión vocacional...

Nélida: lo que tienen los chicos del interior a diferencia de los de acá es que el chico del interior que viene es porque vieron el accionar de la gendarmería. Acá (Buenos Aires) hay mucho desconocimiento con lo que tiene que ver con gendarmería y vienen sobre todo porque es una salida laboral. Y tenés un montón que vos entrevistas y no tienen ni idea de lo que es la gendarmería (...) les preguntas si sabés qué hacen y te dicen "no, yo sé que están por ahí, que están vestido de verde..."

Teresa: a ver quiero aclararte algo para que vos entiendas, que igual no va por el tema de la pobreza, el punto no es ese, al contrario porque la mayoría tienen carencias y demás pero tienen honestidad ¿sí? por lo menos hablo en general del interior, una honestidad, un sentido de bien que todavía lo conservan y eso está bueno. Y creo que esa es una de las cosas, es mi punto personal, creo que es una de las cosas que actualmente hace que la gendarmería también tiene este prestigio, por el tema de la honestidad, de que... Obviamente que todas las fuerzas tampoco vamos a negar que dificultades existen en todas pero yo creo que por algo gendarmería todavía tiene ese prestigio porque queda esta cuestión que todavía... de la honestidad o el sentido de bien. Y después el hecho de que ellos tengan que rotar de destinos para mí hace a que la corrupción sea menos, me parece a mí.

Badaró explica que en el Colegio Militar de la Nación, cada aspirante es evaluado en cuanto a su "capital moral" para ser admitido en la institución. En dicha evaluación "la moralidad opera como la resultante de la composición de su capital total y de la relación de sus diferentes propiedades o atributos" (2009: 110). El autor destaca que la familia y los círculos sociales del joven son los referentes centrales en dicha evaluación. Y que, entre los atributos que pesan en la evaluación del "capital moral", sobresale la identificación de los actores militares "con prácticas y hábitos de sectores medios y altos" (2009: 109) al tiempo que se oponen a lo masivo y popular. Podemos afirmar que en nuestro caso también acontece una evaluación mediante la que se mide el "capital moral" de los postulantes, pero aquí la procedencia de sectores populares se da casi por descontado y la evaluación del "capital moral" varía, en cambio, de acuerdo con el origen geográfico de los jóvenes,

identificándose con las provincias “del interior” y en oposición a la CABA y el Conurbano bonaerense.

Se puede observar entonces que, de acuerdo al punto de vista nativo, los ingresantes se dividen en dos grupos: por un lado los de las provincias y por otro los de Capital y Conurbano Bonaerense. Ambos comparten problemáticas sociales como la pobreza pero mientras los primeros ingresan por “vocación”<sup>52</sup> surgida de observar el accionar de la fuerza en sus territorios, los segundos lo hacen exclusivamente por necesidad de una salida laboral. Estos motivos de ingreso resultan a los ojos de nuestras interlocutoras radicalmente opuestos e irreconciliables, y gozan claramente de diferentes grados de legitimidad. Si bien nos referiremos a la idea de vocación más adelante, basta decir aquí que al igual que en otros espacios laborales públicos, como colegios u hospitales por ejemplo, la “vocación” se construye como una virtud que desprecia el interés económico. Nuestras interlocutoras lo dejan claro al oponer dicha noción a la de “necesidad”. La oposición que estamos destacando, asocia la vocación con la “honestidad” o “pureza” que nuestras entrevistadas reclamaban para los jóvenes provincianos, y la “necesidad” a la picardía -reflejada en la idea de “bicho”- que sería más común en los jóvenes del Conurbano.

En consonancia con lo anterior se puede observar en las palabras citadas que la “pobreza del interior” es pensada como “digna” y resulta entonces legítima a los ojos de quienes trabajan en la escuela. No parece suceder lo mismo con la “pobreza de las grandes urbes”, ya que allí, o más precisamente en sus márgenes, se encuentra el mundo donde se han perdido los valores, mientras que en la “pobreza del interior” aún se conservaría a la gente que los posee, los “puros” y “honestos”. Hay una construcción de sentidos que regionaliza (y temporaliza, como veremos en breve) lo puro y lo contaminado, aquello que se ha perdido en la Capital y que es necesario recuperar, y que, como veremos al final del capítulo, efectivamente se recuperaría dentro de la GNA mediante una “formación en valores”, según la teoría nativa.

¿De dónde viene esta organización dualista y esencialista entre el interior y la capital? ¿Por qué existe dentro de los institutos de formación básica de la GNA? El porcentaje de jóvenes provenientes de la CABA, el Conurbano y Provincia de Buenos Aires que se inscribieron para ingresar a la Escuela de Oficiales en el año 2012 representaba el 24% del total, siendo

---

<sup>52</sup> Como dijimos arriba el concepto nativo “vocación” será analizado en profundidad en otro capítulo.

la provincia con mayor número de postulantes inscriptos para ese año. Para la *Escuela de Suboficiales Cabo Juan Adolfo Romero* dicha proporción representaba el 11,89% para los postulantes del primer cuatrimestre, y el 10% para el segundo del mismo año, ubicándose en cuarto y quinto lugar respectivamente con relación a los postulantes de otras provincias. Por lo que nos explicaron todos los gendarmes, estas cifras representan un aumento sin precedentes en la proporción de postulantes de la CABA, Conurbano y Provincia de Buenos Aires<sup>53</sup>.

Resulta importante destacar que a pesar del aumento de ingresantes de CABA y el Conurbano a los institutos de la GNA, el provincialismo siga siendo considerado un rasgo distintivo, en una fuerza que si bien es federal y se jacta de su presencia en todo el territorio de la Nación, posee sin embargo muchos de sus enclaves institucionales más importantes en la CABA y el Conurbano Bonaerense: el Edificio Centinela (Barrio de Retiro, Capital Federal); la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes* (Ciudad Evita, La Matanza, Gran Buenos Aires); *Instituto Universitario Gendarmería Nacional Argentina* (Barrio de San Telmo, Capital Federal). ¿Por qué entonces reniegan de su “parte capitalina” al punto de considerarla “impura”?

Esta pregunta será respondida a lo largo de los capítulos que conforman esta primera parte de la tesis. Sin embargo podemos adelantar que a partir de la dicotomía capital/urbano/necesidad/picardía versus provincia/rural/vocación/honestidad -que no es una representación exclusiva ni originada dentro de esta fuerza sino que forma parte del sentido común dominante<sup>54</sup> - los actores institucionales construyen una imagen deseable de

---

<sup>53</sup> Para el año 2012, los datos suministrados por la Escuela de Oficiales serán los siguientes: el 24% de los inscriptos pertenecen a la provincia de Buenos Aires, luego Misiones (12%), Formosa (11.36%) Salta (9.68%), Corrientes (8.32%), Jujuy (5.68%) que suman el 72%, las demás provincias del centro y sur del país se reparten el porcentaje restante. Para el mismo año el Instituto de Mercedes los datos provistos fueron los siguientes: primer curso del año: Formosa 33,48%, luego Misiones 17,62%, Salta con el 12,33%, Buenos Aires con el 11,89%; segundo curso del año: Corrientes 23,9%, le sigue Chaco con el 19,13%, Misiones 17,39%, Formosa 13,47%, y Buenos Aires con el 10%. Para la *Escuela Cabo Raúl Remberto Cuello* (Jesús María): Formosa 37,18%, Misiones con un 21,66%, Salta 14,44%, Corrientes 6,67%, Jujuy con el 5,05%. Aquí a diferencia del instituto anterior (Cabo Juan Adolfo Romero) la proporción de aspirantes provenientes de Buenos Aires es insignificante. Los datos han sido facilitados por las autoridades de los respectivos institutos.

<sup>54</sup> La idea dualista de la ciudad como un espacio envilecido en oposición al ámbito rural como uno honrado tiene una larga existencia en las sociedades occidentales. Expresiones que bien pueden ser el germen de estas nociones aparecen ya en el viejo testamento. El libro Génesis, da cuenta del Edén como un jardín lleno de plantas y animales inofensivos, con un huerto para que Adán lo labrara, al mismo tiempo presenta a este primer hombre como un ser inocente hasta que come del árbol de la ciencia del bien y del mal. Por otra parte, esta idea aparece durante el Renacimiento de la mano de la literatura bucólica o pastoril. La Enciclopedia

la GNA, donde los jóvenes que allí ingresan serían, antes que nada honestos. Esta honestidad operaría, desde el punto de vista nativo, como garantía de incorruptibilidad institucional. Y al mismo tiempo la llegada de jóvenes provenientes de los grandes centros urbanos bonaerenses representaría un riesgo para esta pureza.

Por último vale aclarar que si bien el mayor ingreso de postulantes del Conurbano Bonaerense suele ser un motivo disruptivo o al menos suele aparecer así en algunas conversaciones, no observamos ningún mecanismo formal o informal que impulse a evitar el ingreso de los jóvenes que provienen de estas regiones, ni tampoco a su expulsión una vez dentro. La institución parece adaptarse a los cambios coyunturales sin que esto, al menos por ahora, afecte lo que ellos piensan que son, ya que el origen provinciano es un rasgo distintivo que ellos usan para hablar de sí mismos y para diferenciarse de otras fuerzas.

## II.a. 2 “Re civiles”

Como vimos en el apartado anterior, entre las ideas que circulan en la GNA sobre los “civiles”, aparece aquella que describe a la población de jóvenes que se acercan a engrosar sus filas. Esta población tendría determinadas características deseables como su origen provinciano y honradez, que, para el discurso nativo, se vuelven propias de la institución.

Ahora bien, al igual que en otras fuerzas de seguridad en las que hemos trabajado (Garriga Zucal & Melotto, 2011, 2013) en la GNA, los “civiles” se presentan también como una alteridad constitutiva. Los jóvenes postulantes no son considerados parte de la gendarmería antes de ingresar a los institutos y transitar allí cierto tiempo, sino que a su llegada son vistos individualmente como “civiles”. Tanto los instructores como los jóvenes cadetes y aspirantes que ya han transitado algún tiempo dentro de los institutos también asignan un conjunto de características a estos ingresantes, y cuando lo hacen no es tanto en torno al grupo sino más bien refiriéndose a los individuos que lo constituyen. Sobre estos individuos que para esta narrativa son los “civiles” nos referiremos en este apartado.

---

Británica describe a la literatura pastoril como un: “tipo de literatura que presenta a la sociedad de pastores como libre de la complejidad y la corrupción de la vida en las ciudades...” (disponible en: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/446078/pastoral-literature>). Ya en la Ilustración podemos encontrar una de sus manifestaciones más influyentes para el occidente moderno en las ideas del filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) con el mito del “buen Salvaje”.

Como ya vimos en el capítulo anterior, la Ley N° 19.349 de Gendarmería Nacional Argentina establece el estado militar para los integrantes de la GNA. Esta situación normativa es tomada y esgrimida por los gendarmes como una diferencia fundamental entre ellos y quienes no ostentan dicho estado<sup>55</sup>. Un “civil” es alguien que no pertenece a una fuerza policial o militar y que no viste uniforme. Así lo dejaba claro Lucía, una cadete de segundo año, quien en una entrevista nos contó que en la ceremonia de la entrega del uniforme<sup>56</sup>, cuando ella recibió dicha prenda militar sintió mucho la diferencia a cuando solo usaban el traje color negro, sin señas castrenses, con el que comúnmente ingresan y se retiran de la escuela durante los francos. Este traje, a diferencia del uniforme militar, no se los entrega la institución sino que ellos deben adquirirlo por sus propios medios. Lucía nos decía en aquella ocasión que a partir de entonces, dejó de sentirse como alguien que observaba desde afuera para pasar a sentir que ya formaba parte de la institución.

Pero la diferenciación entre “civiles” y gendarmes no se agota en una cuestión normativa que habilita el uso de un uniforme y que establece un estado diferencial frente a la ley con respecto a los demás ciudadanos. Cuando los gendarmes dan cuenta de esta diferenciación lo hacen, además, en referencia a todo un conjunto de características que nacen de haber vivido lo que podríamos denominar “experiencia de cuartel”. Mario tiene 39 años y es oriundo de una ciudad del interior de la provincia de Buenos Aires, ingresó como cadete a la Escuela Güemes luego de una breve experiencia previa en las fuerzas armadas, es oficial de la GNA con jerarquía de segundo comandante y trabaja como instructor jefe de escuadrón en la *Escuela de Suboficiales y Gendarmes Cabo Juan Adolfo Romero*. En una entrevista nos explicaba la importancia de la vida de cuartel como aquello que los diferencia de los “civiles”:

Mario: El régimen interno u orden cerrado como se le decía antes, bueno. Acá se saluda y es un movimiento militar, el tema de hacer un movimiento lo que es un saludo, una marcha y todo la parte militar. O sea, ¿cómo se logra que un grupo se transforme en homogéneo? teniendo en cuenta que son de diferentes provincias, eso lo tenés que enseñar de alguna forma. Y entonces la cuestión es: se unifican criterios en

---

<sup>55</sup> Este uso que opone “gendarme versus civil” aparece en los discursos de otras fuerzas de seguridad en las que hemos trabajado: Policía de la Provincia de Buenos Aires; Policía Federal Argentina; Prefectura Naval Argentina. A su vez, tanto Paul Hathazy, Máximo Badaró y Mariana Sirimarco dan cuenta de esto en sus respectivos trabajos. Al respecto nos interesa marcar que si bien no es un discurso exclusivo de los gendarmes, sí adquiere ribetes particulares en esta fuerza, diferente a cómo aparece en otras.

<sup>56</sup> Esta es una ceremonia que se realiza con los cadetes de primer año y que describiremos con detalle más adelante, en el capítulo IV.



cuanto al orden interno, antes se llamaba orden cerrado y hoy se llama régimen interno. Aprenden por ejemplo a desfilar y eso los diferencia también del civil, un civil dice “hola que tal, buenos días” y te da la mano, un gendarme hace un saludo militar. (...) A ver, en el desfile, el tema de pasar enfrente a una autoridad como el presidente de la nación y hacer el saludo que sería rindiendo honores, eso lo hace el militar, no lo hace un civil, o sea, lo hace el gendarme. Es el orden cerrado, y ahí es donde se aprende el tema de hacer un saludo, el tema de ir marchando. (...) El marcialismo es una cuestión elegante, una cosa que queda muy bien. Y más cuando es una cierta cantidad de gente que hace lo mismo al mismo tiempo ¿sí? significa que pueden... si acatan una orden normal de esas y pueden recibir cualquier tipo de orden.

De acuerdo con las palabras de Mario, “lo civil” se opone al mundo marcial. Según su punto de vista, son cuestiones tales como haber vivido una cotidianeidad castrense (régimen interno u “orden cerrado”) y los usos del cuerpo, tanto individual como colectivo que allí se imponen, lo que distingue a unos y otros<sup>57</sup>. A diferencia del cadete que ha experimentado el “orden cerrado” escolar, el joven “civil” es visto como alguien inmaduro y el pasaje por los institutos como una instancia de maduración. Así lo explicaba Sergio, un instructor de alrededor de 40 años de edad:

Acá lo que existe Mariano es la maduración, porque vos no te olvides que hay chicos que vos lo vas a ver, yo egresé con 21 años y tenía gente [a cargo en los escuadrones del despliegue] de 25 o más años en la fuerza, la edad de mi padre. (...) Y acá les damos este tinte de responsabilidad o maduración que vos necesitás sí o sí.

La maduración es entendida como un aspecto necesario para poder ejercer el mando sobre personas que suelen ser de mayor edad que los jóvenes recién egresados y que por lo tanto tienen muchos más años dentro de la GNA. Podemos preguntarnos ahora ¿qué significa madurar para los agentes institucionales? Tanto los instructores como los cadetes y aspirantes entienden que el pasaje por las escuelas opera un cambio en determinados

---

<sup>57</sup> Las palabras de nuestro interlocutor nos recuerdan, una vez más, los trabajos de Mariana Sirimarco (2004a; 2009; 2011) sobre la formación policial. Como vimos en la introducción, la autora se propone abordar el proceso de construcción del sujeto policial, a partir de un anclaje en lo corporal, ya que considera instancias fundamentales a los discursos sobre el cuerpo y a la corporalidad, en estos contextos educativos. Considerando a lo corpóreo, no como un objeto que se emplea, sino como un sujeto que se es, Sirimarco afirma que “subordinar el cuerpo individual al cuerpo político-social, ayuda a la conformación de un determinado sujeto policial” (2004: 61). La autora centra su análisis en los usos institucionales del cuerpo, o mejor dicho, las corporalidades, y explica: “...el ingreso a la institución policial puede abordarse entonces como 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. En la construcción del sujeto policial, el cuerpo se transforma en el escenario mismo de esa construcción” (2009: 36). En nuestro caso, los usos del cuerpo también encuentran un lugar destacado en la formación de los gendarmes. Y, tal como afirma esta autora en sus diferentes trabajos, Mario, nuestro entrevistado se refería a un cuerpo institucional y homogéneo y obediente.

aspectos de sus personalidades. En una charla con un grupo de cadetes de primer año nos encontrábamos hablando del “período de adaptación” y ellos explicaban la gran exigencia de esta etapa de la siguiente manera:

Francisco: ...acá tenés horario para todo, para arrancharnos, para comer, desayunar, para esto para lo otro, tenés horas para el sueño.

Marianela: y a mí lo mismo que ellos, pero yo no era gendarme y yo entré como civil y tenía vida de civil, no tenía horarios para levantarme, iba, venía...

El joven “civil” aparece como aquel que no tiene horarios, que puede ir y venir libremente sin ataduras y, como afirmaba René, otra cadete de segundo año, también es menos ordenado y responsable que un joven cadete o aspirante: “yo como entré como civil me inculcaron lo que es la parte de más seriedad, el ser más ordenado y sobre todo más responsabilidad, el ser una persona independiente pero a la vez tomar esa independencia con responsabilidad.”

Como en los ejemplos citados, es común escuchar por parte de los propios cadetes y aspirantes que madurar implique adquirir mayor responsabilidad expresada en circunstancias como tener horarios, restricciones en la circulación y obligaciones que cumplir. Esta maduración resulta un atributo categorial que, a sus propios ojos, los distingue, y al mismo tiempo los ubicaría por encima, de “lo civil”.

Junto con lo anterior, desde el instante en que ingresan a la escuela se busca deliberadamente que el joven sea “alineado” y “pulcro” en el cuidado de la propia imagen personal. Esto se aprecia inmediatamente al momento en el que podemos entrar a estos institutos: tanto instructores como instruidos tienen la ropa planchada, limpia, los borceguíes lustrados. Los cortes de cabello en los varones y los peinados en las chicas son prolijos y constantes en cada individuo que uno se cruza caminando por las instalaciones de la escuela. El detalle llega hasta el corte de uñas que no debe ser demasiado largo pero tampoco muy corto como en las personas que se comen las uñas. Estos son aspectos que la institución utiliza para diferenciar a los cadetes y aspirantes de otros jóvenes que no ingresaron a la GNA. Jesús, uno de los instructores de la Escuela Güemes lo aclaraba de la siguiente manera:

Les hablamos por ejemplo de aspectos personales, corte de cabello, de la barba, uso de alhajas y cosméticos para las femeninas o del peinado, el uso del uniforme, aunque usted no lo crea acá hay cadetes que al momento de ingresar nunca han utilizado una

camisa dentro de un pantalón y mucho menos utilizar un cinto en el pantalón, entonces llegan acá donde la imagen debe ser la mejor y la camisa bien planchadita, el pantalón bien ajustado. Entonces hay muchos jóvenes que llegamos y empezamos a enseñarles eso, cosas básicas, simples que por ahí parecen una pavada hablando mal y pronto pero que no, que para nosotros es muy importante. (...) Y de ahí comenzamos, por ejemplo el lustre del borceguí que por ahí nunca le han pasado una pomada al zapato o realizar el moño de una corbata, que son cosas que por ahí uno no las ve, que no se ven pero que realmente así se comienza acá.

En la misma charla Jesús especificaba también que entre las faltas más comúnmente cometidas por los cadetes y que son sancionadas por ellos estaba “la pulcritud en el vestir y en la pulcritud o presencia general”. Hecho que además hemos podido corroborar al preguntarle a los propios cadetes y aspirantes por los motivos más comunes por los que habían sido sancionados. Aspectos como el cuidado de la presencia personal se encuentran entre los primeros que se deben transmitir en el cadete aunque para la mirada de algunas personas que no pertenecen a la fuerza parezcan “pavadas”, para los actores institucionales son aspectos muy importantes y constituyen dimensiones centrales de *autocomprensión* institucional.

A partir de las palabras de los cadetes y aspirantes, podemos ver que la figura institucional del *otro* “civil” aparece en sus relatos para dar cuenta de cómo eran ellos mismos antes de haber vivido la “experiencia de cuartel”, o incluso de cómo son otros jóvenes que ellos conocen como por ejemplo familiares y amigos, que no ingresaron a ninguna fuerza y se dedican a otras profesiones y oficios no militares/policiales. Estas diferencias delimitan así un hito temporal en el cual el propio pasado “civil” es rememorado retrospectivamente por cadetes y aspirantes a partir del cambio de hábitos y acciones que antes del ingreso no se cuestionaban pero que desde el presente institucional son pensados como no apropiados para un gendarme. Esta figura institucional del “civil” refleja un individuo menos responsable, más desprolijo en su cuidado personal y más inmaduro en comparación con el joven cadete o aspirante. Este tipo de relatos autobiográficos en los que el pasado individual se reconstruye a partir de una historia colectiva, fueron descriptos con gran detalle por Sirimarco (2007) en aspirantes del “Curso Preparatorio para Agentes” en la Escuela para Suboficiales y Agentes de la Policía Federal Argentina. Allí la autora destaca que:

...estos relatos biográficos -lejos de ser un testimonio subjetivo- se encuentran atravesados y moldeados por el entorno del que el sujeto es parte. Se trata de entender que la narración de la propia vida se construye como un relato social, por medio del

cual el individuo articula su historia personal con la historia grupal. Así, el relato biográfico opera como una metáfora de la trayectoria del grupo. (2007:21)

Entendemos que el proceso que describe la autora sucede asimismo entre los y las cadetes y aspirantes en GNA. Además de la cita anterior, otro aspecto común que hemos reconocido para nuestro caso, se refieren a la separación temporal entre un antes y después al ingreso que identifica Sirimarco, y que actúa “poniendo de manifiesto la distancia que media entre ambas instancias. Y construyendo, en torno a esta distancia, la identidad de su presente como policía” (2007: 25).

Es importante destacar además que, de acuerdo con estas narrativas, las acciones no se circunscriben al ámbito escolar donde se dan por descontadas, sino que traspasan los límites de la gendarmería para formar parte del resto de la vida de estos jóvenes, o sea que tendría efectos más allá de los muros de los institutos y los tiempos de la formación. En nuestra visita al CEPE conversábamos con un grupo de oficiales recién egresados de la Escuela Güemes sobre cuáles eran los aspectos más importantes que la formación básica en la escuela les había brindado para el trabajo que hoy estaban realizando. Alfonso, uno de los subalfereces allí presentes dijo:

Yo lo que es, lo que era antes de entrar a la escuela yo era *re civil*. Yo por ahí me juntaba a jugar al fútbol y después... no sé, estaba ahí en la esquina... paveando digamos. Y una vez ya que entré a la escuela mi carácter cambió. Yo si tengo un problema con personas afuera, en el trabajo, cuando alguno no se quiere controlar y viene y te quiere gritar, te quiere enfrentar, yo te digo... digamos con tranquilidad tratar de resolverlo, no asustarme o ponerme nervioso o querer yo agredir. Sino que yo estando tranquilo pienso y trato de resolver la situación.

Inmediatamente uno de sus compañeros de nombre Federico lo interrumpió para abonar la idea con la siguiente explicación:

...constantemente uno está expuesto a una agresión o que... en la sociedad por ahí hay personas que reaccionan mal, a mí también me ha pasado, que por ahí paré un auto y le molesta que lo paren para controlar la documentación y te quieren agredir. Pero es nuestro trabajo y hay que tomarlo con calma. Y eso en la escuela se aprende. Yo antes de ingresar a la escuela siempre fui medio... me peleaba con alguien y me peleaba a las piñas directamente y no iba a dejar que nadie me venga a gritar menos si mi familia no me grita no me va a gritar un extraño. Y bueno en la escuela uno aprende que tiene que mantener la calma, no reaccionar mal y bueno en el trabajo uno ve que viene uno y te quiere gritar o te quiere pegar y entonces tenés que buscar que se calme nomás y no puede reaccionar mal uno.

No podemos dejar de notar que sorprende la similitud de las palabras de Alfonso sobre su pasado “re civil” con las que cita Sirimarco en un trabajo del 2007 y que fueron enunciadas durante una de sus entrevistas, por un joven aspirante de la PFA al que llamó Leandro<sup>58</sup>. En ambos casos, jugar al fútbol y “pavear” en la esquina, describirían el ocio entre los varones jóvenes. De esta manera nuestros interlocutores afirmaban haber cambiado hábitos y formas de ser que exceden el ámbito escolar y se extienden a sus vidas fuera del instituto, o como afirma Sirimarco, estructura sus vidas completas (2004a, 2007, 2009). Independientemente de la veracidad en los relatos de estos jóvenes, lo que nos interesa es mostrar que se condenan ciertos comportamientos que antes habrían sido habituales como “pavear en una esquina” o “pelearse a las piñas”. En sus discursos, el autocontrol de las emociones –entendido como un cambio en el carácter- que supuestamente adquieren durante la formación contrasta con sus propios comportamientos del pasado en los que realizaban acciones “re civiles” como decía Alfonso. Hábitos que son considerados propios del “mundo civil” y, al mismo tiempo, indeseados o al menos incompatibles con la *autocomprensión* como gendarmes.

Por otra parte, en las palabras de ambos oficiales aparece la adquisición de “carácter” -entendido como control de emociones, tales como el miedo o los nervios, y el dominio de los impulsos agresivos- como uno de los diacríticos que alejan de su pasado “civil”. Identificamos aquí un punto en común con los desarrollos de Hathazy (2006) quien explica que en la Guardia de Infantería de una policía provincial de Argentina donde él trabajó, la idea de temple, tanto mental como físico, es subrayado y muy valorado, entendiéndose por el mismo un control de las emociones y reacciones corporales ante situaciones de extrema confusión, humillación, agresión y provocación. En la segunda parte de la tesis, desarrollaremos en detalle la importancia del control de los impulsos para la obtención de la obediencia.

El concepto de *autocomprensión* esgrimido por Brubaker y Cooper, sugiere la idea de una “subjetividad situada”, definida como “el propio sentido de quién es uno, de la propia locación social, y de cómo (dados los dos primeros elementos) uno está preparado para

---

<sup>58</sup> Las palabras de Leandro que cita Sirimarco (2007) son las siguientes: “¿Qué quiero hacer yo? Ah, era verdad que quería ser policía, mirá vos... No, pero los amigos del barrio, la gente, qué va a decir, yo que rompía vidrios. ¡Por Dios! Que jugaba a la pelota en la esquina y cagaba a pelotazos a las viejas. ¿Y ahora quiero ser policía? No, no puede ser, debo estar equivocado”.

actuar” (2001: 47). Se entiende así que la acción individual o colectiva puede ser explicada a partir de estímulos no instrumentales sino por la forma en que los individuos se consideran a sí mismos. Y es por esto mismo que estos jóvenes entienden y afirman que ahora que son gendarmes no pueden realizar determinadas acciones como resolver sus problemas “a las trompadas”, independientemente de si efectivamente lo hacen o no, porque esos son atributos que ellos asignan a sus anteriores vidas “civiles” mediante relatos reordenados a partir de sus presentes institucionales.

En este sub-apartado vimos que la figura del “civil” resulta una alteridad constitutiva. Alteridad que se revela al percibir que el pasaje por las escuelas e institutos de la GNA es relatado como un antes y un después entendido por instructores, aspirantes y cadetes como una “maduración” que los aleja del *ser* “civil”. Que esa maduración se obtiene mediante la experiencia de “la vida de cuartel”, y que implica para el discurso nativo ser más responsable; ser más pulcro y cuidados en el aspecto personal; cambiar hábitos “civiles” considerados indeseables; y cambiar el carácter en el sentido de tener la capacidad de controlar las emociones. Esto nos conecta con los desarrollos de Elías en *El proceso de la civilización* (2009) que abordaremos con profundidad en la segunda parte de la tesis, baste anticipar aquí que encontramos una relación entre el modelo institucional del cadete y aspirante con los cambios en la personalidad y actitudes que dicho autor describe como propios del proceso civilizatorio tales como el refinamiento de la conducta y la autoacción de los impulsos y emociones.

Antes de pasar al siguiente sub-apartado es necesario repetir, siguiendo a Sirimarco (2007) que estas autobiografías de las que emerge la figura del pasado “civil” se articulan teniendo un modelo institucional, “que guía el conocimiento acerca de lo que significa ser policía y de los incidentes que marcan una vida típica policial” (2007: 29). A continuación veremos otros aspectos del relato que, oponiendo lo “gendarmístico” a “lo civil”, nos permitirán seguir delineando un modelo institucional deseado de lo que significa ser gendarme.

### II.a. 3 Conservar el “pasado perdido”

Este discurso nativo, que expresa un modelo institucionalmente deseado del gendarme estableciendo diferencias con “lo civil” y que, como vimos, aparece mediante la disyuntiva fuera de la escuela versus dentro de la escuela o antes y después del ingreso, se nutre

también mediante la rememoración nostálgica de un pasado mejor, pero actualmente perdido, en el cual los jóvenes eran más responsables. Así, lo que anteriormente vimos que se esgrime para casos individuales en los jóvenes ingresantes, sería, desde el punto de vista nativo, un fenómeno general y generacional. Es común escuchar por parte de oficiales de todas las jerarquías que actualmente los jóvenes son menos responsables, tienen menos valores y que las instituciones en general (escuela y familia principalmente) se han deteriorado como educadores por excelencia. Por tomar uno de tantos ejemplos posibles citaremos, una vez más, las palabras del oficial instructor Gómez:

Hay que tener en cuenta que es un cambio el ingreso, es un cambio de hábitos. Y antes quizás lo sentíamos... y volvemos con el antes y el ahora, si es lo mismo, por ahí antes vos lo tenías más asimilado por ejemplo vos antes tendías tu cama. Te levantabas a la mañana, cuando eras un adolescente y tendías tu cama, porque además tu mamá te decía “acomodá tu pieza” y vos acomodabas. Y eso hoy día empezó a no estar, que son cambios... ¡Mirá lo que te digo! ¡tender la cama nomás! Que hace... que tender la cama hace a un cuidado, un alineo personal.

Consideramos que este tipo de relatos comparten ciertos aspectos con los mitos de origen (Eliade, 1991). De acuerdo con dicho autor, los mitos de origen tienen un carácter sagrado y se refieren a cómo desde una situación originaria -el origen de los tiempos- el mundo se ha ido modificando hasta llegar a ser lo que es en el presente. En nuestro caso no tenemos una referencia a un tiempo primigenio sino a un pasado no muy lejano, la época de la niñez de los instructores. Tampoco vemos un carácter sagrado como para poder hablar de mitos de origen, presentan en cambio una evaluación moral que define ese pasado como bueno o al menos preferible al presente. Pero este tipo de referencias nostálgicas a un pasado cercano, sí comparte con los mitos de origen el hecho de ser un producto social que carece de autor individual y principalmente que pueden ser pensados como un sistema de operaciones lógicas que explican un ordenamiento actual del mundo a partir de cambios devenidos desde un pasado (originario y sagrado en el caso de los mitos de origen; reciente y “mejor” en nuestro caso). El autor afirma que: “la función principal del mito es revelar los modelos ejemplares de todos los ritos y actividades humanas significativas: tanto la alimentación o el matrimonio como el trabajo, la educación, el arte o la sabiduría” (1991: 7). Siguiendo entonces a Eliade, entendemos que estos relatos comparten con los mitos de origen el hecho de que justifican y dan sentido a acciones del presente y a los modelos institucionales deseados, en este caso determinado modelo de gendarme. También es

necesario decir que este tipo de construcciones discursivas no son exclusivas de la GNA, sino que la idea de un pasado perdido en el que todo era mejor, es un lugar común que excede a esta institución, al punto que existe un proverbio que reza que “cualquier tiempo pasado fue mejor”<sup>59</sup>. Refiriéndose a la Policía Federal Argentina, Galvani (2009) afirma que:

Como una constante del dicho popular de que “todo tiempo pasado fue mejor”, los policías entienden que hubo una sociedad que los respetaba pero que esto ya no pasa. El “respeto” es nombrado permanentemente como uno de los valores sociales perdidos, valores que la institución lucha por mantener. (págs. 95-96)

Para el caso de los gendarmes, aunque no comparten la idea de que la sociedad no los respeta, sí coinciden en la existencia de un pasado en el que los jóvenes eran más responsables y poseían en general más valores, pero entienden que los mismos se recuperarían al interior de los institutos de formación. Según las representaciones nativas, dentro de las escuelas de la GNA, aún se conservaría el mundo del respeto y la responsabilidad gracias a la formación que allí se imparte. Esta mirada del mundo actual no es solamente patrimonio de los instructores sino que también es asimilada y compartida por los jóvenes que allí ingresan. Juan Cruz, aspirante a gendarme lo expresaba claramente de la siguiente manera:

...cuando vinimos a la preselección lo que a mí me llamó mucho la atención viendo más lo que es la actualidad de hoy en día afuera, en la sociedad, lo que es más tener la disciplina, el respeto y todo eso es... cosa que se perdió, valores que se perdieron y volver a encontrarlos acá, y sentirte parte de eso para mí es como un orgullo venir a sentirte parte de una institución que respeta muchas cosas que afuera ya se tienen perdidas.

Juan Cruz recrea retrospectivamente, desde los sentidos institucionales que ha incorporado, las impresiones que le generó su primer contacto con la escuela. En sus palabras aparece la división entre un “afuera” donde los valores se habrían perdido y un “adentro” donde aún se conservarían. Este relato traza así una frontera que refleja, por oposición, lo que debe ser un gendarme desde el punto de vista nativo, o sea, delimita un modelo institucional del

---

<sup>59</sup> La frase proviene originalmente de una elegía del poeta castellano José Manrique (1440-1479) dedicada a la muerte de su padre. Obtenido de Rubén Gil (2006) *Diccionario de anécdotas, dichos, ilustraciones, locuciones y refranes*. Editorial clie. España.



cadete y el aspirante<sup>60</sup>. Si bien más adelante lo analizaremos con mayor detalle, vale la pena destacar aquí que esta idea nativa resulta muy familiar a lo que Máximo Badaró afirma sobre el Colegio Militar de la Nación como espacio donde se construye una imagen del Ejército como “reserva moral de la Nación”.

Pero además este relato justifica, al menos desde lo discursivo, una pedagogía institucional. Aparece entonces lo que los instructores -y demás actores que trabajan en los institutos de formación- entienden como “formación integral” del cadete o aspirante. Esta formación que aquí presentamos posee, de acuerdo a nuestros interlocutores, tres aspectos centrales, a saber: conocimientos teóricos dentro de los cuales ellos incluyen contenidos de materias legales como derecho penal y derecho procesal penal que conforman la currícula. Conocimientos prácticos como por ejemplo el uso correcto del arma o cómo realizar un allanamiento, aquí se incluyen ejercicios en los que se simulan actividades operativas, generalmente en las materias de campo. Y por último lo que ellos denominan “formación actitudinal”, descrita como una “formación en valores” que se transmitiría no tanto en alguna materia específica sino por la cotidianidad de habitar la escuela y gracias al control permanente de los instructores. A la formación “actitudinal”, que es considerada la parte más importante de la “formación integral”, nos referiremos a continuación.

#### II.a.4 El “pulido”

Llegamos en este punto a una metáfora que usan los nativos para dar cuenta de cómo se forma un gendarme. Nos referimos a la metáfora del “pulido del diamante en bruto” que asimila, por un lado, a los jóvenes ingresantes con un mineral noble pero en estado rústico y, por otro, a la formación con el proceso de refinamiento que lo transformaría en una gema preciosa. Esta metáfora es subsidiaria de otras representaciones que circulan dentro de los institutos, algunas de las cuales ya estuvimos describiendo como la noción esencialista que afirma que muchos los jóvenes que allí llegan serían portadores de “pureza”.

Sigamos con una nota de campo:

---

<sup>60</sup> Es importante destacar que a pesar de esta idea de que en la sociedad actual se han perdido valores que antes eran comunes, no hemos encontrado una figura que se asemeje a lo que en otras fuerzas de seguridad es denominado como “el vigilante de la esquina” (Garriga y Melotto, 2013) que señalaría un “pasado glorioso” en que dichas instituciones eran respetadas por la sociedad y que actualmente se ha perdido. Entendemos que esta ausencia resulta de que, como veremos más adelante, los gendarmes consideran que todavía hoy son una fuerza prestigiosa y respetada por la sociedad civil.

...luego de observar una clase de tiro en el polígono fuimos a merendar al comedor de cadetes con un grupo de oficiales instructores. En determinado momento comenzaron a contarnos sobre el cariño que ellos sentían por la institución, les pedí entonces si podía grabar lo que estaban diciendo y me lo permitieron. Pasamos por varios temas entre los que surgió la metáfora del “diamante en bruto”. El primero en tomar la palabra fue el oficial Quintana:

Quintana: Los tres años que yo transcurrí en esta escuela, los tres años estuve con primer año y recibo a lo bruto... al diamante en bruto por decirlo... y nosotros vemos eso también. Yo por ejemplo hoy tengo mi curso de primer año y yo veo cadetes que fueron míos y ahora están en segundo año y cadetes que fueron míos y están en tercer año, o sea yo los vi transcurrir en esa esta y los vi... veo el cambio ¿no? Y para mí es sumamente satisfactorio que ellos... [Se refiere sus camaradas allí presentes] que cadetes que han sido míos, ellos vengan y me digan “tengo al cadete Iglesias, muy atento y respetuoso, colaborador, cumplidor, es buen compañero con el resto...” (...) Entendemos que tenemos una diversidad de personas, tenemos una diversidad de personalidades, cultural, de habilidades, actitudes ¿no? Que entendemos que enseñamos para todos, y buscamos la interacción con el otro... (...) Y ver todo ese cambio que se produce en los tres años para mí es muy significativo ¿no?

De acuerdo a esta metáfora, en la diversidad que reciben, estarían los “diamantes en bruto”. Además, el instructor aparece aquí como un artesano que talla con referencia al modelo que la institución impone. La metáfora presenta a los jóvenes que egresan de las escuelas como un “tesoro” y a las provincias del NOA y el NEA –principalmente- como una “cantera”, o “semillero” como ellos mismos suelen decir. En aquella ocasión, Quintana continuó explicando cómo es que ocurre ese “pulido”:

...con el hombre nosotros lo vemos cuando llega ese diamante en bruto que llega y que lo vamos viendo permanentemente y vamos viendo su progreso y su crecimiento... (...) Y en eso de la corrección permanente, de estar encima del hombre y de la posibilidad que tenemos los instructores de conocerlo, de conocer sus problemas y de saber cuestiones personales, ir encarrilándolo y llevándolo para llegar a buen puerto o no, porque no todos los casos son felices. Lamentablemente hay gente que no puede adaptarse o que no puede ser constante en esa evolución y tienen que ser separado, o solos se dan cuenta y se van.

“Pulir” sería “estar encima del hombre corrigiéndolo y conociéndolo”. Conocer a los cadetes y aspirantes por parte de los instructores parece ser un aspecto que preocupa a los agentes encargados de la socialización en los institutos, y aún más desde los últimos años en los que el número de aspirantes y cadetes se ha, por lo menos, triplicado. “Conocer al hombre” resulta fundamental en las concepciones del mando y control de los gendarmes. Y para los instructores de los institutos es lo que permite detectar los “casos no felices”. Así, de la cita anterior también resulta central la noción de un proceso de selección o

decantación por medio del que aquellos que no poseerían las condiciones para adaptarse, son separados o se retiran por su propia voluntad.

“Pulir” significa tomar algo rústico y limar sus impurezas, refinarlo. Y es también en este sentido que se lo entiende al interior de los institutos de la GNA. El curso de aspirantes a Gendarmes imparte, dentro del marco de la materia Régimen Interno, conocimientos de “Urbanidad y buenas costumbres”. Por su parte en el curso de cadetes, ya desde los primeros días, en las “semanas de adaptación”, se enseñan “normas de urbanidad y cortesía”. Y luego este tipo de saberes se transmite cotidianamente, por ejemplo, en las distintas comidas, momento en que los cadetes de años superiores enseñan a los recién llegados la manera correcta de comportarse en la mesa. Sergio, uno de los instructores, nos explicaba la importancia de estos saberes ya que, decía, cuando salgan de la escuela van a tener que compartir mesas con autoridades políticas e institucionales y van a tener que comportarse como la ocasión amerite:

...como tu verás en la mesa hay uno de tercer año que es el jefe de mesa, dos de segundo que son los jefes reemplazantes si los jefes de mesa se tienen que levantar y tres que son de primero que aprenden. Y lo que se les enseña, palabras más palabras menos, es cómo sentarse, cómo doblar la servilleta, cómo usar los cubiertos, que como nosotros decimos por ahí los alumnos del interior del país por ahí desconocen algunas de las reglas de urbanidad y cortesía.

Relacionado con el cuidado en la presencia personal y la pulcritud de la que hablamos más arriba, este refinamiento de la conducta es parte de la construcción del modelo de gendarme que la institución busca imponer. Pero además, y como veremos en la segunda parte de esta tesis, persigue un encauzamiento moralizante (Tiscornia, 2004a) de la conducta que mediante la sanción de las incivildades y la vergüenza que esto genera, promueve el autocontrol de los impulsos.

Pero “pulir” además, es entendido como la capacidad de transformar a los jóvenes “civiles” que ingresan en sujetos pulcros, maduros, responsables, respetuosos, es decir, transmitirles una “formación en valores” (o “actitudinal” como también la llaman). De esta manera encontramos como el resultado que se espera del “pulido” al modelo institucional del gendarme. La importancia de esta formación era definida por el Instructor Sergio de la siguiente manera “...o sea, acá se da conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que siempre hablamos que lo más importante es lo actitudinal”. Otro de

nuestros interlocutores, un oficial de alta jerarquía, explicaba que la “formación en valores” no se debería perder porque de ser así, ellos “dejarían de ser lo que son”. O bien, Marcelo, un joven oficial instructor de la Escuela Güemes, que describía esta formación como “integral” dando a entender con ello que es:

...no solamente una formación académica, paralelamente tratamos de que la formación del cadete sea una formación integral, tratamos de prestar atención a formarlos moralmente. Si bien los principios morales vienen de la cuna, vienen de la casa, nosotros tratamos de pulir.

Si bien “formación moral” o “en valores” eran usadas indistintamente para referirse a la “formación actitudinal”, lo que queremos subrayar que nuestros interlocutores la oponen a la formación de contenidos académicos y de saberes procedimentales, al tiempo que la consideran más importante que estos últimos.

Volviendo a nuestra charla con Quintana, él destacaba la importancia de la “formación actitudinal”, cuando al preguntarle mediante qué acciones concretas ellos llevaban adelante el “pulido”, nos respondió lo siguiente:

Quintana: Esto está íntimamente ligado en la formación en cuanto a los valores. Acá hay algo que es fundamental y que nos cansamos de hablarlo... la formación en valores. En cuanto a todo aquello que el hombre gendarme necesita indefectiblemente para cumplir con sus funciones. (...) las competencias van de forma paralelas con el perfil que, cada instituto, cada institución requiere. Nuestro perfil de subalférez, de oficial recién egresado habla mucho de esto de los valores. Hay cuestiones que indefectiblemente se tienen que aprender acá, muchas de ellas que no se aprenden acá y que vienen de la casa y que es necesario reforzar y tienen que ver con los principios y los valores. Y después en base a los resultados de los exámenes que uno observa, uno ve cuáles son los contenidos académicos y procedimentales que el hombre alcanza, pero los valores, la ética profesional del gendarme tiene que salir de acá porque si no sale de acá no se hace más. Y nosotros no queremos gendarmes que no sean éticos, que no sean profesionales y que no tengan principios ni valores.

Quintana exponía de forma clara el discurso institucional, que establece una jerarquía de saberes a transmitir, jerarquía según la cual la “formación en valores” está por encima de cualquier otro tipo de contenidos. Relato institucional que destaca a los institutos y escuelas básicas como los únicos espacios indicados para transmitirlos.

## II.a 5 Valores civiles y valores militares

Ahora bien ¿cuáles son esos valores que constituyen dicho relato? ¿Cómo se transmiten o, al menos, cómo dicen ellos que lo hacen? Algunos ya los hemos venido describiendo a lo largo del capítulo, como el respeto y la responsabilidad por ejemplo. Vale la pena traer ahora nuevamente, la entrevista con Mario, el oficial de 39 años, instructor de uno de los cursos de aspirantes a Gendarmes, él afirmaba lo siguiente:

Mario: Por ejemplo los días viernes de cada semana tenemos una formación en la cual se hace una locución a cargo de un oficial o suboficial y en esa locución se abordan cierta cantidad de valores. O sea, tenemos que dar valores militares, virtudes militares que son la abnegación, aplomo, espíritu de cuerpo y toda esa carga de valores es lo que se intenta transmitir aquí a ese futuro gendarme. Y no solamente ahí sino cuando está en el aula, cuando está en instrucción. La instrucción es muy enriquecedora, no es solamente la cuestión de la materia. O sea, se le da el aporte importante que es esa cuota de valores. ¿Cómo es el tema de llevar a un hombre civil a ser un gendarme? es algo que no es una fórmula muy difícil, esto es como dos más dos es cuatro. Acá sencillamente es: se trae el hombre civil y con los valores que ya trae de su casa se pulen esos valores, se le da cierta cantidad de información y se saca al gendarme, siempre dentro de lo que es el marco legal. Acá se lo foguea con un montón de valores, valores humanos, civiles, sociales ¿sí? la familia... como digo, el lema de la Gendarmería es “Dios, patria y familia.”

La cita anterior sintetiza distintas cuestiones que venimos analizando y que los instructores consideran de gran importancia ya que se reiteraban una y otra vez en las diferentes charlas y entrevistas que realizamos. En las ceremonias que presenciamos a lo largo de nuestro trabajo de campo y que describiremos con mayor detalle más adelante, hemos podido corroborar la constante mención por parte de diferentes locutores a diversas características que deberían desarrollar los jóvenes ingresantes, definidas como valores. Luego, como dice nuestro entrevistado, muchos de los valores aludidos son considerados propios del mundo castrense, entendidos como pertenecientes a la vida de cuartel<sup>61</sup>. Nos referimos a rasgos como el sacrificio, aplomo, abnegación o camaradería entre otros. Junto con estos están aquellos que ya nombramos y que son considerados valores no exclusivos de la institución, y se comparten con la sociedad en general (respeto y responsabilidad). En nuestra experiencia de campo vimos que, si bien existen valores que aparecen con mayor insistencia que otros, lo cierto es que cualquier aspecto evaluado como deseable o “bueno” puede ser tomado como un valor a transmitir dentro de los institutos. Por ello, enumerarlos a todos no tiene mucho sentido analítico, y aunque a lo largo de esta tesis nos detendremos,

---

<sup>61</sup> En el capítulo siguiente analizaremos cómo los gendarmes entienden su relación con los militares.

como ya venimos haciendo, en los que consideramos centrales –vocación, espíritu de cuerpo, aplomo o temple de carácter, respeto, por nombrar algunos- entendemos que la saturación misma de valores es un dato que abona la nuestra idea de la oposición que la institución establece entre el “adentro” de los valores y el “afuera” donde se habrían perdido.

Pasemos ahora a la frase “Dios, Patria y Familia”, presentada por Mario como lema de la institución. Lvovich y Rodríguez en un trabajo titulado la “Gendarmería Infantil durante la dictadura” (2011) emprenden un análisis partiendo del año 1979, época en la que la GNA aún pertenecía al Ejército Argentino. Por aquellos años se creó la Gendarmería Infantil dentro del marco del “Plan de Acción Cívica de Gendarmería Nacional”. En dicho trabajo los autores dan cuenta de cómo, por medio de estas instituciones y la participación en ceremonias, se impulsaba la socialización en valores y representaciones, entre las que aparece el lema “Dios, Patria y Familia”. Por nuestra parte no hemos tenido más referencias que las del instructor Mario, es posible pensar que esto sea así ya que dicho lema puede ser visto como un resabio de la última dictadura cívico/militar, evento del que la GNA viene tratando de separar su imagen institucional, desde la vuelta de la democracia<sup>62</sup>. Lo que sí hemos registrado reiteradamente en nuestro trabajo de campo es la fuerte presencia de la religión católica en cada instituto que hemos visitado, en todos hay capillas y capellanes, se dan misas y los jóvenes que no lo han hecho pueden tomar allí sacramentos como el bautismo y la comunión. Lo mismo podemos afirmar acerca de la idea de la patria y el patriotismo que se espera de los novicios, considerado también un valor incuestionable para ser gendarme, recordemos al respecto las palabras del aspirante Nicolás con que iniciamos este capítulo, acerca de que “nosotros somos argentinos todos los días, no solamente cuando juega la selección”.

Por su parte, la importancia asignada a la familia es recurrentemente destacada por cada interlocutor gendarme con el que se habla, ya sea instructor, cadete o aspirante. Valorar la familia implica, desde el discurso nativo, una parte central de la maduración de la que

---

<sup>62</sup> Más allá de las palabras de Mario, hemos encontrado que en la Orden del Día Pública n° 9826, del año 1979, el Director Nacional de Gendarmería dispuso que desde entonces el lema de la fuerza debería ser “Centinelas de la Patria”, en reemplazo del anterior “Energía y corrección”. El lema “Dios, Patria y Familia” tiene su origen en los fascismos nacionalistas europeos de la primera mitad del siglo XX y fue adoptado en nuestro país por las derechas conservadoras y parte de las fuerzas militares locales. Seguramente, como muestran Lvovich y Rodríguez (2011) haya sido adoptado por la GNA durante la última dictadura cívico/militar.

hablábamos antes, así como también una diferencia con el “mundo civil” de los valores perdidos. Néstor, un cadete de tercer año establecía esta diferencia entre el “afuera” y el “adentro” en relación al valor de la familia de la siguiente manera:

Por ahí uno afuera hay cosas que no valora pero acá adentro lo valora y se da cuenta que es importante. Yo voy a mi casa y llego a mi casa a estar con mis padres y le saco jugo, hablando todo el día, tomando mate, después con mi padre salimos a correr o salimos a caminar, no sé...

O bien Francisco, un cadete de primer año, cuando nos contaba qué cosas eran las que él sentía que sus instructores más se preocupaban en enseñarles:

...son temas básicos, y sobre todo lo que te quieren enseñar es la responsabilidad que es estar en gendarmería. Además estando lejos uno aprende a valorar la familia, porque uno deja de vivir con sus padres, uno siempre estuvo cerca de sus padres y es un cambio de vida y ahí ellos buscan que vos te sientas bien acá. Te ayudan los cadetes de segundo y de tercer año para que vos te sientas bien...

Muchos de estos jóvenes viven por primera vez el alejamiento de sus hogares y se descubren, a las pocas semanas, extrañando a sus familiares. En los institutos de la GNA estar acongojado por este desarraigo es casi un imperativo y algo valorado positivamente. Tanto instructores como cadetes y aspirantes, afirman que el apoyo emocional por parte de los superiores es fundamental para atravesar estos momentos que suelen ser entendidos como críticos para la permanencia en los institutos, debido a que muchas de las bajas voluntarias tienen como motivo extrañar a los familiares. La institución capitaliza estas emociones señalando a los recién llegados el valor que representa la familia, valor que supuestamente durante la “vida civil” no habría sido percibido. Al mismo tiempo atravesar estas situaciones resulta superador desde el punto de vista nativo, es parte de lo que se entiende que debe “sufrir”<sup>63</sup> un cadete para llegar a ser gendarme, agregando un plus en los jóvenes tanto desde el modelo institucional, como de la autopercepción de cada uno de ellos.

Refiriéndose al Colegio Militar de la Nación, Badaró afirma que: “Extrañar a la familia” es, como diría Marcel Mauss (1968), un “sentimiento de expresión obligatoria”, un sentimiento que los cadetes y oficiales instructores esperan encontrar en los novatos y que todo “buen cadete” debería manifestar.” (2006: 71). Lo concibe a su vez como fuertemente

---

<sup>63</sup> La idea de “sufrimiento” será abordada nuevamente en el capítulo IV, en relación al término nativo de “vocación”.

ritualizado y entiende que en dicho instituto se redefinen los vínculos afectivos tanto con la familia como con el resto del “mundo social en general” (2006: 69). La descripción que hace Badaró para los cadetes del Colegio Militar de la Nación resulta adecuada para nuestro caso, como ya dijimos, el desarraigo de estos jóvenes es capitalizado por la institución como algo que resulta necesario para la maduración del carácter y la formación del futuro gendarme. El gendarme “maduro”, o el “diamante pulido”, debe valorar a la familia y una forma de expresar esto es mediante su añoranza.

Otro aspecto que aparece en nuestro caso y ha sido registrado previamente por Badaró es la asociación del sentimiento de “extrañar a la familia” con valores institucionales como el “sacrificio” y la “resistencia” (2006:72). Para traer un ejemplo podemos citar una charla con un grupo de cadetes de segundo año, cuando al preguntarles por la ceremonia de entrega del sable<sup>64</sup> ellos coincidieron en que era la ceremonia más importante de todas las que acontecían dentro de los tres años de curso. René, una cadete oriunda de Salta, dijo: “...siempre hay un momento que vos a mediado de año y decís “me quiero ir” y voy al cofre y miro el sable y miro la foto de mi familia y me vuelvo a poner bien”. La joven asociaba de esa manera sus más importantes logros dentro de su corta carrera con la idea de “sacrificio” por su familia. Y, una vez más, encontramos una similitud entre ambas instituciones en el hecho de resignificar el sentimiento de extrañar a la familia como algo individual para pasar a ser un valor colectivo.

Al mismo tiempo la metáfora de la fuerza como gran familia también aparece aquí como en otras fuerzas militares y de seguridad. Sentados en el salón comedor de la Escuela de Oficiales, conversábamos con cuatro instructores acerca de lo que les había dado a ellos la Gendarmería, una vez más era el instructor Quintana quien abriendo los brazos para señalar la escena que estábamos protagonizando, decía:

Lo que te da la gendarmería es esto, la camaradería. Nosotros decimos que la gendarmería es una gran familia y yo me junto con la familia de él o de cualquiera y los hijos me van a venir a dar un beso y me van a decir “tío cómo estás” y mis hijos cuando lo saluden le van a decir “¡hola tío!” y es impagable, es una cosa que es impagable, camaradería.

---

<sup>64</sup> La ceremonia de la entrega del sable se ejecuta cerca del 20 de junio cuando los cadetes de primer año realizan la jura a la bandera. En ese momento se les entrega por primera vez el uniforme de gala y el sable, signo del mando dentro de la institución que diferencia oficiales de suboficiales. Para los cadetes es la primera meta importante dentro de los tres años del curso e incluso para muchos es la ceremonia más importante de todas las que viven como cadetes, incluso más que el egreso.



Podemos afirmar que para la GNA los vínculos con la familia y el resto de la sociedad son redefinidos en el paso de los cadetes y aspirantes por los cursos de formación básica. Esta redefinición implica, para el caso de Badaró, transformar al Colegio Militar en una familia sustituta del cadete, donde se cede la potestad del hijo a la institución. Para nuestro caso, en cambio, preferimos hablar de “continuación”, antes que “sustitución”, de la educación familiar ya que como ellos mismos afirman “los valores” ya vienen de la casa, y allí se buscaría profundizarlos. Aunque es necesario destacar que las similitudes, entre los institutos de la GNA y el CMN, superan ampliamente las diferencias en cuanto a la idea de familia.

Si bien hemos visto que los institutos de formación básica de la GNA se presentan como espacios en los que, a diferencia del resto de la sociedad, aún existirían los valores, no encontramos la metáfora familiar que sí registra Badaró para el CMN y que permite “a los oficiales evocar y consagrar un modelo de relaciones sociales que ubican al ejército como "padre protector" o "tutor" del conjunto de la sociedad argentina” (Badaró, 2006: 70). Consideramos que los aspectos comunes que hemos encontrado entre ambas instituciones devienen del pasado compartido entre ambas fuerzas<sup>65</sup>. Sin embargo, esta ausencia, en la GNA de la idea de “tutor” del conjunto de la sociedad argentina también resulta un hecho socio-histórico a tener en cuenta ya que, como veremos más adelante, desde la vuelta de la democracia la GNA se separa definitivamente del Ejército Argentino, aspecto que profundizaremos en el próximo capítulo. Por esto aquí la valoración a la familia se capitaliza como parte de la “maduración” del cadete, y la “familia gendarmística” como espacio de apoyo emocional al interior de la institución, donde los superiores se encargan del cuidado de los subalternos. Como familia sustituta, en todo caso, de cada joven ingresante, antes que como “padre” del resto de la sociedad argentina.

---

<sup>65</sup> El 29 de junio de 1984 por Decreto del PEN N° 2048 se designa al Comandante General Arturo Lopetegui como Director Nacional de GNA. Es la primera vez que un miembro proveniente de las propias filas de la institución es asignado a dicho cargo, que detenta además la mayor autoridad que existe dentro de la institución. Hasta entonces y desde su creación en 1938, los Directores Nacionales de la GNA provenían del Ejército Argentino, estableciendo así la dependencia de la GNA para con el mismo.

## II.a. 6 Los valores en el espacio institucional.

La presencia de los valores en el espacio institucional es permanente. No sólo son citados todo el tiempo en ceremonias e interacciones de la vida cotidiana sino que además decoran los espacios institucionales por los que circulan sus agentes. Así, se pueden apreciar cuadros y carteles con definiciones de muchos valores considerados necesarios para ser gendarmes en las instalaciones de los distintos institutos. Para dar cuenta de esto presentamos a continuación una serie de carteles (Figuras 2 a 4) que decoran diferentes instalaciones de varios institutos:



Figura 2: escudo pintado a la entrada de un escuadrón del Instituto de Mercedes donde puede leerse: Lealtad – sacrificio – abnegación – valor, que rodean al dibujo de un águila tras un fondo cordillerano representando parte de las fronteras argentinas.



Figura 3: carteles pegados dentro de uno de los escuadrones del Instituto de Jesús María donde se definen valores tales como la “lealtad: sentimientos de noble adhesión a instituciones o personas. Se despierta con ella toda la vocación de servir sin otras condiciones que no sean las morales y de contribuir al afianzamiento de vínculos respetuosos y recíprocos de ofrecer y deberse mutuo crédito, con el sentir, obrar y pensar”. El “espíritu de cuerpo: es el estado mental y emocional de la organización que se logra cuando al totalidad de la mayoría de los individuos que la integran están identificados con sus valores, intereses y objetivos, y los adoptan como si fueran propios, de tal manera que sienten orgullo y satisfacción por sus éxitos y abatimiento por sus fracasos”. Y la “disciplina: estado de orden y obediencia existente entre el individuo y en el conjunto,

que se manifiesta por la subordinación y el respeto en el cumplimiento de las ordenes especialmente en situaciones difíciles, y a la adecuada conducta, estricta observancia de las leyes y reglamentos militares.”

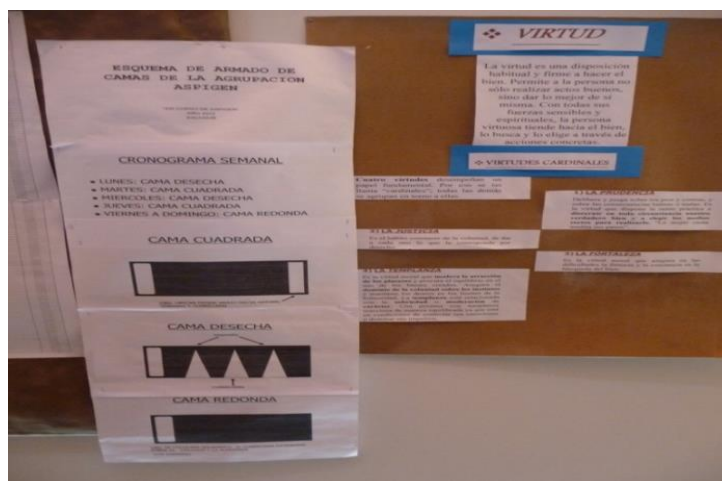


Figura 4: cartelera de un escuadrón en la escuela de Jesús María en el que se hace referencia a las “cuatro virtudes cardinales”: prudencia, justicia, fortaleza y templanza. Las distintas cartulinas que componen el cartel se refieren a lo siguiente: primero se define la virtud de la siguiente manera: “la virtud es una disposición habitual y firme a hacer el bien. Permite a la persona no sólo realizar actos buenos sino dar lo mejor de sí misma. Con todas sus fuerzas sensibles y espirituales la persona virtuosa tiende hacia el bien, lo busca y lo elige a través de acciones concretas.” Luego se aclara que: “las cuatro virtudes cardinales desempeñan un papel fundamental. Por eso se las llama cardinales porque todas las demás se agrupan en torno a ellas”. Finalmente aparecen las definiciones de cada una: la prudencia: “delibera y juzga sobre los pro y contras, y sobre las consecuencias buenas y malas. Es la virtud que dispone la razón práctica a discernir en toda circunstancia nuestro verdadero bien y a elegir los medios rectos para realizarlo. “La mujer cauta medita sus pasos”. La justicia: es el hábito constante de la voluntad de dar a cada uno lo que le corresponde por derecho. La fortaleza: es la virtud moral que asegura en las dificultades la firmeza y la constancia en la búsqueda del bien. La templanza: es la virtud moral que modera la atracción de los placeres y procura el equilibrio en el uso de los bienes creados. Asegura el dominio de la voluntad sobre los instintos y mantiene los deseos en el límite de la honestidad. La templanza está relacionada con la sobriedad o moderación de carácter. Una persona con templanza reacciona de manera equilibrada ya que está en condiciones de controlar sus emociones y dominar sus impulsos.”

Las descripciones sobre imágenes y leyendas en carteles sobre valores que ocupan los espacios institucionales por donde circulan cadetes y aspirantes son una muestra de la insistencia y recurrencia de los mismos dentro de las escuelas.

No nos interesa medir la efectividad de los mismos en las conciencias y prácticas de los jóvenes que allí se forman, resulta excesivo pensar que al leerlos los cadetes y aspirantes se

vuelvan más justos o disciplinados, por tomar dos ejemplos. Lo que sí consideramos que es relevante es que mediante los mismos la institución da cuenta del modelo de gendarme que persigue, del ideal que enarbola como propio. El gendarme modelo debe ser patriota, sacrificado, abnegado, disciplinado, todos valores marcadamente, aunque no exclusivamente, castrenses. Pero al mismo tiempo debe ser virtuoso entendido esto como alguien prudente, justo, dominador de sus pasiones, y fuerte ante la adversidad, dando cuenta de un conjunto de rasgos asignados a este ideal que superan los límites de lo militar o policial y que son un capital de la sociedad en general.

Para cerrar esta primera parte del segundo capítulo consideramos que es necesario hacer una síntesis de todo lo que hemos presentado hasta aquí. Hemos comenzado dando cuenta de las representaciones nativas acerca de la población de jóvenes que se inscriben en la escuela y de la dicotomía capital/impuro versus provincia/puro que estructura dicha representación. Dicho relato institucional establece que esa población se caracterizaría por una heterogeneidad de lugares de orígenes y “cultural”. A pesar de dicha heterogeneidad se reconoce un origen tradicionalmente provinciano hoy modificado por la presencia de ingresantes de CABA y sobre todo del Gran Buenos Aires, junto con la supuesta pureza de aquellos frente a la aparente picardía de estos. Pureza que daría cuenta de rasgos deseados, rasgos pensados por ellos de manera esencialista y que permiten compararlo con un “diamante en bruto” cuyas cualidades se descubrirán luego del proceso de “pulido” que implica habitar los institutos de formación básica de la GNA. Marcamos asimismo que la dicotomía rural versus urbano no es exclusiva de la Gendarmería sino que forma parte del imaginario de nuestra sociedad en general.

También presentamos la figura del “civil” como alteridad constitutiva de los aspirantes y cadetes. Aquí el “civil” resulta un joven irresponsable e inmaduro, y estaría representado por la mirada retrospectiva de lo que eran ellos mismos, los propios jóvenes, antes del ingreso. El paso por los institutos es considerado entonces como un proceso de maduración del carácter que se apreciaría en la aparición de responsabilidades, horarios, valores y nuevos usos del cuerpo como la mejora en el aseo y el vestir. De esta manera, el discurso nativo dominante, describe el modo de instruir a un cadete o aspirante apelando a la metáfora de “pulir un diamante en bruto”. Formar un cadete o aspirante significaría entonces refinarlo y proveerle una formación actitudinal en valores tanto militares como

otros que no lo son. Valores que además se habrían perdido afuera de la institución. Coincidimos con Badaró, cuando afirma que dichos “valores morales” permiten anudar los aspectos normativos de la institución con los deseos y las expectativas individuales y familiares” (2006: 73-74) facilitando así la auto identificación con la GNA por parte de los jóvenes que llegan a los distintos institutos, y cuyas *autocomprensiones* (Brubaker y Cooper, 2001) previas al ingreso se ven redefinidas –antes que reemplazadas- a partir del interjuego con la nueva identificación colectiva.

Las escuelas de Gendarmería se presentan de esta forma como espacios donde se conservarían los valores legítimos de nuestra sociedad en, al menos, dos sentidos. Por un lado reciben una heterogeneidad de jóvenes de todo el país, a partir de la cual y mediante un proceso de decantación quedarían los “puros”, esos que aún portarían honestidad, representados principalmente por la figura de la “gente de las provincias”. Por otro lado la institución como un todo conservaría, a diferencia del “afuera, los valores que se han perdido, incluso valores que no son capital exclusivo de las fuerzas militares o policiales como por ejemplo las “virtudes cardinales”, responsabilidad y demás. Tanto los valores que la GNA promulga, como la idea de que la sociedad se ha degradado debido a la pérdida de los mismos, son representaciones hegemónicas no solamente dentro de la GNA sino en el resto la sociedad, recordemos una vez más el dicho “todo tiempo pasado fue mejor”. Nos interesa afirmar que, independientemente de que un cadete o aspirante logre incorporar o no algo de todo aquello que el modelo institucional de gendarme exige, lo importante es que en el paso por los institutos los jóvenes aspirantes y cadetes, construyen la *grupalidad* “gendarmística”, esa particular forma de *autocomprensión* o sentido de pertenencia a un grupo unido y distintivo, cargado emocionalmente, y que incluye una solidaridad con los demás miembros del grupo así como una diferencia por individuos de afuera (Brubaker y Cooper, 2001). Ese modelo legítimo del gendarme refleja la forma en que ellos se auto-comprenden.

Vale la pena considerar la separación entre gendarmes y “civiles” que se plantea desde la propia institución, como una construcción que sirve para afirmar que el cadete o aspirante “mejora” en su paso por los institutos. Más allá que el discurso nativo separa gendarmes de “civiles” con fines de generar identificación en los recién llegados, lo que vemos que nuestros interlocutores defienden no es solamente una diferenciación y separación con “el

civil” -que se observaría por ejemplo en los relatos de sus pasados “civiles” inmaduros- sino además una exaltación de valores que han sido tradicionalmente militares, como también otros que forman parte del acervo común de la sociedad en la que la institución está inserta. Según el discurso nativo, los cadetes y aspirantes adquirirían en su paso por los institutos lo “mejor” de la civilidad al tiempo que limarían los aspectos no deseados. Así, varios de los valores que circulan en la institución y que forman parte de lo que significa *ser gendarme*, de la *autocomprensión* “gendarmística”, no solamente resulta legítimo al interior de la fuerza, lo que facilita a los recién llegados adoptar su nueva dimensión grupal. Siguiendo con aspectos de la *autocomprensión* que se transmite en los institutos de formación básica de la GNA, en el siguiente apartado nos referiremos al resultado del proceso de “pulido” de acuerdo con las apreciaciones nativas. Continuaremos dando cuenta entonces de la *autocomprensión*, modelo legítimo del gendarme que encuentra su síntesis en el Decálogo del Gendarme.

## **II.b Luego del “pulido”: el Decálogo del Gendarme Argentino.**

### II.b.1 “Personas de bien”

El viernes 4 de mayo del 2012 pudimos apreciar la ceremonia correspondiente al sexagésimo octavo aniversario de la creación de la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes*. En la misma participaron todos los integrantes de la escuela, desde los cadetes hasta los directivos pasando por instructores, banda musical y personal no gendarme que allí trabaja. También fueron invitadas autoridades institucionales como el Director Nacional de Institutos de la gendarmería. La ceremonia se inició con el Himno Nacional Argentino al que le sucedieron distintas elocuciones de actores institucionales relevantes. Seguidamente, el capellán de la escuela pronunció unas palabras y bendijo a los presentes. Esta serie de discursos finalizó con la intervención de un cadete de segundo año que pronunció el “Decálogo del Gendarme”, copiamos un breve fragmento de las notas de campo:

Luego de que la locutora anunciara que se iba a leer el “Decálogo del Gendarme”, un cadete se separa de la formación y corre frente al palco donde se detiene y pide permiso a sus superiores para tomar la palabra. Se dirige entonces a un atril donde se encuentra un micrófono. Ni bien llega y se acomoda, la banda comienza a ejecutar una música de trompetas similar a las que se escuchan en las películas antes de que se

inicie una batalla, dura apenas unos segundos y cuando callan, el cadete comienza a pronunciar el decálogo. Lo hace con voz enérgica pero sin gritar: “Tengo el honor de ser gendarme. Soy correcto porque el servicio de mi función debe ser irreprochable. Soy enérgico para no ceder en el cumplimiento de mis responsabilidades. Soy disciplinado porque en la disciplina está fundado el orden y el respeto mutuo. Soy leal porque sin lealtad no hay hombría de bien. Soy cuidadoso de mis armas y de mi equipo porque ellos son patrimonio de la Nación confiados a mi custodia. Soy constante centinela para velar por la soberanía nacional, proteger la democracia, el cumplimiento de sus leyes y defender los derechos de todas las personas. Soy presencia viva en toda la geografía del territorio patrio y en cualquier lugar del mundo en misión de paz y mi mayor satisfacción es el deber cumplido. Soy patria, ley y derecho. Soy gendarme, es decir: -todos los cadetes formados gritan al unísono- ¡soy un hombre de bien!” Nuevamente comienza la banda musical a tocar una marcha militar.

Durante nuestro trabajo de campo en la Escuela Güemes hemos podido apreciar la importancia central que reciben las ceremonias escolares a lo largo de los tres años de formación. Además, en todas las escuelas se realizan muchas y variadas ceremonias, desde las cotidianas como la formación matutina para el “izado del pabellón nacional”, hasta otras anuales consideradas trascendentes como la “entrega de sable y uniforme” a los cadetes de primer año, pasando por la “formación de los viernes<sup>66</sup>” que se efectúa tanto en los institutos como así también en los escuadrones operativos.

En las ceremonias escolares casi siempre participa algún cadete que pronuncia el Decálogo del Gendarme Argentino. Como nos decía Romero, un oficial que trabajaba en la escuela, “el decálogo consta de diez puntos generales que resumen el ser gendarme por medio de valores y principios”. Dicho decálogo se enseña desde el primer año y está presente en el espacio físico de los institutos (Figura 1).

---

<sup>66</sup> Esta ceremonia, que como su nombre lo indica se realiza todos los viernes, consiste en una breve formación en el patio de armas en la que se lee un pasaje sobre alguna virtud o hecho histórico próximo a la fecha. Estas ceremonias son además un momento en que cadetes y aspirantes aprovechan para desfilan frente a las autoridades escolares.



Figura 1: imagen del Decálogo del Gendarme Argentino pintada del lado exterior de una pared del Instituto de Jesús María (Córdoba).

La importancia que entendemos que poseen estas ceremonias radica en su eficacia simbólica (Bourdieu, 1985), un poder mediante el cual generan efectos sobre lo real actuando sobre la representación de lo real, ya que la investidura (un uniforme por ejemplo) transforma la representación propia y de los demás sobre aquel a quien honra, transformando a su vez los comportamientos a que se cree obligado el investido, así como los actos de los demás hacia él. Entendemos que las ceremonias *hacen* gendarmes. Por su parte, Víctor Turner (1980) explica la efectividad de los rituales que él investiga gracias a lo que el autor define como *símbolos dominantes* mediante los cuales se logra poner en relación las normas éticas y jurídicas con fuertes estímulos emocionales. Emoción que quedaba claro en Julia, una Cadete de tercer año, cuando en una entrevista nos dijo lo siguiente:

...te puedo asegurar que el solo hecho de las formaciones de cada viernes escuchando cuando un cadete pasa a decir del Decálogo del Gendarme, a uno, por lo menos a mí, se me pone la piel de gallina. Cuando escucho la banda es una cosa que no puedo explicarlo, que solamente lo sentimos nosotros digamos. Así como por ahí usted lo debe sentir por otra cosa, yo por ejemplo... no sé es algo que... hay veces que yo a veces lloro. Depende del cadete y... me llegué a emocionar porque es muy... es muy... no sé, las palabras, todo.



Entendemos que estas ceremonias transforman en gran medida la autopercepción de cadetes y aspirantes, constituyendo instancias en las que el Decálogo -actuando como representación de lo real- consigue que esos jóvenes se consideren gendarmes, entendidos como “personas de bien”. El Decálogo comprende además un conjunto de aspectos sobre lo que significa *ser* gendarme, varios de los cuales son permanentemente esgrimidos como “particularidades” de la gendarmería. Entre los que sobresale que el gendarme es una “persona de bien”. La “persona de bien” es el “diamante pulido”, es el resultado del paso por las escuelas según lo que entienden nuestros interlocutores. Aclaremos que los actores institucionales no creen que los alrededor de 30.000 gendarmes que hoy existen sean hombres y mujeres “de bien”. En este sentido, un oficial nos explicaba al respecto que si bien en los institutos se insiste mucho con esos temas, es en los puestos de frontera, una vez egresados, donde aparecen posibilidades de corrupción y donde se “reciben de honestos” o no. Sin embargo, formar personas de bien, es lo que los instructores entienden como su objetivo primordial en las escuelas. Tomemos una vez más nuestras charlas con Mario, el jefe de instructores de la escuela de Mercedes (Buenos Aires). En una de nuestros primeros encuentros le preguntamos qué era lo más importante que en los cinco meses de formación<sup>67</sup> ellos buscaban inculcarles a los aspirantes. Su respuesta fue la siguiente:

Lo que nosotros intentamos siempre, yo les digo a los subalférez que me dependen, los instructores y a los cabos que están conmigo, lo importante es sacar personal uniformado, sacar personas de bien. Hombres de bien, mujeres de bien, una persona honorables, una persona que tenga que ofrendar, tal vez, su vida por la patria... digamos tener ese sentido de pertenencia que estamos perdiendo los argentinos, es la realidad. Esto se enseña con ejemplos, enseñando.

El discurso institucional tiene claramente definido qué es un “hombre de bien”, es uno responsable, respetuoso, patriota y sacrificado, entre otras características. El Decálogo del Gendarme actúa como una sinécdoque, la del todo por la parte, o generalización, cuyo efecto es influir en la *autopercepción* de los jóvenes, a partir de un ideal con el que puedan identificarse.

---

<sup>67</sup> Recordemos que el curso de aspirantes a gendarmes, del escalafón subalterno, dura cinco meses en los institutos y continúa luego otros cinco meses en los destinos operativos.

## II.b.2 “Patria, ley y derecho”

Como ya vimos, el patriotismo resulta un punto de gran atención en la formación de los gendarmes. Una tarde del año 2013 nos encontrábamos en uno de los Centros Educativos de Perfeccionamiento Específicos (CEPE)<sup>68</sup> de la GNA, haciendo trabajo de campo. Durante los recreos los jóvenes oficiales se entretenían conversando mientras tomaban tereré, cuando podíamos participábamos de esas charlas. El termo y el mate que usaba uno de los jóvenes para cebar la infusión, tenían un motivo de la bandera y el escudo de Brasil. En un momento se acercó el oficial encargado del CEPE hasta donde nos encontrábamos y, señalando el termo, en tono de broma y reproche al mismo tiempo, preguntó: “¿Quién es el patriota?”. Todos nos reímos, pero su intervención no quedó allí sino que inmediatamente agregó, siempre con una sonrisa: “¡la próxima se van a aparecer con una bandera inglesa!”. Ante dicha afirmación, el subalferéz que era el dueño del termo se sintió en la obligación de explicar, sonriendo, que era un regalo de una novia oriunda del país vecino.

Por su parte, en las palabras de Mario citadas en el subapartado anterior, el patriotismo resultaba un aspecto constitutivo de la *autopercepción* de los gendarmes. Los gendarmes deberán, llegado el caso, ofrendar su vida por la patria, este sacrificio potencial es esgrimido muchas veces como un aspecto que los diferencia de los “civiles”. La disposición a entregar la vida por la patria, o su manifestación al menos, resulta un ascendente por sobre el resto de la población. Más allá de que “entregar la vida por la patria” puede implicar circunstancias disímiles<sup>69</sup>, la institución posee sus mártires y héroes a los que rinden homenaje. Lo anterior permite que los gendarmes se consideren más patriotas que “los civiles”. El punto nueve del Decálogo del gendarme subraya esta dimensión patriótica cuando reza: “Soy patria, ley y derecho”. Más allá del Decálogo, son los propios agentes institucionales quienes entienden que este aspecto los diferencia de “los civiles”, una vez más traemos las palabras del instructor Mario, quien al respecto del sentido patriótico afirmaba:

---

<sup>68</sup> Los CEPE ya fueron descritos más arriba en el apartado “Descripción del sistema formal de instrucción básica: las escuelas e institutos”.

<sup>69</sup> Entre los héroes institucionales más mencionados y conocidos dentro de la GNA, se encuentran tanto los miembros de la fuerza que pelearon y murieron en la Guerra de Malvinas, como así también otros que murieron durante enfrentamientos en el Operativo Santa Rosa (1964) y en el Operativo Independencia (1975), pasando por Miguel Ángel Tripepi, el primer gendarme caído en servicio durante un enfrentamiento frente a contrabandistas en 1941.

M: Yo lo veo en los actos, la gente antes, la gente antigua entraba el pabellón y honraban el pabellón, se paraban, se sacaban la gorra en el hombre de campo y se quedaban callados hasta que ese pabellón subía hasta la punta. Si tenían que cantar el himno lo cantaban con fuerza, hoy yo voy al acto de mi hijo por ejemplo y canto el himno con fuerza porque es una función mía y porque realmente lo siento a ese sentido de pertenencia y veo que los jóvenes no lo cantan, siguen caminando, se siguen riendo como si fuera quizás algo más. Y no es así, la patria es la patria, el himno es el himno y la bandera son símbolos que me identifican en todo el mundo, y bueno, esos son los valores que se le enseñan acá.

P: ¿Y con respecto al sentido de identificación con la institución?

M: A través de los valores. ¿Cómo nos identificamos? Primero, fundamental siendo argentinos, viendo por el tema de la patria, la soberanía. Y es así, si perdemos esos valores, que son los valores que se están perdiendo y que de alguna forma acá los estamos conteniendo de alguna forma.

Nuevamente la distinción con “lo civil” aparece delimitada temporalmente, son los jóvenes de hoy aquellos que han perdido los valores patrióticos y que la institución se encargaría de resguardar. De alguna manera la institución se presenta como el espacio donde se resguarda lo mejor del “mundo civil”, esos valores que actualmente se habrían perdido pero que supuestamente habrían existido en toda la sociedad, en un pasado no muy lejano.

Habiendo tantas referencias a la institución como resguardo de valores perdidos, nos parece relevante indicar aquí que no apareció durante todo nuestro trabajo de campo ningún actor institucional que mencionara explícitamente que ellos eran “la reserva moral de la nación”, como sí sucede en el trabajo de Badaró en el CMN. Incluso uno de nuestros interlocutores afirmó que eso era una “tontera del pasado”, cuando dependían del Ejército. No usar frases que los identifican con el Ejército Argentino, pero mantener al mismo tiempo una idea similar acerca del resguardo de los valores, permite a los miembros GNA separarse discursivamente de los militares y todas sus connotaciones negativas heredadas de la última dictadura, al tiempo que conservar, al menos desde sus perspectivas, un ascendente sobre la población “civil”.

Al igual que muchas otras instituciones del Estado, la gendarmería parece preocuparse por reflejar una buena imagen a la sociedad. De manera similar que otras fuerzas de seguridad y militares, se muestra sensible frente a temas como la última dictadura cívico-militar y a los procesos democráticos posteriores, y esto se refleja en los institutos. Entendemos que una forma de lograrlo es despegándose, en parte, de aspectos que nuestra sociedad ha condenado a las fuerzas armadas. En nuestro trabajo de campo pudimos saber por uno de nuestros interlocutores que el Decálogo del Gendarme ha sufrido modificaciones en el

tiempo. Al menos desde la vuelta de la democracia al presente algunos de sus diez puntos han cambiado. Así, el punto ocho decía “soy la vanguardia por ello, debo ser siempre un soldado que no conoce de fatiga, y para quien el mejor premio es el deber cumplido”. Hoy el mismo punto afirma: “Soy presencia viva en toda la geografía del territorio patrio y en cualquier lugar del mundo en misión de paz y mi mayor satisfacción es el deber cumplido”. Vemos que la referencia al soldado ha sido eliminada y reemplazada por otras funciones consideradas tradicionales de la fuerza. Por otra parte el punto siete actualmente interpela a los gendarmes como centinelas que deben velar por la soberanía nacional y proteger la democracia, en la versión previa la referencia a la democracia no existía sino que el mismo punto explicitaba: “Soy un constante centinela que está sobre las armas no sólo para velar por la soberanía de la nacionalidad y el cumplimiento de las leyes, sino, también para asegurar el trabajo honesto de mis ciudadanos.”

Vale la pena mencionar aquí que, estos cambios históricos en la forma en que esta institución se auto-comprende y se presenta al resto de la sociedad, pueden ser pensados, al menos en parte, como el resultado de procesos históricos de lucha simbólica donde se dirimen no solamente vencedores y vencidos, sino además los valores dominantes en la sociedad en la que se inserta la institución y a la que excede, que incluyen la evaluación de lo correcto e incorrecto, que habilitan aquello que puede ser dicho tanto como lo que debe ser callado. Aparece entonces una necesidad institucional –producto del devenir histórico- de proyectar una determinada imagen de la institución hacia el resto de la sociedad, necesidad que es encausada por la institución, de manera racional -aunque no necesariamente consiente- mediante diferentes estrategias, algunas de las cuales venimos describiendo en este trabajo<sup>70</sup>. Esta necesidad da cuenta del peso que posee la legitimidad

---

<sup>70</sup> A partir de nuestro trabajo en los archivos del Museo de la GNA, enmarcado en otro proyecto de investigación, pudimos ver que junto con la vuelta de la democracia y la independencia de la GNA respecto al ejército, comienzan a publicarse en las órdenes del día diferentes noticias sobre hechos delictivos resueltos por los integrantes de la fuerza (operativos de droga, detención de delincuentes en espacios públicos), como así también acciones honradas (devolución de dineros encontrados, negativas a recibir coimas, etc.) de parte de miembros de la GNA. Entendemos que estas buscaban construir, mediante la selección de estas acciones “ejemplares” una imagen positiva de la fuerza ante la opinión tanto interna como pública. Por poner un ejemplo, podemos traer aquí un Mensaje de Tráfico Oficial (TFO) emitido por la dirección General de Gendarmería, con fecha del 07/01/1987 que aparece en las órdenes del día n° 11602 y en el que se comunica que: “Llevo conocimiento actividades realizadas institución año 1986, permitieron difusión en principales diarios capitalinos, radios y canales de TV de un total de 1302 artículos y notas periodísticas, superando en 600 a difusión realizada año 1985. Consecuentemente en la medida se realicen actividades de importancia,

que puede otorgar la opinión pública dominante, que es el resultado de luchas que imponen nuevos significados y evaluaciones morales. Con la vuelta de la democracia, las fuerzas militares argentinas fueron desprestigiadas debido al terrorismo de estado. De la mano de medidas impulsadas por el gobierno de Raúl Alfonsín<sup>71</sup>, la GNA va a buscar separar su imagen de la del ejército, y en ese movimiento intentará desprenderse de los sentidos negativos asignados a este último. Al mismo tiempo los gobiernos democráticos gozarían, a partir de entonces, de los servicios de una institución con una imagen prestigiosa como herramienta de estado en el uso de la violencia legítima.

### **II.c Cierre del capítulo.**

Recapitulando, hasta aquí hemos dado cuenta de diferentes aspectos que hacen a la *grupalidad* (Brubaker y Cooper, 2001) de los gendarmes, que se transmite al interior de los institutos de formación básica. Recordemos que la *grupalidad* se refiere al sentido de pertenencia a un colectivo distintivo, que se encuentra cargado de emocionalidad y que incluye la solidaridad al interior del grupo frente a otros constitutivos de los que se diferencia.

Hemos analizado las nociones institucionales acerca de esa alteridad constitutiva que son los “civiles”. También vimos que dicha alteridad está muy presente en las teorías nativas sobre cómo se forma a un gendarme.

Esta teoría nativa es presentada y explicada mediante la metáfora del “pulido del diamante en bruto”. En esta comparación, los jóvenes que llegan del “mundo civil” a las escuelas de GNA como postulantes, serían dichos diamantes. La diferenciación con “lo civil” interpela de esta manera principalmente a los jóvenes antes que a otros colectivos. Una vez llegados acontece una evaluación del “capital moral” de los postulantes, de acuerdo a sus orígenes

---

medios de comunicación social se harán eco permitiendo incrementar imagen institucional ante opinión pública.”

<sup>71</sup> Como ya mencionamos, en el año 1984, por decreto del PEN n° 2048 se nombra Director Nacional de Gendarmería al Comandante General Arturo Lopetegui, un miembro que provenía de las propias filas de la institución, liberando de esta manera a la Gendarmería de su dependencia del Ejército Argentino. Ese mismo año y por decreto del PEN N° 2259/84 se establece que Gendarmería Nacional “dependerá del Ministerio de Defensa con respecto a su organización, despliegue, efectivos básicos, dotación, preparación, empleo, administración, justicia, gobierno y disciplina”. Otra medida que busca la independencia de la GNA con el Ejército es la establecida por decreto del PEN N° 1.430/85 en el que Alfonsín delega en la Gendarmería el cumplimiento de sentencias del Tribunal Militar para el personal subalterno de la fuerza.

geográficos, y a partir de la identificación de la GNA con las provincias “del interior” y en oposición a la CABA y el Conurbano Bonaerense. El modelo dominante institucional del cadete comprendería entonces el origen provinciano de los mismos, asociando dicha procedencia con características tales como la honradez, la vocación y la pureza.

Por otro lado, la dicotomía gendarmes versus “civiles” se construye mediante límites espacio-temporales, de modo tal que la GNA se piensa hoy como el lugar donde los valores y virtudes que antaño existieran en toda la sociedad aún se conservarían. El “pulido del diamante en bruto” se realizaría, tomando en cuenta esta teoría nativa, mediante una “formación en valores”. Muchos de estos valores que el discurso institucional afirma resguardar, son hegemónicos no solamente al interior de la fuerza sino que forman parte del acervo común del resto de la sociedad. Entre ellos podemos nombrar lealtad, respeto, responsabilidad, patriotismo; que coexisten en la cotidianeidad escolar junto a otros más tradicionalmente asociados al mundo militar como el sacrificio, el temple y el “espíritu de cuerpo”.

Al mismo tiempo, el “pulido” comprendería tanto la maduración del carácter como el refinamiento en la conducta de modo tal que los gendarmes resultarían a sus propios ojos más civilizados que los “civiles”. En este punto, la diferencia establecida entre “civiles” y gendarmes eleva a los segundos por encima de los primeros pero no solamente en base a diferencias irreconciliables entre lo que es castrense y lo que no, sino sobre todo apelando a una selección de valores cargados de contenido moral comunes al resto de la sociedad y de aspectos cortesanos propios de las elites económicas.

Lo anterior nos lleva a realizar algunas consideraciones sobre la separación “gendarme versus civil”. Lo primero que debemos decir es que esta dicotomía existe no solamente dentro de las fuerzas militares y de seguridad sino que es parte del sentido común. Por ello la relación con el “mundo civil” es -sin que esto sea un problema- ambigua. Por un lado la figura del “civil” se erige como una alteridad a partir de la cual constituir la propia *grupalidad*, por otra parte y al mismo tiempo se comparten representaciones y evaluaciones morales comunes con el resto de la sociedad no gendarme o no policial. Estos aspectos compartidos no son cualesquiera sino que como vimos están cuidadosamente seleccionados -aunque no exista un seleccionador consciente. Este análisis nos lleva a comprender la

figura del “civil” de la forma en que lo hace Sirimarco (2011) y que ya explicitamos más arriba, o sea como un colectivo al que se acude cuando el contexto discursivo lo requiere.

Resumiendo, la teoría nativa sobre cómo se forma un gendarme afirma que la institución recibe un conjunto heterogéneo de individuos, de los cuales selecciona aquellos que serían portadores de pureza. Estos “diamantes en bruto”, pasarían mediante un proceso de “pulido” a formar un grupo de jóvenes cadetes o aspirantes portadores de valores tales como la responsabilidad, el respeto, la hombría de bien, junto a otros de carácter más castrenses como la disciplina, templanza, abnegación y patriotismo. Junto a lo anterior, este discurso, del que se apropian cadetes y aspirantes, redefine la forma en que se auto-comprenden estos jóvenes, como más maduros y refinados que antes de haber ingresado. Este discurso institucional y la *grupalidad* “gendarmística” que se ofrece a los recién llegados allana el camino a la identificación de los individuos con el grupo, estimulando el deseo de ser gendarme. Este estímulo viene dado en gran medida porque los sentidos que conforman el modelo institucional del gendarme no se oponen a los valores y sentidos culturales dominantes de la sociedad en la que se encuentran insertos los gendarmes y que los excede sino que, al contrario, coincide en gran medida con ellos.

Además de las diferenciaciones discursivas con el “mundo civil”, los gendarmes en su *autocomprensión*, también se diferencian de otras fuerzas de modo tal que no se consideran ni militares, ni policías. Sobre estas otras alteridades constitutivas es que se referirá el próximo capítulo.

### CAPÍTULO III: Ni militares ni policías: gendarmes

*“Por ejemplo la policía nunca me gustó a mí, no me llamaba la atención, ni lo militar tampoco, hasta que vi que había gendarmería y que no era ni eso ni lo otro, entonces me gustó”* (Lucía, cadete de segundo año)

*“No queremos ser militares ni policías, somos gendarmes y no queremos ser otra cosa.”* (Oficial de alta jerarquía)

En el presente capítulo continuaremos dando cuenta de la *autocomprensión* de los gendarmes dentro de los institutos de formación básica, es decir, de cómo los gendarmes se narran a sí mismos y de cómo lo transmiten a los novicios. El capítulo está dividido en dos partes, en la primera denominada “Alteridades” seguiremos dando cuenta de las fronteras (Barth, 1976), esos *otros*, a partir de los que se constituye esa oposición relacional que construye un *nosotros* entre los gendarmes. O bien, siguiendo a Brubaker y Cooper (2001) podemos hablar de ese aspecto de la *grupalidad* que implica, al mismo tiempo que la solidaridad al interior del grupo, el sentido de la diferencia con individuos “de afuera”, o sentido de unidad frente a un otro constitutivo. Veremos que entre estos se encuentran por un lado las policías como así también los militares, ya que los gendarmes no se reconocen ni como una cosa ni como la otra, sino como una “fuerza intermedia”. Por otra parte y como rasgo compartido con otras fuerzas de seguridad veremos aparecer la figura del “delincuente” como una alteridad radical de los gendarmes. En la segunda parte denominada “Mismidades” presentamos un conjunto de aspectos distintivos a los que los gendarmes recurren para decir quiénes y qué son. Aparecerá aquí la función de “centinelas de la frontera” como la más distintiva y tradicional de la fuerza, junto a su relación con aspectos que remiten a una supuesta “personalidad no urbana” y un territorio característico, definido como el propio de las labores del gendarme.



Nos interesa mostrar los importantes efectos institucionales que trae aparejado el hecho de diferenciarse tanto de los policías como de los militares, y al mismo tiempo, como veremos, identificarse con lo “rural” y “agreste”.

### **III.a Alteridades**

#### III.a.1 Ni militares

Entre las tantas reuniones, entrevistas y charlas que tuvimos con diferentes actores institucionales vale la pena destacar aquí aquella que tuvo lugar con un grupo de seis oficiales de jerarquías superiores que ocupaban cargos relacionados con la formación de la GNA. Uno de ellos nos explicó que iba a abordar una serie de temas de modo tal que al finalizar la presentación de Power Point que tenían preparada, nos permitirían entender qué era ser gendarme, como él dijo, se trataba de que nosotros “pudiéramos captar la identidad de los gendarmes”. Lo primero a lo que hizo mención fue al carácter de fuerza intermedia de la GNA, afirmando que esta institución se puede definir técnicamente como:

...una organización con estado militar con capacidades para disuadir y responder amenazas, crisis, contingencias e incidentes en los ámbitos de la Seguridad Interior y de la Defensa Nacional, generando aptitudes para su empeño en operaciones de Apoyo a la Política Exterior de la Nación<sup>72</sup>.

Siguiendo la presentación de Power Point, nos explicó entonces que es este un concepto de la doctrina militar que se acuñó a fines de los años 1990 y que una fuerza intermedia es “una fuerza de seguridad policial con estado militar<sup>73</sup> y capacidad para disuadir y responder a amenazas, crisis, contingencias e incidentes en los ámbitos de la seguridad interior y de defensa nacional.” Como veremos a lo largo de este capítulo, el carácter de fuerza intermedia distingue a los gendarmes tanto de los militares como de los policías. Existen además otros aspectos considerados particulares de la GNA que no se derivan de esta categoría de fuerza intermedia y que refuerzan la diferenciación entre ellos y las policías, y entre ellos y los militares, que también abordaremos en esta parte de la tesis.

---

<sup>72</sup> Esa misma definición es la que aparece además en la página virtual de la institución bajo la frase “Quienes somos”. Disponible en: <http://www.gendarmeria.gob.ar/institucional/>

<sup>73</sup> Tener estado militar implica que poseen carácter de funcionario público y auxiliar de la justicia las 24 horas todos los días desde que egresan como y nunca se pierde esta condición a no ser que sean separados de la institución por inconducta. Oficiales y suboficiales deben portar el arma las 24 horas del día, incluso cuando están “de civil”.

## *PASADO COMÚN CON EL EJÉRCITO Y PARTICIPACIÓN EN MALVINAS*

Como ya adelantamos, fue el presidente Raúl Alfonsín quien en 1984 asigna por vez primera a un gendarme como jefe y subjefe de la GNA. Antes de esto el jefe y subjefe de esta fuerza era un miembro del ejército. Desde entonces, y como nos explicó un oficial comandante, pasan a ser una fuerza independiente del Ejército Argentino. La GNA se encontrará bajo dependencia del Ministerio de Defensa hasta el año 1992, momento en que pasará a tener una doble dependencia sumando su filiación al Ministerio de Interior en lo referido a cuestiones de seguridad interior<sup>74</sup>. Finalmente desde el año 2010 y con la creación del Ministerio de Seguridad de la Nación, la GNA cambia su dependencia del Ministerio del Interior por el nuevo de Seguridad. Como vimos la GNA tiene estado militar y depende en lo referido a defensa nacional del Ministerio de Defensa que nuclea además a las Fuerzas Armadas locales. Sumado a lo anterior la GNA tiene un pasado de subordinación al Ejército Argentino del que provenían sus directores nacionales hasta el año 1984. Los hechos que hemos venido enumerando desde el inicio de este apartado, emparentan a la GNA con las instituciones militares. Y si bien los gendarmes reconocen esta filiación, al hablar sobre quienes son nunca se identifican como militares (aunque afirman tener estado militar) ya que así como existen aspectos comunes también se subrayan diferencias tanto o más considerables desde sus propios puntos de vista.

Junto con su pasado, la GNA comparte un conjunto de rasgos significativos con el Ejército Argentino entre los cuales se destacan el estado militar; el hecho de estar bajo el régimen disciplinario del Ejército Argentino<sup>75</sup> y su obligación de participar en caso de un conflicto bélico. Estos rasgos comunes son esgrimidos para marcar la diferencia con otras fuerzas de seguridad, como las policías tanto provinciales como nacionales (profundizaremos esto en el apartado siguiente), antes que para reconocerse como militares.

Sobresale como aspecto importante de la identificación de los gendarmes su bautismo de fuego en la Guerra de Malvinas. Es este un hecho histórico que resulta tener un gran peso dentro de los institutos de formación. Como nos contaban directivos de las distintas

---

<sup>74</sup> La ley n° 23.554, promulgada en el año 1988 establecía la dependencia de la GNA hacia el Ministerio de Defensa. Posteriormente en 1992, con la promulgación de la ley n° 24.059, GNA mantendrá su dependencia a dicho ministerio en lo referido a la defensa nacional, pero se establece su dependencia del Ministerio del Interior en lo referido a seguridad interior.

<sup>75</sup> Como ya dijimos, al momento de finalización de nuestro trabajo de campo, la GNA no poseía un régimen de conducta y disciplina propio, por lo que se regían por medio del Régimen Disciplinario del Ejército Argentino establecido por la ley 26394, anexo IV.

escuelas, es común que los excombatientes de Malvinas que pertenecen a la GNA vayan a las escuelas a dar charlas a los cadetes y aspirantes sobre dicho acontecimiento del pasado reciente de nuestro país. Por otra parte, tanto en la Escuela de Oficiales como en los institutos de formación de cuadros subalternos es común ver imágenes en las paredes (figura 5 y 6) de los gendarmes que perdieron su vida combatiendo en Malvinas.



Figura 5: dos imágenes alusivas a Malvinas en la escuela Jesús María. A la izquierda, mural pintado por aspirantes; a la derecha dibujo pintado en la pared del frente de uno de los escuadrones de un instituto.



Figura 6: Cuadro conmemorativo “A los Héroes de Malvinas”.

En el cuadro de la figura 6 se puede leer: “A los héroes de Malvinas”, luego las fotos de los caídos en dicho conflicto bélico con sus nombres y la imagen de las Islas Malvinas con una bandera argentina de fondo y la leyenda “Descansan en la gracia de Dios”. Y más abajo: “Aniversario del bautismo de fuego de Gendarmería Nacional Argentina en el conflicto armado del Atlántico Sur”. El nombre de sus héroes aparecen además en los nombres de algunos escuadrones o aulas de los distintos institutos, y sus fotos se repiten a medida que uno camina por las instalaciones. La participación en Malvinas resulta así otro de los atributos categoriales de esta fuerza. En la reunión que mencionamos cuando iniciamos este apartado nuestro interlocutor, interesado en que entendamos la “identidad de los gendarmes”, definió al bautismo de fuego en Malvinas como un “hito” institucional, y agregó “tenemos nuestros héroes que dejaron su sangre allí”. De la participación en la guerra de Malvinas queremos destacar que, al igual que como vimos para el caso de los valores comunes al resto de la sociedad como el respeto y la responsabilidad, aquí también se realiza una selección de los aspectos que se consideran más deseables desde la perspectiva institucional para dar cuenta del *nosotros* “gendarmístico”.

En su libro *La dictadura militar 1976/1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática*, Marcos Novaro y Vicente Palermo afirman que desde la derrota en Malvinas y la subsiguiente recuperación de la democracia en nuestro país “los militares de carrera terminaban su más larga experiencia en el ejercicio del poder repudiados y negados por casi todos los civiles” (2006: 462). Las denuncias sobre la desaparición forzada de personas por parte de organizaciones de derechos humanos como Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, sumado a eventos tales como el descubrimiento de fosas comunes en octubre de 1982 por parte del CELS, evidenció el terrorismo de Estado e inició una serie de investigaciones que despertaron el horror por lo acontecido<sup>76</sup>. Esto no sólo puso en jaque la legitimidad de los militares en su rol de actores políticos sino que además significó un fuerte rechazo social que todavía existe en amplios sectores de la sociedad argentina. Ante este panorama actual, los gendarmes realizan una *identificación selectiva* mediante la que buscan separarse del Ejército Argentino alejándose de las connotaciones negativas que dicha institución carga desde la última dictadura militar en nuestro país, pero al mismo tiempo subrayan su

---

<sup>76</sup> Aunque una escala mucho menor, hay que sumar a los motivos del rechazo hacia los gobiernos la última dictadura militar, una serie de medidas económicas y políticas antipopulares de corte neoliberal alejadas del intervencionismo estatal más tradicional del peronismo clásico.

participación en Malvinas que aparece en el sentido común dominante como un hecho heroico impulsado por un motivo justo. Los gendarmes se piensan como héroes de guerra sin ser militares y eso es lo que se transmite en los institutos durante la formación básica.

### *FUNCIONES PROPIAS Y “MANDO HUMILDE”*

¿Qué es entonces aquello a lo que apelan para diferenciarse de los militares? Lo primero que vale la pena mencionar es que muchos de los gendarmes de cierta edad con quienes hemos podido conversar afirman que antes ellos eran “los primos pobres del ejército”, y con esta frase ellos desprecian el trato que se les dispensaba cuando dependían de dicha institución. Entienden que para los militares ellos no eran una prioridad ni mucho menos. Reconocen al mismo tiempo, que desde que pasaron a depender del Ministerio de Seguridad de la Nación, esta condición de precariedad ha ido mejorando ya que las inversiones en equipamiento han sido mejores que nunca antes según lo que la gran mayoría recuerda. Al respecto, en un discurso pronunciado por la entonces Ministra de Seguridad Dra. Nilda Garré, en el acto por el 73° aniversario del día de la Gendarmería Nacional, dicha funcionaria explicaba que:

...tanto en términos de equipamiento y tecnología como a nivel de sus recursos humanos, la Gendarmería Nacional Argentina ha sido fuertemente jerarquizada a lo largo de los últimos años. La evolución de su presupuesto total, que pasó de 618 millones de pesos en el año 2003 a más de 5.000 millones en el año 2011, constituye una evidencia de ese voto de confianza.<sup>77</sup>

Como ya anticipamos, un aspecto que diferencia a los gendarmes de los militares y que deviene de su carácter de fuerza intermedia son algunas funciones que solamente pueden realizar los primeros, diferencia que está además determinada por las reglamentaciones<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup> El discurso completo se encuentra disponible en: <http://www.minseg.gob.ar/discurso-pronunciado-por-la-ministra-de-seguridad-dra-nilda-garre-en-el-acto-central-por-el-73-ano-de-la-gendarmeria-nacional> [Fecha de acceso: 22/08/2015].

<sup>78</sup> La Ley de Defensa Nacional N° 23.554 promulgada en abril de 1988, establece en su Art. 9° que: “Los integrantes del Sistema de Defensa Nacional serán los siguientes: a) El Presidente de la Nación; b) El Consejo de Defensa Nacional; c) El Congreso de la Nación, en ejercicio de las facultades conferidas por la Constitución Nacional para el tratamiento de las Comisiones de Defensa de ambas Cámaras; d) El Ministro de Defensa; e) El Estado Mayor Conjunto de las Fuerzas Armadas; f) El Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea de la República Argentina; g) Gendarmería Nacional y Prefectura Naval Argentina en los términos que prescribe la presente Ley; h) El Pueblo de la Nación mediante su participación activa en las cuestiones esenciales de la Defensa, tanto en la paz como en la guerra de acuerdo a las normas que rijan la movilización, el Servicio Militar, el Servicio Civil y la Defensa Civil.” Por su parte la Ley de Seguridad Interior N° 24.059, promulgada en enero de 1992, establece en su Art. 7° que: “Forman parte del sistema de seguridad interior: a)

Por una parte están las tareas consideradas tradicionales de la fuerza como su trabajo en la frontera que es además un rasgo fundamental en su *autocomprensión* y que desarrollaremos más adelante en este mismo capítulo. Volvamos a la reunión con los oficiales que citamos al inicio del capítulo. En esa ocasión nos explicaban que GNA actúa, debido a su carácter de fuerza intermedia, en actividades como misiones de paz en el marco de las Naciones Unidas, o problemas internacionales en los que el nivel de conflictividad no es tan alto como para que actúe una fuerza netamente militar. Junto con esto cumplen funciones de apoyo a la política exterior de la nación: “Esto además es una tarea que nos diferencia de los militares”, afirmaba nuestro interlocutor, y continuaba aclarando que “aunque nosotros igual debemos ir al frente cuando hay guerra”, destacando así que la GNA cumple las tareas que cumplen los militares e incluso más<sup>79</sup>. Por otra parte la GNA realiza funciones de seguridad, consideradas corrientemente como propias de las policías, como por ejemplo las realizadas en los operativos en grandes centros urbanos tales como el Operativo Cinturón Sur o el Operativo Centinela.

Otro argumento con el que nuestros nativos se diferencian de los militares es la forma en que ejercen el mando. El oficial instructor Sáenz es oriundo de Salta e ingresó en la Escuela Güemes en el año 1995 gracias a la recomendación de un tío materno que era suboficial mayor de la fuerza. Cuando lo entrevistamos, fue claro en lo referente a este punto cuando

---

El Presidente de la Nación; b) Los gobernadores de las provincias que adhieran a la presente ley; c) El Congreso Nacional; d) Los ministros del Interior, de Defensa y de Justicia; e) La Policía Federal, la Policía de Seguridad Aeroportuaria y las policías provinciales de aquellas provincias que adhieran a la presente; (Inciso sustituido por art. 92 de la Ley N° 26.102 B.O. 22/6/2006) f) Gendarmería Nacional y Prefectura Naval Argentina.” Excluyendo así a las Fuerzas Armadas del sistema de Seguridad Interior. Sin embargo, más adelante, en el Título VI “Del empleo subsidiario de elementos de combate de las fuerzas armadas en operaciones de seguridad interior” establece mediante los Art. 31 que: “...las fuerzas armadas serán empleadas en el restablecimiento de la seguridad interior dentro del territorio nacional, en aquellos casos excepcionales en que el sistema de seguridad interior descrito en esta ley resulte insuficiente a criterio del Presidente de la Nación para el cumplimiento de los objetivos establecidos en el artículo 2°.” E inmediatamente seguido, el Art. 32 establece que: “A los efectos del artículo anterior el Presidente de la Nación, en uso de las atribuciones contenidas en el artículo 86, inciso 17 de la Constitución Nacional, dispondrá el empleo de elementos de combate de las fuerzas armadas para el restablecimiento de la normal situación de seguridad interior, previa declaración del estado de sitio.” Ambas normativas se encuentran disponibles en <http://www.infoleg.gob.ar/>

<sup>79</sup> Es necesario destacar que los militares argentinos también forman parte en aquellas misiones de paz de la ONU de las que participa nuestro país, como cascos azules. Sin embargo algunas de las funciones que realizan los gendarmes en dicho marco son diferentes a la de los militares, como por ejemplo las de “monitor policial”. Por otra parte, cuando nuestro interlocutor destacaba las diferencias con los militares lo hacía principalmente en referencia a las operaciones de Apoyo a la Política Exterior de la Nación. En el año 1997 el Poder Ejecutivo Nacional dictó el Decreto N° 1184 que asigna la responsabilidad a Gendarmería Nacional de brindar seguridad a las representaciones argentinas en el exterior.

nos explicó la forma que adquieren las interacciones entre superiores y subalternos en la GNA, que es considerada por los nativos como una particularidad propia:

...esa es la particularidad de gendarmería. Si usted lee la historia de gendarmería en Malvinas, el teniente del escuadrón Alacrán<sup>80</sup> comía con su tropa, sentado ahí en el mismo lugar y le ayudaba a cocinar y estaba con ellos ahí, ahí y... y compartía con su tropa. Porque nosotros tenemos esa facilidad, el oficial tiene que estar con su tropa, con su gente. Pero el que conduce es él.

Los gendarmes se consideran “troperos”, y conciben que esto resulta una diferencia fundamental con los militares que tienden, según las propias palabras de los gendarmes, a remarcar las diferencias entre oficiales y suboficiales. Entienden que esta característica “gendarmística” surge de trabajar en destinos remotos, lejos de poblaciones humanas, donde “la tropa” es la única compañía y donde el mando debe adquirir formas particulares para ser ejercido. El mismo instructor Sáenz, trajo en aquella conversación, el siguiente ejemplo:

Yo he estado a cargo de una sección, éramos diez, entonces llegaba a la sección y tenía que estar un mes en la sección en Paso de Jama, estaba migraciones, aduana y gendarmería, nada más. Y yo llegaba y hacía una lista de quién cocinaba y quién lavaba los platos cada día, me tocaba un día a mí cocinar, al otro día lavar los platos... y no por ser el jefe de la misión y hacer la comida y lavar los platos voy a dejar de ejercer el mando. Porque yo terminaba de lavar los platos y decía “muchachos, salgan a controlar, revisen el camión...” ¡y con más razón ellos van y lo hacen! porque uno le está transmitiendo... es como decir “salimos a correr” y corro a la par tuya; “salimos a hacer un control de ruta”, y el tipo está parado al lado tuyo; hay que hacer un allanamiento y estoy yo primero a la cabeza, yo primero... o sea, no puedo mandar a mi gente a que haga las cosas y yo de afuera miro y después quiero ser el jefe pretendido de ellos... Es un mando más humilde, nosotros tenemos ese mando humilde, ese mando tiene que ser humilde. (...) Hay momento de mando flexible y hay momentos de mando inflexible o duro. Si yo digo hay que estar a las 8 acá temprano para izar el pabellón, estén a las 8, no hay vuelta que darle, después lavaremos los platos, cocinaremos, pero si yo digo a las ocho, yo soy jefe, a las ocho los quiero acá.

Ser “troperos” implica esta forma “humilde” del mando y es considerado como una competencia central del oficial que se transmite en la Escuela Güemes, allí está muy presente el discurso de una relación paternalista y menos jerarquizada (en determinadas ocasiones) en el trato cotidiano con los subalternos como la forma correcta del ejercicio del mando.

---

<sup>80</sup> Alacrán es el nombre del grupo de operaciones especiales de la GNA que cumplió servicio en la Guerra de Malvinas en 1982.

Alberto, un oficial que trabajaba en el escuadrón donde estuvimos observando el funcionamiento de los CEPE nos explicaba minuciosamente sobre el mando entre los gendarmes. La conversación comenzó girando en torno a la dificultad que podían llegar a tener los oficiales recién egresados para dar órdenes a suboficiales que hace mucho tiempo están en la fuerza y que tienen muchas veces la edad de sus propios padres. Alberto, refiriéndose a los jóvenes subalfereces, nos decía:

Lo pueden hacer [se refiere a comandar personas con más edad y años dentro de la fuerza que ellos mismos], lo que pasa que eso es como yo les explicaba que ellos tienen que entender que si bien el suboficial de uno, si bien en la escala jerárquica es más moderno que los oficiales, ese hombre tiene mayor edad, mayor cantidad de años de servicio, mayor experiencia, a lo mejor no conocimiento, a lo mejor, pero en la actividad que está haciendo sí. (...) y entonces tienen que ver que les puedan dar órdenes pero tienen que tener cintura para que le enseñen y hay cosas que a lo mejor ellos necesariamente saben y van a tener que decir “no, esto se hace así” y el suboficial tiene que cumplir, por ejemplo para controlar los horarios.

Al subrayar la mayor experiencia de los suboficiales con muchos años de servicio, nuestro interlocutor destacaba la importancia, ampliamente reconocida entre los gendarmes, del conocimiento adquirido mediante la práctica y la experiencia en el terreno. Inmediatamente nos relató una experiencia propia de cuando él era joven y llegó por primera vez a un destino:

Y a mí me tocó una vez cuando estaba en Tartagal como subalférez ... que se da porque es así y... acá no se da tanto pero en esa época... yo salgo de patrulla con un sargento primero de ayudante, un tipo de cuarenta años yo tenía 23 o 24 años, en Tartagal y dos suboficiales más de patrulla. Estuvimos dos días y el tipo medio que manejaba la patrulla, el tipo hacía 20 años que estaba en Tartagal... bue. Entonces tenés que ir piloteándola, bueno el tipo agarra y dice “mire, vamos a hacer esto acá” y vos sabés que en actividades operativas ahora está prohibido pero antes... el agarra y saca una botella de vino y yo pienso “acá se me pone en pedo el suboficial y me dan la baja” y me dice “No mi subalférez yo estoy acostumbrado a tomar un vaso de vino chiquito” y qué vas a hacer, no te vas a poner en el medio del monte “¡no, sargento! ¡Que qué se yo!”. No, tenés que tener cintura. Y bueno él agarró, tomó su vasito de vino y listo. Pero llegaba a pasar algo y tenían una botella de vino, fuiste. Entonces ahí vos tenés que tener cintura, eso pasó hace 20 años atrás y a lo mejor no con eso pero acá vos también tenés que tener cintura. Pero cuando hay cosas que vos sabés que tienen que ser así, vos le podés decir una, dos tres veces y a la cuarta bueno sargento tome fírmeme la sanción. Nosotros los oficiales generalmente aprendemos de los suboficiales. Y ahora más porque no hay oficiales, en las áreas tiene que haber un oficial, ahora no hay, hay un encargado nada más.



Nos interesa destacar del ejemplo anterior la conformación de los grupos de trabajo de la GNA, en los cuales un oficial realiza patrulla o tareas con un grupo medianamente pequeño de subalternos, ya que tanto la condición de “troperos” como el “mando intermedio” devienen, por lo que ellos mismos explican, de esta tradicional forma de trabajo. Alberto afirmaba que en la gendarmería, oficiales y suboficiales tienen mucho contacto y relación porque siempre realizan tareas juntos, cuando están en un destacamento móvil o cuando salen de patrulla siempre hay un oficial con un grupo de suboficiales. Otro ejemplo que me relató -y que hemos podido escuchar reiteradas veces, por distintos oficiales y casi con las mismas palabras- se refería a cuando en determinadas ocasiones sucede que un oficial está con un grupo de suboficiales y por motivos climáticos quedan atrapados en un escuadrón ubicado en una geografía remota por un tiempo prolongado de varias semanas o aun meses, y en esos momentos todos realizan tareas que tradicionalmente en la fuerza corresponderían a los suboficiales, como por ejemplo cocinar o amasar el pan, y continuaba explicando que...

...eso no está escrito en ningún lado. Y si vos como oficial decís: “no yo no cocino ni limpio” y los suboficiales dicen: “bueno listo, está bien, nosotros limpiamos cocinamos todo, somos cinco” pero usted se va a quedar sin comer, se va a quedar sin agua. Entonces que pasa, antes de esa ascendente que tenés, tenés que demostrarles que vos también sabés hacer cosas, y de última agarrás el mando y decís “listo, yo cocino hoy, usted va a lavar los platos, usted va a limpiar, porque la misma actividad te lleva a hacer eso. Tampoco te podes poner en “no yo no hago nada”. Es una forma de ganarse el respeto de tu gente y que no está escrito en ningún reglamento ni nada, tenés que demostrar que haces algo por el grupo.

Luego de lo anterior, Alberto cerró su explicación diferenciando el mando de la Gendarmería también de aquel que se daría en las policías. Él afirmaba que en las policías sucede que muchas veces andan en el patrullero el oficial y el suboficial, los dos juntos, todo el día y que por eso el trato ese vuelve también diferente al que existe entre oficiales y suboficiales gendarmes, hasta que muchas veces llegan a tratarse de par a par. La explicación que dan los gendarmes es que ellos, por el hecho de trabajar un oficial con un grupo de suboficiales, siempre mantienen la diferencia entre los cuadros pero sin llegar al extremo de los militares. En el ejército estas diferencias de los cuadros de suboficiales y oficiales se agudizarían todavía mucho más que en la GNA, también debido a cómo se conforman los grupos de trabajo. En el caso de los militares trabajan en grupos grandes de suboficiales con un solo oficial a cargo, por ejemplo un grupo de treinta soldados con un

oficial a cargo lo cual exige una mayor distancia jerárquica para mantener el mando, “las funciones son distintas por eso las distancias son distintas”, afirmaba nuestro interlocutor. Alberto también nos dijo que, aunque menos que en las escuelas, en los escuadrones se mantiene el trato formal entre personas de diferentes jerarquías, cuando alguien se dirige a un superior lo hace anteponiendo “mi” a la jerarquía -“mi comandante” por ejemplo- y no por el nombre o el apellido. Alberto consideraba que esto es importante porque mantiene la disciplina, el respeto por el superior como así también para el subalterno.

Así, los gendarmes entienden que una diferencia tanto con los militares como con los policías resulta del particular trato entre superiores y subalternos, trato que dentro de la gendarmería vendría a ser menos marcado que en el caso de los militares, aunque más que entre los policías. Nos parece interesante destacar que, más allá de cómo sea efectivamente el mando entre los gendarmes (y de que varía de acuerdo con las circunstancias y los individuos que lo ejerzan), existe un modelo ideal del mando que ellos reconocerían como propio, el “mando humilde” como lo llaman, que les permite además diferenciarse de otras instituciones como el ejército y las policías. Al mismo tiempo, el “mando humilde” evitaría, de acuerdo con el discurso institucional dominante, tanto el exceso de distancia como de confianza entre superiores y subalternos.

Frederic (2015b) analiza los reclamos salariales de la Gendarmería Nacional argentina acontecidos en el mes octubre del 2012, que fueron foco de atención de los medios y el gobierno en nuestro país. Allí la autora muestra que dicho conflicto no se reducía a un reclamo por el salario sino que sucedió, antes que nada, por un quiebre en el *acuerdo tácito* que subyace a la relación de mando entre oficiales y suboficiales. Frederic afirma que los reclamos acontecieron debido a que los primeros no habían tomado medidas para paliar el deterioro y precariedad de los cuadros subalternos que prestaban servicio en el Operativo Cinturón Sur (OCS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De acuerdo con la autora, este *acuerdo* implica que en la relación de mando existe un valor emparentado con el régimen doméstico. Así, el ordenamiento jerárquico recurre a las funciones familiares, donde los subalternos (los hijos en el caso de una familia, los suboficiales en el caso de una fuerza de seguridad) obedecen a los superiores (los padres en el caso familiar, los oficiales en el otro caso) a cambio de recibir su protección y cuidado. La autora afirma además que es en las instancias de formación básica donde se produce y transmite esta forma de mando

basada en el cuidado del superior sobre el subalterno a cambio de la obediencia de este último hacia el primero.

Durante nuestro trabajo de campo pudimos saber que esta concepción del “mando humilde” y paternalista se transmite a los futuros oficiales. Néstor, es cadete de tercer año, tiene 22 años y es oriundo de la provincia de Misiones. Antes de ingresar a GNA trabajó tres años como maestro panadero. Además, en aquel tiempo estudiaba en el turno noche en una escuela de comercio, cuando terminó la secundaria hizo un curso de computación. Debido a sus notas y conducta en la Escuela Güemes, Néstor fue distinguido como “suboficial cadete”<sup>81</sup>, rol que le asigna mayores responsabilidades de mando sobre los cadetes de primer y segundo año. Él nos hablaba sobre cómo ellos que son los de tercero deben estar pendientes permanentemente de los cadetes subalternos:

...y el control también de lo que es el desarrollo y el progreso de la parte educativa, por ejemplo hay muchos cadetes que tienen un problema con una materia y tengo un camarada que anda bien la materia y a ver si se hace tiempo para ayudar al camarada o yo mismo si tengo tiempo les pregunto si tienen duda con alguna materia me acerco, lo ayudo, lo apoyo. Nosotros vendríamos a ser como los segundos padres de ellos.

Esta función tutorial o de “segundos padres” de los cadetes más antiguos sobre los más novatos, es motivada dentro de la Escuela de Oficiales desde el segundo año a partir de un conjunto de cargos, algunos permanentes (como el de los “suboficiales cadetes”) y otros rotativos (como los de “jefe de mesa”, “jefe de habitación”, o “suboficial de semana”). Dichos cargos permiten la interacción constante entre unos y otros, y enfrenta a cada cadete a tener que dirigir un grupo de compañeros de años inferiores. Al mismo tiempo estos cargos implican una serie de prerrogativas y obligaciones para quienes los encarnan. Así, por ejemplo, cuando un grupo de cadetes comete alguna falta de cierta gravedad puede ser que los instructores terminen sancionando al cadete superior que se encontraba a cargo (si consideran que no hizo lo necesario para evitar dicho problema) antes que a los cadetes subalternos. Al mismo tiempo quienes ocupan estos roles tienen la potestad de solicitar una sanción, a un instructor, para ser aplicada sobre alguno de los cadetes subalternos que tiene a cargo si así lo evalúa. Pero lo importante para el caso es la forma en que los propios

---

<sup>81</sup> Como ya se explicó en el capítulo I, se llama “suboficiales cadetes” a aquellos que obtienen los mejores promedios en la escuela y son distinguidos así con esta jerarquía por encima de sus compañeros. El número de suboficiales cadetes es entre 25 y 30 aproximadamente, aunque varía año a año según el número de ingresante y la cantidad de alumnos que existan entre los tres cursos (1°, 2° y 3°) en la Escuela Güemes debido a que deben tener grupos a cargo.

cadetes explican cómo debe ser la relación entre ellos y sus subordinados. Para esto podemos citar las palabras de Clara, ella es una cadete de tercer año originaria de la provincia de Entre Ríos. Al terminar el colegio secundario ingresó a la GNA, ese era su anhelo de niña, su padre es oficial de gendarmería. Clara confiesa que “desde chica sentía gran admiración por lo que él era”. Con respecto al ejercicio del mando, ella nos decía:

...porque uno va a tener 20 personas a cargo y se le desapareció una y no puede decir “vení fulanito” y no sabe dónde está, lo que les pasa a esas personas son nuestra responsabilidad. Uno cuando piensa en lo indispensable del personal no es únicamente como el chico que va a estar trabajando o que al que yo le doy una orden y tiene que cumplirla, no. Uno tiene que pensar que si un día al hombre, al cadete se levantó así con mala cara es que algo le pasa, o está enfermo o tuvo algún problema en la familia o discutió con alguno de sus compañeros, desaprobó alguna materia. Uno tiene que estar al tanto de todo eso, no solamente tratarlo como el subalterno sino tratarlo como persona.

Además de la idea de paternalismo descripta por Frederic, este tipo de afirmaciones remiten a dinámicas como las que presenta Badaró (2009) sobre la redefinición de las relaciones afectivas familiares, como vimos en un capítulo anterior, el autor afirma que los instructores buscan transformar al Colegio Militar en una familia sustituta del cadete<sup>82</sup>.

Por último vale aclarar que dicho “deber ser” encuentra en el ejercicio real de la cotidianeidad escolar sus “vicios” o “desvíos”, como son por ejemplo las “sanciones voladoras” en las que alguien es sancionado sin motivo aparente. Si bien daremos cuenta con detalle del sistema de faltas y sanciones en la segunda parte de la tesis nos interesa aquí dar cuenta de la existencia de un modelo institucional del mando que además es considerado particular de la Gendarmería. Dicho modelo, como vimos, se presenta por medio de la metáfora familiar, más precisamente la relación entre un padre y su hijo lo que trae aparejado una serie de cuestiones. Primero, podemos decir que dicha metáfora permite legitimar y justificar la división jerárquica institucional, ya que está última se equipara con una relación jerárquica instituida dentro de nuestra sociedad como es la de los padres y los hijos. Segundo, subraya de dicha relación entre padres e hijos el cuidado y protección de los primeros hacia los segundos, independientemente de lo que suceda en la práctica. Y además abona a construir la idea de “la familia gendarmística” que compara a esta

---

<sup>82</sup> Para evitar confusiones, reiteramos que lo que no apareció en nuestro trabajo de campo fue la referencia, que también describe Máximo Badaró en su tesis, al ejército como "padre protector" o "tutor" de la sociedad argentina.

institución del Estado con otra más básica y fundamental de una sociedad. Cada una de estas tres cuestiones, ayuda a promover la identificación de los recién llegados con la institución ya que, no sólo encontrarían un trabajo sino algo mucho más importante y contenedor como sería un grupo familiar.

Hasta aquí, en este capítulo hemos visto que los gendarmes se definen como una fuerza intermedia, definición que les permite, incluso poseyendo estado militar, no considerarse militares. Vimos también que incluso sin narrarse como militares, su participación en la Guerra de Malvinas aparece en los institutos como un hito fundamental con el que se identifican. Luego, entre los rasgos que ellos enuncian para separarse de los militares aparece la noción de “troperos”, lo que implica un “mando humilde” junto a una relación paternalista de los superiores a los subalternos. Resulta fundamental advertir que debemos entender esta *autocomprensión* como lo que es: el resultado actual de luchas históricas de sentido institucionales. Incluso estas ideas que nos han sido transmitidas sobre lo que significa ser gendarme no son un bloque homogéneo, aunque sí son dominantes en la actualidad de la fuerza de acuerdo a lo que hemos podido relevar en nuestro trabajo de campo. Lo que no niega, por supuesto, que existan gendarmes que ponen de relieve su estado militar antes que su carácter de fuerza intermedia.

Vemos entonces que en las escuelas de la GNA los militares aparecen como una alteridad constitutiva, ya que los gendarmes para definirse alegan que no son militares. O sea, para decir quiénes son, los gendarme se sienten obligados a decir que no son militares, y esto es probablemente el resultado de un pasado común con el Ejército, del que eran sus “primos pobres”. Por otra parte, ya mencionamos el rechazo general que el conocimiento de las atrocidades perpetradas por el último gobierno militar generó en el sentido común dominante (Novaro y Palermo, 2006). También vimos que en el año 1984 la GNA fue separada del Ejército por el gobierno democrático de Raúl Alfonsín, momento a partir del cual la GNA buscó independizar su imagen de la de los militares. En este trabajo afirmamos que, al igual que sucede con la alteridad que son los “civiles”, con los militares también se realiza una selección de diacríticos preferibles con los que identificarse y otros que deben ser descartados en la construcción de la imagen del gendarme y la gendarmería que se transmite en los institutos. O sea, que en las escuelas de formación básica se busca trazar la frontera con esas alteridades en puntos estratégicos que conserven solamente lo

socialmente legítimo de esa alteridad. Dicha selección, aunque reconoce un pasado común, niega la identificación con los militares argentinos y con ello se desprenden del rechazo que, a partir de 1983, promovió en la sociedad argentina el terrorismo de estado. Al mismo tiempo recupera, mediante el enaltecimiento de los caídos en combate, la participación en Malvinas, evento bélico que si bien generó duras críticas a los altos mandos militares y gubernamentales siempre gozó y goza del más amplio reconocimiento por parte de la sociedad para con los que allí combatieron y con los que allí perdieron su vida, encumbrados como héroes de guerra.

También vimos que la GNA desarrolla funciones policiales que los militares no, esto también les permite diferenciarse del Ejército. Pero, a pesar de estas funciones, ellos tampoco se consideran policías. En el apartado que sigue veremos cómo construyen esa otra alteridad constitutiva que les permite decir quiénes son.

### III.a.2 NI policías

A partir del traspaso de la GNA bajo dependencia del Ministerio de Seguridad de la Nación, se iniciaron un conjunto de operativos en los que los gendarmes debieron desarrollar tareas de carácter policial, principalmente patrullaje, en grandes conglomerados urbanos, principalmente la Capital Federal o bien en el Conurbano Bonaerense (Operativo Cinturón Sur y Operativo Centinela, respectivamente). Si bien, como vimos, la definición de fuerza intermedia comprende funciones policiales, la idea reinante entre los actores institucionales cuando hablábamos con ellos al respecto sobre estas nuevas tareas, era que habían sido desplazados de sus tareas y ámbitos “naturales” de trabajo. En línea con lo que comentábamos arriba respecto al análisis de Frederic, el descontento con estas nuevas funciones quedó al descubierto en octubre del año 2012, luego de que se eliminaran los suplementos que recibían los gendarmes afectados a estos servicios debido al decreto presidencial 1.307/12, momento en el que surgieron los reclamos que tuvieron una gran repercusión mediática y resultaron un hecho novedoso en la historia institucional<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Para un análisis antropológico pormenorizado sobre estos reclamos ver: Frederic Sabina (2013) ¿Militares, asalariados o trabajadores? El valor de lo justo y del bienestar en las evaluaciones morales sobre un “conflicto” gremial de la Gendarmería Nacional Argentina. 37° ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS 23 A 27 DE SETEMBRO DE 2013 - ÁGUAS DE LINDÓIA- SP.

Volviendo a la definición de fuerza intermedia que mencionamos en el apartado previo, es necesario decir que los gendarmes, aunque realizan funciones policiales, no se consideran policías. Al igual que con las fuerzas militares, la policía constituye entonces una alteridad constitutiva a partir de la cual los gendarmes dan forma a su *autocomprensión*. Entre los diacríticos que usan para diferenciarse de los policías podemos enumerar: el origen de la fuerza, parte de sus funciones y conflictos en los que participan como por ejemplo la guerra y las misiones de paz. También, y al igual que con los militares, apelan a su carácter de fuerza intermedia distinguiéndose así de las fuerzas de seguridad. Asimismo se apela, para diferenciarse de los policías, a la ética profesional fundada en una disciplina férrea que evitaría o disminuiría las acciones corruptas en los miembros de la GNA.

Los gendarmes entienden que sus intervenciones en los distintos operativos urbanos que les han asignado han sido y son exitosas. Y explican este éxito basándose en rasgos que diferenciarían a la gendarmería de los policías, que eran quienes se encargaban del policiamiento de esos espacios antes que ellos. Volviendo a las notas de campo de la reunión ya citada con los oficiales de jerarquías superiores, uno de ellos se preocupaba por dejar en claro cuáles eran esos rasgos afirmando que “la característica que nos distingue es el estado militar, nos distingue de la policía. Se cimenta en la disciplina...”. Continuaba argumentando que la disciplina permite que no se le “desborden” situaciones críticas, y que esto precisamente no sucedería con otras fuerzas de seguridad que sí se “desbordarían”. Ellos mismos se piensan y definen como más disciplinados y obedientes que las policías. Este oficial continuaba hablando de la disciplina y decía que “la disciplina es un valor” valor que los diferencia de la policía y terminaba augurando que si perdieran eso podrían pasar a ser la “maldita Gendarmería” en clara referencia a la “maldita policía”. Aseguraba que sin disciplina no se pueden hacer las tareas que hoy cumple la GNA, “tomamos a la disciplina como un valor” fue la frase con la que cerró su explicación.

Podemos afirmar que los gendarmes entienden que su institución es más disciplinada y como consecuencia de eso, menos corrupta que las policías, recordemos nuestra charla con las mujeres del gabinete que consideraban también que el bajo nivel de corrupción de la fuerza<sup>84</sup> estaba dado además por la “pureza” de los jóvenes que ingresan. Tanto los

---

<sup>84</sup> Entendemos que el nivel de corrupción de una fuerza es algo difícil de medir objetivamente. Consideramos que el principal problema al intentarlo se presentaría en cuestiones metodológicas como acceso a información (no sólo formal) al respecto. No nos interesa en este trabajo afirmar que la GNA sea más o menos corrupta

oficiales instructores como los cadetes entienden que esto es así y que precisamente es ese rasgo el que le permite a la GNA gozar de un prestigio ante la población “civil” del que carecen muchas de las demás fuerzas de seguridad de nuestro país. En muchas de las entrevistas que realizamos comenzamos la conversación preguntando por los motivos de ingreso. Francisco, es cadete de primer año, tiene 22 años y nació en Posadas. Trabajó desde los 16 años en la construcción. Durante una entrevista él nos contó que vino a la Escuela de Oficiales para “superarse”, para tener más conocimientos. También nos decía que en Misiones la fuerza está muy presente y es muy respetada por la población “civil”:

Era... en Misiones es muy común la gendarmería porque tenemos muchos límites con Paraguay y Brasil y me gustaba el desempeño que tenían, en las jefaturas... y siempre fue una institución que fue respetada, siempre la gendarmería hizo un buen trabajo y ahora acá en Buenos Aires y hace un buen trabajo, sin desmerecer a las otras instituciones.

La aclaración de Francisco, que busca no desmerecer a otras fuerzas, denuncia la obviedad de su evaluación acerca de esas otras fuerzas. Luego, en la misma charla, le tocó el turno de presentarse a Marianela: “Yo soy de Overá Misiones, tengo 22 años. Estuve estudiando profesorado en artes plásticas hasta el año pasado. Y decidí ingresar a la gendarmería por el prestigio que tiene la institución en nuestro país.” Al igual que su compañero, ella destaca el prestigio que detentaría la GNA como aquello que motivó su ingreso. En otra ocasión que realizábamos trabajo de campo en la Escuela de Oficiales, nos dirigíamos hacia el polígono de tiro con Sergio, oficial instructor, mientras lo hacíamos me reiteraba su historia previa al ingreso. Contó que su padre se había dedicado a diversos trabajos y que actualmente era un pequeño productor rural, le pregunté entonces si nunca había pensado en dedicarse a las tareas agrícolas, su respuesta fue:

Lo que pasa que allá gendarmería tiene una presencia diferente sobre las otras instituciones policiales, porque en la zona conviven la Policía de la Provincia de Misiones, más la Prefectura, más la Gendarmería. Y la Gendarmería me llamó mucho más la presencia... ciertas cosas que me han hecho ver diferente a la gendarmería. La presencia... de la cantidad, todos los controles de ruta, lo que caracteriza al gendarme que mi padre cuando era transportista el respeto por el gendarme es una cosa que a uno le queda y mi padre siempre me destacaba eso del gendarme.

---

que cualquier otra fuerza, nos importa analizar cómo ellos se *auto-comprenden* y dan cuenta así de su *grupalidad* en parte diferenciándose de *otros constitutivos*.



Si bien estos relatos están permeados por los discursos institucionales dominantes, y los recuerdos de las circunstancias de ingreso se enuncian desde el presente institucional, resulta un dato importante que los gendarmes consideran que la población los respeta y que es una institución más prestigiosa que otras fuerzas policiales. Así, en cada uno de los tres fragmentos anteriormente citados se destaca el respeto o prestigio que los gendarmes confieren a su institución en comparación a otras fuerzas de seguridad<sup>85</sup>. Siguiendo con el discurso nativo, este prestigio se fundamentaría en la falta de corrupción, que a su vez, sería resultado de la “formación en valores” o también nombrada como “actitudinal”, que ya analizamos. Vale la pena traer aquí un fragmento de una entrevista grupal realizada con cuatro cadetes, tres mujeres y un varón, todos de segundo año. La entrevista tuvo lugar en la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes*, el jueves 03 de mayo del 2012:

P: ¿Qué es la formación en lo actitudinal que siempre hablan los instructores?

Alicia: ...siempre buscan que la persona sea responsable... que sobre todo sea leal, o sea, buscan inculcar algunos valores que el día de mañana nos permitan usar afuera y no dudar de lo que tenemos que hacer de lo que no. Un cohecho de soborno por ejemplo, si vos una persona sale leal y ve... una persona leal que sabe lo que tiene que hacer, usted no va a dudar en decirle a la persona “mire se equivocó, o guarda su dinero o...”

Lucía: Nos enseñan desde que empezamos valores, porque nosotros vamos a ser... nosotros vamos a ser licenciados en la seguridad pública, y no por eso va a venir una persona x a decir “te doy tanto si vos me dejás hacer, yo no hice nada”. Entonces eso es lo que ellos nos tratan de inculcar a nosotros, que tengamos valores, sobre todo la lealtad... a nosotros mismos, con la fuerza y con los camaradas.

P: ¿Y esto se lo enseñan en una materia o en el día a día?

Rene: No, en lo cotidiano. Que por uno pagan todos, o en cosas mínimas como haciéndonos responsables de los actos que hacemos, desde ser responsable en estar bien alineado... arrancamos por ahí por las mínimas cosas. La persona se busca el tiempo para hacer las cosas, esa persona es responsable y que hace lo posible por cumplir el objetivo o la acción. Y en eso sí, cotidianamente nos guía el instructor nos... Él acá [señala a su compañero] si mi camarada hace las cosas mal todos lo hicimos mal...

De esta manera, la presumida ausencia de corrupción dentro de la GNA viene, de acuerdo con nuestros interlocutores, de un férrea disciplina que aún conservarían, junto con la dimensión actitudinal de lo que, como ya vimos en el segundo capítulo, ellos llaman

---

<sup>85</sup> Aquí nuevamente es importante destacar que lo que nos interesa analizar es cómo ellos se auto-comprenden y dan cuenta así de su *grupalidad* en parte diferenciándose de otros constitutivos, antes que afirmar como verdad que los gendarmes sean más respetados o no que otras policías.

“formación integral” o “en valores”. De esta manera, los gendarmes se autocomprenden tomando como alteridad constitutiva, también, a los policías. Y en esto, los agentes institucionales no apelan únicamente a las diferentes funciones que se le asignan normativamente a cada institución, sino principalmente separándose de marcas de pertenencia negativas que parte de la opinión pública asigna a la policía, como su deshonestidad y corrupción, principalmente desde la vuelta de la democracia (Isla y Míguez, 2003). Los gendarmes trazan así la frontera con la “maldita policía”.

En un trabajo publicado en el año 2005, Diego Escolar afirma que la GNA comenzó a realizar tareas diferentes a la tradicional de control de las fronteras en la segunda mitad de la década de 1990. En dicho estudio el autor muestra que fue desde aquellos años que esta institución comenzó a ganar protagonismo en relación con otras fuerzas, primero como fuerza de choque de la protesta social y luego como “instrumento para todo uso” en el marco de la seguridad interior. Nos interesa destacar la idea del autor que argumenta que a partir de los cambios anteriormente mencionados se generó una transformación en el perfil de esta fuerza, debido en gran medida a su carácter de fuerza intermedia. Así, en un contexto de desprestigio tanto de las fuerzas armadas -por el terrorismo de Estado cometido durante la última dictadura militar-, como también de descrédito de las fuerzas policiales -debido a las denuncias de corrupción y abuso de la fuerza-, la Gendarmería pudo, mediante estrategias institucionales como así también las políticas estatales de las que fuera objeto, mejorar su imagen pública en relación con las demás fuerzas de seguridad en Argentina (Escolar, 2005). En este trabajo compartimos la tesis del autor y la abonamos mostrando cómo se construye esa imagen deseable de la GNA dentro de los institutos de formación básica, y cómo además eso ayuda a la identificación de los individuos con el colectivo GNA. Entendemos que los gendarmes construyen en este doble movimiento de separarse tanto de los militares como de las policías una imagen ampliamente deseable de sí mismos ya que se “despegan”, por decirlo de alguna manera, de las connotaciones negativas que ambas alteridades –policías y militares- cargan.

A riesgo de ser repetitivos, nos importa mencionar una vez más que las fuerzas militares han perdido mucho prestigio para la opinión pública a partir de su participación en el golpe del 1976, por el terrorismo de Estado. Luego a partir de la década de los noventa, las policías han sido protagonistas de numeroso y conocidos casos de “gatillo fácil” y

corrupción institucional que pasaron a formar parte de la agenda de los medios de comunicación, el ámbito político y también de la academia (Ginold, 1997; Tiscornia y Oliveira, 1998; Tiscornia, 1999, 2008a, 2008b; Martínez y Eilbaum, 1999; Sozzo, 2002, 2005; Vallespir, 2002; Isla y Míguez, 2003; Sain, 2004). Estos hechos han sido y son denunciados por las organizaciones defensoras de derechos humanos y especialistas en temas de seguridad desde por lo menos la denominada Masacre de Budge en el año 1987<sup>86</sup>. Frente a esto la GNA al no presentarse ni como policías, ni como militares, busca desprenderse de la ignominia que cargan dichas instituciones. Al mismo tiempo entendemos que este movimiento identificatorio ha sido impulsado no solamente desde el interior de la fuerza misma sino además de los diferentes gobiernos que han ocupado el poder ejecutivo desde la vuelta de la democracia. Brubaker y Cooper afirman que el Estado es un “identificador”

...no porque pueda crear “identidades” en el sentido fuerte –en general, no puede– sino porque tiene el material y los recursos simbólicos para imponer las categorías, los esquemas clasificatorios, y los modos de conteos e informes sociales con los cuales los burócratas, los jueces, los maestros y doctores deben trabajar y a los que los actores no-estatales deben remitirse” (2001: 63)

Así, el Estado argentino ha venido construyendo esquemas clasificatorios en torno a las fuerzas de seguridad desde la vuelta de la democracia. Estas categorías han separado a los gendarmes tanto de las policías como así también de las fuerzas militares, para ubicarlos bajo el rótulo de “fuerza intermedia”. Queremos dejar planteado a modo de hipótesis para futuras indagaciones la idea que afirma que la categorización que desde el Estado se viene realizando con la GNA a partir del restablecimiento de la democracia, ha permitido que los sucesivos gobiernos cuenten con una fuerza de seguridad que parecería gozar de mayor legitimidad que otras. Siguiendo con esta idea, la GNA ha resultado una especie de “fuerza comodín” que por lo tanto puede ser utilizada para diferentes tareas en momentos y lugares donde la opinión pública construye “crisis de inseguridad” o conflictos en los que la intervención de las policías tradicionales es considerada insuficiente. Y podemos pensar que esto ha sucedido porque dichos gobiernos necesitaban también, para poder operar con

---

<sup>86</sup> En el 08 de mayo de 1987 un grupo de suboficiales de la Policía de la Provincia de Buenos Aires asesinó a tres jóvenes en la localidad de Ingeniero Budge. Las víctimas de esta masacre fueron Agustín Olivera, Oscar Aredes y Roberto Argañaraz. Otro caso paradigmático de “gatillo fácil” aconteció en el año 1991 con la muerte de Walter Bulacio a manos de agentes de la Policía Federal Argentina.

legitimidad social, una fuerza de seguridad no “contaminada” de las connotaciones negativas de militares y policías.

Cómo ya vimos, Raúl Alfonsín tomó la medida en 1984 de separar a la GNA del Ejército Argentino al designar jefes y subjefes propios de esa misma fuerza y no militares como hasta entonces, separando de esa manera a los gendarmes de los militares. Al respecto de esa separación, Frederic advierte que:

Cabe recordar que las leyes de defensa nacional y de seguridad interior promulgadas durante el gobierno de Alfonsín separaron a la Gendarmería y la Prefectura del ámbito militar, pasándolas a la esfera de la seguridad interior [...] Aquel primer movimiento de separación de lo policial respecto de lo militar le permitió a Alfonsín, como a los siguientes presidentes, contar con fuerzas leales a su mando, que estaban altamente satisfechas de no depender de la órbita militar. Tal vez por ello, el nivel de crítica por su papel durante los años de la dictadura militar no haya sido importante. (2008: 21)

Además de esta cita de Frederic, ya vimos que Escolar (2005) da cuenta del uso como fuerza de choque frente a la protesta social que durante el menemismo se le asignó a la GNA. Por su parte, los gobiernos kirchneristas -en el poder ejecutivo durante nuestro trabajo de campo- han mostrado decisión política sobre defensa de derechos humanos, juzgando y penando a muchos de los represores de la última dictadura militar. Por otro lado han defendido (aunque de manera parcial) políticas de no represión de manifestaciones sociales junto con una idea de seguridad democrática y ciudadana. En este contexto, poder contar con una fuerza que no sean ni militares ni policías, es decir, con una fuerza de seguridad que, a los ojos de la población, no posea los defectos de aquellas, facilitó la toma de decisiones en materia de seguridad. Y así fue como durante los gobiernos kirchneristas se enviaron a los gendarmes a diferentes operativos, tanto en el Gran Buenos Aires como en la CABA, aumentando el número de efectivos en las calles, y de esa manera la vigilancia y el control, reemplazando a las “malditas policías”. La seguridad como tema de la agenda política y pública ha venido creciendo desde principios de los años noventa (Pegoraro, 1996; Kessler, 2009; Galvani et al., 2010; Calzado, 2015) hasta convertirse quizás en uno de los principales temas tanto en los medios de comunicación como así también en las campañas electorales<sup>87</sup>. Cada gobierno, ya sea municipal, provincial o nacional, han

---

<sup>87</sup> El Operativo Cinturón Sur se inició en junio del 2011, días antes de las elecciones a jefe de gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

reclamado, y en muchos casos construido, una fuerza a su medida, la GNA ha sido la fuerza por excelencia durante los gobiernos kirchneristas a nivel nacional.

A continuación daremos cuenta de una alteridad radical de los gendarmes, otredad que es compartida con otras fuerzas policiales, nos referimos a la figura del “delincuente”. Veremos que al igual que sucede con el “civil”, la figura del delincuente adquiere ciertos ribetes particulares al interior de la GNA.

### III.a.3 Alteridad radical: el “delincuente”

Como ya vimos la formación “en valores” sería para muchos la parte central del “pulido del diamante en bruto” que transformaría a los jóvenes ingresantes en gendarmes, y un gendarme es, desde la apreciación nativa, “una persona de bien”. Esta construcción de sentido aleja discursivamente al modelo institucional gendarme de la corrupción, y en el mismo movimiento lo opone a su alteridad radical: el “delincuente”.

¿Cómo aparece la figura del “delincuente” en los institutos? Por un lado aparece, dentro de un marco legal, mediante un corpus de materias entre las que se destacan Derecho Penal y Derecho Procesal Penal, aquí el “delincuente” está determinado por acciones que son estipuladas como delito por las normativas, o sea la acción que viola la norma define al delito y al infractor. En este sentido podemos pensarla como categoría jurídica.

Dicha categoría jurídica convive junto con otra categoría nativa del “delincuente” que pudimos apreciar, por ejemplo, en las materias de campo, cuando se realizaban ejercicios de simulación. En dichos ejercicios los aspirantes y cadetes deben resolver, bajo la guía de los instructores, hipótesis operativas simuladas análogas a las que realizarán en el futuro despliegue. En estas instancias, algunos jóvenes deben interpretar el papel de gendarmes mientras que otros representan el papel de “delincuentes”. El 10 de abril del 2012 pude observar uno de estos ejercicios de simulación en la Escuela Güemes con cadetes de tercer año. En aquella oportunidad la destreza que se buscaba practicar era cómo realizar el control de los accesos durante un allanamiento en un ambiente urbano. Antes de iniciar la simulación propiamente dicha, uno de los instructores allí presentes explicaba -refiriéndose explícitamente a los grandes conglomerados urbanos- que la GNA había comenzado a trabajar en un ámbito novedoso para la fuerza y que por ello se encontraban desarrollando este tipo de ejercicios operativos. La simulación se realizó debajo de uno de los

escuadrones (los mismos están levantados sobre pilotes de hormigón), en uno de cuyos extremos habían construido con tablonces de madera las paredes lo que, según nos explicaron, sería una casilla de una “villa miseria”. Dentro de la misma se encontraban dos cadetes que actuaban de traficantes de droga y otros dos afuera que vigilaban la zona armados<sup>88</sup>. El ejercicio consistía en que los cadetes que oficiaban de gendarmes lograran aproximarse y detener a los supuestos narcotraficantes sin ser percibidos. Por medio de esta descripción podemos apreciar que la delincuencia urbana se representa asociada a paisajes signado por la pobreza, ya que el escenario imaginario del allanamiento se realizaba en un barrio precario o “villa miseria”. Nicolás Barrera (2014) tomando como caso de estudio a la policía de Santa Fe, analiza las relaciones que existen entre las conceptualizaciones que hacen los policías sobre el territorio y sus poblaciones y las forman que, a partir de ello, adquieren las prácticas policiales. De su trabajo nos interesa rescatar que:

...las formas de simbolización que los policías hacen del territorio suponen la existencia de márgenes que no necesariamente se corresponden con las jurisdicciones policiales establecidas. Así es que la acentuación de la presencia o no de villas como elemento que referencia a la jurisdicción lleva a muchos policías a caracterizar, dentro del abanico de *comisarías de trabajo*, determinadas zonas de su jurisdicción como *zona de guerra*. (2014: 366)

El autor afirma que esta simbolización del territorio es acompañada en paralelo por representaciones sociales sobre las poblaciones que allí habitan, de modo tal que “se comienzan a delinear fronteras simbólicas que discriminan entre quienes forman parte de la sociedad normal a defender y quiénes no” (p. 369). Vemos que en los ejercicios de simulación descriptos arriba aparece la representación de las “villas miseria” como un lugar peligroso. Y si consideramos que los cadetes que actuaban como narcotraficantes estaban armados, vemos que la figura del “delincuente” no solo es asociada a la pobreza sino además al riesgo de vida de los gendarmes. El “delincuente” es quien puede quitarles la vida a los gendarmes en un enfrentamiento armado.

Pero, además de lo anterior, la alteridad radical que es el “delincuente” encuentra una personificación más tradicional dentro de la GNA en los contrabandistas de frontera. En este caso también se enarbolan representaciones sobre un territorio al que se asocia asimismo un grupo de personas construido como alteridad radical a la que suelen

---

<sup>88</sup> Las simulaciones se realizan con armas reales pero sin munición.

enfrentarse en la cotidianeidad del trabajo en las zonas de frontera. Al respecto podemos volver a citar una de nuestras entrevistas con el oficial Nicanor, director del CEPE en el que realizamos trabajo de campo: él nos explicaba que allí se llevan a cabo muchos procedimientos de contrabando de objetos de electrónica y cigarrillos provenientes de Paraguay, como así también procedimientos contra narcotráfico de marihuana y cocaína proveniente del mismo país y que en zonas de frontera con países como Paraguay, Bolivia y Brasil existe el “contrabando hormiga”. Para mitigarlo realizan patrullas a pie y a caballo por senderos y caminos poco conocidos en el monte que es por donde se da este tráfico ilegal. Estas tareas son consideradas entre las más peligrosas que ellos realizan ya que, según nos han explicado, en ocasiones se producen enfrentamientos armados. El contrabandista y narcotraficante llena de contenido a la figura del “delincuente”. En estos casos se lo relaciona muchas veces –aunque no exclusivamente ni siempre- con la nacionalidad paraguaya y, al igual que sucede con el “delincuente” de los barrios carenciados de las grandes ciudades, se lo representa como un otro peligroso que puede llegar incluso a matarlos.

Ya nombramos, en la introducción de esta tesis, el trabajo de Badaró (2002) donde analiza prácticas y discursos de gendarmes en un paso fronterizo entre Argentina y Uruguay. El autor describe allí su etnografía que le permitió arribar a un conjunto hallazgos que abarcan prácticas como el “semblanteo”, a través del que los gendarmes clasifican y jerarquizan a quienes llegan a la frontera de acuerdo con ciertos rasgos como las vestimentas, forma de caminar, hablar, entre otros, sintetizadas en el concepto nativo de “pinta”. Este tipo de prácticas generarían una selectividad de las acciones y tratos que merecería cada quien. La nacionalidad sería otro de los atributos que permitiría diferentes divisiones entre las personas. Una primera sería entre “autóctonos” y “extranjeros”, estos últimos a su vez se subdividirían de acuerdo a juicios morales que estigmatizan ciertas nacionales como la paraguaya y boliviana como más transgresoras que otras. En palabras del autor:

Del mismo modo, para algunos funcionarios del control sanitario uruguayo, algunos aduaneros y gendarmes argentinos, los paraguayos son de entrada considerados como potenciales transgresores de las reglamentaciones sanitarias y aduaneras. La nacionalidad puede transformarse en un “estigma” del que su titular no puede desprenderse fácilmente, haciendo de él, frente a las miradas y opiniones de ciertos funcionarios, un virtual delincuente (2002: 17)

Badaró deja en claro así, que las fronteras son espacios físicos y simbólicos heterogéneos, en los que el poder estatal se manifiesta no solo mediante la aplicación objetiva de los reglamentos legales sino en la convergencia entre éstos y las percepciones y prácticas de los funcionarios que allí trabajan. Estas representaciones responden a estereotipos ligados a nacionalidades tanto propias como de otros. Y que, aunque no estén reglamentadas no por ello resultan menos influyentes a la hora de establecer la “unión natural” entre cultura y territorio que implica la construcción de una identidad nacional por parte del Estado.

En una línea analítica similar, podemos citar los desarrollos de Renoldi (2013, 2015) sobre ilegalismos en la Triple Frontera de Argentina, Brasil y Paraguay. La autora nos propone pensar al Estado desde una mirada latouriana como un híbrido de elementos, personas y agencias “que operan en fronteras difusas y definen ámbitos de acción que desafían permanentemente el orden formal que provee y exige el Estado como universo de inclusión y definición de realidades.” (2015: 432). Teniendo en cuenta esta definición difusa del Estado la autora destaca sin embargo los esfuerzos que se realizan para delimitarlo, afirmándolo como valor único, legítimo y deseable. Esto sucede, por ejemplo, cuando se adhieren prácticas ilegales a definiciones criminalizantes:

La categoría “narcotráfico”, al igual que otras ya mencionadas aquí, a pesar de no ser estrictamente jurídica, posee una carga moral que se expande en derivaciones “criminales”, en el sentido del efecto de “criminalización” [...] por el cual términos que se remiten a categorías criminalizantes, y que pueden derivar en incriminaciones, son apropiados por discursos públicos que se expanden, como expresiones acusatorias, estigmatizantes y objetualizantes (narcocriminalidad, narcocultura, narconegocios, narcos, narcoestados, narcolavado, por nombrar solo algunos). (2014: 435)

Esta división binaria entre lo legal e ilegal, y la criminalización selectiva -o sea, sobre ciertas conductas y poblaciones pero no sobre otras- resultante representa así el punto de vista del Estado, es Estado-centrada, y se presenta como una división radical:

...por la que lo ilegal se presenta como una ruptura con el mundo legal. A ello hay que sumarle la carga de valores morales positivos a lo legal, y negativos a lo ilegal, y la consecuente generación, por medio de procedimientos metonímicos, de la clasificación de personas en legales e ilegales: ciudadanos y delincuentes. (2014: 436)

En coincidencia con los trabajos de Renoldi y Badaró, afirmamos que en las palabras de Nicanor -y en la de los gendarmes cuando se refieren al “delincuente”- se refleja dicho



punto de vista del Estado<sup>89</sup>. Por ello, existiendo muchos actos ilegales y poblaciones que no son seleccionados como “delincuentes” y viceversa, es el punto de vista del Estado el que determina la figura del “delincuente” y hace de ella una alteridad radical de los integrantes de las fuerzas de seguridad. En este caso la figura del delincuente es asociada a determinadas transgresiones como el contrabando y a ciertas nacionalidades como la paraguaya y la boliviana principalmente. A esto debemos sumarle la posibilidad que plantean los gendarmes de perder la vida en un enfrentamiento con estos actores.

Una tercera dimensión de la figura del “delincuente” aparece en los sistemas de conducta y disciplinario de las escuelas, que contemplan sanciones extremas para acciones consideradas delictivas. Dicho sistema castiga con la expulsión a quienes las cometen. Gómez, el instructor de la Escuela Güemes, lo explicaba de la siguiente manera:

...tratamos de que la formación del cadete sea una formación integral, tratamos de prestar atención a formarlo moralmente. Si bien los principios morales vienen de la cuna, vienen de la casa, nosotros tratamos de pulir. Y, personalmente, lo que no es compatible con la permanencia dentro de la institución por ejemplo un cadete que tenga... un cleptómano. Personalmente no creo que sea compatible. Entonces bien, si desde chico les permitimos o pasamos por alto esa actividad, después cuando tenga contacto con la sociedad, cuando tenga tentaciones de todo tipo en el despliegue que viene... viene... nosotros les decimos bagayeros y viene con un cargamento y te dice “mirá, te dejo tanto y déjame pasar”, y eso tenemos que cortarlo desde acá.

Nuevamente el “pulido” del “diamante en bruto” es entendido, sobre todo, en la “formación moral” de los jóvenes que allí llegan. El robo es incompatible con el modelo institucional del gendarme que presenta la GNA<sup>90</sup> en sus institutos, lo que nos interesa destacar es, una vez más, un modelo institucional dominante que se opone radicalmente a una figura del “delincuente”. El “delincuente” es el que engaña, el que roba y por tanto algo opuesto a la

---

<sup>89</sup> Mariana Galvani (2009) da cuenta de que la identidad de la Policía Federal Argentina se ha construido en relación con otros deseables y otros no deseables. Estos últimos adquirieron el estatus de “enemigos” del “orden social” mediante la demarcación estatal y social. La autora muestra que a lo largo de la historia de dicha institución diferentes grupos –“vagos”, “delincuentes”, “subversivos”, “lunfardos”, “anarquistas”, entre otros- fueron delimitados estatal y socialmente, pasando a ocupar ese espacio del otro no deseable. Así, los agentes policiales actúan sobre grupos seleccionados previamente por los intereses de los sectores que dominan Estado.

<sup>90</sup> Un grupo de oficiales comandantes que trabajan en el Instituto Universitario Gendarmería Nacional Argentina, nos contaban que dentro de los institutos, cuando surge un caso de robo entre cadetes o aspirantes y se logra identificar al ladrón, se inician acciones penales en los fueros correspondientes como a cualquier ciudadano. Me explicaban que, aunque generalmente no se llega a punir con cárcel a los acusados –ya que no es esa la intención- se busca crear medidas que desalienten este tipo de comportamientos indeseados entre cadetes y aspirantes.

“pureza” de los jóvenes que llegan a los institutos como a las “personas de bien” que se egresan de los mismos.

Así como el robo, la mentira y el engaño también son considerados aspectos indeseados propios del “delincuente”, y por lo tanto también son severamente castigados por el régimen disciplinario escolar. Copiarse en un examen por ejemplo, se considera un engaño, y por lo tanto puede llegar a ser un motivo de expulsión del instituto.

La imagen institucional del “delincuente” es diametralmente opuesta a la de una “persona de bien” que es la síntesis institucional del gendarme. El “delincuente” pone el beneficio individual por encima del bien común y por ello resulta una amenaza al “espíritu de cuerpo”, otro de los valores que la institución defiende. Al respecto, en una de nuestras tantas conversaciones, el instructor Quintana decía lo siguiente:

Cuando un cadete de primero, segundo o tercero se manda una macana, es el curso de primero, segundo o tercero el que se manda la macana, no para tomar una reprimenda con el curso, sino para mostrar que acá todos somos uno, que todos siempre vamos a ser uno y ese uno es la Gendarmería. Cuando un hombre de la Gendarmería se manda una macana el día de mañana y no va a ser “el gendarme Quintana” sino que va a ser un gendarme. Entonces tratamos de que ese espíritu de cuerpo, esa solidaridad, esa camaradería se... desde que están en el curso de que ingresan al curso. (...) Entonces cuando alguno se manda esa macanita se habla con todo el curso...

Si bien abordaremos al sistema de faltas y sanciones en la segunda parte de esta tesis, y con ello a los castigos grupales, vale destacar aquí que dicho sistema disciplinario no admite determinados comportamientos considerados propios del “delincuente” como el robo, o copiarse en un examen. La imagen del “delincuente” se opone al modelo institucional del gendarme y no sólo porque las conductas del primero sean ilegales, sino sobre todo porque estarían impulsadas por cualidades de la personalidad como el interés individual que lleva a la persona a engañar, mentir y cometer otros comportamientos desaprobados.

Siguiendo con esta línea argumental, que afirma que la figura del “delincuente” se define institucionalmente de manera esencialista apelando a rasgos de la personalidad, es que traemos aquí la siguiente experiencia de campo. Mediaba el mes de septiembre del 2012 cuando nos encontrábamos en la *Escuela de Suboficiales y Gendarmes Cabo Juan Adolfo Romero* de la localidad bonaerense de Mercedes. Durante la mañana habíamos realizando entrevistas a cadetes en uno de los escuadrones masculinos. Pasado el mediodía un instructor, Miguel, nos invita a almorzar. Nos dirigimos entonces al salón comedor y nos

sentamos en la mesa de los instructores, junto con otros tres instructores además de nuestro convidante. Miguel es un joven de 31 años, ni bien nos acomodamos iniciamos una charla, nos cuenta sobre los diferentes destinos en los que ha trabajado hasta llegar a su actualidad como instructor de la escuela. Miguel afirma sentirse muy a gusto como instructor, y luego de enumerar varias virtudes de trabajar en la escuela comienza, ya más confiado, a relatarnos anécdotas graciosas. Nos cuenta, entre risas, una anécdota sobre el libro de cuartelero. Dicho libro es un registro de todo lo que sucede en cada escuadrón, que debe ser completado por el cuartelero y su auxiliar con las novedades que durante su turno tengan lugar<sup>91</sup>. En una ocasión encontraron que un aspirante tenía un calzoncillo con el dibujo estampado de una hoja de marihuana, frente a lo cual uno de los instructores apercibió al joven diciéndole que iba a ser funcionario público y que no podía estar con ese tipo de símbolos porque era contradictorio a su función y le ordenó entonces al aspirante que estaba como cuartelero que lo “anotara”. Lo gracioso de la anécdota, según nuestro interlocutor, fue la forma en que el cuartelero dejó constancia del hecho caratulando la falta de su camarada bajo el rótulo: “sancionado por calzoncillo ilegal”. Luego de las risas de todos los comensales, Miguel pasó a justificar la sanción mediante la misma explicación que había dado, en aquella ocasión, al sancionado –que no era propio de un gendarme- y para que no nos quedaran dudas nos contó de otro aspirante que era devoto del Gauchito Gil y le tuvieron que explicar que eso era contradictorio con ser funcionario público porque dicho santo popular había sido un ladrón y en la actualidad le rendían culto los ladrones. El ejemplo describe la forma en que dentro de los institutos de formación básica de la GNA se construye esa alteridad radical que es el “delincuente”. No se apela tanto a la acción de violar una norma sino a los rasgos de la personalidad, incluso su forma de vestir, sus creencias y consumos.

Esta figura institucional del “delincuente” comparte aspectos que nos recuerdan las teorías criminológicas positivas que determinaban grados de criminalidad o peligrosidad evaluando aspectos de las personalidades, criminalizando a determinados grupos de personas que “molestaban” las aspiraciones de las elites, antes que juzgar las acciones concretamente cometidas. Otro punto que coincide con la mirada de la criminología

---

<sup>91</sup> El rol de cuartelero y auxiliar es ocupado por todos los aspirantes de manera rotativa y se divide en cuatro turnos diarios de seis horas cada uno.

positivista es la determinación del ambiente como causa del delito, recordemos la asociación entre “villa” y “delincuente” que mencionamos arriba cuando describimos los ejercicios de simulación. Así, a diferencia de lo que sucede en las materias legales de aula, en la cotidianeidad de los institutos la figura del “delincuente” se construye como alteridad radical echando mano de características indeseadas en la personalidad, los hábitos y las creencias y no solo por acciones que violen las normas. De esta manera, al igual que como vimos para el modelo de gendarme institucionalmente legítimo, o como con la idea de “pureza” de los ingresantes, la figura del “delincuente” se define de modo esencialista, a partir de aspectos indeseados como el egoísmo, individualismo, ser cleptómano y embustero. Pero además se acusa a formas de vestir, creencias religiosas y ambientes donde viven como propios del criminal, a la hora de dar cuenta de esta alteridad radical que es el “delincuente”. Como ya dijimos, esta construcción de sentidos en torno al “delincuente” no es exclusiva de gendarmería sino que es heredera de la criminología positivista y forma parte de una cosmovisión más general reproducida por grandes sectores de nuestra sociedad.

A continuación nos centraremos en dar cuenta, ya no de aquello que los gendarmes dicen que no son para definirse, sino de un conjunto de rasgos diacríticos que los gendarmes entienden como propios y particulares y que hacen a su *autocomprensión*. Como veremos estas particularidades están relacionadas con sus funciones más tradicionales y con un territorio también considerado “natural del gendarme”, que trae aparejadas connotaciones distintivas y significativas sobre lo que significa ser gendarme.

### **III.b Mismidades**

#### III.b.1 Águilas de la frontera

##### *CENTINELAS DE LA PATRIA*

Como acabamos de ver, las funciones policiales que cumplen los gendarmes los diferencian de los militares, así como las funciones militares los diferencian de los policías. Y al mismo tiempo reconocen funciones propias, como las de centinela que desarrollan en los pasos fronterizos, que los diferencian de ambos. Recordemos que el lema institucional es “centinelas de la patria”. De allí que la heterogeneidad y multiplicidad de funciones del gendarme sea una de las características con las que ellos se identifican. Una vez más

citaremos un fragmento de una entrevista con el Instructor Jesús para dar cuenta de este rasgo:

Básicamente nosotros como fuerza somos diferentes al resto de las fuerzas por así decirlo, policiales o de seguridad y militares. Si usted por ahí nos fijamos el concepto de Gendarmería Nacional va a ver que es una fuerza de seguridad de naturaleza militar que cumple su función y misiones en el marco de: la defensa nacional, la seguridad interior y el apoyo a la política exterior de la nación, o cualquier otro requerimiento de la justicia federal. A raíz de esta definición de gendarmería y por nosotros... nosotros tenemos reglamentos ¿no? gendarmería está en capacidad de realizar tres tipos de operaciones, operaciones militares, operaciones policiales y de movimientos y descanso en tiempo de paz (...) Dentro de las operaciones realizamos las operaciones policiales y dentro de estas actividades están todas las actividades que en la actualidad está realizando en estos tipos de operativos, Cinturón Sur, Centinela, etc. Igualmente usted fíjese que en tiempos de paz gendarmería nos regimos por la ley de seguridad interior y principalmente ¿qué tipos de actividades realizamos? operaciones policiales: control de ruta, allanamiento, patrullaje y diferentes tipos de investigaciones por así decirlo ordenado por la justicia ¿no? pero todo son operaciones policiales. Eso viene ya desde la ley de creación de nuestra fuerza.

Otro ejemplo de la multiplicidad de funciones que cumple la Gendarmería era manifestado por el instructor Quintana de la siguiente manera:

Es tan amplia la... la instrucción. Nosotros el espectro laboral que tenemos los gendarmes es tan amplio. El hombre que está en la ruta tiene que poder hacer cesar un delito del fuero federal, tiene que saber cuál es el animalito de la especie protegida y va a tener que saber la normativa, o de migraciones o de contrabando...

Los gendarmes entienden que esta heterogeneidad de funciones y geografías en las que actúan deviene en el desarrollo de una gran capacidad de adaptación o “plasticidad del gendarme”, tal como algunos actores institucionales han denominado a esta multiplicidad de tareas que cumplen. Podemos pensar que esta “plasticidad” que manifiestan los gendarmes es el resultado de las múltiples y diversas funciones y competencias que los diversos gobiernos han asignado a esta fuerza, resignificando de esta manera la obediencia al poder de turno en una virtud propia.

Pero del trasfondo de esta multiplicidad citada, sobresalen en el discurso nativo funciones y geografías distintivas y constitutivas de la *grupalidad* de la GNA, sobre las que vamos a trabajar en esta segunda parte del capítulo. Así, las tareas de centinelas de las fronteras en geografías remotas, apenas habitadas, y rodeadas de un marco natural exuberante componen el “ámbito y funciones naturales” del gendarme, según el relato institucional.

Una mañana de abril en la Escuela de Oficiales, nos encontrábamos acompañados durante un almuerzo por los instructores Gómez y Sáenz, el primero de ellos dijo luego de explicarnos la importancia de los modales de mesa:

Nosotros tenemos que estar acostumbrados, o el gendarme debe estar acostumbrado a actuar en la cordillera donde vas a un puesto donde no hay nada, hay una sola persona que no ve a nadie y lo único que ve es al gendarme y te ofrece sentarte a comer ahí y lo único que tiene para comer es un pedazo de cordero que está estaqueado en un palito y que lo pone, y vos tenés que deberte a ese hombre también que está ahí y quiere hablar con alguien, y vos comés con la mano, y a pasar otro día diferente a tener un almuerzo formal con una autoridad, un intendente, un gobernador, un ministro, entonces uno tiene que estar acostumbrado a adaptarse a las diferentes situaciones.

El relato destaca un paisaje remoto y rodeado de una naturaleza exuberante como es la cordillera, casi inhabitada por seres humanos. Los pocos personajes que allí moran aparecen como personas dedicadas a labores rurales, solitarias y rústicas –comen con la mano- pero al mismo tiempo poseedoras de la generosidad que sería propia de la gente de campo. La primera figura del relato remite a lo gauchesco, a un puestero de campo concretamente, que aparece en nuestro imaginario colectivo como fundante del ser nacional y que se opone radicalmente al estereotipo de los habitantes de las grandes ciudades, reino de la picardía y la ventaja. Refiriéndose a las narrativas que se disputaban la construcción de la Argentina como Estado Nación moderno, Pablo Alabarces (2007) afirma que la llegada masiva de inmigrantes europeos:

...supuso la fractura de un modelo económico y social, pero también narrativo. Si hasta ese momento el paradigma hegemónico hablaba del triunfo de la civilización sobre la barbarie, de la cultura europea sobre el salvajismo americano, la modernización acelerada de la sociedad argentina necesitó echar mano de nuevas explicaciones que, al mismo tiempo, disolvieran los peligros que acarreaban la formación de las nuevas clases populares urbanas –sensibles a la interpretación socialista y anarquista; y constituyeran una identidad nacional, unitaria, que la aguda modificación del mapa demográfico ponía en suspenso y fragmentaba en identidades heterogéneas. La respuesta de las clases dominantes, con diferencias y contradicciones, tendió a trabajar en un sentido fundamental: la construcción de un nacionalismo de elites que produjo, especialmente a partir de 1910, los mitos unificadores de mayor importancia. Un panteón heroico único y sin fisuras; una narrativa histórica, oficial y coercitiva sobre todo discurso alternativo; el modelo del *melting pot* como política frente a la inmigración y el subsecuente mito de unidad étnica; y un relato de origen que instituyó la fuerza del *gaucho* como modelo de argentinidad y figura épica. (2007: 40)

En la narrativa que describe el autor aparece el peligro asociado a lo urbano, en este caso encarnado en los inmigrantes europeos anarquistas y socialistas de principios del siglo XX. Más allá de esta particularidad histórica, vale la pena destacar nuevamente la coincidencia con el discurso institucional descrito en el segundo capítulo de esta tesis sobre la “pureza” de los jóvenes del interior y los estereotipos que asocian lo rural y provinciano con la honestidad, y lo urbano y metropolitano con la picardía. Alabarces explica además que en este mito unificador el gaucho adquiere un importante papel político en la Guerra de la Independencia contra España, allí:

...aparecen como soldados de los ejércitos independentistas, aunque generalmente reclutados por la fuerza; para luego constituir la fuerza principal de los ejércitos formales e informales de los caudillos locales del interior de la Argentina, los *federales*, en su lucha contra las tropas de los sectores que intentan imponer una organización centralizada en Buenos Aires... (2007: 41)

Teniendo en cuenta las palabras de este autor, resulta muy significativo que el numen tutelar de la GNA sea el caudillo salteño Martín Miguel de Güemes. Esta figura histórica sintetiza muchos de los atributos categoriales que hacen a la *grupalidad* de los gendarmes: su actuación militar en las fronteras del norte contra los avances realistas durante la Guerra de la Independencia suele ser esgrimida por los gendarmes como el motivo por el que ha sido elegido como numen institucional. Junto con esto, el origen provinciano del prócer y de sus tropas extraídas del mundo rural y conocidas como “gauchos de Güemes”, completan la pertinencia de la personalidad histórica escogida<sup>92</sup>.

Volviendo al relato del instructor Gómez, sus palabras no se referían solamente a la actuación del gendarme con el ambiente rural y su gente, sino también a su participación en eventos rodeados de funcionarios públicos importantes. De esta manera se presentaba al gendarme como aquel sujeto cuya plasticidad no solamente viene dada por la multiplicidad de funciones que está capacitado para cumplir sino además por su adaptabilidad a desenvolverse en distintos estratos sociales. Y en este sentido el gendarme resulta ser,

---

<sup>92</sup> Otra ocasión en la que pudimos registrar esta identificación entre la institución y expresiones asociadas a lo rural y provinciano, fue durante un almuerzo que prosiguió a la ceremonia realizada por motivo del sexagésimo octavo aniversario de creación de la Escuela Güemes que se celebró el viernes 04 de mayo del 2012. Luego de servir la comida que consistió en una entrada de empanadas de carne seguida de loco como plato principal, dos grupos formados por cadetes e instructores ejecutaron en un escenario dispuesto para la ocasión temas musicales del género folclórico, tales como chamamés y zambas, e incluso algunas parejas de cadetes se levantaron de sus asientos para salir a bailar, entre los aplausos de los comensales.

desde el modelo institucional, un actor dúctil: lo suficientemente “humilde” como para comer con un puestero en un rancho pero al mismo tiempo poseedor de los modales necesarios para participar en ágapes con altos funcionarios públicos. Así, el modelo institucional del gendarme se nos presenta como aquel sujeto que posee lo mejor de cada uno de estos ambientes, la amabilidad y humildad de la gente del campo, junto al refinamiento propio de los habitantes de las grandes ciudades.

### *LEJANAS LATITUDES*

Por otra parte, y refiriéndonos ahora al “ambiente natural” de desempeño del gendarme, el himno de la gendarmería titulado “Águilas de la frontera”, dice en una de sus estrofas:

Allá en lejanas latitudes, la selva misionera hay que cuidar, y vigilar la cumbre de los andes, confiando en Dios y con celo siempre actuar. El sol, la nieve y las tormentas, jamás el temple nuestro abatirá. Así ha de ser, nuestro deber, que el caer por la ley no es morir.

Dicho pasaje da cuenta, una vez más, de un territorio alejado, inhóspito y salvaje. Otro ejemplo de lo anterior se puede encontrar en la página virtual institucional de la GNA<sup>93</sup>. Donde se pueden apreciar varias fotos referentes a la institución y las labores que realizan, muchas muestran geografías de nuestro territorio con las características anteriormente descriptas. Vale la pena destacar aquí, que en la ley 12.367 del año 1938 mediante la cual se crea la GNA, se expresa que el objetivo de dicha fuerza es el de “contribuir decididamente a mantener la identidad nacional en áreas limítrofes, a preservar el territorio nacional y la intangibilidad del límite internacional”<sup>94</sup>.

Los cuadros que decoran las paredes de diversos edificios de la GNA que hemos visitado también atestiguan estos paisajes. Así, a medida que uno recorre las escuelas, institutos y escuadrones aparece representada esta geografía “natural” del trabajo del gendarme. Así muchos de los gráficos que adornan las paredes muestran imágenes ecuestres de gendarmes en paisajes selváticos o de montaña. Para mostrar esto pegamos a continuación algunas fotos que hemos tomado durante nuestro trabajo de campo (figuras 7 y 8).

---

<sup>93</sup> Disponible en la página institucional de la GNA: <http://www.gendarmeria.gov.ar/multimedia/wall.html> En la página también se puede acceder a la letra completa del Himno “Águilas de la frontera”. Revisado por última vez el 14/10/2016.

<sup>94</sup> Para un análisis de prácticas y discursos de gendarmes y construcción de identidad nacional en un paso de frontera ver Badaró (2002) y Renoldi (2015).





Figura 7: cuadro con un dibujo de una patrulla de la GNA, en la placa puede leerse: “La patrulla. Símbolo y baluarte de nuestro servicio a la Nación Argentina.”



Figura 8: cuadro del CEPE de un escuadrón de GNA.

Otro dato que abona esta idea lo obtuvimos durante la observación de un ejercicio de simulación en la Escuela de Oficiales. Una tarde luego del almuerzo fuimos con Hernán a presenciar una clase de las denominadas actividades de campo. Hernán es coordinador de

instrucción, él tiene a los instructores a su cargo y es quien organiza todas las actividades operacionales del cadete. La clase que pudimos observar se llevaba a cabo con tres secciones de tercer año al mismo tiempo, había al menos unos cuatro instructores en el lugar. Después de una caminata de algunos minutos nos internamos en un monte de eucaliptos que se encuentra dentro del predio escolar, allí estaban las diferentes secciones de tercer año divididas en tres grupos. Al llegar al lugar mi interlocutor me explica que estas actividades se realizan generalmente al aire libre ya que esto permite que el cadete esté más despejado y en un ambiente más propicio que el aula donde generalmente le agarra sueño o se distrae fácilmente. Para los fines de la clase los instructores han construido unos “bohíos”, estructura formada por unos tres o cuatro troncos largos acostados en el piso de forma semicircular donde se sientan los cadetes mientras se imparte la parte teórica de la clase. Hernán me explica inmediatamente que los “bohíos” son como los campamentos que muchas veces los gendarmes hacen en el monte cuando deben planificar una acción.

Consideramos que la descripción anterior es relevante ya que muestra que en la escuela se reproducen espacios que son vistos como aquellos en los que en el futuro próximo, los cadetes van a desarrollar sus prácticas. Resulta así muy relevante la construcción de los “bohíos” y la elección de un monte en lugar de un aula para un ejercicio que además trataba sobre un operativo urbano ya que en aquella ocasión simulaban un allanamiento a una cocina de drogas en un barrio carenciado.

El gendarme se identifica entonces como un centinela de las fronteras del territorio argentino y entiende que, a pesar de ser “adaptable” a diversas funciones y ambientes, esta es su “función natural” –recordemos el lema institucional, “centinelas de la patria”-, y consideran además que su “ámbito natural de desempeño” lo componen territorios salvajes –o al menos rurales- y alejados de los grandes centros urbanos.

### **III.c Cierre del capítulo**

En este capítulo hemos abordado tanto las alteridades constitutivas de los gendarmes como son los militares y policías, como la alteridad radical, el “delincuente”, a partir de las cuales los gendarmes construyen su *autocomprensión*. Hemos visto además que dicha *subjetividad situada* define y prioriza tareas y territorios de acción que remiten a los orígenes de la

institución definidos por los actores como propios o “naturales” del gendarme, nos referimos a sus funciones de centinelas de las fronteras en territorios descritos como remotos e inhóspitos. De lo anterior resulta un modelo institucional del gendarme que se transmite durante el pasaje de aspirantes y cadetes por los institutos.

Vimos que en su diferenciación con militares y policías, los gendarmes trazan la frontera con esos otros en aspectos estratégicos, realizando una selección de aquellos que les permiten construir una imagen deseada y altamente positiva de sí mismos en relación con las demás fuerzas de seguridad y militares locales. Respecto de los militares, el relato institucional selecciona su disciplina y su participación en la Guerra de Malvinas, mientras que de los policías su capacidad de actuar en seguridad interior pero sin los vicios corruptos de estas instituciones. Construyen así su *grupalidad* negando ser policías o militares e identificándose como una fuerza intermedia.

Esto nos permite dejar planteada la hipótesis que afirma que esta construcción de sentido ha facilitado a los gobiernos posteriores a la dictadura militar contar con una fuerza de seguridad que goce de la legitimidad social suficiente para actuar en “crisis de inseguridad” o, en general, para ganar apoyo de la opinión pública en sus respectivas gestiones del ejercicio de la violencia estatal. Lo anterior es muy relevante si pensamos que a partir de la década del noventa el gerenciamiento de la seguridad/inseguridad ha aparecido como uno de los temas centrales en la agenda de los medios de comunicación masivos y en la opinión pública (Kessler, 2009) transformándose en una cuestión central de gobierno. En este sentido la GNA ha contado, además, con la ventaja de ser una fuerza lejana y por ende poco conocida dentro de las jurisdicciones de CABA y Gran Buenos Aires, lo que nos permite pensar que imponer una imagen legítima de la misma resulta menos problemático en comparación con las “malditas policías” que ya cargan con la condena de amplios sectores sociales.

Por otra parte, en los institutos conviven distintas construcciones de la figura del “delincuente”. Por un lado existe el concepto jurídico en los contenidos de las materias legales. Pero si apuntamos a la construcción de los sentidos que los sujetos usan para definir quiénes son, sobresale la oposición a la figura nativa del “delincuente” como alteridad radical y aquí priman las explicaciones que invocan rasgos esencialistas propias de la criminología positivista. Esta alteridad se presenta asociada a determinados ambientes, ya

sean las “villas miseria” en un territorio urbano, o bien en zonas de frontera asociados a nacionalidades de países limítrofes y a actividades ilegales como el narcotráfico o contrabando de diferentes mercancías. En ambos, el discurso nativo los señala como potencialmente peligrosos ya que debido a posibles enfrentamientos armados ponen en riesgo la vida de los gendarmes. Al mismo tiempo se los define mediante la asignación de un conjunto de rasgos en la personalidad que lo vuelven egoísta y embustero, transformándolo en una figura antagónica al modelo institucional del gendarme. Pero además se le asignan determinada forma de vestir y hasta determinadas creencias que serían propias del “delincuente”. En esta construcción de sentidos, que define al “delincuente” por determinadas características que le serían propias antes que por sus acciones, es donde encontramos puntos en común con los desarrollos de la criminología positivista del siglo XIX y XX.

Vimos asimismo que junto con estas alteridades a partir de las cuales los gendarmes trazan fronteras, esgrimen al interior de las mismas un conjunto de marcas de pertenencia entre las que sobresale la identificación con la función de custodios de frontera y con territorios inhóspitos antes que urbanos. Vale la pena destacar que los miembros de esta institución asignan a estos espacios determinadas características como su geografía inhóspita, lejana y prístina; y a sus habitantes rasgos como la “humildad” y la “honradez”. A partir de aquí, una estrategia metonímica traslada esos atributos al gendarme, pensemos por ejemplo en la idea de “mando humilde” que usan para diferenciarse de los militares. Pensemos también en las diferencias que establecen los gendarmes entre los postulantes de las grandes ciudades y aquellos que provenían de pequeños pueblos de provincias, abordados en el segundo capítulo de esta tesis. Pero junto a esas virtudes -que en estos discursos serían propias de los habitantes rurales- el gendarme también se nos presenta como portador del refinamiento propio de las elites ya que conoce los modales que serían necesarios para compartir galas con gobernadores, embajadores y otros funcionarios públicos de importancia. Esto, sumado a la multiplicidad de funciones que les competen daría cuenta de otro de los rasgos que ellos mismos se asignan, la adaptabilidad o plasticidad del gendarme. De esta manera el modelo institucional del gendarme que domina en los institutos y escuelas, no lo presenta ni como un militar ni como un policía sino como el integrante de una “fuerza intermedia”. Con una historia compartida con los Fuerzas Armadas pero con

una forma de relación entre superiores y subalternos específica y propia, menos marcada y rígida que la de aquellos, o más “humilde”. Al mismo tiempo, dicha categoría habilita funciones de policía a la GNA pero apoyados en una disciplina más rígida que la de estas que sería –siempre de acuerdo a las explicaciones nativas- la garantía de la incorruptibilidad institucional. El modelo institucional de gendarme encuentra su oposición más radical en la figura del “delincuente”, al que se combatiría desde el interior de los propios institutos. Finalmente, aparece como un sujeto que posee lo mejor de dos mundos, el rural y el urbano, se arroga del primero la supuesta “humildad” y “honradez” de la gente de campo, mientras que del segundo destaca para sí el refinamiento cortesano que les permitiría moverse sin dificultades entre los sectores de elite.

Dicho modelo no existe en ningún gendarme en particular. Cualquiera de ellos que leyera esto vería quizás una caricaturización de lo que para ellos significa *ser* gendarme, ninguno desconoce por ejemplo que en la institución existen casos de corrupción, pero al mismo tiempo las exorcizan afirmando que no sería una corrupción “estructural” como en otras fuerzas. Así, entendemos que para evitar reificar la identificación que de sí mismos hacen los gendarmes, resulta primordial afirmar que este modelo es el resultado de nuestra investigación: de entrevistar aspirantes, cadetes, instructores y demás actores institucionales; de observar sus ceremonias y compartir su cotidianeidad en los institutos; y de leer documentos institucionales, delineando así un modelo dominante del gendarme. Modelo que aunque no exista en ningún gendarme en particular, sí existe y circula institucionalmente a través de todos ellos; en los pasillos de los institutos y escuelas; en las ceremonias, en los cuadros que decoran los distintos edificios; y de manera parcial, incompleta y conflictiva, en las narraciones de cada uno de los gendarmes con los que hemos hablado. Dicho modelo de lo que significa ser gendarme es el que hemos podido esbozar a partir de nuestro trabajo de campo y es el que se transmite a los recién llegados.

Hasta aquí hemos dado cuenta del proceso de identificación de los gendarmes con la institución atendiendo principalmente a las estrategias institucionales que existen para lograr dicho fin, sin embargo nos falta la otra parte de la ecuación, esto es, las evaluaciones que hacen los actores individuales acerca de las mismas. Entendemos que para comprender el proceso de identificación de los sujetos con el colectivo GNA, no debemos solamente ver

qué hace la institución con ellos sino también que hacen los actores con la institución.  
Sobre este aspecto versa el capítulo siguiente.

## CAPÍTULO IV: De la necesidad al deseo

*“...nosotros tenemos chicos que vienen de realidades muy distintas ¿no? de contextos muuuuy diferentes y la mayoría o la gran mayoría, casi la totalidad, viene de barrios humildes. Y que tengan ese panorama tan rico en oportunidades y que hoy se encuentra acá en el curso de primer año, o que está en la primer jerarquía y pasado... ¿qué? ¿diez años?, se encuentre en una misión en el exterior, hablando otro idioma ¡es una realidad eh! Tal vez no sabían lo que era tener una mesa servida, las realidades sociales a lo largo del país son tan distintas... Y acá la gendarmería empieza a ser parte de tu vida desde esto, desde enseñarte a cómo sentarte en una mesa, cómo compartir con tu camarada o con otra persona, cómo tener que comportarse.” (Quintana, oficial instructor de la Escuela Gral. Don Martín Miguel de Güemes)*

En este capítulo nos proponemos continuar con la comprensión del complejo proceso por medio del que acontece la identificación de aspirantes y cadetes con un nosotros institucional, ya que afirmamos que es durante el paso por las escuelas de formación básica cuando esto ocurre. Nos interesa responder ahora la siguiente pregunta: ¿Cuáles serían las dinámicas por medio de las cuales se logra que las expectativas de los actores individuales coincidan con los mandatos que la institución impone? Entendemos que para que esto suceda debe existir tanto un papel activo de los individuos como así también un conjunto de estrategias institucionales que persigan dicho fin.

Para comenzar a responder dicha pregunta tomaremos la imagen del juego planteada por Pierre Bourdieu para explicar cómo las acciones pueden estar reglamentadas sin que sean solamente el resultado de la obediencia ciega a las reglas. El autor afirma que: “...se puede hablar de juego para decir que un conjunto de personas participan de una actividad regulada, una actividad que sin ser necesariamente el producto de la obediencia de las

reglas, *obedece a ciertas regularidades*” (2000: 72). Dentro de esta imagen del juego, Bourdieu desarrolla su concepto de *illusio* explicando que la misma “...se refiere al hecho de estar involucrado, de estar atrapado en el juego y por el juego. Estar interesado quiere decir aceptar que lo que acontece en un juego social determinado tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser emprendidas” (1995: 80). En este capítulo mostraremos de qué manera los aspirantes y cadetes son “atrapados por el juego” y cómo al mismo tiempo -sin que supongamos la consciencia de los fines por parte de estos jóvenes- la identificación con la GNA “tiene un sentido”, o sea, es parte de una *estrategia* (Bourdieu, 2000), entendida en esta metáfora del juego como una apuesta hecha por un buen jugador, por alguien que entiende el juego.

Iniciaremos el capítulo presentando diversos relatos mediante los cuales, cadetes y aspirantes, construyen sus propias trayectorias previas al ingreso. Con esto pondremos en evidencia que el ingreso a la GNA aparece, desde el presente de estos actores, como una excelente oferta en términos laborales y de crecimiento socioeconómico en general. O dicho en los términos de Bourdieu, el ingreso resulta una buena *apuesta* para los jóvenes que vienen de experiencias previas de trabajo muchas veces precarias y, muchos de ellos, también de familias de bajos recursos económicos. Nos interesa mostrar, además, cómo desde su ingreso a la GNA estos cadetes y aspirantes logran no sólo vislumbrar un horizonte laboral prometedor sino también el reconocimiento de *otros significativos* como familiares, vecinos y amigos. Y cómo la propia imagen que tienen de sí mismos también sufre modificaciones que ellos consideran superadoras. En términos generales, podemos afirmar que el ingreso a las escuelas de GNA presenta a los y las jóvenes ingresantes la perspectiva de poder cumplir con los mandatos y aspiraciones socioculturales propios de los sectores socioeconómicos de origen.

Es importante aclarar que estos relatos sobre las propias trayectorias pasadas que hoy elaboran los jóvenes cadetes y aspirantes deben ser leídos a partir de su contacto con la institución. Son relatos institucionalmente influenciados, sin que esto signifique que son la reproducción automática de los mandatos de la institución sino más bien el resultado de las imbricaciones entre las expectativas y deseos de los jóvenes que allí ingresan y los imperativos institucionales. Dichos relatos son reconstrucciones orales que surgen de una situación de entrevista con todo lo que ello implica: condicionamientos institucionales,



sociales y culturales de los interlocutores, a lo que además hay que agregarle la situación de entrevista. Se trata de desentrañar el significado de lo que puede ser dicho en una situación de entrevista, por parte de funcionarios de esta fuerza de seguridad frente a un antropólogo. Veremos que, en los relatos de los diferentes casos, predominan determinados conceptos y sentidos sobre otros, es decir, aparecen regularidades sobre lo que resulta importante y lo que no dentro de esas trayectorias. Sobresale entre, por ejemplo, la idea de “vocación” entendida como un “llamado interior”, como un deseo de *ser* y formar parte de la GNA. Independientemente que en los relatos la “vocación” aparezca como algo previo al ingreso o como aquello que se revela una vez que se inició el curso, afirmamos que dicho término nativo permite encauzar las expectativas individuales dentro de significados y valores institucionales, transformando así lo obligatorio en deseable.

A la presentación de los casos le seguirán dos subapartados, el primero de los cuales insistirá en dar cuenta del ajuste entre las expectativas y trayectorias individuales con las ofertas institucionales, para afirmar que es dicho acomodamiento lo que posibilita a instituciones como la GNA funcionar cual articuladora de identificaciones sociales para los jóvenes. El segundo, se encargará de analizar el papel central que desempeñan las ceremonias institucionales en la consecución de dicha identificación, y la forma en que son acogidas por los jóvenes cadetes y aspirantes.

Para terminar el capítulo desarrollamos un apartado que da cuenta de cómo estos jóvenes perciben que el resto de la sociedad “civil” los considera. A diferencia de lo que sucede con otras fuerzas, que no creen contar con el reconocimiento o aprobación de la sociedad argentina, nuestros interlocutores gendarmes afirman lo contrario. Ellos argumentan que la mayor parte de la sociedad los respeta, y que a diferencia de lo que sucede con otras instituciones de seguridad –algo de esto anticipamos al analizar cómo trazan las fronteras identitarias con las policías en el capítulo anterior- sería una institución prestigiosa a los ojos de los ciudadanos. Esta evaluación sobre la mirada de los otros favorece asimismo la identificación de los jóvenes con la fuerza.

#### **IV. a De la necesidad a la “vocación”**

##### IV. a. 1 Narrar la “vocación”

##### *EL PADRASTRO GENDARME*

Enzo es un oficial de la GNA, tiene 23 años de edad y es oriundo de la provincia de Jujuy. Al momento de la entrevista<sup>95</sup> se encontraba cursando el cuarto año en uno de los CEPE para completar sus estudios como licenciado en seguridad pública. Su familia está compuesta por su madre, su padrastro y sus tres hermanos, dos mayores y uno menor que él.

A la edad de un año se mudó, junto con su madre y hermanos, a Salta, a la casa de su padrastro. A sus cuatro años de edad se fueron a vivir a Buenos Aires. Durante los últimos años del secundario Enzo trabajó, luego cuando terminó el secundario se tomó un año para preparar su ingreso a la Escuela de Oficiales sin dejar de trabajar. En ese entonces se desarrollaba como ayudante de gasista y plomero, debido a que hizo el secundario en una escuela técnica. Describe esas labores explicando que “para el trabajo que yo hacía no necesitaba ser técnico porque era romper paredes, acarrear escombros, pero la plata era mía”. Enzo reconoce que, aunque era agotador, ese trabajo no le disgustaba del todo y que lo hacía principalmente porque quería contar con ingresos propios para no tener que pedirle dinero a sus padres:

Por ejemplo mi padre nunca me había mandado a trabajar, pero yo sentía la necesidad porque ya me sentía incómodo quizás. Y entonces un día salí de mi casa, salía todas las mañanas a buscar pero no sabía a donde, y un compañero mío trabajaba ahí y empecé a trabajar.

Sin embargo, decidió ingresar a la GNA incluso teniendo un trabajo que le permitía contar con su propio dinero ya que eso fue lo que siempre quiso ser. Él nos decía:

Por ejemplo yo tuve la posibilidad de... yo siempre tuve buenas notas y egresé con el título de técnico mecánico en automotores del colegio y tenía la posibilidad de seguir ingeniería pero nunca me interesó en ese sentido... o sea un ingeniero es un ingeniero, pero lo que yo siempre había querido ser era gendarme.

Su padrastro, al que llama papá, es suboficial de la GNA, y Enzo entiende que es por su influencia que decidió ingresar a la institución. Así lo relataba:

...bueno y ahí fue que... me crié con la figura paterna de él, me enseñó todo... y más que nada, la situación más que nada fue que yo valoro mucho quizás lo que es mi padre porque cuando mi madre se separó de mi padre verdadero, era madre soltera con tres hijos y hacerse cargo de tres hijos que no son de uno y... es mucho. Y yo lo que

---

<sup>95</sup> Aunque todos los casos han sido presentados en tiempo presente, las entrevistas a partir de las que fuimos reconstruyendo las trayectorias de estos jóvenes, fueron realizadas durante los años 2012 y 2013.

siempre rescaté de él fue que por ejemplo, nosotros nos quedamos viviendo en Salta cuando él estaba trabajando en Buenos Aires, y él estaba trabajando y nos mandaba siempre plata. [...] Bueno y esa fue la figura de mi papá que siempre me enseñó todo, nunca me hizo falta nada. Y bueno de chico dije “quiero ser como mi papá”. Íbamos a la fiesta de Gendarmería, íbamos a formaciones, a actos me llevaba. Y bueno, llegado el momento dije que quería entrar en Gendarmería. Y de parte de mi padre tengo tíos... son dos, tres hermanos de él que están en la fuerza, y después tengo primos y toda la familia de él son gendarmes.

Enzo entiende que ingresó a la GNA por vocación, no recuerda cuándo surgió esta inclinación, afirma que siempre estuvo. Para él:

...la vocación por ejemplo se puede ver en las ganas quizás de saber que... por ejemplo vamos al caso de lo que es remunerativo, no es muy remunerativo que digamos. Yo sé que por ejemplo mi familia es numerosa, y nos criamos 14 años viviendo en una pensión en Buenos Aires. Catorce años viviendo en una pensión hasta que pudieron agarrar ahí nomás y entraron a pedir un préstamo para sacar un departamento de un ambiente y medio, después de eso terminaron de pagar y sacaron uno más grande pero son catorce años viviendo en una pensión. El que entra en gendarmería sabe que no... millonario no se va a hacer, pero quizás es el uniforme quizás lo que... más que nada.

A pesar de haber destacado que su padre gendarme nunca les hizo faltar nada y que incluso se pudieron comprar una vivienda, Enzo igual opone la vocación al beneficio económico. Por otra parte y en sintonía con lo anterior entiende que la vocación expresa un sentimiento como el amor, que debería estar alejado del interés:

...el amor a la institución, porque uno está cansado a veces, en el sentido de agotado físicamente, pero el trabajo de uno es de uno y salen solas las ganas por ejemplo a veces nos acostamos tarde y al otro día “¡uh! Nos tenemos que levantar” y uno se levanta y viene y forma y no cualquier persona lo harían, no todos lo harían. El hecho también de trabajar las horas en los servicios, por ahí a nosotros nos duelen los pies de estar parados y nosotros igual lo hacemos porque de uno sale nomás.

Vemos en sus palabras que ese “amor”, viene de la mano con el “sacrificio” que resulta otra de las dimensiones que el discurso nativo asigna a la vocación.

### *UN REMISERO*

Juan Cruz es aspirante a Gendarme y tiene 25 años. Nació en Clorinda (Formosa), su familia está compuesta por sus padres, dos hermanas mujeres mayores y un hermano varón, Pedro, que también es mayor que él y es suboficial de la fuerza. Al preguntarle por los motivos de ingreso, Juan Cruz aclara enseguida que sus padres provienen de orígenes muy

humildes. Sus dos hermanas más grandes sufrieron la pobreza de sus padres pero él y su hermano ya no tanto porque luego de muchos años la familia había alcanzado cierta estabilidad económica. De hecho él pudo concurrir a un colegio técnico privado donde obtuvo el título de técnico electromecánico. Su padre es empleado de una distribuidora y su madre trabajaba en un comercio hasta que cerró y actualmente es ama de casa.

Al finalizar el colegio comenzó a estudiar ingeniería electromecánica, él y su hermano estaban estudiando la misma carrera en Resistencia (provincia de Chaco). Al tercer año de estudios debió abandonar la carrera debido a una tragedia familiar. Fue por entonces que sus padres se separaron, y como a su hermano sólo le faltaban seis meses para recibirse de analista y a Juan Cruz dos años, decidió ser él quien regresara a su casa para ayudar económicamente a su madre, abandonando definitivamente sus estudios. Al poco tiempo comenzó a convivir con su novia en la casa de la madre de él, y además consiguió trabajo como remisero.

Al año siguiente sus padres volvieron a juntarse. Su hermano Pedro, ya recibido, trabajaba como empleado en un supermercado, en un puesto pertinente con su carrera, sin embargo la paga y las condiciones laborales no eran buenas y por eso, Pedro, decidió, a sus 23 años de edad, ingresar a la GNA. Fue Pedro quien convenció a Juan Cruz y a la novia de este para que también intentaran ingresar. Mientras tanto Juan Cruz había hecho algunos cursos sobre electricidad, plomería, y además había comenzado a estudiar para despachante de aduana y agente de transporte, sin dejar su trabajo de remisero. Juan Cruz y su novia decidieron hacer el intento y presentaron todos los papeles necesarios en un mes, justo antes de ir a rendir los exámenes de ingreso al Instituto de Jesús María. Finalmente entraron juntos al instituto. Juan Cruz recordaba que gastaron todos los ahorros que tenían para poder presentarse a rendir: “nos jugamos todo para esto”, incluso dejó sus estudios de despachante de aduana. Él describía ese momento de su vida diciendo que con su novia llegaron a una “encrucijada” y dejaron todo, se “jugaron” todo por ingresar a la GNA. Recordaba que el tiempo de espera hasta que les informaron si estaban adentro o no fue agobiante teniendo en cuenta el gran sacrificio que habían hecho para llegar hasta allí.

Juan Cruz nos contó también que en los exámenes de ingreso conoció otros jóvenes como él procedentes de distintos lugares, muchos de los cuales pertenecían a familias carenciadas que vivían en pequeños pueblos o chacras. Estos chicos le habían contado que solo para

poder llegar hasta los institutos a rendir los exámenes de ingreso, sus padres habían vendido uno dos animales del ganado, lo que significaba una parte muy importante del capital de la familia. Juan Cruz se lamentaba porque algunos de esos chicos no habían ingresado, perdiendo lo que él consideraba una “gran oportunidad” a pesar del esfuerzo hecho por sus familias. Nos contó que solamente de la ciudad de Clorinda llegaron 250 chicos a rendir junto con él y muchos no ingresaron. Juan Cruz recuerda que él podía verles la cara de “decepción y la tristeza” que tenían. Muchos jóvenes de la provincia de Formosa se presentan como postulantes todos los años ya que allí, repite, “no hay mucho más para hacer”. Juan Cruz sabe que en Formosa mucha gente residentes de zonas rurales se inscriben en la GNA, incluso algunos de sus actuales compañeros le contaron que cuando se iban como gendarmes de segunda<sup>96</sup> a muchos les toco el sur del país y que no tenían plata para pagarse los pasajes. En algunas ocasiones fue la misma gente del campo, vecinos y familiares, quienes colaboraron para que esos jóvenes pudieran viajar. Incluso hubo un caso de gendarmes de un escuadrón cercano a donde vivía uno de los jóvenes que atravesaban esta situación, que juntaron plata para poder comprarle los pasajes.

Sobre los motivos de ingreso concluye: “Para mí, poder entrar acá fue una oportunidad, mi hermano me convenció pero una vez que estuve, ya desde la primera vez que vine a rendir me gustó. Hoy tengo vocación de estar acá, me di cuenta que era lo que me gustaba.” Así, este joven, como muchos otros con los que pudimos conversar, “descubrió” la “vocación” una vez dentro del instituto. En estos casos en que la vocación es descripta como una “revelación” posterior al ingreso, los relatos la describen como algo que crece desde los primeros días en la escuela, hasta consolidarse como algo definitivo.

### *“VIVÍAMOS BIEN”*

Alfonso hace menos de un año que es oficial de gendarmería y se encuentra cursando el año en el CEPE para obtener la licenciatura en seguridad pública. Tiene 22 años y es oriundo de Concordia (Entre Ríos), de chico se fue a vivir a Bahía Blanca (Buenos Aires). Tiene 4 hermanos, dos varones y dos mujeres. Él es el segundo, su hermano mayor está estudiando arquitectura en la ciudad de La Plata. El hermano que le sigue tiene 20 años y juega al

---

<sup>96</sup> Aquellos que rinden bien el ingreso pero que quedan fuera del curso por falta de bacantes, ingresan a la GNA como gendarme de segunda, así cobran un estipendio y se aseguran ingresar al próximo curso una vez que este abre su convocatoria.

fútbol en Bahía Blanca. Luego, continúa en orden decreciente de edad una de sus hermanas que está terminando el secundario y por último la más chica que tiene 12 años. Su madre es docente de un colegio y su padre es gendarme (oficial, comandante principal). Reconoce que al igual que su hermano mayor él podría haber estudiado una carrera universitaria, pero que de todas maneras siempre prefirió pertenecer a la GNA. Él dice:

Sí, la posibilidad la tuve de estudiar pero... Yo salí del secundario y estuve un año y ese año tuve la posibilidad de entrar a Gendarmería pero no quise, me sentía muy chico tenía 17 años. Y ese año pensé bien, o entrar a Gendarmería o estudiar y me sentí más tirado por Gendarmería. Porque a mí me gustaba de chico, más que mis hermanos, yo era el que siempre seguía a mi padre. Yo de chico me gustaba ir a verlo, donde él iba yo iba. Necesitaba algo y yo era el que estaba ayudando y todo, entonces es como que tenía mucha influencia de mi padre.

Si bien Alfonso manifiesta que con el trabajo de su padre, oficial de gendarmería, nunca le faltó nada de pequeño ni en su adolescencia, afirma al mismo tiempo haber postergado, al menos en parte, un interés económico en su decisión de ingresar a la fuerza:

Yo sabía que siendo gendarme no iba a tener un nivel económico alto digamos, porque sabe que la gendarmería es más que nada por vocación. Económicamente nunca me faltó nada, sinceramente nunca me faltó nada. Siempre llegábamos al mes y teníamos el pan como se dice, pero no teníamos lujos tampoco. Nosotros siempre nos... por ser una familia grande también, nosotros somos siete en total, no nos dábamos lujos pero vivíamos bien. Teníamos... las cosas esenciales siempre tuvimos. Y a mí como siempre me gustó, si iba a estudiar por ahí iba a tener más... mejor nivel económico pero mi padre es pericia, él se dedica más a las pericias y a mí me gustaba siempre el tema de los cursos, Gendarmería tiene muchos cursos para hacer e influye mucho también, me dan ganas, siempre miraba fuerzas especiales, los de monte, lo de alta montaña, siempre me gustó ese tipo de actividades que hacía la gendarmería entonces eso también influye mucho.

El relato de Alfonso resulta, en parte, ambiguo ya que mientras niega los beneficios económicos que implica el ingreso a la GNA no deja de reconocer que tenían un buen pasar. Entendemos que de esta manera reproduce el discurso institucional según el cual existiría una contradicción en que aquello que se hace por vocación genere al mismo tiempo riqueza o simplemente una remuneración económica. Así mientras la vocación legitimaría la decisión de ingresar a la GNA, el interés pecuniario sería despreciado como motivo de ingreso.

#### *UNA ENFERMERA*

Estefanía es aspirante a gendarme, es oriunda de Villa Escolar (Formosa) y tiene 24 años. Ella es enfermera y antes de ingresar a la GNA trabajó como tal en el hospital de su pueblo. Más allá de que ya tenía una profesión afirma haber ingresado a GNA porque es lo que siempre le gustó. Su padre trabaja en el campo y tiene una carnicería de barrio, su madre es ama de casa.

Su padre estuvo en el ejército, ella nos cuenta que de chica miraba viejas fotos de su papá uniformado y le gustaban mucho, entiende que allí nació su vocación por pertenecer a una fuerza de seguridad:

Decidí ingresar a la fuerza porque siempre me gustó, así que yo lo estoy haciendo por vocación. Y durante los siete meses que estuve en destino (como gendarme de 2º) me fui adaptando más a lo que es la fuerza, cómo está integrado, y aprendimos más cosas. (...) Y me gusta desde muy chica porque... antes veía fotos de mi papá cuando estaba en el Ejército así que siempre me gustó, me llamaba la atención el uniforme, tengo familiares adentro de la fuerza así que eso también ayudó.

Más allá de la “vocación” declarada, nos cuenta que su situación laboral como enfermera era precaria. Antes del ingreso a la fuerza, Estefanía trabajó como enfermera durante alrededor de unos siete meses. Al principio lo hizo *ad honorem*, pero al poco tiempo le comenzaron a pagar \$700 al mes por dos días semanales de trabajo. Luego presentó los papeles para el ingreso y quedó incorporada como aspirante de segunda en el Edificio Centinela ya que el cupo para la escuela estaba completo. Allí estuvo otros siete meses hasta que finalmente comenzó el segundo curso de “aspigen” anual en la segunda mitad del año 2012.

### *UN ÁRBITRO*

Cristian tiene 25 años y es de Santa Ana (Misiones). Terminó el colegio en el 2006 e inmediatamente consiguió trabajo en la municipalidad de su ciudad ya que su madre trabajaba allí. Él se desempeñaba como chofer dentro del área de cultura de la municipalidad. También nos cuenta que hizo un curso gracias al cual es árbitro de fútbol. Su padre es carpintero. Él es el primero de su familia en ingresar a una fuerza de seguridad. Cristian se alegra de que sus familiares lo apoyen en su proyecto como Gendarme y estén orgullosos de él.

Confiesa que recién ahora con dos meses de curso entiende la “vocación de servicio”, pero reconoce que ingresó a la GNA porque no le alcanzaba el dinero en su trabajo en la municipalidad. Además explica que es la primera vez que tiene una situación laboral regularizada ya que antes, en la municipalidad trabajaba “en negro”:

O sea, no me alcanzaba la plata, le voy a decir la verdad, ahora siento la vocación de servicio, ahora entiendo lo que es la Gendarmería. Pero entré porque a mí no me alcanzaba la plata y por una cuestión económica me metí en la Gendarmería. Y ahora realmente puedo decir que entiendo lo que es la institución, me gusta la Gendarmería, ahora sí puedo decir me gusta. Me gusta la disciplina, el orden, el respeto, te enseñan lealtad, a valorar los camaradas... Recién ahora, ya hace dos meses que puedo decir que estoy por vocación en la Gendarmería.

Cristian afirma que dentro del instituto aprendió a valorar los estudios, antes estudiaba para “el momento... para zafar digamos”, pero ahora estudia “para toda su vida” porque lo que aprenda le va a servir para su carrera.

Cristian recuerda una de sus primeras impresiones en el instituto, a pocos días de haber ingresado tuvieron la primera ceremonia de los viernes, él cuenta que fue muy importante haber leído el Decálogo del Gendarme, la primera parte que dice “tengo el honor de ser gendarme”, cuando comenzó a escuchar la banda de música, ver la formación, o cuando izan la bandera y ese tipo de actividades le “inyectaron algo en el cuerpo”, afirma. Destaca que ese sentimiento es algo que lo diferencia de los ciudadanos comunes, a él antes no le pasaba, esas cosas no las tenía como “civil”, y dice que como funcionario público aprendió a valorar la patria.

Hasta aquí, hemos presentado cinco casos que resumen situaciones que aunque son diferentes entre sí, poseen aspectos que se reiteran una y otra vez al conversar con distintos jóvenes aspirantes y cadetes sobre sus trayectorias previas al ingreso. Ha sido sin embargo una selección difícil, ya que muchos otros que no aparecen, bien podrían estar en estas páginas describiendo historias de vida parecidas, en lo que respecta a las trayectorias laborales y expectativas a futuro.

Así, encontramos que a pesar de las particularidades de cada uno de estos jóvenes, surgen una serie de regularidades. Aparece por ejemplo el deseo de una independencia económica de los padres y de contar con ingresos propios como uno de los motivos de ingreso a la fuerza. Por otra parte, vemos que las condiciones de trabajo pauperizadas, no regularizadas, poco remuneradas (hasta *ad honorem*), con salarios insuficientes son una constante en las



trayectorias previas al ingreso de jóvenes que en muchos casos, aunque no siempre, provienen familias de bajos recursos<sup>97</sup>.

Ahora bien, cualquiera sea la situación económica y laboral previa al ingreso, aparece la idea de “vocación” como sentido que resignifica el estar allí. Un joven pudo haber ingresado buscando seguridad laboral pero termina encontrando “vocación”. Desde el punto de vista nativo, la “vocación” es eso que resulta difícil de explicar, o mejor dicho no hace falta explicar ya que “se lleva dentro”, una especie de esencia que justifica el ingreso a una fuerza de seguridad. Galvani afirma que “Los mismos sujetos que consideraban su ingreso a la policía como una salida laboral entre otras, luego de pasar por la escuela policial y de ejercer su profesión se apropiarán de la idea de que éste es un trabajo que se hace sólo si se tiene *vocación*.” (2009: 89). Lo que resulta fundamental es ver cómo, en dicha resignificación acerca del ingreso a la fuerza, los motivos económicos existentes se postergan en su importancia o incluso son negados por cadetes y aspirantes. El interés económico individual es reemplazado entonces por un sacrificio colectivo, que estarían dispuestos a realizar aquellos que tienen “vocación”.

Así, las narrativas buscan minimizar los beneficios económicos que implica ingresar a la GNA, incluso luego de que los mismos son reconocidos por los jóvenes en sus relatos. De esta manera quienes ingresan por vocación afirman que en la GNA “nadie se hace rico” aunque sus padres gendarmes hayan aportado un “buen pasar” a sus familias o hayan podido acceder a una vivienda propia. La “vocación” como término nativo se opone a cualquier interés individual, sobre todo si el mismo es económico.

Como ya dijimos, la vocación es presentada además como algo que implica una renuncia señalada como “sacrificio”: postergar o abandonar carreras y trabajos previos, gastarse todos los ahorros, pedir dinero prestado, son algunos de los esfuerzos que los jóvenes debieron realizar para formar parte hoy de la Gendarmería. Para muchos de ellos intentar ingresar a estos institutos de formación implica un esfuerzo e inversión familiar muy importante (vender animales, juntar dinero entre varias personas) en el que se depositan enormes ilusiones y expectativas de todo un grupo doméstico. Además según los

---

<sup>97</sup> Si bien el origen humilde de los postulantes es una constante en los relatos de instructores, cadetes, aspirantes tanto como de los docentes no gendarmes que imparten las materias de aula, es necesario decir que también nos encontramos con casos de jóvenes que, según sus palabras, no poseían condiciones laborales precarias ni provenían de familias de bajos recursos antes de sus ingresos, y que decidieron entrar por motivos exclusivamente vocacionales.

entrevistados, el trabajo del gendarme al realizarse vocacionalmente es por definición sacrificado, recordemos las palabras de Enzo que afirmaba que aunque estuvieran agotados y les dolieran los pies de estar tanto tiempo parados igual seguían “porque de uno sale nomás”. La relación entre vocación y sacrificio en fuerzas de seguridad ha sido establecida previamente por Frédéric (2009). La autora analizó el universo de concepciones que los propios actores policiales esgrimen para hacer inteligibles hechos institucionales importantes tales como la reforma de Policía de la Provincia de Buenos Aires llevada a cabo por el entonces ministro de seguridad Carlos León Arslanián a partir del año 2004. Frederic afirma que estos acontecimientos fueron representados como una crisis en la que se ponía en peligro valores institucionales que amenazaban su continuidad. Entre los valores “amenazados”, los policías mencionaban la “vocación”, definida desde la perspectiva de los policías de la siguiente manera:

Acceptar esta condición es de los elementos que los policías utilizan para marcar niveles altos de compromiso con la tarea diaria y con la función de la policía, donde prime el sacrificio personal. Este incluye el arrojarse en situaciones de enfrentamiento, que son ciertamente extraordinarias, pero sobre todo las cotidianas en las que debe primar la prioridad del servicio, por sobre el deseo personal y donde se ve el compromiso personal. (Frederic, 2009)

Así, Frederic observa que, en el plano del deber ser, los policías consideran que cuanto mayor es el sacrificio, mayor es la “vocación policial”. Para estos actores, la “vocación” sería además una característica propia de las viejas generaciones de policías. Aspecto que los diferenciaría de las generaciones más jóvenes de oficiales que, reconocidos como hijos de la reforma, habrían ingresado “sin vocación” buscando solo un trabajo seguro. Si bien en nuestro caso no hemos encontrado esta diferencia generacional en las representaciones de nuestros entrevistados, sí encontramos la relación entre sacrificio y la “vocación” como un par que se opone al interés económico o laboral individual.

La etimología de la palabra “vocación” hace referencia a un llamado, y principalmente a un llamado divino<sup>98</sup>. Así mediante este término y el “sacrificio” que el mismo conlleva se busca envolver a las tareas vocacionales, y a quienes las realizan, de un aura sacra. Y al mismo tiempo, el interés que implicaría el beneficio económico individual es entendido como un acto egoísta. Asignarle “vocación” a las tareas de las fuerzas de seguridad, como

---

<sup>98</sup> La referencia religiosa encuentra sus orígenes en el Nuevo Testamento, más precisamente en el Santo Evangelio según San Mateo 22:14 “Porque muchos son llamados, y pocos escogidos.”

la GNA, es una forma de aumentar el prestigio y la importancia que las mismas merecerían, asimilándolas al altruismo desinteresado, al tiempo que las alejan del interés económico individual entendido como lo profano y por ende de menor relevancia. En una conferencia dictada en el año 2008 en nuestro país, el sociólogo François Dubet explicó que la proyecto escolar y su modelo de socialización desde el siglo XIX hasta mediados del XX, respondía a un programa en el cual la “vocación” definía a la docencia, constituyendo así una de sus características estructurales. En la reseña de dicha conferencia, Graciela Misirlis cita al mencionado autor que, refiriéndose a la “vocación”, postuló lo siguiente:

...la trascendencia del programa determina a sus profesionales por su vocación y no por su formación. La legitimidad del docente desde una perspectiva weberiana es carismática, su autoridad se funda en principios y valores sagrados, se los respeta en tanto representante de principios superiores, lo que le otorga prestigio y autoridad. (2008: 137)

A partir de las entrevistas realizadas, podemos afirmar, en concordancia con la apreciación de Dubet, que en las escuelas de formación básica de la GNA el “descubrimiento” de la “vocación” otorga una legitimidad carismática a quienes ingresan a la fuerza ya que responden a principios superiores como es el bien común<sup>99</sup>. Esta idea de “vocación” les concede –al menos desde la perspectiva institucional- prestigio y autoridad, de manera similar a como sucedía con los docentes en el proyecto educativo moderno que describe dicho autor.

Aspiraciones comunes a los jóvenes de sectores medios y populares como la independencia económica temprana de sus familias de origen y la obtención de un trabajo dentro del mercado laboral formal se transforman en un hecho palpable una vez que han ingresado a la fuerza. Pero además estas expectativas materiales son investidas por la institución de un significado mucho más honorable que el interés económico individual: la “vocación”, ese llamado interior que impulsa a *ser* aquello que se estaría predestinado a *ser*. Así, la vocación resulta un mandato institucional, mediante el que las expectativas y deseos de los actores logra ser encauzada dentro de un sentido valorado institucionalmente y aun fuera de

---

<sup>99</sup> Vale la pena recordar aquí que la alteridad radical que es la figura del “delincuente” es definido en los institutos como alguien egoísta que engaña y miente persiguiendo el beneficio individual.

la institución. El término nativo de “vocación” vuelve deseable aquello que en primera instancia era una necesidad.<sup>100</sup>

Diferentes trayectorias previas al ingreso, algunas muy precarias y otras más exitosas pero que en cualquier caso, una vez dentro de los institutos de formación básica, redoblan la apuesta reconociendo el llamado de la “vocación”, respondiendo así al imperativo institucional. De esta manera, sin ser necesariamente conscientes de los fines, estos jóvenes reconocen que dicha apuesta es importante y digna de ser emprendida, o sea, han desarrollado la *illusio* (Bourdieu, 2000), es decir, el interés por el juego. El concepto de “vocación” encausa las expectativas individuales dentro de los imperativos institucionales volviendo deseable aquello que en un primer momento era obligatorio. Lo que afirmamos es que por medio de este concepto y de otras actividades que forman parte del bagaje formativo de las escuelas de la GNA (como las ceremonias que analizamos a continuación) se opera la dialéctica entre las expectativas subjetivas y las oportunidades objetivas estimulando el interés en la participación en el juego de *ser gendarmes*.

#### IV. a. 2 Expectativas individuales y oferta institucional

Nos interesa aquí, seguir indagando acerca la confluencia entre las expectativas que traen los jóvenes y las oportunidades que la institución les ofrece, al menos como posibilidad. Nuestra intención es doble: por un lado vamos a mostrar que la oferta institucional está ajustada a las expectativas –de crecimiento social; de continuidad exitosa entre el mundo de la escuela y el trabajo; de obtención de títulos- de los jóvenes que allí se acercan. Y por otra parte que la GNA ofrece, como institución, algo más que “un trabajo seguro” facilitando de esa manera la identificación de los individuos con el colectivo GNA, afirmamos que ofrece estatus social y respeto.

---

<sup>100</sup> Si bien Frederic en su análisis del concepto “vocación” se refiere a una situación de reforma institucional, o sea, que afecta al colectivo de los policías y, en cambio, nosotros lo hacemos en referencia a las situaciones individuales previas de los jóvenes que ingresan a la GNA, vale la pena mencionar aquí que la autora concluye que dicho término nativo toma importancia “...en un contexto de fuerte depreciación del trabajo donde la flexibilización ha eliminado el escenario de la estabilidad laboral e implantado el del empleo múltiple, donde parece difícil escapar al trasvasamiento de estas lógicas y las que introdujo el gobierno civil de la policía, los comandantes parecen buscar en la vocación un modo de resistir la crisis y orientar el futuro del oficio policial” (Frédéric, 2009). En su análisis, como en el nuestro, la “vocación” resignifica, de una u otra manera, situaciones críticas, ya sea políticamente o económicamente.

Cuando afirmamos que las escuelas de la GNA prometen a sus ingresantes distintos estímulos que coinciden con las expectativas previas de los jóvenes que allí llegan, nos referimos por un lado a todos los beneficios que representa pasar a tener un trabajo “en blanco y seguro” como ellos mismos lo definen. Por otra parte, a lo anterior debemos sumarle las posibilidades de acceso a capital cultural como títulos de técnicos o licenciados en seguridad. Y por último también, el inicio de una carrera de ascensos dentro de la estructura jerárquica. Estas oportunidades son nombradas permanentemente como motivos de ingreso a la fuerza, apareciendo en los discursos nativos cual posibilidades que resultan ajustadas a determinadas expectativas y que estimulan, de esta manera, la creencia en el juego o *illusio* (Bourdieu, 2000). Cristian, un oficial recién egresado al que pudimos entrevistar lo dejaba muy claro cuando le preguntamos por sus perspectivas a futuro dentro de la GNA:

Mirá, yo si tengo la suerte de tener éxito con la licenciatura... hoy por hoy en la gendarmería el que se gana el respeto es el que tiene más capacidad, más conocimiento. Y si tengo la posibilidad me gustaría terminar la licenciatura y estudiar abogacía por ejemplo. (...) Y es lindo cuando usted por ejemplo cuando a uno le llama la atención cuando por ejemplo se hizo el cambio de director de la escuela y en la formación se leía el legajo de esa persona, y el legajo decía: licenciado en tal cosa, doctorado en tal cosa, y tenía su legajo grande ¿no? El Comandante Mayor Contrera ¡amplio el legajo que tenía! nos salían várices de tanto estar parado escuchando el legajo, es un hombre muy, muy capacitado.

El acceso a capital cultural es entonces otro estímulo a partir del cual los jóvenes ingresan a la GNA, es además uno que se ha revalorizado en los últimos años. Anteriormente en el primer capítulo pudimos apreciar mediante la tensión entre el licenciado y el subalférez, cómo algunos gendarmes formados una o dos décadas atrás ponían en duda la efectividad de la licenciatura en el trabajo del gendarme. Sin embargo, es necesario repetir aquí que en la actualidad existe, sobre todo entre los más jóvenes, la percepción de que las titulaciones académicas son importantes. Se valora ampliamente la capacitación como herramienta necesaria para el trabajo y por ello la mayoría de los gendarmes entrevistados percibía que la institución ofrece muchas posibilidades a quienes desean seguir capacitándose luego de egresar de los institutos<sup>101</sup>, sobre todo si pertenecen al escalafón de oficiales. Al mismo

---

<sup>101</sup> Entendemos que esta apreciación, entre los integrantes de la GNA, que valoriza de manera beneficiosa las titulaciones académicas dentro de las fuerzas de seguridad, está en directa relación con la idea de

tiempo argumentaban que esta posibilidad dependía en cierta medida de otras variables tales como: los escuadrones que les tocaran como destino, debido a diferentes motivos como por ejemplo la cercanía o no a ciudades con oferta educativa; la cantidad de personal o la predisposición de los jefes al respecto.

Vemos que en los relatos de los jóvenes que presentamos al principio del capítulo, posibilidades como el acceso a títulos, la estabilidad laboral, y demás beneficios económicos, hace que el pasaje por las escuelas y que formar parte de la GNA, se construya como una continuidad con lo que autores como Mariana Chaves (2010) han denominado el “pasado perdido” de sus padres, ese *mito ilusorio del sueño argentino*. Por un lado, y como ya vimos en el segundo capítulo de esta tesis, muchos de los *atributos categoriales* que usan los gendarmes para hablar de sí mismos remiten a representaciones y valores hegemónicos de nuestra sociedad (respeto, buenos modales, responsabilidad, humildad, etc.) supuestamente perdidos. Junto a esto la GNA posibilita la continuidad exitosa entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo. Es esto último una de las principales respuestas que se obtienen cuando se pregunta a los jóvenes cadetes por los motivos de ingreso, así lo decía Clara una cadete de tercer año:

...a mí me dio más libertad el hecho de que no tengo que estar pendiente de mis padres que tengan que estar bancándome los estudios. O sea, es como que me dio la libertad económica. Si yo tengo que movilizarme acá sé que tengo mi plata, mi sueldo y no necesito andar pidiéndole a ellos. (...) Ahora es como que tener una estabilidad económica tiene más libertad. En mi caso yo pensaba en tener un sueldo y era ¡guau! Mi mamá me lo contaba que en la edad de ella cuando tenía 16 años que cobraba un sueldo pero no era lo mismo, no es como hoy que si querés trabajar tenés que tener ciertos estudios, tenés que tener cierto límite edad y no es tan fácil. Y a mí eso me alcanzó bastante, me ayuda un montón.

Clara expresaba así, que la independencia económica que consiguiera su madre a los 16 años de edad, daba cuenta de una realidad que ya no es algo corriente para los jóvenes como ella en la Argentina contemporánea. Y seguía diciendo:

O sea teniendo un título universitario y el título dentro de la fuerza que es la jerarquía de subalférez y vos salís con un trabajo seguro, yo egreso de acá y no tengo que buscar trabajo en ningún lugar, ya tenés trabajo seguro. Como mujer tengo una carrera para formarme bien, como persona dentro de la fuerza y tener eso seguro es invaluable...

---

profesionalización. Idea que se erigió, de la mano de Estado, como uno de los principales motivos de las reformas policiales iniciadas en la segunda mitad de la década de 1990.

Gabriel Entwistle afirma que debido a procesos sociales -que tuvieron su inicio en los años 70 y se agudizaron en los 90- como el aumento de la pobreza, la desocupación y precarización laboral junto a la pronunciación de las desigualdades socio-económicas:

...algunas instituciones –como sindicatos y escuela– difícilmente operan como posibles articuladores de identificaciones sociales para los jóvenes (Salerno y Silba, 2006). Esto, a su turno, ha propulsado que una parte de la población joven construya sus adscripciones sociales a través de prácticas de consumo cultural (Svampa, 2000 y 2005; Chaves, 2010; Feixa, 1996). (2012: 8)

A partir de nuestros datos es posible considerar que instituciones como la GNA continúan, a diferencia de escuelas y sindicatos, conformando espacios que, basados en una fuerte *grupalidad*, logran constituirse como articuladores de identificaciones sociales dentro del mundo del trabajo. La institución no sólo presenta al gendarme como una “persona de bien” con valores que resultan hegemónicos para el resto de la sociedad, sino que además exhibe posibilidades materiales que para muchos de los ingresantes, por el lugar que ocupan en el entramado social general y los capitales con los que cuentan, serían difíciles de obtener en otros trabajos. Por esto entendemos que “abrazar” la institución: identificarse como gendarme adoptando sus valores y representaciones como propias, debe ser entendido como lo que, en términos bourdianos, se conoce como *estrategia*. El autor, tomando la metáfora del juego, afirma que la *estrategia* es el resultado de entender un *juego social particular*, la dinámica de un *campo* podríamos decir. La *estrategia* da cuenta de un buen jugador, aquel que hace lo que el juego le demanda, lo que hay que hacer para obtener buenos resultados (Bourdieu, 2000), sin que esto implique la obediencia ciega a reglas explícitas, ni tampoco una evaluación consciente rigurosamente calculada.

Pero como dijimos arriba, la institución ofrece a sus miembros algo más que posibilidades materiales, lo que implica que no solamente obtendrán un pasar económico que ellos consideran apropiado o suficiente, sino que además los jóvenes cadetes y aspirantes entienden que ser gendarme aumenta su estatus social, que obtienen, desde sus propias perspectivas respeto por parte del resto de otros actores sociales que son para ellos significativos. Sobre esto nos ocuparemos en el resto de este capítulo.

#### IV. a.3 Ceremonias escolares como síntesis institucional

Ingresar a la GNA ofrece la posibilidad de pasar a formar parte de un grupo, y nada menos que de una institución del Estado, a jóvenes hombres y mujeres que, en muchos casos, provienen de trayectorias laborales precarias o que no logran consolidarse.

A lo largo de las diferentes visitas que realizamos en los distintos institutos de formación básica de la GNA observamos que la vida escolar está repleta de ceremonias. Existen desde aquellas cotidianas como “El izado del pabellón nacional” que se realiza cada mañana luego del desayuno, pasando por otras de ejecución periódica como “La formación de los viernes”, hasta las de carácter más excepcional y consideradas hitos o bisagras en la formación como “La entrega del sable y jura a la bandera” en los cadetes de primer año de la Escuela Güemes. Este tipo de conductas colectivas que son las ceremonias, suelen realizarse en unos usos del tiempo y del espacio que son diferentes a aquellos que se dan en el acontecer de la vida cotidiana<sup>102</sup>. Los mismos sucesos que definimos como ceremonias o ritos son pensados generalmente por los participantes como no cotidianos u ordinarios. Estos usos no cotidianos del tiempo y del espacio –y, podríamos también agregar, de los cuerpos, miradas, voces y expresión de emociones- remiten a otro rasgo adjudicado a los rituales y ceremonias, nos referimos a su carácter formal más o menos estructurado de antemano, donde no suele haber mucho espacio para la creatividad individual sino más bien un acatamiento al papel que la ceremonia asigna.

Al mismo tiempo, las ceremonias que acontecen en los institutos de formación básica de la GNA deben ser pensadas como espacios para la reflexión y clasificación del mundo (Peirano, 2000; Jaume, 2000; Schechner, 2000; Badaró, 2008). Esto nos impulsa a considerarlas, también, como arenas de lucha simbólicas donde diferentes significados pugnan por imponerse. Significados que van desde aspectos primordiales tales como qué es la Gendarmería y cuáles son sus funciones, pasando por la exhibición de aspectos históricos y tradicionales de la institución, hasta aquellas otras cuestiones coyunturales que construyen y reconstruyen la *autocomprensión* institucional. Aquí, nada es librado al azar, se presta enorme importancia a la imagen que se quiere reproducir sobre lo que es la GNA, a qué aspectos se debe subrayar como propios y cuáles otros deben ser acallados.

---

<sup>102</sup> Podríamos tomar como excepción a las ceremonias diarias ya mencionadas por resultar más cotidianas, sin embargo incluso estas instancias representan momentos no “ordinarios”, muy formalizados y cargados de gran emotividad, dentro de los espacios y momentos del día escolar.



Sin abrazar una concepción específica de lo que en antropología se conoce como rito o ceremonia<sup>103</sup>, iremos dando cuenta de distintos aspectos que las ciencias sociales asignan a los rituales a medida que aparezcan en las descripciones surgidas de nuestro trabajo de campo. Un punto de acuerdo, y quizás también uno de los de mayor debate dentro de los diferentes análisis, se refiere a las funciones que cumplen o efectos que generan los rituales/ceremonias y a cómo logran realizarlas. Consideramos que, en beneficio del análisis de este tipo de fenómenos sociales que llamamos ceremonias, es provechoso considerar los distintos “medios” y “fines” rituales que privilegian diversos abordajes como complementarios antes que como excluyentes. De esta manera no circunscribimos de antemano una definición reificadora de ceremonia, y sí, en cambio, estimulamos la necesaria relación dialéctica entre los datos y la teoría. Hecha esta aclaración, volvamos a las ceremonias que pudimos observar.

El 19 de junio del año 2014 presenciamos la ceremonia de entrega de sables y jura a la bandera de los cadetes de primer año de la Escuela de Oficiales de la GNA. Esta ceremonia consagra a dichos jóvenes como cadetes de la fuerza, por lo tanto puede ser pensado como un rito de pasaje (Turner, 1967), o de institución (Bourdieu, 1985), que experimentan los recién llegados.

Algunos estudiosos del ritual, como Victor Turner (1980), partiendo de los desarrollos de Arnold van Gennep sobre los ritos de pasaje, rescatan la función que cumple el ritual en cuanto permite los cambios de “estados” dentro de la estructura social, al tiempo que resolverían, en defensa del orden social, los conflictos que dicho cambio implica. Esta función sería posible gracias a los símbolos “dominantes” que convertirían lo obligatorio en deseable al poner en relación las normas éticas y jurídicas con fuertes estímulos emocionales. Por su parte Pierre Bourdieu (1985) advierte que la función del ritual sería naturalizar -consagrando y legitimando- límites sociales arbitrarios. La función efectiva de este tipo de ritos –posible gracias a la legitimidad social, a la creencia de todo un grupo- sería entonces *instituir* una diferencia constante entre quienes socialmente tienen acceso al rito y quienes no, por esto considera que antes que llamarlos ritos de paso se los debería conocer como *ritos de institución*. Este autor también rescata la capacidad de los ritos de

---

<sup>103</sup> Algunos autores hacen una distinción entre ambos términos como Turner (1980 [1967]), en este trabajo son utilizados de manera indistinta.

institución de presentar un sentido, una razón de ser, a quienes participan en ellos. Sin considerar las propuestas de estos autores como mutuamente excluyentes, entendemos que es por medio de estas ceremonias que los cadetes experimentan un *cambio de estado*, pero no solamente dentro de la institución (de aspirantes a cadetes) sino además en la estructura social general. En la ceremonia de la entrega de sable que pudimos observar, la presencia del denominado “mundo civil” estaba representada tanto por los políticos del Ministerio de Seguridad, como por los parientes y amigos de los jóvenes cadetes. Unos y otros auspicieron como testigos de la *institución* como cadetes de Gendarmería o *cambio de estado* de las y los jóvenes novicios. Resulta oportuno traer aquí una entrevista realizada un jueves del mes de mayo a un grupo de cadetes de segundo año de la Escuela de Oficiales. Entre muchos otros temas a los que nos referimos en esa oportunidad también surgió el de las ceremonias, inmediatamente los jóvenes comenzaron a describir las sensaciones que habían experimentado durante la ceremonia de entrega de sable y jura al pabellón nacional, a continuación copiamos un fragmento de esa charla:

Alicia: Es una imagen que nunca se va a borrar, es un recuerdo de recibir de manos de mi padre el sable de mando. De recibir y que me diga “hija me quedo sin palabras estoy muy orgulloso de vos” fue... [sus ojos se llenan de lágrimas] esas simples palabras fue... me dieron.. Y que vos todos los días cuando venís, cuando salís...lo que recibiste en manos de esa persona...

P: ¿Para el resto fue emocionante o no?

Ramón: Y yo recibí por parte de mi padre y sí, fue algo...

René: Mi papá lloraba y mamá peor todavía.

Ramón: Y lo ven salir de ahí uniformado y empiezan a llorar...

Alicia: En mi casa son todos... mis hermanos son suboficiales, bueno y no hay ninguna posibilidad de salirse de la fuerza, es la única estar en la fuerza y mi padre estaba mudo, ni sabía qué decirme. Y a mi padre creo que en toda mi vida, creo que fue dos veces que le vi llorar que fueron por pérdidas familiares pero que lloro por orgullo, por estar orgulloso y que realmente lo sienta...

Las palabras de los cadetes, rememorando la ceremonia, dejaban entrever el propio ascendiente de estatus social, legitimado por la presencia de sus familiares. El “orgullo” manifestado nada menos que por parte de sus padres (algunos gendarmes, otros no) en un escenario propicio para que afloren manifestaciones emocionales como el llanto, dan cuenta del valor que merece el pasaje de aspirantes<sup>104</sup> a cadetes como ascendiente de estatus social.

---

<sup>104</sup> Hasta recibir el uniforme y sable, signo del mando institucional, los jóvenes que cursan en la Escuela de Oficiales son denominados como “aspirantes”, igual que aquellos que realizan el curso de Aspirantes a Gendarme (escalafón subalterno), a partir de ese momento se los considera cadetes.

Cuando observamos dicha ceremonia en el año 2014, apreciamos que muchos cadetes cuando se encontraban frente a sus familiares al momento de recibir el sable, se emocionaban y hacían un gran esfuerzo por contener el llanto o lagrimeaban discretamente. La importancia de la ocasión se apreciaba en diferentes hechos: en los padres de los agasajados que llegaban vestidos de manera elegante y registraban todo con sus cámaras fotográficas o de video; en los gendarmes presentes que usaban el uniforme de gala; en la decoración del patio de armas de la escuela donde se celebra el acontecimiento, adornado con banderas argentinas y de la GNA; en la presencia de las máximas autoridades del Ministerio de Seguridad y de la fuerza misma.

Volvamos ahora a la entrevista con los cadetes de segundo año, para subrayar otro punto que consideramos central de estas ceremonias. Nos referimos a la capacidad que poseen de comprometer a los individuos con la institución:

Lucía: con la entrega del uniforme se marca mucho la diferencia cuando estábamos de negro<sup>105</sup> éramos como un civil que estábamos mirando y una vez que te entregaron el uniforme estás como una bolita de nervios pero ya sos cadete, ya te sentís parte...

René: siempre hay un momento que vos a mediados de año y decís “me quiero ir” y voy al cofre y miro el sable y miro la foto de mi familia y me vuelvo a poner bien.

Alicia: yo hasta que no tuve el uniforme yo no me sentía parte, yo me sentía como que estaba acá pero estaba probando pero es diferente, es algo psicológico.

La cita anterior destaca la eficacia simbólica que Bourdieu (1985) asigna a las ceremonias institucionales, eficacia que modifica la percepción que tienen estos jóvenes sobre sí mismos. Ellos se ven ahora como algo más que “un civil que estaba mirando”, ahora “forman parte”, las ceremonias resultan así instancia fundamentales en el proceso de identificación de los individuos con el colectivo GNA. Las referencias a los efectos que genera un uniforme o un sable nos remiten a las palabras del autor cuando afirma que la investidura (un galón, un uniforme) transforma la representación propia y de los demás sobre aquel a quien honra, y transforma los comportamientos a que se cree obligado el investido, tanto como el que los demás se sienten obligados a ejecutar ante y para con él (Bourdieu, 1985). Así lo dejaba claro el Director de la Escuela Güemes, cuando durante su discurso en la ceremonia de entrega de sable y jura a la bandera afirmaba que:

---

<sup>105</sup> Tanto para salir de franco los fines de semana como para regresar a la escuela cuando el franco termina los cadetes usan un traje color negro común sin ningún rasgo castrense ni que remita a la GNA.

...el primer motivo que nos convoca es el reconocimiento y el aval que la institución les otorga a los cadetes de primer año para vestir el uniforme verde gris y portar el sable de nuestro numen tutelar<sup>106</sup>. El segundo motivo es el compromiso de amor y entrega al servicio de la patria que asumen hoy estos cadetes. A partir de hoy van a vestir el uniforme verde gris del centinela de la patria (...) Este uniforme sintetiza la identidad del ser gendarme. (...) Vestir este uniforme nos identifica como gendarmes y en particular como cadetes de este instituto. (...) Que no serán gendarmes sólo por vestir este uniforme sino que deberán demostrar en todo momento y circunstancia una conducta intachable, porque ella será una representación genuina de su verdadera identidad.

Las palabras del director daban cuenta de la importancia de la investidura y de los comportamientos a los que entonces estarían obligados quienes la recibieran. Este tipo de ceremonias y lo que ellas consagran, ejercen:

...una eficacia simbólica completamente real en tanto y en cuanto transforma realmente a la persona consagrada: en primer lugar porque transforma la representación que los demás agentes se hacen de ella y, (...) porque al mismo tiempo transforma la representación que la propia persona se hace de ella misma... (Bourdieu, 1985: 80)

Del análisis bourdiano sobre los rituales, nos interesa destacar además un aspecto que concuerda con la idea que aquí defendemos. Nos referimos a que dentro de las escuelas de formación básica, los jóvenes encuentran mucho más que condiciones económicas y laborales aceptables. Al respecto, el autor afirma:

...¿acaso los ritos de institución, cualesquiera que sean, podrían ejercer el poder que les pertenece (...) si no fueran capaces de representar al menos la apariencia de un sentido, de una razón de ser a esos seres sin razón que son los seres humanos, o, simplemente una importancia, el sentimiento de la importancia, y arrancarles así de su insignificancia? (Bourdieu, 1985: 86)

En coincidencia con el autor, afirmamos que los jóvenes encuentran en estas ceremonias un *sentimiento de importancia*, un ascenso de estatus que los arranca de su insignificancia. Y tanto los miembros de la institución ya consagrados como los familiares, amigos y demás representantes del mundo “civil”, conforman el grupo gracias a cuya aprobación este acto de *institución* logra su legitimidad social.

Pasemos ahora a analizar la ceremonia observada como una arena de debate político. Como ya dijimos, en la ocasión se encontraba presente la máxima autoridad de la fuerza y la

---

<sup>106</sup> El sable que se entrega a los cadetes es una copia pequeña del sable del caudillo Martín Miguel de Güemes, numen tutelar de la institución.

Ministra de Seguridad, quien ofreció un discurso a los allí presentes. En el mismo dijo que jurar a la bandera era jurar defender a la patria, e inmediatamente explicó qué es “la patria”. Hizo referencia entonces a que la patria no solamente se refería a la geografía de nuestro país, sino además a “nuestro pueblo”. Recalcó, haciendo clara referencia al golpe del 76, que “hubo un momento en el pasado argentino que se usó la palabra patria para ir contra propios conciudadanos y todos aquellos que pensaban diferente”. Destacó la frase de la Presidenta de la Nación acerca de la “la patria es el otro” y continuó afirmando que se defendía a la patria cuando por ejemplo se llevaba seguridad a los vecinos, pegamos a continuación un fragmento de dicho discurso:

Jurar lealtad a la Bandera es jurar lealtad a nuestra Patria, es defender a nuestro pueblo. Nuestra Presidenta, Cristina Fernández de Kirchner, nos dijo muchas veces que la Patria es el otro. Por eso defendemos a la Patria cuando estamos presentes en las catástrofes que destruyen ciudades, cuando hacemos que el Estado llegue donde antes estaba ausente, cuando actuamos con compañerismo y solidaridad, cuando impedimos que se violen las leyes constitucionales, cuando defendemos nuestras fronteras.

Vale subrayar la mención a la llegada del Estado a lugares donde antes no estaba presente, ya que de esa manera se destacaban las nuevas actividades de policiamiento en grandes centros urbanos (muchos de los cuales se han realizado en “villas miseria”) que, desde la creación del Ministerio, viene cumpliendo la GNA y que son de alguna manera consideradas no tradicionales por los propios gendarmes.

Desde las ciencias sociales se considera fundamental atender al contexto social, político e institucional dentro del cual se desarrollan las ceremonias, para poder acceder a su comprensión. Así, las palabras de la Ministra cobran sentido cuando las colocamos en el contexto de los cambios que la institución GNA ha experimentado durante los últimos años, entre los cuales aparecen las nuevas tareas a las que la funcionaria hacía mención. Y sobre todo cuando sabemos que estas tareas han generado determinado malestar entre parte del personal que motivaron, junto a otras causas, las protestas de los gendarmes del año 2012<sup>107</sup>. Con sus palabras la Ministra aprovechaba la ceremonia como una arena de debate donde defender y legitimar sentidos y políticas públicas acerca cuestiones generales de la gestión ministerial como es el paradigma de seguridad ciudadana y democrática, y más

---

<sup>107</sup> Ver Frederic Sabina (2013) “¿Militares, asalariados o trabajadores? El valor de lo justo y del bienestar en las evaluaciones morales sobre un “conflicto” gremial de la Gendarmería Nacional Argentina.”

particularmente las novedosas funciones que desde hace algunos años viene desarrollando la GNA.

En otra ceremonia que presenciamos -aquella en la que se conmemoraba el sexagésimo octavo aniversario de la creación de la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes-*, el Director General de Institutos de la GNA afirmaba en su discurso lo siguiente:

...sesenta y siete promociones han egresado de esta querida escuela en su devenir histórico. En un período en las instalaciones en Campo de Mayo y luego en este ámbito que están ustedes transitando. Sesenta y siete promociones, muchos de ellos ya no están pero podemos considerarlos que son los arquitectos de lo que es hoy la institución. Cada uno ha pasado por estos claustros y por estas instalaciones, y cada uno ha construido y se ha formado en un pequeño arquitecto de su propia vida, de su carrera y posicionar a nuestra querida institución el prestigio y el posicionamiento que tiene en el contexto de todas las instituciones en esta república.

También aquí se buscaba imponer sentidos, destacando a la GNA como una institución prestigiosa en el conjunto de las instituciones del Estado. Como vemos, las ceremonias aparecen como espacios en los que se recortan y destacan determinados aspectos para construir una imagen positiva y deseable de la GNA, facilitando de esta manera a la identificación de los individuos con la institución.

El discurso del Director continuó haciendo referencia a la “esencia” del gendarme como sigue:

Una institución que a lo largo de su trayectoria ha dado fe de su dedicación, de su impronta de servicio a la comunidad en todo sentido. Desarrollando competencias y ejerciendo competencias verdaderas de lo que debe ser un funcionario público encargado de hacer cumplir la ley. Esa es la esencia del gendarme, formarse como funcionario público para servir a la comunidad, para servir a la patria. Ustedes cadetes, cada uno de ustedes, debe ser un pequeño arquitecto de su vida acá en la escuela y pensando en el futuro, en su carrera, en ser excelentes arquitectos de su propia carrea y de la institución, para que esta querida institución siga siendo exitosa, compuesta por hombres y mujeres talentosos. Deben preocuparse por conseguir las competencias necesarias para tener un eficiente y eficaz desempeño en esta condición de funcionario público. La nación y la sociedad están requiriendo hoy en día funcionarios profesionales, respetuosos de la ley, respetuosos de los derechos humanos y al servicio de la comunidad, adornado todo ello con los principios y valores que caracterizaron al gendarme. En este día, en estos sesenta y ocho años, que si tomamos el concepto de los aniversarios de un matrimonio las bodas, estamos transitando las bodas de brillantes y platino...

En el discurso no solamente se hace mención a las virtudes de la institución sino además al futuro de los cadetes, a la posibilidad de hacer una carrera dentro de la GNA que, como vimos, está dentro de las expectativas de estos jóvenes.

También se subrayan cuestiones que hacen a los sentidos institucionales que construyen un modelo institucional de la propia GNA. Así la referencia al respeto de los Derechos Humanos buscaba construir una imagen que separe a la fuerza de acontecimientos pasados caros a las fuerzas militares y de seguridad en nuestro país, al tiempo que la ubicaba en sintonía con otro conjunto de políticas sobre Derechos Humanos llevadas adelante por los gobiernos kirchnerista.

Por último, es necesario destacar que en ambas ceremonias un cadete designado leyó el Decálogo del Gendarme Argentino, donde se destacan entre otras cuestiones ya analizadas, las funciones más tradicionales de la fuerza, relacionadas con su papel de centinelas de las fronteras de la Argentina: “soy presencia viva en toda la geografía del territorio patria”.

Entendemos que estas ceremonias logran, tomando las distintas funciones que mediante ellas se desarrollan, construir una síntesis de sentido institucional, donde aquello considerado más tradicional e incuestionable de la GNA, se conjuga con las nuevas tareas que desarrolla la institución dentro del contexto político actual, ofreciendo la versión institucional dominante de la GNA y sus integrantes. Esta síntesis echa mano de un conjunto de dispositivos escénicos (música, decoración, vestimentas y demás detalles) y figuras retóricas (metonimias entre “la institución” y sus integrantes; metáforas como la de comparar a los jóvenes con “arquitectos” o a los gendarmes con “águilas”; continuidades con próceres de la historia local y rupturas con determinados hechos del pasado) para lograr su cometido.

Como ya mencionamos, existe actualmente acuerdo general (Peirano, 2000; Jaume, 2000; Schechner, 2000; Badaró, 2008) acerca de que los ritos o ceremonias pueden ser considerados como modelos para la reflexión y para clasificar y reclasificar el mundo, así como también pueden resultar estímulos para la acción y la transformación. Por medio de la exhibición que realizan, excitan a la reflexión a quienes participan en ellos, esta reflexión versa sobre distintos aspectos como son: los axiomas fundamentales de una cultura, su historia, sus identidades colectivas, sus deberes y sus derechos según el lugar que los actores ocupan en la estructura social o institucional. Son estas exhibiciones y las

reflexiones que ellas despiertan, las que, a su vez, ayudan en la construcción de nuevas identidades (individuales y colectivas) así como también reafirman otras preexistentes; revalidan solidaridades, instalan desavenencias y divisiones entre facciones, o crean otras nuevas; producen efectos de verdad y poder, al tiempo que apuntalan posiciones políticas. Por todo esto, insistimos en que las ceremonias conmemorativas pueden ser consideradas, subrayando su dimensión ideológico política, “como arenas políticas donde los diferentes grupos intervinientes pugnan por imponer sentidos al pasado en relación con sus proyectos de poder en el presente.” (Jaume, 2000: 67).

El análisis de las ceremonias escolares resulta fundamental para comprender las ideas que defendemos en esta tesis. Las ceremonias son momentos centrales en la formación de los cadetes y aspirantes, concentran o sintetizan muchos de los significados de la imagen de la GNA que la institución construye sobre sí misma y sobre sus agentes. Al mismo tiempo facilitan la identificación del individuo con la institución, es decir, las ceremonias hacen gendarmes, abogan a la identidad o identificación de quienes están siendo instituidos. Presentan una imagen altamente positiva sobre la institución y sus integrantes. Constituyen además, arenas donde se buscan imponer proyectos, como por ejemplo, qué tareas le corresponden o no a la GNA, o cuál sería el paradigma en seguridad a seguir. Y junto con lo anterior instituyen un nuevo estatus social en aquellos a quienes honra, otorgándoles mucho más que un trabajo seguro, una *grupalidad* (Brubaker y Cooper, 2001), un colectivo a partir del cual articular sus identificaciones sociales.

#### **IV. b La mirada de los otros: medida del prestigio institucional**

Como vimos en el capítulo II, esa alteridad constitutiva que es el “civil” presenta similitudes con lo que hemos registrado en trabajos previos sobre otras fuerzas de seguridad (Garriga Zucal & Melotto, 2011, 2013). Nos referimos el hecho de que los gendarmes definen a la figura del “civil” refiriéndose principalmente a los jóvenes que no forman parte de sus filas y que serían irresponsables, desprolijos y e inmaduros. Entre los gendarmes surge también la imagen del “buen ciudadano”, que aprobaría el accionar de la fuerza y que solicitaría su ayuda cuando fuera necesario.

Para dar cuenta de esta figura, traeremos nuevamente una de nuestras charlas con el instructor Jesús, en una ocasión en la que se refería a las nuevas actividades de la GNA en



grandes conglomerados urbanos. Presentó entonces un relato sobre su propia experiencia en un barrio estigmatizado de Ciudadela (Partido de Tres de Febrero, Prov. De Buenos Aires) como es el Barrio Ejército de los Andes, conocido popularmente como Fuerte Apache:

Jesús: A mí particularmente ya me tocó trabajar en esos barrios, cuando estaba en el Destacamento Móvil 1, trabajé en el operativo que comenzó en el año 2002, a mí me tocó trabajar en el complejo habitacional Ejército de los Andes, más bien por ahí conocido como Fuerte Apache. Recién estaba iniciando la gendarmería sus primeros pasos en esa actividad y hubo dos caras de la moneda ¿sí? Una de las caras de la moneda era que teníamos a la gente contenta, que veía por así decirlo en la gendarmería la presencia del Estado en ese lugar ¿sí? Esto nos decían los mismos vecinos ¿no? más allá de que esté vestido de verde, soy gendarme, pero estoy representando al Estado Nacional. Y esta gente nos manifestaba que se sentían contenta, que veía al gendarme y se sentía segura, que antes que llegara la gendarmería había cosas que no podía realizar como por ejemplo salir a tomar mate a la vereda de la casa o estar en su casa con las ventanas abiertas. Y había personas también que mostraban la otra cara de la moneda, nosotros hacíamos patrulla y nos tiraban de arriba planteros, nos tiraban agua caliente, nos tiraban piedras, nos tiraban botellas, eh...

P: ¿Y qué hacían ustedes?

Jesús: Lo que pasa que era un poco difícil tratar de identificar quién... de dónde venían... Fue difícil, fue difícil pero al paso del tiempo la gente ya se fue acostumbrando y hoy usted va al complejo habitación Ejército de los Andes y camina seguro por cualquier pasillo ¿sí? Es como que esa parte de la sociedad que no aceptaba al gendarme hoy en día ya la ha aceptado. Y la opinión dominante, fíjese que cuando se quisieron levantar los puestos de gendarmería del complejo habitacional Ejército de los Andes, hicieron un corte de ruta la gente y levantaron firmas para que gendarmería continúe en el lugar. Tal fue así que en 24 horas tuvimos que volver a instalar los puestos. Así que se ve que fue netamente positivo el accionar ¿no?

Entendemos que esta construcción del otro “civil” es de suma importancia ya que destaca otro aspecto que los gendarmes le confieren a su institución. Ellos afirman que la población “civil” los pondera positivamente, aun cuando reconocen que al principio había gente que no los aceptaban. Los gendarmes entienden que su fuerza es más prestigiosa que otras fuerzas de seguridad locales y que eso los diferencia de ellas al tiempo que los constituye en lo que consideran que son. Independientemente de la veracidad de este tipo de afirmaciones, lo que nos interesa destacar es que toman dicho aspecto como parte de su *autocomprensión*. Vale la pena nombrar aquí los hallazgos de Galvani (2009) con respecto a la Policía Federal Argentina, con el fin de destacar los contrastes que en este punto encontramos entre la GNA y otras fuerzas de seguridad. La autora afirma que si bien los policías desean ser reconocidos por la sociedad, aluden como norma la falta de respeto por parte de los “civiles” pero no debido al propio accionar institucional sino para dar cuenta de

un supuesto pasado mejor en el que se respetaba a los policías. Galvani nos muestra que los policías entienden que: “son “prejuzgados” y relegados a ocupar, por ende, un lugar subalterno en la “escala social”. A su vez, la desvalorización es revertida por los policías que asignan los “problemas” a la sociedad, alejando toda posibilidad de crítica a la fuerza” (2009: 98). A su vez, en nuestro trabajo de campo con otras fuerzas de seguridad como la Policía bonaerense y la Policía Federal Argentina, aparecían las mismas quejas constantes sobre que los ciudadanos no les rendían el respeto que ellos consideraban que merecía, inmediatamente luego venían las referencias al “vigilante de la esquina”, figura que aludiendo a un pasado institucional glorioso, sintetizaba lo que estas instituciones desean respecto al trato de los “civiles” hacia ellos mismo: un respeto que hoy supuestamente no encontrarían (Garriga Zucal y Melotto, 2013). En nuestro trabajo de campo entre los gendarmes no hemos encontrado referencias a dicha imagen del “vigilante de la esquina”, o del gendarme en este caso, ni a los reclamos de falta de respeto por parte de los ciudadanos<sup>108</sup>. Destacaban, al contrario, que la sociedad “civil” los pondera y respeta por encima del resto de las fuerzas de seguridad, -aun cuando en ocasiones les tiren piedras y otras cosas desde los balcones y ventanas-. Este prestigio social que supuestamente detentaría la GNA es también entendido como una motivación para querer formar parte de la institución, ya que muchos aspirantes y cadetes afirman haber elegido esta fuerza antes que otras por ese motivo. Alejandro, un subalférez recién egresado a quien pudimos entrevistar, se refirió a este punto de la siguiente manera:

No es lo mismo Gendarmería en Buenos Aires, que se empezó a conocer hace dos o tres años atrás que Gendarmería en las fronteras del norte, y Gendarmería es una fuerza muy respetada allá en el norte. Y como yo veía que Gendarmería era una fuerza prestigiosa dije “bueno quiero ser gendarme”.

Argumentos similares encontramos en los relatos de los jóvenes cuando explican las repercusiones que, entre amigos, vecinos y familiares, han tenido sus respectivos ingresos a la fuerza. Cadetes y aspirantes afirman que en general (no siempre) las personas con

---

<sup>108</sup> Para evitar confusiones, es preciso diferenciar dos concepciones nativas: por un lado la existencia en las escuelas de la GNA de la noción de un “pasado perdido” en el que los jóvenes respetaban más los valores, que todavía se conservaría dentro de los institutos -idea compartida con otras fuerzas de seguridad- y que los actores mencionan para dar cuenta del modelo institucionalmente deseable del gendarme (ya abordamos esta noción en el capítulo II de esta tesis). Por otro lado, la percepción -no compartida con otras fuerzas de seguridad- de que, a pesar de ese “pasado perdido”, la gendarmería aún detenta en la actualidad el reconocimiento y respeto por parte de la sociedad.

quienes conversan cuando salen de francos y van algún fin de semana a sus pueblos y ciudades aprueban positivamente la decisión que han tomado de haber ingresado a dicha institución. Alicia, la cadete de segundo año lo contaba de la siguiente manera:

...sobre todo que tu familia se siente orgullosa de vos y eso te hace sentido de pertenencia, yo soy un cadete de la escuela de gendarmería y mis padres están orgullosos de eso, por el simple hecho de que en mi forma de pensar, mi abuelo, mi bisabuelo fue gendarme, mi abuelo gendarme, bueno mi tío... y eso es lo que te hace en el día a día vestir el uniforme de gendarmería y decir “estoy adentro de la fuerza”... Porque antes, vamos a decir antes a uno lo criaron con la camiseta y ahora el uniforme llevarlo con orgullo. Y eso hoy por hoy también te hace... tus antepasados también te hacen tener sentido de pertenencia.

Lo anterior vale también para jóvenes que no poseen familiares en la fuerza, incluso varios nos han contado que es común que por la calle, personas desconocidas los paren para felicitarlos, por “llevar el uniforme verde”. Clara, la cadete que ya citamos anteriormente, nos decía que:

Yo cuando recibí la tira de segundo año me sentí tan... cuando recibí esa tira yo no le puedo explicar. Y en primer año es un cambio profundo, es un cambio profundo, de no ser nada pasa a ser alguien importante, en la calle lo toman como alguien importante. (...) a mí en la calle los viejitos me paraban y casi te lloraban en la cara, me veían de uniforme y no lo podían creer y es impresionante cómo la gente de afuera solamente de verte con uniforme ya te trata distinto, te ve distinto.

Lo importante de esta cita no recae tanto en la veracidad de las palabras de Clara, no podemos saber si realmente en la calle la gente los mira como alguien importante o hasta dónde es solo su proyección sobre la mirada de los otros, y aunque tampoco negamos la legitimidad social que puede tener un uniforme, lo que aquí queremos destacar es la percepción que Clara tiene de sí misma cuando camina por la vía pública. Brubaker y Cooper (2001) afirman que la propia identificación del yo, y la que los otros hacen de uno o de un grupo, se produce en un interjuego dialéctico, donde las identificaciones externas pueden o no coincidir con la que un grupo hace sobre sí mismo. Si bien no es un objetivo de nuestra tesis registrar y analizar rigurosamente las identificaciones externas de personas “civiles”, que interactúan con integrantes de la GNA, consideramos importante destacar que los gendarmes afirman que la mirada que los ciudadanos tienen sobre ellos sería de gran estima.

De esta manera el reconocimiento que los gendarmes afirman que la ciudadanía les propina, es usado –como vimos en el capítulo III- para diferenciarse de los policías, pero también resulta un mecanismo que proyectando una mirada deseada de los otros hacia ellos, los gendarmes construyen un prestigio, una legitimidad social que ayuda a la identificación de aspirantes y cadetes. Para cerrar el apartado es importante recordar que hasta aquí venimos afirmando que esta construcción de la institución, como una organización prestigiosa, que estamos analizando no depende solamente de la propia institución sino que entendemos que forma parte de estrategias del Estado, que mediante los diferentes gobiernos han ido posicionando a la GNA como esa fuerza que ni sería “maldita” como las policías, ni cargaría con la mala imagen de los militares debido a los crímenes cometidos durante la última dictadura militar.

#### **IV.c Cierre del capítulo**

A lo largo del capítulo hemos intentado responder la siguiente pregunta ¿Cuál o cuáles serían los procesos por medio de los que las expectativas de los actores coinciden con los mandatos que la institución impone? Vimos que el término nativo “vocación” permite a los recién llegados, resignificar la necesidad económico/laboral a partir de representaciones honorables como son el “sacrificio” y el “desinterés”. Se transforma así la necesidad en deseo, y, al mismo tiempo, se encauzan las expectativas individuales dentro del marco de sentidos institucionales colectivos.

También describimos un conjunto de estrategias que facilitan la identificación de los cadetes y aspirantes con la institución, como son las ceremonias. Mediante estos ritos de institución se asigna enorme trascendencia a cadetes y aspirantes, se instituye su pertenencia al grupo, y, al mismo tiempo, se ofrece una imagen favorable –y sesgada- de la GNA. Por último hemos dado cuenta de cómo, desde el punto de vista de aspirantes y cadetes, esos *otros significativos* -familiares, amigos, o aun extraños que los paran por la calle cuando van de uniforme- reconocen el prestigio de su nuevo estatus. En este punto vale recalcar una vez más la relación ambigua –aunque no conflictiva- que los gendarmes establecen con el mundo “civil”, que tanto resulta una alteridad a la que se alude de manera “peyorativa cuando se esgrime como categoría profesional para definir lo que ellos no son”

(Sirimarco, 2011:189), como así también la fuente primordial de la legitimidad institucional y del ascendiente de estatus individual.

Expusimos también algunos de los beneficios que la institución promete a lo largo de la formación, como por ejemplo condiciones laborales formales y estables, titulaciones académicas, la posibilidad de ser parte de una institución estatal que –según el propio discurso nativo- gozaría en general de la aprobación de la población. Beneficios estos, que están ajustados a las expectativas de los jóvenes que ingresan a la GNA, permitiéndoles además transitar de manera exitosa la continuidad entre el mundo de la escuela y el trabajo. Por todo ello, afirmamos que la GNA puede ser pensada como una institución que, a pesar de la aplicación de políticas de corte neoliberal desde mediados de los años 70 -y el consiguiente aumento de la pobreza, desocupación y precarización laboral-, permite a los jóvenes que allí ingresan articular identificaciones sociales.

Nos parece oportuno traer aquí la idea de respeto, tal como la trabaja Philippe Bourgois en su célebre etnografía *En busca de respeto* (2010). Allí el autor da cuenta de cómo la reestructuración de la economía norteamericana –proceso caracterizado por el debilitamiento de la industria y un vuelco hacia el sector servicios- entre las décadas de 1950 a 1990, impactó en el aumento del desempleo, el debilitamiento de los sindicatos, y la pauperización de las condiciones laborales en general, afectando a quienes se encontraban en los sectores más vulnerables de la economía estadounidenses, como es el caso de los inmigrantes latinoamericanos. Estos jóvenes solo conseguían los peores trabajos dentro del área de servicios, y a diferencia de generaciones anteriores como la de sus padres, no lograban realizar el “sueño del inmigrante” (2010: 157). Al mismo tiempo, y al contrario de lo que sucedía en los talleres industriales, ciertos valores culturales asociados a los roles masculinos tradicionales como ser rudo y macho resultaban contraproducentes en el sector servicios, donde “las formas dóciles y humildes de interacción servil [resultan] esenciales para prosperar en los trabajos de oficina” (2010: 162). Ante dicho panorama, aquellos jóvenes no aceptaban de manera pasiva su realidad y recurrían “a la economía ilegal y la cultura callejera como respuesta a la marginación” (2010: 163), con las consecuencias autodestructivas e individualistas que advierte el autor. Salvando las enormes distancias del

caso norteamericano con el argentino<sup>109</sup>, entendemos, sin embargo, que es posible explicar la fuerte identificación institucional que muchos jóvenes cadetes y aspirantes experimentan con la GNA, recurriendo a un conjunto de variables –históricas, socioculturales y económicas- del mismo tipo que las que utiliza Bourgois para mostrar cómo jóvenes inmigrantes portorriqueños se veían impulsados a vender crack en el East Harlem durante la década de 1980.

Como ya afirmamos, en nuestro país, la implementación de medidas de política económica neoliberales mediante el golpe de estado de 1976, y su posterior profundización durante los gobiernos menemistas (1989-1999) y de la Alianza presidido por Fernando de la Rúa (1999-2001), generó lo que Maristela Svampa ha denominado una “sociedad excluyente”. En su libro *La sociedad excluyente* (2005), la autora da cuenta del desmantelamiento del “Estado nacional popular” y las consecuencias que ello trajo aparejado. Svampa, muestra cómo los cambios económicos signados por el dominio de una economía de libre mercado - con medidas tales como la privatización de empresas públicas, la desindustrialización, la flexibilización laboral- provocaron una gran recesión y desempleo lo que a su vez tuvo un enorme impacto en la estructura social argentina. De dicho impacto nos interesa subrayar aquí la fragmentación de la clase media, con la pauperización de grandes sectores de dicho estamento social. Y, junto a lo anterior, el empobrecimiento de las clases populares. Todo lo cual tuvo su repercusión en el surgimiento de nuevas identidades sociales, en detrimento de otras previas. Así, subjetividades sociales que, desde mediados del siglo XX, habían cristalizado en relación a la identificación de los jóvenes de sectores populares con el mundo del trabajo (metalúrgicos, ferroviarios, gastronómicos, etc.), organizado en base a los sindicatos y con una pertenencia política predominantemente peronista, han sido en gran medida reemplazadas por el surgimiento de otras más volátiles que se alzan alrededor de los consumos culturales. Ya mencionamos, citando a Gabriel Entwistle, que instituciones como sindicatos y escuelas se volvieron incapaces de operar como articuladores de identificaciones sociales para los jóvenes, lo que impulsó a que muchos de ellos construyeran sus adscripciones sociales mediante prácticas de consumo cultural.

---

<sup>109</sup> Solamente nos interesa el trabajo de Bourgois en cuanto su análisis nos ayuda a dar cuenta de los procesos de búsqueda de respeto por parte de los jóvenes cadetes y aspirantes, y de cómo esto está relacionado con el ingreso y la identificación que muchos experimentan para con el colectivo GNA. Negamos cualquier similitud con otros aspectos del análisis del autor como la reproducción de una “cultura” autodestructiva e individualista por parte de los actores sociales.

Para ser justos, debemos decir que los sucesivos gobiernos kirchneristas (2003-2015) desarrollaron medidas político-económicas tendientes a paliar, en mayor o menor medida, la postergación de los sectores medios precarizados y sectores populares empobrecidos de la Argentina. Vale la pena traer aquí un trabajo de Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro del año 2010, en el que los autores dan cuenta del estado del arte académico acerca de las prácticas políticas de los jóvenes en la Argentina desde El Cordobazo hasta el año 2010. Sobre el período más reciente, que los autores recortan a partir de la crisis del 2001, destacan la participación de los jóvenes en espacios organizativos motivados no solamente por la posibilidad de expresar sus demandas políticas sino además como instancias que les permitieran satisfacer necesidades materiales básicas frente a una situación de precarización y exclusión laboral. Citando un trabajo de Vázquez y Vommaro afirman que a partir de la presidencia de Néstor Kirchner (2003) “se observa una paulatina pero fuerte reactivación del protagonismo juvenil que, a diferencia de la década anterior, se produce en gran medida a través de las vías tradicionales de implicación pública y política.” (Vázquez y Vommaro, 2008; en: Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro, 2010: 43). Sin embargo las medidas encaradas, durante los últimos doce años de gobierno, no lograron erradicar los profundos problemas estructurales que todavía afectan a muchos jóvenes de nuestra sociedad como es el de las condiciones informales de trabajo<sup>110</sup> a las que se ven sometidos, e incluso, la pauperización de grandes sectores de nuestra población que, aunque mejoraron su situación al superar sus ingresos el límite de la indigencia, no lograron salir de la pobreza. En este contexto socioeconómico local, el ingreso a la GNA para muchos jóvenes de los sectores populares se presenta no solo como una importante posibilidad de trabajo formal e ingresos estables, sino como una institución que permite a los cadetes y aspirantes cumplir –como ya dijimos- con el *mito ilusorio del sueño argentino* (Chaves, 2010), y obtener así el reconocimiento de *otros significativos* como sus familiares.

---

<sup>110</sup> En una publicación de la Organización Internacional del Trabajo, titulada *Informalidad laboral en Argentina*, Fabio Bertranou y Luis Casanova, presentan diferentes estimaciones sobre el trabajo informal. Allí mencionan que: “A partir de las fuentes mencionadas [...], y considerando algunos datos publicados del Censo Nacional de Población y Vivienda (en adelante, abreviado como CENSO) de 2010, se realizó una estimación de la informalidad laboral en todas las categorías ocupacionales y en el sector urbano y rural, para el año 2010. De acuerdo con esta estimación, la informalidad laboral para el total del país alcanzaría el 44%.” (2014, pág. 30). Disponible en: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/@ilo-buenos\\_aires/documents/publication/wcms\\_248462.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/@ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_248462.pdf)

Por esto entendemos que resulta esclarecedor traer aquí los desarrollos de Bourgois y la forma en que el autor utiliza la idea de respeto como concepto analítico. Los jóvenes pobres del Harlem que describiera Bourgois, ingresaban a la venta del crack por sus fracasos en el mercado laboral formal, así, ante la imposibilidad de cumplir con sus expectativas de clase, buscaban prestigio mediante la venta ilegal de drogas, obteniendo respeto dentro de esa cultura callejera individualista y autodestructiva, pero no más allá. Esta idea remite al concepto de subculturas criminales desarrollado por Albert K. Cohen, quien las entendía como una posible respuesta de jóvenes provenientes de familias pobres, a la falta de reconocimiento de la cultura general, dominante. Este autor explicaba así, que las subculturas criminales son medios para conseguir estatus pero solo al interior del subgrupo (Anitua, 2010).

En el caso de los aspirantes y cadetes de la GNA -al contrario de lo que sucede con las subculturas criminales- los valores a los que adhieren no solo tienen legitimidad al interior del grupo, sino que además son dominantes en el resto de la sociedad general. Es decir, los jóvenes que ingresan a estos institutos de formación básica, no solamente transitan un pasaje exitoso entre el mundo de la escuela y del trabajo sino que además lo hacen dentro de una institución que adhiere a representaciones y valores hegemónicos. Todo esto favorece y facilita la identificación del individuo con la institución, porque el respeto que encuentran y el ascenso social que experimentan trascienden lo grupal y reposa en el reconocimiento de una parte muy importante del resto de la sociedad. Para reforzar esta idea, vale la pena traer aquí una cita de Kessler en la que, refiriéndose a la percepción que sobre el trabajo tenían los jóvenes que habían cometido delitos violentos contra la propiedad, afirma:

Al igual que [...] sucede con la escuela, el trabajo perdura, al menos en lo que dicen, como forma legítima de ascenso social. Se quejan por los bajos ingresos y las condiciones laborales, pero esto no necesariamente implica que hayan dejado de considerar que sigue siendo la única forma de construcción de respeto y dignidad. (2006: 39)

Para el caso de los jóvenes que ingresan a la GNA la percepción acerca del trabajo como fuente legítima de ascenso social es la misma y el pasaje por las escuelas e institutos de formación básica implica la construcción de respeto y dignidad, además de la obtención de



un conjunto de mejoras en su situación material presente y muy buenas perspectivas futuras en relación a sus trayectorias previas.

Alcanzado este punto nos interesa traer aquí los desarrollos de Richard Sennett (2005) sobre las maneras de organizar el trabajo en el neocapitalismo. El autor afirma que el presente se encuentra signado por nuevas formas de organizar el tiempo laboral resumible en la frase “nada a largo plazo”. Lo anterior ha sido acompañado por cambios profundos en la estructura organizacional de las instituciones, que mutaron de rígidas jerarquías piramidales a formas que se explican mejor apelando a la imagen de una red horizontal y flexible:

“Las estructuras de red son más ligeras en la base” que las jerarquías piramidales, afirma el sociólogo Walter Powell; “se pueden desmontar o redefinir más rápidamente que los activos fijos de las jerarquías”. Esto significa que los ascensos y los despidos tienden a no estar estipulados en normas claras y fijas, como tampoco están rígidamente definidas las tareas: la red redefine constantemente su estructura. (Sennett, 2005: 21-22)

Esta temporalidad marcada por el “nada a largo plazo” arrastraría como consecuencias la corrosión de los vínculos sociales basados en la confianza, la lealtad y el compromiso, debido a que este tipo de “vínculos sociales tardan en desarrollarse, y lentamente echan raíces en las grietas de las instituciones” (2005: 22-23). Sennett se plantea entonces la cuestión acerca de cómo es posible perseguir objetivos a largo plazo en sociedades cortoplacistas, y aun, cómo es posible que los sujetos desarrollen un relato de su identidad e historia de vida si se encuentran inmersos en una sociedad compuesta por “episodios y fragmentos”, en la que:

Las condiciones de la nueva economía se alimentan de una experiencia que va a la deriva en el tiempo, de un lugar a otro, de un empleo a otro. [...] el capitalismo de corto plazo amenaza con corroer su carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible. (25)

Concluye así que, a diferencia de la experiencia laboral de las generaciones socializadas bajo la protección de sindicatos fuertes y las garantías de los Estados de bienestar de posguerra, la dimensión temporal del nuevo capitalismo afecta las vidas emocionales de las personas privándolas de algo que se asemeje a una narración de un yo sostenible.

Decíamos más arriba que la incorporación a la GNA implicaba mejoras en la situación laboral de los jóvenes ingresantes y muy buenas perspectivas futuras en relación a sus trayectorias previas, ofreciendo previsibilidad. Salvando las distancias con el trabajo de Sennett –él se refiere a la experiencia norteamericana- podemos agregar, siguiendo nuestra línea de argumentación, que la identificación de los actores con la GNA habilita un relato que posibilita la “sensación de un yo sostenible”, exceptuando así a estos jóvenes de las vicisitudes propias de las condiciones laborales neocapitalistas. Como vimos hasta aquí, las diferencias con el mundo laboral neocapitalista que describe Sennett son abrumadoras: primero, la socialización de aspirantes y cadetes se desarrolla en el marco de una estructura organizativa verticalista, en la que se enarbola permanentemente la importancia de las jerarquías basadas en la confianza y lealtad entre subalternos y superiores. Los primeros deben obediencia a los segundos, pero aquellos se encuentran protegidos por estos, ya que los jefes deberían responder por el bienestar de sus subordinados (recordemos la relación paternalista de la que habla Frederic citada en el capítulo III). Luego, representaciones nativas como el “espíritu de cuerpo” une a los individuos entre sí, brindando un sentido de pertenencia colectivo. Se establece, además, previsibilidad laboral ordenada por una rígida carrera de ascensos. Lo mismo sucede con las tareas que se realizan, están claramente estipuladas dando cierto margen de previsibilidad a la cotidianeidad. En fin, ofrece “tiempo a largo plazo y una narrativa lineal en canales fijos” (Sennett, 2005: 22) junto con sólidos vínculos entre sus integrantes<sup>111</sup>. Consideramos que el ingreso a la GNA permite a los jóvenes que ingresan a conformar sus filas evitar la corrosión del carácter y de los vínculos sociales propias del neocapitalismo que describe ese autor.

Por todo lo anterior podemos afirmar que la identificación de los sujetos con una *grupalidad* institucional (que estuvimos delineando en los capítulos previos) se produce gracias al interjuego entre aquello que la institución ofrece/impone y las disposiciones a la acción, *habitus*, de los actores. Si queremos comprender la decisión del ingreso a la GNA de estos jóvenes, y la consiguiente identificación con la institución, debemos tener en

---

<sup>111</sup> Podríamos pensar que la multiplicidad de destinos laborales a los que los gendarmes son designados a lo largo de sus carreras contradicen nuestro análisis. Sin embargo, es necesario aclarar a nuestro favor que, por un lado, este es un aspecto ya conocido, y por lo tanto previsto, por los postulantes cuando ingresan. Por otra parte, la multiplicidad de destinos es un rasgo de las carreras de los oficiales (amplia minoría en términos cuantitativos) antes que de los suboficiales, quienes suelen cumplir toda su carrera en no más de dos o tres destinos diferentes.

cuenta que sus expectativas y sus disposiciones a la acción están afectados, en parte, por las condiciones estructurales en las que se hallan inmersos. En su paso por los institutos ellos se vuelven, en términos bourdianos, buenos jugadores. Bourdieu, citando un comentario Weber dice que “los agentes sociales sólo obedecen a la regla en la medida en que el interés que tengan en obedecerla supere al que tengan en desobedecerla” (1995: 79). Y eso es lo que entendemos que sucede con los casos de los jóvenes que no claudican en su transcurso como cadetes o aspirantes de la GNA, obedecen en tanto que conviene a sus intereses.

Entendemos además que análisis como los que aquí presentamos, que se centran en los *habitus* que traen estos jóvenes y su relación con la oferta institucional dentro de un determinado *campo*, que se encuentra a su vez configurado por la estructura social general, resultan complementarios de aquellos análisis que se centran en el cuerpo y las corporalidades para explicar la constitución del *sujeto policial* (Sirimarco, 2004a, 2009, 2011; Hathazy, 2006). En un trabajo titulado "Desfiles, marchas, venias y saludos. El cuerpo como sujeto de conocimiento en la formación policial", Sirimarco propone:

...considerar el cuerpo como una instancia de suma centralidad en estos contextos educativos: como el punto nodal en el que se anclan los imperativos que forjan al sujeto policial, en tanto construirlo es reencauzar los usos y las gestualidades de un cuerpo “civil” en un cuerpo institucionalmente aceptado. En este sentido propongo entender que el ingreso a la agencia policial señala el comienzo de un proceso de alienación de los cuerpos, donde la institución se apodera tanto de su materialidad como de sus representaciones, orientando sus acciones y comportamientos hacia un nuevo patrón de normas y actitudes corporales. En la construcción del sujeto policial, el cuerpo se transforma en el escenario mismo de esa construcción. (2011: 193)

Nosotros afirmamos que cualquier institución tendrá mayor éxito de apoderarse de los cuerpos de los ingresantes y de orientarlos hacia un patrón de normas y actitudes institucionalmente legítimo, si ello conviene a los intereses y expectativas de estos jóvenes. Consideramos que tan importante como las corporalidades institucionales resulta el hecho de que simultáneamente se recurre a un conjunto de prácticas, sentidos y valores (desde las tradicionales ideas de nación, patria, espíritu de cuerpo, hasta las más actuales de profesionalización y titulación académica) que se ponen en escena durante las ceremonias institucionales y que, además de constituir un capital a ser acumulado, reconocen e interpelan a las subjetividades de los cursantes brindándoles estímulos que inciten la identificación institucional. Por ello resulta posible apropiarse, hasta cierto punto, de las voluntades de los cadetes, Bourdieu afirma que la *estrategia*:

...es el producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido, que se adquiere desde la infancia (...) El buen jugador, que es en cierto modo el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego. (...) Lo que no asegura la obediencia mecánica a la regla explícita, codificada (cuando existe). (Bourdieu, 2000: 70)

Afirmamos que la identificación con la GNA, que los jóvenes experimentan en su pasaje por la escuela policial puede ser entendida como la *estrategia* ejecutada por un buen jugador, donde antes que obedecer una regla se desarrolla el sentido del juego, que impulsa no sólo a realizar esa jugada sino además a valorarla. En las escuelas de la Gendarmería se debe incorporar el sentido del juego y la creencia en el mismo. Para esto los agentes institucionales ya socializados despliegan un conjunto de mecanismos anticipando las necesidades y expectativas de quienes irán a formar sus filas. Facilitando entonces la construcción de *identificación* social, persiguiendo el cumplimiento, más que de reglas, de regularidades: que los cadetes *deseen* ser gendarmes, que valoren esa elección que han tomado al ingresar a la fuerza.

## CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE

En esta primera parte de la tesis hemos abordado dos preguntas principales: la primera se refiere a cómo, en el pasaje por los institutos, los integrantes de la GNA se narran a sí mismos, cómo construyen el sentido sobre quiénes son, delineando así un modelo institucionalmente legítimo del gendarme. Junto con esto también analizamos las teorías nativas acerca de cómo se forma un gendarme. La segunda pregunta indagaba sobre el interjuego entre los *habitus* de los jóvenes ingresantes y las dinámicas institucionales – dentro del marco de una determinada configuración socioeconómica local- como una relación a partir de la cual las expectativas individuales lograban coincidir con las necesidades institucionales estimulando así la identificación con la institución.

En los capítulos II y III nos hemos concentrado principalmente en la primera pregunta mientras que en el capítulo IV lo hemos hecho en la segunda. Lo que buscamos mostrar y describir a lo largo esta primera parte, es que la identificación de los jóvenes cadetes y aspirantes con el colectivo GNA es uno de los más importantes acontecimientos que suceden en el pasaje por los institutos de formación básica de esta institución. Y que en dicho proceso estos jóvenes experimentan una percepción de ascenso en el propio estatus social.

### ***Autocomprensión “gendarmística”: el modelo institucional dominante del gendarme***

Hemos indagado cuáles son los sentidos nativos acerca de cómo debe ser formado un gendarme. Podemos afirmar que en los espacios escolares circula ampliamente la metáfora del “pulido del diamante en bruto”, que sería, según el discurso institucional, un proceso de formación integral al que son sometidos los jóvenes cadetes y aspirantes. Además, hemos mostrado cómo, de acuerdo con los sentidos compartidos por instructores, directores, y demás integrantes de estas escuelas, este proceso de formación se destacaría por la transmisión de valores que hacen de esos jóvenes “personas de bien”. Estos valores forman parte del conjunto de *atributos categoriales* que, al momento de nuestro trabajo de campo,

estaban presentes en la escuela para la *autocomprensión* de los integrantes de la fuerza. Muchos de estos valores son considerados tradicionalmente militares pero otros forman parte del bagaje del sentido común imperante en el resto de la sociedad, existiendo continuidades entre “lo civil” –lo seleccionado como “mejor” del “mundo civil”- y lo “gendarmístico”, facilitando asimismo la identificación de los jóvenes con la fuerza al encontrar coincidencias con el trasfondo sociocultural que ya traerían previo al ingreso. Pero al mismo tiempo aparece la idea de que dichos valores se estarían perdiendo entre los jóvenes “civiles” de hoy ajenos a la GNA. Siguiendo siempre las teorías nativas, el joven “civil” se perfilaría entonces como más irresponsable e inmaduro que el joven cadete o aspirante, constituyéndose así en una alteridad que va configurando el modelo institucionalmente dominante del gendarme.

Luego, hemos visto que la construcción institucional de la propia imagen recurre también a un conjunto de alteridades constitutivas -los militares, los policías y la figura radicalmente opuesta del “delincuente”-, como también a una serie de *atributos categoriales* propios. Así, sin reconocerse ni como militares ni como policías, los gendarmes entienden que comparten varios rasgos con unos y otros, pero que a diferencia de ambos, serían una fuerza intermedia prestigiosa ante la mirada social general. De esta manera la imagen que la institución presenta de sí misma es una que se aparta de las connotaciones negativas de los policías (corrupción) y militares (terrorismo de Estado).

Por todo lo anterior pensamos que es posible hablar de una *identificación selectiva*. Proponemos esta idea para describir la dinámica que implica, al menos en nuestro caso, identificarse en la frontera con otras *alteridades constitutivas*. A diferencia de la alteridad radical que implica la figura del “delincuente” -con la que la relación es de oposición antagónica-, en el caso de los “civiles”, militares y fuerzas policiales, las fronteras que los actores trazan con esos otros encuentran regiones compartidas. Ahora bien, esos puntos en común no son cualesquiera sino que los actores institucionales (y como vimos, también, otros agentes del aparato estatal como gobernantes y funcionarios públicos) eligen aquello compartido con cada una de estas alteridades –generalmente sentidos que gozan de legitimidad social- para dar cuenta de lo que significa *ser* gendarme, al tiempo que se descartan las características de esas alteridades evaluadas como inconvenientes.

Junto a lo anterior, la forma en que los gendarmes se auto-comprenden refiere a características propias y distintivas, como la función de centinelas de la frontera (entre otras, como el carácter de fuerza intermedia) que los alejan de dichas fronteras hacia una zona que podríamos denominar (para hacernos entender) como centro de sentido de identificación. Aquí aparece además la construcción de un territorio de desempeño natural del gendarme caracterizado por un paisaje alejado, inhóspito y salvaje. Este territorio se asocia a su vez con una población dedicada a actividades campestres y la vida rural en general. En este caso también el discurso institucional selecciona lo mejor de dos mundos, el rural y el urbano, ya que el modelo hegemónico del gendarme poseería del primero la supuesta “humildad” y “honestidad” de la gente de campo; mientras que del segundo dominarían el refinamiento cortesano propio de las elites. Ni las fronteras ni el centro resultan fijas, mutan de acuerdo con el contexto histórico, dentro del cual el Estado aboga en una dirección u otra para un cambio de sentido de acuerdo a las necesidades coyunturales y roles asignados a esta fuerza intermedia.

### **Confluencias entre los actores y la institución**

Otro de nuestros objetivos en esta primera parte de la tesis consistió en dar cuenta de las configuraciones y dinámicas sociales que logran que las expectativas individuales coincidan con los mandatos institucionales, permitiendo la identificación de los jóvenes ingresantes con la institución.

Vimos que muchos de los jóvenes que ingresan a la fuerza lo hacen por la necesidad de obtener un trabajo que resulta, a sus ojos, ventajoso debido a diferentes cuestiones tales como: estabilidad laboral, ingresos acordes a sus expectativas, condiciones regularizadas y legales de trabajo, posibilidad de acceso a títulos académicos y a una carrera de ascensos dentro de la fuerza. Ante estas demandas aparece la vocación como un término nativo que enviste aquella necesidad de un significado más noble al reemplazar el interés económico individual por sentidos que hacen referencia a un “llamado interior” y un “sacrificio” en beneficio de la comunidad.

Las condiciones laborales nombradas anteriormente permiten a estos jóvenes un pasaje exitoso entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo. Pero además les ofrece ser parte de un grupo que es también una institución del Estado que adhiere a representaciones

y valores socialmente hegemónicos y que no cargaría con las connotaciones negativas de otras fuerzas. Estos jóvenes, la mayoría de ellos, se encontrarán a pocos meses de haber ingresado formados en un patio de armas usando por primera vez un uniforme de gala. Estarán parados frente a un palco donde se encuentren las máximas autoridades escolares y ministeriales. En ese momento, sus familiares serán testigos directos del compromiso que asumen con la institución al jurar a la bandera. El familiar que él o ella elija le entregará, llegado el momento, un sable que instituye su rol de cadete. Habrá también una nutrida banda musical que interprete diferentes himnos, y que tocarán además la música de fondo durante el desfile de gendarmes a caballo que antecederá a la propia columna de los flamantes cadetes frente al palco de las autoridades. Estas ceremonias pueden ser pensadas, como una síntesis de cómo la institución pretende mostrarse, tanto a sí misma como al resto de la sociedad. Son además instancias que ponen de manifiesto un conjunto de emociones que refuerzan el vínculo de pertenencia institucional que estos jóvenes desarrollan en su formación inicial, semejante puesta en escena resulta para ellos la materialización de su ascendente de estatus. Así, estos jóvenes, muchos de los cuales ingresaron buscando condiciones laborales aceptables encuentran además respeto al interior del grupo pero también hacia afuera, en el resto de la sociedad, ya que lo hacen por medios socialmente legítimos. Y es por ello que entendemos que la GNA puede ser considerada hoy como una institución que logra articular identidades sociales en los jóvenes de sectores medios y populares.

A continuación, en la segunda parte de la tesis, nos proponemos describir la forma en que dentro de los institutos de formación básica se desarrollan las interacciones jerárquicas entre superiores y subalternos a partir de las cuales se enseña y aprende a obedecer. Nuestra tesis afirma que la obediencia de los cadetes y aspirantes –dentro de los límites en que acontece– descansa, en enorme medida en el temor por parte de cadetes y aspirantes a la pérdida del ascendente de estatus que implica la identificación con la GNA. De esta manera la segunda parte de la tesis se relaciona directamente con uno de los aspectos centrales que hemos trabajado en esta primera parte. En términos bourdianos, podemos afirmar como punto de partida a la segunda parte de la tesis, que estos jóvenes no obedecerían si no estuvieran involucrados e interesados en este juego social que es formar parte de una fuerza de seguridad, no obedecerían si no sintieran que sus decisiones tienen



sentido, son importantes y convenientes, independientemente de qué tan conscientes sean de ello.

**SEGUNDA PARTE. APRENDIENDO A SER  
GENDARMES**

## **CAPÍTULO V: Sistema disciplinario: “temple” y “espíritu de cuerpo”**

Si en la primera parte de esta tesis nos ocupamos de la identificación social de los cadetes y aspirantes con el colectivo GNA, y de las complejas dinámicas socioculturales a través de las que confluyen las expectativas individuales y la oferta institucional, en esta segunda parte nos interesa presentar las formas que adquieren las interacciones interpersonales a partir de las cuales nuestro objeto de estudio continua delineándose con mayor claridad. Esta sección de la tesis busca ser un complemento de la anterior, dando cuenta de las interacciones cotidianas mediante las que las conductas adquieren una forma determinada que hace a la especificidad de nuestro objeto de estudio.

Para ello continuaremos sumergiéndonos en la cotidianeidad de los institutos de formación básica de la Gendarmería Nacional Argentina. Cotidianeidad que se encuentra atravesada por un estricto régimen de conducta y disciplina escolar. Pretendemos dar cuenta entonces del papel central que dicho sistema desempeña en la formación de aspirantes y cadetes. Así, a lo largo de las páginas que siguen nos proponemos responder a las siguientes preguntas: cómo es, qué procesos comprende y qué efectos produce el sistema de conducta y disciplina escolar en los modos de ser y hacer de aspirantes y cadetes de la GNA. En términos más específicos nos preguntamos qué forma adquieren las interacciones jerárquicas entre superiores y subalternos a partir de las cuales se enseña y aprende a obedecer.

En miras a lo anterior organizamos los diferentes capítulos a partir de un conjunto de características que configuran el sistema disciplinario de las escuelas e institutos y que consideramos centrales en la formación básica de cadetes y aspirantes. Cada capítulo se estructura en torno a alguna de las características destacadas dando una descripción parcial del sistema disciplinario. Al mismo tiempo los distintos capítulos se complementan entre sí de modo tal que mediante el abordaje de la segunda parte completa, el lector obtiene un conocimiento detallado del sistema disciplinario.

Mediante las descripciones etnográficas que iremos presentando buscaremos poner en relieve las voces nativas con el fin de dar a conocer los discursos que circulan en estos espacios y que explican y justifican este sistema, para ir objetivándolos con el análisis del

investigador. Así, en este capítulo y los que siguen daremos cuenta de las múltiples, y en parte divergentes, teorías y justificaciones nativas sobre este sistema.

El presente capítulo se divide en dos apartados, el primero de los cuales ofrece una descripción sobre cuestiones formales del sistema disciplinario de los institutos. La decisión de un capítulo de carácter más descriptivo como inicio de esta segunda parte resulta de la necesidad de introducir al lector en aspectos formales del régimen disciplinario de los institutos. El segundo apartado se concentra en presentar las justificaciones y explicaciones desde el punto de vista nativo sobre dicho sistema.

A partir del capítulo VI presentamos, antes que las teorías nativas, los resultados de nuestro trabajo analítico realizado sobre el sistema de conducta y disciplinario escolar y sobre sus interpretaciones nativas. Así, en el capítulo VI mostramos que dicho sistema conforma un ejercicio directo del poder punitivo de los superiores a los subalternos caracterizado por un amplio margen de discrecionalidad por parte de quien sanciona. Junto a lo anterior, damos cuenta de que el mismo se despliega sobre la construcción de relaciones veniales entre unos y otros.

Finalmente, en el capítulo VII mostramos que dicho sistema disciplinario constituye en su ejercicio redes de lealtades entre iguales y desiguales jerárquicos. Estas redes se conforman de modo tal que empuja a los aspirantes y cadetes de la misma jerarquía a no denunciar las faltas de sus compañeros bajo determinadas circunstancias, o bien a compartir el castigo por una falta que no han cometido. Con eso se busca transmitir lo que en la jerga nativa se conoce como “espíritu de cuerpo”. Pero, cuando la infracción es considerada de cierta importancia esta lealtad a los iguales se subordina a otra que se debe a los superiores o a “la institución”. Así, estas alternativas dependen en gran medida de la gravedad de la falta cometida y sus consecuencias. Una vez descripta dicha configuración institucional, daremos cuenta de cómo este sistema persigue un encauzamiento moralizante de la conducta. Dicho efecto resulta fundamental en la constitución de las subjetividades de quienes se encuentran bajo su imperio, ya que produce la génesis de conductas de autoacción mucho más efectivas para el control del comportamiento que un grito o que el castigo físico. Al mismo tiempo, este encauzamiento moralizante produce en estos actores un sentido de superioridad moral con respecto a otros que no han pasado por dicho sistema disciplinario e incluso hacia sí mismos antes del ingreso.

Si en la primera parte de la tesis nos propusimos mostrar qué significaba ser gendarme, en esta segunda parte profundizaremos en los métodos que los directivos de los institutos, instructores, cadetes y aspirantes despliegan para que los jóvenes se comporten como la institución espera que lo hagan.

## **V.a Sistema disciplinario escolar**

### *SEMANA DE ADAPTACIÓN, MOMENTO DE CAMBIOS*

Vale la pena recordar aquí que el curso de oficiales dura tres años a lo largo de los cuales los jóvenes cursantes (denominados cadetes) viven internados de lunes a viernes en dichos institutos. El curso de gendarmes (en el que a los alumnos se los denomina aspirantes a gendarmes, o en la jerga “aspigen”) por su parte dura nueve meses, de los cuales los cuatro primeros se realizan en los institutos ya nombrados también bajo un régimen que les exige estar internados de lunes a viernes, y los últimos cinco meses se cursan en destinos operativos (Escuadrones) en el marco de lo que se denomina Curso de Adaptación de Aspirantes a Gendarmes.

El pasaje por los institutos de formación inicial implica adaptarse a un régimen de convivencia regido por una serie de normas disciplinarias mediante el cual se inculca en los cadetes y aspirantes todo un conjunto de valores, representaciones y prácticas que son permanentemente explicitados y cotidianamente actuados, muchos de los cuales han sido abordado desde la primera parte de esta tesis. Dichas normas de convivencia se encuentran impresas en documentos escolares que establecen, entre otros aspectos, cuestiones referidas al comportamiento que deben adoptar cadetes o aspirantes en cada momento y lugar, sus obligaciones y derechos, como así también las faltas y las sanciones correspondientes.

En ambos cursos (cadetes y aspirantes) los alumnos son introducidos en este nuevo ambiente institucional a partir de lo que se denomina “semanas de adaptación” o “período de adaptación”, que se realiza durante los primeros días del curso, pudiendo durar de una a tres semanas. En este período los jóvenes no gozan de los francos durante los fines de semana. Tampoco se los sanciona cuando realizan una conducta inapropiada ya que se considera que aún están aprendiendo y por lo tanto no conocen las reglas de comportamiento cabalmente.

Durante el “período de adaptación” comienzan a enseñarse cuestiones básicas respecto a la Gendarmería Nacional Argentina (funciones, estructura organizacional, organización jerárquica, historia institucional, entre otros aspectos), y es además cuando se introduce por primera vez a los aspirantes y cadetes en las pautas de conducta y convivencia escolares como son: las formas correctas de dirigirse a los superiores y a sus compañeros; usos del tiempo y espacio; usos corporales; las prohibiciones y las sanciones por incurrir en ellas, o sea, cuestiones referentes al sistema de conducta y disciplina escolar. A esta enseñanza inicial se la denomina “instrucción básica”.

Los instructores afirman que esta etapa inicial resulta además un periodo crítico con respecto a las bajas voluntarias de aspirantes y cadetes por diferentes motivos como no adaptarse al régimen o extrañar a sus seres queridos. Refiriéndose a este punto Sirimarco afirma que “los primeros días dentro de la Escuela son una especie de shock. No es de extrañar entonces que el mayor número de bajas se de en esos primeros momentos de la instrucción, cuando se revela lo más arduo del proceso de adaptación” (2009: 141).

Sin embargo, estas bajas voluntarias no son consideradas un problema sino que ellos entienden que las “semanas de adaptación” sirven como un filtro inicial para aquellos que “no están seguros” o “no tienen madera” para ser gendarmes. Así lo dejaba claro el instructor Jesús en una de nuestras charlas en la Escuela Güemes:

P: ¿Cómo es la semana de adaptación?

Jesús: Es la semana más difícil, por ahí, para aquel cadete que ingresa de la faz civil, por ahí el que ya ingresa como gendarme<sup>112</sup> es como que ya tiene experiencia, ya pasó por un curso, ya pasó por una adaptación anterior entonces como que es más fácil las diferentes actividades. Además viene con la ventaja de saber lo más básico que es lo que se le enseña en el período de adaptación, el gendarme ya viene sabiendo y el civil no. Como yo te estaba explicando, una de las particularidades que tiene esta escuela es que tenemos cadetes de todas partes del país, de La Quiaca, de Misiones, de Chaco, de Ushuaia, de Buenos Aires. Y muchos de esos cadetes es la primera vez que se desprenden de su grupo familiar, tanto personal masculino como personal femenino. Entonces es un gran sacrificio que deben hacer y sobre todo los primeros días, la primer semana, el primer mes que es fundamental. Que por ahí uno viene y viene un poco indeciso, por ahí creía o esperaba algo que de afuera, como te dije es una cosa verlo de afuera y otra cosa vivirlo de adentro, y realmente no era lo que esperaba o no era como pensaba que iba a ser acá dentro. Y es ahí donde el oficial instructor debe brindarle el mayor de los apoyos posibles a estos postulantes a cadetes, al respecto de

---

<sup>112</sup> Se refiere a los/as jóvenes que previamente a anotarse en la Escuela de Oficiales realizaron el Curso de Aspirantes a Gendarme (es la forma de ingresar al cuadro de suboficiales). Recordemos que para ser oficial, cualquier antecedente dentro del escalafón de suboficiales no se computa y deben realizar el mismo curso que otro que nunca haya estado antes en la institución, o sea que venga como “civil”.

mantenerlo motivado, de hacerle ver la realidad del gendarme. El curso de adaptación dura entre tres y cuatro semanas y es una tarea muy difícil no solamente para los oficiales de la escuela sino también para los propios cadetes, para los propios postulantes a cadete de primer año. (...)

P: ¿Y es un período de bajas?

Jesús: Es el período más importante en términos de la cantidad de postulantes de cadete que se van de baja. Por eso le dije al principio para el postulante a cadete y el instructor es la etapa más crítica.

Jesús remarcaba así dos puntos, por un lado el apoyo que los ingresantes reciben por parte de los instructores en esas instancias críticas, y por otro el señalamiento de esta instancia como momento para identificar a los indecisos o a aquellos que tenían una idea errada del ingreso a la GNA. Nuevamente coincidimos con Sirimarco cuando afirma que la conmoción y pedido de baja que experimentan muchos ingresantes durante el período inicial, es entendido por muchos de los actores institucionales ya socializados como “falta de vocación” (2009: 142).

Los jóvenes ingresantes que entrevistamos, destacaban sin embargo otro aspecto del trato de los instructores al preguntarles por el “período de adaptación”. Se referían a que eran desafiados a abandonar el curso. En la Escuela de aspirantes a gendarmes y suboficiales de Jesús María (Córdoba) conversábamos en un recreo con dos “aspigen”, Cristian y Romina, sobre cómo habían vivido ellos la semana de adaptación. Copiamos a continuación un fragmento de dicha entrevista:

Cristian: En las semanas de adaptación lo primero que ellos hacen es... tratan de intimidarnos, que aprendamos que... nos ponen miedo primero, y... es una semana de... te preguntan “quién quiere pedir la baja” y “pase al frente”, te hacen ranear... pero bien, dentro de las normas de... porque hoy con los derechos humanos y todo, eso mermó mucho... es el 60 % de lo que era antes capaz.

Romina, una de sus camaradas, agregaba: La primer semana uno prueba si realmente está para... si sirve para estar acá, porque hay muchos que... bueno, habrá más de una u otra persona que habrá dado la baja por no sentirse parte de lo que es gendarmería. Porque al inculcarte... Vos venís de afuera y vos te acostumbrás a levantarte a la hora que querés, a comer lo que querés. Acá te levantás a un horario, te limitás a responder lo que te dicen, a cumplir normas a cumplir órdenes, convivir con 140 personas que no es fácil tampoco. Son cosas que uno va inculcando en la personalidad de uno y por ahí por cierto motivo vos te aflojás y decís “me quiero ir, yo me quiero ir” y ahí es donde te dicen “quién quiere la baja, quién se quiere ir”, te prueban para ver si vos servís para esto...

En las citas anteriores, los jóvenes dan cuenta de un trato riguroso, en el que los instructores los desafían a retirarse de la institución. Así, por medio de dicho desafío, los instructores

buscan que los inseguros pidan la baja y al mismo tiempo comprometen todavía más a quienes están dispuestos a soportar las exigencias de la cotidianidad de los institutos.

También es ampliamente compartida entre aspirantes y cadetes la percepción de que el “período de adaptación” es un momento caracterizado por profundos cambios en sus vidas. El Pola, un “aspigen” del Instituto de Mercedes, reconocía en una entrevista, que le había costado mucho adaptarse al régimen escolar, precisamente por lo abrupto de los cambios que había vivido:

Pola: A mí me costó mucho, no estaba acostumbrado a levantarme temprano, somos muchos, me costaba que por ahí había que hacer un poco rápido las cosas y todo eso y... cuesta. A lo primero es como estar volando. Me costaba formar, ponerme duro, recto, a mí me costaba, otros lo agarran con más facilidad, a mí me costaba mucho. Ahora me estoy adaptando, ahora estoy tranquilo. Por ahí me llamaban la atención y yo ya estaba mal, pero ahora no, ya me estoy acostumbrando entonces algunas cosas las tomo con risa ya. Pero las primeras semanas a mí me costó. A mí me costó demasiado, no entendía, y tampoco yo vine... con lo que me costó entrar, dos años, dejé todo y me costó. Me costó, no me adaptaba y a los primeros días, como todo, tipo que uno se quiere ir, uno dice “no, es difícil” yo me quería ir. No entendía nada, la primer semana era muy duro para mí, la primera. Y después me acuerdo que decía “fuerza, fuerza” y después me acuerdo de mi primo que también me decía y me acompañaba a comprar las cosas, y si yo caigo en casa de un día para el otro ¿qué pasa? y no. Y bueno, y ahora estamos, ahora estamos, siento que lo más duro ya pasó, ya ahora le estamos tomando la mano, ya cazamos cómo es la cosa. A lo primero uno tiene miedo, yo no lo conozco a él, no lo conozco a él [señala a sus compañeros]. Yo con él me peleé, discutí, pero no lo conocía, ahora si viene a decirme algo ahora ya me río ya, y son cosas que a lo primero costaba. Me peleé con uno, me peleé con otro, la convivencia con todos es difícil. El oficial por ahí te dice “parate bien así”, vos no entendés “¿cómo me voy a parar? No, no entiendo”. Eso era difícil.

El cambio abrupto que denuncian los jóvenes parece incluir muchos aspectos de sus vidas como horarios estrictos y tiempos nuevos y urgentes para realizar cada tarea; convivencia con muchos desconocidos; nuevos y extraños usos del cuerpo; permanentes llamados de atención entre otros aspectos. Todo lo anterior resulta abrumador pero al mismo tiempo, desde una mirada retrospectiva, se enuncia como una instancia difícil que debe ser superada a costa de un gran esfuerzo y “sacrificio”. Lograrlo da cuenta de haber aprendido las cuestiones básicas para habitar los institutos. La opción restante, según el relato de nuestros interlocutores, parecería ser pedir la separación del curso. De esta manera el denominado “período de adaptación” resulta una etapa fundamental mediante la cual se introduce a los novicios en las pautas de conducta que rigen la cotidianidad escolar. Pero estas pautas de conducta no deben ser pensadas solamente como aprendizajes prácticos necesarios para



saber qué y cómo hacer en cada momento y lugar, o para no ser sancionados. El “período de adaptación” transmite mediante dichas enseñanzas: temporalidades, espacialidades y corporalidades que configuran el *deber ser* institucional. Al mismo tiempo comienza a enseñarse la estructura organizacional, funciones de la institución junto con los himnos y una versión oficial de su propia historia. O sea, se comienzan a transmitir las ideas que ellos tienen sobre quiénes son. Es importante agregar que durante este proceso inicial, se ofrece a los recién llegados un marco de interpretación para que den sentido a todas estas novedades que se basa en la idea de un “sacrificio” que los alejaría de la vida “civil” anterior. Nuestra descripción sobre el “período de adaptación” coincide en este sentido con abordajes de otros colegas (Sirimarco, 2009; Badaró, 2006, 2008, 2009; Bianciotto, 2007), que destacan el sentido que las instituciones construyen alrededor de estas semanas entendido como un pasaje de la vida “civil” a la policial.

### *CÓDIGOS DE CONDUCTA, PREMIOS Y CASTIGOS*

Pasemos ahora a hablar sobre cómo se enseñan estos sistemas de conducta y disciplina en los institutos de la GNA. Lo primero que debemos decir es que dicha enseñanza implica diferentes estrategias, por una parte existen en los institutos documentos que pueden ser considerados manuales de conducta y disciplina<sup>113</sup>. Los mismos son leídos a los recién

---

<sup>113</sup> Para la escuela de Mercedes, el reglamento interno que regula la convivencia dentro del establecimiento de los aspirantes, es el PON (Procedimiento Operativo Normal), y data del año 2011. En el curso ASPIGEN de la escuela de Jesús María no tiene un documento propio destinado a ese fin, allí se aplica a los aspirantes el “Reglamento de la Escuela de suboficiales ‘Raúl Remberto Cuello’”, diseñado para los cabos que aspiran a suboficiales (curso ASPISUB). Este documento cuenta con un apartado destinado a regular el “orden interno”, denominado “Calificaciones, recompensas y sanciones”. Por su parte en la Escuela Güemes de oficiales nos facilitaron un documento en archivo de Word titulado “Informe 24 de enero 2011”, en el mismo aparecen entre diferentes aspectos (tales como: estructura institucional, organización institucional, los planes de las diferentes licenciaturas que ofrece la escuela, horarios de la rutina semanal de los cadetes, entre otros) un punto referido al régimen interno de los cadetes. Todos estos reglamentos que se utilizan en los institutos de formación tienen como base para su confección el código de disciplina de las fuerzas armadas (Ley N° 26.394 Anexo IV: Código de disciplina para las Fuerzas Armadas y su reglamentación para el Ejército Argentino) y en particular por la reglamentación del Ejército.

Este tipo de documentos existen en los institutos de formación básica de la mayoría de las fuerzas de seguridad, y explicitan las diferentes funciones y roles que competen a los distintos integrantes de las escuelas (Instructores, Cadetes, Aspirantes, entre otros actores). Detalla, además, las faltas clasificándolas según el nivel de gravedad, y asimismo describe las sanciones a aplicar en cada caso. Las mismas van desde el apercibimiento hasta el pedido de baja del cadete o aspirante que hubiera cometido una falta que amerite dicha decisión, pasando por los días de arresto. Estos manuales se entregan a los novicios a las pocas semanas de haber ingresado a la institución y desde dicho momento se da por descontado que los han leído y están al tanto de los mismos. En lo que resta del trabajo iremos citando diferentes partes de cada uno de estos

llegados en las primeras semanas de curso y desde entonces se da por descontado el conocimiento de estos documentos por parte de cadetes y aspirantes. Un aspirante del Instituto de Mercedes, nos explicaba cómo les habían hecho conocer esos manuales:

A nosotros nos dieron y firmamos el PON (Procedimiento Operativo Normal) nos dieron, nos leyeron y firmamos. En el PON son las reglas, después lo habían dejado en la pizarra del escuadrón para leerlo digamos. Cada uno que tuviera alguna duda, que no entendiera algo... todo, todo está ahí.

Además de lo anterior, los códigos de conducta y disciplina son transmitidos en el marco de alguna de las materias como puede ser “Régimen Orgánico y Funcional” de la escuela de cadetes, y en general durante la instrucción de campo.

Por otra parte, la forma de conducirse apropiadamente en los institutos se enseña mediante el ensayo y error. Así en el devenir cotidiano de las escuelas los jóvenes recién llegados cometen faltas y acciones institucionalmente indeseadas que al ser percibidas por los instructores son corregida por medio de la explicación de cómo deben realizarse correctamente –sobre todo al inicio del curso- o bien mediante la aplicación de sanciones. En los institutos de formación de la GNA, los aspirantes y cadetes se encuentran durante la mayor parte del tiempo bajo el control de superiores, ya sean estos instructores o incluso otros cadetes de cursos superiores en el caso de los oficiales. Así, cada vez que los novicios realizan una tarea siempre hay alguien encima de ellos para corregirlos. Esto sucede en actividades de lo más variadas como por ejemplo la forma correcta de tender las camas, cómo se debe ordenar el cofre, cómo marchar en formación de un lugar a otro de los institutos, cómo desfilar, cómo pedir parte correctamente, cómo comportarse en la mesa, en los baños y en prácticamente cualquier otro espacio edilicio del instituto, en la forma correcta de vestir, peinarse y en el arreglo corporal en general. Los manuales de conducta explican asimismo la manera en que se deben hacer cada una de estas tareas, como así también las sanciones correspondientes en caso de no hacerlo adecuadamente.

Si bien en los documentos disciplinarios escolares se aclara que las sanciones tendrán carácter excepcional, es posible afirmar que en términos generales, el sistema disciplinario, funciona bajo una dinámica de premios y castigos, en donde violar las disposiciones y órdenes vigentes resultan motivos que deben ser corregidos mediante la sanción. Desde un

---

documentos (incluyendo el código de disciplina del Ejército) de acuerdo a nuestras necesidades analíticas, en cada caso aclararemos a cuál de estos reglamentos nos estamos refiriendo.

punto de vista nativo, el objetivo de la sanción trasciende el castigo de la falta particular por el cual ha sido aplicado, con este sistema se busca modificar en última instancia la conducta general de los ingresantes. Así, la sanción es considerada un método pedagógico. Esto se encuentra aclarado en los documentos disciplinarios escolares, por ejemplo en el Reglamento de la *Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello* se aclara que la formación asistemática es aquella que se ocupa de los aspectos extracurriculares y que la misma es permanente durante la estancia de los aspirantes en el instituto, teniendo como propósito: “formar al hombre en su faz ética y moral para adecuar su relación dentro del Instituto y en la vida privada”.

Como dijimos antes, el sistema disciplinario se funda en la administración de premios y castigos, entre los primeros el reglamento disciplinario de la Escuela de Oficiales expresa que:

Los Cadetes que se destaquen por su conducta, dedicación al estudio y evidencien sobresalientes condiciones de Gendarme serán merecedores, según corresponda, a las siguientes recompensas: a) Cadetes del último curso: 1) Conducir la Bandera Nacional de Guerra del Instituto; 2) Ser escolta de la misma; 3) Conducir el Estandarte del Instituto; 4) Ser Escolta del Estandarte; 5) Ascender a Suboficial Cadete. b) Para todos los cadetes: 1) Ser incluidos en el Cuadro de Honor; 2) Ser mencionados en la Orden del Día; 3) Arriar la Bandera Oficial de la Nación en formación; 4) Ser acreedor a francos (extraordinarios). (Extracto del documento: Informe 24 de enero del 2010)

Por su parte el Reglamento de la *Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello* explicita:

De conformidad con el orden de mérito obtenido, los Aspirantes se harán acreedores a las siguientes recompensas: 1) Abanderado de la Escuela. 2) Escoltas de Bandera. 3) Dragoneantes, siguiendo el orden de mérito para cubrir las necesidades orgánicas internas de los Escuadrones de Aspirantes a propuesta de la comisión informativa, teniendo en cuenta las distintas Especialidades. Cuadro de honor: Cada Subunidad llevará un cuadro de honor donde serán incluidos los Dragoneantes y/o Aspirantes que se ubiquen en los DIEZ (10) primeros puestos en la respectiva Subunidad.

Como vemos, la totalidad de los jóvenes cadetes o aspirantes se ordenan jerárquicamente según un orden de mérito que establece la “antigüedad” de cada uno, siendo los más antiguos los que se encuentran en los puestos superiores de dicha estructura, quienes además son premiados con jerarquías especiales. Ser destacado como suboficial cadete (para el caso de los cadetes) o como dragoneante (para el de los aspirantes a gendarmes) resulta un anhelo y un orgullo para los jóvenes que forman parte de estos institutos. Los

distinguidos poseen además ascendente sobre el resto de sus compañeros de curso y los de los cursos inferiores.

Con respecto a las sanciones, es necesario comenzar aclarando que las mismas se aplican unidireccionalmente, es decir, de superiores a subalternos únicamente. Los instructores tienen potestad de sancionar a los cadetes/aspirantes; por otra parte los cadetes y aspirantes distinguidos tienen potestad de pedir sanción para sus compañeros del mismo curso y los de cursos inferiores (o sea, a cualquiera que sea menos antiguo que el que sanciona); y también los cadetes de cursos superiores pueden solicitar sanción hacia los de cursos inferiores. En los casos de sanciones solicitadas por cadetes, quienes terminan decidiendo si la misma se hace o no efectiva son los instructores. El documento de la Escuela Güemes al respecto aclara que:

La superioridad entre los cadetes se ejercerá: a. Por los suboficiales cadetes, sobre los de grado inferior y por la antigüedad del ascenso, entre los del mismo grado. b. Por los suboficiales cadetes sobre los cadetes y entre éstos, por los de un año sobre los de años anteriores. c. Entre los cadetes de un mismo curso, según la antigüedad resultante del orden de mérito obtenido en el año anterior. (Extracto del documento: Informe 24 de enero del 2010)

Así, el sistema disciplinario se encarga de transmitir y proteger el ordenamiento jerárquico y la organización verticalista resultante que estructura toda la institución.

En las escuelas existen diferentes tipos de sanciones. Éstas se clasifican según la gravedad de la falta a la que responden en: sanción leve, que corresponde a faltas leves o graves y son sancionadas con apercibimiento<sup>114</sup>, arresto simple o riguroso hasta cinco días<sup>115</sup>. Sanción grave, corresponde a faltas graves se sancionan con arresto simple o riguroso hasta 60 días. Sanción gravísima que corresponde a faltas gravísimas y se sancionan con baja o expulsión. Quienes son expulsados por este tipo de faltas no pueden ser reincorporados a los institutos, o sea, no pueden volver a inscribirse ni como cadetes ni como aspirantes. Los

---

<sup>114</sup> Un apercibimiento es un llamado de atención que queda registrado en el legajo del aspirante o cadete y que implica el descuento de puntaje en la materia conducta, afectando de esta forma el orden de mérito del sancionado.

<sup>115</sup> Los arrestos se cumplen durante los fines de semana de franco y no implican 24 horas, los mismos se computan también según la gravedad de la falta cometida o la cantidad de arrestos acumulados en la semana. Así, puede ser computado como “media” que implica quedarse en la escuela hasta el sábado después del desayuno; luego “tres cuartos” debiendo permanecer en el instituto hasta el domingo después del desayuno; o bien “completa” que implica que el aspirante deba permanecer en el instituto todo el fin de semana.

cadetes y aspirantes también son dados de baja por acumulación de sanciones, así sucede con quienes llegan a sesenta o más días arresto/apercibimiento.

Durante el período más intensivo de nuestro trabajo de campo (año 2012) las sanciones eran dobles, o sea que siempre, independientemente de cuál fuera la sanción aplicada, incluía por una parte un demérito de puntaje en la materia que se refiere a la conducta y por otro lado la imposibilidad de salir los días de franco por acumulación de arrestos<sup>116</sup>.

Continuando con las sanciones, hay que decir que la severidad en su aplicación varía de acuerdo al tiempo transcurrido desde el ingreso del aspirante o cadete, y para estos últimos varía de acuerdo al año en curso del infractor. Así, ante la misma falta, moverse en una formación por ejemplo, un cadete de primer año probablemente será apercibido mientras que uno de segundo año será sancionado con días de arresto aunque con menos que si el cadete fuera de tercero. O sea, la sanción irá en aumento de acuerdo a si el cadete pertenece a primero, segundo o tercer año respectivamente. La explicación que hemos recibido sobre esta forma de sancionar es que no se puede considerar que un cadete experimentado desconozca las formas correctas de comportamiento, entonces se entiende que su falta se debe a la negligencia.

La gravedad de la falta cometida también influye en la forma en que se aplica la sanción, de esta manera cuando la falta cometida es leve, por ejemplo una impuntualidad o un descuido en el vestir, el castigo se aplican de modo directo, es decir, de forma inmediata y por el superior que la haya percibido. Por el contrario, cuando la falta es considerada gravísima se llama a un consejo de disciplina. Al respecto, el documento de la escuela de cadetes explica lo siguiente:

Las sanciones disciplinarias por faltas leves y faltas graves que no impliquen una sanción superior a los cinco (5) días de arresto serán impuestas mediante aplicación directa e inmediata por quienes, conforme lo establecido en la presente ley, ostenten potestad disciplinaria. Quien castigue la falta dejará constancia en el Libro Registro de Novedades de la sanción impuesta, del tipo de infracción con expresa mención de la causa, del lugar y la hora de su comisión, de la identificación del infractor, de la forma de cumplimiento, de la forma de notificación al infractor y de sus observaciones o quejas. Si se tratare de la sanción disciplinaria de arresto, en igual oportunidad, elevará un informe escrito a su superior jerárquico.

Luego con respecto a las faltas gravísimas:

---

<sup>116</sup> A partir del año 2013 solamente se dejaron los deméritos en el puntaje quitando los arrestos que previamente se cumplían durante los fines de semana.

Cuando se trate de faltas gravísimas, quien tenga el comando al momento de la comisión de la falta o en ocasión de surgir la novedad, informará sobre su comisión a su superior jerárquico. Este convocará al infractor y si existen sospechas fundadas de la comisión de la falta disciplinaria, informará pormenorizadamente y pondrá de inmediato al causante a disposición de la instancia superior que cuente con oficial auditor adscrito. Si fuere indispensable podrá ordenar su aprehensión hasta su presentación ante quien ejerza la jefatura de unidad, subunidad independiente, organismo y demás dependencias. El oficial auditor adscrito propondrá por escrito la desestimación de la denuncia o solicitará la designación de un oficial auditor instructor quien investigará el caso y, en un plazo máximo de seis (6) meses, efectuará el informe pertinente solicitando la desestimación de la denuncia o el juzgamiento por el Consejo de Disciplina. Si se constata que la falta no es gravísima sino de otra entidad recomendará la aplicación del trámite pertinente.

El consejo de disciplina actúa a modo de fuero judicial interno mediante el que se dirimen este tipo de situaciones que encierran determinado nivel de gravedad, y en el que el acusado tiene derecho a defensa. Así, los reglamentos escolares también informan sobre la posibilidad de réplica por parte de cadetes y aspirantes para los casos que ellos consideren que han sido sancionados injustamente. A esta acción se la denomina recusación de la sanción, y al respecto los documentos institucionales explicitan:

Toda sanción es revisable a petición del infractor, formulada por escrito, por ante el superior jerárquico de la autoridad que impuso el correctivo, en el término de cinco (5) días corridos, a partir de su imposición. También podrá ser revisada de oficio hasta dentro de los diez (10) días de cesado su cumplimiento. (...)Las sanciones impuestas por los consejos de disciplina son apelables por ante el jefe del estado mayor general de la fuerza de que se trate, quien podrá resolver directamente o convocar al Consejo General Disciplinario. Las absoluciones no son apelables, salvo cuando el fundamento de la absolución no dejare a salvo el buen nombre y honor del infractor. El recurso será interpuesto dentro de los diez (10) días, por escrito fundado e indicando los elementos de prueba que se solicita sean revisados. La decisión del jefe del estado mayor general de la fuerza de que se trate será definitiva. (Extracto documento Informe 24 enero 2011 – Escuela Oficiales Güemes)

Si bien, en los capítulos siguientes veremos la forma concreta en que se recusa una sanción y las dificultades que encuentran los aspirantes y cadetes para llevarla a cabo, es importante dejar constancia de que en términos formales resulta una posibilidad a la que ellos podrían acceder.

Otro aspecto a tener en cuenta es la capilaridad que adquieren las normativas sobre la vida de los aspirantes/cadetes. Con esto nos referimos a que se ocupa minuciosamente de múltiples aspectos de conducta de los jóvenes, incluyendo prácticamente la totalidad de los espacios y tiempos que cubre la formación, sin limitarse al interior de los institutos, ya que

pretenden regular además los momentos en que los cadetes y aspirantes están externados los días de franco. Una forma de entender esto es enumerando los motivos por los que nuestros entrevistados han sido sancionados, una lista incompleta incluiría: impuntualidad; desalineo en el vestir; estar mal peinado/a; mal afeitado; zapatos o borcegués sin lustrar o mal lustrados; faltante en alguno de los elementos del uniforme; tener las uñas largas; en las chicas estar maquilladas más de lo permitido; hablar o moverse sin permiso en una formación; no responder a la voz de “atención” o no hacer el saludo a un superior; tender mal la cama; armar mal el cofre o tenerlo desordenado; uso indebido del celular o de una computadora personal; fumar en lugares y momentos prohibidos; comportamiento en la mesa que sea considerado inadecuado; dormirse estando de servicio (una guardia por ejemplo); no concurrir al servicio; completar mal el libro de cuartelero; bañarse en horarios que no están destinados a tal fin; no estar al tanto de alguna novedad durante el servicio; mal comportamiento dentro del aula o en alguna clase de campo; faltas de respeto; incumplimiento de una orden; copiarse en un examen; errores en el polígono de tiro como no cumplir con alguna de las normas de seguridad; ingresar a los institutos con alimentos; no mantener limpios los escuadrones, aulas u otros espacios que habitan los cadetes/aspirantes; cometer errores en el desfile; son solamente algunos de los motivos por lo que han sido sancionados los jóvenes con los que hemos conversado.

Al mismo tiempo y sin que esto sea una contradicción con lo anterior, la normativa resulta general y hasta indefinida sobre aquellas conductas que deben ser sancionadas. Es esa indeterminación la que precisamente habilita que sancionar cualquier acción considerada incorrecta<sup>117</sup>.

---

<sup>117</sup> Si bien abordaremos este aspecto del sistema disciplinario en el capítulo siguiente, vale aquí mencionar que la ley 26.394 (año 2008) que regula el sistema de las fuerzas armadas, y que como vimos rige para la GNA, aclara que: “A fin de reducir al mínimo posible los espacios de arbitrariedad, se han establecido principios que deben guiar todas las actividades disciplinarias, asignando a la acción disciplinaria la finalidad de restablecer de inmediato la eficiencia en el servicio.” Sin embargo en el artículo 9° del capítulo I, previo a desplegar una serie de acciones consideradas faltas leves, define las mismas explicitando que: “Se consideran faltas leve todos los actos u omisiones que, vulnerando los deberes militares, conlleven un menoscabo a la disciplina militar que ponga en peligro el cumplimiento eficiente de las funciones, tareas y objetivos de las Fuerzas Armadas, siempre que no constituyan una infracción más grave.” O bien, en el artículo 10° del capítulo 2, y luego de enumerar un conjunto de acciones consideradas faltas graves, se puede leer que: “También constituirán faltas graves todos los actos u omisiones análogos que, vulnerando los deberes militares, conlleven un grave menoscabo a la disciplina militar dificultando el cumplimiento eficiente de las funciones, tareas y objetivos de las Fuerzas Armadas.” En ambos artículos la mención a “todos los actos u omisiones” implican una manifiesta indefinición de las acciones consideradas faltas, abriendo las puertas a la generalidad dentro del sistema disciplinario.

Hasta aquí hemos dado una descripción, principalmente formal, sobre el sistema disciplinario, en el apartado siguiente nos proponemos presentar y analizar las voces de nuestros interlocutores referentes a la necesidad y utilidad de dicho sistema.

### **V.b Explicaciones nativas**

Existe en los institutos de formación básica de la GNA diferentes explicaciones que sustentan la existencia de un sistema disciplinario como el que venimos describiendo.

Por un lado aparece la idea de un orden institucional deseado y necesario que dicho sistema se encargaría de vigilar y reproducir. Aprender a obedecer primero y luego a ejercer el mando (esto último especialmente en cadetes) resulta primordial para el mantenimiento de la estructura jerárquica institucional y del orden dentro de los institutos. Ya vimos en la primera parte de este trabajo que la disciplina es un aspecto que los gendarmes entienden que los diferencia de los policías, y que los vuelve, según su propio punto de vista, más obedientes y menos corruptos que estos. Y aunque la obediencia y el mando nunca sean absolutos, la disciplina es vista como el camino para la reproducción de dicha estructura jerárquica. Este orden -como también ya vimos- contrastaría en las representaciones de los gendarmes con “el afuera”, imaginado éste como un espacio donde -entre los jóvenes principalmente- se han perdido valores como el respeto y la responsabilidad.

Por otra parte los agentes institucionales asignan al sistema disciplinario dos efectos sobre los jóvenes cadetes y aspirantes, uno se refiere a que la disciplina “forja el carácter”, y la otra es que permite unir al grupo, o bien generar “espíritu de cuerpo”.

Nuestros entrevistados aseguran que mediante una disciplina rigurosa se logra “templar” o “forjar” el carácter. Esta cualidad es entendida como una capacidad necesaria para el trabajo futuro en los destinos operativos al tiempo que una cualidad que los ubica por encima de las personas “civiles” con quienes tendrán que interactuar una vez egresados.

Los aspirantes y cadetes incorporan como propias estas explicaciones sobre el sistema disciplinario al poco tiempo de habitar las escuelas. En una entrevista a un grupo de aspirantes en el Instituto de Jesús María (Córdoba), los jóvenes lo explicaban de la siguiente manera:

Aspirante 1 (mujer): ...nosotros cuando llegamos por ahí el tema de la voz, vos por ahí hablás despacio y te decían “¡no te escucho! ¡Hable más fuerte!” o por ahí vos



pasabas y te decían “buen día” y vos decías “buen día” y ellos se reían entonces vos te reías y te decían “¿de qué se ríe?!”. Eso es para que vos vayas cambiando. Entonces vos al otro día vos le miras sería y saludás con voz enérgica y entonces es como que vas cambiando. Y a la semana siguiente vos venís con voz enérgica que es la voz con la que tenés que hablar y de esa manera te van forjando el carácter. Y tenés que perderle el miedo también, cuando yo llegué acá por ahí tenía vergüenza, me ponía roja todo cuando hablaba y ahora ya es normal nomás.

Aspirante 2 (hombre): A la mayoría nos pasó, a los que veníamos de la vida civil, los primeros días acá de encontrarnos a un superior y uno se pone nervioso y te hace que le tengas que hablar con voz enérgica, con un vocabulario correcto, porque el día de mañana vamos a estar en la ruta nosotros, no sabemos dónde nos va a tocar y tenemos que mostrar autoridad porque vamos a ser los que imponen la autoridad, para perder ese miedo sería lo que...

Aspirante 3 (hombre): ...muchos confunden, hay muchos que confunden, vienen y dicen “no, me agarró el segundo comandante y me retó” y la intención de ellos no es retarnos, nos llaman la atención para que nosotros mejoremos, para que aprendamos y que mantengas la calma en todo momento para templar el carácter. Porque como te viene a gritar él por ahí te va a venir a gritar un civil y vos tenés que ser una piedra que no se mueve que no reacciona y tenes que usar las palabras justas y necesarias. Porque el día de mañana vos vas a ir a una manifestación y te van a estar diciendo de todo y vos no podés contestarle con un palazo. Y te dicen que tenés que estar con el escudo ahí, y quieto ahí, firme ahí, por más que te digan lo que te digan, te griten lo que te griten vos sos una piedra, para eso nos forjan el carácter, para prepararnos. Muchos dicen, me gritó, pero no es para eso es para prepararte para lo que te va a tocar.

Así, desde el punto de vista nativo, los retos y llamados de atención severos tienen la intención de “forjar el carácter”. Y con esto nuestros interlocutores se refieren a ser dueño de una actitud “enérgica” antes que tímida o miedosa, y al mismo tiempo ser inalterables, inconmovibles “como una piedra”, ante una agresión verbal por parte de un “civil”. El sistema disciplinario persigue así, según las teorías nativas, el autocontrol de los impulsos agresivos en determinadas circunstancias. Resulta pertinente destacar la coincidencia con la idea de “temple” que identifica Hathazy (2006) en su estudio sobre la formación del cuerpo de infantería de la Policía de la Provincia de Córdoba. Allí se define como un control de las emociones y reacciones corporales ante situaciones críticas como pueden ser las agresiones verbales y físicas durante una manifestación.

Vale aclarar que no estamos afirmando que los miembros de las fuerzas de seguridad pública logren cabalmente dicha capacidad, sabemos que existen acciones violentas en las manifestaciones. Además del hecho de que ante una manifestación determinada, un grupo de la GNA, o cualquier otra fuerza, responda o no de manera violenta depende de muchos otros factores que no son objeto de este trabajo, como por ejemplo una orden de una

instancia judicial superior. Lo que nos interesa remarcar, una vez más, es cómo los gendarmes construyen su *autocomprensión* al interior de los institutos de formación básica. Dicho de otra manera, no nos interesa evaluar la coincidencia o no de sus manifestaciones con los hechos sino analizar cuál es el papel que dichos sentidos, evaluaciones y acciones sobre el sistema disciplinario escolar juegan dentro de la etapa formativa de estos sujetos. Y por lo que venimos observando hasta aquí -independientemente de que la disciplina castrense logre personas menos propensas a respuestas agresivas o no- lo que sí podemos afirmar es que nuestros entrevistados consideran que dicho sistema de disciplinario los torna más desenvueltos pero al mismo tiempo más auto-controlados. Esta imagen contrasta además con la que ellos mismos construyen sobre la figura de los “civiles”, pensados como sujetos agresivos que no lograrían dominar sus pasiones en situaciones tales como una manifestación.

En el Instituto Jesús María pudimos entrevistar también a un aspirante que había sido previamente destinado como gendarme de segunda a un escuadrón mientras esperaba su plaza para realizar el curso. Esa experiencia previa le permitía comparar el trato que recibía de los superiores en dicho lugar con el del instituto, al respecto nos dijo:

Aspirante: A mí me parece mejor que te formen el carácter porque acá nos tratan como madres, de verdad, allá [se refiere al destino previo donde estuvo como gendarme de segunda] nos gritaban de una manera que... Lo que pasa es que la escuela cambió bastante, con el tema de los DDHH que se internalizó ahora también, eso se modificó bastante y capaz que en los destinos tienen la escuela vieja. Para mí es mejor que te forjen el carácter como en la escuela vieja porque te gusta, te empieza a gustar, porque acá te tratan como madre y muchas veces no favorece porque no le ponen el empeño que le tendrían que poner. Y el régimen estricto, tendría que ser como este estricto, y acá a la semana, uno, dos van saliendo y se van porque no se van a adaptar.

De la cita anterior queremos destacar el reclamo del joven debido al trato poco estricto, o “como madre” que recibirían en los institutos. Así, haciendo uso de los estereotipos de género, asociaba el rol materno a los tratos dóciles por oposición a la supuesta severidad paterna. Si bien la mayoría de los cadetes y aspirantes entrevistados consideraban el trato de los superiores suficientemente severo (principalmente durante las primeras semanas en el instituto), también hemos podido registrar varios que afirmaban haber esperado un trato más riguroso aun, e incluso estar decepcionados por no haberlo recibido. Cuando este tipo de relatos aparecían siempre se hacían en relación a lo que denominaban “la vieja escuela”,

refiriéndose con ello a instancias pasadas en las que los “movimientos vivos”<sup>118</sup> o “amasijo” eran moneda corriente. En otra entrevista con un grupo de aspirantes del Instituto de Mercedes (Buenos Aires), se referían a esta misma diferencia en la rigurosidad del trato de la siguiente manera:

Aspirante 1: En realidad yo tenía una noción porque tengo muchos conocidos, incluso un primo lejano que está en la fuerza y ya había conversado, me había comentado mucho sobre cómo son... todo esto. Pero en realidad yo en particular estaba esperando un mayor esfuerzo, que sea más riguroso. Por ejemplo que antes, en los casos anteriores, ciertas cosas que les hacían hacer que ahora ya no se hacen. Por ejemplo que antes, en años anteriores, les hacían despertarse a las dos de la mañana para contar flexiones o tirar el cofre al centro de la cuadra a la madrugada, o bañarse y salir afuera en pijamas, ese tipo de cosas que me comentaban en realidad hoy no existen. Se cumplen mucho los horarios, se cumplen todas las normas de tener todo ordenado, todo lustrado y no perder tiempo, eso sí. Pero otras cuestiones que... y pensé que podían suceder que no suceden más... disciplina hay...

Aspirante 2: Yo me animaría a decir que el 100% de los aspirantes que vinieron, todos vinieron esperando eso y no fue así (...) y uno medio como que se desilusionó que no haya eso. Creo que de esa manera uno aprende a formar mucho el carácter, a nosotros nos han enseñado a formar el carácter pero uno aprende a formar más carácter a partir de eso. El día de mañana te sirve el carácter, en el trabajo te sirve el carácter, más en el trabajo de funcionario público y esa era una forma de ganar carácter sin dudas, y estado físico.

La desilusión parece fundamentada en la idea de que una disciplina severa generaría mayor carácter, aptitud que de acuerdo a las teorías nativas resultaría fundamental para desarrollar el trabajo futuro de los gendarmes. En la primera parte de esta tesis nos referimos a que los jóvenes que ingresan a la fuerza afirman experimentar un proceso repentino de maduración a medida que pasan los días dentro de los institutos. Como vimos, madurar implicaba ser más responsable, tener menos libertad en horarios y lugares por los que transitar y, como afirmaba René la cadete de primer año, mayor seriedad. Ser dueño de un carácter templado resulta un valor dentro de la GNA, al mismo tiempo no controlar las emociones, riendo o mostrando miedo cuando un superior les grita, por ejemplo, es evaluado como un rasgo infantil (inmaduro) que merece el desprecio de los camaradas. Si bien abordaremos este aspecto con mayor profundidad en el último capítulo de nuestro trabajo, nos interesa dejar presente desde ahora la relación fundamental que encontramos entre el sistema disciplinario y el autocontrol de los impulsos. El modelo institucional ideal del gendarme que se

---

<sup>118</sup> Como ya dijimos, “movimientos vivos” es el nombre técnico que reciben los ejercicios de sometimiento físico y psicológico conocidos comúnmente como “bailes”, “milongas”, “amasijo” y otras denominaciones similares de la jerga militar/policial.

transmite en los institutos de la GNA es el de un funcionario que puede ser dueño de sus emociones, este atributo se opondría a la “vida civil” que estaría caracterizada, desde el punto de vista nativo, por la falta de control de las propias emociones.

Dijimos anteriormente que nuestros entrevistados también entienden que el sistema disciplinario escolar genera “espíritu de cuerpo”. Vimos en la primera parte de esta tesis que en un cartel pegado en el interior de uno de los escuadrones se podía leer una definición de lo que significa el “espíritu de cuerpo”, allí se lo definía como:

...el estado mental y emocional de la organización que se logra cuando la totalidad o la mayoría de los individuos que la integran están identificados con sus valores, intereses y objetivos, y los adoptan como si fueran propios, de tal manera que sienten orgullo y satisfacción por sus éxitos y abatimiento por sus fracasos.

En términos menos doctrinarios nuestros interlocutores entienden que el “espíritu de cuerpo” tiene que ver con la unión del grupo. Se entiende además que esta unión tiene efectos en la eficacia para el futuro operativo de los gendarmes, ya que se considera que para las tareas que realizan en el despliegue, deben actuar como una unidad o un equipo sincronizado, lo que garantizaría en gran medida el éxito en sus misiones. Mario, el instructor del Instituto de Mercedes lo explicaba como sigue:

El espíritu de cuerpo es la actividad... es una virtud militar... Por ejemplo, por una actividad que sobresale uno, sobresalen todos y se forma, justamente, una forma conjunta. Y si la institución está bien porque, qué se yo, procedimientos de por medio y salió bien y salió felicitada y estamos todos contentos, ¿y qué vas a decir? ¿Que tuvo suerte? No, es una cuestión de eso, de espíritu de cuerpo.

Luego en el Instituto de Jesús María, un grupo de aspirantes a gendarmes nos explicaban lo siguiente con relación al “espíritu de cuerpo”:

Aspirante 1 (hombre): “Acá hay una ley, el espíritu de cuerpo... es uno solo, el escuadrón es uno solo, nosotros éramos un grupo de doce, los doce tienen que ser uno solo [se refiere a cuando él era gendarme de segunda y cumplía horario en un destacamento]. No hay lugar a peleas, no hay lugar a nada, a diferencias, somos un grupo, uno solo. Caía uno, caíamos todos. Todos por igual, ahí no había diferencia, todos hacíamos lo mismo. Esto en el destacamento, al igual que acá, acá existen ciertas diferencias por la actividad pero en conjunto todos somos uno solo y nos movemos juntos. Uno aprende, allá en el destacamento por ahí nos hacían hacer un par de flexiones a lo escuela vieja, por hacer una macana o por hacer un mal pasaje en el desfile, bueno y ahí bueno. Y a la primera, segunda, tercera no pasa nada, a la décima ahí te vas dando cuenta que si haces las cosas mal lo perjudicas al otro. Por un error que yo cometa, el otro paga o por un error que él cometa pago yo. Entonces nos damos

cuenta, cuando te das cuenta que por un error perjudicás a los demás entonces... como no te podés apartar, entonces agarrás y te ponés en caja como dicen. Ejemplo: estábamos haciendo pasaje de desfile a las ocho de la mañana, estaba el jefe de unidad, el comandante mayor Noriega pardo en la entrada del salón, en el casino de oficiales. Estábamos con un suboficial de semana un cabo 1º, e íbamos bien marchando, y nos dice: “Muy bien muchachos los felicito muchachos, ahora vamos a hacer la última pasada por adelante del jefe, espero, les ruego que pasen como están pasando”. Bueno, íbamos bien, y como el guía derecho siempre recae toda la culpa sobre el guía derecho porque si se pone nervioso y se pierde, se pierden todos. Entonces íbamos bien, por la guardia íbamos pasando bien y cuando ordena “vista derecha” [movimiento que se usa para rendir honores a las autoridades o a símbolos importantes como una bandera] el guía derecho se puso nervioso, miró al jefe y perdió el paso y nosotros por detrás. Y el jefe hizo “no”, no nos dijo nada, hizo así con la cabeza nada más. Entonces el cabo 1º se dio cuenta y dijo “bueno, troten, troten” una vuelta y después “tierra” y ahí nos tuvo meta arrastrarnos y eso.

Aspirante 2 (hombre): (...) después lo bueno que tiene el espíritu de cuerpo es que por más que uno solo de los 140 que somos en el escuadrón hace las cosas bien, todo el escuadrón es felicitado. Y en el caso contrario, uno hace una macana y todo el escuadrón tiene culpa de eso, a eso se refieren con espíritu de cuerpo. Por más que sean uno o sean todos los que hacen bien las cosas, a todo el escuadrón se le... todo el escuadrón tiene el merecimiento. Pero así también si hace algo mal, todo el escuadrón tiene que pagar por la... por la macana.

Como podemos ver, los gendarmes entienden que el sistema de premios y castigos permite unir al grupo debido a que las acciones de un individuo repercuten en el conjunto. Pero además de lo anterior, es común también la idea de que experimentar sufrimientos conjuntamente fortalece los lazos entre los individuos. Así lo expresaba el joven instructor Marcelo:

P: Marcelo y desde cuando vos fuiste cadete a esta parte que volviste ¿cuáles son los principales cambios que notas en la formación, en la escuela?

Marcelo: cuando yo estuve en la escuela era un período de transición, de lo que algunos llamaban la escuela un poco más “dura” a una escuela más académica. Nosotros por ejemplo teníamos mucha más actividad física y esto a veces es mal entendido ¿por qué? Amasijar por amasijar está mal pero el amasijo bien logrado logra la unidad del grupo, logra un grupo compacto, vos gritas “cuerpo a tierra” y no se tira uno, se tira la sección completa. Es una unidad, espíritu de cuerpo que es lo que se busca lograr acá. Actualmente lo estamos logrando por otros medios, insistir en la competitividad entre escuadrones. Entonces yo al escuadrón lo incentivo, le digo “este escuadrón tiene que ser el mejor, el más marcial, el que mejor desfila, entonces se hace una competencia no declarada entre escuadrones. Entonces seguimos todos marchando al escuadrón y uno mira, “a ver el escuadrón B, naa; a ver el escuadrón C, naa” y así se lo incentiva al cadete. Y el cadete se siente parte de algo y se siente un grupo que ayuda a concretar el espíritu de cuerpo.

Las acciones del individuo tienen consecuencias en todo el grupo. Enseñar y aprender esta máxima, implica aplicar los premios y castigos a manera de una sinécdoque, donde las

acciones de una parte son tomadas como si correspondieran a todo el conjunto y es de esa forma que se premia o castiga. El mensaje queda claro: el individuo debe subsumirse al grupo. En el capítulo VII nos proponemos demostrar que estas interacciones disciplinarias ponen de manifiesto un entramado de lealtades y delates, ya entre los jóvenes, ya hacia los superiores, que dan cuenta de una determinada configuración de interrelaciones humanas al interior de los institutos. Este entramado involucra la interdependencia mutua entre los individuos en determinadas circunstancias, pero el egoísmo en otras. Aprender cuándo actuar de cada manera implica saber cómo manejarse en los institutos y poder llegar a egresarse sin mayores sobresaltos.

En este capítulo nos hemos concentrado en dar cuenta de las explicaciones nativas acerca de la importancia del sistema disciplinario y, como venimos viendo, los gendarmes entienden que dicho régimen genera por un lado “temple”, como así también “espíritu de cuerpo”. Y en ambos casos estas cualidades son evaluadas como necesarias para garantizar un trabajo futuro eficiente.

En lo que queda de esta segunda parte de la tesis nos proponemos seguir indagando sobre el régimen disciplinario escolar teniendo en cuenta lo que nos dicen los nativos pero profundizando en nuestros aportes analíticos. Cabe mencionar una vez más que no consideramos que desde nuestro lugar de antropólogos las explicaciones de nuestros interlocutores sean susceptibles de medir como verdaderas o falsas. Lo que resulta importante es la necesidad de diferenciar los términos nativos de los conceptos teóricos, ya que, como afirma Pitt Rivers (1973) los modelos del investigador y los de los nativos son esencialmente diferentes, y esta diferencia fundamental se encuentra en el “locus” del modelo. Dicho autor afirma que para conocer los significados propios de aquellos a quienes queremos estudiar debemos basarnos en el contexto en el que se dan sus usos, las distinciones del significado de una misma palabra o comportamiento, por ejemplo, vienen dadas por su relación con el tiempo, el lugar, personalidades que intervienen y tipo de acción, o sea, el contexto social, como el mismo afirma: “...el significado de un concepto hay que buscarlo en las formas en que se emplea “a lo vivo” y no en las definiciones formales que el informante puede dar como respuesta al investigador que le pregunta, quien le somete a un trance inesperado.” (1973: 30). Teniendo en cuenta los conceptos “a lo vivo” -de acuerdo a sus variantes contextuales- se puede complementar lo dicho en el contexto de

entrevista y aun terminar de captar los significados de los mismos, y a sus variantes situacionales. Lo fundamental de todo esto es que este análisis contextual permitiría superar “las limitaciones impuestas por la opinión de los nativos acerca de su propia sociedad” (1973: 32), para no caer en un relativismo extremo. Por otra parte, nos dice Rivers, es necesario al mismo tiempo considerar las opiniones nativas aparte, se refiere así a someterlas a los conceptos teóricos del investigador que le sirven para reclasificar los términos nativos con objetivos propios, esto es: ajenos a los usos e intereses de los nativos. Este objetivo de acuerdo con Pitt Rivers, permite establecer los criterios que el antropólogo considera relevantes para sus propios objetivos, aquellos que:

“...juzga significativos para dar razón de las teorías que sustenta sobre cómo las sociedades, las culturas o las relaciones humanas “operan”. Él descubre por tanto consecuencias, fundamentos o inconsistencias que aquéllos [nativos] no ven y lo que a estos parece razonable puede que no se lo parezca a él y viceversa.” (1973: 42).

Los conceptos teóricos de la antropología deben trascender los de tal o cual cultura particular, son de otro nivel de abstracción. Los modelos del investigador y los de los nativos son esencialmente diferentes, y esta diferencia fundamental se encuentra, afirma Rivers, en el “locus” del modelo. En lo que sigue de nuestro trabajo analizaremos los términos nativos teniendo en cuenta nuestros propios intereses: conocer cómo operan las interrelaciones cotidianas en los institutos de formación básica de la GNA.

## **CAPÍTULO VI: Sanción de infracciones menores y corrección de pequeñas incivildades**

En este capítulo expondremos un conjunto de aspectos que resultan centrales para dar cuenta del régimen disciplinario escolar. Por un lado daremos cuenta de que dicho sistema se despliega sobre la construcción de relaciones veniales<sup>119</sup> entre quienes lo administran – los instructores- y los administrados –cadetes y aspirantes-. Con ello afirmamos que este tipo de relaciones se basan en un respeto paternalista de estos últimos hacia los instructores y en la indulgencia de estos para con sus subordinados cuando así lo consideren necesario. Junto con lo anterior, mostraremos que las relaciones veniales que conforman este sistema disciplinario adquieren la forma de un ejercicio directo y simplificado del poder punitivo, caracterizado por la indefinición de las faltas y un amplio margen de arbitrariedad o “criterio” en quienes administran los castigos.

Nuestro análisis coincide así con los desarrollos de Tiscornia, que afirma que los viejos edictos contravencionales de policía se desplegaban en base a infracciones consideradas de menor cuantía y respondiendo a “un ejercicio más directo y simplificado del poder penal estatal (2000: 4)” (2004: 26). Tiscornia destaca la analogía de las infracciones sobre las que actuaban estos bandos con el pecado venial:

Son pecados veniales, una mentira, algo de pereza, una falta de respeto o de caridad, murmuraciones o burlas, dejadez en las oraciones, exceso en la comida y en la comodidad, gastos superfluos, la gestualidad de la sexualidad. Es decir, el dispendio licencioso y hedonista. Son contravenciones, la vagancia, los juegos de azar, las palabras indecentes, los gestos obscenos, el uso del disfraz y el carnaval. (2004: 28)

Tiscornia subraya así la sanción de las pequeñas “incivildades” y el consiguiente encauzamiento moralizante que perseguía la aplicación de estos edictos.

---

<sup>119</sup> El diccionario de la Real Academia Española define “venial” como el adjetivo que señala aquello: “Que se opone levemente a la ley o precepto, y por eso es de fácil remisión”. Y sobre el pecado venial encontramos la siguiente definición: “Según la doctrina católica, pecado que levemente se opone a la ley de Dios, o por la parvedad de la materia, o por falta de plena advertencia.” Disponible en: <http://www.rae.es/> [Fecha de acceso 26/07/2016].



## **VI.a Relaciones veniales entre superiores y subalternos**

El miércoles 18 de abril del 2012, nos encontrábamos realizando trabajo de campo en la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín de Güemes*. Como muchas otras veces ya teníamos una agenda de actividades acordada junto con los instructores y directivos del instituto, primero presenciáramos una jornada de capacitación docente, luego realizaríamos entrevistas y finalmente observaríamos alguna actividad de campo que estuvieran realizando los cadetes en aquel momento. Al terminar la entrevista, y como habíamos acordado previamente, nos encontramos con el instructor Quintana, él nos dice que vamos a ver una clase de la materia “Técnica de empleo de armas portátiles” con un grupo de cadetes de tercer año. Cuando llegamos al interior del polígono de tiro pudimos ver que los cadetes se encontraban sentados en tres filas, cada una de las cuales se correspondía con una de las tres pedanas de tiro<sup>120</sup> que habían preparado. A su vez, en cada pedana había un instructor. Además, otro instructor oficiaba como responsable de la clase dando las indicaciones en voz alta, en este caso era el instructor Espil. Cada indicación que enunciaba el instructor responsable era repetida por el conjunto de los cadetes presentes a modo de medida de seguridad, ya que de esa manera todos escuchábamos y sabíamos en qué etapa del ejercicio nos encontrábamos en cada momento. Por ejemplo cuando el instructor responsable de la clase decía “cargar”, todos los cadetes juntos repetían la orden al unísono y así hasta que se ordenaba disparar. Esto era usado como broma por algunos cadetes, quienes en ciertas ocasiones repetían con voz burlona o en un volumen mucho más fuerte de lo esperado. En un momento Espil ordenó “apunten y comuniquen listo”, los cadetes repitieron la orden en voz alta, uno de ellos lo hizo con una voz socarrona pero con la mala fortuna de que Espil pudo identificarlo. Inmediatamente ordenó parar el ejercicio y miró al cadete en cuestión, luego con los dedos índice y mayor de su mano derecha se señaló sus propios ojos e inmediatamente después señaló al cadete, para advertirle enseguida: “¡usted hace como seis años que está en la escuela, tagarna!”. El tono de voz que usó Espil y la forma de expresarse no transmitían ni enojo, ni un insulto (aunque lo fuera) en el mote utilizado sino más bien una especie de advertencia indulgente, un lenguaje común que, antes que ofender a quien lo recibía, buscaba hacerle saber que había sido descubierto, envolviendo la reprimenda al mismo tiempo con un halo de complicidad.

---

<sup>120</sup> Las pedanas son las instalaciones desde donde se realizan los disparos en un polígono de tiro.

En otra ocasión nos encontrábamos en el Instituto de la ciudad de Mercedes observando una clase de aula del curso de aspirantes a gendarmes. La docente, civil, explicaba a sus alumnos las características que tendría un examen que deberían rendir la semana siguiente. Los alumnos atosigaban a esta señora con preguntas sobre qué temas entrarían en el examen y cómo iban a ser esas preguntas cuando por fin sonó el timbre del recreo y la mayoría salió al pasillo, junto con algunos aspirantes decidimos quedarnos dentro del salón de clases. A los pocos minutos se asomó la instructora Giménez para advertirnos que nadie se podía quedar dentro de las aulas. Giménez es una mujer de alrededor de 30 años, corpulenta pero no muy alta, que no se cansa de dirigirse a los aspirantes como si los estuviera retando todo el tiempo. Al terminar el recreo los aspirantes comenzaron a ingresar al aula, sin dejar de conversar entre ellos mientras se acomodaban en sus respectivos pupitres. En eso estaban cuando entró Giménez y al notar que su presencia no había sido percibida por algunos los jóvenes que seguían hablando se quedó parada con una mueca adusta, hasta que luego de unos segundos el bedel se percató de la situación y gritó “atención”. En ese momento los aspirantes hicieron silencio, entonces Giménez les dijo con tono sobrador “¡ah! ¡Pensé que ustedes se habían arrastrado conmigo!”, dando a entender irónicamente que no pertenecían a la misma jerarquía, porque obviamente no habían sido compañeros de curso y de ahí eso de “arrastrase juntos”. Luego los regañó diciéndoles que eran aspirantes a gendarmes y que deberían tomar conciencia de lo importante que eso era y de la responsabilidad que implicaba. No conforme decidió cargar contra el bedel diciéndole que le faltaba “carácter” para mantener el aula en orden y a sus compañeros en silencio, y que sus compañeros lo habían “agarrado para la chacota”, mientras el muchacho sólo se quedaba en silencio escuchando el reto de la instructora. Luego arremetió una vez más contra toda la clase advirtiéndoles que no estaban de paseo en la plaza sino que son aspirantes a gendarmes y por lo tanto deberían comportarse como tal, y que el hecho de que tuvieran visitas (en referencia a mi presencia en la clase) no implicaba que pudieran perder la conducta que se esperaba de ellos. Por último volvió a llamarle la atención al bedel y salió enojada del aula. Algunos aspirantes atinaron a sonreír ante la actitud de la instructora, pero esta vez era claro que ella no había dejado lugar para esa especie de reto cómplice como el que narramos en el ejemplo de Espil y la clase de tiro.

Los relatos anteriores son parte de nuestras notas de campo, con ellos buscamos dar cuenta de la forma que muchas veces adquieren las interacciones entre instructores y cadetes/aspirantes, ante una conducta. En ambos casos la sanción formal de la falta cometida es reemplazada por un regaño condescendiente -o más severo en el segundo caso- que advierte al mismo tiempo que absuelve. Vale aclarar además que en los dos ejemplos las faltas no son consideradas de mucha gravedad.

En el capítulo III hablamos del trato “paternalista” en la relación de mando hacia los subalternos, allí seguimos los desarrollos de Frederic (2015b) acerca de que en la relación de mando entre los gendarmes existe un valor emparentado con el régimen doméstico mediante el cual la obediencia de los subalternos (que representarían el papel de los hijos) se logra a cambio del cuidado de los superiores (que encarnarían el papel de los padres). Frederic afirma también que es en los institutos de formación básica donde se enseña y aprende esta forma de mando entre superiores y subalternos. Nos interesa remarcar el hecho de que el reto indulgente por una falta leve caracteriza, entre otros aspectos, ese tipo relaciones domésticas entre padres e hijos. Tiscornia (2004) afirman que los viejos edictos contravencionales de policía tomaban la forma de relaciones veniales entre quien castiga y el castigado, basadas en un respeto paternalista hacia el primero y en la indulgencia de este para con sus subordinados cuando así lo considere:

...el carácter “venial” implica que se está sujeto a la indulgencia de quien administra la pena. Indulgencia que supone, a su vez, el respeto del administrado por el administrador. [...] faltas leves que deben ser corregidas para el “buen gobierno y la prosperidad pública”. Pero también, desdibujamiento de los márgenes, sutiles diferencias entre la admonición y el grito [...] Permiso con un guiño cómplice y condenación si la mirada de los otros descubre la venia. (2004: 28)

Entendemos que la dimensión paternalista del mando dentro de la GNA de la que habla Frederic es parte del tipo de relación venial que Tiscornia asigna a los viejos edictos contravencionales. Nuestros datos demuestran que este tipo de interacciones se aprenden en los institutos mediante la aplicación cotidiana de los sistemas de conducta y disciplina.

Esta relación que hemos planteado cobra sentido cuando la enmarcamos dentro de las interacciones entre instructores e instruidos que estructuran el sistema disciplinario de los institutos de formación básico de la GNA. Al respecto vale traer aquí las palabras de

Romina, una de las “aspigen” a quien entrevistamos en el Instituto de Jesús María, ella nos decía:

Romina: Es como le dije, te instruyen, te enseñan, te explican... o sea, hay que destacar que todos los instructores tienen mucha paciencia porque hay muchas personas que no le entra o no le llega agua al tanque como le dicen, y le explican y le recontra explican y sacan lo mejor de sí para tratar de enseñarle a esa persona lo que tiene que hacer. (...) Por ejemplo a mí, en mi caso un instructor y todas las instructoras de la sección tienen un trato particular con nosotros, cómo le diría... es como ese padre o ese señor que tiene que enseñarle a sus alumnos, es una relación mutua entre el instructor y los aspirantes, podemos confiar plenamente en él, en cualquier sentido, problema personal. Porque suele pasar en mujeres, por ejemplo en el escuadrón de mujeres hay muchas que tienen hijos, otras que como yo nos separamos así de la nada de golpe de la familia y cuesta adaptarse lejos, cuesta empezar de cero y darse la idea de que tenés una nueva vida... todo en gendarmería o hacer las cosas vos misma y el apoyo que te dan es incondicional, estando ahí siempre. Y el tema de las sanciones... hace poco empezaron a sancionar, y está bien porque hay cada uno... (Risas).

Esta imagen institucional responde a un modelo de padre que al tiempo que contiene en los momentos aciagos también debe castigar cuando lo considera necesario, ya que, según el punto de vista nativo, el castigo es aleccionador. Pero además si su criterio así lo indica puede dejar pasar una falta en un acuerdo cómplice, como el caso del instructor Espil en el polígono de tiro.

Insistimos en que aquí nos interesa destacar que el sistema disciplinario escolar adquiere en gran medida la forma de relaciones veniales entre administrador y administrado, y que esta característica es una parte constitutiva de las relaciones paternalistas que abordamos en la primera parte de la tesis. Nuestro trabajo nos permite afirmar que el sistema disciplinario escolar de los institutos de formación básica ayuda, entre otras funciones, a plasmar aquel *acuerdo tácito* que subyace a la relación de mando entre superiores y subalternos del que habla Frederic, por medio del cual la obediencia de los segundos se establece a cambio del cuidado y protección de los primeros. Al mismo tiempo nos permite entender que esa forma de relación venial de que habla Tiscornia en referencia a los viejos edictos contravencionales de policía ha sido experimentada previamente por los gendarmes en su pasaje por las escuelas.

Otro aspecto que aboga la idea del carácter paternalista en las relaciones entre superiores y subalternos resulta cuando el perdón no es otorgado y el castigo se hace efectivo. El rol paterno en nuestra sociedad otorga al progenitor la potestad de perdonar o castigar según lo

considere, y cuando ocurre lo segundo la punición se ejerce de modo directo. En el apartado siguiente daremos cuenta de que el castigo en los institutos de formación básica de la GNA implica un amplio margen de discrecionalidad por parte de quien lo ejerce y se efectúa de manera inmediata, al mismo tiempo veremos que esto tiene un límite institucionalmente fijado dependiendo de la gravedad de la falta.

#### **VI.b “El aspirantes/cadete está siempre en falta”: las “sanciones voladoras”**

Otra de las características del sistema disciplinario escolar que identificamos en nuestro trabajo de campo se refiere a la indefinición de las faltas y el amplio margen de discrecionalidad a la hora de sancionar. En este apartado y el que sigue abordamos estas cuestiones. Para ello comenzaremos analizando algunos archivos institucionales para dar cuenta de que si bien las normas escritas que rigen el sistema de faltas y sanciones buscan reducir dicha arbitrariedad, habilita sin embargo un amplio margen de acción a los instructores. Luego pasaremos a indagar estas mismas cuestiones a partir de nuestras entrevistas y notas de campo.

El documento escolar titulado “Informe 24 enero 2011 – Escuela Güemes (Oficiales)” en el cual se transcriben fragmentos del “Reglamento de la Escuela de Gendarmería Nacional “General D. Martín Miguel de Güemes”<sup>121</sup> explicita en su Sección IV referida a las sanciones, que: “La Escuela de Gendarmería Nacional es un Instituto de selección y formación de futuros oficiales. En consecuencia, los medios correctivos serán limitados y el régimen disciplinario se basará en el principio de que la sanción tendrá carácter de excepción”. Más abajo en la misma sección se aclara que:

Se prohíbe utilizar la práctica de movimientos vivos (esfuerzos excesivos y repetidos en gran cantidad, realizados sin relación con el objetivo de la educación física), como método para sancionar faltas al régimen disciplinario. RESOLUCIONES MINISTERIALES 109/08 (17 ENE 08) Y 111/08 (17 ENE 08).<sup>122</sup>

Los pasajes citados anteriormente muestran que los reglamentos escolares persiguen, entre otros fines, limitar el libre albedrío de los superiores en la sanción, tanto en su cantidad

---

<sup>121</sup> No tuvimos acceso a este último reglamento.

<sup>122</sup> En el año 2007 se prohibieron los “movimientos vivos” en todos los institutos de formación básica. Esta decisión se tomó luego de que 17 cadetes de la Policía Federal Argentina debieran ser internados por deshidratación y fatiga muscular debido a excesos de actividad física. El Ministerio de Interior prohibió entonces este tipo de actividades mediante la Resolución 166/2007.

como en la calidad de las mismas. Para esto se establece además un protocolo en donde se debe dejar asentado las circunstancias en las que se aplica una sanción, buscando con esto la transparencia en el ejercicio punitivo. Así se explicita en el documento que venimos analizando:

Quien castigue la falta dejará constancia en el Libro Registro de Novedades de la sanción impuesta, del tipo de infracción con expresa mención de la causa, del lugar y la hora de su comisión, de la identificación del infractor, de la forma de cumplimiento, de la forma de notificación al infractor y de sus observaciones o quejas.

Esta preocupación por la arbitrariedad al momento de sancionar aparece también en el Código de disciplina para las Fuerzas Armadas y su reglamentación para el Ejército Argentino (Ley N° 26.394 Anexo IV) que es el código tomado como base de los manuales de conducta de los institutos de la GNA. Como ya dijimos, este documento regula la conducta de los gendarmes debido a que esta institución no posee un código de disciplina propio<sup>123</sup>. En dicho documento se puede leer que: “A fin de reducir al mínimo posible los espacios de arbitrariedad, se han establecido principios que deben guiar todas las actividades disciplinarias...”

Sin embargo, al mismo tiempo estos documentos habilitan un amplio margen a la discrecionalidad de quien sanciona debido a que en determinados pasajes no definen de manera precisa cuáles son las conductas que comprenden una falta. En un pasaje del Código de disciplina para las Fuerzas Armadas se establecía que: “Se consideran faltas leve todos los actos u omisiones que, vulnerando los deberes militares, conlleven un menoscabo a la disciplina militar que ponga en peligro el cumplimiento eficiente de las funciones, tareas y objetivos de las Fuerzas Armadas...”, la referencia a “todos los actos u omisiones” dan cuenta de dicha indefinición.

Por otra parte y a pesar de los minuciosos pasos que en el “Informe 24 de enero” se exigen de quien sanciona (dejar constancia por escrito del tipo de infracción, lugar y hora, identidad del infractor, etc.), el mismo documento establece que:

“Las sanciones disciplinarias por faltas leves y faltas graves que no impliquen una sanción superior a los cinco (5) días de arresto serán impuestas mediante aplicación

---

<sup>123</sup> Esta situación respecto al código disciplinario se mantuvo al menos hasta el momento de finalización de nuestro trabajo de campo.

directa e inmediata por quienes, conforme lo establecido en la presente ley, ostenten potestad disciplinaria.”

Se habilita de esta manera a que la aplicación de la sanción, ante una falta que no sea de una gravedad superlativa, se realice a modo de un ejercicio directo del poder punitivo. Lo que nos interesa mostrar con los pasajes de los códigos disciplinarios anteriormente citados es que existen imperativos que pueden resultar paradójicos entre sí, de modo tal que estos reglamentos aunque busquen restringir formalmente la discrecionalidad de aquellos que tienen la potestad de aplicar sanciones, al mismo tiempo dejan abierto un margen de discrecionalidad, también formal, en el ejercicio punitivo.

Más allá de estos manuales hemos registrado, mediante entrevistas y reconstrucción de instancias en que los cadetes fueron sancionados, la forma que adquiere en las interacciones cotidianas el ejercicio punitivo en los institutos de formación básica de la GNA.

La mañana del 5 de mayo del 2012 nos encontrábamos en la Escuela de Oficiales realizando una entrevista con tres cadetes de tercer año: Néstor, Clara y Julia. Entre otros temas sobre los que conversamos, indagamos acerca de los motivos por los que habían sido sancionados y sobre el sistema disciplinario en general. Clara se quejaba por el doble castigo que implicaba una sanción, por un lado al ser sancionados les restaban puntos en la materia referida a la conducta perjudicando el orden de mérito al momento del egreso; y por otra parte debían quedarse en el instituto sin poder aprovechar los días de franco o, al menos, parte de ellos. Néstor se apuró a interrumpirla aclarando que los instructores siempre eran justos en el castigo, se inició así la siguiente discusión entre los cadetes:

Néstor: no, porque si te sancionan por algo será.

Clara: bueno pero que te caen sanciones te caen, por ahí...

P: ¿son las sanciones voladoras?

Néstor: sí, a mí la sanción que me pusieron...

P: ¿y tienen la posibilidad de recusar la sanción voladora o no conviene?

Julia: no se hace eso porque se toman medidas...

Clara: en realidad no tiene sentido eso porque a usted le informan si está sancionado un viernes y ya no tenés tiempo para recusar, ya se tiene que quedar ese mismo viernes [en arresto dentro de la escuela].

Julia: bueno pero más allá de eso...

Néstor: si te sancionan es porque cometiste una falta.

Clara: ¡pero queda en el legajo después!

Esta discusión entre cadetes nos permite vislumbrar contradicciones de sentido que existen dentro de los institutos de formación básica, por un lado se inculca a los cadetes que los

instructores siempre sancionarían por algún motivo justo pero al mismo tiempo queda claro que existen las “sanciones voladoras”. Esto da cuenta de que los universos institucionales de las fuerzas de seguridad, al igual que muchos otros, no son en cuanto a las prácticas y las representaciones bloques homogéneos sino que están surcados por la contradicción de sus dimensiones constitutivas, como por ejemplo la que aquí discutían nuestros interlocutores acerca de lo justo o injusto de las sanciones que habían recibido.

Ahora bien ¿a qué se refieren los cadetes/aspirantes concretamente cuando hablan de las “sanciones voladoras”? Para describir este término nativo vamos a recurrir a una entrevista grupal de cadetes de segundo año, en la que nos explicaban qué eran esas “sanciones voladoras”, de la siguiente manera:

Alicia: yo hace poco tuve problemas con una cadete de tercer año por sanciones. Porque una cadete me daba sanciones por cualquier cosa... sanciones voladoras...

P: ¿Sanciones voladoras?

René: son sanciones por cualquier cosa, que te caen de arriba y vos decís ¿esto qué es? no sabes por qué, el superior lo sanciona a usted porque estuvo fumando no sé... atrás del escuadrón y usted ni siquiera estaba, o ni siquiera fuma.

Alicia: es por el solo hecho de que te quedes encerrado.

P: ¿Y qué herramientas de apelación tienen ustedes ante las sanciones voladoras...?

Alicia interrumpe la pregunta y sigue explicando lo anterior: pero también el hecho de que te dejen encerrado sin motivos... eso también te puede costar la baja (por acumulación de sanciones) y no solamente estamos hablando de quedar encerrado, estamos hablando de tu legajo, tu... te puedes ir de baja, 60 días de arresto y te vas de baja. A usted ahora le ponen una sanción y ahora arrancan de a tres días de arresto porque estamos en segundo año... Bueno y a mí me pusieron sanción, 17 días, eh... Una de las sanciones que era comportarse indisciplinadamente en formación, que es moverse o reírse, y le llamaron la atención a una cadete de tercer año que iba trasladando esa formación (como ya explicamos los cadetes de años superiores están encargados de manejar muchas actividades de los de años inferiores, por ejemplo que un cadete de tercer año dirija y controle una formación de segundo año cuando se trasladan de un lugar a otro de la escuela), y no sé por qué, por qué motivo me sancionó a mí que justamente en ese momento cuando pasó eso yo no estaba en esa formación, estaba en el aula, yo ni me enteré cuando eso pasó.

P: a ver si entendí, a una cadete de tercer año encargada de una formación le llaman la atención un superior, un instructor, y ella ¿qué?

Alicia: y ella con otra cadete como por ahí porque no sé, por ahí no le gusta la cara dice: “y bueno vamos a sancionar a aquella”

P: ¿y a cuántas sancionaron esa vez?

Alicia: no, fui yo la única.

P: ¿Y qué forma de apelación a ese tipo de sanción tienen? en la escuela ¿no hay alguna instancia donde ustedes puedan apelar contra esto?

Alicia: es que...

René: se llama recusación de la sanción y tenés que escribir un informe, lo que pasa que por recusar la sanción te la pueden aumentar.



Alicia: En el informe vos escribís contando lo que pasó y eso va subiendo, o sea, pasa de la subalférez pasa al primer alférez, del primer alférez al segundo comandante y así hasta que llega al subdirector y el director. Y como no estamos en condiciones, vamos a decir en condiciones porque segundo año no tenemos mucho apoyo entonces no era conveniente que uno lo haga.

P: entonces, por lo que me cuentan, por lo general cuando su subinstructor cadete pide sanción ¿por lo general se le hace caso?

Alicia: sí, más cuando es por falta de respeto o por dirigirse de manera impropia...

René: por ahí usted no lo hizo y nunca le faltó el respeto ni nada de eso pero si el cadete no le gusta su cara y le pone una sanción igual no le puede ir a llorar el perno.

Es necesario que consideremos varios aspectos de la cita anterior. Lo primero que nos interesa mostrar es la existencia de las “sanciones voladoras”. Sanciones que de acuerdo a lo que nos dicen los cadetes y aspirantes están relacionadas con alguna falta como fumar, moverse en formación y demás conductas consideradas indeseadas institucionalmente pero cuyo destinatario no es necesariamente el infractor sino que parecen ser adjudicadas azarosamente o por otros motivos como “que no le guste tu cara” al superior. Luego, la dificultad al momento de apelar la sanción resulta otro dato que, junto con lo anterior, respalda la idea sobre que la sanción resulta un ejercicio directo del poder punitivo.

Por otra parte, la cita también nos sirve para dar peso a una de las ideas centrales de esta segunda sección de la tesis, nos referimos a que el sistema disciplinario escolar resulta un encauzamiento moralizante de la conducta que por medio del pudor ante la mirada de los superiores jerárquicos persigue el autocontrol de los impulsos generando autoacción. Si bien desarrollaremos este punto en el último capítulo de la tesis, vale rescatar aquí los motivos que los cadetes enunciaron como aquellos por los que recibieron “sanciones voladoras”: reírse en formación, fumar cuando no está permitido, o sea, no controlar los impulsos. En el mismo sentido vale la afirmación final de la cita referida a que no está bien visto “ir a llorar el perno” refiriéndose con eso a reclamar una sanción que se considera injusta, lo propio de alguien que domina sus pasiones sería soportar la injusticia sin manifestar la bronca.

Pero volviendo a los motivos por los que los jóvenes son sancionados, queremos traer aquí otra entrevista que realizamos con un grupo de aspirantes a gendarme del Instituto de Jesús María (Córdoba) en la que la conversación giró en torno de las faltas cometidas y los castigos recibidos. Los aspirantes entrevistados se llamaban Romina, Cristian y Nicolás. Al preguntarles por las sanciones surgió el siguiente diálogo:

Nicolás: Hay suboficiales que no te gusta cómo te tratan o cómo tratan a todos y en eso es como que todos se ponen de acuerdo, todos [los aspirantes] piensan lo mismo de los mismos [instructores]. Por ejemplo que te dice “cuento cinco y salís” y no llegás a hacer todo y por eso que no hiciste te sanciona, es como que busca sancionarte pero le busca la quinta pata al gato, o sea, para qué me decís de hacer una cosa si después no me la dejás hacer y me vas a sancionar.

Cristian: Pasa con el lustre del borceguí, la otra vez vine de educación física y no los lustre y “mire, no está brillante” listo, sancionado. O mal peinado. Y ahora si tenés sanción tenés cuatro días [de arresto]. Hay algunas cosas que me parecen estúpidas, pero bueno el aspirante siempre está en falta. O vas al comedor y te dicen “presentar servilleta” y uno no tiene servilleta blanca o no está planchada...

Romina: Y el tema es que es muy difícil que esté todo planchado porque te hacen la reestructuración o alistamiento<sup>124</sup> y se te arruga todo ¿y cómo haces para tener todo planchadito? Buscan también sancionar...

Nicolás: ...es como una diversión de ellos sancionar, es como que si no sancionan se pone aburrido para ellos. Es divertido también para ellos “ah, está mal el paso [del desfile], ¡sanción!”

Las afirmaciones de nuestros interlocutores sobre que “el aspirante siempre está en falta” resulta sumamente claro para describir la forma que adquiere la sanción dentro de los institutos. Lo que los jóvenes quieren expresar con esa frase es que muchas veces existe por parte de los instructores la determinación deliberada de sancionar independientemente de que se haya cometido o no una falta. Y si bien, como ya dijimos, los instructores justifican esta forma de proceder afirmando que la sanción posee un efecto pedagógico, lo que nos interesa destacar es que el sistema disciplinario escolar vuelve a los aspirantes y cadetes infractores permanentes y en consecuencia la posibilidad de ser sancionados resulta latente. Lo cual no implica, claro está, que aquellos que más cuidan la conducta sean tan sancionados como quienes no lo hacen.

Otro aspecto que nos interesa destacar y que aparece en la primera frase de Nicolás es que los jóvenes clasifican a los instructores según su rigurosidad en la sanción. Ellos entienden de esta manera que algunos instructores los sancionan más que otros y por motivos menos graves, resultando de esta manera que sus suertes dependan en gran medida del “criterio” de quien los vigila. En este punto son ilustrativas las palabras de un joven “aspigen”

---

<sup>124</sup> La reestructuración de cofres y el alistamiento constituyen castigos grupales, o sea, al conjunto de los aspirantes al mismo tiempo. En el primero deben sacar todas las cosas del cofre donde guardan sus pertenencias dentro del escuadrón y moverlos a otro cofre dentro de una cuenta regresiva dictada por el superior. En el alistamiento los aspirantes deben cambiarse reiteradamente de uniformes, también dentro del escuadrón, una vez más antes de que el superior finalice una cuenta regresiva. En el capítulo que sigue nos referiremos a estos tipos de castigo con mayor detalle.

oriundo de Orán (Salta) que se encontraba realizando el curso en el Instituto de Jesús María y que durante una entrevista nos explicaba que “el que no tiene sanciones no es gendarme”:

Nicolás: ...hay algunos [aspirantes] que son demasiado reclutas<sup>125</sup> y que siempre hacen macanas y siempre hacen la misma y sí, generalmente a ese sí se le sanciona. Siempre también depende del carácter del instructor, no todos son iguales. Aunque vos vas y tenés todo impecable, sí o sí, como se dice “el que no tiene sanciones no es gendarme”. Hay algunos que agarran y dicen “bueno, este no tiene nunca faltas para que tenga al menos una sanción en su legajo, bueno le vamos a aplicar una sanción”. Y por qué motivo, no le dan motivo entonces le van a buscar uno, por su borceguí, o su peinado, o su uniforme, algo le tienen que encontrar para que tenga aunque sea una sanción. Esa es la famosa sanción voladora que dicen que por cualquier motivo vienen... por algo, no importa cuál pero siempre va a haber un motivo por el cual sancionarte. Una vez estábamos por salir a almorzar y sale uno de nuestros instructores y mira una cama que era la mía y dice: “¿quién le enseñó a hacer esto? Y ¿por qué está así? mmm... no me gusta, voy a anotar [sancionar]” y empezó a recorrer el pabellón de punta a punta cosa que nosotros no esperábamos. En algún momento, no importa, cuándo ni cómo, ni por qué tampoco, porque aparte ninguno de los aspirante cumple perfecto la... llega un punto en el que en algo te vas a equivocar, todos nos equivocamos en algún momento.

Vale la pena reiterar que la sanción posee desde el punto de vista nativo una función formativa, Sirimarco (2009), refiriéndose a los “movimientos vivos” o “milongas” afirma que las mismas forman parte del registro de la identidad institucional, y que al mismo tiempo la ausencia de esta práctica es vista aquí como reflejo de la indolencia de los tiempos. Recordemos por ejemplo los cadetes y aspirantes que afirmaban estar decepcionados por lo “liviano” del trato que recibían por parte de sus superiores. La autora afirma que en los contextos de las escuelas el castigo físico es visto como el dispositivo por el cual se obtienen las pautas de conducta deseables en un *sujeto policial* obediente, esto es: la obediencia y la docilidad. Sirimarco afirma:

Es necesario entonces avanzar en el análisis de estas rutinas corporales en una clave que supere la lectura del simple maltrato o de la perversión y el abuso de autoridad. Sin clausurar del todo estos elementos, son también modalidades de sometimiento a la nueva definición del cuerpo que plantea la institución, donde lo que se dirime es la presentación de un cuerpo legítimo que se va construyendo en infinidad de planos, no sólo clausurando usos y costumbres, sino, más bien, abriendo espacios para nuevos entrenamientos y gestualidades. (2009: 93)

---

<sup>125</sup> “Recluta” es un término nativo usado despectivamente para dar cuenta de aquellos que no paran de cometer errores. El término proviene de que un recluta es alguien que aún no ha recibido la instrucción, o sea que “recluta” es un término similar a “novato” cuando se lo usa, también, despectivamente.

De esta manera, la autora ve a la penalización como un medio de aprendizaje, valorado institucionalmente, para la formación de determinada corporalidad que hace al sujeto institucionalmente legítimo. Coincidimos con Sirimarco, y extendemos su explicación sobre el castigo físico como método institucionalmente legítimo también a aquellas sanciones que no implican castigos físicos<sup>126</sup>.

Volviendo al eje central del apartado, vale destacar una vez más que la existencia de “sanciones voladoras” junto con el hecho de que varíe el riesgo de ser sancionado según el carácter del instructor, afianzan nuestra hipótesis acerca de que el sistema disciplinario escolar funciona como un ejercicio directo del poder punitivo con un amplio margen de discrecionalidad por parte de quien constata la falta. Frases comunes como que “el aspirante está siempre en falta” o bien “el que no tiene sanciones no es gendarme” dan cuenta de este hecho, tanto como de la idea nativa sobre los efectos formativos del castigo que estructura el sistema de conducta y disciplina escolar.

### **VI.c El “boludeo” y la estrategia de “seguir la corriente”**

Una noche de abril del 2012, a pocas semanas de comenzar a realizar nuestro trabajo de campo, nos invitaron a presenciar un ejercicio durante la noche en la Escuela de Oficiales. El ejercicio trataba sobre patrullas nocturnas y se realizaba al aire libre en un descampado dentro del predio escolar. Concretamente consistía en que los cadetes atravesaran en parejas un circuito de obstáculos lo más rápido posible identificando en el trayecto diferentes objetos que habían sido colocados para tal efecto a lo largo del mismo. Una vez que todos terminaban el ejercicio debían anotar en cuadernos qué objetos habían identificado. Luego

---

<sup>126</sup> Es justo aclarar que durante nuestro trabajo de campo nunca observamos castigos físicos crueles. Sí fuimos informados de algunos abusos físicos de cadetes de años superiores a otros de años inferiores, que al ser constatados por las autoridades escolares sus perpetradores fueron expulsados ya que ese tipo de conductas se consideran faltas gravísimas. Los castigos grupales físicos de los que fuimos informados fueron los alistamientos, reestructuraciones de cofres, estar parados haciendo “saludo uno” por varios minutos, o que tengan que desfilar o hacer “carrera march”. Como ya explicamos los denominados “movimientos vivos” se encuentran prohibidos (al menos formalmente) dentro de todas las fuerzas federales del país desde el año 2008. En el documento de la Escuela Güemes se aclara que: Se prohíbe utilizar la práctica de movimientos vivos (esfuerzos excesivos y repetidos en gran cantidad, realizados sin relación con el objetivo de la educación física), como método para sancionar faltas al régimen disciplinario. RESOLUCIONES MINISTERIALES 109/08 (17 ENE 08) Y 111/08 (17 ENE 08). Por otra parte hay que decir que, como afirma Garriga Zucal (2016) los actos violentos son usados como actos de impugnación, que, para el caso de las fuerzas de seguridad, pueden llegar a tener sanciones legales. De allí es necesario presuponer que los hechos más violentos que acontecen en institutos de formación básica de fuerzas de seguridad nos sean velados por temor a las consecuencias laborales y legales que puedan desencadenar.

se les pidió que se formaran por secciones frente a un instructor que explicaría estrategias operativas relacionadas con el ejercicio realizado. Ya ubicados en formación frente al instructor, éste los saludó y todos los cadetes respondieron a coro el saludo. Luego el mismo instructor comenzó a ordenarles: “¡sentarse! ¡pararse! ¡sentarse! ¡pararse!”, los cadetes obedecieron cada vez, parándose y sentándose rápidamente alrededor de cinco veces hasta que finalmente el instructor ordenó sentarse para iniciar la clase teórica sobre dicho ejercicio.

En otra ocasión, durante la entrevista que citamos en el apartado anterior a un grupo de aspirantes a gendarmes en el Instituto de Jesús María, Nicolás nos describió un acontecimiento de similares características en el que un “aspigen” tuvo que repetir una acción reiteradas veces. Las palabras de nuestro interlocutor fueron las siguientes:

Nosotros íbamos a comer, eran las once de la mañana y en eso el subalférez dice “ahora se bañan”. “Nooo” dice uno [un aspirante]. [El subalférez lo escucha y le responde] “Ah no, dale bañate” y sale del baño y “no, bañate de vuelta” cuatro... cinco veces se bañó. Le decía [el aspirante al instructor] “parte para el subalférez tanto he dado cumplimiento a su orden sin novedad” y “bueno, báñese de nuevo” le decía [el instructor], y bueno y “séquese” le decía, y se estaba secando y “no, cámbiese y vaya a bañarse de vuelta.”

Este tipo de tratos en los que un superior da una orden repetidas veces y el subalterno debe cumplir una y otra vez, es denominado por los cadetes y aspirantes como “boludeo”. Con dicho término los aspirantes y cadetes explican ciertos momentos en que deben someterse a este tipo de órdenes que parecerían absurdas pero cuyo sentido es poner en escena las diferencias jerárquicas para reafirmarlas. En su tesis de maestría sobre la formación básica de los agentes del Servicio Penitenciario Bonaerense, Iván Galvani (2009) describe conductas denominadas “verdugueo” que bien pueden ser asimiladas a lo que aquí denominamos como “boludeo”. El autor explica que se trata de actitudes humillantes de los cadetes de años superiores a los subalternos, mediante los cuales se busca poner en evidencia las diferencias jerárquicas.

Pero además de subrayar el rol que pueda cumplir este tipo de tratos dentro de las escuelas e institutos de la GNA nos interesa destacar aquí que mediante el “boludeo” se pone de manifiesto el amplio margen de discrecionalidad en el castigo durante la formación básica

de la GNA, y aun la existencia de castigos informales<sup>127</sup>, en el sentido de que no están explicitados en los manuales de conducta y disciplina, ni en las normativas institucionales. Otra forma de “boludeo” que pudimos registrar sucede cuando un aspirante o cadete es “tomado de punto” por un superior. Un ejemplo de este tipo de interacción nos fue relatada en el Instituto de Mercedes (Buenos Aires) por un aspirante apodado “El Flaco” que nos relataba lo siguiente:

Flaco: ...ahora vos te ponés a analizar y eran cosas obvias. A él (señala a uno de sus compañeros) le llamaban la atención como así decirlo, lo agarraron de punto un tiempo y le llamaban la atención cada rato. Y todos pagamos culpa de él<sup>128</sup>, pero eso después se fue viendo que era cuestión de que al que le llamaban la atención pagábamos todos culpa de ese y a todos le llamaron la atención y por todos pagamos. Ya la primer semana la pagué yo. El punto era yo, por cualquier cosa que hiciera, y el escuadrón tenía que pagar por culpa mía. Entonces yo qué hice, me sentía mal por los pares, estaban los que me hablaban pero estaban los que me puteaban y pasaba por ahí y me puteaban y me sentía mal y pasaba por ahí y entonces quería llorar y me quería ir. Y fui y hablé con un suboficial y agarré lo que lo veía más que nos hablaba y así y yo le dije “yo me siento incómodo” le dije, “no pero esto es así, es para que vos te veas” me dice, “ellos te van a cargar y es así, vos tenés que forjar tu carácter” me dice, “y te vas a dar cuenta que la otra semana, o la otra, se olvidan de vos” y dicho y hecho. A mí el primer alférez Zamora (Instructor) me tenía... me tenía y yo lo veía y temblaba y ahora por ahí ya estoy tranquilo y por ahí ya agarraron a otro. Y así, no es siempre con el mismo, con uno y con otro, es para forjarlo a uno.

Así, “tomar de punto” significa que un cadete se transforme, por un tiempo determinado, en el blanco de todas las acusaciones por parte de los instructores. Como ya vimos en el capítulo V, “forjar el carácter” aparece como una de las explicaciones nativas que justifican este tipo de tratos que, para quienes son ajenos a la institución, o bien los mismos aspirantes y cadetes ni bien ingresan, resultan al menos chocantes. Pero más allá de las explicaciones nativas nos interesa, una vez más, documentar el amplio margen de maniobra de los superiores al momento del ejercicio de sancionar, tanto pueden “dejar pasar” una falta menor como “buscarle la quinta pata al gato” como explicaba Nicolás cuando, en una cita del apartado anterior, nos hablaba de las “sanciones voladoras”. Al mismo tiempo es esta discrecionalidad la que habilita, entre otras cosas, el “boludeo”. Y como vimos en los

---

<sup>127</sup> En el capítulo siguiente nos abocaremos al análisis de este tipo de castigos informales, más concretamente a los castigos grupales.

<sup>128</sup> Con la frase “que todos paguen por culpa de uno” se refieren a que en múltiples ocasiones y ante determinada falta de un individuo se aplica un castigo grupal como por ejemplo ponerlos a hacer “carrera march”. En el capítulo siguiente nos concentraremos en analizar este tipo de castigos y su importancia en la formación básica de la GNA.

ejemplos citados, este último expone a un individuo o grupo, según el caso, al ridículo o la condena frente a sus iguales y superiores, tal cual lo aclaraba El Flaco en sus palabras. Esto último tiene una importante incidencia en un aspecto que venimos anticipando a lo largo de esta tesis y que desarrollaremos en detalle al final de la misma, nos referimos a que el sistema disciplinario escolar persigue el encauzamiento moralizante de la conducta, lo que a su vez genera el autocontrol de los impulsos y pasiones de aquellos que se encuentran sujetos a dicho sistema. Siguiendo a Elías (2009), decimos que la exposición tiene un rol central en el autocontrol porque, para que este acontezca, resulta crucial la mirada escrutinadora de los superiores jerárquicos y aun de los iguales y el temor a la vergüenza que dicho escrutinio produce.

Pero volvamos al aspecto del sistema disciplinario que nos interesa trabajar en este capítulo: el castigo como ejercicio punitivo directo respaldado en la discrecionalidad de quien lo ejerce. Otra conducta que da sustento a nuestra descripción la encontramos en una estrategia que utilizan los cadetes y aspirantes para evitar ser sancionados o bien para que la sanción no sea muy severa. Cuando los aspirantes o cadetes se refieren a esta estrategia lo hacen apelando a la frase “seguirle la corriente” al instructor, lo que significa que nunca hay que contradecirlo, incluso si el sancionado no ha cometido la falta de la cual se lo acusa. En el Instituto de Jesús María, durante una entrevista con tres aspirantes de nombres Cesar, Mauricio y Zenón, hablamos, entre muchas otras cosas, de la “deslealtad” hacia el superior, considerada una falta de gravedad. La conversación fue desplazándose hacia la estrategia que venimos describiendo, de la siguiente manera:

Zenón: Un hecho desleal es... una mentira innecesaria, por ejemplo “no me moví” cuando estamos en formación y el instructor vio que alguien se movió y se acerca y le pregunta y dijo “¿usted se movió?” “no, no me moví”, y bueno usted es desleal...

Mauricio: En realidad por ahí dice que sí se movió por miedo pero en realidad no se movió, lo hace para seguirle la corriente al instructor.

El hecho de que los jóvenes cadetes o aspirantes elijan, en ocasiones, aceptar una acusación inmerecida antes que plantear su disconformidad da cuenta de la discrecionalidad que venimos planteando. Si bien en función de nuestras hipótesis de trabajo las descripciones que venimos presentando se concentran en el ejercicio del poder cuando este circula desde los superiores hacia los subalternos, es necesario aclarar que esta conducta no es permanente, muchos jóvenes plantean en ocasiones y mediante canales existentes sus

quejas. La obediencia no es absoluta y muchas veces los jóvenes negocian con otro instructor con el que tienen más confianza para librarse de la sanción o al menos reverla. Incluso “seguir la corriente” puede ser entendido como una decisión estratégica si pensamos que puede evitarles una sanción mayor. Al respecto citamos a continuación un fragmento de una entrevista realizada a Lisandro, un joven “aspigen” que realizaban el curso en el Instituto de Jesús María:

Lisandro: A veces te dicen “¿por qué hace eso?” y por más que vos le digas “por recluta<sup>129</sup>” o “por dormido” y ya con eso ya basta ya. Pero que vos te hagas cargo, ellos lo que quieren es que te hagas cargo, porque si te haces el boludo y mirás para otro lado ahí sí te van a sancionar. Pero si te dicen “por qué hizo eso” y vos le decís “por recluta”, así de una, honestamente... “por dormido mi subalférez”, porque a mí me pasó eso. Porque una vez me dieron una orden y yo fui corriendo con la cabeza agachada y no vi que la subalférez estaba en el medio de la cuadra y la choqué y casi la tiro y “¡venga acá dormido qué le pasa! ¡por qué me choca!” “que esto que lo otro”, y yo le dije “y por recluta porque venía con la cabeza agachada” y me dijo “bueno no me vuelva a tocar” y ya, no me sancionó. Si vos te haces cargo enseguida de lo que hiciste... Otra vez estábamos formando al pie de la cama y alguno estaba hablando y dicen “que salte quién fue” y si uno salta enseguida y se hace cargo, ellos lo que quieren es que vos asumas tu responsabilidad. Entonces si vos hiciste algo por más que sea malo y vos digas “yo fui” de una saltas, capas que de un arresto simple te ponen un apercibimiento nomás. O a veces cuando no salta el que se mandó la macana nos hace pagar a todo el escuadrón, nos hacen hacer alistamiento.

“Seguir la corriente” implica que los jóvenes tomen siempre la responsabilidad de una falta acusada por un instructor, independientemente de que la hayan cometido o no, lo importante es que asuman la culpabilidad. Así, “seguirle la corriente” al superior poniendo en escena una actitud enérgica y asumiendo la culpa puede ayudar a que no sean sancionados o bien que la sanción sea menos pesada. Como venimos viendo desde el segundo capítulo de esta tesis el “carácter” es un rasgo ampliamente valorado dentro de los institutos de formación de la GNA. Lo mismo sucede con la “lealtad” entendida como una cualidad de la “persona de bien”, recordemos que en el Decálogo del Gendarme se afirma que “Soy leal porque sin lealtad no hay hombría de bien”. Los instructores premian entonces los actos definidos como leales y las actitudes entendidas como enérgicas ya que ambos aspectos coinciden con el modelo institucionalmente deseable del gendarme. Y de

---

<sup>129</sup> Término nativo que se usa de manera despectiva para referirse a un novato, alguien que no conoce la manera correcta de comportarse.



esa forma fomentan la obediencia e inhiben los cuestionamientos de las decisiones de la superioridad.

En este capítulo hemos presentado distintos datos provenientes de nuestro trabajo de campo que dan cuenta de la existencia de “sanciones voladoras”, junto con la idea que circulan entre cadetes y aspirantes respecto a que ellos “están siempre en falta”. También describimos interacciones como el “boludeo” y estrategias desplegadas por los cadetes y aspirantes como “seguir la corriente”. Todo lo anterior pone de manifiesto dos aspectos centrales del sistema disciplinario escolar: que adquiere la forma de un ejercicio directo del poder punitivo y que existe un amplio margen de discrecionalidad en quienes sancionan. Vale mencionar nuevamente a Tiscornia cuando en su análisis de los edictos contravencionales dice que:

...los edictos de policía, como la sinonimia lo indica, son bandos y los bandos son unas de las categorías jurídico-institucionales más ambiguas y más antiguas. Hay un cierto parentesco entre estas figuras y aquella potestad del soberano –en la acepción foucaultiana del concepto- de emitir bandos que, siguiendo a Giorgio Agamben, parecen hacer latir el corazón mismo del orden jurídico y político moderno... (2004: 17)

Y más adelante afirma que “son procedimientos de raigambre inquisitiva. Esto es, es el administrador –el jefe de policía- quien acusa y decide en la investigación del caso y, además, quien sentencia, impone la pena, no se contempla, para el acusado, defensa alguna” (2004: 29). Tomando estas ideas es válido pensar que el orden jurídico y político moderno desarrolla mecanismos de control acordes a sus propias dinámicas de funcionamiento. Asimismo resulta coherente que el Estado mediante las instituciones encargadas de cuidar dicho orden –como son, entre muchas otras, las fuerzas de seguridad- incorporen a través de la formación básica estas pautas de interacción y castigo en sus agentes. No estamos afirmando que el pasaje por los institutos de formación básica determine de manera lineal el comportamiento laboral futuro de los gendarmes, ni sus formas de interactuar con el resto de la población, muchas otras variables configuran las prácticas laborales. Lo que no podemos dejar pasar por alto son los puntos en común que existen entre los aspectos que Tiscornia presenta para los edictos contravencionales y el régimen disciplinario de los institutos que aquí analizamos. No consideramos que las escuelas estructuren de forma absoluta las futuras actuaciones en los destinos de trabajo,

muchas otras variables posteriores a la formación moldean el trabajo de los gendarmes, pero es un hecho que cadetes y aspirantes han vivido en carne propia un sistema disciplinario con dichas características durante el pasaje por los institutos. Por ello, si bien correspondería a otra investigación poner a prueba esta hipótesis, podemos conjeturar aquí que el pasaje por los institutos fragua en los gendarmes una manera de entender la ley y su aplicación, al menos con respecto a las pequeñas infracciones. Esto podría llevar a que, en determinadas circunstancias de sus desempeños laborales futuros, los gendarmes estén predispuestos a abordar este tipo de conductas consideradas incivildades como si estuvieran sancionando a un cadete o aspirante en las escuelas.

Para finalizar este apartado, es necesario aclarar que este tipo de dinámicas institucionales, junto con los castigos informales (como el “boludeo” y otras puniciones grupales que detallaremos en el capítulo siguiente) que hemos venido describiendo son posibles siempre y cuando la falta no sea considerada de tal gravedad que ameriten un consejo de disciplina y la posible expulsión del infractor. Cuando algún cadete comete una falta gravísima como robar o maltratar físicamente a otro cadete, los aspectos del sistema disciplinario que venimos describiendo se suspenden y el hecho toma una solemnidad que responde a las dinámicas de un proceso judicial antes que a las interacciones veniales. Si bien no pudimos observar ningún consejo disciplinario durante nuestro trabajo de campo, sí pudimos saber de algunas faltas gravísimas concretas que llevaron a las autoridades escolares a conformarlos, entre estos aparecen el caso de un cadete que falsificaba tickets de la cantina que se cambian por los productos que allí se despachan; también nos contaron de casos de abuso de poder en el ejercicio del mando donde un cadete de un año superior hizo tomar agua casi hirviendo a otro de una olla, o bien un caso en el que un cadete de un año superior obligó a otro subalterno a que encerara a mano el piso de la habitación que compartían. En todos estos casos los cadetes fueron sometidos al consejo disciplinario y luego de constatar la autoría de esos hechos fueron expulsados del instituto. Los instructores y cadetes también nos contaban que cuando se conforma un consejo disciplinario los cadetes acusados pueden elegir un instructor o docente para que los represente durante dicho proceso, también que se buscan testigos en caso de que existan. Durante el proceso –y en términos resumidos- cada parte expone sus pruebas y explicaciones del caso y finalmente el consejo formado por las

máximas autoridades escolares toman una decisión al respecto, dicha decisión es irrevocable.

## **VI. d Cierre del capítulo**

A lo largo del presente capítulo nos hemos concentrado en el análisis del sistema disciplinario escolar con el fin de comenzar a mostrar cómo se estructuran las interacciones y conductas de cadetes y aspirantes dentro de los institutos de formación básica.

Por una parte hemos visto que, al igual que los viejos edictos contraveniconales (Tiscornia, 2004) se desarrolla sobre la construcción de relaciones veniales entre administrador y administrado. También mostramos que este tipo de tratos, definidos por un acuerdo tácito (mediante el que se negocia seguridad por obediencia) entre superiores y subalternos, caracterizan las relaciones paternalistas que, siguiendo a Frederic (2015b), vimos que definen las relaciones de mando entre superiores y subalternos. Afirmamos entonces que el régimen disciplinario escolar de los institutos de formación básica permite, entre otras funciones, dar origen a dicho *acuerdo tácito*.

También vimos que la acción punitiva, que habilita este sistema disciplinario, procede (cuando la falta no es considerada de mucha gravedad, y esto es en la gran mayoría de los casos) como un ejercicio directo del castigo por parte de quien constata la transgresión. Este tipo de interacciones punitivas se destaca además por el amplio margen de discrecionalidad del que goza el superior tanto para imponer determinado tipo y grado de pena como así también para determinar si efectivamente castiga o bien deja pasar la falta con una simple advertencia o aun un “guiño cómplice” como vimos en el primer apartado. Vale la pena aclarar que esta forma que toma el castigo resulta de acciones deliberadas por parte de instructores y cadetes superiores, ya que el mismo es visto como un método que permite que los aspirantes y cadetes desarrollen las características institucionalmente deseables que todo gendarme debería poseer. Por ello es importante destacar que las dinámicas que hemos descrito en este capítulo como son las “sanciones voladoras”, las representaciones de los cursantes sobre que “el cadete/aspirante está siempre en falta”, el “boludeo”, así como también la estrategia de “seguir la corriente”, expresan, además de lo que venimos destacando –ejercicio directo del poder punitivo y discrecionalidad en la sanción- las técnicas mediante las que los recién llegados aprenden cómo comportarse

dentro de los institutos para atravesar la formación sin mayores dificultades. De esta manera los cadetes y aspirantes aprenden: cuáles son las conductas aprobadas; qué hacer cuando cometen una falta voluntaria o involuntaria; cómo llevar adelante aquellas acciones que saben que no están permitidas sin ser sancionados; cómo evitar o disminuir un castigo una vez que han sido encontrados en falta; cómo comportarse según el “carácter” del instructor, entre otras cuestiones.

Por otra parte, este régimen disciplinario pone de manifiesto el ordenamiento jerárquico institucional y lo hace actuar, y si bien siempre queda un margen (más o menos pequeño) para salirse del libreto, destaca lo central de dicho ordenamiento en la enseñanza y aprendizaje que existe dentro de la escuela de la GNA: el mando y la obediencia. Asimismo, es bajo este régimen disciplinario que se transmiten los valores y representaciones que abordamos en la primera parte de la tesis haciendo referencia a la *autocomprensión* “gendarmística”. En términos generales podemos afirmar que durante el pasaje por los institutos los novicios aprenden, entre otras cuestiones, cómo habitar la institución y, como afirma el título de esta segunda parte de la tesis: aprenden a *ser* gendarmes.

En el capítulo que sigue nos proponemos desarrollar la forma en que el régimen disciplinario escolar ayuda a tejer redes de lealtades entre pares y superiores en el interior de los institutos de formación básicos de la GNA. Redes que, según la gravedad del caso, deben hacer prevalecer la lealtad ya hacia el igual, ya hacia el superior. Daremos cuenta de que este fenómeno -junto con otros aspectos que hemos venido describiendo a lo largo de todo este trabajo- plasman una configuración institucional que impulsa a los cadetes y aspirantes a ajustar, en alguna medida, su propia conducta según las necesidades de dicho entramado. Y que la conducta de cada uno de estos sujetos implica la autoacción de los impulsos y las pasiones en favor de lo institucionalmente aceptado.

## CAPÍTULO VII: Lealtad, obediencia y acortesanamiento

*“En la escuela se aprende mucho lo que es urbanidad y cortesía. Siempre en la mesa se sientan dos cadetes de tercer año, dos de segundo y dos de tercero, entonces los de tercero y segundo controlan a los de primero y los de primero hacen caso y aprende urbanidad y cortesía. [...] En la escuela se internaliza mucho el uso de la servilleta, por ejemplo antes de tomar un vaso de agua se usa la servilleta, muchas cosas, el modo de dejar apoyados los cubiertos. Y eso se aprende mucho, por ejemplo en el caso mío también parecía un señor al hacer la cama” (Alfonso, Subalférez de 22 años oriundo de Concordia)*

Este séptimo y último capítulo continúa con el estudio del régimen disciplinario escolar. Nos interesa presentar ahora dos aspectos que surgen del análisis de nuestros datos sobre dicho régimen. Por una parte daremos cuenta de cómo el sistema disciplinario configura redes de lealtades de los cadetes y aspirantes que fluctúan a favor de los compañeros o a favor de los superiores, de acuerdo a la gravedad de la falta cometida y las posibles consecuencias para cada uno de los implicados. Veremos que en determinadas circunstancias las faltas leves, o no consideradas muy graves, obligan a la lealtad entre pares y a soportar el castigo en conjunto -a veces incluso con sentido del humor- sin la obligación de que aquel que la haya cometido deba responder individualmente por la misma. Una falta considerada gravísima, en cambio, anula la lealtad entre pares. Asimismo, el joven que ha cometido una falta muy grave y que no asume su responsabilidad es visto como “desleal” por sus compañeros. Frente a faltas de mucha gravedad la lealtad es hacia una instancia superior, esto es, a la fuerza en su conjunto, y los castigos son principalmente individuales y nunca se viven como una broma. Entendemos que, a su vez, dichas redes estructuran las interacciones entre los actores, o parte de ellas, al interior de esta fuerza de seguridad. En la primera parte del capítulo veremos también cómo estas redes de lealtades,

cuando son dirigidas correctamente de acuerdo con los parámetros institucionales, son justificadas en cualquier caso (ya sea hacia los compañeros o hacia los superiores) con el valor institucional conocido como “espíritu de cuerpo”, aspecto que ya hemos introducido en capítulos previos.

Por otra parte, presentamos herramientas para responder la siguiente pregunta que consideramos central en este tipo de sistemas de formación, dicha cuestión es: ¿cómo el régimen de disciplina escolar consigue (en la medida en que lo logra) obediencia dentro de los institutos? O, al menos, presiona en dicha consecución. Nuestra investigación nos indica que antes que hacerlo mediante dispositivos de sometimiento físico como pueden ser los “movimientos vivos”, lo logra mediante el encauzamiento moralizante de la conducta (Tiscornia et al., 2004) que mediante el refinamiento, o acortesanamiento de los gestos y modales genera autoacción dentro de un contexto donde la mirada de los superiores jerárquicos es permanente. Para dar cuenta de lo anterior seguiremos los desarrollos de Norbert Elias (2009), quien entiende al proceso civilizatorio como una transformación que se ha venido produciendo en el comportamiento humano de la mano de cambios históricos –sociales, económicos y culturales- que fueron originando nuevas configuraciones sociales en Occidente a partir de la Baja Edad Media y el Renacimiento hasta la conformación de los Estados Modernos. Dichas transformaciones históricas se dieron de la mano de un aumento en la división de funciones sumado a una creciente interdependencia social, y el afianzamiento del monopolio de la violencia física legítima en manos del Estado. El resultado de lo anterior derivó no solamente en mayores controles externos sobre la expresión de los impulsos y pasiones de los sujetos sino principalmente en la autoacción de dichos impulsos mediante el aumento de los umbrales de vergüenza en los individuos sometidos a su imperio.

Es importante aclarar que los desarrollos de Elias se refieren a procesos socioeconómicos que abarcan un margen espacio-temporal sumamente amplio, por lo que no pretendemos aplicarlo trasladándolo de manera exacta a nuestro referente empírico que, por el contrario, es sumamente acotado. Sin embargo consideramos que su modelo sobre el proceso civilizatorio nos es útil, al menos, en dos niveles: por una parte entendemos que lo que sucede en los institutos de formación básica de la GNA puede ser entendido como una dimensión, aunque sea a pequeña escala e institucionalmente localizada, de dicho proceso

civilizatorio mayor, parte de nuestros argumentos buscarán dar cuenta de dicha afirmación. Pero además, muchos de los mecanismos que Elias describe para su objeto de estudio nos son sumamente útiles para echar luz sobre el nuestro y así será como los utilizaremos también en las páginas que siguen, realizando un razonamiento analógico entre su caso y el nuestro, que nos permita comprender las dinámicas socioculturales que acontecen al interior de los institutos de formación básica de la GNA.

De esta manera, en este capítulo nos proponemos, mediante el análisis de la forma que adquiere el sistema de conducta y disciplina en las interacciones cotidianas, dar cuenta de las dinámicas sociales que estimulan la obediencia, el respeto por las jerarquías, el “espíritu de cuerpo” y otros valores y prácticas institucionales que hemos abordado en la primera parte de la tesis.

Entendemos que el régimen disciplinario y los efectos que genera en quienes lo experimentan, puede ser pensado como una parte fundamental de las dinámicas institucionales que estimulan la identificación con la GNA por parte de aspirantes y cadetes. En el párrafo que inicia este capítulo, el subalférez Alfonso se reconocía como “un señor” por sus comportamientos aprendidos de urbanidad y cortesía. Veremos que estos jóvenes realizan asimismo una evaluación positiva sobre sus nuevos modales y comportamiento “refinado”, elevando la percepción de sí mismos por encima de aquellos que no experimentaron, en conjunto, este régimen.

## **VII. a Configuraciones sociales escolares: sociogénesis**

### VII.a.1 Castigos colectivos y tramas de lealtades

#### *LEALTAD A LOS COMPAÑEROS*

Nuestro trabajo de campo en los diferentes institutos de formación básica de GNA nos permitió registrar la existencia de castigos grupales o colectivos. Castigos que se aplican a un grupo de aspirantes o cadetes (puede ser una sección o un escuadrón entero) en el momento mismo en que se constata la falta. Este tipo de castigos son informales, o sea, no están explicitados ni reglamentados en ningún documento institucional y su aplicación es regulada de acuerdo a normas consuetudinarias de larga data en las escuelas e institutos. Debido a estas y otras características que describiremos enseguida podemos considerar que

son herederos de los “movimientos vivos” que, según las explicaciones de cadetes, aspirantes y demás agentes institucionales, ya no se practicarían en los institutos de formación básica de la GNA, o al menos no con la intensidad de épocas anteriores.

Con el fin de dar cuenta de los rasgos principales de este tipo de castigos reconstruiremos a continuación, mediante fragmentos de diferentes entrevistas, instancias concretas en las que los aspirantes o cadetes han sido objeto de este tipo de castigos colectivos informales.

Una referencia a este tipo de castigos surgió durante una entrevista a un grupo de aspirantes del Instituto de Jesús María (Córdoba), en la que comenzaron a contarnos sobre los “alistanientos”, “reestructuración de cofres” y demás castigos, como la práctica de desfilar, a los que eran sometidos. Fue entonces que uno de los jóvenes nos dio el siguiente ejemplo:

Aspirante: Hoy nos pasó que salimos del comedor y estuvimos una hora y media desfilando. Salimos del comedor y en formación no se habla, son las reglas del instituto y nosotros nos tenemos que adaptar a esas órdenes, y un camarada... va dos camaradas estaban hablando y [el instructor preguntó] “¿quién habló?” y nadie se hacía cargo, “¿quién habló?” decía el oficial de semana, y ¡bue! como nadie nos hicimos cargo, porque es el grupo en general, a desfilan una hora.

La falta que nombran los aspirantes en el ejemplo –hablar en formación- no es una considerada de mucha gravedad en los institutos, es incluso una falta muy recurrente por la que son sancionados. De hecho, si prestamos atención a las palabras del aspirante, veremos que tampoco fue eso lo que ocasionó el castigo a todo el grupo –marchar durante una hora y media. Que nadie se haya hecho cargo, es decir que los aspirantes hayan sido leales entre sí aunque ello implicara desobedecer al instructor, fue lo que desencadenó el castigo.

En otra ocasión en la que realizábamos una entrevista grupal a aspirantes, en el mismo instituto, una de las aspirantes comenzó a relatarnos el siguiente caso, en el que a partir de una falta dentro de su escuadrón recibieron un castigo grupal:

Aspirante mujer: Un ejemplo de mi escuadrón, cuando fue lo del celular. Porque había camaradas que tenían el celular escondido, que no lo habían entregado, porque acá tenemos que entregar el celular cuando ingresamos. Porque había unas cuantas, o una que no había entregado el celular y el oficial de semana sabía y pedía que entreguen, que entreguen y no entregaban. Entonces por culpa de esos ¿qué pasó? Nos hicieron hacer alistamiento y sacar todo nuestro cofre y todo eso. Y preguntaba de vuelta “¿quién tiene celular? Y nadie y entonces todos de vuelta, pero siempre pasa mucho acá, o hacer saludo uno o cantar la marcha o decir el Decálogo del Gendarme...



Aspirante hombre 1: Al principio uno se enojaba, yo me fastidiaba porque digo “culpa de aquel que siempre hace las mismas cosas” y ahora es como que nos dicen y ya sabemos lo que tenemos que hacer...

Aspirante mujer: sabemos que por uno pagamos todos, por eso tratamos de cuidarnos entre nosotros, cuando alguien hace mal algo, le decimos.

Aspirante hombre 2: pero lo peor es que siempre es el mismo, siempre son los mismos. En el escuadrón hay cinco o seis que siempre son los mismos y encima se juntan para hacer macanas (risas) y encima nos arrastra a todos. La vuelta pasada hubo reestructuración [de cofres] y nos cambian de lugar, de cofre y de cama y me mandaron al último cofre y encima te ponen uno que es pésimo con uno que anda más o menos bien (son camas cuchetas), y a mí me tocó el peor de todos y si él hace macanas, también me van a sancionar.

Los ejemplos anteriores nos permiten apreciar un conjunto de rasgos que configuran este tipo de procedimientos. Por un lado vale constatar que, aunque no poseen la rigurosidad física de las viejas “milongas” o “amasijos”, son igualmente castigos físicos. Este tipo de ejercicios físicos incluyen: el desfile, que como vemos puede ser utilizado también como castigo. La “reestructuración de cofres”, que comprende el intercambio de los cofres y camas entre los cursantes dentro del tiempo establecido por la cuenta regresiva de un superior –esto es rápidamente-, debiendo mudar todas sus pertenencias según las indicaciones del instructor o subinstructor en pocos segundos con la consecuencia casi inevitable de que se mezclan y desordenan las pertenencias teniendo que ordenarlas luego para no ser sancionados. Otro castigo grupal muy común es el “alistamiento” que implica cambiarse los uniformes uno tras otro antes de que el superior termine, nuevamente, una cuenta regresiva de unos pocos segundos, por ejemplo el instructor dice “cuento quince y tienen que estar con el uniforme de fajina”, al terminar vuelve a repetir la orden con otro uniforme, reiterándola las veces que considere necesario. También entre los castigos físicos podemos enumerar la “carrera march”<sup>130</sup> o adoptar posiciones como el “saludo uno” u otras posiciones de tiro (arrodillados apuntando hacia adelante con los brazos extendidos y sin arma) durante varios minutos. En fin, estos castigos implican un esfuerzo físico durante varios minutos.

Por otra parte y como ya vimos, estos castigos se imponen mayoritariamente por faltas consideradas menores, o que no son consideradas de mucha gravedad por los instructores. Concretamente nos referimos a faltas como desatender una orden de un superior, no hacer

---

<sup>130</sup> “Carrera march” o “paso vivo march” es el nombre que recibe un ejercicio en el cual los aspirantes o cadetes deben realizar en el lugar un paso de desfile moviendo los pies hacia adelante, similar a trotar en el lugar pero de forma que simulan el paso redoblado del desfile.

el saludo correspondiente a un superior, tender mal la cama, hablar o moverse en formación, hacer una broma, tener el celular o cualquier otro objeto que no esté permitido, entre otras. Pero además, en todos los casos, los superiores no conocen la identidad del autor o los autores de la falta, o cuando lo saben –como en el caso de los celulares- parece no importar.

Es necesario también explicar que este tipo de castigos, en la mayoría de los casos, no acarrearán sanciones formales, es decir que una vez que el superior constata la falta aplica el escarmiento de manera directa e inmediata sin aplicar luego una sanción formal que quedaría en el legajo.

Un rasgo de los castigos grupales que consideramos fundamental para nuestro análisis, es que generalmente nadie delata al infractor aun sabiendo quién fue el “camarada” que cometió la falta. Como vimos en los ejemplos citados arriba aunque el superior pregunte quién fue, y aunque “siempre son los mismos”, todos eligen el castigo físico grupal antes que delatar la identidad del transgresor. De esta manera queda claro que, ante faltas de menor gravedad, se considera menos perjudicial la pena que quebrantar las redes de lealtades para con los iguales. Incluso la sensación de desagrado que implica ser objeto de dichos castigos convive con una cuota de humor en su cumplimiento. Los relatos de los aspirantes y cadetes al respecto durante las entrevistas son permanentes. Sobre el alistamiento, un aspirante del Instituto de Jesús María lo contaba de la siguiente manera:

Aspirante: ...en un momento se torna ya gracioso hacerlo, porque bueno, en mi caso los mandan [a un grupo de aspirantes] a hacer un alistamiento a unos camaradas que viajaban el fin de semana, y yo estaba nomás mirando y [el oficial instructor] dice “¿qué hace usted mirando ahí?! Desaparezcan, en cinco no los quiero ver, uno, dos, los sigo viendo, los sigo viendo”, y yo estaba mirando y [el instructor oficial le dijo] “bueno, usted” - “¿qué?” - “acóplese” - “no, yo no estaba mirando” - “a cambiarse también” [todos ríen mientras me cuentan esto]. Se torna divertido porque uno dice “bueno...”

En otra charla en el mismo instituto, una aspirante oriunda de Formosa describía este tipo de castigos colectivos haciendo referencia a que muchas veces se vuelve un motivo de risas:

Aspirante: Cuando mandan a formar dicen “¡atención!” y hay dos o tres que están en los cofres y no llegaron y... bueno y ahí la pagamos todas. La mayoría de las veces te hacen... o sea, de paso nos enseñan porque te hacen alistamiento, te dicen: “bueno, cuento hasta cinco o a hasta diez y se cambiaron de pijama. Es lindo el alistamiento...te reís de ver a tus compañeros con la ropa mal puesta...”

Este tipo de relatos fueron muy comunes entre los entrevistados, así, junto con el malestar por el ejercicio físico y sometimiento que implican los castigos grupales, coexiste cierta cuota de humor que hace más tolerante el trance.

Por otra parte y en referencia a las explicaciones y justificaciones nativas sobre este tipo de castigos, existe por un lado la idea que afirma que este tipo de ejercicios sirven para el futuro operativo de los cadetes. En resumidas cuentas, se entiende que las “reestructuraciones cofres” y los “alistamientos” permiten desarrollar la capacidad de prepararse (vestirse y equiparse) y estar listos rápidamente ante cualquier urgencia que pueda surgir en el futuro laboral de los cadetes y aspirantes.

Por otro lado, y esto es lo que más nos importa destacar, existe la convicción de que los castigos grupales abonan o fomentan la unión al interior del grupo, nos referimos a que nuestros interlocutores afirman que los castigos grupales generan “espíritu de cuerpo”, y por ello los aplican deliberadamente, aun cuando logran individualizar a los infractores que desencadenan este tipo de castigos. En una de las tantas conversaciones que compartimos con los instructores de la Escuela Güemes, Espil y Quintana se referían a la efectividad que poseen los castigos grupales para generar “espíritu de cuerpo”:

Quintana: Macanas tenés montones porque los chicos están en pleno proceso de aprendizaje y en eso del aprendizaje está también el equivocarse. Y lógicamente cada vez que hay una situación particular nosotros no individualizamos casos. Cuando un cadete de primero, segundo o tercero se manda una macana, es el curso de primero, segundo o tercero el que se manda la macana, no para tomar una reprimenda con el curso, sino para mostrar que acá todos somos uno, que todos siempre vamos a ser uno y ese uno es la gendarmería. Cuando un hombre de la gendarmería se manda una macana el día de mañana y no va a ser “el gendarme Quintana” sino que va a ser “un gendarme”. Entonces tratamos de que ese espíritu de cuerpo, esa solidaridad, esa camaradería se dé desde que están en el curso, desde que ingresan al curso.

Espil: Se trabaja mucho sobre el sentido de pertenencia, no sé si alguna vez lo escuchaste... el sentido de cuerpo y así nos tenemos que cuidar.

Quintana: Entonces cuando alguno se manda esa macanita se habla con todo el curso, y ese hablar con todo el curso implica rever cuáles fueron los errores, cuáles fueron las conductas inadecuadas que llevaron a esa situación inadecuada. Y bueno ponerlos a todos al frente y depende del tipo de macana que se hayan mandado va a ser en donde uno haga hincapié. Pero eso es permanente, a diario.

Como se desprende de la cita anterior, son los mismos instructores quienes entienden que los castigos grupales fomentan la solidaridad de grupo entre los cadetes y aspirantes. También resulta importante la explicación que dan nuestros interlocutores para justificar esta forma de sancionar mediante la que se castiga al grupo entero por la acción de una de

sus partes. Como ya vimos en la primera parte de la tesis, el concepto nativo de “espíritu de cuerpo” hace referencia a la unión del grupo y al sentido de pertenencia institucional. Los instructores se encargan de transmitir estos valores, entre otras maneras, por medio del sistema disciplinario. Por su parte los cadetes reproducen esta lógica tanto encubriendo a sus camaradas como compartiendo estos castigos grupales, en ocasiones, voluntariamente. Durante una entrevista realizada a un grupo de jóvenes aspirantes hombres y mujeres de entre 19 y 25 años, preguntamos por los castigos grupales, fue entonces que surgió la siguiente conversación:

Aspirante hombre 1: Acá decimos, por ejemplo, uno se mandó una macana y “acá alambramos todos”, “acá alambramos” decimos o “mordemos todos”, es como decir “ligamos todos”.

Aspirante hombre 2: ...es compartir, para mí el espíritu de cuerpo va más allá del sentido de pertenencia. En mí caso una vez en el escuadrón dijeron “paso vivo march a la primera sección” [un escuadrón se divide en varias secciones] eran diez minutos que los tenían al trote ahí y el resto [de las secciones] se puso a hacer lo mismo [sin que hubieran recibido la misma orden], es como que se sintió identificado con lo mismo.

Aspirante mujer: ...o a una chica le dice el oficial de semana “paso vivo march” y todos hacemos lo mismo, sin decir nada, sin que haga falta de decir nada... y a eso los instructores lo ven bien, como que todos apoyan a uno.

Aspirante hombre 2: ...o como cuando uno está haciendo una reclutada y ordenan a cambiarse, todos salen a cambiarse, y eso es lo que ellos quieren, que haya unión, unificación, nos inculcan camaradería.

Aspirante mujer: Eso es para el día de mañana, la técnica de combate, arrastrarte y todo eso, el día de mañana la persona que está adelante tuyo puede ser la persona que te tenga que cubrir la espalda. Entonces siempre va el espíritu de cuerpo, siempre van todos juntos, nadie se separa es una sola unidad. Es ir adelante pero todos te cuidan, es como que te inculcan el espíritu de cuerpo acá adentro.

Como venimos viendo, términos nativos como “espíritu de cuerpo” o “camaradería”<sup>131</sup> representan institucionalmente la unión de los gendarmes y de allí el enorme valor que se les asigna. Por esto, la delación ante una falta menor, y por menor debemos entender que no pone en riesgo la imagen de la GNA ni la carrera individual de alguno de los cadetes o aspirantes, significa no cumplir con dicha máxima institucional. De esta manera vemos que la lealtad hacia los iguales debe producirse cuando la falta cometida no acarrea consecuencias individuales definitivas como la expulsión del curso de uno de los cadetes y aspirantes, o bien consecuencias colectivas como un escándalo de tal magnitud que se

---

<sup>131</sup> Siguiendo los usos nativos, términos tales como “espíritu de cuerpo” y “camaradería” son tomados aquí como sinónimos.

extienda más allá de las fronteras escolares. Dicho de otra manera, perjudicar a un compañero cuando se lo podría haber cubierto sin que esto traiga consecuencias mayores está mal visto. La “camaradería” se encuentra por encima, en términos valorativos, que una indisciplina menor, entendida muchas veces como una picardía, una broma o una “macanita”.

Para terminar de comprender este punto es útil traer un ejemplo sobre el mal uso de las redes de lealtades, con este fin podemos citar las palabras de Guillermo, un aspirante a quien entrevistamos en el Instituto Juan Adolfo Romero. Él nos contó de una oportunidad en la que fue sancionado por haber estado fumando, pero lo extraño según su apreciación de los hechos era que el instructor no lo había encontrado cometiendo dicha falta sino que lo había llamado luego y le había dicho que tenía olor a cigarrillo y luego lo había sancionado. Guillermo argumentaba que eso no era posible porque él usa un broche sosteniendo el cigarrillo cada vez que fuma de modo tal que al no tocarlo no le quede olor en las manos, así fue que llegó a la conclusión, según él incuestionable, de que alguien lo había delatado y concluía:

Guillermo: ...alguien buchoneó porque no puede ser. Pero está todo bien, total ya me va a tocar a mí porque... a los que me anotan... porque acá los cuartereros y los auxiliares [se refiere a aspirantes que ocupan esos cargos por turnos rotativos] son los que se encargan de anotar lo que mande el alférez [instructor] digamos. Digamos él no se peinó [inventa un ejemplo hipotético señalando a uno de sus compañeros que se encuentra con nosotros en la entrevista] bueno, “cuarterero anótelos”, sanción. Si vos juntaste dos o tres veces que te anotan, porque no te peinaste o no te terminaste de vestir, ahí va el arresto, ahí sí te sancionan, pero si es una vez no te van a sancionar. Cuando te anotan es un llamado de atención, cuando vas juntando muchos llamados de atención ahí te anotan. Y bueno, a algunos cuartereros y auxiliares les dicen “anoten si se mueve uno” y ya se la toman muy a pecho ya, a uno le picó el ojo y hace así [gesto de rascarse] y va y te anota. Y eso no es ser camarada, si vos estás al lado y uno está hablando fuerte acercártele y decile “baja la voz porque me van a llamar la atención y va a ser para que en verdad te anote”. Y si no asustalo, si no te hace caso bueno “¿tu nombre? Bueno lo anoto” y haces como que lo anotás pero tampoco para tomártelo tanto a pecho. Es porque falta conocernos, más adelante en el curso los cuartereros lo único que van a hacer es estar limpiando nada más. Pero ahí ya la van a tener más clara y van a saber cuándo anotar.

Las palabras de Guillermo no dejan lugar a dudas, “buchonear” a un compañero o incluso anotarlo para que sea sancionado, cuando es posible evitarlo, “no es ser camarada”. Vale la pena recalcar una vez más que las faltas que nombra nuestro interlocutor para el caso no son faltas consideradas graves sino todo lo contrario.

## *LEALTAD A LA INSTITUCIÓN*

Como ya anticipamos, este modelo de comportamiento esperado entre los cadetes y aspirantes, comprende también circunstancias en que sí se debe delatar al compañero que comete una falta. Así, cuando se descubre una falta considerada muy grave como por ejemplo abusar físicamente de otro compañero de menor jerarquía o robar, entre otras, las consecuencias que esto trae aparejado son diferentes a lo anteriormente descrito. Por un lado se individualizan las acusaciones y penas, lo que empuja a que las lealtades (complicidades) hacia los “camaradas” de curso se suspendan. Como veremos enseguida, cambian también los mecanismos institucionales para abordar y resolver el problema. Un ejemplo claro de este tipo de conflictos nos fue narrado por un grupo de cuatro “aspigen” durante una entrevista en el Instituto de Jesús María. Cuando les preguntamos por alguna falta grave que recordaran, una de las chicas nos trajo el siguiente relato:

Aspirante mujer 1: Por los problemas que había en Gendarmería<sup>132</sup> nos quedamos el fin de semana, y ahora van a ser como 12 días que estamos encerrados y todas estaban como alteradas y se empezaron a pelear entre ellas. Dos chicas discutieron por una tontería, una dejó una cosa en la cama de la otra y con todo el tema... como que no estaban bien las cosas, supuestamente hubo una patada pero... obviamente a ese límite no se puede llegar y fueron sancionadas. Los instructores se enteran porque dieron la novedad otras camaradas que estaban viendo la situación porque estaban cerca de los cofres donde estaban las chicas...

La interrumpe uno de sus compañeros: ahí hay que informar porque ahí entra en juego el espíritu de cuerpo, si hacen las cosas bien o hacen las cosas mal. Si vos estás viendo que se está haciendo algo mal y decidís quedarte con la boca cerrada sos desleal, o sea que faltas a la verdad. Porque tenemos un decálogo de la disciplina también está el respeto mutuo, si vos lo estás viendo eso tiene que ir a denunciarlo. Vayamos al caso de que estás viendo a alguien que está haciendo algo que no se debe y nosotros nos quedamos callados estamos permitiendo que eso pase, uno deja pasar un vehículo que no debe pasar, estamos siendo cómplices. El sistema de sanciones, el régimen disciplinario que hay acá en el... que se exige en la GNA, habla de sanciones leves, graves y gravísimas, eso es una sanción grave ¿por qué? Por encubrimiento.

Sigue el otro joven: porque el espíritu de cuerpo no es tapar las macanas de los demás tampoco, espíritu de cuerpo es que todos hagan las cosas bien.

La chica retoma su relato: ...entonces una camarada le avisó a los instructores, y ellos llamaron para aclarar la situación. Pero las dos estaban totalmente alteradas, fueron sancionadas por el hecho de que no se puede hacer eso en el escuadrón, fueron sancionadas con un apercibimiento.

---

<sup>132</sup> Se refiere a los conflictos salariales de octubre del 2012. En dicha ocasión a los aspirantes a gendarme del instituto de Jesús María (Córdoba) los hicieron regresar a las instalaciones suspendiéndoles de esta manera el franco de fin de semana, el mismo viernes a las pocas horas de haberse retirado del instituto.

El ejemplo es ilustrativo de la manera en que funcionan las redes de lealtades que venimos describiendo. A diferencia de los casos anteriores aquí no hay encubrimiento por parte de los iguales sino que, al contrario, son los propios compañeros quienes dan cuenta a los superiores de la pelea sin que esto sea considerado una delación. Por otra parte, la falta es considerada de cierta gravedad y por lo tanto las sanciones se corresponden con lo formalmente establecido, para el caso, apercibimiento. Luego, no se castiga a todo el grupo sino que la pena se focaliza exclusivamente en los individuos infractores.

Este tipo de inconductas muy graves o gravísimas, pueden llegar a acarrear consecuencias individuales extremas como la expulsión del curso, tanto para los perpetradores como para aquellos que busquen encubrir la falta, o sea que existen intereses egoístas en quienes delatan ya que no quieren exponerse a recibir penas por un silencio cómplice. Y si bien en el ejemplo citado las sanciones no llegaron a ser extremas, hemos sabido de casos en que ante una falta gravísima, como un robo o un maltrato de un cadete de un año superior hacia otro subalterno,<sup>133</sup> se expulsó a los culpables. Como ya anticipamos en el Capítulo V, en este tipo de hechos se constituye además un consejo de disciplina dirigido por las máximas autoridades escolares, en donde el acusado tiene oportunidad de declarar y realizar un descargo y se citan a testigos, en caso de que existan, para que también declaren. De esta manera, la decisión de expulsar a un cursante queda resguardada por un marco de legalidad procesal que la formalidad del consejo constituye.

Por otro lado, y como nos decían los aspirantes entrevistados, este tipo de situaciones ponen en juego el “espíritu de cuerpo”, o sea la institución en su conjunto parecería correr riesgo y, cómo vimos, los gendarmes entienden que es injusto que se culpe a la institución por la acción de algún individuo. En un trabajo publicado en 2014, Galvani y Mouzo presentan la figura del “loco”, una categoría nativa que identifican en la Policía Federal Argentina y en el Servicio Penitenciario Federal, usada para clasificar(se) y posicionar(se) a determinados actores que componen estas fuerzas. Simplificando la explicación de las autoras, los “locos” son reconocidos por sus camaradas como aquellos que imponen orden

---

<sup>133</sup> Más arriba, en el capítulo anterior, ya nos referimos a casos que nos comentaron tanto los cadetes y aspirantes como también los instructores del instituto, que provocaron la expulsión de los infractores: el caso de un cadete que falsificaba tickets de la cantina. Diferentes casos de abuso de poder en el ejercicio del mando: un cadete de un año superior hizo tomar agua casi hirviendo a otro de una olla; también un caso en el que un cadete de un año superior obligó a otro subalterno a que encerara a mano el piso de la habitación que compartían; o el de un cadete de tercer año que fue expulsado del curso por haber obligado a uno de segundo a tomar jugo con sal.

por medios violentos, suspendiendo la ley, hasta el restablecimiento del *status quo*. Galvani y Mouzo, dejan en claro que el “loco” es tolerado dentro de la institución ya que resulta una “necesidad estructural y producida dentro y por el *campo* penitenciario y policial” (2014: 106), sobre todo en situaciones de gran conflictividad como por ejemplo en un motín. Pero también explican que resulta doblemente funcional ya que cuando sus acciones, en contextos de estado de excepción (Agamben, 2002), traspasan los límites institucionales y se hacen de público conocimiento, el “loco” es responsabilizado, se lo señala como un criminal individual, exculpando así al resto de la institución. Si bien en las escuelas de la GNA no hemos encontrado la categoría institucional del “loco” –no existen ni cadetes ni aspirantes que sean clasificados de tal manera, ni que deban ser tolerados por necesidades estructurales para instancias de suspensión de la ley-, entendemos que la imagen del “loco” y los mecanismos institucionales que se despliegan alrededor del mismo, nos sirven para entender cómo funcionan las redes de lealtades cuando, ante una falta gravísima, deben inclinarse en favor de “la institución”, o sea, salvaguardar el “espíritu de cuerpo”. La analogía que queremos destacar está en el hecho de que así como el “loco” exculpa a la institución, la expulsión de un cadete o aspirante logra el mismo cometido cuando se descubre una falta muy grave.

Así, el régimen de faltas y sanciones está fuertemente estructurado por el sentido de lealtad a la institución que convive alternadamente con el de complicidad a los compañeros de curso, siendo la gravedad de la falta lo que determina en qué momento debe prevalecer uno u otro. Faltas consideradas poco graves permiten la complicidad entre (o lealtad hacia) los camaradas, y en caso de su descubrimiento el castigo grupal, si bien molesto, puede adquirir el tono de una broma o bien algo gracioso. Al mismo tiempo la delación perjudicaría a quien la perpetuase por no entender que una falta menor debe ser subsumida ante el “espíritu de cuerpo”. Por otra parte, el aumento de la gravedad de la falta anula complicidades entre pares y obliga a los testigos a delatar, tanto porque las consecuencias podrían afectarlo individualmente, como así también porque de esa forma se salvaguarda la lealtad a la institución. De esta manera, dicho régimen, comprende un modelo institucional ideal de comportamiento ante una falta propia o ajena. Y si bien el cadete o aspirante no responde siempre y de manera automática en cada caso concreto de acuerdo con estas



dinámicas, representa lo que se espera institucionalmente que hagan los individuos, y es lo que se transmite que se debe hacer para atravesar el curso sin sobresaltos.

#### VII.a. 2 Interdependencia, monopolio de la violencia legítima y previsibilidad

Como anticipamos al inicio de este capítulo tomaremos como modelo teórico los desarrollos de Elías (2009) referidos a lo que el autor denomina proceso civilizatorio. Más arriba anticipamos que dicho proceso comprende el nacimiento de configuraciones sociales en Occidente a partir de la Baja Edad Media hasta la conformación de los Estados absolutistas primero y luego los Estados modernos. El autor entiende que dichos cambios vendrían de la mano con un aumento de los umbrales de vergüenza en los individuos y la consecuente autoacción de los impulsos y las pasiones. Así, de acuerdo con Elías, este proceso civilizatorio comprende específicos entramados o configuraciones sociales (sociogénesis) a las que corresponden a su vez determinadas configuraciones psicológicas o estructuras individuales (psicogénesis). Para saber cómo fueron los mecanismos concretos que suscitaron estos cambios y que dan cuenta del proceso civilizatorio podemos citar al autor cuando afirma:

Lo que [...] se intenta es mostrar el tipo de entramado y la dependencia mutua o interdependencia de individuos que, por ejemplo, puso en marcha el proceso de feudalización. Se ha intentado mostrar igualmente el proceso por el que la coacción emanada de situaciones competitivas obliga a enfrentarse a una serie de señores feudales y el círculo de los competidores va reduciéndose lentamente, hasta que se crea la posición de monopolio de uno de ellos y, finalmente –junto con otros mecanismos productores de interacción social-, se llega a la constitución de un Estado absoluto. No hay duda de que toda esa reorganización de las relaciones humanas tiene una influencia directa en la consecución de ese cambio de las costumbres humanas cuyo resultado provisional es nuestra forma “civilizada” de comportamiento y sensibilidad (2009: 537)

Elías, explica que en una sociedad donde las funciones sociales pueden ser realizadas en su casi totalidad por un individuo o grupo familiar (como en el medioevo) no prospera un grado de interdependencia mutua tan grande como en las sociedades caracterizadas por la diferenciación de las funciones, ya que en el primer caso el grupo subsiste con lo que produce. Junto con lo anterior, en una sociedad guerrera como la de los caballeros, en la que el individuo está permanentemente amenazado por actos de violencia, no es necesario que los impulsos violentos sean dominados, sino que, al contrario, conviene que se

manifiesten para defenderse de dichos ataques. A partir del surgimiento de los Estados absolutistas como resultado de la competencia entre los señores feudales, se modificaría el escenario anterior hacia monopolio de la violencia por parte de los soberanos absolutos. En concordancia con lo anterior, al existir cada vez más y diferentes funciones sociales dentro de una misma sociedad, mayor sería entonces la interdependencia entre los individuos para la realización de las acciones simples y cotidianas. Lo que a su vez, implicaría que el comportamiento individual se ajustase de manera diferenciada y estable (previsible) en beneficio de dicha diferenciación de las funciones sociales y por ende con respecto a este entramado social más complejo. O sea, es del surgimiento de una determinada configuración social que brota la necesidad de la autorregulación del comportamiento: la mayor interdependencia obliga a un aumento en la complejidad y cantidad de los contactos entre las personas, es imperioso entonces que dichos contactos sean lo más previsible posible.

Junto con la división de las funciones se produce una reorganización del entramado social, constituyéndose, entre otros órganos sociales centralizadores, los institutos de monopolio de la violencia física. Esto permite que la violencia interpersonal deje de ser inmediata y se retire de la vida social cotidiana, ya que una violencia de este tipo, interpersonal y directa entre individuos, el asalto repentino por ejemplo, no resultaría compatible con las relaciones de dependencia interpersonales duraderas que establece la división de funciones. Así, al mismo tiempo que el individuo queda a resguardo de los impulsos violentos de otros, se verá obligado a controlar los propios. De esta manera, continúa Elias, la violencia interpersonal se somete a las instituciones del Estado que la monopolizan y se encargan de regularla, volviéndola más previsible y controlable. Elias resume esta idea en un párrafo de la siguiente manera:

Estos procesos se dan siempre allí donde, bajo la presión de la competencia, la división de funciones hace posible y necesaria la dependencia mutua de grandes concentraciones humanas, donde un monopolio de la violencia física hace posible y necesaria una cooperación desapasionada entre los hombres; se producen, por lo tanto, donde se establecen funciones que requieren una previsión y reflexión continuas sobre las acciones y las intenciones de los demás, a lo largo de prolongadas cadenas intencionales. (2009: 551)

Si bien somos conscientes de que el trabajo de Elias se refiere a un cambio histórico a gran escala que tuvo lugar en la totalidad del mundo occidental, de todas maneras consideramos

que dicho modelo explicativo posee determinados aspectos que nos sirven para entender la consecución de obediencia por parte de cadetes y aspirantes dentro de los institutos de formación de la de GNA. Es decir, nos interesa tomar los desarrollos de Elías con el fin de desarrollar un razonamiento analógico que nos permita comparar ambos fenómenos -que sabemos que poseen diferencias importantes, sobre todo en sus escalas espaciotemporales- pero cuyas similitudes nos permiten entender nuestro caso de investigación.

¿Cómo es entonces esta analogía que pretendemos trazar? Elías explica que procesos como la autorregulación de la conducta suceden allí donde existe gran dependencia entre las personas para la realización de las diferentes acciones, y que dicha forma de funcionamiento social necesita de gran previsibilidad de modo tal que no haya sorpresas inesperadas que dificulten el logro de las acciones. Esta previsibilidad se obtiene mediante el monopolio de la violencia en manos de una instancia que se encuentra por encima del individuo. Todos estos atributos pueden ser observados en las escuelas de formación básica de la GNA. Por una parte y como venimos viendo hasta aquí, los institutos de formación básica comprenden un entramado donde la interdependencia mutua entre individuos que lo conforman estaría presente en prácticamente todas las acciones llevadas a cabo por los cadetes y aspirantes, desde las enfocadas a labores cotidianas como la alimentación, aseo, descanso y otras, hasta aquellas dirigidas a tareas formativas. El “espíritu de cuerpo”, que ya fue analizado en esta tesis, puede ser pensado como un concepto que destaca y resume dicha interdependencia mutua al interior de la fuerza. Por otra parte, las redes de lealtades que describimos en el capítulo anterior destacan la dependencia mutua en la necesidad de encubrirse ante faltas menores, ofreciendo respaldo de todo el grupo cuando algún individuo es castigado y todos deben cumplir la sanción, como vimos que sucede en los castigos grupales. De esta manera se logra establecer un margen de transgresión previsible –tanto para cadetes como para instructores- en el cual poder moverse sin ser delatado/sancionado, o bien manejarse a sabiendas de las posibles consecuencias según la gravedad de la falta que se cometa. O sea, se logra cierta previsibilidad en las acciones, las faltas y los castigos para cada caso. Recordemos que la previsibilidad era otra de las características necesarias que destacaba Elías y que nosotros tomamos para desarrollar nuestra analogía. Otro aspecto central del modelo planteado por Elías se refiere al monopolio de la violencia, al respecto podemos traer la descripción del sistema de conducta

y disciplina del capítulo VI de esta tesis, donde dimos cuenta de ciertos aspectos tales como las relaciones veniales entre superiores y subalternos, el ejercicio directo del poder punitivo y gran discrecionalidad al sancionar por parte de los instructores, que son una confirmación del monopolio de la violencia por parte de los institutos. O sea, nuestra analogía afirma que así como en el proceso socio-histórico abordado por Elias, aquí también nos encontramos ante un escenario donde la interdependencia mutua de sus miembros es una necesidad para la realización de las diferentes acciones. Recordemos que para el año 2012, solo en la Escuela Güemes, convivían 670 cadetes a los que además se les daba una formación intensiva de aula y campo a través de un cronograma cotidiano minuciosamente planificado. Semejante proyecto solo puede ser posible con amplios márgenes de previsibilidad. Es el sistema disciplinario, que se erige a partir del monopolio de la violencia en manos de los superiores, lo que permite establecer relaciones predecibles ante las diversas transgresiones, evitando así la violencia interpersonal inmediata y cotidiana dentro del propio grupo de gendarmes, tanto entre cadetes o aspirantes como entre estos y los superiores.

Como anticipamos al inicio del capítulo, los desarrollos de Elías nos son útiles como herramienta analítica más allá de la analogía que acabamos de presentar. Afirmamos además que si bien el proceso civilizatorio descrito por Elias y el proceso escolar que venimos describiendo, son –como ya aclaramos– dos fenómenos diferentes, entendemos que en otro nivel –ya no analógico–, están emparentados. El propio autor afirma que: “El acortesanamiento de los guerreros es uno de los factores decisivos no solamente del proceso civilizatorio occidental, sino de todo gran proceso civilizatorio” (2009: 563). En este otro sentido consideramos que la formación de las fuerzas de seguridad son un engranaje del proceso civilizatorio mayor. Así, los institutos de formación básica pueden ser pensados como espacios institucionales en los que se forma a los sujetos que, bajo determinadas circunstancias, podrán y deberán hacer uso de sus impulsos violentos al interior de una configuración social mayor que tiende a reprimirlos, al menos, en la mayoría de su población. Sin embargo, y sin que esto sea una contradicción, en la formación de cadetes y aspirantes domina un encauzamiento moralizante que, refinando la conducta, busca reprimir las pasiones. Fuerzas de seguridad como la GNA son las instituciones a través de las cuales el Estado monopoliza la violencia física al interior de sus fronteras.

Puede resultar contradictorio afirmar que una institución encargada de ejercer la violencia legítima del Estado forme a los integrantes de sus filas reprimiendo precisamente los impulsos violentos, pero entendemos que dicha contradicción es sólo aparente. Monopolizar el ejercicio de la violencia implica, en el caso de los Estados modernos, enmarcarlo dentro de determinadas regularidades, normalizarlo, es una violencia que debe ser lo más previsible y obediente posible, ya que forma parte central de su gobierno. Esta no puede ser una violencia irracional y descontrolada, así incluso cuando es aplicada de manera extrema debe ser siempre utilitaria.

Ahora bien, podríamos preguntarnos entonces por qué, en fuerzas de seguridad instruidas bajo un modelo como el que estamos presentando, existen no pocos casos de abuso de autoridad dentro de las fuerzas de seguridad. Para responder esta última cuestión vale citar a Gina Zabudovsky, quien en el Prefacio a la tercera edición de “El proceso de la civilización” (Elias, 2009) haciendo referencia al trabajo de A. Swann (1990) “The management of normality: critical essay in health and welfare”, explica que:

Con la inquietud de entender los nuevos escenarios mundiales se ha argumentado que, lejos de ser excluyentes, en el proceso de civilización se puede mantener la pacificación de la sociedad mientras se ejerce la violencia extrema y en gran escala contra ciertos grupos. (2009: 23)

El propio Elías aclara que existen alteraciones o movimientos de retroceso del proceso civilizatorio, por ejemplo durante conflictos bélicos:

Ciertamente, cabe pensar que hay fuertes movimientos de retroceso. Es suficientemente conocido, por ejemplo, que las formas vitales de la última guerra condujeron automáticamente a un quebrantamiento de los tabúes grandes y pequeños de la civilización en tiempos de paz (2009: 210)

Teniendo en cuenta lo anterior no resulta extraño pensar mecanismos de retroceso en el control de los impulsos violentos hacia ciertos territorios y ciertas poblaciones, más aun teniendo en cuenta discursos sociales tan extendidos y hasta dominantes que han logrado imponer como hegemónicas representaciones tales como las de “clases peligrosas”, “enemigos de la sociedad” o “guerra contra el delito” por citar solo algunos ejemplos conocidos. Así, es posible entender esas violencias aplicadas a determinados grupos dentro de la racionalidad de los Estados y de los proyectos de las elites que históricamente encarnan.

Para cerrar este apartado volvamos brevemente a nuestro razonamiento analógico entre el proceso civilizatorio presentado por Elías y nuestro caso. Dicha comparación nos permitió dar cuenta de aspectos de la configuración socio-institucional (sociogénesis) que impera en los institutos de formación básica de la GNA, a saber: la dependencia mutua y previsibilidad necesarias al interior de los institutos; junto con el monopolio en el ejercicio de la violencia legítima por parte de los instructores. Dicha configuración institucional permite a su vez condiciones predecibles para las relaciones interpersonales al interior de estos espacios institucionales. De acuerdo con el modelo de Elías a una configuración social correspondería determinada configuración psicológica, dicho de otra forma, existe para el autor una correspondencia entre la estructura social y la estructura emotiva (2009: 294). En el siguiente apartado nos proponemos -continuando con la analogía- dar cuenta de dicha estructura psicológico emotiva que se configura en dicho contexto socio-institucional.

### **VII.b Encauzamiento moralizante y autocoacción: psicogénesis**

En este punto de la tesis estamos en condiciones de dar cuenta de la configuración psicológica/emocional o psicogénesis que se corresponde con la configuración socio-institucional que hemos descripto hasta aquí. En las páginas que siguen nos proponemos mostrar que el sistema disciplinario que venimos describiendo persigue, por encima de cualquier otro objetivo, un encauzamiento moralizante de la conducta de los sujetos a los que se aplica. Y que es mediante este proceso de refinamiento/ritualización del comportamiento -donde además resulta fundamental la mirada de los superiores jerárquicos- que se logra la autocoacción, al mismo tiempo que un sentido de superioridad moral con respecto a otros que no pertenecen a la fuerza e incluso hacia sí mismos antes del ingreso. Consideramos que este modelo logra explicar la obediencia de los cadetes teniendo en cuenta las expectativas y valores de los jóvenes que ingresan a la fuerza, y el ascendiente de estatus que describimos en la primera parte de la tesis.

#### VII.b. 1 Aumento del umbral de vergüenza y control de los impulsos

Una tarde de abril nos encontrábamos merendando en la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes* junto con el instructor Marcelo. La mayoría de las mesas del

salón comedor estaban ocupadas con cadetes, también era posible observar algunos grupos de cadetes que esperaban en un gran espacio contiguo el permiso para pasar a merendar. Cada grupo estaba comandado por un cadete, aquel que estaba a cargo del grupo pedía permiso a alguno de los instructores que se encontraban en el salón comedor y una vez que su superior lo habilitaba hacía ingresar a sus compañeros. Mientras tanto nuestra conversación con Marcelo versaba sobre la diferencia de los “movimientos vivos” en la actualidad y cuando él había sido cadete. En un momento uno de los cadetes encargados de hacer ingresar a un grupo de camaradas al comedor se acerca a nuestra mesa caminando rápidamente, toma posición de firme, se quita el “birrete” y dirigiéndose a Marcelo dice:

Cadetes: permiso mi subalférez.

Marcelo: sí, ¿qué pasa?

Cadete: buenas tardes mi subalférez, cadete de segundo año (apellido y nombre) solicito su autorización para ingresar al comedor.

Marcelo: ¿por qué está transpirando así cadete?

Cadete: porque vengo corriendo porque estoy encargado del traslado y racionamiento general de la sección [recordemos que las para las actividades de instrucción de campo los cursos se organizan en secciones].

Marcelo: Autorizado, vaya, vaya.

Cadete: Buenas tardes mi subalférez.

En ese momento el cadete giró sobre su eje y salió en busca de sus compañeros. Inmediatamente Marcelo nos dijo lo siguiente: lo que pasa es que generalmente están en instrucción de campo allá atrás, y se tiene que adelantar [el cadete encargado de grupo] para que los cadetes que están internados [en sanidad] racionen a tiempo, si no van a racionar a cualquier hora. Eso es bueno, un cadete que piensa en que sus camaradas no coman tarde, hace el esfuerzo de venirse corriendo desde allá atrás porque sabe que está encargado de eso.

Lo que nos interesa destacar del ejemplo citado es que conociendo Marcelo el motivo por el cual el cadete estaba transpirado, y aun aprobándolo, de todas formas le haya hecho notar su desalineo corporal. La interacción que acabamos de describir se acomoda perfectamente a la dinámica propia del modelo que proponemos para explicar la obediencia en estos espacios institucionales. Para explicar a qué nos referimos podemos comenzar trayendo aquí los desarrollos de Tiscornia sobre los viejos edictos contravencionales de policía (2004). La autora afirma que dichas reglamentaciones perseguían el encauzamiento moralizante de la conducta de los sujetos a quienes se aplicaban. En este trabajo afirmamos que el régimen disciplinario escolar persigue el mismo fin, un encauzamiento moralizante que -como desarrollaremos a continuación- se aplica a la imagen corporal, a los modales de

mesa y a otros ámbitos del comportamiento de aspirantes y cadetes, generando autoacción y obediencia.

En la cita de campo que acabamos de presentar, el instructor Marcelo le hace notar al cadete que está transpirado, o sea, que su imagen corporal no está correctamente alineada según el modelo institucional. Pero no va más allá, no lo sanciona, ya que, como nos explica enseguida, “es un cadete que piensa en sus camaradas”. Los instructores (en este caso Marcelo) son quienes enseñan cómo comportarse de manera institucionalmente correcta durante el paso por las escuelas a los recién llegados. Como afirmábamos en el capítulo VI, las relaciones entre superiores y subordinados adquieren la forma de relaciones veniales y paternalistas, estos superiores sociales no utilizan exclusivamente ni primordialmente el castigo físico como medio de control en los institutos sino que también, como en el ejemplo, son los encargados del refinamiento –en el sentido de acortesanamiento- de la conducta. La mirada de los instructores es permanente y lo que buscaba Marcelo, al hacer notar al cadete que estaba transpirado, era generar vergüenza en aquel a quien interpelaba.

Este encauzamiento moralizante remite a la idea de “civilización” tal como lo recupera, de manera general, Norbert Elias, en el uso que le daban las sociedades occidentales a partir del siglo XVI a dicho concepto. El autor plantea que:

...si se trata de comprobar cuál es, en realidad, la función general que cumple el concepto de “civilización” y cuál es la generalidad que se pretende designar con estas acciones y actitudes humanas al agruparlas bajo el término de “civilizadas”, llegamos a una conclusión muy simple: este concepto expresa la autoconciencia de occidente. (...) El concepto resume todo aquello que la sociedad occidental de los últimos dos o tres siglos cree llevar de ventaja a las sociedades anteriores o a las contemporáneas “más primitivas”. Con el término de “civilización” trata la sociedad occidental de caracterizar aquello que expresa su peculiaridad y de lo que se siente orgullosa: el grado alcanzado por su técnica, sus modales, el desarrollo de sus conocimientos científicos, su concepción del mundo y muchas otras cosas. (Eliás, 2009: 83)

Nuestra tesis afirma que en los institutos de formación básica de la GNA, se genera la obediencia mediante un proceso que comparte muchos aspectos en común con el proceso civilizatorio descrito por Eliás. En ambos casos se trata de dinámicas que apelan a la vergüenza de aquellos a quienes se aplica y en las cuales la mirada de los superiores jerárquicos es central en la generación autoacción. En dicho sentido vale citar una vez



más a Elías quien refiriéndose a la sociedad cortesana de los siglos XVI, XVII y XVIII afirma que:

[La] forma de corregir, cortesana, superficialmente suave y comparativamente considerada es mucho más coercitiva como medio de control social, en especial cuando la practica un superior social; es infinitamente más eficaz para el establecimiento de costumbres duraderas que los insultos, las burlas o cualquier amenaza con castigos físicos. (2009: 162)

Elías continúa afirmando que dicha manera de censurar el comportamiento indeseado, refinándolo, se interioriza en autoacción, ya que esa ritualización del comportamiento obliga a una regulación de las propias emociones producto de la vergüenza que genera la desaprobación del superior social. Si pensamos en nuestro ejemplo de la interacción en el comedor entre Marcelo y el cadete podemos afirmar que similares mecanismos de control actúan en la psicogénesis de los cadetes y aspirantes que ingresan a los institutos de formación básica de la GNA. Vale la pena destacar la importancia que adquiere el sentimiento de vergüenza en este proceso de refinamiento de la conducta y consecuente autoacción. Al respecto Elías define a la vergüenza como una excitación o sentimiento desagradable que se manifiesta automáticamente en situaciones de degradación social o de gestos de superioridad de otros. Este efecto de vergüenza, continúa el autor, aparece cuando el sujeto no puede defenderse de la situación de degradación mediante una agresión física. En nuestro ejemplo, el cadete se ve expuesto, a partir de la observación que le hace el instructor sobre su aspecto físico, a una degradación social frente a un superior social. Para que quede claro la forma en que actúa esta forma de corrección cortesana vale citar una vez más a Elías:

El conflicto que se manifiesta en la vergüenza no es solamente un conflicto del individuo con la opinión social predominante, sino un conflicto del comportamiento del individuo con aquella parte de su yo que representa la opinión social; es un conflicto en su espíritu; es un conflicto en el que el propio individuo se reconoce como inferior. El individuo teme perder el aprecio o la consideración de otros cuyo aprecio y consideración le importan o le han importado. (2009: 594)

Como vimos en nuestro ejemplo, allí no hay insulto por parte del superior, no hay amenazas con castigos físicos, tampoco una burla, lo que sí encontramos es un encauzamiento moralizante mediante la mirada escrutinadora de un superior ante la transgresión de una pauta que rige el aspecto corporal. Mirada que en los institutos de

formación básica resulta permanente por parte de los superiores jerárquicos, mirada cuya principal función es un aumento de los umbrales de vergüenza en aquellos a quienes va dirigida, mirada que se interioriza en forma de autoacción. Los cadetes y aspirantes obedecen por el temor a perder el aprecio y consideración de quienes para ellos son importantes, ya que la desaprobación por parte de éstos es siempre un riesgo de degradación, una posibilidad de perder el ascendiente de estatus social que significa ser gendarmes.

#### VII. b. 2 Maneras de cuerpo y modales de mesa

##### *CUERPOS PULCROS*

Nos proponemos ahora presentar datos sobre dinámicas comportamentales institucionales que persiguen el refinamiento de la conducta de los jóvenes cursantes durante la formación básica de GNA.

Para ello podemos comenzar prestando atención a los motivos por los cuales los cadetes y aspirantes han sido efectivamente sancionados en el transcurso del internado, de esta manera buscamos dar cuenta de conductas que son institucionalmente desaprobadas y por ello mismo desalentadas. Afirmamos que muchas de las faltas por las cuales cadetes y aspirantes son sancionados se refieren al cuidado de la imagen corporal y a determinadas conductas clasificadas como ociosas o pequeñas incivildades, la sanción persigue aquí el acortesanamiento. Casi la totalidad de los jóvenes han sido sancionados en algún momento por faltas tales como: tener los borceguíes mal lustrados; tener la ropa mal planchada; estar mal afeitados o tener el pelo más largo de lo aceptable; por tener las uñas más largas de lo permitido; por adoptar posiciones corporales consideradas incorrectas (como por ejemplo estar apoyado en una pared o columna); fumar; no comportarse como es esperado durante las comidas; y otras por el estilo. También es común que las chicas sean sancionadas por estar mal peinadas o demasiado maquilladas.

Este tipo de sanciones son muy comunes y dan cuenta de un determinado modelo corporal/comportamental institucional deseado. Modelo que se enseña desde el primer instante que los recién llegados ingresan a las diferentes escuelas de la GNA. Al respecto vale la pena citar un fragmento de una entrevista que realizamos con un grupo de cadetes de tercer año de la *Escuela de Oficiales Gral. Don Martín Miguel de Güemes*:

Julia: Y bueno, uno tiene que enseñarle a los cadetes que vienen a primer año a cómo vestirse, cómo se plancha y bueno todos los días se controla para que el alumno esté impecable. Porque se le enseña al cadete que la presencia ya es parte de la formación. Y bueno el control de la limpieza para estar todo... y bueno son cosas que uno va controlando, también la situación sanitaria de cada cadete.

Néstor: Por eso, como le decía mi camarada, acá se cuida mucho lo que es valor y pulcritud, y una cosa muy importante que no puede faltar, pero aun en un conductor de la fuerza, un oficial de la fuerza es la responsabilidad.

Julia: Ahí hay, por ejemplo, no se permite insubordinación, un ejemplo para que entienda, ocio dentro de la subunidad, falta al reglamento, en la formación o...

Néstor: Son artículos del reglamento interno dentro del instituto de formación de Gendarmería Nacional y está articulado en artículos e incisos. Eso en primer año se enseña siempre.

Vemos que entre otras faltas referidas al respeto hacia los superiores y la insubordinación, aparecen aquellas que refieren a un determinado modelo corporal institucionalmente deseable. Es este un cuerpo pulcro y cortesano. En este sentido coincidimos con Sirimarco cuando destaca la importancia que adquieren en este tipo de institutos la construcción de un *cuerpo legítimo*, "...un cuerpo institucional, esto es, como metáforas que ligan los cuerpos de los sujetos con el cuerpo político (Hoberman, 1988)" (Sirimarco, 2009: 57). Para la autora resulta central la existencia de un cuerpo institucional ideal a partir del cual se produce la manipulación institucional de los cuerpos reales. Al respecto Sirimarco afirma:

Lejos de importar que algunos ingresantes no alcancen la altura mínima sugerida o superen la edad máxima acordada, la importancia es la existencia misma de esos límites, el hecho mismo de su instauración, en tanto apuntan a un determinado cuerpo ideal(izado) e institucionalmente abalado. (...) Más que degradaciones de un sujeto liminar, o separación de una vida civil, considero entonces que estas prescripciones a las que se somete a los ingresantes, constituyen, sin dejar de significar todo eso –o además-, una manipulación institucional del cuerpo tendiente a construir un cuerpo policial legítimo. O, lo que es lo mismo, apropiarse a los cuerpos de los ingresantes para convertir esos cuerpos civiles en los cuerpos físicos institucionalmente deseados. (57: 2009)

Además de la existencia de un cuerpo policial legítimo (o las representaciones sobre lo corpóreo institucionalmente deseables), Sirimarco destaca que la institución se apropia de los cuerpos materiales de los ingresantes, y que es el cuerpo mismo el escenario en el cual se produce la construcción del cuerpo policial a partir de corporalidades "civiles". En este sentido afirma:

...propongo entender que el ingreso a la agencia policial señala el comienzo de un proceso de alienación de los cuerpos, donde la institución se apodera tanto de su

materialidad como de sus representaciones, orientando sus acciones y comportamientos hacia un nuevo patrón de normas y actitudes corporales. En la construcción del sujeto policial, el cuerpo se transforma en el escenario mismo de esa construcción. (193: 2011)

Nuestra investigación para el caso de la GNA coincide con Sirimarco en cuanto a la importancia del cuerpo en la formación de un sujeto “gendarmístico” a partir de nuevas corporalidades institucionales basadas en un modelo corporal/comportamental institucionalmente deseable. Sin embargo nos interesa destacar que para el caso de la GNA, este modelo se nutre tanto de aspectos característicos de las fuerzas de seguridad –que se pueden apreciar en las prácticas de saludos y desfiles que describe Sirimarco-, como así también de otros aspectos que son legítimos en otras esferas laborales o de la sociedad en general. Es decir, que son características corporales dominantes incluso más allá de las fronteras institucionales. Muchos otros ámbitos laborales además de los de las fuerzas de seguridad, valoran la pulcritud y la discreción en el vestir así como corporalidades que se desenvuelvan de manera cortesana, por ejemplo, en la mesa. Son aspectos considerados propio de ámbitos de elevado estatus social.

Estas representaciones corporales/comportamentales que venimos describiendo aparecen también en la entrevista con Julia y Néstor cuando hablan de pulcritud en el vestir y en la presencia física en general o en las referencias a la desaprobación de conductas ociosas, como así también en los motivos por los que los cadetes son sancionados. Y, como nos interesa destacar sobre todo, estas conductas esperadas apuntan a un encauzamiento moralizante que persigue un cuerpo pulcro, no ocioso, “decente”. Persigue un refinamiento de la conducta, o acortesanamiento que, entendemos, no es un capital exclusivo de las fuerzas de seguridad y militares sino que las trascienden para formar parte de la idea de “civilización” de acuerdo como la define Elías y que ya citamos más arriba. Allí, vimos que de acuerdo con el autor dicho término expresaría la autoconciencia de occidente, el grado alcanzado por las técnicas y modales –entre otras cuestiones-, autoconciencia que le permite sentirse aventajada respecto a otras sociedades contemporáneas.

#### *EL COMPORTAMIENTO EN LA MESA*

Siguiendo con el refinamiento, o ritualización de la conducta, diremos que se destaca al observar los modales de mesa que se imponen a los cadetes y aspirantes desde los primeros

días del ingreso. Es importante reiterar aquí que existen las sanciones por comportamiento considerados inapropiados en el comedor. Así, varios cadetes habían sido sancionados por tener la servilleta sucia, por apoyar los codos en la mesa o por hablar en un tono más fuerte que el permitido dentro del comedor.

Durante nuestro trabajo de campo fuimos convidados en reiteradas ocasiones a compartir almuerzos, meriendas y cenas tanto en los salones comedores junto a cadetes y aspirantes, o bien en los casinos de oficiales donde comían la mayoría de los instructores y otros integrantes de la fuerza de dicho escalafón. En este último caso las comidas eran algo más relajadas respecto a los modales de mesa, pero en los salones comedores de cadetes y aspirantes los jóvenes se cuidaban de respetar cada detalle en su forma de comer. En miras a graficar este tipo de conductas durante las comidas pegamos a continuación un fragmento de las notas de campo donde se describe un almuerzo compartido en el salón comedor de la *Escuela de Suboficiales y Gendarmes Cabo Juan Adolfo Romero*, con fecha del 19 de noviembre del 2012:

...nos quedamos a almorzar en el salón comedor, en la mesa de los instructores junto a tres o cuatro de ellos entre quienes se encuentra Joaquín. Él es un instructor de 31 años con quién nos ponemos a conversar de los diferentes destinos en los que ha trabajado. Mientras esperamos que lleguen los platos vemos que desde el patio lindante al comedor se acercan marchando en formación un grupo de aspirantes a gendarmes, mientras lo hacen entonan “Águilas de la frontera” (himno de la GNA). Al llegar a la puerta del salón comedor, los aspirantes hacen silencio y forman una fila contra una de las paredes del mismo, la fila avanza hasta que llegan a una barra donde les sirven la comida en unas bandejas de acero inoxidable y van ocupando luego diferentes mesas. El almuerzo fue muy distendido sin que el ambiente reinante deje de ser ordenado. Los aspirantes se sientan y colocan su servilleta en la fada. Ninguno apoya los codos en la mesa y cuando hablan entre ellos lo hacen en un tono suave. Cada vez que van a tomar agua proceden primero a limpiarse la boca con la servilleta, que vuelven a colocar enseguida en sus faldas. Cuando comen pan, lo hacen cortando un pequeño trozo y dejando el resto en la panera, ninguno se lleva un miñón entero a la boca. Se los puede observar sentados bien derechos, ninguno se recuesta en la silla o se despereza. Los movimientos al comer son lentos, nadie come apurado. Al igual que lo que observamos en la escuela Güemes comen la fruta (manzana en esta ocasión) utilizando para ello el cuchillo y tenedor, nunca lo hacen tomando la fruta con la mano.

Vale agregar a la descripción anterior que siempre hay al menos un subinstructor o instructor, y por lo general tres o más, comiendo en el salón comedor (en una mesa aparte). Mientras se desarrolla cada comida, los instructores están atentos a lo que sucede en las mesas. En la escuela de cadetes, además de existir la mesa de instructores, los jóvenes se

sientan de modo tal que cada mesa es compartida por cadetes de cada uno de los tres años: primero, segundo y tercero. Cada una de las mesas está a cargo de un “jefe de mesa”, rol asignado a uno de los dos o tres cadetes de tercero que ocupan cada una de las mismas. El “jefe de mesa” no sólo debe controlar que se cuiden los modales sino que además debe velar porque no falte nada a sus compañeros durante las comidas. Se agrega así otra instancia de control que regula, al tiempo que transmite, maneras de mesa consideradas aceptables. Así, los cadetes de tercer año enseñan, durante las diferentes comidas diarias, cómo deben comportarse en la mesa los novicios. En una de nuestras charlas con cadetes de primer año, Francisco nos explicaba en qué consiste este adiestramiento:

Pregunta: ¿y en el comedor qué les enseñan?

Francisco: y las formas de... urbanidad y cortesía, cómo agarrar los cubiertos, la copa, cómo usar la servilleta, cómo comer el postre, a llevar el tenedor a la boca sin acercar la cara al plato, cómo comer el pan, todo ese tipo de cosas que en el futuro te pueden servir porque vas a ser funcionario público.

Pregunta: ¿y eso lo ven desde el principio?

Francisco: sí, en la semana de adaptación ya nos enseñan. Nos enseñan en las aulas de (...) nos enseñan a comer correctamente, uso de la servilleta, o cómo colocar los cubiertos.

La referencia de Francisco sobre formas de “urbanidad y cortesía” no es casual ya que ese es el nombre de la Unidad V de la materia de campo “Régimen orgánico y funcional de la GNA” y que cursan los cadetes desde el primer año en el instituto<sup>134</sup>. Esta misma materia comprende además una unidad VI titulada “Aspectos varios, personales y estéticos” cuyos

---

<sup>134</sup> Los puntos que comprende dicha unidad V son: ceremonial social; ceremonial militar; presentación y saludo; comportamiento en público; fiestas; visitas; comportamiento en las comidas; brindis, felicitaciones y regalos; conversaciones; conducta en la iglesia; tratamiento protocolar; deberes. Entre los objetivos generales de la materia se encuentra uno que reza “Incorporar normas de urbanidad y cortesía”. Asimismo, en una entrevista a un instructor de la escuela de oficiales, fechada 04/04/29012, un instructor refiriéndose al Período de adaptación, describió esta materia de la siguiente manera: “Y comienzan con diferentes materias como régimen orgánico y funcional donde les hablamos a ellos un poco de la historia de nuestra institución, de nuestras jerarquías, de nuestros grados, de la organización de nuestra institución, les hablamos de nuestro régimen disciplinario, cuál es la convivencia que debe existir dentro del instituto. Les hablamos por ejemplo de aspectos personales, corte de cabello, de la barba, uso de alhajas y cosméticos para las femeninas o del peinado, el uso del uniforme, aunque usted no lo crea acá hay cadetes que al momento de ingresar nunca han utilizado una camisa dentro de un pantalón y mucho menos utilizar un cinto en el pantalón, entonces llegan acá donde la imagen debe ser la mejor y la camisa bien planchadita, el pantalón bien ajustado. Entonces hay muchos jóvenes que llegamos y empezamos a enseñarles eso, cosas básicas, simples que por ahí parecen una pavada hablando mal y pronto pero que no, que para nosotros es muy importante. En primer año tienen que tener una muy buena base, una muy buena base. Y de ahí comenzamos, por ejemplo el lustre del borceguí que por ahí nunca le han pasado una pomada al zapato o realizar el moño de una corbata, que son cosas que por ahí uno no las ve, que no se ven pero que realmente así se comienza acá.” (Parte de este fragmento de entrevista ya fue citado en el apartado “Re civiles” del capítulo II).

contenidos temáticos se ocupan de la imagen corporal de los cadetes: peluquería; cabello, barba y bigote; uso del cabello para el personal femenino; alhajas y cosméticos; licencias; solicitudes; autorización para contraer matrimonio; trato con el personal femenino<sup>135</sup>. Como podemos apreciar, las cuestiones referentes al modelo corporal y comportamental de los cursantes no sólo se transmite en el devenir cotidiano sino que además se encuentran formalmente establecidos como temas y unidades de materias, lo que revela la importancia que la institución confiere a dichos aspectos de la formación.

En el capítulo III, subapartado “Águilas de la frontera”, citábamos las palabras del instructor Gómez, cuando nos explicaba que el gendarme debía estar adaptado tanto a compartir la mesa con un puestero de campo en lugares remotos y circunstancia precarias, tanto como a compartir una comida con altos funcionarios de gobierno tales como intendentes, gobernadores o ministros, y debido a esto último continuaba afirmando que:

Y el gendarme tiene que estar acostumbrado a saber cómo se usan los cubiertos, aunque les parezca mentira hay gente que no sabe cómo... no a todos les enseñan a comer con tres cubiertos o más, tres copas. Entonces es una cuestión de enseñanza, el cadete de tercer año ya tiene una formación que hace que si en la mesa estamos distendidos pero aprendamos cómo se come el pan, cortamos un pedacito, esas son cuestiones que también hacen al mando y que tienen que estar enseñando.

Traemos nuevamente esta cita con el fin de destacar que, como venimos afirmando, este refinamiento de la conducta no es algo exclusivo de las fuerzas de seguridad (en nuestro caso la GNA), sino que representan conductas valoradas positivamente para la sociedad en general. La referencia a los intendentes, gobernadores y altos funcionarios públicos dan cuenta de una evaluación en la que, para el instructor Gómez, las maneras de mesa cortesananas son propias de la “gente importante”, poderosa o con un elevado estatus social. Recapitulando, en este subapartado mostramos parte de los mecanismos tendientes al refinamiento de la conducta y lo hicimos centrándonos en el análisis de las maneras de cuerpo y de los modales de mesa que se transmiten en la formación básica de los gendarmes. Partiendo del examen de los motivos por los que los cadetes son sancionados y continuando con las observaciones de las distintas comidas que compartimos con los nativos, pudimos delinear un modelo institucionalmente deseado del cuerpo y el comportamiento.

---

<sup>135</sup> Obtenido de los programas de materias del año 2012, los mismos fueron cedidos por las autoridades escolares.

También mostramos que si bien los modelos –corporal y comportamental- institucionalmente deseados dan cuenta de la especificidad de nuestro objeto de estudio (por ejemplo en los rasgos marciales como pueden ser los desfiles, uniformes y demás aspectos castrenses que conserva la GNA), al mismo tiempo echan mano de representaciones –corporales y comportamentales- consideradas legítimas en el resto de la sociedad, que son precisamente las que aquí hemos descrito como refinadas o cortesanas. Por último, hemos destacado también el papel central de la mirada permanente de los superiores jerárquicos en el cuidado de los “buenos modales”. Como dijimos más arriba dicho refinamiento de la conducta se interioriza en autocoacción a partir de la desaprobación de los superiores sociales que exponen a cadetes y aspirantes al sentimiento desagradable de vergüenza que se manifiesta automáticamente en situaciones de degradación social.

Vale la pena destacar aquí que no consideramos que este tipo de dinámicas -por medio de las cuales se obtiene la obediencia en los institutos de GNA- anulen la importancia de otras modalidades referidas dispositivos disciplinarios corporales descritos por Michael Foucault, que otros autores como Sirimarco (2004a, 2009, 2011) y Badaró (2009) han utilizado para dar cuenta de la obtención de obediencia y la constitución de subjetividades en fuerzas militares y de seguridad. Entendemos que estas dinámicas que aquí describimos -y cuya aplicación a los institutos de formación de una fuerza de seguridad forman parte de la originalidad de nuestro trabajo- resultan complementarios a esas disciplinas. En este sentido entendemos que los institutos de formación básica de las fuerzas de seguridad conforman universos sociales complejos en los cuales actúan de manera más o menos coherente y coordinada distintos patrones de conducta e interacción. Nuestro trabajo viene a complementar las explicaciones, siempre inacabadas, sobre la consecución del mando y la obediencia en estos espacios sociales.

### VII. b. 3 Autopercepción de la propia superioridad y obediencia voluntaria

En el capítulo IV, argumentamos que la GNA ofrece a los jóvenes que pasan a engrosar sus filas no solo condiciones laborales estables y beneficios económicos, sino además la percepción de un aumento del propio estatus social al formar parte de un grupo socialmente legítimo, un colectivo que además es nada menos que una institución del Estado. Vale



recordar aquí, una vez más, que Elías afirma que el concepto de “civilización” expresa la imagen que el mundo occidental se hace de sí mismo, autoconciencia que destaca todo aquello en lo que aventajaría al resto. O sea, es una conciencia de la propia superioridad que se apoya en el refinamiento de la conducta, o en términos del autor:

...imbricación recurrente de las normas de comportamiento de las clases funcionalmente superiores en las inferiores, que están en proceso ascensional, no es menos característica de la posición dual de estas clases superiores en el curso de este proceso. La habituación a una previsión a más largo plazo, la regulación más estricta del comportamiento y de las emociones que sus funciones y su posición convierten en costumbre de las respectivas clases superiores, constituyen instrumentos importantes de superioridad sobre los demás, como en el caso, por ejemplo, de los europeos colonizadores: les sirven como rasgos distintivos y se cuentan entre los propios de su posición como clase superior, que les proporciona prestigio. (...) El temor que se origina en la situación del conjunto del grupo, es su lucha por mantener su posición superior y en su mayor o menor amenaza actúa de este modo inmediatamente como una fuerza instintiva para el mantenimiento del código de comportamiento, para el cultivo del super-yo en cada uno de sus miembros aislados. Este temor cristaliza en el miedo individual, en el temor de cada persona a la degradación personal o, incluso, a la disminución de su prestigio en la propia sociedad. (2009: 558)

En este trabajo afirmamos que el aumento en el estatus o prestigio social que experimentan los cadetes y aspirantes en su paso por los institutos es resultado del acortesanamiento - acompañado por los procesos que describimos en la primera parte de la tesis- al que se ven sometidos desde su ingreso a los institutos. Este proceso promueve al mismo tiempo la identificación con el grupo y el sentido de superioridad, de manera que ambos fenómenos se retroalimentan mutuamente. Los cadetes y aspirantes que han sido sujetos del régimen disciplinario de los institutos de formación de la GNA, experimentan un sentido de la superioridad con relación a otros jóvenes que no lo han hecho, o bien, a ellos mismos antes de vivirlo<sup>136</sup>. El temor a perder esta posición alcanzada refuerza esta forma cortesana de la conducta con su consecuente autoacción.

Resulta importante discutir en este punto con los desarrollos de Sirimarco sobre la formación del sujeto policial. Es importante aclarar antes que nada que su trabajo ha sido realizado en otro momento y en otras fuerzas de seguridad, sin embargo tomaremos algunas de las ideas centrales de sus trabajos para contrastarlas con las nuestras ya que la

---

<sup>136</sup> Estos cambios en las autopercepciones a partir del ingreso fueron desarrolladas en la primera parte de la tesis. Para ello utilizamos allí los conceptos de *identificación*, *autopercepción* y *grupalidad* desarrollados por Bubaker y Cooper (2001).

comparación es un ejercicio antropológico por excelencia<sup>137</sup> que nos permitirá –en este caso- explicar y exponer mejor nuestras ideas. Por ello es importante aclarar que las diferencias que vamos a exponer se explican principalmente por el hecho de que su trabajo encara el estudio otras instituciones (Policía Federal y Policía de la Provincia de Buenos Aires) y se desarrolla en momentos diferentes del nuestro. Pero sobre todo entendemos que, a pesar de las divergencias, ambos desarrollos resultan complementarios antes que mutuamente excluyentes para llegar a comprender la obtención de obediencia y construcción de subjetividades en las fuerzas de seguridad argentinas.

Como ya hemos anticipado, Sirimarco defiende la idea de que la apropiación de los cuerpos y su reencauzamiento mediante un disciplinamiento represivo y punitivo, constituye la principal estrategia institucional para la construcción de un *sujeto policial*: “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.” (2011: 193). A partir de aquí, Sirimarco desprende al menos dos consecuencia, por un lado la generación de sujetos dóciles que obedezcan de manera inmediata e irreflexiva ante las órdenes de los superiores:

...aspirantes y cadetes asimilan en sus cuerpos la obediencia. Adiestrarlos es disciplinarlos, es potenciar su sumisión, ya que, como bien señala Michael Foucault (1989), es “dócil un cuerpo que puede ser sometido” (140). Así por medio de la instrucción, de las rutinas y repeticiones, de los disciplinamientos represivos y punitivos que se alzan para aquellos incapaces de cumplir cabalmente las órdenes, los futuros policías son condicionados para obedecer irreflexivamente, siguiendo mandatos (Kant de Lima, 2003) Adiestrar sus cuerpos es construir sujetos obedientes. (2011: 197)

En segundo lugar, y al mismo tiempo, la autora afirma que dicho reencauzamiento de los cuerpos y las corporalidades persigue la apertura de espacios para nuevos entrenamientos y gestualidades (una corporalidad institucional legítima) en sincronía con la clausura de usos y costumbres “civiles” (2009: 40). En sus palabras:

...mi propuesta es considerar el cuerpo como una instancia de suma centralidad en estos contextos educativos: como el punto nodal en el que se anclan los imperativos que forjan al sujeto policial, en tanto construirlo es reencauzar los usos y las

---

<sup>137</sup> Sobre la comparación en antropología ver: Barth, F. (2000): Metodologías comparativas na análise dos dados antropológicos. En O guru, o iniciador e outras variações antropológicas, organizado por T. Lask, pp. 187-200. Contra Capa, Río de Janeiro.

gestualidades de un cuerpo “civil” en un cuerpo institucionalmente aceptado. (2011: 193)

Con respecto al primer punto –que los policías son condicionados para obedecer irreflexivamente-, si bien nuestra investigación en institutos de formación básica de la GNA nos lleva a confirmar el peso que tienen las disciplinas corporales para la consecución de la obediencia, no podemos afirmar que la obediencia sea irreflexiva. Como venimos afirmando, el temor a la desaprobación y pérdida de estatus es lo que asegura cierta cantidad de obediencia por parte de aspirantes y cadetes. Por ello consideramos que ante una orden siempre existe al menos una mínima evaluación de las implicancias de obedecer o bien de no hacerlo, ya que se pone en juego ese ascendente de estatus. Ejemplo de ello son las redes de lealtades que describimos al inicio de este capítulo, allí vimos que los jóvenes toman diferentes decisiones (no delatar, o bien hacerlo) de acuerdo con diferentes consecuencias posibles (compartir un castigo que no acarreará mayores consecuencias en el primer caso, o bien evitar una degradación o la expulsión del grupo en el segundo), sin que ello asegure de manera automática un tipo de respuesta (también vimos con el ejemplo del cadete Guillermo que estaban los que delataban cuando no había que hacerlo). Vale la pena aclarar que no estamos afirmando que estos jóvenes sean plenamente conscientes de las dinámicas que los llevan a obedecer, ni que realicen estas evaluaciones como lo haría un *homo oeconomicus* pero tampoco que sean absolutamente inconscientes. El grado de consciencia puede variar de un sujeto a otro, pero nuestros datos nos indican que la obediencia durante la formación básica de la GNA no acontece principalmente de manera irreflexiva por el puro adiestramiento de los cuerpos.<sup>138</sup>

Cuando Sirimarco afirma que:

De lo que se trata es de preparar al cuerpo para que obedezca. En otras palabras, de volverlo manipulable, de lograr que entre el grito de “¡En profundidad!” y la inclinación de los cuerpos no medie raciocinio ni reflexión; de conseguir que la elevación de la mano derecha hacia la sien sea la consecuencia inmediata, espontánea e impensada de la irrupción de un superior en escena, sin que intervenga en ello más que la acción pura y simple de elevar la mano, sin tener que preguntarse si la izquierda o la derecha, o tener que preocuparse por la

---

<sup>138</sup> Podemos dejar planteada incluso, a manera de hipótesis para futuras indagaciones, la idea de que las acciones represivas que las fuerzas de seguridad ejercen regularmente contra determinados grupos sociales provenientes de sectores populares (trabajadores precarizados, agrupaciones piqueteras, etc.) que, en muchos casos, son los propios grupos de donde provienen los gendarmes y otros integrantes de fuerzas de seguridad, tampoco acontece de manera irreflexiva a partir de una orden, sino que puede ser pensadas como una manera de reafirmar el propio ascendente de estatus. Reprimir a grupos de sectores pobres o populares resultaría en esta hipótesis una acción que, desde la propia mirada de estos sujetos, los coloca por encima de aquellos a los que se aplica la fuerza, reafirmando así que ya no pertenecerían a dichos grupos.

exacta rigidez de los dedos o por la exacta altura en que la sien deberá ser rozada . El saludo deviene entonces –diría Nick Crossley (1995)- un simple portador de la intención de saludar, donde la intención no se efectúa de manera previa al acto. (2011: 196)

Entendemos que esta afirmación de Sirimarco, es válida solo cuando recortamos este tipo ejercicios marciales (o cualquier otro) de su contexto mayor, pero no podemos extenderlo más allá del gesto, o los gestos sucesivos que conforman la técnica. Por ello, seguimos a Galvani (2009) cuando tomando el concepto de técnicas corporales de Marcel Mauss (1979) lo diferencia del concepto foucaultiano de disciplina:

Por un lado, la disciplina se inculca a través de las técnicas corporales, actuando sobre los cuerpos para hacer que éstos reaccionen de manera automática ante un estímulo. Por otro lado, las técnicas corporales posibilitan la realización de nuevas tareas (Miguez, 2002). Y si bien para su realización es indispensable tener automatizados ciertos movimientos del cuerpo (piénsese por ejemplo en la acción de estar manejando un automóvil), hay también instancias de reflexión en el aprendizaje de las técnicas y en la realización de las tareas para las cuales fueron aprendidas. Es decir, un uso activo y productivo de ellas por parte de los sujetos, y también en alguna medida o en ciertos aspectos, con cierto grado de conciencia. (2009: 6)

De esta manera podemos afirmar que, como afirma Sirimarco, aquello que no se piensa es el gesto como parte de una secuencia, y eso sucede con cualquier técnica corporal que se aprende por repetición. Sin embargo consideramos que la acción en su conjunto –no el acto reflejo de llevar la mano a la sien sino la acción de saludar- es un hecho sociocultural y por tanto debe ser entendida de manera holística, como algo más que la suma de sus partes. Desde esta perspectiva debemos pensar las acciones como un conjunto de gestos cargados de sentido, con finalidades explícitas o no, que se desarrollan en un determinado contexto socio-institucional, y entonces sí debemos entenderlas como conductas evaluadas y razonadas por parte de los actores sociales, aunque dicha evaluación no sea absolutamente transparente a las consciencias de quienes obedecen. Lo que sí puede ser irracional y automatizado es el gesto pero no la acción como un todo, que involucra la lectura del contexto que define cuándo realizarlo y cuándo dejar pasar. Tomemos una vez más el ejemplo del saludo: cuando un cadete o aspirante ejecuta el gesto de llevar la mano derecha a la sien, previamente realizó toda una lectura del contexto y evaluó si quien se acerca es un superior jerárquico o no, y si efectivamente la situación merece dicho gesto o no. Incluso cuando, por ejemplo, durante un recreo un cadete grita “¡atención!” y el resto de sus compañeros presentes adquieren la posición “firme” y hacen el “saludo uno” (llevar la mano derecha a la sien) automáticamente, es debido a que no han podido leer el contexto y, ante la

duda, prefieren ser engañados por un compañero antes que sancionados por un superior. Sin embargo dicho grito también suele ser usado por los cadetes a modo de broma para sorprender a algún compañero desatento, y en esas ocasiones, si bien el gesto surge automáticamente, es abandonado enseguida ni bien se comprende -lectura del contexto mediante- que efectivamente era un chasco. Incluso algunos han sido sancionados por no hacer el saludo ante el grito de atención de algún camarada pensando que era una broma cuando no lo era, es decir, no leyeron correctamente el contexto. Otra anécdota sobre el saludo que podemos traer para abonar nuestro punto se refiere a nuestro propio ingreso a las escuelas e institutos de GNA durante el trabajo de campo. Al principio cuando llegábamos a un nuevo instituto, los cadetes o aspirantes que se encontraban realizando la guardia en los accesos se mostraban dubitativos con respecto a si realizar o no el “saludo uno” ya que no lograban identificar quienes éramos y si merecíamos dicho gesto o no. Sucedió entonces que mientras que algunos, por las dudas y para no ser sancionados, ejecutaban el gesto, otros al vernos vestidos “de civil” no lo hacían. Luego de unos días de vernos, una vez que ya sabían que no éramos gendarmes, nos saludaban solo levantando la mano o con un leve movimiento de la cabeza, como lo hubieran hecho con cualquier ciudadano que no forme parte de la fuerza ni sea evaluado como autoridad jerárquica. Lo importante es que tanto en el caso de saludar “por las dudas” como en el de no saludar en absoluto, hay evaluación de contexto y reflexión previa a la acción.

Por todo lo anterior, en este trabajo afirmamos que la obediencia va más allá del gesto que constituye una técnica corporal, al punto que a veces no se obedece en absoluto, como en el caso del cadete que sabiendo que estaba prohibido fumar, igual lo hacía a escondidas y con un broche para no ser descubierto<sup>139</sup>. El mando y la obediencia llegan a muchos otros aspectos de la vida de los cadetes y aspirantes y no solo a las técnicas corporales.

Proponemos que la obediencia, en un sentido más amplio que el de la ejecución de gestos de manera automática ante un estímulo, es el resultado de procesos de refinamiento de la conducta y de la percepción de la propia superioridad que ello constituye. Consideramos que los cadetes y aspirantes obedecen buscando la aprobación de sus superiores jerárquicos y evitando el miedo a la degradación social que implicaría la desaprobación por parte de los mismos. El refinamiento o ritualización de la conducta genera autoacción y obediencia porque estos jóvenes temen poner en riesgo el aumento de estatus o prestigio social que perciben que han obtenido al formar parte

---

<sup>139</sup> Ver el apartado “Lealtad a los compañeros” del capítulo VII.

del grupo GNA. Ese temor implica una evaluación no sólo de su propio posicionamiento en la institución sino también de cómo obedeciendo o desobedeciendo, dicho posicionamiento podría mejorar, empeorar o bien no tener consecuencias relevantes. En este sentido es que consideramos que los cadetes y aspirantes de la GNA deben ser entendidos como actores voluntarios, tanto cuando deciden obedecer las normas institucionales, como así también cuando deciden no hacerlo.

Pasando ahora al segundo punto, la clausura de usos y costumbres “civiles” del cuerpo, acordamos con autores como Sirimarco sobre el hecho de que en los institutos de formación de las fuerzas de seguridad se definen corporalidades, “donde lo que se dirime no es sólo la clausura de usos y costumbres “civiles”, sino, más bien, la apertura de espacios para nuevos entrenamientos y gestualidades” (2009:40). Coincidimos con la autora afirmando que entre esos “nuevos entrenamiento y gestualidades” se persiguen usos y costumbres “civilizadas” -en el sentido anteriormente definido como refinamiento de la conducta- como por ejemplo la pulcritud en el vestir, los modales de mesa, la represión de actitudes ociosas, entre otros. Estos nuevos usos no son un capital exclusivo de las fuerzas de seguridad, como sí lo serían los usos corporales marciales (un desfile por ejemplo), sino que se asocian con los usos de las elites. Por ello, estos nuevos usos darían cuenta en parte –desde la perspectiva nativa- del ascendiente de estatus no solo puertas adentro de la institución.

En otro trabajo (Garriga Zucal & Melotto, 2011) planteamos la idea de que muchos policías, consideran –cuando las circunstancias así lo ameritan- a “los civiles” como un “otro” caótico, no jerarquizado e indisciplinado, y que por lo tanto es, o debería ser desde la perspectiva nativa, una otredad subordinada al mandato policial. Aquí, defenderemos la idea de que el sentido de la propia superioridad que se arrogan muchos de quienes forman parte de las fuerzas de seguridad, se obtiene por el hecho de haber transitado un régimen que refina su conducta y los vuelven desde sus propias perspectivas más “civilizados” que muchos “civiles” y por lo tanto “mejores” que ellos mismos antes de haber ingresado a los institutos. Esta percepción que ellos tienen de sí mismos incluye una evaluación positiva sobre la posición que actualmente ocupan en el conglomerado social general, como resultado de pertenecer a una fuerza de seguridad como es la GNA. Y es esta percepción de la propia superioridad, lo que explica que la obediencia descansa en el miedo a la degradación social mediante la desaprobación de los superiores sociales además de hacerlo en la ejecución de rutinas corporales irreflexivas.

### **VII.c Cierre del capítulo**

A lo largo del capítulo continuamos con el examen del régimen disciplinario de las escuelas de formación básica de la GNA con el fin de dar cuenta de las dinámicas institucionales que, mediante el acortesanamiento de la conducta, buscan obtener obediencia por parte de cadetes y aspirantes. Este análisis nos permitió entender que dicho régimen disciplinario construye una configuración institucional (sociogénesis) a partir de redes de lealtades. Las cuales, a su vez, establecen relaciones de interdependencia entre los cadetes/aspirantes, al tiempo que logra concentrar la violencia física (la ejecución de los castigos grupales por ejemplo) en el ejercicio monopólico de los instructores y otros superiores jerárquicos. Todo lo cual genera condiciones previsibles en las interacciones. Previsibilidad que establece un marco de comportamiento permitido dentro de los institutos, incluso un margen dentro del cual es posible transgredir sin ser expulsado, o fuera del cual se corre el riesgo de serlo.

Esta previsibilidad es posible gracias a las configuraciones emocionales (psicogénesis) que se corresponden con, y surgen dentro de dicha configuración socio-institucional (sociogénesis). Nuestros registros de campo referentes a las sanciones por el desalineo en la imagen corporal, las conductas ociosas y el comportamiento durante las comidas, nos muestran que el sistema de faltas y sanciones persigue un encauzamiento moralizante de la conducta de cadetes y aspirantes. Dicho proceso implica un refinamiento del comportamiento que se internaliza en autoacción a partir de un aumento en los umbrales de vergüenza generados por la posibilidad de desaprobación por parte de los superiores, cuya mirada y control en las escuelas son permanentes.

El origen de este refinamiento de la conducta se remonta a los modales cortesanos y es por esto que aseveramos que, dentro de los institutos de formación básica de la GNA, el modelo institucional del cuerpo y la conducta no sólo se construye a partir de rasgos tradicionales y específicos de las fuerzas de seguridad (todo aquello que tiene que ver con lo castrense) sino que también echan mano de aspectos que son dominantes para el total de la sociedad. Como afirma Sirimarco, son cuerpos que antes que nada deben dejar de ser “civiles”, si por ello entendemos aspectos y modales de jóvenes que no han experimentado este tipo de regímenes, pero que al mismo tiempo son cuerpos “civilizados”, tanto en sus modales como en su aspecto (siempre refiriéndonos a los institutos de formación). De allí el

sentido de superioridad que experimentan estos jóvenes luego de ser sujetos a este tipo de regímenes.

Por último, hemos dado cuenta de que los cadetes y aspirantes de la GNA no obedecen irreflexivamente los mandatos de los superiores. O mejor dicho: solo el gesto es irreflexivo pero no la acción entendida como un todo, más o menos coherente de sentido, que responde a fines -explícitos o no- dentro de determinado contexto sociocultural. Al igual que sucede cuando uno de estos jóvenes decide desobedecer las normas y correr el riesgo de ser sancionado o aun expulsado, cuando sí obedece, realiza una evaluación en la que pone en juego su posicionamiento dentro de la institución, frente a sus superiores y a sus compañeros de curso. Entendemos que en este último caso (cuando acontece la obediencia) aparecen -en forma de autocoacción- mecanismos emocionales y psicológicos que actúan evitando la desaprobación y consiguiente vergüenza que implicaría la degradación social por parte del superior, antes que repuestas irreflexivas de cuerpos condicionados por dispositivos disciplinarios.



## CONSIDERACIONES FINALES

### **Estado: ciudadanos y gendarmes**

A lo largo de esta tesis nos propusimos estudiar el proceso de formación básica de aspirantes y cadetes en escuelas e institutos de la GNA. Para ello, hemos desentrañado, desde una perspectiva antropológica, distintas dinámicas socioculturales que configuran el transitar de los/as jóvenes por dicha etapa de la carrera institucional.

El estudio de las fuerzas de seguridad por parte de las ciencias sociales se ha ido desarrollando desde sus inicios alrededor de diferentes temas-problema de los que quisiéramos rescatar dos que consideramos centrales. Primero la existencia de una cultura o subcultura policial, y luego –relacionado con lo anterior- el gobierno/desgobierno político de las fuerzas.

La subcultura policial ha sido predominantemente presentada como un conjunto de prácticas, representaciones y valores consuetudinarios que existen paralelamente –y en gran medida en oposición- a lo establecido por los marcos legales regulatorios de las actividades de este tipo de instituciones. A modo de ilustración, vale la pena traer los desarrollos de María Eugenia Suárez de Garay al respecto. La autora plantea la idea de un proceso de modalización ambigua que configura el ser/hacer policía, y que genera una “cultura policial de doble rostro”, la cual conforma símbolos, valores y normas distintos y hasta opuestos o contradictorios a los que regiría un cuerpo profesionalizado. En su libro *Los policías: una averiguación antropológica*, afirma:

En esta estructura se han ido configurando símbolos, valores y normas distintos a los que regían a un cuerpo profesionalizado, a través de mecanismos de lealtad, identificación, pertenencia y jerarquización. Así se vuelve institucional lo no escrito, lo que está fuera de la ley: las reglas de los veteranos, la ley del temor, la ley del más fuerte. Así, lo autoritario y lo jerárquico se han instaurado de otra manera.

Esta cultura policial, con su propio lenguaje y sus reglas de conducta, es lo que hay detrás de las actitudes individuales de los policías: a través de un sistema de socialización, asumen un espacio simbólico que les da sentido y orienta sus acciones, lo que permite que ese espacio se reproduzca, mantenga y actualice. [...] conjunto de regulaciones y usos que cobran la dimensión de saberes necesarios, que rigen y orientan la conducta policial. (2006: 14)

Si bien Suárez de Garay niega la idea de una cultura policial universal reconoce sin embargo la existencia de culturas policiales situadas dentro de un contexto geográfico y cultural, es decir, culturas policiales específicas cada una de las cuales se ubicaría al interior de una estructura social completa mayor. A pesar de lo anterior, la autora entiende que las exigencias del trabajo policial generan conflicto y aislamiento entre los policías por un lado y el resto de la comunidad por otro, al mismo tiempo que una elevada solidaridad manifiesta al interior del grupo. Esta oposición con el resto de la sociedad ha sido otro de los aspectos centrales en el abordaje de las fuerzas de seguridad<sup>140</sup>.

Como la mayoría de las herramientas teórico analíticas en ciencias sociales, el concepto de “cultura policial” tiene sus fortalezas y sus debilidades. Con respecto a las primeras vale la pena mencionar que dicho concepto ha permitido dar cuenta de aspectos propios de este tipo de instituciones como su opacidad (Tiscornia, 2004; Sozzo, 2005; Monjardet, 2010), aspecto que ha dificultado su abordaje académico. Consideramos también que la noción de “cultura policial”, ha permitido avanzar -hasta cierto punto impuesto por las propias limitaciones del concepto- sobre la comprensión de configuraciones de prácticas, representaciones y valores, que hacen a las particularidades de dicho objeto de estudio.

Acerca de las críticas a la idea de “cultura policial”, coincidimos con Frederic (2008), cuando alega que dicho concepto ha fomentado –en muchos casos- una oposición radical y en parte artificiosa entre “militares” o “policías” por un lado y “civiles” por otro. En la introducción del libro *De armas llevar*, esta autora junto a otros investigadores afirman que:

...creemos necesario ensayar un uso reflexivo de una categoría apropiada por el sentido común (nativo/experto) para evitar el riesgo de dividir el mundo entre agentes “culturalmente” opuestos –de un lado policías y del otro civiles o no policías–, que suele derivar en atribuirle maniquea e ingenuamente el mal a unos y el bien a los otros. [...] la categoría de “cultura policial”, al haber sido apropiada por los propios agentes y formar parte de su repertorio para juzgar ciertas conductas, integra su perspectiva. Por consiguiente, más que un concepto explicativo es parte de lo que debe ser comprendido, si es que acaso incide en la configuración de las realidades estudiadas. (Frederic, et al., 2013: 15)

Esta crítica nos permite afirmar que el concepto de “cultura policial” ha llevado en ocasiones a que determinados comportamientos, como la corrupción o la violencia

---

<sup>140</sup> Como ya se aclaró al inicio de la tesis, cuando aquí nos referimos a “lo civil” como término nativo, lo hacemos siguiendo a Mariana Sirimarco que define dicha oposición como una barrera discursiva que se activa cuando los miembros de una fuerza de seguridad son interpelados como tales.

institucional, sean explicados recurriendo exclusivamente a lógicas propias de dicha cultura, sin tener en cuenta las relaciones con otras instituciones estatales como el ámbito judicial, el *campo* político, o aun el trasfondo sociocultural común al resto de la población. Siguiendo con nuestro argumento, y a pesar de las críticas que podamos realizarle al concepto de “cultura policial”, vimos que el mismo ha sido fructífero para identificar aspectos centrales como la opacidad de las fuerzas de seguridad, lo que a su vez ha llevado a preguntarnos –al menos en aparte- por su autogobierno. Teniendo esto en cuenta, debemos reconocer que tanto el concepto de cultura policial como las críticas que recibió – y gracias a estas-, fueron necesarios para reorientar los estudios hacia el segundo tema-problema que nos interesa: la conducción política de las fuerzas de seguridad<sup>141</sup>. Este cambio de rumbo fue impulsado además –como ya vimos en el estado del arte de nuestra Introducción- por la labor de organizaciones de derechos humanos en un contexto democrático propicio. Al respecto citamos a continuación otro fragmento de la introducción del libro *De armas llevar*:

Coincidentemente, por efecto del advenimiento de los regímenes democráticos, los abordajes procedentes de las ciencias políticas adquirieron gran relieve al explicar las cambiantes formas de organización y funcionamiento de las policías como una derivación de lo que se ha denominado “conducción política de la Seguridad”. [...] La idea central de esta corriente es que el desplazamiento del poder policial por el poder civil conseguiría “desmilitarizar” o “civilianizar” y con ello romper el carácter endogámico y negativo de la “cultura policial”, para ponerlo en un todo de acuerdo con las reglas legales/estatales y los valores del mundo civil. (Frederic, et al., 2013: 18)

Independientemente de los debates en torno a las cuestiones acerca del (auto)gobierno de las fuerzas policiales y de seguridad, nos interesa destacar que el viraje hacia el estudio de esta temática más reciente, implica una noción menos cerrada y más permeable de las fuerzas de seguridad ya que destaca tanto sus relaciones con otros ámbitos gubernamentales de la que formarían parte actores no policiales ni pertenecientes a fuerzas de seguridad, como también la continuidad de prácticas, representaciones y valores con el resto de la sociedad.

Este cambio de perspectiva nos impulsa a indagar las relaciones estructurales, tanto como las coyunturales entre las fuerzas de seguridad y otras instituciones no policiales como las

---

<sup>141</sup> Los trabajos del politólogo Marcelo Sain han sido pioneros en la materia en nuestro país.

agencias judiciales, el poder ejecutivo en sus diferentes gobiernos y el resto de la sociedad en general. Para comprender lo que hacen los gendarmes, debemos pensar a las fuerzas de seguridad como parte de la configuración mayor que es el Estado<sup>142</sup>. Por ello coincidimos cuando en la introducción del libro *De armas llevar*, los autores sostienen que “hablar de la policía es hablar del ‘Estado en acción’”, es decir, el Estado entendido como una construcción social en disputa, la expresión de un orden social históricamente establecido, que nos lleva a

...mostrar que el análisis de “lo policial”, lejos de cerrarse en la institución, se convierte en un análisis de lo social y del orden que se establece como legítimo en un momento histórico, legítimo para los policías, legítimo para los ciudadanos, legítimo para el Estado (Frederic, et al., 2013: 29).

Y, como vimos en el análisis del contexto histórico de nuestra investigación, dicho orden legítimo estableció la necesidad de profesionalización de las fuerzas de seguridad federales. Así, las reformas acontecidas a partir de la creación del Ministerio de Seguridad de la Nación<sup>143</sup> en el área de la formación básica perseguían la profesionalización entendida como el reemplazo de la denominada “cultura policial” por parámetros que se adhiriesen a marcos legales acordes al nivel de la educación superior que rige para las instituciones no policiales/militares<sup>144</sup>. Y, junto con esto, una adhesión –al menos en lo discursivo- al paradigma de seguridad democrática ciudadana en reemplazo de las denominadas políticas de “ley y orden”. O sea, respondió a aquello que afirmaba Frederic sobre que la conducción política de las policías era pensada como la medida que permitiría desplazar el poder policial por otro “civil”, terminando así con los aspectos negativos de la “cultura policial” para entrar en concordancia con reglas legales y valores civiles. Al respecto vale la pena citar las palabras de Bover, cuando en su análisis del “criterio policial”, afirma que:

Las medidas que se toman en los procesos de transformación o reforma de las policías están orientadas a acortar una brecha constituida como una dicotomía cultural, que podríamos caracterizar como socialmente establecida, políticamente significativa y

---

<sup>142</sup> Los trabajos de Sofía Tiscornia y el equipo de Antropología Política y Jurídica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA son ejemplos pioneros de esta perspectiva que piensa a las fuerzas de seguridad como parte del Estado y sus proyectos civilizadores.

<sup>143</sup> Un breve resumen de las medidas tomadas con respecto a la formación básica fueron presentadas en la introducción de la tesis bajo el subtítulo “Contexto histórico de nuestra investigación”.

<sup>144</sup> Ley de Educación Superior N° 24.521 y la Ley Federal de Educación N° 24.195. Ver resolución N° 238/05, disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res05/238-05.pdf>

académicamente naturalizada: esta es la escisión entre lo civil y lo policial. (2013: 350)

Teniendo en cuenta este breve recorrido que sintetiza los debates académicos que, en gran medida, se reflejaron en políticas públicas durante los últimos años en nuestro país, podemos preguntarnos entonces qué nos dice nuestra tesis sobre dicho orden social en disputa, qué nos dice sobre ese punto del Estado en acción que son las fuerzas de seguridad. Y lo que nos dice es que, por un lado, en el caso de las escuelas e institutos de formación básica de la GNA, la profesionalización, antes que haber reemplazado lógicas previas consuetudinarias institucionales –muchas veces agrupados bajo la caratula de informales o de “cultura policial”-, convive con muchas de ellas sin que esto genere grandes contradicciones entre los gendarmes<sup>145</sup>. Al respecto vale la pena recordar, a modo de ejemplo, que la mayoría de los cadetes y aspirantes valoran la posibilidad de acceder a titulaciones académicas, mientras que otros lo subsumen al objetivo primordial de formar un subaférez. Por otra parte, lógicas que formarían parte de la “vieja escuela” como son los “amasijos”, sin haber dejado de existir, parecieran haberse reconfigurado –en niveles menos rigurosos- en los castigos grupales. Asimismo, su efectividad y legitimidad como método de instrucción es, al mismo tiempo aprobado (ya que se usa recurrentemente) y cuestionado por muchos de los actores institucionales (ya que todos los subinstructores, instructores y directivos escolares negaron rotundamente la existencia de este tipo de prácticas, e incluso algunos cadetes fueron expulsados por practicarlas sobre otros subalternos) sin que esto genere grandes contradicciones en las explicaciones y narrativas de los instructores al respecto.

Por otro lado, y con respecto a la división “gendarme versus civil”, si bien existe como categoría nativa que se activa cuando es requerida, hemos visto que la *autocomprensión* de los gendarmes apela a múltiples puntos en común con prácticas, representaciones y valores

---

<sup>145</sup> Tomás Bover afirma acertadamente, que en las sucesivas reformas policiales que acontecieron desde mediados de la década de 1990 se buscó la profesionalización de las fuerzas, y que en dichos procesos... “El objetivo es y fue sustituir mediante otros saberes escolares un conocimiento empírico basado en cualidades individuales y que sólo es transmisible a partir del contacto con otros que posean experiencia. Sin embargo, ambas formas conviven en esta y otras profesiones, ya que la formación inicial no es más que una etapa de la carrera.” (2013: 351). Sobre saberes empíricos no escolares y fuerzas militares y de seguridad vale la pena nombrar los trabajos de Máximo Badaró (2002) donde el autor trabaja el concepto de “criterio”; también el trabajo de Iván Galvani (2014) donde aborda la noción nativa de “cintura”; por su parte Bover (2014) analiza el concepto nativo de “criterio” en miembros de la Policía Federal Argentina; finalmente proponemos un trabajo propio (Melotto, 2016) sobre el desempeño de militares argentinos en MINUSTAH.

legítimos para el resto de la sociedad en la cual se encuentran insertos y de la que forman parte. De esta manera, la relación con la sociedad “civil” resulta, antes que nada, ambigua ya que si bien se erige como una alteridad constitutiva a partir de la cual se trazan fronteras para decir qué es un cadete o aspirante de Gendarmería, al mismo tiempo resulta ser la principal fuente de prestigio social, el principal garante del respeto del que serían depositarios los gendarmes.

Estas consideraciones de carácter general son, a grandes rasgos, los puntos de llegada que nos muestra nuestra investigación. A continuación nos proponemos desmenuzarlas repasando los puntos principales que se destacan como nuestro aporte al estudio de la formación de fuerzas de seguridad y que constituyen además la originalidad de nuestro trabajo.

### **Aportes al estudio de la formación básica de fuerzas de seguridad**

El primer aporte que presenta nuestro trabajo es que consiste en una investigación sobre una fuerza que ha sido estudiada por un puñado de investigadores (Badaró, 2002; Escolar, 2005; Lvovich y Rodríguez, 2011; Renoldi, 2013, 2015; Frederic, 2013). Y respecto a la formación básica, podemos afirmar que a la actualidad no existen trabajos desde las ciencias sociales sobre este aspecto de la Gendarmería Nacional Argentina.

Nuestro recorrido muestra que el ingreso a la fuerza funciona como articulador de identificaciones sociales en los jóvenes aspirantes y cadetes. Esto resulta tanto gracias a determinadas estrategias institucionales -como por ejemplo las diferentes ceremonias-, como por el hecho de que dicho ingreso facilita un pasaje exitoso entre los mundos de la escuela y el trabajo acompañado de la percepción de un aumento del propio estatus social.

Nuestra investigación también genera un aporte a este campo de estudios al destacar que la *grupalidad* –sentido de pertenencia distintivo, cargado de emocionalidad y que implica tanto la solidaridad al interior del grupo, como la diferenciación de “otros” constitutivos (Brubaker y Cooper, 2001)- de una fuerza de seguridad como la GNA, se construye en las fronteras no solo de alteridades tales como la figura del “civil” y de otredades radicales tales como la figura del “delincuente”, sino también con otras fuerzas de seguridad como las policías y fuerzas militares como el Ejército Argentino.

En lo que implica a este aspecto, vimos que la figura del “civil” es compleja y heterogénea. Como afirma Sirimarco (2011) funciona como una barrera discursiva utilizada para diferenciarse de todos aquellos que no pertenezcan a una fuerza de seguridad o militar, que se activa cuando son interpelados como miembros de una fuerza de seguridad, y por ello su sentido muta de acuerdo al uso. Por ello los gendarmes pueden hablar del “civil” para referirse a los jóvenes del presente que serían irresponsables e inmaduros comparados con los jóvenes de un tiempo pasado en el que los valores del respeto y la responsabilidad habrían sido moneda corriente. Pero los gendarmes también hablan de “civil” para dar cuenta del “buen ciudadano” que reconoce el accionar de la GNA. Esta figura institucional del “buen civil”, a diferencia de la alteridad radical que conforma la figura del “delincuente”, incluiría a las “personas honradas”. De esta manera vemos que al mismo tiempo que se establecen fronteras con determinadas construcciones de sentidos referidas a “lo civil”, se instauran al mismo tiempo continuidades a través de los valores como la responsabilidad, la maduración, el respeto, y otros, que son legítimos en el resto del entramado social, y deseados como rasgos esperables de un trabajador en la inmensa mayoría de los ámbitos laborales.

Con respecto a la construcción de fronteras con otras fuerzas de seguridad y militares vemos que, aquí también, aparecen fracturas y continuidades: se afirma por ejemplo que la GNA está capacitada para realizar las funciones que realizan las fuerzas policiales y militares estableciendo continuidades con estas fuerzas, pero también que los gendarmes están capacitados para realizar otras labores que exceden las funciones de dichos grupos. Con respecto a las policías se afirma que, a diferencia de la corrupción policial que es un fenómeno estructural, en la GNA los casos de corrupción serían acciones individuales e infrecuentes, trazando así una diferenciación con la “maldita policía”. Respecto a las fuerzas militares se establecen continuidades tanto en referencia al pasado institucional en el que la GNA se encontraba bajo la dependencia del Ejército Argentino, como así también en cuanto a la participación en la Guerra de Malvinas y las funciones militares que los gendarmes pueden realizar debido a su carácter de fuerza intermedia, pero al mismo tiempo se intenta establecer fronteras en cuanto a la participación en el terrorismo de Estado durante la última dictadura militar. Podemos decir que tanto para el caso de la figura del “civil”, como así también en las fronteras trazadas con policías y militares, la GNA en su

proceso de *autocomprensión* selecciona lo que aparece como deseable al sentido común dominante, aquello que es socialmente legítimo.

Esta forma selectiva de construir la *autocomprensión* “gendarmística”, no es un aspecto exclusivo de esta institución, en general tanto grupos como individuos destacamos aspectos evaluados como nobles y callamos aquello que no nos dejarían bien parados para hablar de nosotros mismos. Pero la diferencia entre un caso y el otro, es que en instituciones de seguridad como la GNA dicho proceso forma parte los proyectos y necesidades estatales – el monopolio de la violencia legítima define al Estado- en un momento histórico en el que tanto las fuerzas militares como así también las policiales se encontraban –y aún se encuentran- sumamente desprestigiadas por una parte muy importante de la opinión pública, las primeras por su participación en el terrorismo de Estado y las últimas por casos de corrupción y abuso de fuerza. En este sentido consideramos que un hallazgo importante de nuestro trabajo ha sido que, a diferencia de policías y militares, los gendarmes se piensan a sí mismos como una fuerza prestigiosa y reconocida por el resto de la sociedad.

Junto con las fronteras que los gendarmes levantan al construir la propia *grupalidad*, enarbolan un conjunto de atributos propios a partir del cual construyen un modelo institucionalmente legítimo del gendarme. Este modelo defiende un origen provinciano y un ámbito de desempeño rural, construyendo así un territorio que asocian a la supuesta honestidad de quienes habitan esos lugares, junto con la de los gendarmes. Esta configuración de sentidos sobre el territorio se completa asociando lo urbano/metropolitano con la picardía y el engaño, pero rescatando como propios el manejo de modales “civilizados” que serían atributos de las elites que habitan en las ciudades. Este modelo no solo define territorios sino además tareas que los actores consideran propias del gendarme. Así, sobre el trasfondo de la “adaptabilidad” que reclaman como parte de sus capacidades – y que coincide con las diversas tareas que diferentes gobiernos les han asignado a lo largo de su historia-, destacan sus funciones de centinelas de las fronteras en aquellos territorios remotos e inhóspitos que ya nombramos.

La primera parte de nuestra tesis dio cuenta no solo las particularidades de esta institución en lo que respecta a su formación básica<sup>146</sup>, sino además los múltiples puntos en común que tienen con el resto del cuerpo social en el que se encuentra inserto y del que forma parte. Al

---

<sup>146</sup> Dichos aspectos ya fueron descriptos en los respectivos capítulos.



mismo tiempo mostramos que la identificación de aspirantes y cadetes con la GNA no resulta incompatible con los valores, representaciones y prácticas previas al ingreso sino que pueden articularse sin mayores problemas, aún más, los nuevos aspectos encajan perfectamente con lo anterior ya que muchas veces son valores considerados hegemónicos en los sectores sociales de origen. Asimismo, las posibilidades de estabilidad laboral que habilita el ingreso a la GNA son coherentes con proyectos y aspiraciones propios de estos sectores sociales, fines culturales que de ser cumplidos traen aparejado sentimiento de aumento del estatus social, o al menos de realización personal. Lo anterior adquiere mayor fuerza en el contexto de un mercado laboral que, pese a las mejoras relativas que pudo haber experimentado durante los gobiernos posteriores a la crisis del 2001, se caracteriza por la inestabilidad y precariedad laboral, las bajas remuneraciones y enormes porcentajes de trabajo informal, no solamente en nuestro país sino en toda la región. Este paisaje afecta principalmente a los jóvenes de sectores populares que no logran establecer una relación con el mundo del trabajo que vaya más allá de lo utilitario para formar parte de procesos expresivos de identificación. En este escenario el ingreso a la fuerza puede transformarse en una posibilidad concreta de inclusión y ascenso social.

En la segunda parte de nuestra tesis presentamos una descripción minuciosa sobre el sistema disciplinario escolar y el ordenamiento jerárquico que pone en acción. A partir de lo cual pudimos entender a las relaciones jerárquicas como un *acuerdo tácito* entre superiores y subalternos, donde la gravedad de la falta cometida establece tanto la forma que adquiere el castigo como así también las redes de lealtades que se habilitan en cada caso. Entendemos que estas dinámicas institucionales que reconstruimos a partir de nuestro trabajo etnográfico pueden ser consideradas como hallazgos que suman a la comprensión del funcionamiento de las escuelas de formación básica de las fuerzas militares y de seguridad.

Vimos asimismo las similitudes entre el sistema disciplinario y los viejos edictos contravencionales de policías –descritos por autoras como Tiscornia- que buscaban un encauzamiento moralizante de las pequeñas incivildades. Este análisis nos permitió introducirnos en el abordaje de los mecanismos profundos a partir de los cuales se obtiene la obediencia en este tipo de instituciones. Consideramos que en este punto hemos presentado un enfoque novedoso en cuanto a las herramientas teórico analíticas utilizadas

para dar cuenta de la obediencia en escuelas de formación básica, resultando por ello un aporte al campo de estudios de las fuerzas de seguridad.

Dichos procesos fueron analizados en la segunda parte de la tesis, y la idea central que desarrollamos es que la obediencia se obtiene mediante un proceso de refinamiento de la conducta que se incorpora en forma de autoacción de los impulsos –entendidos como rasgos “incivilizados”- gracias a mecanismos emocionales y psicológicos que actúan evitando la desaprobación y consiguiente vergüenza que implica la degradación social por parte del superior. De este modo, la segunda parte de la tesis resulta complementaria de la primera, allí vimos cómo el ingreso a la fuerza implicaba un aumento de estatus en estos jóvenes, luego en la segunda parte comprendimos cómo la obediencia está directamente asociada con la posibilidad de perder dicho estatus ya que, como afirma Elías, la autoacción resulta del temor de cada sujeto a la degradación personal y a la disminución de su prestigio en el propio grupo (2009).

A su vez, estos mecanismos de obtención de obediencia resultan complementarios de otros abordajes que ponen el énfasis en operaciones aplicadas sobre los cuerpos como por ejemplo el disciplinamiento foucaultiano (Sirimarco, 2004a, 2009, 2011; Badaró, 2009) o las “técnicas del cuerpo” de Marcel Mauss (Badaró, 2009; Galvani, 2009). Así, mientras esos abordajes dan centralidad a la obtención de la obediencia y la constitución del sujeto policial o militar centrándose en el cuerpo y las corporalidades, nuestra propuesta pone el foco en configuraciones psicológicas/emocionales o psicogénesis coherentes a una determinada configuración social (Elías, 2009). De esta forma damos cuenta de que la obediencia y la identificación con la institución se concretan -cuando lo hacen- recurriendo tanto a procesos aplicados sobre los cuerpos pero también a otras dinámicas que no ponen el cuerpo en el centro de la escena, sin que ello implique una evaluación utilitaria de costos y beneficios absolutamente consciente por parte de estos jóvenes, sino más bien la construcción de expectativas cargadas emocionalmente de sentidos.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ALABARCES, P. (2007) *Fútbol y patria*, Buenos Aires: Prometeo.
- ALES, C. (coord.) (2011) *Regulación y Control del Uso Policial de la Coerción y la Fuerza en Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Seguridad de la Nación. Disponible en: [http://www.minseg.gob.ar/sites/default/files/Publicaciones/Regulacion\\_y\\_control.pdf](http://www.minseg.gob.ar/sites/default/files/Publicaciones/Regulacion_y_control.pdf)
- ALONSO, J. (coord.) (2008) Gobierno, instituciones y tendencias de la formación policial en la República Argentina, en *Cuadernos de seguridad*, Buenos Aires: PNUD.
- ALPERT, G. & DUNHAM, R. (2004) *Understanding Police Use of Force: Officers, Suspects, and Reciprocity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ANITUA, G. I. (2010) *Historias de los pensamientos criminológicos*, Buenos Aires: Editores del Puerto.
- ANGENOT, M. (1998) *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- BADARÓ, M. (2002) “Una ventana al país”. Etnografía de un Paso de Frontera entre la Argentina y Uruguay. En: *Cuadernos para el debate*, n° 15: 3-34. Buenos Aires, Programa de investigaciones sociales en el Mercosur, Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- BADARÓ, M. (2006) Identidad individual y valores morales en la socialización de los futuros oficiales del ejército argentino. En: *Avá*, 9: 60-76.
- BADARÓ, M. (2008) Nuevos cadetes, nuevos ciudadanos. Análisis de un ritual de investidura en el Ejército Argentino. En: *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Año 2, n° 4, Buenos Aires. Disponible en: [http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/04\\_1\\_Maximo\\_Badaro.pdf](http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/04_1_Maximo_Badaro.pdf)
- BADARÓ, M. (2009) *Militares o Ciudadanos*, Buenos Aires: Prometeo.
- BALBI, F. (2007) *De Leales, desleales y Traidores. Valor moral y concepción de política en el Peronismo*, Buenos Aires: Antropofagia.
- BARATTA, A. (2004) *Criminología crítica y crítica del derecho penal*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARRERA, N. (2014) Policía, territorio y discrecionalidad: una etnografía sobre la espacialidad en las prácticas policiales en la ciudad de Rosario. En: *De armas llevar*.

*Estudios sociantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad.* Frederic S., Galvani M., Garriga Zucal J. y B. Renoldi (Editores), La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación UNLP.

BARTH, F. (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México: Fondo de Cultura Económico.

BECKER, H. (2009) *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*, Buenos Aires: Siglo XXI.

BERGER, P. L. & T. LUCKMANN. (2003) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu editores.

BERTRANOU, F. & CASANOVA L. (2014) *Informalidad laboral en Argentina: Segmentos críticos y políticas para la formalización*, Buenos Aires: Oficina de País de la OIT para Argentina.

BIANCIOTTO, M. L. (2006) Conocimiento para la acción: análisis del proceso de estructuración de la profesión policial en la Escuela de Cadetes de Policía de Santa Fe. En: *Actas del 8vo Congreso Argentino de Antropología Social*, Salta: Publicaciones Multimedia.

BIANCIOTTO, M. L. (2007) Formación y Práctica Policial en Argentina: nuevas perspectivas de análisis desde la categoría de profesión. En: *Actas VII RAM. Reunião de Antropología do MERCOSUR*, Porto Alegre: Asociación Latinoamericana de Antropología.

BITTNER E. (1970) *The Functions of the Police in Modern Society: a Review of Background Factors, Current Practices, and Possible Role Models*. Chevy Chase: National Institute of Mental Health Center for Studies of Crime and Delinquency.

BITTNER E. (1990) *Aspects of Police Work*, Boston: Northeastern University Press.

BITTNER, E. (1991) De la capacité d'usage de la force comme fondement du rôle de la police. En: *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, 3: 224-235.

BITTNER, E. (2003) Pesquisa policial e trabalho policial. En : E. Bittner (ed.), *Aspectos do trabalho policial*, Sao Paulo, Editora da Universidade de Sao Paulo.

BONVILANI, A., PALERMO A. I., VÁZQUES M. & P. A. VOMMARO (2010) Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina. En: ALVARADO, S. V. & VOMMARO P. A. (comps.) (2010) *Jóvenes, cultura y política en*

*América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

BOURDIEU, P. (1995) *Respuestas: por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (2000) *Cosas dichas*, Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURGOIS, P. (2010) *En busca de respeto. Vendiendo crack en el Harlem*, Buenos Aires: Siglo XXI.

BOVER, T. (2014) Una cuestión de criterio: sobre los saberes policiales. En: *De armas llevar. Estudios sociantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad*. Frederic S., Galvani M., Garriga Zucal J. y B. Renoldi (Editores), La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación UNLP.

BRANZ, J. Y GARRIGA ZUCAL, J. (2013) Poder, cuerpos y representaciones sobre lo masculino, entre policías y jugadores de rugby. En: *Educación Física y Ciencia*, vol. 15: 1-15

BRUBAKER, R. y COOPER, F. (2001) Más allá de la identidad. En: *Apuntes de investigación del CECYP*, Buenos Aires, V, 7, 30-67.

CALANDRÓN, S. (2008) Formar y Reformar. Procesos de formación policial en la reforma de la Policía de la Provincia de Buenos Aires. En: *V Jornadas de Sociología*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

CALANDRÓN, S. (2014) *Género y sexualidad en la Policía Bonaerense*, Buenos Aires: UNSAM Edita.

CALZADO, M. (2015) *Inseguros*, Buenos Aires: Editorial Aguilar.

CASTEL R. (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES (2007) *Derechos humanos en Argentina: informe 2007*, Buenos Aires: Siglo XXI. Disponible en:

[http://www.cels.org.ar/common/documentos/ia\\_2007.pdf](http://www.cels.org.ar/common/documentos/ia_2007.pdf)

CHAVES, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades*, Buenos Aires: Espacio editorial.

CELS (2010) *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2010*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- DAICH, D; PITA, M y SIRIMARCO, M (2007) Configuración de territorios de violencia y control policial: corporalidades, emociones y relaciones sociales. En: *Cuadernos de Antropología Social* n° 25, Sección Antropología Social, Fac. de Filosofía y Letras, UBA.
- DAMMERT L. (2005) Reforma policial en América Latina. En: *Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano*, (12) 53-64. Disponible en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=52001205>
- ELIADE, M. (1991) *Mito y realidad*, Barcelona: Editorial Labor.
- ELIAS, N. (2009) *El proceso de la civilización*. México: FCE.
- EILBAUM, L. (2004) La sospecha como fundamento de los procedimientos policiales”, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 20. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.
- ENTWISTLE G. (2012) “Pon tu corazón en la música”. La construcción de las identidades sociales entre los jóvenes que participan en la escena hardcore-punk de Buenos Aires. Tesis de maestría Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional de San Martín e Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).
- ESCOLAR, D. (2005) Represión y Represión: militarización de la seguridad interior, prácticas de la memoria e imagen institucional en la Gendarmería Nacional Argentina. En: *Memorias militares sobre la represión en el Cono Sur: visiones en disputa en dictadura y democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- FYFE, J. J. (1986) (1986) The Split-Second Syndrome and Other Determinants of Police Violence. En: Dunham, R. y Alpert, G. (Eds.) *Critical issues in policing. Contemporary readings*. Prospect Heights, USA: Waveland Press, pp. 531- 546.
- FYFE J. J. (1988) Police use of deadly force: Research and reform. En: *Justice Quarterly*, 5, 165-205.
- FOUCAULT, M. (2001) *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2005) *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- FOUCAULT, M. (2005) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI
- FREDERIC, S. (2008a) *Los usos de la fuerza pública*, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento - Biblioteca Nacional.
- FREDERIC, S. (2008b) Oficio policial y usos de la fuerza pública: aproximaciones al estudio de la policía de la provincia de Buenos Aires. En: *Un Estado con rostro humano*.

*Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

FREDERIC, S. (2009) En torno a la vocación policial y el uso de la fuerza pública: identidad y profesionalización en la policía de la provincia de buenos aires. En: Bohoslavsky, Ernesto, Caimari, Lila y Schettini, Cristiana (org.) *La policía en perspectiva histórica. Argentina y Brasil (del siglo XIX a la actualidad)*, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.crimenysociedad.com.ar/files/>

FREDERIC, S. (2013) *Las trampas del pasado*, Buenos Aires, Fondo de cultura económico.

FREDERIC, S. (2015a) “Modos de dar seguridad, adaptación y obediencia en el escenario de re-despliegue territorial de la Gendarmería Nacional Argentina”. En: *Estudios Digital*, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

FREDERIC, S. (2015b) “¿Militares, asalariados o trabajadores? Moral y emoción en un conflicto gremial de la Gendarmería Nacional Argentina, GNA”. En: *Revista de Estudios de Conflicto e Controle social*, Universidad Federal de Rio de Janeiro.

FREDERIC, S.; GALVANI M.; RENOLDI, B. Y J. GARRIGA ZUCAL (Eds.) (2014) *De armas llevar. Estudios socioantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad*. Ediciones de periodismo y comunicación, La Plata: Facultad de periodismo y comunicación social, Universidad Nacional de La Plata.

FREDERIC, S. Y M. SAIN (2008) Profesionalización y reforma policial: concepciones sobre las prácticas de las Policía de la Provincia de Buenos Aires. En: *Estado, democracia y seguridad ciudadana. Aportes para el debate*. Buenos Aires: PNUD.

GALVANI, I. (2009) “Si te quedás pensando te vuelan la cabeza”: cuerpo, disciplina y reflexividad en la capacitación de los futuros agentes del Servicio Penitenciario Bonaerense. Tesis de Maestría en Antropología Social IDES-UNSAM, Argentina.

GALVANI, I. (2014) “Cuestión de “cintura”. Formas de obedecer y desobedecer en el personal subalterno del Servicio Penitenciario Bonaerense. En: *De armas llevar. Estudios socioantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad*. Frederic S., Galvani M., Garriga Zucal J. y B. Renoldi (Editores), La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación UNLP.

- GALVANI, M. (2007) *La marca de la gorra. Un análisis de la Policía Federal*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- GALVANI, M. (2009) *Fuerzas de Seguridad en la Argentina: un análisis sociológico y comunicacional de la construcción de identidad de/en la Policía Federal Argentina*. Tesis doctoral en ciencias sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- GALVANI, M. (2016) *Cómo se construye un policía. La federal desde adentro*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- GALVANI, M.; GARRIGA ZUCAL, J. Y MELOTTO M. (2012) Informe no reservado. Espacios de fuga virtuales de la policía de la provincia de Buenos Aires. En: *Question*, vol. 1: 161-175.
- GALVANI, M.; MOUZO, K. y RIOS, A. (2010) Qué estudiamos cuando estudiamos las fuerzas de seguridad. Una revisión crítica sobre la construcción del objeto. En: Galvani M., et al. *A la inseguridad la hacemos entre todos: prácticas policiales, mediáticas y académicas* (editoras), Buenos Aires: Hekht Libros.
- GARRIGA ZUCAL, J. (2007) *Haciendo amigos a las piñas. Violencia y redes sociales de una hinchada de fútbol*, Buenos Aires: Prometeo.
- GARRIGA ZUCAL, J. (2010.) "Se lo merecen". Definiciones morales del uso de la fuerza física entre los miembros de la policía bonaerense. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N°32, UBA, Buenos Aires.
- GARRIGA ZUCAL, J. (2012) "Un té de Pirelli". Los sentidos de la violencia para la policía de la provincia de Buenos Aires. En: *Question*; vol. 1, no. 33: 12–124.
- GARRIGA ZUCAL, J. (2014a) Barriletes, cachivaches e irrespetuosos. La alteridad y la lógica de la violencia entre los miembros de la policía de la provincia de Buenos Aires. En: *Ensamblés*, vol. 1: 121–134.
- GARRIGA ZUCAL, J. (2014b) "Por el pancho y la coca". Apuntes sobre las representaciones del trabajo entre los policías de la provincia de Buenos Aires? En: *Papeles de Trabajo*, vol. 8: 34-53.
- GARRIGA ZUCAL, J. (2016) *El inadmisibles encanto de la violencia*, Buenos Aires: Cazador de Tormentas Libros.



- GARRIGA ZUCAL, J. Y MELOTTO, M. (2011) Juego de Opuestos. En: *Actas de IX Jornadas de Sociología*. Universidad de Buenos Aires.
- GARRIGA ZUCAL, J. y MELOTTO M. (2013) "La diversidad (in)visible. Identidad(es) entre policías bonaerenses" En: *Avá. Revista de Antropología*, edición N° 22: 77-96.
- GARRIGA ZUCAL, J. y NOEL, G. (2010) Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. En: *Antropología y en ciencias sociales*, N° IX: 97-121.
- GEERTZ, C. (2003) *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- GINOLD, L. (1997) *Memoria, Moral y Derecho. El caso de Ingeniero Budge (1987 – 1994)*, México: Juan Pablos Editor.
- GRIMSON, A. (2001) *Interculturalidad y comunicación*, Buenos Aires: Grupo editorial Norma.
- GRIMSON, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- GOFFMAN, E. (2006) *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (2001) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GUBER, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- GUBER, R. (2004) *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires: Paidós.
- HALL, S. (2003) Introducción: ¿quién necesita identidad? En: Hall, S. y de Gay P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HAMMERSLEY M. y ATKINSON P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- HATHAZY, P. (2006) Orden, disciplina y sacrificio en los agentes antidisturbios. En: *Revista Apuntes*, N°11 CECYP.
- ISLA A. Y MIGUEZ D. (2003) *Heridas Urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Buenos Aires: Editorial de las ciencias.
- JAUME, F. (2000) Estrategias políticas y usos del pasado en las ceremonias conmemorativas de La "Masacre de Margarita Belén". En: *Avá* 2: 65-93.
- KAMISNKI, G. (2005) *Tiempos inclementes. Culturas policiales y seguridad ciudadana*, Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.

- KAMINSKI, G.; D. GALEANO (coord.) (2011) *Mirada (de) uniforme. Historia y crítica de la razón policial*, Buenos Aires: Teseo.
- KANT DE LIMA, R. (2004) Direitos civis e Direitos Humanos: uma tradição judiciária pré-republicana? En: *São Paulo em Perspectiva*, vol.18 N1.
- KANT DE LIMA, R.; TISCORNIA, S. y EILBAUM L. (org.) (2009) *Burocracias penales, procesos institucionales de administración de conflictos y ciudadanía. Experiencia comparada entre Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Antropofagia.
- KESSLER, G. (2006) *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós.
- KESSLER, G. (2009) *El Sentimiento de Inseguridad. Sociología del temor al delito*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- KSENIA, S. (2000) Lenguaje ritual. Los usos de la comunicación verbal en los contextos rituales y ceremoniales. En: *Alteridades*, 10: 93-103
- L'HEUILLET, H. (2011) "Genealogía de la policía". En: G. Kaminsky y D. Galeano (coords.) *Mirada (de) uniforme: Historia y crítica de la razón policial*. Buenos Aires: Teseo.
- LVOVICH, D. Y L. G. RODRÍGUEZ (2011) La Gendarmería Infantil durante la última dictadura. En: *Quinto Sol*, Vol. 15, N1. Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de la Pampa. Disponible en:  
<file:///D:/Downloads/Dialnet-LaGendarmeriaInfantilDuranteLaUltimaDictadura-5441722.pdf>
- MANNING, P. K., (2005) Os estudos sobre a polícia nos países anglo americanos. En: *Caderno CRH*, 18 (45) (Septiembre-Diciembre). Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347632238008>
- MARTÍNEZ, J. y EILBAUM, L. (1999) La violencia policial en Argentina. Un debate sobre las visiones del problema y las políticas posibles. En: *Proyecto Policía y Sociedad Democrática*. Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS, Argentina), Viva Río-ISER (Brasil) y el Instituto de Defensa Legal (Perú), coordinados por el Centro de Estudios para el Desarrollo (CED, Chile).
- MARRADI, A.; ARCHENTI N. Y PIOVANI J.I. (2007) *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Emecé.

- MELOTTO, M. (2012) Jerarquías para el compromiso. Un análisis comparativo de dos ceremonias en escuelas de la policía de la provincia de buenos aires. En: *Intersecciones en antropología*, nº13: 223-236.
- MELOTTO, M. (2014) Aprender a desear lo posible: la formación de vocación y espíritu de cuerpo en escuelas de formación básica policial. En: *De armas llevar. Estudios sociantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad*. Frederic S., Galvani M., Garriga Zucal J. y B. Renoldi (Editores), La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación UNLP.
- MELOTTO, M. (2016) La autocomprensión de militares argentinos y su desempeño durante la MINUSTAH. En: *La presencia de Argentina en Haití. Contexto global, regional y experiencia militar (2004-2015)*. Frederic Sabina y Mónica Hirst (Coordinadoras), Buenos Aires: Teseo.
- MISIRLIS, G. (2008) De la vocación al oficio. Conferencia de François Dubet. En: *Propuesta Educativa*, N° 30: 137-138. Disponible en: <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=403041702018>
- MONJARDET, D. (2010) *Lo que hace la policía. Sociología de la fuerza pública*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- NEOCLEUS, M. (2011) Liberalismo, policía, seguridad. En: G. Kaminsky y D. Galeano (coords.) *Mirada (de) uniforme: Historia y crítica de la razón policial*, Buenos Aires, Teseo.
- NEUFELD M. R.; GRIMBERG M.; TISCORNIA S. Y WALLACE S. (comp.) (1998) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires: Eudeba.
- NOVARO, M. y V. PALERMO (2006) *La Dictadura Militar 1976/1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática*, Buenos Aires: Paidós.
- PEGORARO, J. (1995) Teoría Social, Control Social, y Seguridad: el nuevo escenario de los años 90. En: *Cuadernos de Posgrado* N° 3, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.
- PEGORARO, J. (1996) El Control Social y el Paradigma de la Inseguridad. En: *Etiem. Revista de Psicoanálisis*. No.3, Buenos Aires.
- PEGORARO, J. (2003) La trama social de las ilegalidades como lazo social. En: *Sociedad* N°22. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- PEGORARO, J. y MUÑAGORRI (coord.) (2004) *La relación seguridad-inseguridad América Latina. Estrategias, actores, políticas y resultados*, Madrid: Dykinson.
- PEIRANO, M. (1995) *A favor da etnografia*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- PEIRANO, M. (2000) A análise antropológica de rituais. Em: *Série de Antropologia* 270. Universidade de Brasília.
- PITA, M. V. (2004) Lo infinitamente pequeño del poder político. Policía y justicia contravencional en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de maestría en administración pública, FCE/UBA.
- PITA, M. V. (2010) *Formas de morir y formas de vivir. El activismo contra la violencia policial*, Buenos Aires: Editores Del puerto/CELS.
- PITT-RIVERS, J. (1973) El análisis del contexto y el “locus” del modelo. En: *Tres ensayos de antropología estructural*, Barcelona: Cuadernos Anagrama.
- PORTUGHEIS, R. E. (comp.). (2012) Directiva del Comandante General del Ejército N° 404/75 (Lucha contra la subversión). En: *Documentos del estado terrorista*. Buenos Aires. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Secretaría de Derechos Humanos. Disponible en:  
[http://www.jus.gob.ar/media/1129178/41-anm-documentos\\_del\\_estado\\_terrorista.pdf](http://www.jus.gob.ar/media/1129178/41-anm-documentos_del_estado_terrorista.pdf)
- REISS, A. (1968) Police brutality-Answers to key questions. En: *Trans-action*, 5: 10-19.
- REISS, A. (1971) *The police and the public*, New Haven: Yale University Press.
- RENOLDI, B. (2013) *Carne de carátula. Experiencias etnográficas de investigación, juzgamiento y narcotráfico*, La Plata: Ediciones al margen.
- RENOLDI, B. (2015) Estados posibles: travesías, ilegalismos y controles en la Triple Frontera. En: *Etnográfica* [Online], vol. 19 (3). Disponible en:  
<http://etnografica.revues.org/4049#quotation>
- RÍOS A. L. (2014) Estudiar lo policial. Consideraciones acerca del estudio de las fuerzas de seguridad y una apuesta. En: *Sociológica*, año 29, número 81, Ciudad de México.
- RODRÍGUEZ GAMES, N. (2011) Estado del arte respecto del uso policial de la fuerza. En: Ales Cecilia (Coord.) *Regulación y Control del Uso Policial de la Coerción y la Fuerza en Argentina*, Ministerio de Seguridad de la Nación, Buenos Aires. Disponible en:  
[http://www.minseg.gob.ar/sites/default/files/Publicaciones/Regulacion\\_y\\_control.pdf](http://www.minseg.gob.ar/sites/default/files/Publicaciones/Regulacion_y_control.pdf)

- ROSATO, A. y J. QUIROS (2004) De militantes y militancia: el trabajo de dos partidos políticos en las elecciones legislativas de 2001 en Argentina. En: Carla Teixeira e Christine Chaves (comp) *Coletânea Espaços e Tempos da Política*, Brasília: Relume & Dumará.
- SAIN, M. F. (2002) *Seguridad, democracia y reforma del sistema policial en Argentina*, Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- SAIN, M. F. (2004) *Política, policía y delito*, Buenos Aires: Capital Intelectual.
- SAIN, M. F. (2008) *El Leviatán Azul*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- SCHECHNER, R. (2000) *Performance. Teoría y prácticas interculturales*, Buenos Aires: Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Universidad de Buenos Aires.
- SENNETT, R. (2005) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama.
- SIRIMARCO, M. (2004a) Acerca de lo que significa *ser policía*. El proceso de incorporación a la institución policial. En: TISCORNIA (comp.): *Burocracias y violencia. Estudios de antropología política*, Buenos Aires: Antropofagia.
- SIRIMARCO, M. (2004b) Marcas de género, cuerpos de poder. Discursos de producción de masculinidad en la conformación del sujeto policial. En: *Cuadernos de Antropología Social*. 20. 61-78.
- SIRIMARCO, M. (2007) Narrativas de ingreso a la institución policial. El relato autobiográfico como metáfora de la trayectoria grupal. En: *Revista austral de ciencias sociales*. Núm. 13, Universidad Austral de Chile.
- SIRIMARCO, M. (2009) *De civil a policía. Una etnografía del proceso de incorporación a la institución policial*, Buenos Aires: Teseo.
- SIRIMARCO, M. (comp.) (2010) *Estudiar la policía. La mirada de las Ciencias Sociales sobre la institución policial*, Buenos Aires: Teseo.
- SIRIMARCO, M. (2011) Desfiles, marchas, venias y saludos. El cuerpo como sujeto de conocimiento en la formación policial. En: Citro, S. (comp.) *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Buenos Aires: Biblos.
- SIRIMARCO, M. (2013) “De civil a policía (y viceversa) El proceso de cambio a partir de relatos de vida”. En: *Revista de Antropología*, São Paulo, v. 55, n. 2: 937-970. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/59305>
- SKOLNICK, J. (1965) *Justice without Trial*. New York: Wiley.

- SKOLNICK, J. & FYFE, J. (1993) *Above the Law. Police and the excessive use of force.* New York: The Free Press.
- SOZZO, M. (Coord.) (1999) *Seguridad Urbana: Nuevos Problemas, Nuevas Perspectivas. Pensar Alternativas Políticas y Teóricas sobre la Cuestión Criminal*, Santa Fe: UNL Ediciones.
- SOZZO, M. (2000) Seguridad Urbana Y Tácticas De Prevención Del Delito. En: *Cuadernos de Jurisprudencia y Doctrina Penal*, Ad-Hoc, N 10, 2000, Buenos Aires.
- SOZZO, M. (2002) Usos de la Violencia y Construcción de la Autoridad Policial en la Argentina. En: Sandra Gayol y Gabriel Kessler (comps.): *Violencias, Delitos y Justicias en la Argentina*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-Manantial.
- SOZZO, M. (2005) *Policía, Violencia y Democracia. Ensayos Sociológicos*, Santa Fe: UNL Ediciones.
- SOZZO, M. (2008) *Inseguridad, prevención, policía*, Quito: FLACSO.
- SUAREZ DE GARAY, M. E. (2006) *Las Policías: una averiguación antropológica*, México: ITESO - Universidad de Guadalajara.
- SVAMPA, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- TERRILL, W. (2003) Police use of force and suspect resistance: the micro process of the police-suspect encounter. En: *Police Quarterly*, Vol. 6 No. 1: 51-83.
- TERRILL, W.; REISIG, M. (2003) Neighborhood Context and Police Use of Force. En: *Crime and Delinquency*, Vol. 40 No. 3:291-321.
- TISCORNIA, S. (1999) Violencia policial en Capital Federal y Gran Buenos Aires. Cuestiones metodológicas y análisis de datos. En: Sozzo, Maximo (comp.): *Seguridad urbana. Nuevos problemas, nuevas perspectivas. Pensar alternativas teóricas y políticas sobre la cuestión criminal*, Santa Fe: Centro de publicaciones Universidad Nacional de Litoral.
- TISCORNIA, S. (2002) Policía y Justicia en Buenos Aires en el debate de los derechos humanos. En: *Revista Antropológica*, N° 9: 101-119 Universidad Federal Fluminense.
- TISCORNIA, S. (2004a) *Burocracias y violencia: Estudios de antropología jurídica*, Buenos Aires: Antropofagia.

- TISCORNIA, S. (2004b) Entre el imperio del «Estado de policía» y los límites del derecho. En: *Nueva Sociedad*, 191: 78-89.
- TISCORNIA, S. (2004c) Ordenes secretas, edictos y poder de policía. Usos y costumbres de los intermediarios en los márgenes del derecho. En: Palacio, J.M y Candiotti (comps.) *Justicia, política y derechos en América Latina*, Buenos Aires: Prometeo.
- TISCORNIA, S. (2008a) *Activismo de los derechos humanos y burocracias estatales. El caso Walter Bulacio*, Buenos Aires: Editores del Puerto.
- TISCORNIA, S. (2008b) Apuntes sobre el activismo en derechos humanos y el debate sobre el poder de policía en los 90. En: *Revista Jurídica de Buenos Aires*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- TISCORNIA, S. (2009b) La seguridad pública como tema de investigación en la universidad y las organizaciones de derechos humanos. En: *Cuadernos de Seguridad. Publicación del Consejo de Seguridad Interior*, Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, Nro.9: 63-69.
- TISCORNIA, S. (2010) El caso Patti en el laberinto político y judicial. En: *CELS Derechos Humanos en Argentina. Informe 2010*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- TISCORNIA, S. y OLIVEIRA, A. (1998) Estructura y prácticas de las policías en la Argentina. Las redes de la ilegalidad. En: FRÜHLING, H. (ed.) *Control democrático en el mantenimiento de la seguridad interior*, Santiago de Chile, CED, pp. 157-174.
- TISCORNIA, S. Y PITA M. V. (2005) *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil: estudios de antropología jurídica*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/ Antropofagia.
- TURNER, V. (1999) *La Selva de los Símbolos*, México: Siglo XXI.
- TURNER, V. (1988) *El Proceso Ritual. Estructura y Antiestructura*, Madrid: Taurus.
- UGOLINI, A. (2009) “La policía no es una fábrica”: Usos y representaciones del tiempo en la configuración del oficio policial. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.522/te.522.pdf>
- UGOLINI, A. (2011) Transformaciones recientes de la formación policial en la provincia de Santa Fe. En: C. Ales, et al. (comps.) *Regulación y control del uso policial de la coerción y la fuerza en Argentina*, Buenos Aires: Ministerio de Seguridad de la Nación.

- VALLESPER, A. (2002) *La Policía que supimos conseguir*, Buenos Aires: Planeta.
- VYEITES, R. (2004) *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*, Buenos Aires: Editorial de las ciencias.
- WEBER, M. (1944) *Economía y Sociedad*, México D.F.: Fondo de Cultura Económico.
- WEBER, M. (1985) La política como vocación. En: *Ensayos de sociología contemporánea*, Barcelona: Planeta.
- WESTLEY, W. (1970) *Violence and the police: a sociological study of law, custom and morality*, Cambridge: The MIT Press.
- WHITE, M. (2002) Controlling Police Decisions to Use Deadly Force: Reexamining the Importance of Administrative Policy. En: *Crime & Delinquency*, N° 47: 131-151.
- ZIGON, J. (2007) Moral Breakdown and the Ethical Demand. A Theoretical Framework for an Anthropology of Moralities. En: *Anthropological Theory*, 7(2): 131-150.