

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

El estudio de las lógicas estatales y anti-estatales: hacia una transposición nómada del conocimiento.

Ávila Huidobro, Rodrigo y Risiglione, Claudio.

Cita:

Ávila Huidobro, Rodrigo y Risiglione, Claudio (2009). *El estudio de las lógicas estatales y anti-estatales: hacia una transposición nómada del conocimiento. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/443>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El estudio de las lógicas estatales y anti-estatales: hacia una transposición nómada del conocimiento

Ávila Huidobro, Rodrigo (UBA)

Risiglione, Claudio (UBA)

Introducción

La pregunta del *para qué* de la historia antigua nos remite instintivamente a la otra, más simple y más compleja a la vez, del para qué de la historia. Pregunta violenta que nos impone el cuestionamiento del *para qué* de un historiador.

¿Qué es la historia antigua? Sabemos desde nuestros primeros años del secundario que ésta comienza con la escritura, con la aparición de los Estados. O, en otras palabras, con la aparición de la dominación, de la explotación del hombre por el hombre. Allí, mágicamente, los relatos tradicionales –firmemente anclados en la currícula educativa formal- marcan la aparición de grandes civilizaciones, que comienzan a dar forma a la **Historia**, por oposición a la prehistoria. Dan inicio al primer período de luz, por oposición a la oscuridad. División binaria, contraste imprescindible para sostener el edificio creado, el leviatán que quita al hombre de la irreflexión, del pensamiento simbólico e irracional, de la guerra de todos contra todos. Nuestro modo de dividir las edades históricas, proveniente de la Ilustración, no podría componerse de otra materialidad discursiva que de la del Estado.

Para esta concepción, la historia comienza con la aparición del Estado y se transforma en la narración de sus vaivenes y su expansión a lo largo de la tierra, plasmando su afán civilizador sobre la corteza bárbara del planeta. La linealidad ascendente que comienza a construirse con los primeros estados sólo reconoce la existencia de lo no estatal a partir de la posibilidad de neutralizarlo como su contraste, como su opuesto. O simplemente desde el olvido.

Sin embargo, la propia aparición del Estado impone la necesidad de toparse con la sociedad de las sombras, con la existencia de lo no estatal. Y la respuesta se resuelve rápidamente con el camino de la *evolución*. La presencia del estado ya se engendra desde la propia existencia del hombre. El estado siempre estuvo, en potencia.

Dicha concepción obtura las posibles miradas sobre nuestra realidad. El uso de la historia por parte del Estado se consume en su constante capacidad de apropiarse los discursos sobre el pasado que surgen de la necesidad social de dar sentido a las propias

prácticas. Discursos históricos que arraigan en la experiencia cotidiana son reducidos constantemente por los aparatos de captura del Estado hasta vaciarlos de significación y sobrecodificarlos de modo tal que cobren sentido en relación a un centro. Demarcar el discurso histórico es, de este modo, demarcar fundamentalmente sus condiciones de producción, y por sobre todo transformar la práctica histórica en el consumo de las verdades que la academia puede construir sobre el pasado. Ahora bien, si la *Historia* es desde su concepción una herramienta del Estado, también es al mismo tiempo espacio de disputa desde donde confrontar con la semántica estatal, a fin de lograr producir una herramienta que vuelva a conectar los usos del pasado con prácticas de emancipación, con la lucha contra la lógica estatal y la división de la sociedad en dominados y dominadores...

Pensar en el pasado es pensar en el presente. Imaginar mundos, recrear universos de sentido, prácticas humanas pretéritas; de alguna forma es experimentar, tensionar las posibilidades de la interacción humana, de la relación social. La forma en que pensemos la historia tendrá, claramente, fuertes implicancias en el modo en que construimos nuestras propias subjetividades. De esta manera, este proceso no remite simplemente a los “contenidos” que el discurso histórico presenta, sino también a los métodos que se utilizan en su elaboración, los ámbitos en los que se produce; y en tanto historiadores, el modo en que planteemos la elaboración de un discurso histórico deberá tener en cuenta, por consiguiente, la forma en que se elabora ese discurso.

Ahora bien, en el marco de la presente ponencia, cabe preguntarnos: ¿Cuáles son los espacios sociales de “incumbencia” de un investigador? ¿Cómo romper las barreras que la universidad (como institución estatal) pone entre los investigadores y la sociedad, en tanto la posibilidad de reproducción del investigador como tal impone la necesidad de subsumirse a los dispositivos de acceso a los recursos y de validación del trabajo académico, y delimita de esta forma desde la relación poder-saber, el marco para la elaboración y la circulación de los relatos históricos? Al mismo tiempo estas preguntas nos confrontan con uno de los principales ámbitos de circulación de discursos históricos, como es el de las escuelas. Una de las principales preguntas con las que debemos toparnos es: ¿Cómo se actualiza hoy desde la historia el discurso estatal en las escuelas? En tanto historiadores y en tanto docentes: ¿cómo confrontar con el uso de la historia por parte del Estado dentro de los distintos espacios educativos? Y en particular: ¿cuál es el sentido de la enseñanza de la “Historia Antigua”? ¿Es posible producir dentro de la historia antigua en el espacio de la educación media estatal

brechas que permitan pensar la propia historia, historizar nuestras vidas y construir colectivamente sentidos?

Esta exposición tiene, en consecuencia, dos grandes campos de debate. Uno más específicamente “teórico-conceptual”; el otro el de la aplicación, de la “práctica”. En el curso de esta presentación trataremos de hacer visibles sus conexiones, a la vez que mostraremos una forma de trabajo que intenta integrarlos de una manera alternativa.

Una contribución a la crítica del mono-relato evolucionista

El debate acerca del surgimiento del Estado es, claramente, una discusión que pone en juego la demarcación de lo que es y de lo que no es *estatal*. Esta conceptualización constituye un ordenamiento –claramente jerarquizado en la visión evolucionista- de las distintas formas de organización social de la vida humana. Dicho catálogo de la experiencia pasada –proyectada sobre el presente- orbita alrededor de la categoría de *Estado*. Mientras que tradicionalmente la aparición del Estado ha sido presentada como un hecho inevitable, producto del devenir del desarrollo humano; el llamado mundo “primitivo”, o “prehistórico”, se muestra como escalón primigenio, impotencia o carácter prematuro de un grupo determinado: no se ha organizado en una sociedad “compleja”, porque todavía no alcanzó el “desenvolvimiento” requerido.

La “Prehistoria” -o en la tradición etnográfica los “salvajes”, los “primitivos”- es caracterizada a partir de la falta, de la negatividad. Es posible, sin embargo, encontrar una especificidad, aunque ésta sea esquemática, de las sociedades no estatales. En esta línea, los aportes del antropólogo francés Pierre Clastres nos ofrecen una perspectiva fértil. Tanto desde sus etnografías como con su análisis de fuentes históricas, el autor fue un férreo crítico de la visión tradicional de las sociedades “no estatales”.

Para Clastres, la “sociedad primitiva” no es sociedad-sin-estado: es *sociedad-contra-el-estado*. Dicha especificidad, de suma importancia a la hora de discutir el surgimiento del Estado, la aparición de la división social, se expresa en la guerra:

«¿Cuál es la función de la guerra primitiva? Garantizar la persistencia de la dispersión, del fraccionamiento, de la atomización de los grupos. La guerra primitiva es *obra de una lógica propia de lo centrífugo*, de una

lógica de la separación, que se expresa de tiempo en tiempo en el conflicto armado.»¹

En primer lugar, dicho postulado tendrá consecuencias inmediatas:

«Como sociedades completas, acabadas, adultas y no ya como embriones infra-políticos, las sociedades primitivas carecen de Estado porque se niegan a ello, porque rechazan la división del cuerpo social en dominadores y dominados.»²

A la hora de analizar las sociedades del Paleolítico o del Neolítico, anteriores a la aparición de los primeros Estados, realizar una extrapolación directa de los enunciados implicaría asumir demasiados presupuestos, sobre los que, tal vez, no haya demasiadas evidencias. Sin embargo, adoptar la posición contraria –desecharlas completamente- no acarrearía menos riesgos. ¿Acaso no podemos pensar a aquellas lejanas comunidades como sociedades *completas*? Como mínimo, ¿no nos es dable pensar que el surgimiento de lógicas estatales constituye un acontecimiento lo suficientemente disruptor para una sociedad? La estructuración de un grupo humano en torno a formas de relación radicalmente diferentes a las parentales, exige un tratamiento que contemple la especificidad –por sobre su *falta*- de las sociedades sin estado.

Siguiendo en esta línea, otro de los elementos fundamentales para comprender la particularidad de la “sociedad primitiva” es la diferencia entre *poder* y *prestigio*:

«...el esfuerzo del grupo tiende precisamente a separar jefatura y coerción, y en este sentido vuelve al poder impotente. Concretamente, un jefe –dirigente o guía- no dispone sobre su gente de absolutamente ningún poder, salvo aquel –esencialmente diferente- que pueda inspirar su prestigio y el respeto que sepa ganar entre ellos»³

¹ Clastres, Pierre: *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*. FCE, Buenos Aires, 2004, Págs. 72-73.

² Clastres, Pierre: *Investigaciones en Antropología Política*. Gedisa, 1981, Barcelona, Págs. 115

³ Idem, Pág. 41.

Esta distinción introduce el carácter político de este tipo de sociedades, aunque no podamos afirmar su existencia en tanto *esfera* diferenciada en un órgano de poder separado de la misma:

«En el corazón de la relación de poder se establece la relación de deuda. Entonces descubrimos que, si las sociedades primitivas son sociedades sin órgano de poder independiente, esto no significa que sean sociedades sin poder, sociedades en las que no se plantea la cuestión de lo político. Por el contrario, es por la negativa de aceptar la separación de poder y sociedad que la tribu mantiene con su jefe una relación de deuda, ya que es ella quien permanece detentadora del poder y lo ejerce sobre el jefe. La relación de poder existe: adopta la figura de la deuda que el líder debe pagar por siempre»⁴

La deuda se convierte así en el elemento clave a la hora de definir la forma propia de lo político. En la sociedad sin estado es mecanismo efectivo de la garantía de relaciones simétricas, de la conjura de la división de la sociedad. Es allí donde se condensan tanto significaciones como relaciones de fuerza estables entre los miembros del grupo. La disputa por la definición de la *deuda* se convierte así en un elemento clave para entender la organización social. El grupo mantiene esa relación a su favor: mientras que entre iguales la deuda fortalece los vínculos, asegura cooperaciones futuras; entre el jefe y la tribu es subordinación de éste a aquélla.

Éste punto tendrá fuertes implicancias, no sólo para entender el funcionamiento de las sociedades sin estado, sino para confrontar con algunas hipótesis acerca del surgimiento del estado. Una de las ideas que suelen presentarse como motor explicativo es la de la guerra. Numerosos ejemplos históricos señalan la relación entre guerra y concentración de poder. Sin embargo, no parece ser el caso de la sociedad “primitiva”; no se deriva allí dominación social del éxito en la guerra, o de la situación de guerra. Por el contrario, en la guerra vuelve a manifestarse el espíritu indiviso del grupo:

«Como la actividad económica o la vida social en tiempos de paz, la actividad guerrera no tolera que la comunidad de guerreros se divida –tal

⁴ Clastres op. cit., 1981, Págs. 147-148.

como sucede en toda organización militar- en soldados-ejecutantes y jefes-que-mandan: la disciplina no es la fuerza principal de los “ejércitos” primitivos, la obediencia no es el primer deber del combatiente de base, el jefe no ejerce ningún poder de mando»⁵.

Claramente, la organización jerárquica de la vida militar sería aquí consecuencia de la estatalidad y no su generadora. Por otra parte, tampoco es la guerra la que puede producir una fractura al interior del grupo, la creación de un cuerpo especializado que se vuelva contra ella, que la subordine. Aun en las sociedades con “guerreros”, nos dirá Clastres, es la comunidad la que detenta el poder, la que es capaz de otorgar *prestigio*, y los guerreros se encuentran permanentemente en situación de deuda. No otorga derecho alguno el triunfo, al contrario, exige una constante ratificación. Es lo que el autor ha llamado una *huida hacia adelante*:

«El primer cuero cabelludo no es la coronación sino el punto de partida. De la misma manera que en estas sociedades el hijo no hereda la gloria adquirida por el padre, tampoco el joven guerrero se libera de otras hazañas mediante su proeza inaugural: debe recomenzar a cada instante, ya que cada acción realizada es a la vez fuente de prestigio y cuestionamiento del mismo. El guerrero está, por esencia, *condenado a una huida hacia adelante*. La gloria conquistada jamás es suficiente, necesita ser comprobada, y toda hazaña rápidamente reclama la realización de otra»⁶.

y:

«La sociedad intercambia con el guerrero el prestigio con la hazaña. Pero en este frente a frente es la sociedad quien, dueña de las reglas del juego, tiene la última palabra: el postrer intercambio es el de la gloria eterna contra la eternidad de la muerte. El guerrero está condenado a muerte de antemano por la sociedad, sólo tiene la certeza de su desgracia»⁷

⁵ Clastres, P. Op. cit.: 1981, Pág.. 220.

⁶ Clastres, P. Op. cit.: 1981, Pág... 238.

⁷ Clastres, P. Op. cit.: 1981, Pág.. 247.

En cuanto a la *palabra* en las sociedades no estatales, debemos decir que tanto la producción como la legitimación de los discursos, difiere radicalmente de las sociedades estratificadas:

«Pero la atención particular con que se honra (no siempre, por otra parte) la palabra del jefe no llega nunca a dejarla transformarse en palabra de mando, en discurso de poder: el punto de vista del líder sólo será escuchado cuando exprese el punto de vista de la sociedad como totalidad. [...] De la boca del jefe no brotan las palabras que sancionan la relación de mando-obediencia sino el discurso de la propia sociedad sobre ella misma, discurso a través del cual se proclama comunidad indivisa y voluntad de perseverar en este ser indiviso»⁸.

No tenemos aquí verticalidad del discurso, codificación del sentido social desde un polo productor aislado de la sociedad. ¿Pero qué sucede con la irrupción del Estado?

El Estado, o la aparición de la *Historia*

La aparición del Estado implica la irrupción de una lógica social radicalmente distinta en las formas de relacionamiento social. La forma estado implica, antes que nada, la centralidad social, la canalización de las energías humanas a través de una maquinaria que se nutre de las mismas en el intento de perpetuarse, de congelar el mundo. La aparición del Estado implica un tipo de relación social impersonal. Estamos hablando no de vínculos estrictamente impersonales, sino de vínculos donde lo que prima es la relación utilitaria, en donde lo afectivo es puesto en un segundo plano. La lógica parental, en donde lo que prevalece es el lazo de sangre y las obligaciones que ello conlleva, es reemplazada por la lógica del tributo y la obediencia política, el acatamiento de la orden, la codificación de la ley.⁹ Desde siempre ha existido el ejercicio de la violencia y la negación del otro, pero ese otro es fundamentalmente un extraño, y con el surgimiento del Estado lo que se genera es una otredad interiorizada, parte constitutiva del nuevo cuerpo social en tanto subordinada.

⁸ Clastres, P. Op. cit.: 1981, Pág..114.

⁹ Flannery, K. *La evolución cultural de las civilizaciones*, Barcelona, Anagrama, 1975 , Pág. 19.

La monumentalidad y el desarrollo de las primeras fuentes escritas de la historia comienzan con la aparición de los Estados. La necesidad de establecer sentidos únicos, centralizadores, legitimadores de la ruptura de la sociedad indivisa en sociedad de clases, en dominados y dominadores, produce en los primeros Estados el surgimiento de una casta de sujetos especializados. El discurso histórico comienza allí su separación de las tradiciones orales y de las distintas producciones culturales de un grupo social. Ahora bien, en cuanto configuración del universo simbólico, la aparición del Estado constituye una escisión de la producción de la vida cotidiana. Y se plasma en otra materialidad que permite presentar al rey y a la clase gobernante como herederos de los padres fundadores, mediadores entre la divinidad y la población, garantes del orden social frente al caos. La presencia del Estado se legitima en estas funciones desde un discurso homogeneizador, al que se suma la ley, también escrita y omnipresente, y el monopolio de la violencia que acompaña y detiene cualquier desborde que se produzca en las barreras de contención de la estatalidad.

Planteado de esta forma, el discurso histórico no es otra cosa que la historia del Estado, su legitimación, y su expresión escrita. La irrupción violenta del Estado es también la apropiación violenta del discurso de la historia que separa a los sujetos de la posibilidad de producir y dar múltiples sentidos a su devenir.

La Universidad, o la producción institucionalizada del sentido

Más “*evolucionada*”, y abierta -en teoría- a todo individuo que a fuerza de voluntad y dedicación pueda penetrar en sus recovecos, la universidad ha operado como el espacio propio de producción de un discurso histórico que contribuye a consolidar la hegemonía del Estado y la pervivencia del orden social establecido. El proceso de *sobrecodificación* que hoy realiza la Universidad comienza con la delimitación que establece entre participación política y actividad científica. Aspecto que se observa, entre otras cosas, en los modos de producción de la historia, las metodologías de trabajo y los “canales de difusión”. Dicha tarea se realiza no sólo a través de la producción de una serie de contenidos, sino mucho más aun, desde la reproducción de las estructuras sociales estatales. Ya sea en la propia estructura de cátedra, en la lógica de acceso a los recursos económicos y simbólicos, en los modos de circulación de la producción académica, en la perpetuación de la lógica de casta que garantiza la separación del *saber* que posee el intelectual, del *no-saber* que la sociedad en su conjunto posee frente a su

propia historia. La circulación de la producción académica se cierra sobre sí misma y garantiza a través de la estructura de cátedra una circulación endogámica de la información producida, al mismo tiempo que de los recursos destinados por el Estado a la investigación. La casta se reproduce y limita el acceso a través de sus redes de validación de la producción.

Vive de una parte del excedente producido a nivel social sin cuestionarse ni la forma de devolver a la sociedad con el trabajo dichos recursos, ni la separación producida entre ese afuera y adentro de la Universidad. Los discursos históricos quedan reducidos a fugaces intervenciones de intelectuales en los medios de comunicación o a publicaciones que sólo una ínfima parte de la población lee por encontrarlos ajenos o alejados de su propia vida.

No obstante, es la intervención de la historia en tanto disciplina escolar una de las facetas más visibles de operación legitimadora en el mantenimiento del orden social existente. En esta maquinaria los historiadores funcionan como herramientas de difusión insertos en dos planos del dispositivo escolar estatal. Por un lado a través de la elaboración de los contenidos curriculares; por el otro en la práctica cotidiana de la docencia al interior de las aulas. Desde el diseño curricular que atraviesa todo el paso de un sujeto por la institución escolar, el sentido del relato histórico tiene por función narrar la genealogía del Estado, en primer lugar como superación del estado de barbarie, como paso de la guerra de todos contra todos a la civilización, cruzando en su devenir-línea evolutiva desde los Estados teocráticos de la antigüedad hasta el Estado moderno capitalista para finalmente detenerse en la formación del Estado Nacional Argentino. La linealidad evolutiva de los contenidos no es la única base sobre la que se produce dicha legitimación, sino simplemente la fase más visible del proceso de formación subjetiva y al mismo tiempo aquella que es más factible de ser disputada a través de la revisión de dichos contenidos. El mecanismo más complejo es el que se da desde la implementación de un modelo de aprendizaje pasivo (propio de todo el sistema educativo, desde la escuela primaria hasta la misma formación universitaria) y demarcado por la relación desigual entre docente-autoridad-poseedor del saber y el alumno-subordinado-desposeído del saber histórico. Un complejo entramado de mecanismos que desde la situación del aula y la institución escolar en general, promueven el consumo de discursos históricos y favorecen la reproducción de los relatos superestructurales, contruidos desde arriba.

El tipo de relación que esta estructura establece está dado por la transposición de estos conocimientos generados desde los espacios universitarios de manera aislada de las realidades donde serán consumidos. La mediación es realizada por aquellos historiadores que elaboran los contenidos curriculares y los manuales de historia que acompañan dicha planificación. El efecto producido es el de la enajenación o extrañamiento por parte de aquellos estudiantes-consumidores de relatos históricos que no pueden hacer carne con las problemáticas cotidianas de los mismos.

Es en esta concepción de la relación entre una sociedad y su pasado, donde se plasma más claramente la continuidad del efecto de la operación estatal respecto a la historia. La formación de un grupo especializado de sujetos que a través de una serie de prácticas que delimitan el acceso a su esfera de conocimientos, logra convertirse en detentadora de un saber y garantiza al Estado la separación de la sociedad de la posibilidad de producir discursos y sentidos,

De esta forma la Universidad sigue concibiéndose a sí misma como el lugar privilegiado –autorizado– para la producción de la memoria histórica; negando, así, el valor de los usos populares del pasado, relacionados con las propias experiencias de los sujetos, en la conformación de la memoria colectiva.

Hacia una transposición nómada del conocimiento

En vista de estos planteos, comenzó la discusión entre un grupo de estudiantes - de la Cátedra de Elementos de Prehistoria y Arqueología Americana para Historiadores de la carrera de Historia de la UBA, de la que formamos parte- acerca de la importancia de realizar una actividad de *transferencia* que permita volcar los estudios específicos que veníamos desarrollando en el ámbito académico sobre las *sociedades estatales, no-estatales o contra-estatales* y el surgimiento del Estado. La propuesta se orientaba a romper con la división que la propia institución universitaria establece con el afuera y al mismo tiempo a cuestionar nuestra propia práctica como docentes en distintos ámbitos educativos. El debate se planteó vinculando los posibles espacios de ejercicio de la profesión de varios de los miembros con el *para qué* de la historia, en particular de la historia antigua. El *para qué* de la profesionalización dentro de una sociedad con una gran cantidad de sujetos especializados en diversos saberes específicos, y muchas veces fragmentados o tendientes -por la misma dinámica académica- a la fragmentación; la división entre producción y consumo de conocimientos, y los lugares tradicionales que

las distintas instituciones educativas establecen para docentes y estudiantes en relación al conocimiento.

Así, de dichos debates y del intercambio con docentes y directivos de una escuela de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, comenzó a tomar cuerpo una propuesta de trabajo que lograra plasmar nuestras inquietudes y perspectivas. El desafío consistía en concretar un encuentro que conjugara la experiencia de ambos ámbitos, el educativo y el universitario. Aportar de nuestro lado profundidad conceptual, nuevos enfoques sobre temáticas clásicas de la historia; a la vez que nos permitía a nosotros adquirir un importante conocimiento de una realidad particular, de una población específica. Sin embargo, había un tercer elemento en juego, los estudiantes, parte fundamental de la comunidad de la escuela. La verdadera dificultad estribaba allí, en lograr incorporar los mundos, las representaciones, las vivencias del grupo a la recreación de un relato histórico.

El punto más problemático y más apasionante a la vez es el triple cruce de experiencias que se da en ese espacio limitado que es el aula. No se trata, en consecuencia, de plantear novedosos métodos para la enseñanza de la historia antigua en la escuela media. No se trata solamente de eso. Realizar un cuestionamiento a las relaciones sociales que conlleva este modo de producción de la subjetividad histórica implica una advertencia sobre los modos de elaboración de los discursos y la producción de significados en el conjunto de la sociedad. Y allí, la Universidad –claro que no sólo ella- cumple un papel de gran importancia. De esta manera, uno de los objetivos del taller es la efectivización de un diálogo entre los distintos sectores. La posibilidad de construcción de un discurso colectivo, la generación de un encuentro en el que cada uno opere un enriquecimiento en su mirada:

«Partimos de la hipótesis de que, así como existe un momento de verdad en los usos populares del pasado que es capaz de iluminar la tarea del historiador, también la actividad más sistemática y reflexiva que se desarrolla como parte de una labor profesional tiene la posibilidad de enriquecer y expandir los alcances de la mirada que parte de la experiencia cotidiana. La historia profesional tiene la capacidad de aportar contextualizaciones y escalas de análisis que escapan al alcance y al registro de una vida concreta y particular. De nada vale imaginar que podría eliminarse la heterogeneidad de esas miradas. De lo que se trata,

en cambio, es de explorar las maneras de trazar puentes de doble circulación entre ambas: introducir más vida en la historia y dotar de más profundidad histórica a la vida.»¹⁰

El planteo de dicha comunicación, el poner en juego lo estudiado, lo aprendido, lo creado, es, claramente, una opción que cuestiona el lugar del historiador, del investigador social. Es asumir el rol político de la historia, asumir un posicionamiento en la relación que existe entre los imaginarios colectivos y los procesos que contribuyen a su configuración. Retomando la exposición de los principales lineamientos de nuestro trabajo, creemos que es éste –la Historia- un espacio en disputa, con lógicas contradictorias en permanente tensión. Realizar una apertura en la construcción de los relatos sociales, a los sectores que han sido excluidos –o alienados- de la creación de las mitologías hegemónicas es un paso en ese reconocimiento.

El Taller...

La experiencia se inicia en el segundo cuatrimestre de 2008 en el turno mañana de la Escuela de Enseñanza Media n° 2 Distrito Escolar 4 del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As., que funciona en el espacio de la Gráfica Patricios, empresa recuperada por sus trabajadores, en el límite entre los barrios de Barracas y La Boca. Durante varios meses de reuniones, con uno de los directivos de la escuela y profesor de Historia de primer año, comenzamos a delinear los objetivos, la dinámica y los horarios en los que podíamos insertar un taller acerca del surgimiento del Estado –y de las transformaciones producidas por dicho acontecimiento- dentro del espacio curricular.

Los acuerdos entre el equipo de talleristas y el docente fueron claros en tanto la aparición del Estado es considerada como la aparición en la sociedad del monopolio de la violencia, de la división social en explotados y explotadores, de la separación de las mayorías explotadas de las decisiones políticas que a partir de allí se centran en el Estado. El aporte de nuestra propuesta como estudiantes universitarios especializados en una temática específica a la dinámica habitual de las clases de historia se centró en dos objetivos puntuales. La metodología de taller a desarrollar en el aula y la crítica al

¹⁰ Producción Colectiva (Zdrojewski, Luciano; Cortes, Pablo; Guerra, Ana; Chiaraviglio, Aldo; Veliz, Romina; Braña, Martín; Adamovsky, Ezequiel): *En Boca de Todos. Apuntes para divulgar Historia*. Editado por Nosotros Mismos, Chacarita, 2009, Pág. 28

modelo evolucionista y la especificidad de las experiencias de las sociedades no estatales. El primero consta de generar una metodología de trabajo que apunte a hacer constantes cruces entre el presente y los casos históricos trabajados. Para ello se busca trabajar en primer lugar los conceptos que puedan extraerse de la situación histórica y se trabajan en el presente, en general relacionados con la propia vida cotidiana del estudiante. Se lo hace visible y se busca la posibilidad de que se haga cuerpo en alguna vivencia concreta, al tiempo que permite empezar a plantear preguntas sobre el modo de vida del estudiante y a problematizar e historizar su propia subjetividad. El paso siguiente apunta a devolver los conceptos apropiados por los estudiantes a los casos históricos y trabajarlos comparativamente en una sociedad no-estatal y luego, en la transformación que dicha sociedad sufre con el surgimiento del Estado. En segundo lugar, el enfoque no evolucionista permite desarrollar las formas de organización social no estatales o contra estatales no como modelos embrionarios del Estado sino como lógicas de funcionamiento social ya acabadas y valorizables en su propia especificidad. Su riqueza como experiencias históricas reside en mostrar la aparición de la sociedad jerarquizada y la separación entre dominados y dominadores como una disrupción y no como fruto de una “evolución” de las sociedades. El desarrollo de nuestras investigaciones en este campo fue uno de los ejes fundamentales acordados como aporte a realizar en el taller, dado que en la medida que posibilitaba trabajar desde los contenidos una faceta de la historia llamada al silencio por la historia del Estado o subsumida en la binariedad orden-caos como lo “otro” bárbaro e involucionado, como el espacio del estado de naturaleza y la guerra de todos contra todos, a su vez implicaba un reconocimiento de las prácticas de sociabilidad actuales que no están predominantemente estructuradas por una lógica estatal. Plantear la existencia de sociedades donde el poder no esté separado de la comunidad, sino que sea parte constitutiva de la misma, donde la toma de decisiones no esté escindida de la comunidad, y donde la participación política es parte de la vida del grupo.

Revalorizar la lógica de lo no estatal abrió el campo a problematizar conceptos como territorio, recursos, historia oral, experiencia o reciprocidad. A su vez el proceso de trabajo apunta a una de las brechas que se abren frente a la imposición de temáticas que el diseño curricular plantea. Consiste en violentar su aspecto metodológico, priorizando la construcción de un discurso histórico sobre las condiciones de vida de los estudiantes, su reconocimiento como sujetos dentro de un armado social y su posición dentro de la misma. Desnaturalizar la acción del Estado y buscar elaborar nuevos

sentidos a la historia. Esta práctica cuestiona el propio vínculo que se establece con el estudiante. Permite transformar al estudiante en productor de un discurso histórico elaborado colectivamente y del cual es parte.

Con estos objetivos, comenzamos nuestra participación en el momento en que los estudiantes trabajaban sobre la aparición del Estado en Mesopotamia con un cuento extraído de la Guía de Estudio “Historia A” de Educación Adultos 2000 del GCABA.¹¹ La hipótesis subyacente al relato explica el surgimiento del Estado a través de la utilización de la guerra por un campesino rico debido a la necesidad de defenderse de un enemigo externo, lo que le permite comenzar a obtener recursos del resto de la población para poder organizar la defensa, y apoyarse en los sacerdotes para argumentar su poder y guardar los bienes que desde ese momento comienzan a ser manejados por ellos. Si bien mantiene el carácter del surgimiento como proceso lineal y endógeno, en la medida que el texto muestra la aparición del tributo y de la figura del rey en alianza con los sacerdotes, nuestro intento buscó remarcar el hecho de la ruptura que implica la aparición del monopolio de la coerción. La estrategia fue la ampliación del cuento en un párrafo donde se describe la situación de una aldea que no puede pagar el tributo. El objetivo de la actividad era que los propios estudiantes escribieran dos posibles finales al cuento según el tipo de situación que ellos pudieran imaginar como resultados. La actividad debía desarrollarse en grupos a fin de que esto pudiera abrir la discusión entre ellos, objetivo buscado de manera constante a lo largo del taller. De esta manera se apuntaba a que los estudiantes puedan pensar la situación histórica como resultado de las acciones y decisiones de los sujetos involucrados; a la construcción de una respuesta a problemáticas concretas desde donde ellos mismos podían crear a partir de sus saberes previos y a la posibilidad de pensar en situación. Al mismo tiempo, en tanto buscábamos resaltar el monopolio de la violencia, esperábamos que apareciera algún caso de confrontación para lograr hacer visible en el caso histórico el concepto a trabajar. Sin embargo, en ninguno de los casos creados imaginaron un grupo en rebelión sino formas de resolución que planteaban casos de prisión para los deudores, esclavitud por deuda o la expropiación de otros bienes de la comunidad. El cierre de este primer encuentro se dio a través de la puesta en común de los textos escritos por los estudiantes y se conceptualizaron los casos vistos resaltando en particular el monopolio de la

¹¹ Suarez, Gerardo (Coordinador): “Historia A”, Programa de Educación Adultos 2000, Buenos Aires, Ministerio de Educación GCABA, 2004, Págs. 33-35

coerción y tributo como rasgos nuevos del tipo de sociedad surgido de esta coyuntura: la sociedad estatal.

La siguiente secuencia de actividades contemplaba el objetivo de extraer los conceptos trabajados para el caso de Uruk, para ponerlos en funcionamiento como herramientas de pensamiento en otros casos con diferentes coordenadas de tiempo-espacio. El caso elegido fue el de la aparición del Estado incaico en los Andes. Para ello utilizamos un mapa del continente americano como introducción para situar la aparición del hombre en un territorio determinado. Una vez planteado el caso, comenzamos de manera conjunta a dar forma al concepto de territorio de acuerdo a las distintas determinaciones que podían darle una especificidad: clima, accidentes geográficos, flora y fauna, y finalmente la acción transformadora del hombre. Trabajamos en afiches un corte transversal del paisaje andino desde la costa del Pacífico a la del Atlántico y se repartieron tarjetas con nombres, fotos, diferentes altitudes, que durante un juego por grupos, debían ser colocados en los contornos que el dibujo dejaba en blanco. Asociado al concepto de territorio se construyó una definición de *recurso*. El siguiente ejercicio consistió en dibujar un mapa del barrio de cada uno de los estudiantes, en donde figuraran sus relaciones sociales, los lugares habitados por ellos, los recursos y su modo de acceder a los mismos. La consigna planteaba a su vez el carácter de un territorio concreto, dentro de una sociedad estatal. A través de esta actividad se buscaba por un lado problematizar su propio espacio, y dar cuenta de un modo de vida determinado y con un tipo de relaciones sociales concretas y situacionadas. A su vez permitió mostrar tipos de recursos claramente diferentes y por sobre todo necesidades socialmente determinadas. Una vez pensados estos conceptos desde el presente se volvió a la situación de los Andes en una comunidad no estatal, para lo cual el primer paso fue la introducción del hombre en el marco visto anteriormente, en relación a un modo de vida determinado, a las necesidades de reproducirse y a condiciones históricas concretas. Parentesco y reciprocidad fueron los dos conceptos que se introdujeron como aspectos específicos de estas sociedades no estatales relacionándolos con los conceptos de territorio y recursos a través del modelo de Murra¹² para el control vertical de los pisos ecológicos. La reciprocidad como práctica social fue introducida a través de un

¹² Murra, John V.: Formaciones económicas y políticas del mundo andino, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1975.

fragmento de *Una Excursión a los Indios Ranqueles*, de Lucio Mansilla,¹³ donde aparece reflejada dentro de un diálogo con gran claridad, y luego aplicada al contexto andino. También se utilizaron como marco teórico para esta actividad los análisis de sociedades aymaras de Buoyse-Cassagne¹⁴, acordes con la línea de Clastres, en tanto nos permitían mostrar los aspectos donde se producía luego la captura por parte del Estado incaico. Se buscó hacer visible el carácter de sociedad indivisa, no separada de la toma de decisiones y del poder político, con la guerra como práctica constitutiva de su ser social. A esto se sumo el análisis de distintas fuentes donde ver la diferencia entre prestigio y poder, rastreadas también en casos de Pampa-Patagonia, por aparecer con mayor claridad y más tarde vueltos a situar en el caso andino. El objetivo propuesto para estas actividades se entramaba con las anteriores, en tanto permitía reafirmar el ejercicio de vincular recursos y territorios con lógicas sociales y modos de relación social, y donde por sobre todo se comenzara a desnaturalizar lo estatal y a analizar en su especificidad lo no estatal.

A continuación, tocaba incorporar el surgimiento de la sociedad incaica. El modelo explicativo que se utilizó fue el de la conquista e incorporación de otros grupos en un esquema centralizado, nuevamente, con los dos elementos constitutivos de la relación estatal que habíamos definido con anterioridad: la violencia y la explotación. Tratamos de visualizar nuevamente el espacio andino, pero conformado en territorio con una nueva lógica de organización. Aquí se hacía patente que el surgimiento de una organización estatal implicaba la ruptura con formas de vinculación parental, que se daba no con el desarrollo al interior de un grupo sino con una articulación radicalmente distinta de elementos antes dispersos. También fue la intención destacar que la nueva configuración no eliminaba prácticas anteriores sino que se superponía a éstas.

El cierre del taller se dio a través de una evaluación escrita, con una parte individual y otra grupal, en donde se buscaba abrir la discusión sobre los conceptos vistos. La corrección sobre los trabajos escritos concluyó con una charla individual con los estudiantes y otra grupal con todo el curso, a fin de evaluar los logros del taller. Esta práctica resultó de gran ayuda en la medida que los estudiantes pudieron establecer comparaciones y reflexiones tanto sobre lo visto a lo largo del taller como sobre la

¹³ Mansilla, Lucio V.: *Una Excursión a los Indios Ranqueles*, de Lucio V. Mansilla, Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1942, Pág. 212

¹⁴ Bouysse Cassagne, Therese: *La Identidad Aymara. Aproximación histórica (siglo XV-XVI)*, La Paz, Hisbol, 1987, Págs.207-256

propia dinámica de trabajo. Dichos análisis han sido de gran utilidad para nosotros en la elaboración del programa del taller que hemos iniciado este año.

Conclusiones

La riqueza del taller se presenta para nosotros por sobre todas las cosas como experiencia de trabajo, como búsqueda de ruptura para con las estructuras institucionales y en ese mismo camino es donde topamos con la propia internalización de las mismas a través de años de escolarización. En tanto primera experiencia, lo más palpable fueron nuestras propias limitaciones a la hora de deconstruir nuestros modos de encarar la situación de la “clase”. Dentro de los logros del taller, su riqueza en tanto espacio de formación docente para nosotros mismos es una de las mayores virtudes.

En este camino, diversas dificultades se presentan a simple vista. La de mayor importancia es aquella que surge de la situación de aula. ¿Cómo trascender la relación docente-alumno? La intención del taller pretende superar la práctica de una clase con mayor profundidad conceptual, o enfoques teóricos novedosos. Si bien no es una propuesta desdeñable, la presencia de dos talleristas, sumados al docente del curso, debería lograr más que abrumar al estudiante por saturación del espacio.

La intención del presente trabajo es dar cuenta de una experiencia que está siendo transitada en la actualidad. La misma es una respuesta ante una inquietud concreta: el oficio del historiador. No pretende, sin embargo, postularse como única resolución de una problemática que atraviesa la construcción del conocimiento sobre el pasado: la distancia entre Universidad y sociedad, en tanto ésta es funcional a la reproducción de la lógica estatal. Creemos que dicha espacialidad debe ser recorrida; nuevos vínculos recreados a partir de experiencias que involucren la práctica del historiador, del investigador social, pero que impliquen además la apertura hacia otros relatos, otras formas posibles de construir la historia y la memoria colectiva. Lejos de repetir itinerarios evangelizadores o iluministas, una práctica que pretenda acercar a la Universidad a otras realidades ajenas y aparentemente inconexas deberá realizar el

esfuerzo de recrearse en ese viaje, en ese recorrido. Dotar a la práctica científica de vivencias “fuera” de sus ámbitos más familiares no significa la cuota de humanismo que todo profesional bien intencionado habría de tener; constituye una verdadera transformación de su actividad. Posibilidad de reflexión, de ampliar la mirada.

Bibliografía

- Bouysse Cassagne, Therese: *La Identidad Aymara. Aproximación histórica (siglo XV-XVI)*, La Paz, Hisbol, 1987, Págs.207-256.
- Campagno, M. Parentesco, intercambios, conflictos. Consideraciones sobre el surgimiento del Estado en Egipto. En: Daneri Rodrigo, A. (ed.), *Relaciones de intercambio entre Egipto y el Mediterráneo Oriental (IV-I Milenio A.C.)*, Buenos Aires, Biblos, 2001, Págs. 13-31
- Campagno, M. Hacia un uso no-evolucionista del concepto de “sociedades de jefatura”. En: *Boletín de Antropología Americana*, vol. 36, 2000 (2002), pp. 137-147
- Campagno, M. Pierre Clastres y el surgimiento del Estado. Veinte años después. En: *Boletín de Antropología Americana*, vol. 33, 1998, pp. 101-113.
- Clastres, Pierre: *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*. FCE, Buenos Aires, 2004.
- Clastres, Pierre: *Investigaciones en Antropología Política*. Gedisa, Barcelona,1981.
- Flannery, K. *La evolución cultural de las civilizaciones*, Barcelona, Anagrama, 1975, pp. 7-21
- Foucault, Michel : *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI editores, Argentina, Buenos Aires, 2004
- Houston, Stephen & Escobedo, Héctor *Descifrando la política maya: perspectivas arqueológicas y epigráficas sobre el concepto de los estados segmentarios*. En: Simposio de Investigación Arqueológica en Guatemala, 1997
- Mansilla, Lucio V.: *Una Excursión a los Indios Ranqueles*, de Lucio V. Mansilla, Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1942, p. 212
- Murra, John V.: *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1975

- Producción Colectiva (Zdrojewski, Luciano; Cortes, Pablo; Guerra, Ana; Chiaraviglio, Aldo; Veliz, Romina; Braña, Martin; Adamovsky, Ezequiel): *En Boca de Todos. Apuntes para divulgar Historia.*, Editado por Nosotros Mismos, Chacarita, 2009.
- Suarez, Gerardo (Coordinador): “Historia A”, Programa de Educación Adultos 2000, Ministerio de Educación GCABA, Buenos Aires, 2004.