



Apuntes políticos como escritura situada de la Epistemología de la Historia:
archivo, temporalidad y territorio.
Hernán Videla

Artículo

Apuntes políticos como escritura situada de la Epistemología de la Historia: archivo, temporalidad y territorio.

Hernán Videla¹

Consejo Nacional de Investigaciones científicas y técnicas (CONICET)

Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)

Argentina

Trabajo original autorizado para su primera publicación en la Revista RIHUMSO y su difusión y publicación electrónica a través de diversos portales científicos

Hernán Videla (2022) "Apuntes políticos como escritura situada de la epistemología de la historia: archivo, temporalidad y territorio". En: RIHUMSO n° 22, año 11, (15 de Noviembre de 2022 al 14 de Mayo de 2023) pp. 207-224. ISSN 2250-8139. <https://doi.org/10.54789/rihumso.22.11.22.11>

Recibido: 16.09.2022

Aceptado: 02.11.2022

¹ Profesor de Historia por la Universidad Nacional de San Juan, adonde cumple funciones como docente-investigador. Trabaja en la Licenciatura y el Profesorado de Historia (Departamento de Historia) y en el proyecto "Control social, conflictividad y resistencia en la constitución del campo judicial local. Hegemonías y subalternidades" que integra el programa de Historia Regional (Instituto de Investigaciones de Historia Regional y Argentina) de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Allí desarrolla el plan de trabajo de su beca interna doctoral del CONICET. Además, dicta otras asignaturas en el nivel superior del Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan, tales como Historia Social Argentina y Latinoamericana, Teorías de la Historia, Investigación Educativa y Filosofía y Conocimiento. E-mail: hernan.historia2@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0951-2240>



Resumen

Este artículo describe algunos de los principales resultados construidos después del desarrollo de una investigación educativa en una asignatura de grado de una universidad pública cuyana, en el centro- oeste argentino, durante el año 2021. El diseño metodológico cualitativo implementó como técnicas de recolección y procesamiento de datos la observación documental y el análisis de expresiones de sentido, a partir de los materiales heurísticos problematizados en los registros evaluativos de las y los alumnos. El modelo de investigación procuró subrayar el rol epistemológica y políticamente activo del estudiantado, como agente fundamental en la circulación y las disputas situadas por los saberes históricos, así como la reflexión sobre las propias prácticas del colectivo docente a cargo de la coordinación del cursado. Algunas de las principales conclusiones imbrican críticas hacia las nociones tradicionales de la escritura de la historia y nuevas propuestas para la comprensión de sus insumos archivísticos, territoriales y temporales.

Palabras clave: archivo, epistemología, escritura.

Abstract

POLITICAL NOTES AS HISTORY EPISTEMOLOGY SITUATED WRITING: ARCHIVE, TEMPORALITY AND TERRITORY

This paper describes some of the main results achieved after the development of an educational research project in an undergraduate subject at public university, in Cuyo, center-west of Argentina, during 2021. The qualitative methodological design chosen implemented documentary observation and the analysis of expressions of meaning as techniques of data collection and processing stemming from the heuristic materials problematized by students in their evaluative records. This research model sought to underline students' epistemological and politically active role, as a fundamental agent in the circulation and disputes over historical knowledge; as well as the reflection on the practices by the teaching group in charge of coordinating the course. Some of the main conclusions interweave criticism towards traditional notions of the writing of history, and new proposals for the understanding of its archival, territorial, and temporal inputs.

Key Words: archive, epistemology, writing.

Introducción

Corría el año 2021, en plena pandemia por COVID- 19, y un nuevo equipo de cátedra se constituía de manera completa, con la reciente incorporación docentes y colaboradoras, para hacer frente a las nuevas condiciones virtuales de educación además de sus propias circunstancias coyunturales y pedagógicas. Diferentes trayectorias académicas, distintas formaciones y estilos heterogéneos de docencia confluían para el dictado de un espacio curricular obligatorio de una carrera de grado en investigación y optativo en otra de enseñanza de la historia. Ambas se encontraban circunscriptas a una facultad de Humanidades perteneciente una universidad pública del extremo occidental del centro oeste argentino, en la región de Cuyo.

En términos contextuales de descubrimiento (Diaz, 2014) este trabajo inscribe parcialmente aquellas experiencias originales y únicas, como parte de los acuerdos colectivos logrados para la planificación de dicha cátedra. El encuadro conceptual consideró que abordar los problemas historiográficos solo puede resultar enriquecedor si se asume que el problema epistemológico está fuertemente enlazado al teórico y metodológico. Es decir que una pregunta que esté en la zona de "los fundamentos del saber" impacta necesariamente en los otros planos en juego. Se sabe que el registro epistemológico, por lo general y casi más por costumbre que por otra cuestión, avanza como si no requiriese de referencias concretas a los materiales de investigación, como sí lo requieren los planos teóricos y metodológicos. Es decir, como si estuviera mucho más desanclado de las condiciones precisas.

La dimensión epistemológica pareciera tener implicaciones de un rango más variable que la teórica, la cual se despliega, por lo general más circunscripta a los problemas precisos de la investigación dado que de un modo u otro debe relacionarse en la trastienda del trabajo (Wainerman y Sautu, 2001) allí donde se preparan problemas, conceptos y fuentes. En cambio, el plano epistemológico apunta a los fundamentos del conocimiento, a su extensión, a su articulación cultural y, por todas esas razones puede parecer algo lejana de las dimensiones micro del texto historiográfico.

Predica menos sobre el objeto de la investigación concreta, sobre sus problemas particulares, y mucho más sobre las condiciones de la investigación en general, sobre lo que usualmente se piensa como sus fundamentos, al tiempo que sus legitimidades parecen producirse también más allá de la particularidad concreta. Ahora bien, esto es equivalente

a decir que en ese nivel la mayor parte del tiempo se encuentra asegurando la reproducción antes bien que la creación o la invención (Arostegui, 2001). El punto es que precisamente no queremos que eso pase, sino que la instancia epistemológica que este curso abre sea para entender que no hay desconexión de planos donde cada uno asegura su supervivencia dado que una pregunta en cualquier nivel desestabiliza por completo el conjunto.

Entre las actividades didácticas transversales que se propuso en la cátedra, se destaca la elección voluntaria de un libro disciplinar y académico de historia. Vale mencionar que la misma fue articulada, combinada y acordada como parte del contrato pedagógico inicial durante los primeros encuentros virtuales, por lo cual la receptividad fue notablemente exitosa. En esta instancia ya consensuada, se pudo identificar los criterios con los cuales se relevaba y escrutaba el material de trabajo por parte del estudiantado. Si bien se reconoció una moderación por parte del equipo docente, la bibliografía escogida se circunscribió a un ejemplar de algún libro escrito por un historiador o historiadora de formación universitaria excluyentemente, sobre un tema pretérito fundamentado en fuentes contrastables y abordado con metodologías de corte historiográfico.

A pesar la variedad temática y la diversidad de enfoques, cada estudiante con su libro leído por primera vez, o releído según resultara oportuno en cada caso, debería evidenciar algunas marcas de los contenidos teóricos desarrollados consecutivamente a lo largo del cursado. Al final, para promocionar el espacio curricular, elaboraron un texto breve, informe evaluativo, en que se apuntaba este ejercicio. Su finalidad contuvo una doble estrategia. Por un lado, se erigía un documento que evidenciaba el desarrollo cognitivo, social, de apropiación de conocimientos, que, junto a la evaluación procesual compuesta por las asistencias, la participación activa, las reseñas de textos, determinaría la acreditación definitiva de la asignatura. Por el otro, elaboraban fuentes de trabajo para la investigación educativa venidera de la que aquí se exponen algunos de sus resultados solo de manera parcial.

En concreto, el interés de este artículo "Notas académicas para una escritura situada de la Epistemología de la Historia: archivo, temporalidad y territorio", se centró en ejecutar una investigación educativa que reflexione, cuestione y revise aquella experiencia a fin de vislumbrar sus potencialidades gnoseológicas, historiográficas y pedagógicas. El problema que se pretende resolver procura responder a ¿Cuáles son los constructos historiográficos, revisados en los informes evaluativos de un conjunto situado de estudiantes universitarios

de historia, elaborados sobre las tramas epistemológicas de la escritura académica según los nodos históricos de archivo, temporalidad y territorialidad? Sendos objetivos planificados se apuntan como, primero, comprender conceptualmente las construcciones epistemológicas ampliadas y construidas por un estudiantado de grado universitario respecto de la práctica escritural proveniente de su bibliografía histórica seleccionada, y, después, describir las contribuciones historiográficas vertidas por estudiantes de grado en historia respecto de las instancias categoriales de archivo, temporalidad y territorial emergentes de sus textos histórica seleccionados.

Apelar a las categorías de escritura, archivo, temporalidad y territorialidad en este proceso se sustenta en las alternativas metodológicas abordadas en diversos autores y autoras (Viviano, 2003; Massé, 2000). Son quienes justifican las transferencias conceptuales, entre el planeamiento curricular y la investigación educativa, como un fenómeno teórico dialéctico válido y mutuamente enriquecedor en la praxis de ambas dinámicas. En términos de Wilfred Carr (2002)

aunque la investigación educativa, como cualquier otra actividad de investigación, se ocupa de estudiar y resolver problemas, difiere de la investigación teórica en el sentido de que los problemas educativos de los que se ocupa son siempre problemas prácticos que, en cuanto tales, no pueden resolverse mediante el descubrimiento de nuevos conocimientos (p. 106)

Plantear las transformaciones didácticas, disciplinares y de cualquier otra índole que fueran necesarias para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje se convirtió en un firme propósito de la cátedra para lo cual los resultados aquí expuestos lograran cristalizar esa actitud crítica y sistematizada, enfocada en la construcción activa de saberes por parte del estudiantado. Asumimos, con María Inés Mudrovic (2018), que la adopción de esta posición crítica en Historia atiende a la concepción metodológica que contrasta la práctica profesional historiográfica y su consecuente producto académico, la escritura, como resultado de una lógica fundada en la búsqueda de transformaciones políticas y epistemológicas.

Sin lugar a duda, profesión y escritura, aunque naturalizadas, han sido construida hegemónica, unívoca y normativamente. Devienen como objeto de las interpelaciones del oficio de historiar, develando contingentemente sus inmanencias epocales y su capacidad performativa, o de “realizar una acción, o parte de ella, acción que a su vez no sería normalmente descrita como consistente en decir algo” (Austin, 1982, pp. 45-46)

Metodología y materiales

El compromiso político contemporáneo, las incumbencias sociales de la profesión docente y el oficio científico del historiar han logrado notable eferescencia en “los avances de la historiografía de otros países y los cambios de quienes se dedican a escribirla. El historiador dedicado a la enseñanza se encuentra en el justo medio para desarrollar investigación y docencia al mismo tiempo” (Llanes, 2012, p.9). La propuesta didáctica, de parte del equipo docente, consistió en un conjunto metodológico compuesto por el diseño, la elaboración y la ampliación transversal de un proyecto de investigación educativa original al interior de la cátedra.

Se fundamentó en un involucramiento activo y transformador como parte del rol docente (Espinoza y Toscano, 2015; Navarro, 2007; Rodríguez, 1995) con la intención programática de trascender a las convencionales modalidades de secuenciación pedagógica en la enseñanza de las Humanidades y las Ciencias Sociales, especialmente en el nivel de grado universitario, por medio de una “investigación con base científica que permita, en primer lugar conocer, luego diagnosticar, planificar, actuar y evaluar continuamente [adonde] los (...) docentes investigadores pueden estar capacitados” (Abero, 2015, p. 12) en las habilidades metodológicas y las nuevas prácticas pedagógicas de la enseñanza de la epistemología de la historia.

En efecto, las propuestas pedagógicas providentes de las corrientes educativas más actualizadas suponen que una participación dinámica de las y los docentes facilita la innovación de sus propias prácticas áulicas (Elliot, 2000) a fin de alcanzar una efectiva circulación de saberes disciplinares, filosóficos, epistemológicos e historiográficos, en este caso. Optamos, entonces, por la investigación- acción en tanto alternativa dialéctica desde “los planteos respecto a la investigación educativa como herramienta válida para la producción de cambios educativos, desde una perspectiva interpretativa y crítica” (Guillamondegui y Cejas, 2015, p. 4).

En cuanto a las herramientas metodológicas de recolección cualitativa de los datos, se tuvo en cuenta su coherencia técnica con el enfoque ya descripto. Una de los instrumentos procedimentales se ha definido como la observación, con ajustes propios de una taxonomía particular. Entendiéndola como la atenta y subjetivada revisión del carácter material y la naturaleza formal del objeto de estudio a partir de una organización lógica de criterios de investigación, el modelo escogido integra la tipología “indirecta, mediada o de revisión documental” (Navarro, 2010, p. 10).

Si bien se llevó a cabo la coordinación propia de la moderación docente, los materiales documentales del trabajo, recursos heurísticos básicos para la presente investigación educativa, fueron contruidos íntegramente por el estudiantado. Se trata de los registros evaluativos con los que se finalizó y promocionó la asignatura. Son numerosos, con una extensión de entre dos y tres mil palabras con estructura y formato libre. En ellos se describen las revisiones y reflexiones producidas por el contraste entre los contenidos epistemológicos desarrollados en el espacio curricular frente a la singular lectura histórica de algún material bibliográfico voluntariamente seleccionado por ellos.

Una vez procedida la observación indirecta, previo el relevamiento de dichos registros, se operó luego con la técnica analítica correspondiente. La clasificación de las expresiones de sentido volcadas por los y las estudiantes en una matriz de análisis (Arostegui, 2001) se ordenó según por datos provistos en las columnas de dimensiones escritural-narrativa, por un lado, o de la diferencia cultural, por el otro, y en sus subgrupos de archivo, territorio o temporalidad y de clase, sexo o género respectivamente, según los aportes expresados por los alumnos y las alumnas. De estos se conservan como documentos públicos sus evaluaciones, aprobadas, aunque para conservar la identidad de cada quien solo fueron referenciados por su nombre de pila.

Resultados

La dimensión correspondiente con las nociones escriturales que con claridad emerge, tras el análisis integral de los informes evaluativos, como aquella con mayores apreciaciones historiográficas por parte de los y las estudiantes puede identificarse como la orientada por el carácter escritural de la epistemología de la Historia. Particularmente, dentro de esta dimensión, el eje que pertenece a la categoría del archivo presenta un conjunto significativo de aportes entre los y las estudiantes, quienes lo abordaron a partir de los textos específicos proporcionados por cátedra junto con la coordinación permanente del equipo docente, tal como se procedió con el resto de dimensiones y ejes epistemológicos del espacio curricular.

En primer lugar, la categoría de archivo fue desarrollada durante las últimas clases del dictado semestral, a través de numerosas secuencias didácticas. Desde las discusiones sobre un conjunto de historiadores e historiadoras que hacían hincapié en la necesidad de una redefinición heurística de los documentos del quehacer historiográfico se problematizó tanto la herramienta de trabajo metodológico como recurso fontal (Caimari, 2017), siempre

con la apelación a criterios que distaban de las nociones tradicionales de la archivística académica.

Se presenta un dispositivo que interactúa en las narrativas abordadas, desde diferentes perspectivas críticas. Un estudiante, Marcos (2021), señala que “solo escapan a la lógica estatal y oficial del archivo, las fuentes fotográficas obtenidas del archivo particular (...) la mayoría correspondientes al Archivo General de la Nación y caricaturas provenientes de diarios de las distintas épocas.” (p. 6). La configuración estatal de la modernidad que sustentó, por medio del aparato historiográfico oficial, el discurso histórico, se refleja en las descripciones estudiantiles como una constante propia de la tradición archivística occidental.

En sintonía, los ejercicios heurísticos tendiente a la inclusión de una veracidad discursiva, señalados por Alejandro de Oto (2011) al hablar sobre “la filiación pública como otorgadora exclusiva de verosimilitud, cuando no de verdad, se remontan la mayor parte de las prácticas historiográficas actuales” (p. 151), vienen siendo operados genealógicamente desde la constitución disciplinar de la historia. Pueden hallarse manifiesto con hecho de trabajar el archivo para garantizar una neutralidad y configuración de lo público, además hay una existencia de voluntades de los autores por recopilar un determinado tipo de archivo ya que seleccionan fuentes meramente estatales que le darán el aval, regularidad y afirmación de los que están diciendo, lo que lleva a dejar de lado otros factores y relaciones sociales.

Es así que el archivo utilizado será en esta obra un gran agente de organización y modo de leer el pasado según la escritura, por la cuales optaron para construir y reconocer la imagen del otro (sujetos peruanos) mediante una recopilación netamente política que garantizara su ausencia. (Gabi, 2021, p. 10).

En palabras de Chakrabarty, lo que se busca tensionar no son los materiales desde su constitución procedimental, es decir, en tanto recursos objeto de la crítica interna o externa. El propósito era escudriñar la complejidad de “cuestión de la relación entre textos y poder. Los archivos históricos generalmente son colecciones de documentos y textos de varios tipos” (Sandoval, 2010, p. 40) y han respondido en sus lógicas de organización y visibilización a los intereses de las subjetividades hegemónicas de la modernidad.

Por otro lado, la discusión acerca de las modalidades de construcción del archivo con enfoques críticos, planificada y ejecutada en la currícula, logra verter otros resultados en los registros estudiantiles. En un caso, los trayectos intelectuales de las humanidades

atendidos en clase que articularon las teorías narrativas de la literatura, los subjetivismos lingüísticos y las transiciones historiográficas propios de la obra de Hayden White (1992, 2018), se asocian al comentario de Josué (2021) para quien

es importante reflexionar sobre todas estas operaciones que el historiador cultural se encuentra destinado a realizar ya que, entre historia y literatura, la primera tiene una “doble dependencia” que la constituirá como ciencia, si no de lo verdadero, sí de lo verosímil. Dicho de otra manera, se genera una dependencia con el archivo en tanto huella del pasado, y otra con los procedimientos técnicos y de operación con el saber profesionalizado y científico (p. 5)

Asimismo, la ampliación de los recursos heurísticos hacia nuevas fuentes en la fundamentación del archivo consta como una excepción en los textos abordados por las y los estudiantes. Se demuestra así la continuidad en la hegemonía tradicional de la escritura de la historia, inclusive en bibliografía actualizada. Estos ejemplos fuera del orden relevado permiten a Sol (2021) insistir en que resulta por demás sugestivo “analizar la gran cantidad de recursos fotográficos que utiliza a lo largo de su libro, que considero que puede utilizarlos para reforzar los apartados a los que va haciendo referencia, (...) no cita a otros autores, solo cita una poesía” (p. 5).

En segundo lugar, las líneas argumentales afines al eje de la temporalidad, también perteneciente a la dimensión de la escritura en este artículo, generaron un número significativo de comentarios por parte del alumnado. Posiblemente se trate de una de las categorías metodológicas y teóricas que han revelado mayor interés por parte de los y las historiadoras.

El discurso de la temporalidad ha llegado a considerarse, incluso, como la sustancia material de las investigaciones históricas o bien su identidad formal a la hora del trabajo de historiar las sociedades. Ya sea por “la condición que hace posible la división en periodos” (De Certeau, 1999, p. 105) aquellas complejidades empíricas de la historia, la datación de los materiales documentales o por la duración de los fenómenos situados, forma parte de la caja de herramientas con la que investigadores e investigadoras operamos cotidianamente en sus actividades propias, en el oficio de historiar.

Fue tan performativo el valor otorgado a este tipo de reproducción de la temporalidad que se produjo una especie de desplazamiento gnoseológico destinado hacia la naturalización de dicha práctica científica. Frente a esta premisa, claramente advertida por numerosos autores (Fabián, 2019; Dosse, 2009; Le Goff, 1991), el equipo docente expuso la necesidad

de poner en tensión el papel programático que juega al interior de la bibliografía seleccionada por el alumnado.

Es decir, no se busca solo la identificación de las nociones temporales acerca del pasado que los textos reflejan, sino que se intenta comprender las forma, los criterios límites con los que los escritores y las escritoras responsables de la autoría de cada libro elaboraron sus propias lógicas de temporalidad. Comenta Mario Rufer (2020) que:

promulgar que se trabaja «con el pasado» dejando de lado una reflexión sobre las formas de organización del tiempo (el vector pasado, presente y futuro), es una poderosa sustitución que asume como punto cero trascendente y universal a una manifestación contingente y parroquial: la forma que adquiere el tiempo vacío y homogéneo (moderno) del capital y del Estado en Occidente. (p. 279).

El pasado como objeto intrínsecamente epistemológico de la historia tiene sus propias intersecciones, lógicas de representación y tensiones políticas en torno a la definición hegemónica circulante.

La consolidación de esa hegemonía, de manera ciertamente similar a la ocurrida con el archivo, fue garantizada en los contextos de la disciplina histórica occidental (Díaz, 2014; Murillo, 2012), esto es, a la luz de la consolidación de las potencias decimonónicas europeas. Marcos (2021) entiende que

La temporalidad donde se paran los autores para analizar la economía argentina a lo largo del siglo XX presenta muchas comparaciones con el parámetro de desarrollo económico que tiene los países potencias del Norte como Europa y EE.UU, sobre los que podemos decir que representan la “contemporaneidad” de este tiempo occidental. (p.3)

Se puede comprender que desde entonces “el tiempo se concibe como lineal y universal, la determinación temporal de un “presente contemporáneo” se realiza en relación al continuo temporal mismo.” (Mudrovic, 2018, p. 7). La tendencia contemporánea que afianzó la creación de un sentido cargado de unicidad direccional que sustente el principio de progreso cronológico en términos científicos y políticos se tradujo en experiencias discursivamente concretas de avance colonial. Se convirtió en una fuerza performática y moderna para historiadores e historiadoras en la formación académica occidentalizada.

Los principios teleológicos que marcaron el rumbo de esa historiografía occidentalizada, conducida desde mediados del siglo XIX por la escuela metódica alemana, devinieron en otras modalidades que, aunque más contemporáneas y capaces de cuestionar el orden del

saber hegemónico, también apelaron a principios institucionalizados eurocéntricos, por ejemplo, cuando según Dipesh Chakrabarty

la tendencia común en la historiografía marxista en general hasta los años 1970s fue mirar (...) movimientos que exhibían una conciencia atrasada, del tipo que [para] Hobsbawm (...) no se ha adaptado completamente a la lógica institucional de la modernidad o al capitalismo (Sandoval, 2010, p. 32)

En suma, estas corrientes occidentales aun en la actualidad continúan generando singulares consecuencias prácticas. En su lectura, Sol (2021) descubre que:

es interesante ver como la autora desde el principio plantea un problema, haciendo referencia a la nominación de “República Argentina” antes de que verdaderamente fuera República Argentina, (...) plantea que la república argentina como tal se conforma en la segunda mitad del s XIX pero esta naturalizado ese término” (p.4).

Sin dudas, la tensión estatal la que los modelos tradicionales en la escritura de la historia eran deudores o garantes, se expresa como un continuo de las instancias gubernamentales modernas y capitalistas.

Si bien a lo largo del siglo XX diferentes tradiciones filosóficas incurrieron en la erección de nuevos modelos de escritura de la historia que se cristalizaron en aportes metodológicos y discusiones teóricas alternativas, incorporando nuevos trazos historiográficos muchos de los principios de direccionalidad y progreso, conservaron su rigor explicativo de la realidad pasada. Nuevos enfoques económicos, culturales y ambientales reemplazaron, o incluso compitieron contra las trayectorias militares, gubernamentales y acontecimentales, no sin lograr concebir respuestas diferenciales a las lógicas del tiempo. Así lo manifiesta uno de los alumnos cuando declara que en

La lectura del libro, en su redacción, se realiza de una forma lineal. (...) los capítulos están organizados de forma progresiva, el autor relaciona el tiempo con las características económicas y formas de producción, organizadas en torno a tres grandes ciclos de expansión de la economía de exportación (...) es decir que toma el tiempo en relación a bloques productivos (...). Claramente está relacionando el tiempo con el progreso, porque comienza con la era colonial (...) culmina la progresión con la era dorada, relacionando el mencionado color con la etapa, según el autor, donde se generaron mayores transformaciones e ingresos económicos al país. (Rodrigo, 2021, p.2)

Sin embargo, vale destacar que el ejercicio de desnaturalización pretendido no siempre fue practicado con solvencia en las evaluaciones. Las modalidades tradicionales del empleo del tiempo historiográfico fueron hasta justificadas por los temas de un libro seleccionado. Para Bautista (2021):

Su autor parte de una serie de principios respecto a este tema, provenientes de la concepción tripartita de la historia (...) utiliza esta temporalidad porque (...) es una cronología temporal Eurocéntrica y por supuesto, el tema tratado por el autor se desarrolla sobre todo en Europa y además es en gran medida una de las piezas fundamentales de la historia del cristianismo (p.2).

No era propósito de la planificación áulica suspender ni reemplazar los esquemas de temporalidad de los autores. Si no se trató de exponer en qué medida estos podían ser asumidos como propuestas dadas u objetivas en la prosa de los textos.

En tercer lugar, la significatividad histórica y espacial de los análisis epistemológicos realizados por los y las alumnas en los materiales bibliográficos, nos ofrecen interesantes resultados. La propuesta didáctica se fundamentó en la observación y elaboración del espacio histórico como un constructo sensible de territorialidad disputada por intereses sociales y gnoseológicos (Alvarado y De Oto, 2017), no necesariamente como aquel sustrato geográfico humanizado en instancias pretéritas, herramienta de explicación válida en los espacios curriculares convencionales de extracción más o menos empírica del plan del estudio.

Nos encontramos con varios modelos de discusión epistemológica, cartográfica e historiográfica a partir del contraste conceptual de los registros evaluativos de las y los estudiantes. La territorialidad al haber sido comprendida, si no como el paisaje producto de la inteligibilidad elaborada por los textos históricos y reproducido por los historiadores, adquirió mayor potencialidad disciplinar y resonancia política.

Es así que sobre tal condición de cartografías tensionadas, Sol circunscribe no solo un mapeo del libro que seleccionó sino el resultado de las tensiones que allí se plasman. En sus términos le resulta primordial “destacar que la autora le da gran importancia al tema de la territorialidad, ya que considera que gran parte de las disputas analizadas surgen por grupos humanos que reclaman privilegios, derechos o poderes para los territorios que habitaban.” (p. 4)

Por su lado, Alejo (2021) sostiene que:

El objetivo principal del autor, es establecer cómo se componen y se reproducen los cambios sociales y culturales a raíz de las invasiones de estos “barbaros” en los territorios que se habían mantenido en poder de los romanos, no obstante, se construye una crítica alrededor de Roma (p.2).

Es un claro ejemplo de los casos en que las disputas por la configuración territorial se manifiestan con una intencionalidad declarada en los autores y las autoras relevadas por el alumnado.

En cambio, en otras situaciones, la complejidad que impone el rastreo discursivo, la identificación historiográfica y el contraste teórico con la casuística histórica, aunque más aproximadas a las herramientas explicativas de asignaturas empíricas ya señaladas, puede conllevar a marcas de textualidad menos sólidas epistemológicamente en los registros estudiantiles. En el breve comentario de Gabriel (2021) apenas se logra indicar que “La espacialidad trabajada comprende tres áreas nacionales: Uruguay, Argentina y el Brasil” (p. 5). Aparte, cabe señalar que las alusiones al eje territorial en las dinámicas escriturales de los historiadores, autores de los textos escogidos por el estudiantado resultan escasas. Esto puede deberse a que el territorio como principio analítico ha sufrido un proceso de esencialidad teórica, en el que sus lectores, nuestros estudiantes, fueron abstraídos o bien porque la problematización espacial no fue tomada en cuenta en sus lecturas.

Por último, se hallan los registros que discuten históricamente las concepciones de territorialidad expuestas en las obras. Agustín (2021) apela a una crítica de los modelos limitadamente universales de categorías históricas como el vasallaje o el señorío medieval y su radicación cartográfica para asegurar que

los movimientos feudales no fueron en el mismo sentido ni en el mismo resultado. Feudalismo, según su opinión [la del historiador leído] no tiene que verse de forma homogénea espacial ni temporalmente, porque existe una variación en cuanto a sus modos de producción propuestos temporal y espacialmente (p. 5).

Entonces las interlocuciones entre estudiantes y autores de la bibliografía de historia por la que optaron se vuelven más fluida. Estos diálogos cuestionan, por parte de los alumnos, las categorías geográficas naturalizadas en muchos textos históricos a partir de las nociones de hegemonía económica, cartográfica y política subyacentes orientadas desde un estado nacional con cuyas “prácticas emergió un nacionalismo oficial que reclamó representar una nación unitaria (...) estatista y su historiografía” (Sandoval, 2010, p. 40), que reconoce notables críticos en los Estudios Subalternos.

El estado moderno, otrora agencia normalizadora de archivos y temporalidades, otorga sentido histórico a los territorios que controla. Rodrigo (2021) insiste en que

Se toma como espacio de análisis todo el territorio que estaba bajo el dominio del Estado, (...). Una cuestión importante a analizar es la división territorial que se da, por un lado se toma

a Buenos Aires como unidad de análisis, otro grupo está comprendido en el litoral, y por último el interior, con sus subdivisiones (Noroeste, Cuyo y Córdoba). Esto último nos lleva a las preguntas ¿Interior de qué? ¿Por qué separar Buenos Aires y el Litoral del resto? (p. 4).

Se trata de lo explicitado por Mario Ruffer (2020) cuando comenta que identifica a la territorialidad una vez que “se avanza sobre él, cuando se lo domestica con los mojones, con el requerimiento o con la pirca. Se lo trae al mundo propio. Y se reconoce un signo cuando se lo trae al sentido, a la significación.” (p. 278).

Los modelos productivos y económicos que cimentaron la occidentalidad estatal y las visiones teleológicas de la historia entretejen nudos textuales que resulta preciso desenhebrar epistemológicamente, de manera situada. Efectivamente “se pone en cuestión esta jerarquía, con Buenos Aires a la cabeza, quien está posicionada como entrada al interior y salida al mundo global, tomando como referencia el Puerto de Buenos Aires.” (Rodrigo, 2021, p. 5). Territorialmente, la hegemonía estatal general ahora se confunde con la hegemonía parcial jerarquizada.

Ni todos los territorios cobran axiologías igualitarias en el lenguaje de los historiadores, ni todos los sujetos que los reclaman, el rol de “otros sujetos sociales (indígenas, afrodescendientes) tiene escasa participación en el libro, solo se los enuncia en cuestiones puntuales, como la tierra en el caso de los indígenas (cuando los territorios que luego fueron ocupados por el Estado toman relevancia).” (Rodrigo, 2021, p. 6). Pero esta es otra cuestión que tendrá lugar para abordarse en otras investigaciones futuras dado que “Ese saber es una forma de apropiación, de avance sobre el territorio de la alteridad.” (Ruffer, 2020, p. 279). Dicho de otro modo, los resultados de la dimensión perteneciente a la diferencia cultural en los discursos históricos, por medio de las nociones descritas en los ejes de género, etnia y/o clase, se analizarán en investigaciones venideras.

Discusión

Por último, y de manera ampliamente satisfactoria llegamos a la sección final de este informe de investigación educativa aplicado sobre los conocimientos históricos situados. Las principales conclusiones que el proceso desarrollado arrojó pueden ser interpretadas conforme al procesamiento de los datos recogidos, la lectura que los y las propias alumnas efectuaron a partir los textos hicieron sobre los materiales en función a los enfoques teóricos provistos por el equipo de cátedra. En síntesis, hubiese sido imposible identificar los constructos historiográficos situados sin haber revisitado los informes evaluativos este conjunto de estudiantes universitarios de historia que apelaron críticamente a la

identificación de marcas textuales en las que procuraron tensionar la normalización de la escritura académica.

El elemento historiográfico en común, para todos los ejes conceptuales transformadas en categorías de análisis, constituyó el rol que ha desempeñado el estado en la configuración escritural del discurso histórico. La consolidación del proyecto universalista que la modernidad trajo consigo, planificó con detenimiento requerimientos de un supuesto rigor metodológico de extrema científicidad, en los que las disciplinas sociales y humanísticas contribuyeron sustancialmente. En particular se ejerció el control y la organización de las dinámicas de la producción y reproducción de conocimientos que se consideraron útiles, objetivos y acumulativos frente a los saberes que pasaron a estar desde ese entonces marginalizadas en las periferias de las topografías y los cuerpos subalternos.

Este modelo occidental, acuñado no causalmente en los prolegómenos del capitalismo, se impuso con violencia colonial sobre cartografías heterogéneas, objeto de extractivismos varios. La historia como discurso académico y performativo de ese orden, continuó con la tradición de consolidación de las premisas occidentales y no fue hasta bien entrado el siglo XX cuando comenzaron a demostrar sus fisuras. Los dispositivos epistemológicos aquí analizados, en tanto archivo, territorialidad y temporalidad, dan muestra de que las concepciones pueden contener fundamentos coloniales, nacionalistas, desnaturalizantes o críticas pero ante todo muestran su naturaleza historiable y visibilizan notablemente una experticia transformadora de la formación inicial de los y las futuras historiadoras.

Las nociones archivísticas fueron discutidas en relación al ejercicio profesional de los y las historiadoras. En la mayoría de los casos, el archivo no fue concebido como el lugar físico de trabajo histórico ni como el conjunto de materiales relevados en él. El archivo se estudió en cada uno de los informes evaluativos como una práctica política en la que se puede visualizar los efectos de inclusión o exclusión, adonde se pueden disputar los sentidos que las sociedades atribuyen al registro que generan en términos epocales.

El artefacto de la temporalidad manifiesta la responsabilidad de las y los historiadores en asumir por dados u objetivos los empleos convencionales del tiempo, la periodización y la cronología en las narrativas académicas hegemónicas. Su ausente problematización y la adhesión a principios normatizados o universalistas de ritmos sincrónicos emerge como un notable efecto subrayado en los aportes estudiantiles.

Restan numerosos desafíos a encarar en investigaciones futuras y esa es una de las conjeturas a las que, sin lugar a dudas, se ha arribado. Desde la reflexión pedagógica surge (y por sobre todo, demanda) la necesidad docente de revisar la planificación con el objetivo de incorporar mayores recursos y materiales a la hora del tratamiento de los contenidos de temporalidad y territorialidad, con menor desarrollo en los registros estudiantiles. Inclusive constan actualmente en el Programa de Examen como “espacialidad”, dadas las menores referencias hechas por el estudiantado en contraste con las efectuadas al archivo. Además, otros operativos metodológicos pueden ser de suma utilidad a la hora de incorporar estudiantes como agentes investigadores activos en este tipo de actividades, durante el cursado, posteriormente o por medio de alternativas como adscripciones a través de grupos operativos o ejercicios de aula-taller.

Este trabajo colaborativo, solidario y colectivo conlleva siempre la exigencia de continuar con futuros desafíos gnoseológicos que problematicen en profundidad los sencillos descubrimientos aquí develados o que incursionen en nuevos aspectos de la realidad social a investigar, incluso, frente a asuntos pendientes como las dimensiones de la diferencia cultural en materia de género, clase o etnia que aquí no fueron abordadas pero que si emergieron con potencia paralelamente en el desarrollo de esta etapa inicial de la investigación.

Referencias Bibliográficas

Abero, L. (2015). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. Clacso.

Alvarado, M., De Oto, A. (2017). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. CLACSO.

Arostegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.

Austin, J. (1982). *Como hacer cosas con palabras*. Paidó.

Caimari, L. (2017). *La vida en el archivo, goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Siglo XXI.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

De Certeau, M. (1999). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

De Oto, A. (2017). Aimé Césaire y Frantz Fanon. Variaciones sobre el archivo colonial/descolonial. *Tabula rasa*. 15. Pp. 149- 169.
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n15/n15a09.pdf>

Díaz, E. (Ed.) (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Biblos.

Dosse, F. (2009). *Paul Ricoeur- Michel de Certeau: La historia entre el decir y el hacer*. Nueva visión.

Elliot, J. (2000). *La investigación acción en Educación*. Morata.

Espinoza, E. y Toscano, D. (2015). *Metodología de investigación educativa*. Universidad Técnica de Machala.

Fabian, J. (2019). *El tiempo y el otro, como se construye su objeto la Antropología*. Universidad de Los Andes.

Guillamondegui, M. y Cejas, E. (2015). El taller como herramienta metodológica en la investigación de la Formación Docente. *Alquimia educativa*. 4 (1). 1- 9.
<http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20Educativa%20IV/PDF/Guillamondegui-Cejas.pdf>

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Llanes, L. (2012). *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. México: Palabra de Clío.

Massé, C. (2000). Reflexiones críticas en torno a la llamada investigación educativa y su objeto de estudio. *Cinta Moebio*. 8. Pp. 137-148.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=301483>

Mudrovic, M. (2018). Políticas del tiempo, políticas de la historia: ¿quiénes son mis contemporáneos? *ArtCultura*. 36 (20). Pp. 7- 14.
<https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/45584>

Murillo, S. (2012). *Prácticas sociales y procesos científicos*. Biblos.

Rodríguez, J. (2005). *La investigación acción educativa, ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Lima: Doxa.

Ruffer, M. (2020). El perpetuo conjuro: tiempo, colonialidad y repetición en la escritura de la historia. *Historia y memoria*. Pp. 271 – 306.
<https://doaj.org/article/45d2ac97e231410991ed1c7346beaee8>

Sandoval, P. (2010). *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Instituto de Estudios Peruanos.

Vivanco, M. (2003). Investigación educativa: una reflexión crítica. *Educere*. 6 (21). Pp. 73-81. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662110.pdf>

Wainerman, C., Sautu, R. (Comp.). (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

White, H. (1992). *Metahistoria*. Fondo de Cultura Económica.

White, H. (2018). *El pasado práctico*. Prometeo.

Fuentes

Agustín (2021). *Informe evaluativo final de Epistemología de la Historia*. Registro inédito.

Alejo (2021). *Informe evaluativo final de Epistemología de la Historia*. Registro inédito.

Bautista (2021). *Informe evaluativo final de Epistemología de la Historia*. Registro inédito.

Gabi (2021). *Informe evaluativo final de Epistemología de la Historia*. Registro inédito.

Josué (2021). *Informe evaluativo final de Epistemología de la Historia*. Registro inédito.

Marcos (2021). *Informe evaluativo final de Epistemología de la Historia*. Registro inédito.

Rodrigo (2021). *Informe evaluativo final de Epistemología de la Historia*. Registro inédito.

Sol (2021). *Informe evaluativo final de Epistemología de la Historia*. Registro inédito.