



La epistemología del archivo histórico como práctica académica situada

Historical archive epistemology as situated academic practice

Hernán Videla

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) /
Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

hernan.historia2@gmail.com

Recibido: 26-09-2020

Aceptado: 29-06-2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.029>

Resumen. Este artículo se propone visibilizar las reflexiones arribadas tras la aplicación y el ejercicio de una modalidad específica de investigación educativa. La misma se desarrolló como parte de las inquietudes pedagógicas de un equipo de docentes, encuadrada en una adscripción académica desarrollada durante el periodo completo de la cátedra “Epistemología de la Historia”, de carácter obligatorio y optativo en dos carreras de grado. Ambas pertenecen a los planes de estudio vigentes y se dictan en una dependencia de una universidad nacional y pública argentina. El trabajo se ha desarrollado dentro de los campos filosóficos de las Ciencias de la Educación y las Ciencias Históricas. Por ende, estudia la construcción didáctica de los aportes horizontales, elaborados al interior del aula, respecto de los debates contemporáneos en torno las nociones historiográficas sobre el documento histórico. La metodología implementada, de naturaleza cualitativa, pretende proporcionar conocimientos acerca de la producción empírica y teórica de saberes históricos a partir de una perspectiva situada en la convivencia de las subjetividades investigadoras en formación académica y sus archivos heurísticos. Para ello se requirió del dispositivo metodológico de la investigación-acción como sustento epistémico y político de nuestras conclusiones.

Palabras clave. Historiografía, Epistemología de la Historia, Documento, Monumento, Archivos.

Abstract. This article aims to make the previous reflections after the application and practice of a form of educational research. It was developed from the pedagogical questions of a team of teachers, in the subject "Epistemology of History", hard and flexible in two undergraduate degrees. Both belong to the current study plans and are taught in a dependency of a national and public Argentine university. The research has been developed within the philosophical fields of Educational Sciences and Historical Sciences. Then article studies the didactic construction of horizontal contributions. These were elaborated in the classroom, around contemporary issues around historiographical theories about historical documents. The qualitative methodology implemented aims to provide knowledge about the empirical and theoretical production of historical knowledge from a located perspective in the coexistence of research subjectivities in academic training and its heuristic sources. So the methodological device of action research was required as epistemic and political support for our conclusions.

Keywords. Historiography, Historical Epistemology, Document, Monument, Archives.

Introducción

Incorporar el enfoque posestructuralista de Michel Foucault como un discurso filosófico válido para la producción y la lectura de las fuentes históricas en tanto insumo fundamental para el oficio del historiador, resulta sustancial a la hora de desarrollar una conciencia crítica en los futuros profesionales de la disciplina histórica. Asimismo, su articulación con una perspectiva radicalmente innovadora en el mundo de la historiografía occidental como la de la última generación de la Escuela Francesa de *Annales* representada de cierta manera en los textos seleccionados de Jacques Le Goff constituye un proyecto académico que equilibra prudentemente las contribuciones filosóficas e históricas de ambos autores en la asignatura Epistemología de la Historia.

Una de más maneras más dinámicas de referenciar críticamente un encuadre teórico de la investigación educativa de una secuencia curricular en la Didáctica de la Historia consiste en indagar los derroteros biográficos y teóricos de los autores que sustentan conceptualmente la fuentes y la bibliografía de su desarrollo (Andelique, 2011). Es menester el reconocimiento, aunque sucinto, de sus bitácoras de vida para reconocer en ellas, el trayecto de las luchas políticas y los desafíos culturales que se les impusieron pero más aún, las formas de respuesta subjetiva que ambos diseñaron. Lo más sustancioso de estas tramas de intertextualidad está cristalizado a poder revisar lo imbricado de tales respuestas y la utilidad que reflejan para la aplicación situada en las aulas de humanidades y ciencias sociales, renunciando así a cualquier ánimo de universalidad de las conceptualizaciones por ellos construidas. En primer lugar vamos a incursionar en esta trama por medio de la escritura breve de la biografía un historiador de estricta formación como lo fue Jacques Le Goff y luego proseguiremos con la del filósofo contemporáneo, Michel Foucault.

El primero nació en Toulon el 1 de enero de 1924 al sur de Francia. Fue comisionado por el Servicio de Trabajo Obligatorio para ingresar a la guerra durante la ocupación alemana de Francia en la II Guerra Mundial. Se escapó a los Alpes para sumarse a la resistencia, recoger las

armas y medicamentos provistos por la resistencia inglesa.

Después del conflicto, se anotó en la Sorbona. Pero, desilusionado, se la cambió por la Escuela Normal Superior. Hacia 1947 se trasladó a Checoslovaquia para un viaje de estudios. Conoció allí el golpe de Praga de 1948, que lo empujó a abandonar el comunismo, aunque siempre se reconoció a sí mismo como un intelectual de izquierda y militó desde la década de 1950 en el Partido Socialista Unificado. En la misma época en otros reconocidos historiadores tras el Canal de la Mancha se alejaban también del Partido Comunista Británico (Burke, 2013).

Con la cátedra alcanzada en 1950 varió los destinos académicos y publicó sus primeras obras: *Mercaderes y banqueros en la Edad Media* (1956) y *Los intelectuales en la Edad Media* (1957), acerca de las relaciones entre el fenómeno ciudadano y el universo del saber. Esto le permitió el ingreso y la notoriedad suficiente en la revista de historia *Annales*, abogando por una mirada multidisciplinar. Él lo reconoce cuando afirma que “en los *Annales* hemos planteado un cuestionario en el cual este problema es central, y querríamos, junto a los otros historiadores, reflexionar precisamente acerca de la situación de las relaciones entre la Historia y las otras ciencias sociales en la actualidad” (Pérez Ringuet, 1991, p. 57). Se asoció a la *Escuela Práctica de Altos Estudios* de Fernand Braudel en 1959, que presidió en 1972 y que transformó desde 1975 en la *Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales*.

Desde 1963, empezó además a dirigir la destacada publicación periódica de los *Annales* privilegiando la historia de las mentalidades, y que hizo famosa junto con Pierre Nora en el libro *Faire de l'Histoire* de 1973.

Ha publicado una cuarentena de libros, a saber *Por otra Edad Media* (1978), *El nacimiento del purgatorio* (1981), *La Edad Media y el dinero* (2010). Simultáneamente, transmitía el programa *Los lunes de la historia* para la radio *France Culture*. Murió hace pocos años, el primero de abril de 2014 en la capital de su Francia natal (Pérez Ringuet, 1991).

En contraparte, la filósofa argentina Esther Díaz ha descrito con solvencia algunos de los pasajes de vida de su colega francés, Michel Foucault. Nació en Poitiers, el 15 de octubre de 1926. Comenzó sus estudios primarios en tiempos de guerra y pronto comenzarían los problemas en su vida escolar, primero en cuarto año del secundario y después en su preparación para el ingreso al nivel superior. La autora indica que estas circunstancias lo acercaron al primer nudo de investigaciones: el saber y la episteme que bien supo volcar en su obra *La arqueología del saber* (Díaz, 2013).

Los acontecimientos del mayo francés en 1968 iniciarían otra etapa en su vida y con ella otra obra. Empieza la *Genealogía* (Veyne, 2014). El problema del poder se involucra en su activismo político y militancia académica, viabilizando sus inquietudes en los estudios sobre los discursos excluidos y el origen de la prisión (Sánchez, 1997).

Ya en la década de 1980 la crítica sobre el poder abre el paso a los estudios sobre la ética y el sexo, el amor y el cuidado de sí. Díaz apunta que reconoce “la más clásica de sus indagaciones filosóficas porque, rastreando las relaciones éticas entre libertad y verdad, se pregunta cómo hacer una obra de arte de la propia vida” (2014: 21). Murió un 25 de junio de 1984 también en París.

Ya descritas las trayectorias biográficas, académicas y políticas de los autores proseguiremos

con los principales aportes teóricos tenidos en cuenta en el desarrollo de la aplicación del trabajo aquí presentado. Para ello se conservó la selección bibliográfica propia de la cátedra para el abordaje de la presente investigación que se encuentra compuesta por una serie de textos pertenecientes a ambos autores.

En *El Orden de la Memoria* Le Goff detalla que la memoria colectiva y la historia han de emplear materiales que constituyen por un lado la elección del historiador y por el otro el producto de las fuerzas de carácter del pasado que permitieron su subsistencia. Están compuestos por archivos, unidades mentalmente seriadas, de monumentos, legados del pasado reconstruido por el historiador y los documentos, elección arbitraria del historiador. En palabras del autor “las características del monumento son las de estar ligado a la capacidad —voluntaria o no— de perpetuar de las sociedades históricas (es un legado a la memoria colectiva) y de remitir a testimonios que son sólo en mínima parte testimonios escritos” (Le Goff, 199, p. 228).

El monumento significaría según su entender una especie de muestra o aviso y lo cataloga en obras esculturales, arquitectónicas o funerales mientras que el documento expresa enseña o muestra y suele asociarse a la noción de prueba. Parecen diferenciarse en que el primero representa intencionalidad y el segundo solo evidencia.

Desde el siglo XV el Renacimiento comenzó con la crítica de la falsedad externa de los documentos mientras que durante el Barroco en el siglo XVII se sistematizó formalmente esta crítica histórica. En *Las Palabras y las Cosas* Foucault (1985) señala que “hasta mediados del siglo XVII, la tarea del historiador era establecer una gran recopilación de documentos” (p. 131) porque terminarían triunfando como monumentos en tanto objetos producidos por el Estado Moderno en base a sus propias necesidades y motivaciones políticas particulares de la época clásica.

Para los positivistas el documento era el texto, pues “según el paradigma tradicional la historia debería basarse en documentos” (Burke, 1996, p. 16) que, siempre de carácter oficial, servirían como recurso primordial del historiador científico ya que los monumentos evidenciaban a simple vista los intereses y las intencionalidades de sus fundadores. Para el historiador “en la historiografía institucional de todos los países europeos se encuentran en el *Ottocento* las dos series paralelas de monumentos (en declinación) y de documentos (en gran expansión)” (Le Goff, 1991a, p. 230). Durante el siglo XIX hubo una lenta decadencia de los registros oficiales en series monumentales para acrecentar las documentales.

Cuenta el historiador francés que para el siglo XX se produce un auge del documento positivista en el primer tercio y dos etapas posteriores de crisis en el resto de la centuria. La primera se identifica con la Escuela de *Annales* que amplía su noción como testimonio histórico pero que comienza la labor de cuestionamiento interno del concepto de documento, estudiando las causas humanas que determinan su presencia o ausencia en los fondos documentales. La segunda es la revolución cuantitativa que masifica las series testimoniales de los sujetos históricos como colectivos históricos. La última, donde “debemos admitir que prevalece un policentrismo” (Burke, 1999, p.70), está identificada por el auge de un discurso desmigajado contrario a la narrativa otrora homogénea de *Annales*. Se muestra como la más crítica pues desmantela los dispositivos encubiertos tras documentos, las finalidades e intereses de poder que los generaron, destruyeron, ocultaron, desaparecieron o conservaron.

En L Goff (1991a) se insiste que “el documento no es una mercancía estancada del pasado; es un producto de la sociedad que lo ha fabricado según los vínculos de las fuerzas que en ellas retenían el poder” (p. 236). Es decir, transforma al documento en monumento: indaga la utilización que hizo la política de ellos negando que sean inocuos u objetivos. Es uno de los grandes problemas que señala el académico para enfocar las nuevas escrituras de la historia en la coyuntura hacia siglo XXI. En sus propias palabras “se hace hoy la crítica de la noción de documento, que no es un material bruto, objetivo e inocente, sino que expresa el poder de la sociedad del pasado sobre la memoria y el futuro: el documento es monumento” (Le Goff, 1991b, p. 11). El profesional historiador tiene sus propias motivaciones cuando elige un documento, lo prioriza y descarta otros pero ya los poderes de las sociedades pasadas fueron quienes anteriormente hicieron ese trabajo conforme las fuerzas las operaron a través del tiempo. Es así como el documento se convierte en monumento y se desentiende de la verdad: es responsabilidad del historiador cuestionar los sentidos que de ella se pretenden.

La forma tradicional memoriza los monumentos del pasado, los hace hablar como documentos o vestigios en sí mismos. La historia nueva transforma los documentos en monumentos, los estudia arqueológicamente, de manera intrínseca, yuxtapone materiales y alterna dispositivos como metodologías para su abordaje.

Es por eso que Michel Foucault en *La Arqueología el saber* (1991) sostiene que la contradicción entre las disciplinas históricas y la historia muestra una apariencia de aproximación hacia los modelos discontinuos de las primeras y a las grandes unidades ininterrumpidas de la segunda. Porque según lee en él Le Goff, la historia es la modalidad en que la sociedad que jerarquiza una masa documental de la que no se pueden separar presente y pasado, investigador y hecho, sujeto y objeto.

Pero volviendo a la contradicción foucaultiana, historias e historia comparten el problema del documento inerte, que es usado externamente para reconstruir el pasado. La nueva propuesta consiste en transformarlo en documento monumento, reconstruirlo internamente, aislarlo, elaborarlo en conjuntos, relaciones o series mediante el método arqueológico. Como actividad intrínseca se propone “el análisis de todas las manifestaciones orales y de todos los documentos escritos, en suma, el análisis de las huellas verbales que una cultura o un individuo puede dejar de sí mismo” (Foucault, 1985, p. 345).

Tal propuesta trae a flote varias consecuencias. La primera es la multiplicación de las rupturas en las estructuras históricas y de series singulares que no progresan linealmente. La segunda tiene que ver con “la noción de discontinuidad ocupa un lugar mayor en las disciplinas históricas se manifiesta en la proliferación de discontinuidades como operación deliberada del historiador (...) la discontinuidad era ese estigma del desparramamiento temporal que el historiador tenía la misión de suprimir de la historia, y que ahora ha llegado a ser uno de los elementos fundamentales del análisis histórico” (Foucault, 1991, p. 13).

La tercera se perfila como la construcción de una historia general que dispersaría diferentes relaciones entre los acontecimientos del área espaciotemporal estudiada. En la última consecuencia, “la historia nueva encuentra cierto número de problemas metodológicos muchos de los cuales, a no dudar, le eran ampliamente preexistentes, pero cuyo manejo la caracteriza ahora” (Foucault, 1991, p. 17): la delimitación de corpus documentales, del principio de selección, de los niveles y métodos de análisis y de las relaciones que permitan el estudio del conjunto.

Las razones de este último efecto ponen fin al principio clásico de filosofía de la historia, cuestionan los dominios específicos de la historia y escapan al trabajo estructural del historiador. En fin, en palabras de Esther Díaz (2013), la nueva historia para Foucault “le da a cada ciencia del hombre un trasfondo que la establece, que determina su campo cultural, pero que desbarata desde el principio las pretensiones científicas de efectuar afirmaciones válidas para todo tiempo y lugar, es decir, universales” (p. 73).

Metodología

Para la delimitación del campo de investigación hubo que aproximarse al interior de cierto espacio universitario. La Universidad Nacional de San Juan es una de las cincuenta y cinco universidades públicas radicadas en la República Argentina que, de gestión estatal con un régimen de autonomía política y autarquía financiera, gozan de jurisdicción y administración nacional (Mosert, 2017). Fue fundada en el año 1973 y desde ese momento se ha desarrollado científica, humanística y artísticamente en la Provincia de San Juan con tres institutos de formación secundaria. Además cuenta desde hace pocos años con un total de seis dependencias académicas superiores a saber la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud, la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

Esta última, por un lado, posee un significativo número de reparticiones dedicadas a las actividades de la investigación y la creación entre institutos, centros, gabinetes y laboratorios. Está compuesta, por otro lado, por cinco secretarías de gestión, entre ellas la Secretaría Académica la cual comprende tanto un departamento académico de posgrado y diez departamentos de grado, a saber, Filosofía y Ciencias de la Educación, Geografía, Letras, Lengua y Literatura inglesa, entre otros.

Siendo la más grande de acuerdo a su cantidad de estudiantes, se ha constituido desde su creación en el principal centro profesional de formación docente de la Provincia de San Juan pues cuenta con más de una veintena de profesorado en su oferta académica (Videla, 2018). Pero particularmente este trabajo de investigación se llevó a cabo dentro del ámbito del Departamento de Historia, del cual dependen en la actualidad tres carreras de grado y una de pregrado.

El Departamento de Historia, uno de los dos departamentos fundadores de la Facultad creada junto a la UNSJ, alberga un Gabinete de Historia Universal y desde 1973 contó con solo una carrera de grado, el Profesorado de Historia (García, 1993). En la década de 1990 incorporó otra carrera de grado, la Licenciatura en Historia. Finalmente en el año 2019 comenzó a dictar la carrera de grado más reciente en su larga trayectoria, la Licenciatura en Archivística con título intermedio de Técnico Universitario en Archivística.

Fue interés profesional del equipo de cátedra desarrollar una investigación educativa sobre la propia práctica docente, es decir “una investigación con base científica que permita, en primer lugar conocer, luego diagnosticar, planificar, actuar y evaluar continuamente [donde] solo los (...) docentes investigadores pueden estar capacitados para ello” (Abero, 2015, p. 12). Estamos hablando de la investigación- acción como opción metodológica pues reconocemos como punto de partida “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)

También se procuró atribuir el desarrollo de la misma a un investigador ajeno al equipo de cátedra, encargado del diseño metodológico, la recolección de los datos, su posterior procesamiento y la redacción del informe final. Como la Universidad Nacional de San Juan cuenta con un régimen de adscripciones a la docencia para profesionales de las distintas disciplinas se priorizó a uno de ellos para llevar a cabo tal tarea. El mismo supo desenvolver previamente una adscripción como estudiante, regida por la normativa interna de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes por lo tanto contaba con cierta experticia y conocimiento del campo áulico seleccionado. Vale destacar que el equipo docente se encontraba compuesto solamente por una profesora titular y una profesora jefa de trabajos prácticos.

Las carreras del Profesorado en Historia y la Licenciatura en Historia son las únicas del departamento que cuentan con un espacio curricular de naturaleza filosófica preocupado por las problemáticas epistemológicas del discurso histórico. El mismo se denomina “Epistemología de la Historia” y se encuentra a cargo del equipo docente anteriormente descripto.

El Profesorado cuenta con un total de treinta y cuatro asignaturas obligatorias que constituyen su plan de estudios aprobado en el año 2002 mientras que la Licenciatura, con plan renovado en 2005, posee treinta y tres materias en total más tesis. La asignatura en cuestión reviste obligatoriedad de aprobación en esta y resulta optativa para aquella. En ambos casos se requieren como contenidos mínimos dentro de su programa de examen: nueva concepción de la ciencia y del método científico surgida del entramado social; la epistemología tradicional y actual; las teorías del debate y la construcción del conocimiento en las Ciencias Sociales y la Historia; las controversias comprensión – explicación científica a través del tiempo; el proceso de construcción del conocimiento histórico y de su producción; el ámbito en el que desarrolla su práctica el historiador y medios con los que cuenta; el discurso histórico como resultado del proceso de producción del conocimiento histórico; la responsabilidad intelectual y la tolerancia como actitudes frente a la construcción del conocimiento y los desafíos de la interdisciplinariedad.

“Epistemología de la Historia” posee un despliegue cuatrimestral. Su carga horaria semanal es de cinco (5) horas reloj ascendiendo en el periodo anual al nivel de setenta y cinco horas presenciales y su única correlatividad tanto fuerte como débil es la cátedra Filosofía para los y las estudiantes del Profesorado y la materia de Problemática Filosófica para quienes se hayan inscripto en la Licenciatura.

Entre los objetivos que figuran en sendos planes de estudio para dicho espacio curricular figuran conocer y la nueva conceptualización de la ciencia y las características esenciales de los paradigmas en las ciencias exactas, físicas y naturales y en las ciencias sociales: el dilema comprensión - explicación en la Historia; comprender la construcción del conocimiento histórico a la luz de las nuevas corrientes epistemológicas; y desarrollar la honestidad intelectual como fundamento en la formación y difusión de conocimientos científicos.

La planificación docente actualizada al año del desarrollo de esta investigación, 2019, contaba con un programa de examen compuesto por cuatro unidades temáticas. Las mismas se describen como la Epistemología y la Historia; el Saber conjetural y la tolerancia; Explicación-comprensión en Historia e interdisciplinariedad; y el Perfil y la actividad del historiador. En esta

unidad temática se hallaba el contenido sobre el cual se aplicaron los procesos metodológicos de la presente investigación educativa. El mismo se encuentra presente en la programación al menos desde 2012, según el material documental provisto por las docentes al investigador. El contenido “Documentos y monumentos” forma parte en tanto subtema del tema general “los medios que emplean los historiadores” junto al subtema “Memoria”.

Se proyectaron propósitos para la presente investigación educativa cualitativa. A saber se pretende comprender el grado de vinculación de las categorías teóricas proporcionadas por la bibliografía historiográfica y filosófica de la cátedra y su contraste en el análisis histórico de los archivos situados y promover la crítica sobre la propia práctica docente a partir de la revisión de las estrategias pedagógicas empleadas en la enseñanza de contenidos propiamente epistemológicos sobre los recursos materiales historiográficos. El problema central de la investigación responde a la pregunta ¿Cuáles son las nociones epistemológicas e historiográficas subyacentes en el tipo de recursos heurísticos seleccionados por los y las estudiantes, en tanto sujetos investigadores en formación histórica?

Ahora bien la incorporación de las nuevas corrientes epistemológicas a la enseñanza universitaria supone un serio reto no sólo en la búsqueda y selección del campo de trabajo, la priorización de las problemáticas a abordar sino también a la hora de diseñar estrategias renovadas que faciliten la transposición didáctica, la comunicación de contenidos científicos y la evaluación de los mismos. Sin lugar a dudas estos disparadores están siempre marcados por “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). Las miradas críticas de la educación nos permiten interpelar nuestras propias prácticas educativas y transformarlas hacia una pedagogía reflexiva que subraye el papel social de la construcción de conocimientos.

Las estrategias de recolección de los datos se concretaron por medio de diferentes técnicas de orden cualitativo. La primera de ellas fue la observación que Navarro (2010) caracteriza como “indirecta, mediada o de revisión documental” (p. 10) sobre los registros descriptivos (planificación anual, programa de examen, listado de estudiantes inscriptos e inscriptas, revisión evaluativa de la producción historiográfica estudiantil).

La segunda constó de la observación directa participante del campo o situación áulica (Rodríguez, 1995), que junto a las entrevistas, partió de una matriz etnográfica de investigación (Navarro, 2007). Las entrevistas estuvieron orientadas según Eduardo Espinoza y Darwin Toscano (2015) a la “recopilación de información mediante una conversación profesional, con la que además de adquirirse información acerca de lo que se investiga, tiene importancia educativa; y depende en gran medida del nivel de comunicación entre el investigador y los participantes en la misma” (p. 49). La clasificación seleccionada corresponde a las abiertas o no estructuradas, dirigiéndoselas tanto a los y las estudiantes como al equipo docente.

La tercera técnica consistió en ejecución del modelo de talleres multiactores por considerarse, según Jorge Rodríguez (2005), como el principal de los “instrumentos poco o no estructurados y de definición libre” (p. 20) de relevamiento más dinámico por medio con la observación simple o directa del investigador. Ante ello y siguiendo las propuestas pedagógicas de Ezequiel Ander Egg se ha proyectado la implementación de esta estrategia en el aula universitaria. Para dicho autor, el procedimiento aplicado a la pedagogía puede entenderse como

“una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es aprender haciendo en grupo.” (Ander Egg, 1991; p. 10). Esta última herramienta de colecta de datos, en definitiva, resultó la más innovadora para el trabajo de los y las historiadoras a cargo de la investigación y docentes del aula en tanto

“dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida” (Cano, 2012, p. 33).

Resultados

La experiencia se llevó a cabo en el primer cuatrimestre de cursada del año académico 2019. El periodo de aplicación estuvo compuesto por un total de cuatro encuentros durante las cuatro semanas del mes de mayo del ciclo lectivo mencionado.

Convencionalmente y de forma sincrónica se solían dictar dos clases en dos días diferentes de la semana para el desarrollo teórico y práctico de la cátedra de Epistemología de la Historia, respectivamente. Una de las cuales se encontraba a cargo de la profesora titular y otra a cargo de la jefa de trabajos prácticos. Ambas comparten la carga horaria de manera homóloga, con seis horas semanales en total. En esta ocasión se ocupó el margen horario de una de las clases semanales, la práctica. De esta manera cada una de las cuatro clases investigadas pasó a convertirse en una unidad de sesión de intervención metodológica de la presente investigación. Es meritorio destacar que en la clase semanal restante se continuó con el desarrollo ordinario del programa de examen con el resto de las diferentes temáticas que lo constituyen y, por tan razón, no fue tenida en cuenta para los resultados aquí expuestos.

El curso estaba integrado por un número reducido de estudiantes si se lo contrasta con la cantidad que componen las asignaturas correspondientes al primer año ingreso. Se sumaron un total seis estudiantes, donde la distribución por género refleja una notable paridad. Eran oriundos de tres diferentes departamentos de la Provincia de San Juan. Toda esta información fue recolectada por medio de la entrevista abierta al grupo completo en la primera sesión, según lo determinado en el encuadre metodológico.

Las fases preparatorias consistieron en una serie de reuniones por separado con las docentes responsables de la cátedra. Con ellas se logró acordar y determinar conceptualmente al menos el contenido temático a desarrollar.

Además se delimitó la cantidad y el tipo de bibliografía a tratar, la cual se encuentra de forma explícita en las referencias teóricas de esta investigación, inclusive. “Documentos y monumentos” constituye a criterio del equipo docente uno de los temas más complejos por el entramado conceptualmente filosófico que contiene. Según ellas, la falta de una coordinación pedagógica realmente efectiva entre las asignaturas de tipo teórico-metodológico de ambas carreras (a saber las cátedras de Introducción a la Historia, Introducción a la Investigación histórica, Filosofía, Problemática Filosófica, Metodología de la Investigación Histórica, Metodología de la Investigación en Historia y Ciencias Sociales e Historia de la Historiografía) “permite que los nexos históricos, políticos e ideológicos de las corrientes filosóficas,

epistemológicas e historiográficas contemporáneas sean mucho más endebles que los decimonónicos” (entrevista a docente A de cátedra, 2019) por ejemplo.

Además ambas coincidieron en reconocer otros problemas vinculados a la localización cronológica y curricular del desarrollo programático y empírico de las clases. Conforma el penúltimo tema del desagregado de contenidos conceptuales y “en muchas oportunidades se logra una aproximación didáctica muy superficial.” (Entrevista a docente B de cátedra, 2019).

Una vez que se alcanzó el acuerdo satisfactorio con las docentes, la clase pasó por el proceso didáctico de elaboración del proyecto a través de una minuciosa planificación por ellas y quien suscribe este artículo. Como la iniciativa novedosa ofrecía interesantes alternativas, desde el punto de vista curricular para la cátedra, se inició un trámite de índole formal mediante el expediente N° 05-1547-V/19 en el decanato de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Su principal meta era posibilitar el acceso a una resolución oficial que certifique la participación, valide el crédito horario y avale la evaluación especialmente para los y las alumnas que decidieran intervenir como asistentes de la actividad.

Consecuentemente el acto resolutorio fue expedido y terminó consignando el valor institucional que reviste este tipo de prácticas incluyendo entre sus objetivos fundamentales “profundizar reflexivamente las problemáticas epistemológicas que proponen las corrientes historiográficas y filosóficas contemporáneas a saber la Tercera Generación de Annales y el Posestructuralismo Francés; construir un espacio de debate colectivo y de aplicación histórica sobre los registros heurísticos del medio local a partir del aporte conceptual y epistemológico de Foucault y Le Goff (...)”. (Resolución N° 1425-19/FFHA).

Posteriormente, a modo de breve momento preparatorio de no más de veinte minutos, se prosiguió a comunicar por medio de un dialogo entrevistado abierto al grupo a los y las estudiantes la dinámica de la investigación de la cual formarían una parte sustantiva. Todos y todas en el aula prestaron su consentimiento a la vez que ofrecieron propuestas y contribuciones para la puesta en marcha de la mencionada y futura primera clase. Esta devolución por parte de los estudiantes responde de manera acertada al paradigma sociocrítico de la planificación docente desde las investigaciones educativas pues según Abero (2015) apunta “a la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento (...) A partir de la base conceptual del cambio social propone: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica” (p. 45). Casi de forma unánime propusieron incursionar en metodologías didácticas de orden más participativo que ofrecieran salir de los paradigmas tradicionales de enseñanza de la teoría de la historia en los claustros universitarios, conforme su experiencia de cursada desde el ingreso y cursada de las carreras de Historia.

La instancia se convirtió en un momento fundamental para el diseño de la investigación-acción. Marca el relieve del rol activo de las y los estudiantes. Habilita las praxis metodológica y ética desde sus subjetividades epistémicas y otorga un aval a la negociación que terminó poniendo sobre el tablero la matriz educativa crítica del modelo de investigación acción que la literatura especializada ha señalado (Elliot, 2000; Elliot, 2005). Tal contingencia pedagógica hizo posible revisitar el diseño de la planificación de las clases pautado con anterioridad e introducir otras prácticas áulicas dentro del contexto del curso- taller, atendiendo a que siendo situadas este tipo de alternativas “ocupa de una práctica concreta en una situación o situaciones determinadas. La práctica puede ser un programa, un producto o un proceso, pero la situación

es crucial” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 24). La modalidad perteneciente a un marco pedagógico constructivista, requiere necesariamente de la valorización del rol activo de los estudiantes en relación a la recreación del objeto historizado de conocimiento. El acercamiento a las expresiones de sentido y valores que circulan en el grupo del estudiantado muestra el tipo de “relación con las normas y valores del grupo en el que uno vive y la posición que uno quiere y puede jugar en ese grupo con respecto a las normas y los valores compartidos” (Ballesteros, 2014, p. 52).

Al mismo tiempo la práctica redefine el rol de coordinación y moderación del papel expertiz de las y los docentes en un nuevo esquema que no desplaza la asimetría pedagógica pero torna más democrática la situación áulica. Como lo apuntara John Elliot:

“el dilema del profesor investigador surge del conflicto entre el valor de la apertura crítica ante los alumnos y el respeto hacia las dotes profesionales de sus colegas y su derecho a ejercer su autoridad dentro de los límites de sus propias aulas. El profesor investigador puede tratar de resolver este dilema de diversos modos. Puede dejar de promover las críticas de los alumnos (...)” (2005, p. 77).

De eso se trató la políticamente forma resolutive. Cuyo objetivo fue siempre el de alcanzar un consenso en el nuevo modelo de investigación- acción proyectado.

En el primer acercamiento, o sea, la primera sesión propiamente dicha, las docentes pusieron a disposición una sección del conjunto bibliográfico seleccionado en la planificación de clase a los fines de la modalidad de aula- taller. Una vez leído de forma individual, sugirieron la conformación de dos grupos de estudio (Subgrupo 1 y Subgrupo 2) constituidos por no más de cuatro miembros, habida cuenta del reducido número de estudiantes dentro del aula. Estos grupos debían enunciar una serie de cuestionamientos disparadores que les fueran despertados tras la lectura de este texto. Serían escritos en fichas, verbalizados en el curso y comentados por el otro grupo de manera recíproca. De acuerdo al registro áulico, cuando se constituyeron los subgrupos y se presentaron sus miembros, integrantes indistintos de cada uno en diferentes momentos hicieron mención a que la afinidad personal y el trabajo previo en otras asignaturas fueron los criterios principales para construir las grupalidades de esta investigación

La primera sesión tuvo una duración de dos horas reloj sin contabilizar breves pausas para receso entre actividad y actividad, la predisposición de los alumnos y las alumnas fue sumamente activa. Para evitar interrupciones por las alocuciones, el debate y la lectura dentro del mismo espacio uno de los dos equipos propuso realizar esa parte de la actividad diaria en un espacio físico externo al aula. Las docentes avalaron la propuesta. Se registró desde este momento y en las posteriores tres sesiones una asistencia del estudiantado del cien por ciento a pesar de que en la ocasión de reunión y entrevista preparatoria, durante el acercamiento al campo, se les informó que la asistencia mínima para la aprobación del taller consistía en un setenta y cinco por ciento junto con la entrega del informe final y que quien pretendiese no asistir a las clases podría aprobar la instancia evaluativa de las mismas con la presentación de un informe escrito que resulta de las actividades presenciales y grupales propuestas.

Al transcurrir otra semana, en una nueva sesión luego de comenzar la segunda clase se procedió de manera similar a la actividad de proporcionar el segundo texto para su rigurosa lectura. Las dinámicas prácticas de aproximación y cuestionamientos grupales a los textos fueron las mismas que las de la anterior sesión. El equipo docente, por su parte, tomaba en cuenta aquellas preguntas que no hubieran alcanzado respuestas satisfactorias en el auditorio.

Se repitió la separación física de los dos subgrupos antes del cruce de preguntas por ser una estrategia pedagógica que había funcionado previamente y permitir mayor margen para compartir y debatir de forma oral los aportes de las y los miembros al interior de sus respectivos equipos. Posteriormente se reunieron los equipos para la comunicación de interrogantes abiertos tras la lectura. Los tiempos de desarrollo de las actividades también rondaron las dos horas efectivas

Por último se les encomendó una consigna de creación y cumplimiento por fuera del horario y el espacio áulicos. Conservando los mismos miembros de sendos subgrupos debían proponer, diseñar, buscar y seleccionar un número de referencias a recursos heurísticos (documentos, monumentos o documento-monumentos) suficiente para posibilitar el contraste y la problematización, de manera autónoma, de los textos analizados historiográficamente durante el horario de cursado con esos testimonios documentales obtenidos y potencialmente devenidos en fuentes históricas. Estos recursos heurísticos, según la consigna, debían cumplir con dos criterios. El primero estaba vinculado a una noción ampliada testimonios documentales conforme a las lecturas. El segundo consistía en el requisito de que proviniesen de fuera de la universidad, siempre que en los cuales se pudieran identificar y referenciando su ubicación además de reconocer y advertir algunos de los aspectos y aportes fundamentales de los marcos teóricos historiográficos y filosóficos abordados en ambas clases.

La tercera sesión consistió en un despliegue teórico en función a los textos que habían sido leídos con anterioridad por parte del docente adscripto a la cátedra. A diferencia de una exposición tradicional que describiera la totalidad de los aportes conceptuales de los textos ya leídos por los y las estudiantes (Llanes, 2012), el responsable se concentró en aquellas preguntas que no habían alcanzado la construcción de respuestas autónomas por el estudiantado en la primera y la segunda sesión. Se omitieron datos y nociones que habían quedado trabajados sin mayor dificultad en la primera mitad de la secuencia didáctica.

En la sesión número cuatro se dispuso atentamente la observación de un video documental. Para ello se empleó el sistema de audio y video móvil disponible en las instalaciones de la facultad. Al igual que en el resto de las intervenciones generales, es decir aquellas que contaron con la participación de la totalidad del alumnado como dos cuerpos y que fueran desarrolladas con la disposición espacial desplegó gráficamente un hemicírculo en el centro del aula con el conjunto docente apuntado hacia un costado del mismo, todos y todas dirigidas hacia el frente con los dispositivos multimedia preparados.

El mismo video una duración de tres minutos aproximadamente. Estaba producido y hablado en lengua portuguesa. Su disponibilidad y acceso son abiertos y públicos para su posterior revisión on-line, en caso de ser necesaria. Por medio de una hábil traducción simultánea de un miembro del equipo docente se orientó el contenido del mismo. Narraba una problemática epistemológica atravesada tanto por las teorías filosóficas y como por las conceptualizaciones historiográficas contemporáneas abordadas durante el transcurso del taller pero a partir de registros situados, testimonios o documentos históricos del iluminismo del imperio lusitano en el Brasil colonial de la primera mitad del siglo XVIII.

Se instó a la formación nuevamente de los dos equipos de estudio constituidos y se les asignó cuatro actividades finales. En las mismas se pretendía una intervención mucho más activa con una mayor profundización a la hora de explicitar los resultados por parte de los y las estudiantes.

En la primera debían socializar internamente al grupo los registros testimoniales que habían obtenido, incluyendo las labores propias de la datación, la localización geográfica y la nomenclatura de cada uno. La segunda proyectaba que logran esquematizar una síntesis que reflejara las principales contribuciones conceptuales, a su criterio, que los autores estudiados habían logrado establecer para leer tales registros históricos que oportunamente habían sido propuestos, diseñados, buscados y seleccionados.

Una vez pasada una hora reloj se dispuso nuevamente el hemicycle para compartir la experiencia de ambos subgrupos. El andamiaje de exposición estuvo ayudado con soportes materiales que las docentes sugirieron que podían ser empleados y por ellas provistas, marcadores y fichas para socializar la información al tiempo que se la exponía oralmente. En ambos subgrupos participaron como interlocutores todos los miembros detallando con entusiasmo los relevamientos realizados y cuáles eran las contribuciones que los autores les habían propuesto para una lectura historizada de tales registros históricos y su problematización en futuras e hipotéticas investigaciones históricas.

En la última instancia presencial se les solicitó a los alumnos y las alumnas que volcaran en un informe de estructura libre de género ensayístico las principales conclusiones a las que habían arribado tras las arduas jornadas del taller y los debates suscitados. Habíamos arribado a las evaluaciones

“o sea al análisis y reflexión de lo producido en el taller. La consideración de lo que vimos, pensamos y sentimos en torno a lo que sucedió en el taller. La evaluación abarca tanto lo producido-creado en el taller, así como los aspectos referentes a cómo nos sentimos durante el mismo” (Cano, 2012, p. 46).

Esta estrategia que continuaría con la modalidad grupal tenía una doble intencionalidad según lo que argumentaron las docentes. Por un lado pretendía describir las reflexiones para su aprovechamiento en el examen final y por el otro cumplimentar con lo exigido por la reglamentación de evaluación presente en la resolución de aval emitida especialmente a los fines de la acreditación del taller que acababa de darse por concluido.

Discusión

A continuación ofreceremos un diagnóstico sobre la devolución final del taller con las principales contribuciones históricas e historiográficas construidas por las y los estudiantes.

El subgrupo 1 atendió a una introducción teórica tomando como punto de partida a Le Goff (1991a). Consideró que la materia la memoria puede darse a conocer mediante dos modalidades principales: los documentos, elección arbitrariamente historiográfica o los monumentos herederos políticos del pasado. Según aseguran, este principio legoffiano posibilita comprender

que desde las prácticas historiográficas se nos hace inminente trabajar tanto los documentos (como monumentos) y los monumentos desde la intencionalidad; desestructurando el monumento material poniéndolo en relación con el contexto político viéndolos como el resultado de fuerzas políticas del pasado y sus líneas de continuidad en el tiempo, llegando hasta la actualidad (Subgrupo 1, 2019).

Los monumentos, insisten, les permiten construir una memoria colectiva, un pasado común. Llegan a constituirse en bienes culturales de orden público y materializándose en esculturas, obras arquitectónicas y de otras disciplinas artísticas. Acuña una interesante categoría como

reflexión para el trabajo que está fundamentada en la noción de patrimonio en tanto continente de la memoria, la cual cobra relevancia en la selección de los materiales detallados a continuación y que es profundizada por los autores seleccionados.

El trabajo de relevamiento heurístico llevado a cabo por este subgrupo fue geolocalizado con precisión en los dos principales conglomerados urbanos de la Provincia de San Juan. Sus materiales, dicen, están presentes en dos sectores bien diferenciados; primero en el sector urbano de la Ciudad de San Juan; desde Calle las Heras y Avenida Libertador hasta Lateral de Circunvalación Oeste, mientras que el segundo sector comprende desde Ruta 20 e Hipólito Yrigoyen (trayecto hasta llegar a Caucete), en el área circundante a Ciudad de Caucete.

A partir del análisis historiográfico de los recursos allí situados supieron inferir la intencionalidad política formal subyacente. En el sector de la Ciudad de San Juan identificaron un factor a destacar como la significativa cantidad de placas dedicadas al *Cantonismo* (gobierno local de la década de 1920). Como así también fue su vinculación con su colocación por un gobierno provincial reciente (2002-2007)

En la Ciudad de Caucete, en cambio, destacan la repetición de las fechas de inauguración y actos de gobierno en torno al “17 de Octubre”. Lo han puntualizado en diferentes placas presentes en la Plazoleta Marinos Ahumada, el Monumento a Manuel Belgrano, Terminal de Ómnibus Eva Perón, la Plazoleta Moisés Elías, así como en recordatorios y monumentos destruidos en la Plaza 11 de Septiembre. Según sus propias palabras la fecha que representa la lealtad peronista, 17 de Octubre, constituye desde las acciones de gobierno una permanencia en los monumentos. Constituye una connotación significativa en la memoria de la Ciudad que sustenta en gran parte la identidad militante del partido justicialista pero que siendo fundada en la misma fecha denota en términos foucaultianos una verdadera discontinuidad en el discurso histórico oficial en los monumentos de Caucete.

Concluyen en que como los monumentos cumplen la función de recordar, de traer a la memoria. Pero que no solo la capacidad de remembranza es su función única sino también provocar ausencias y olvidos como claros dispositivos políticos (Foucault, 1985) o usos de la historia (Le Goff, 1991b). Con respecto a las fuentes en el primer caso; la ciudad de San Juan no cuentan con inscripciones o referencias significativas, por ejemplo, al marco histórico de los gobiernos nacionales (radicalismo) de las obras adjudicadas al catonismo. Mientras que en la Ciudad de Caucete no existen referencias conmemorativas al periodo político- social anterior a la época peronista.

El subgrupo 2 indica que los monumentos relevados forman parte de memoria colectiva de los sanjuaninos. Como plantea Le Goff (1991a), los monumentos pretenden hacer recordar ciertos procesos históricos, personas que participaron de los mismos o por el contrario concretar su invisibilización. Todos los monumentos trabajados muestran una intencionalidad, con respecto a cuándo se instaló, porque, quien lo hizo y en reivindicación a quien. Considerando la clasificación de Le Goff en relación a los monumentos relevados organizan su relevamiento en siete unidades, divididos en dos núcleos geográficos.

El primero corresponde al núcleo capitalino. El monumento a Sarmiento de la Plaza central de la capital sanjuanina como de tipo escultural, con el fin de evocar su origen local, sobre todo en lo que tiene que ver con la educación, como mecanismo de homogenización de las masas. El monumento a Fray Justo Santa María de Oro y el de Francisco Narciso Laprida, ubicados en dos

plazas urbanas de la ciudad también pertenecen, según su criterio, al tipo escultural con la finalidad de recordar su rol institucional en el proceso emancipatorio del Río de la Plata. El Hospital Dr. Guillermo Rawson pertenece a la clase arquitectural ya que presenta una construcción amplia, con grabados que muestran escenas de la vida de dicho médico en San Juan con el fin de traer de la memoria sus gestiones realizadas en materia de salud pública a nivel nacional. Los monumentos de Antonino Aberastain y Salvador María del Carril son de tipo escultural. Pretenden inculcar la política gubernamental autónoma del siglo XIX de estos sujetos en la provincia. Las estatuas de Eva Duarte de Perón y Juan Domingo Perón son esculturales y fueron instaladas por el Partido Justicialista de San Juan. Ambas representantes puntos importantes para la celebración de fechas vinculadas al partido, según lo desarrollado por las y los estudiantes.

En el núcleo extracapitalino pudieron identificar el monolito a Antonino Aberastain, en el Departamento de Pocito construido para conmemorar el lugar donde fue fusilado. Pertenece al de tipo funerario que está “destinado a transmitir el recuerdo de un campo en el que la memoria tiene un valor particular, la muerte” (Le Goff, 1991a, p. 226). En el mismo sentido fue relevado El monumento a Malvinas en Caucete. Ambos funcionan en términos de Foucault bajo la noción de dispositivos pues, según los estudiantes, “afirman mediante la muerte el rol bélico del Estado sobre las corporalidades que lo habitan” (Subgrupo 2, 2019)

A modo de conclusión de este artículo y como respuesta a nuestra problemática, las evaluaciones presentadas nos remiten a Esther Díaz, quien subraya que los problemas tradicionalmente fueron relegados en los análisis epistemológicos tradicionales pues una epistemología ampliada se “inscribe en el devenir personal del científico” (2010: 24). En tal sentido la particular selección y el posterior análisis de los recursos heurísticos aquí presentados responde a los intereses de cada subjetividad historiadora y así lo hicieron notar cuando expresaron en la sesión preparatoria. Las cartografías de la provincia de donde venía cada cual se repite en los núcleos territoriales donde realizaron sus pesquisas: Capital, Pocito y Caucete.

Las epistemologías ampliadas insisten en situar por múltiples criterios (género, clase, etnia, territorio, tradiciones académicas) a la ciencia occidentalizada por el positivismo (Díaz, 2010) que en nuestro caso inscriben a las ciencias históricas dentro del historicismo. Este trabajo es una muestra de ello pues no solamente el carácter situado de la búsqueda, selección y clasificación de documento-monumentos se hace evidente en la localización territorial de los mismos. Están situados en la intensa formación histórica regional de los y las estudiantes y en las redes de historia política imperante en sus carreras de grado que los llevó a poner sus miradas sobre monumentos de carácter oficial, logrando interpelaciones muy interesantes desde las nociones teóricas de Le Goff y Foucault sobre la intencionalidad del archivo histórico. En otras palabras el resultado de los relevamientos ha remitido a los ámbitos sociales en los que se conformaran los vínculos de referencia académica y pertenencia comunitaria y territorial del estudiantado.

En cuanto al papel de las docentes si bien fue sumamente colaborativo, su participación conjunta fue más que requerida y necesaria a la hora de la planificación inicial de la investigación, instancia más que prudente a la hora poder lograr una mayor cohesión del equipo en la situación áulica investigada. Coincidimos con Rodrigo Aponte en la valorización del recurso taller en la tarea dialéctica de las y los docentes investigadores y particularmente en los cuestionamientos

y la circulación del saber histórico, epistemológica y políticamente como un bien social. En ese mismo sentido, el autor remarca su “estímulo para incentivar la investigación, debe estar centrado en los modelos pedagógicos que faciliten y propicien la construcción colectiva, crítica, autoestructurante y en equipo del conocimiento científico, los cuales soportan epistemológicamente su utilización, en el medio educativo” (Aponte, 2015, p. 51).

El taller como modalidad pedagógica, más allá del diseño metodológico para una investigación como la presente, ha demostrado sus ventajas para el aprendizaje autónomo de los y las estudiantes. Las pedagogías críticas en particular y las Ciencias Sociales en particular vienen insistiendo desde hace décadas

“en la condición situada del conocimiento, mediado por la praxis concreta que se desarrolla en un determinado contexto sociohistórico, atravesada por intereses distintos y a menudo confrontados. Desmonta así cualquier pretensión de neutralidad y objetividad del conocimiento y pone de manifiesto cómo esta aspiración responde en realidad a un único y determinado punto de vista, señalando sus relaciones con «el poder” (Ballesteros, 2014, p. 19)

Este trabajo, sin lugar a dudas, ha develado hasta donde las circunstancias sociales y personales situadas de las y los futuros profesionales de la historia pueden determinar su aprendizaje, producción y reproducción de los saberes históricos.

Desde el punto de vista metodológico resta como saldo la incursión más profunda en metodologías participativas, que se muestran más críticas que las clásicas, entrevista y observación documental empleadas. Al menos con la inclusión de una matriz etnográfica emerge una inquietud más que rotunda para continuar con estos lineamientos en futuras investigaciones y prácticas educativas.

Referencias

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

Andelique, C. M. (2011) La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? Clío & Asociados (15).

Ander Egg, E. (1991). El taller una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio del Rio de la Plata.

Ballesteros, B. (2014). Taller de Investigación cualitativa. UNED.

Burke, P. (1996). Las formas de hacer historia. Alianza.

Burke, P. (1999). La revolución historiográfica francesa. Crítica.

Burke, P. (et al). (2013). Comprender el pasado. Akal.

Cano, A. (2012). “La metodología de taller en los procesos de educación popular”. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (2), 22-51.

Díaz, E. (2003). La filosofía de Michel Foucault. Biblos.

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

- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en Educación*. Morata.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la educación- acción*. Morata.
- Espinoza, E. y Toscano, D. (2015). *Metodología de investigación educativa y técnica*. Universidad Técnica de Machala.
- Foucault, M. (1985). *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *La arqueología el saber*. Siglo XXI.
- García, A. (1993). *La Universidad Nacional de San Juan. Su historia y proyección regional*. EFU.
- Guillamondegui, M. y Cejas, E. (2015). El taller como herramienta metodológica en la investigación .de la Formación Docente. *Alquimia educativa*. 4 (1). 1- 9.
- Llanes, L. (2012). *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. Palabra de Clío.
- Le Goff, J. (1991a). *El orden de la memoria*. Paidós.
- Le Goff, J. (1991b). *Pensar la Historia*. Paidós.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley
- Mosert, B. (2017). *El arduo proceso de gestación de la Universidad Nacional de San Juan*. EFU.
- Pérez Ringuet, S. (1991). Entrevista al profesor Jacques Le Goff. *Boletín de Historia social europea*, 3 (1), 57- 68.
- Rodríguez, J. (2005). *La investigación acción educativa, ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Doxa.
- Sánchez, M. (1997). *Foucault: la revolución imposible*. EFFHA.
- Veyne, P. (2014). *Foucault, pensamiento y vida*. Paidós.
- Videla, H. (2018). *Género, Historia y Filosofía: miradas teóricas en torno a los aportes críticos hacia la historiografía reciente sanjuanina, producto de sujetos académicamente subalternos*. Actas de las 2das Jornadas Nacionales de Historiografía. UniRío.