



Dossier

Enseñar A Leer El Silencio: Archivo, Método Y Formación Crítica En Humanidades

Teaching How To Read Silence: Archive, Method,
And Critical Formation In The Humanities

Eduardo López Feoli

Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
eduardolopezf@msn.com

Recibido: 7 de marzo de 2026

Aceptado: 2 de junio de 2026

TRAZOS - REVISTA DE ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA - AÑO X - VOL. I - JUNIO 2026

PÁGINAS 16-30 - E-ISSN 2591-3050

<http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/trazos/>

INSTITUTO DE FILOSOFÍA - FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES - UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN

Resumen: En una clase de Metodología en Humanidades aparece una pregunta conocida: qué hacer con aquello que no aparece en el archivo, con eso que rápidamente se nombra como ausencia y se imagina como algo a completar. Ese silencio, sin embargo, no siempre puede leerse como falta de información. Remite, más bien, a una cadena de decisiones previas: registrar, clasificar, acercar ciertos materiales, apartar otros, admitir algunas huellas como evidencia y dejar otras en una zona menos legible. En ese nivel, la crítica del archivo toca decisiones de investigación que suelen parecer menores: dónde empieza un corpus, qué resto recibe peso probatorio, cuándo una conmutación modifica el problema, de qué modo un silencio puede leerse sin convertirlo en evidencia plena. Delimitar, jerarquizar, conmutar, leer silencios y escribir el archivo quedan, así, menos como una secuencia que como operaciones cuya fuerza se pierde cuando empiezan a confundirse con el orden natural del argumento. En el horizonte universitario latinoamericano, esas elecciones se vuelven todavía más visibles: fondos armados en tiempos desiguales, soportes frágiles o dispersos, catálogos incompletos, mediaciones digitales que prometen acceso mientras reorganizan lo disponible. El silencio de archivo no queda, entonces, del lado de una falta simple. Tampoco se resuelve como presencia recuperada. La escritura queda ante una exigencia más precisa: mostrar cómo se produjo esa falta sin hacerla hablar como si ya hubiera encontrado su documento.

Palabras clave: archivo-silencio-metodología.

Abstract: A methodology class in the humanities makes visible a question that archival theory can sometimes leave too settled: what to do with what does not appear in the archive, or with what appears only as a weak, lateral, or insufficiently legitimized trace. Such absence does not simply indicate an incomplete record. It may carry the trace of earlier decisions: what was registered, preserved, described, digitized, or even recognized as something worth seeking. Archival traces reach the researcher through institutions, catalogues, damaged supports, inherited classifications, and search interfaces that have already shaped what can count as evidence. At that level, archival critique reaches the practical terrain where research decisions are made. A corpus is delimited, materials are hierarchized, heterogeneous traces are brought into relation, silences are read, and the archive makes its way into writing without becoming smoother than the materials allow. The difficulty of these operations lies in how easily they stop looking like decisions

and begin to feel like the argument's natural order. In Latin American university contexts, that difficulty is shaped by uneven histories of collection, fragile or dispersed supports, incomplete catalogues, and digital mediation. Digital mediation can open materials, but it also rearranges what appears searchable, proximate, or relevant. Archival absence is not treated here as something to repair. The issue is how that absence was produced, what it makes readable, and where writing should stop before turning silence into completed evidence.

Keywords: archive-silence-methodology.

Cuando el archivo falla

“¿Cómo lleno ese vacío?”. La pregunta aparece, con variantes, en consultas de metodología de la investigación en humanidades. Un estudiante quiere seguir la circulación de un problema filosófico por fuera del canon bibliográfico más estabilizado y se encuentra con materiales que no terminan de acomodarse en las formas habituales de legitimación: entrevistas, programas de cátedra, traducciones de circulación restringida, reseñas breves, clases grabadas, referencias orales, notas al margen en publicaciones poco difundidas. Hay materiales; lo que no hay es una vía evidente para hacerlos contar como corpus.

La dificultad no está solo en la dispersión de esos materiales. Mientras el problema se formule como falta, la respuesta parece técnica: buscar más, completar series, ordenar documentos dispersos. Pero la escena obliga a detenerse antes. Para que esos restos disponibles aparezcan ante la investigación como carencia, algo tuvo que haberlos colocado ya en una zona lateral: una clasificación, una jerarquía disciplinar, una forma de archivo, un hábito de lectura. La metodología queda rozada por una pregunta más áspera: cómo se distribuyen centralidad y periferia, pertenencia disciplinar y rótulo menor, evidencia filosóficamente reconocible y documento apenas auxiliar.

Nombrar ese conjunto como archivo no alcanza; a veces, incluso, adelanta una unidad que todavía no existe. Si la palabra sirve aquí, es porque permite mirar el pasaje —nada obvio— por el cual un resto disperso adquiere estatuto de fuente. Una grabación de clase, una traducción de circulación restringida, un programa de cátedra o una reseña mínima no forman por sí mismos un corpus. Quedan sometidos a reglas de aparición, consignación y legibilidad que rara vez se presentan como reglas, aunque decidan bastante: qué se vuelve consultable, qué

puede citarse sin demasiadas defensas, qué entra en la investigación cargado de justificaciones y qué queda en una zona menor del saber disciplinar (Derrida, 1997; Foucault, 2002; Rufer, 2016).

El silencio entra por esa misma vía. Puede haber pérdida, censura, destrucción; no hace falta descartar esas figuras. Pero reducirlo a una ausencia material deja intacto otro problema. También hay silencio cuando ciertos materiales son degradados, desplazados hacia zonas auxiliares o vueltos ilegibles por los criterios que organizan una disciplina. A veces el documento está, pero llega sin fuerza probatoria; a veces circuló, pero no bajo el nombre que después permitiría encontrarlo; a veces fue leído, aunque no en el registro que una tradición reconoce como antecedente. En esos puntos, el silencio deja de nombrar simplemente lo que falta y empieza a mostrar una historia de operaciones, permisos y cortes de lectura (Trouillot, 1995; Stoler, 2009; Mbembe, 2002).

Formar investigadores en humanidades implica trabajar sobre una percepción: aprender a ver que la evidencia no está simplemente allí, esperando ser recogida, y que un vacío no siempre pide ser completado. Hay ocasiones en que exige otra cosa: reconstruir las condiciones que lo hicieron aparecer como vacío. La consulta del estudiante marca ese umbral. Lo que empezó como una búsqueda de fuentes dispersas se convierte en una interrogación sobre los criterios que hacen reconocible un corpus y sobre las decisiones que, al ordenar materiales, también producen zonas de sombra.

Ese “nosotros” pedagógico tampoco queda fuera del problema. Hablar desde una práctica de enseñanza universitaria latinoamericana supone reconocer tradiciones disciplinares, desigualdades institucionales y formas desiguales de autorización intelectual que intervienen en aquello que después llamamos archivo. Esa práctica no reclama una posición exterior desde la cual corregir las mediaciones; más bien las explicita mientras enseña a leerlas.

La incomodidad queda formulada así: qué hacemos, al investigar, cuando convertimos ciertos restos en corpus y dejamos otros en el borde de la prueba. La crítica del archivo permite sostener esa pregunta sin resolverla demasiado pronto. Inscripción, aparición, silencio y repertorio no entran aquí como vocabulario de un marco teórico ya armado, sino como nombres para operaciones que pueden enseñarse, discutirse y justificarse en la práctica de investigación (Derrida, 1997; Foucault, 2002; Trouillot, 1995; Taylor, 2003). El silencio no se vuelve dato pleno ni promesa de una totalidad perdida. Queda como problema metodológico: algo que conviene mantener abierto el tiempo suficiente para leer qué lo produjo.

Archivo y legibilidad

La escena anterior vuelve sospechosa una imagen todavía frecuente: el archivo como lugar al que la investigación llega después, cuando la pregunta ya está formulada y solo resta buscar los materiales. En esa imagen, el archivo es un depósito previo que reúne, conserva y pone a disposición; el investigador llega, selecciona, interpreta y escribe. Pero algo de esa secuencia llega tarde. Antes de que un documento pueda ser elegido, citado o convertido en evidencia, tuvo que ingresar en un régimen que lo volviera reconocible como material legítimo.

La figura derridiana del arconte permite ubicar ahí una primera torsión. No hay archivo sin autoridad de custodia, sin domicilio, sin principio de consignación, sin una ley que reúna y ordene las huellas (Derrida, 1997, p. 10). Esa ley no conserva de manera inocente: vuelve algunas huellas preservables, otras consultables, otras apenas toleradas como resto. Cuando Foucault define el archivo como “la ley de lo que puede ser dicho” (Foucault, 2002, p. 170), el problema se corre del depósito hacia las condiciones de enunciación. Ya no alcanza con saber qué documentos existen; hace falta preguntar qué reglas hicieron posible que ciertos enunciados aparecieran como documentos, antecedentes, saber disponible.

Esa ley tampoco permanece quieta. Un archivo cambia cuando cambia su índice, su soporte o su régimen de búsqueda. Una digitalización puede volver visible lo que antes permanecía latente; un nuevo ordenamiento puede hacer opaco lo que parecía disponible; una categoría de clasificación puede rescatar un material o dejarlo hundido. La inscripción no clausura el sentido de una vez: lo deja expuesto a temporalidades desiguales, a la aparición, la espera, la obsolescencia, la reactivación.

Conviene desconfiar, entonces, de otra ilusión persistente: la del investigador que desciende al pasado para extraer datos ya constituidos. Rufer discute esa confianza al mostrar que el archivo no funciona como cantera ni como reserva natural. Produce autoridad mientras produce ausencia; reúne, pero también separa, ordena, degrada y silencia (Rufer, 2016). Allí donde la investigación cree encontrar un objeto listo para ser trabajado, encuentra muchas veces — sin advertirlo del todo — una sedimentación previa de criterios institucionales, estatales, disciplinares o coloniales.

En el trabajo latinoamericano sobre archivos esa crítica adquiere otra presión. Los materiales pueden aparecer en registros menos dóciles: lo poético, lo corporal, lo representacional, lo fragmentario, lo que no entra sin conflicto en la categoría de documento. De Oto trabaja esa ampliación en su lectura de Césaire

y Fanon, y esa operación importa para la historia de las ideas porque impide reducir el archivo a lo que ya fue reconocido como fuente legítima (De Oto, 2011). La pregunta cambia: no se trata de localizar documentos, sino de entender qué vuelve archivístico a un material lateral, intermitente, difícil de clasificar.

Esa misma inquietud reaparece, con otra textura, en su lectura del archivo de Arturo A. Roig. Un archivo filosófico no se agota en papeles, libros o marcas manuscritas. También importan la disposición de esos restos, su morfología, las condiciones de acceso y el modo en que un taller intelectual, preservado y montado, pasa a funcionar como escena pública de memoria (De Oto, 2025). Lo conservado no es solamente una actividad filosófica pasada; es también una relación entre firma, institución, temporalidad y proyecto intelectual.

De allí se desprende una cautela metodológica que conviene no apurar. La investigación trabaja sobre archivos, pero también trabaja desde condiciones archivísticas de legibilidad —y esa segunda dimensión suele quedar en penumbra. Antes de preguntar qué dicen los materiales, hace falta demorarse en el trabajo histórico, institucional, técnico y geopolítico que permitió que llegaran a contar como materiales. La cuestión metodológica no empieza cuando el corpus ya está listo. Empieza un poco antes, en ese punto menos visible donde algo ingresa —o no logra ingresar— en el horizonte de lo legible.

Es desde ahí que el problema del archivo conduce, casi sin desvío, al problema del silencio.

El silencio como producción metodológica

El archivo no se comporta como un depósito neutral de materiales; por eso tampoco el silencio puede tratarse como una zona simplemente vacía del conocimiento. En la investigación en humanidades suele aparecer bajo nombres conocidos —falta de fuentes, laguna documental, vacío del corpus—, y esas palabras no son falsas. Llegan tarde. En Trouillot, el silencio no espera al investigador al final del recorrido: se produce en la constitución misma de ciertos hechos, en la desigual fabricación de fuentes, en lo que se preservó y en lo que quedó fuera, en los ordenamientos que dieron forma a los fondos, en las narrativas que fueron decidiendo qué merecía memoria (Trouillot, 1995, pp. 26–27). Para cuando una investigación lo encuentra, el silencio ya trae una historia.

Conviene, entonces, una cautela metodológica elemental: una ausencia no siempre pertenece al mismo régimen. Un material puede no haber sido registrado en soportes reconocibles; puede haber sido conservado bajo una categoría

que lo debilita como evidencia; puede estar disponible y, aun así, no encontrar todavía una pregunta capaz de volverlo significativo. Una pérdida irreparable, una clasificación subordinada y una disponibilidad muda no piden la misma operación crítica. Confundirlas obliga a responder del mismo modo ante situaciones que fueron producidas de manera distinta.

En filosofía, esta diferencia se vuelve visible cuando la obra publicada se canoniza como soporte privilegiado de inteligibilidad y otros materiales — cursos, programas de cátedra, versiones de trabajo, reseñas menores, usos pedagógicos— quedan en un estatuto débil. Hay un umbral anterior al archivo en sentido estricto: un punto en el que ya se decide qué merece dejar huella, bajo qué forma y con qué expectativa de lectura futura. Cuando ciertas prácticas no atraviesan ese umbral, el silencio no deriva del archivo constituido; lo precede. Puede llamarse silencio de inscripción, aunque el nombre importa menos que la pregunta que abre: qué formas de actividad intelectual nunca llegaron a volverse consultables.

Otra situación aparece cuando el material existe, fue preservado e incluso puede encontrarse, pero quedó alojado en un lugar menor. Stoler ayuda a precisar ese desplazamiento: un archivo no organiza conocimiento solo por lo que guarda, sino por la sedimentación de clasificaciones, ansiedades administrativas y gramáticas de catalogación que orientan qué podrá ser leído como documento (Stoler, 2009). En estudios filosóficos e intelectuales, un curso reducido a material preparatorio, una traducción archivada como instrumento auxiliar o una reseña que circuló sin contar como antecedente no desaparecen. Están ahí, pero su lugar en la serie los amortigua antes de que la lectura empiece.

Hay todavía una forma más esquiva de silencio. Un texto puede estar editado, citado, circular con relativa estabilidad y, aun así, no entrar en el horizonte de lo metodológicamente significativo. La fuente no falta, ni está necesariamente mal clasificada. Falta una disposición aprendida para ver ahí un problema. Los hábitos de formación, las jerarquías disciplinares y los protocolos de validación delimitan de antemano un campo de relevancia, casi siempre sin presentarse como decisiones. A veces el archivo no calla porque oculte, sino porque las preguntas que llegan hasta él son demasiado estrechas.

No conviene convertir estas distinciones en taxonomía. Sirven, más bien, para impedir que “ausencia” funcione como comodín. Un mismo material puede combinar inscripción débil, clasificación subordinada e ilegibilidad disciplinar; puede haber permanecido opaco por razones coyunturales y mostrar después,

desde otra pregunta, que esa opacidad cubría algo más persistente. Antes de leer un silencio conviene precisar qué clase de producción lo volvió legible como falta.

También importa distinguir qué silencios pueden modificarse y cuáles no. Algunos remiten a pérdidas, exclusiones o violencias de inscripción: la investigación puede describir sus condiciones, pero lo que no fue registrado o fue destruido no se restituye con una lectura más cuidadosa. Otros dependen de condiciones históricas de acceso o clasificación: una digitalización, una nueva descripción, un desplazamiento en las preguntas disponibles pueden alterar su estatuto. Puede llamarse estructurales a los primeros y coyunturales a los segundos, siempre que la distinción no se entienda como una frontera fija, sino como una herramienta para medir grados de reversibilidad. Tratarlos como equivalentes conduce a dos errores opuestos: prometer una restitución imposible o resignar una búsqueda que todavía podía abrirse.

Mbembe pone allí un límite necesario: no todo silencio puede ser reabsorbido por una investigación más exhaustiva (Mbembe, 2002). Volver metodológicamente legible un vacío no consiste en completarlo, sino en reconstruir qué lo produjo, medir hasta dónde puede avanzar la lectura y reconocer el punto en que la escritura debe detenerse antes de convertir una pérdida en dato.

De la crítica a la operación: cinco gestos metodológicos

La consecuencia metodológica sigue siendo incómoda. Si el archivo distribuye legibilidad y el silencio no nombra una falta indiferenciada, la sospecha general sobre las fuentes queda corta. También queda corta la consigna de abrir el corpus. En el trabajo concreto hay que mostrar cómo se arma un archivo de investigación, cómo se distribuyen pesos entre materiales, por qué ciertos registros heterogéneos pueden aproximarse y qué zonas de opacidad conviene mantener como tales. El carácter construido del corpus se juega ahí: en el recorte que se declara, en las jerarquías que se aceptan o se desplazan, en las relaciones que se prueban y en los silencios que la escritura no debería convertir demasiado rápido en evidencia.

Ese desplazamiento puede seguirse en cinco gestos. No forman un protocolo; marcan lugares donde la investigación decide, aunque después la escritura tienda a presentar esas decisiones como si el corpus hubiera estado disponible desde el comienzo.

El primero es delimitar, palabra útil y engañosa a la vez. No se trata únicamente de trazar un borde para volver manejable una masa documental. En ese recorte

empieza a jugarse el argumento: se propone una serie, se imaginan relaciones, se aceptan pérdidas. Qué problema vuelve pertinente ese conjunto y qué queda fuera no por descuido, sino porque el diseño de lectura no puede absorberlo todo, son preguntas que pertenecen al trabajo mismo.

En la delimitación vuelve una cuestión foucaultiana: bajo qué reglas ciertos enunciados pueden formarse, circular y reconocerse como tales. Rufer empuja esa cautela hacia el archivo cuando impide tratarlo como una cantera de datos disponibles (Foucault, 2002; Rufer, 2016). El recorte, entonces, no se sostiene por la mera disponibilidad de los materiales, sino por la relación que una pregunta logra trazar entre ellos. También ahí acecha un riesgo: repetir como decisión metodológica una jerarquía que el archivo ya había producido antes de que la investigación llegara.

Una vez trazado, ese borde no reparte los materiales de manera pareja. Algunos sostienen el argumento central; otros funcionan como indicios, desvíos o restos que no conviene absorber del todo. En filosofía, esa distribución suele apoyarse en oposiciones aparentemente obvias: obra principal y material preparatorio, libro y curso, texto autoral y traducción. Hay ocasiones en que esas diferencias ordenan el análisis; en otras, apenas prolongan una estructura de relevancias heredada.

Jerarquizar desplaza el problema hacia la autoridad interpretativa. Las gramáticas de clasificación que Stoler lee en los archivos coloniales operan, con otra escala, en cualquier fondo disciplinar: una jerarquía documental nunca es solo un orden práctico; organiza modos de leer, de creer, de autorizar (Stoler, 2009). Ninguna investigación se mueve por fuera de ese reparto. El punto es si lo deja actuar como evidencia natural o si lo vuelve parte del problema.

Cuando entran materiales de distinto régimen, el criterio se vuelve menos cómodo. No pesan igual un libro publicado y una clase, una entrevista y una traducción, una película y una nota marginal. Cada uno llega con una inscripción material, una autoridad institucional y una historia de circulación distintas. Reunirlos puede ser necesario; volverlos equivalentes, en cambio, borra justo aquello que permite leerlos. El criterio se construye en ese trayecto: qué permite aproximarlos, qué diferencia debe mantenerse, qué usos y condiciones de producción no pueden desaparecer sin empobrecer el problema.

Conmutación nombra ese gesto. En una investigación sobre Deleuze y cine, la película, el curso, la entrevista y el libro no ocupan posiciones intercambiables. Pueden, sin embargo, intervenir de manera desigual en la elaboración de un mismo

problema. La distinción entre archivo y repertorio que propone Taylor ayuda a sostener esa desigualdad sin reducir todos los registros a una lógica documental (Taylor, 2003). De Oto desplaza la discusión hacia otra escena cuando muestra que un poema, un cuerpo racializado, una etiqueta comercial o una representación adquieren valor archivístico si una pregunta los vuelve pertinentes para pensar la crítica colonial (De Oto, 2011). Bajo qué problema, con qué estatuto y hasta dónde: ninguna de esas preguntas se responde de una vez.

Con el silencio, la cautela cambia de forma. No se habla por la ausencia ni se completa imaginariamente lo que el archivo no conserva. La investigación puede reconstruir las condiciones que volvieron algo no legible: una ausencia, una lateralidad, una ilegibilidad incorporada al saber disponible sin decisión explícita. Una pérdida producida en el momento de la inscripción no pide lo mismo que una opacidad generada por una clasificación degradante o por una tradición que no supo formular ciertas preguntas.

En Trouillot, los silencios se producen en momentos distintos de la fabricación histórica; en Stoler, las categorías no solo ordenan documentos, también desplazan o amortiguan la evidencia; con Mbembe aparece el límite de toda promesa de restitución total (Trouillot, 1995; Stoler, 2009; Mbembe, 2002). Ya no se trata solo de constatar una falta. Hay que precisar qué la produjo, qué puede reconstruirse sin ocupar el lugar de lo ausente y qué debe permanecer como límite: no como fracaso de la investigación, sino como parte de lo que puede decir honestamente.

El último gesto aparece cuando el análisis parece haber terminado: escribir el archivo. Lo que se entrega como corpus no preexistía intacto. Fue tomando forma a través de recortes, jerarquías aceptadas o discutidas, conmutaciones y modos de leer el silencio. La escritura le da una estabilidad retrospectiva que puede confundirse con origen.

Esa estabilidad deja fuera una zona menos visible: vínculos que se probaron y no quedaron, opacidades que no encontraron lugar cómodo en la exposición, materiales que permanecieron en el borde sin una justificación del todo clara. En el archivo de Roig, tal como lo lee De Oto, esa dimensión material y pública de la conservación aparece en la disposición de papeles, libros y marcas manuscritas, en su morfología, en las condiciones de acceso y en el modo en que un taller intelectual preservado llega a funcionar como escena de memoria filosófica (De Oto, 2025). La escritura académica produce una escena análoga en otro plano: compone legibilidad, distribuye centralidades, enlaza fragmentos y deja restos.

Conviene no pedirles a estas operaciones más de lo que pueden dar. No son las únicas herramientas posibles, ni ordenan de una vez el trabajo con archivos inestables. Sirven para evitar que la investigación borre las condiciones de su propio archivo de trabajo: las decisiones que lo organizaron, las opacidades que persistieron, los límites que una exposición demasiado limpia podría absorber sin advertirlo. Enseñar a investigar también supone enseñar a escribir desde esas condiciones, en el punto donde algo llega —o no llega— a contar como evidencia.

Enseñar a percibir operaciones: hacia una pedagogía del juicio metodológico

En metodología de la investigación, buscar, clasificar y citar son aprendizajes indispensables, pero no agotan el problema. En una clase también se entrena otra forma de atención: mirar con qué autoridad llega un material, bajo qué condiciones se vuelve legible, qué permisos lo sostienen y qué opacidades arrastra. La crítica del archivo mostró que la evidencia no aparece en estado neutro; la lectura del silencio agregó que incluso una ausencia puede haber sido producida antes de que el investigador la nombre. Llevada al aula, esa doble advertencia exige formar un juicio capaz de reconocer las jerarquías que sostienen aquello que después llamamos corpus.

Una clase de metodología puede trabajar justamente sobre esa zona. No se trata solo de transmitir respuestas ni de formar usuarios más eficaces de repositorios. Tampoco alcanza con volver a los estudiantes lectores más suspicaces de documentos. El aprendizaje empieza cuando un material deja de parecer simplemente disponible y obliga a preguntar bajo qué condiciones puede entrar en relación con otros, qué autoridad se le atribuye y qué silencios se reproducen cuando ese ingreso se naturaliza.

El archivo, en el aula, funciona como laboratorio metodológico porque permite observar en una escala menor decisiones que después organizan una investigación completa: recortar, ordenar, aproximar materiales, leer opacidades, escribir los límites del recorrido. La formación crítica no se juega únicamente en elegir objetos marginales o temas políticamente sensibles. Se juega también cuando un estudiante advierte que sus materiales llegan con fuerzas desiguales: algunos se presentan como fuente; otros apenas como indicio, resto o apoyo contextual.

Esa asimetría puede ser el punto de partida. Un libro publicado, una clase grabada, una entrevista, una imagen, un programa de curso o un documento

producido por una comunidad no habilitan la misma forma de presencia histórica ni la misma autoridad documental. La noción de archivos comunitarios trabajada por Michelle Caswell permite pensar esa disputa por la visibilidad sin suponer que todo ingreso al archivo ocurre bajo las mismas condiciones (Caswell, 2014). La distinción entre archivo y repertorio propuesta por Taylor vuelve todavía más delicado el problema: ciertos registros no se dejan traducir sin resto a una lógica documental estable, y por eso leerlos juntos exige algo más que ampliar la lista de fuentes posibles (Taylor, 2003, pp. 19–20). La dificultad aparece al formular una pregunta capaz de poner esos registros en relación sin reducirlos a una sola forma de prueba.

En la discusión latinoamericana que abre De Oto, un archivo crítico puede componerse con materiales divergentes y, aun así, construir una inteligibilidad rigurosa (De Oto, 2011). La observación importa especialmente para la filosofía latinoamericana, donde el trabajo conceptual muchas veces no queda alojado únicamente en la obra publicada. En el archivo de Arturo A. Roig, por ejemplo, papeles, marcas, disposiciones materiales y condiciones de acceso arman algo más que el resto secundario de una producción ya cerrada: componen una escena en la que memoria, institución, firma, temporalidad y proyecto intelectual se vuelven inseparables (De Oto, 2025). Para la enseñanza metodológica, el punto no es sumar materiales laterales por amplitud, sino aprender a justificar qué relación los vuelve legibles en una misma investigación.

Freire puede funcionar aquí como apoyo, siempre que se lo use sin generalidades edificantes. No ofrece una teoría del archivo; permite recordar, más bien, que toda enseñanza crítica modifica la relación con el saber (Freire, 2005). En metodología, esa modificación aparece cuando el estudiante deja de recibir el protocolo como una secuencia cerrada y empieza a reconocer las mediaciones que ordenan su acceso a los materiales. La tarea docente pasa entonces por crear condiciones para que las decisiones de búsqueda, recorte y lectura puedan explicitarse y defenderse sin presentarse como simple obediencia técnica (Freire, 2005).

Esa orientación puede tomar formas concretas sin convertirse en una grilla. Una memoria breve de delimitación del corpus obliga a decir por qué ciertos materiales ingresan y otros quedan fuera; su valor no está en cumplir un requisito formal, sino en hacer visible la primera frontera del archivo de trabajo. Distinguir materiales centrales, auxiliares, indicios y restos no fija jerarquías definitivas: precisa qué función cumple cada pieza en el argumento. La conmutación

aparece cuando registros de distinto estatuto —un texto publicado, una clase, una entrevista, una imagen, un programa de curso— son puestos en relación sin volverlos equivalentes. La lectura del silencio, por su parte, exige describir una zona opaca del corpus antes de decidir si allí opera una no inscripción, una clasificación subordinada, una ilegibilidad disciplinar, un silencio estructural o uno coyuntural.

Ampliar el archivo por acumulación no alcanza. El trabajo metodológico empieza cuando esa política deja de operar como evidencia muda: cuando se vuelve posible ver dónde hubo delimitación, dónde hubo jerarquización, dónde hubo conmutación, dónde el silencio no es mero vacío y dónde la escritura termina de fijar lo que el archivo parecía haber dado desde siempre. Las técnicas no quedan fuera de esa discusión. Participan de la forma en que un corpus aparece, se ordena y llega a sostener una interpretación.

Cierre: volver al vacío, pero de otro modo

Conviene volver a la escena inicial, aunque ya no exactamente al mismo lugar. El estudiante que llegaba a la consulta preocupado por cómo llenar un vacío formulaba un problema comprensible, pero insuficiente. Frente a materiales dispersos, laterales o débilmente legitimados, la primera respuesta suele ser buscar más: ampliar el corpus, completar series, sumar documentos capaces de compensar lo que parece faltar. Esa respuesta no desaparece; a veces es necesaria. Se vuelve pobre, sin embargo, cuando supone que la carencia está simplemente en el archivo y no también en las operaciones que hicieron reconocible esa carencia.

El desplazamiento seguido aquí va por esa vía. Un vacío puede remitir a una pérdida efectiva, a una inscripción que nunca ocurrió, a una clasificación que degradó el material, a una tecnología de acceso que lo volvió opaco, a una temporalidad de obsolescencia o a una pregunta disciplinar que todavía no encontró cómo leerlo. Leer el silencio no significa atribuirle un contenido perdido. Significa describir el régimen que lo produjo y el tipo de trabajo metodológico que permite hacerlo visible sin borrarlo.

La consecuencia pedagógica aparece ahí, en una zona más práctica que declarativa. Enseñar metodología en humanidades implica formar algo más que destrezas de búsqueda, ordenamiento y cita. También exige reconocer cuándo un corpus se presenta como dado porque ya fueron naturalizadas las decisiones que lo hicieron posible. Delimitar, jerarquizar, poner en relación, leer opacidades

y escribir los propios límites no son pasos accesorios de la investigación; son operaciones mediante las cuales un archivo de trabajo adquiere forma, autoridad y alcance

La escena inicial cambia entonces de sentido. El vacío ya no pide una compensación inmediata. Antes reclama ser descrito, situado, discutido. Una pedagogía crítica del archivo empieza en esa demora: no promete restaurar una plenitud perdida ni hablar sin mediaciones por lo silenciado, sino formar investigadores capaces de advertir qué política de legibilidad arrastra todo trabajo con materiales. Investigar no consiste solo en encontrar lo que falta. También supone aprender cuándo esa falta debe permanecer visible para que el archivo no vuelva a cerrarse como si siempre hubiera estado completo.

Referencias bibliográficas

- Caswell, M.** (2014). Seeing yourself in history: Community archives and the fight against symbolic annihilation. *The Public Historian*, 36(4), 26–37.
- De Oto, A.** (2011). Aimé Césaire y Frantz Fanon. Variaciones sobre el archivo colonial/descolonial. *Tabula Rasa*, 15, 149–169.
- De Oto, A.** (2025). “Razón de archivo” y filosofía latinoamericana. Observaciones sobre el caso del archivo de Arturo A. Roig. *Memorias Disidentes. Revista de Estudios Críticos del Patrimonio, Archivos y Memorias*, 2(3), 35–51.
- Derrida, J.** (1997). *Mal de archivo: Una impresión freudiana* (P. Vidarte, Trad.). Trotta.
- Foucault, M.** (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freire, P.** (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Mbembe, A.** (2002). The power of the archive and its limits. En C. Hamilton, V. Harris, J. Taylor, M. Pickover, G. Reid, & R. Saleh (Eds.), *Refiguring the archive* (pp. 19–27). Kluwer Academic Publishers.
- Rufer, M.** (2016). El archivo: De la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial. En F. Gorbach & M. Rufer (Coords.), *(In)disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura* (pp. 160–186). Siglo XXI Editores; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Stoler, A. L.** (2009). *Along the archival grain: Epistemic anxieties and colonial common sense*. Princeton University Press.
- Taylor, D.** (2003). *The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas*. Duke University Press.
- Trouillot, M.-R.** (1995). *Silencing the past: Power and the production of history*. Beacon Press.

Cómo citar este artículo:

López Feoli, E. (2026). Enseñar a leer el silencio: archivo, método y formación crítica en humanidades. *Trazos-Revista de estudiantes de Filosofía*, 1(10), 16-30

