

Historizar la memoria

Cruces entre historia oral y prácticas de investigación educativa



Paula Cristina Ripamonti
Universidad Nacional de Cuyo

Mercedes Cecilia Barischetti
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

El artículo trabaja sobre las posibilidades epistémicas y metodológicas de la historia oral para abordar el pasado reciente. En este marco, cobran relevancia el testimonio, la entrevista y la construcción de nuevas fuentes para la investigación educativa, sobre la base de relatos orales en situación de diálogo. En primer lugar, destacamos reflexiones motivadas desde el desarrollo reciente de la historia oral, vinculadas a la memoria y las subjetividades y las tramas de sentido en la dialéctica del olvido y el recuerdo como parte activa de la memoria. También abordamos la tensión de compromiso y distanciamiento en el ejercicio de una escritura que se articula como diálogo intersubjetivo, entre la escucha y el testimonio. En un segundo momento, desarrollamos las características y los procedimientos específicos de la historia oral, sus modos de producción de información, las narrativas que continuamente son construidas y reconstruidas y el trabajo analítico, categorial y crítico de significación así como las interferencias entre la investigación histórica y las preocupaciones ético-políticas. Además, intervenimos el texto con una investigación educativa que llevamos adelante en la Universidad Nacional de Cuyo, titulada “Conversaciones con maestras mendocinas” (2016-2021).

Palabras clave: memoria; historia oral; historia de la educación; investigación educativa; testimonio.

Historicize memories. Crosses between oral history and educational research practices

Abstract

This article studies the epistemic and methodological possibilities of the oral history to address the recent past. Under this framework, testimonies and interviews become epistemologically relevant as a working technique and as the construction of new sources for the educational investigation based on oral stories. In the first place, we highlight thoughts motivated by the recent development of oral history joined to memory,

testimony and subjectivity, along with frames of meaning in the oblivion and reminiscence dialectics as the active part of memory. We also address the commitment and separation strain in the exercise of writing that is articulated as an intersubjective dialogue, between listening and testimony. Afterwards, we develop specific characteristics and proceedings of the oral history, its manners towards the information production, narrations that are continually built and rebuilt and the analytical, categorical and critical work of meaning, as well as the differences between historical investigation and ethical political concerns. In addition, we intervene the text with an educational research that we carry out at the National University of Cuyo “Conversations with teachers from Mendoza” (2016-2021).

Keywords: memory; oral history; educational research; education history; testimony.

Encuadre introductorio

La historia se construye a partir del presente y por eso, ofrece la posibilidad de orientar o señalar nuevos comienzos. El vínculo de la narrativa histórica con el acontecimiento es vital y se alimenta de la búsqueda del sentido y su anclaje en la experiencia. Como observó Arendt, la novedad es el dominio de quien pretende comprender el pasado y esto es así porque los acontecimientos son singulares, irrevocables, originales, densos y abundantes en sentido (Arendt, 2005: 386-387). No se ajustan a deducciones y suelen confrontar la búsqueda de relaciones causales y necesarias. Abordar el pasado es una tarea sustantiva del presente y es posible articularla a través de un relato que pueda contarse. Desde la perspectiva del presente, cada acontecimiento del pasado es un “comienzo”, traccionado por preguntas, inquietudes, experiencias y pocas certezas, su historia es “un relato que tiene muchos comienzos y ningún fin” (ibídem: 389). Por esto consideramos que, en contextos de investigación, las decisiones teórico-metodológicas constituyen la piedra de toque del proceso de trabajo. Los problemas y los objetivos desafían nuestros supuestos epistemológicos y nos reclaman realizar traducciones adecuadas en las prácticas y estrategias de producción de información, de análisis e interpretación. Las decisiones nos involucran con definiciones sobre las fuentes y los archivos, su búsqueda y producción como tales. Generalmente, se suele apelar a un trabajo de archivo con fuentes escritas, legitimadas por la tradición intelectual. Esto último debe, además, ser objeto de vigilancia epistemológica, el archivo es un campo de fuerzas, no aséptico y susceptible de diversos usos, lidia con el tiempo, los órdenes y las clasificaciones, con lo ausente, lo no dicho y las pérdidas tanto como con lo explícito y lo sobreviviente. Es posible rastrear su genealogía, su fuerte impacto en los procesos de subjetivación, identificar marcas y heridas coloniales. Al respecto, las investigaciones de Mario Rufer (2016), por mencionar un solo ejemplo, resultan un lugar de consulta imprescindible.

Despliegue investigativo

La experiencia que traemos para compartir en este artículo pertenece al proyecto de investigación “Conversaciones con maestras mendocinas: imaginarios, experiencias y políticas en tensión en las prácticas docentes entre las décadas de 1960 y 1980” (2016-2018) y su continuación “Más conversaciones con maestras mendocinas: imaginarios, experiencias y políticas en tensión en las prácticas docentes en la segunda mitad del siglo XX” (2019-2021),

que dirigimos y desarrollamos en la Universidad Nacional de Cuyo.¹ Los testimonios que traemos nacen de entrevistas y conversaciones con estas mujeres, tanto en forma individual como en grupos focales. En este contexto, Claudia, una de las maestras con las que conversamos, recuerda su experiencia en una escuela rural:

Yo me voy a situar en... la verdad que en 38 años se agolpan las experiencias... Era en la escuela, en la primera escuela que titularicé en Lavalle, El Vergel, Lavalle. Una escuela que para mí fue muy importante, una escuela chiquita, rural, éramos cinco maestras y éramos una familia o sea, compartíamos todo: desde hacerles la comida a los chicos ... teníamos el ballet, yo les enseñaba folklore, teníamos el vestuario de los chicos, mi otra amiga, maestra, les enseñaba a cantar... era la escuela ideal, soñada. Con mucha participación de la comunidad. Entonces las fiestas era juntar plata para esto y era la peña y era el loco y... Realmente ir a trabajar era una maravilla, era una alegría. Teníamos una directora que era tan increíble que, por ahí no teníamos micro para volvernos: pasaba un micro y por ahí pasaban antes o no pasaban. Entonces ella decía "bueno vamos chicas" y yo me acuerdo que ella siempre iba de falda, que en esa época era poco la zapatilla: falda, medias de seda y tacos y caminar. Nos íbamos caminando los cinco kilómetros que había hasta la ruta de Lavalle que ahí teníamos micro más seguido. (Claudia, Grupo focal, julio de 2017)

Claudia nos conduce a una situación vivida por ella que se constituye, a través del relato, en un acontecimiento. Arendt (2005) sostuvo que los acontecimientos históricos son irrevocables, originales, densos y abundantes en sentido. Pero la irrevocabilidad no significa que su ocurrencia haya sido necesaria o que exista necesidad en la historia, sino que algo "irremediamente nuevo ha nacido", que ha acontecido por una trama de decisiones (posibilidades y condiciones) y que tenemos que habérsela con él e intentar trazar su historia hacia atrás. Es allí cuando el acontecimiento ilumina su propio pasado y nunca puede deducirse de este, "sólo entonces el caótico revoltijo de sucedidos pasados emerge como un relato que puede contarse". Desde la perspectiva del presente, cada acontecimiento del pasado es un "comienzo", y de este modo la historia es "un relato que tiene muchos comienzos y ningún fin" (Arendt, 2005: 387-389). Claudia ilumina con su relato un sector de ese pasado focalizándose en una de esas 'experiencias' que "se agolpan en estos 38 años". E lige uno, uno que para ella abunda en sentido, uno que constituye "una maravilla o una alegría". En ese caótico revoltijo emerge el relato que es traído desde la perspectiva del presente. ¿En qué lo podemos notar?, ¿cuáles son los comienzos en este relato?, ¿desde dónde viene y hacia dónde va?, ¿cómo esto atraviesa su historia?

Podemos decir que contar es un modo de recomenzar y por esto también, en el contexto de la historia, es una operación de salvación de lo que de otro modo se perdería. La comprensión histórica es un proceso de construcción que nos implica en diálogos con nuestro pasado a través de diferentes dispositivos de mediación. Uno de ellos tiene que ver con la recuperación y documentación de las voces que expresan experiencias, memorias que nos permiten comprender y significar el propio presente como tiempo histórico y ese pasado como comienzo que nos alcanza. En este encuadre, surgen desafíos epistemológicos y metodológicos para las disciplinas sociales y humanas que involucran procesos heurísticos, hermenéuticos, analíticos y críticos de trabajo científico. Entre ellos la historia oral ocupa un activo y renovado lugar.

¹ Ambos proyectos fueron financiados por la Universidad Nacional de Cuyo, en los períodos mencionados que corresponden a dos convocatorias diferentes. Actualmente, se encuentra en curso una tercera etapa con: "Entre maestras mendocinas: conversaciones para la visibilización de otras memorias en torno a la historia de la educación de Mendoza" (2022-2024).

La importancia de la transmisión oral en el desarrollo de la historia y las culturas humanas no contó con un reconocimiento cabal en el complejo marco de la constitución de la historia como ciencia en el siglo XIX y, por muchas décadas, perdió la batalla con el documento escrito a la hora de discutirse los criterios de legitimación del saber histórico. Sin embargo, el interés por trabajar con y a partir de relatos populares, historias de vida, tradiciones y testimonios orales nunca estuvo ausente en el campo de las disciplinas sociales como la antropología cultural, la sociología, la psicología, la lingüística ni los estudios culturales y del lenguaje y, de a poco, fue ganando terreno también entre historiadores/as sociales que pusieron en discusión la tradición positivista y ampliaron el campo de interés que había privilegiado como objeto al ámbito de la política y sus personajes, las grandes revoluciones y las guerras y su inscripción en sucesiones cronológicas. En el caso de la historia de la educación también es posible observar el predominio de documentos escritos y fuentes materiales así como los esfuerzos recientes por ampliar el archivo y el trabajo metodológico, con inclusión de fuentes orales y recuperación de voces ausentes en los discursos normativos y pedagógicos predominantes en la narrativa (Benadiba, 2007; Benadiba y Plotinsky, 2007). Si bien es posible rastrear antecedentes de utilización de fuentes orales que nos llevan a los comienzos de la historiografía occidental, hay acuerdo acerca de que su uso sistemático y su valorización como fuente clave de reconstrucción histórica comenzaron después de la Segunda Guerra Mundial.² En América Latina, la historia oral como metodología de investigación social surgió a fines de la década de 1960 en México, extendiéndose luego a otros países como por ejemplo, Brasil, la Argentina y Bolivia. En una etapa inicial adquirió mayor relevancia a partir de los hechos vinculados a las violentas dictaduras del siglo XX y los complejos procesos de democratización política, social y cultural de las últimas décadas. El llamado “pasado reciente” se recortó como preocupación fundamental en los desarrollos de la historia oral desde los años 90 y en esa línea se llevan a cabo, actualmente, muchos programas de investigación con importantes publicaciones, que abordan la constitución de las identidades colectivas, prácticas políticas y sociales y luchas por la memoria en América Latina (por ejemplo, Dora Schwarzstein, 1991; Jorge Aceves Lozano, 1993; Elizabeth Jelin, 2002; Laura Benadiba, 2007; Antonio Montenegro, 2012). Otra línea se liga a la recuperación de las culturas andinas, a la puesta en valor de su conocimiento y al estudio de los movimientos indígenas y populares y de género. Aquí se inscribe, por ejemplo, la labor de Silvia Rivera Cusicanqui (2008), fundadora en 1983 del “Taller de Historia Oral Andina” de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz. Desde esta perspectiva, la colonialidad, con sus tramas y derivas, representa lo que ya no debe ser silenciado. El aporte de Rivera Cusicanqui con su propuesta metodológica se basa en la necesidad de intervenir críticamente la colonialidad del saber desde la recuperación de las experiencias sociales subyacentes (*cfr.* Mignolo, 2002).

Con nuestra investigación, que realizamos a través de conversaciones con maestras, nos propusimos rescatar y recuperar mediante dispositivos de diálogo con el pasado, relatos y fragmentos de historia de la educación que de otra manera se perderían. Buscamos atender a experiencias y saberes desde voces del territorio que no hubieran sido previamente exploradas ni expuestas, esto es, de maestras de aula, mujeres trabajadoras de la educación. A través de las diferentes instancias de intercambio, fuimos ingresando a discursos biográficos sobre prácticas docentes con sus anclajes institucionales, intersectadas desde relaciones de trabajo, poder, género, matrices culturales e imaginarios sociales.

La historia oral responde a la necesidad de comprender los acontecimientos recientes desde la perspectiva de quienes los viven como sujetos históricos, como colectivos,

² Un recorrido minucioso de esta historia se encuentra en Joutard (1999).

como movimientos. Fundamentalmente desde aquellos/as que quedaron afuera de los discursos historiográficos tradicionales y que ocuparon (o se les asignó) diferentes lugares en las tramas socio políticas y culturales, como las víctimas, los/as excluidos/as, los/as exiliados/as, los/as migrantes, los/as trabajadores/as, los/as militantes, las mujeres, etc. De este modo, la historia oral permite indagar el sentido que los/as testimoniantes le atribuyen a sus experiencias del pasado y su inscripción en el contexto y horizonte cultural y simbólico de los que forman parte (prácticas sociales, instituciones, espacios, grupos, movimientos, comunidades). Por esto, plantea otros modos de construcción de la memoria y discute la exclusividad del documento escrito como única fuente de saber objetivo. Esta línea suele ser definida como una metodología de investigación social e histórica que establece procedimientos específicos de construcción de fuentes orales y convoca, desde aquí, a diferentes disciplinas que reclaman a partir de problemas y marcos teóricos propios, la indagación de experiencias de vida, de perspectivas, de memorias que permiten transitar trayectorias biográficas tanto como analizar acontecimientos y comprender procesos más amplios.

La historia oral también se relaciona con la posibilidad de iniciar nuevos procesos de reflexión a través de los cuales esa/s memoria/s y sus testimonios articulan acciones políticas y cambios sociales. Permiten sostener denuncias de injusticias, desmitificar supuestos instituidos, plantear nuevos problemas y abordajes críticos. Resulta interesante el planteo de Homi Bhabha de recobrar en el presente lo que alguna vez fue extirpado, excluido u oprimido, a través de la generación de espacios en los que el lenguaje o discurso puedan constituirse como espacios de hospitalidad y vecindad, de reconocimiento y afirmación de la pluralidad (2013: 43-44). En esta línea, la historia oral es más que un procedimiento o una mera técnica de trabajo, es un modo de hacer historia que implica posicionamientos teóricos, epistemológicos y políticos y que deberían ubicarse dentro de la historia social contemporánea sin más (y no como “historia alternativa”, “historia marginal”, como “otra historia” —Thompson, 1994— o una “contrahistoria” —Joutard, 1999—). A continuación, el relato de Elsa a sus 75 años, acerca de su experiencia inicial en la Mendoza de los años 60, ofrece puntos críticos que interpelan cierta representación de la docencia:

Yo he sido maestra, maestra simple nomás. Porque empecé muy joven. Salí de mi casa para ir al campo a trabajar, solitas cuatro maestras, con una precariedad enorme, tomando agua de una especie de cisterna que había y nosotras le decíamos a los papás que cómo tomaban agua de... la sacaban de un pozo y entonces “bueno pero ustedes toman de una pileta donde tienen tres pozos sépticos alrededor”. Bueno, o sea que empezamos así. Y bueno, no era nada de lo que a mí me habían contado de “ser maestra”. Porque una sale con una idea de cómo ser maestra, cómo presentarse, cómo atender niños. Y llega la realidad que los chicos van con hambre, y que no hay “copa de leche” y que no hay a los yerbeado que les alcance. Entonces nosotros ¿qué hacíamos? Cuando íbamos al campo, parábamos por la calle San Martín en esas fiambrerías que en esa época estaba Arcor y ASA una cosa así; y en vez de hacerle la copa de leche o el yerbeado comprábamos fiambre, íbamos a panificadoras, comprábamos bolsas de pan, llegábamos a abrir panes y colocar adentro el fiambre. Porque al chico le producía más satisfacción en su pancita comer un sánduche que tomar un yerbeado. (Elsa, Grupo focal, julio de 2017)

Pero con Elsa vamos más allá. Por una parte, nos propone pensar desde su memoria, la contraposición entre el discurso hegemónico, evidente en esas ideas “de cómo ser maestra, cómo presentarse, cómo atender a los niños” con el relato de la contrahistoria, en la voz de mujeres jóvenes que salen de su casa por primera vez, para enfrentar un mundo ¿inesperado?, un mundo en el que “lo que me habían contado de ser maestra no ‘era’”. Ella recurre a precisiones para ratificar su historia, para verificar el relato, detalles como los nombres de los negocios en los cuales “comprábamos fiambre” o

“comprábamos bolsas de pan”. Estos testimonios constituyen historia tanto como las fuentes oficialmente instituidas, pero principalmente nos aportan una parte que aquella hegemonía invisibiliza. Además, lo que acontece mientras conversamos y la escuchamos es que convoca un espacio de vecindad del cual nos sentimos parte. Su relato se desplaza sin mediaciones entre “yo” y “nosotras” (sus compañeras). Y entonces, en la escucha, también estamos ahí con ellas, habitamos su preocupación y su esperanza, nos agenciamos de su decisión.

Por otra parte, nos interesa destacar que la historia oral no constituye una forma de hacer historia autónoma e independiente de los contextos y procesos históricos documentados de forma escrita sino, por el contrario, es un modo de comprensión histórica con sus aportes específicos, en el marco de una labor precisa e interdisciplinaria, como bien reconoce el mexicano Aceves Lozano (1998). Esto implica utilizar adecuadamente las fuentes orales para comprender la significación teórica de las singularidades y de las experiencias vivas que ellas muestran. Al respecto, cabe destacar otros casos, como por ejemplo, Mercedes Vilanova Ribas (1996, 1998) o Dora Schwarzstein, (1991) que en variados trabajos de los años 90, hablan de “historia con fuentes orales”, o “historia sin adjetivos”, a fin de acentuar el carácter metodológico de su uso, el que no debería fundar tipificaciones o jerarquías en la historia como disciplina científica. Con la utilización de fuentes orales, la historia como discurso crítico del pasado no permanece indiferente al testimonio de los/as variados actores/as, a la palabra viva y las determinadas representaciones que pueden traer al presente, tampoco a los cambios, las mutaciones de sentido, las zonas oscuras de la memoria, sus lagunas, sus silencios, negaciones, ausencias, etc.

A partir de estas precisiones, ¿qué relaciones podemos abrir entre memoria e historia oral? A través de la oralidad buscamos evocar memorias que se constituyan en fuentes que nos aporten a nuestra comprensión de prácticas y procesos histórico-sociales, educativos, culturales. Subyace la hipótesis de que podemos objetivar el pasado a través de la voz de sujetos que expresan sus ideas, percepciones y sentimientos bajo el amparo de sus recuerdos y que es posible, desde ellos/as, dar cuenta de aspectos sustantivos de nuestra historia que, por diferentes razones, no aparecen expresados en los documentos escritos. De este modo, es posible ampliar, confrontar, resignificar visiones y análisis e interpretaciones. La memoria es un acto de búsqueda y de rememoración (Osorio y Rubio, 2006: 13) ejercido desde el complejo campo de la experiencia social que interpela la historia como pretendida ciencia y conocimiento del pasado. Como acto rememorativo es un ejercicio reconstructivo que constituye un campo de litigio y configura la matriz histórica, guardiana de la relación representativa entre presente y pasado. No es ajeno a conflictos y ejercicios de poder (Ripamonti, 2017). Desde la voz de Ascensión, ingresamos a un ejercicio de rememoración de su experiencia, en una escuela de nivel primario del sur de Mendoza, en la que ella inició su desempeño docente, siendo su propio marido el director-maestro de esa escuela:

Esa escuela contaba con un salón grande y cuando éramos dos los maestros no había problema. Y atrás había tres habitaciones: una grande que podía servir también como casa-habitación de un docente, un salón, una pieza grande, un corredor y otra que era tipo también cocina o depósito. Cuando se fueron aumentando los grados... siempre fueron grados múltiples porque éramos seis los que ... siempre era primer grado solo porque era la base, se tenía que dedicar más el maestro, nunca lo llevaba el director maestro, siempre era una maestra. Porque el director maestro tenía que dar reuniones. Antes iban a las reuniones a San Rafael los directores. Se tenían que pagar ellos el transporte, son cien kilómetros, nosotros teníamos ciento treinta desde La Escandinava, y de vuelta lo mismo. Bueno, teníamos ese salón dividido con cartón prensado porque teníamos dos turnos, que era un problema para el director porque tenía que ir dos veces a la escuela, el director maestro. Entonces esto dividido en dos [hace el gesto con el brazo y la mano dividiendo un espacio imaginario] de este lado

una maestra y del otro lado otra maestra, cartón prensado. Te imaginás si hablo yo y habla la maestra de al lado con la bulla de los niños... entonces yo trabajaba... no me gustaba trabajar con mi marido, trabajaba con compañeras, porque siempre había problema. Entonces yo le decía “bueno, vos explicás ahora, yo dicto” o “tomo una prueba”. Nos poníamos de acuerdo, muuuuy difícil trabajar; pero aprendían los chicos. (Ascensión, Grupo focal, julio de 2018)

“La memoria no es un registro, la memoria es una construcción, una elaboración” sostiene Antonio Montenegro (entrevista con RELAHO, 2008). De aquí que quien narra, no reporta ni informa sino que (re)elabora lo acontecido y construye una historia, a través del ejercicio de contar en situación de diálogo o conversación. Por esto, las construcciones de la memoria no son meramente personales sino ante todo políticas, es decir, comportan una doble e indisoluble dimensión. No se capta lo sucedido como si se presentara positivamente de forma objetiva o evidente ante nuestros sentidos; la memoria no opera de este modo. Por otra parte, en la memoria el presente también interactúa con el recuerdo, interfiere, actúa, disloca los significados que se traen como memoria (Ripamonti, 2017: 86).

Ricœur (2010) alude a una doble dimensión de la memoria, en los términos de enfoque epistémico o cognitivo (relativo a la intencionalidad —veritativa— del recuerdo) y pragmático (relativo al ejercicio de la memoria). Ambos se superponen en la operación de rememoración que se convierte entonces en una suerte de práctica teórica que se expresa en el “hacer memoria”, y que puede, desde una perspectiva ética y política, converger como “deber de memoria”, a tiempo y a destiempo (p. 81). Así el “historiador se propone ‘hacer historia’, como cada uno de nosotros intenta ‘hacer memoria’”; la confrontación entre memoria e historia se da en el plano indiviso de las operaciones cognitivas y prácticas (p. 82). La memoria es una práctica selectiva. Cada narrador/a al relatar, realiza operaciones de selección en función de una serie de imposiciones del presente (marcado por intereses, sentidos, temores o deseos) y convierte al olvido y a la memoria en una suerte de juego de figura y fondo, fundamental para poder hacer visible y recuperar lo vivido de algún modo.

Si volvemos al relato de Ascensión, podemos percibir que nos involucra en su historia cuando narra los detalles de una cotidianidad que irrumpía o descolocaba, “Te imaginás si hablo yo y habla la maestra de al lado con la bulla de los niños” y las aclaraciones e invitaciones a imaginar, a reconstruir con ella en ese relato su propia historia y la de las colegas con las que trabajaba. Ascensión nos va contando junto con su trayectoria como maestra, la de su marido, ligada al rol jerárquico de directivo y agrega “no me gustaba trabajar con mi marido, trabajaba con compañeras, porque siempre había problema”, y en distintos tópicos intercala su experiencia con una operación de legitimación del accionar del director maestro, quien tenía que “dar reuniones”, tenía que viajar y pagar su propio transporte y por esas cuestiones no se hacía cargo de la mayor dedicación que exigía el primer grado. En esta narración, ella nos introduce con detalle en las condiciones materiales de trabajo de las maestras de una escuela primaria rural con imágenes, gestos, y frases reconstruidas de estos acuerdos entre ellas: “vos explicás ahora, yo dicto”. Sin duda, desde el relato elaborado por Ascensión, con sus expresiones, decisiones, omisiones, olvidos o silencios, se cristalizan conflictos y relaciones de poder (de género, especialmente) que nos permiten comprender las micropolíticas que configuraron ese espacio escolar rural. Aún más, podemos decir que Ascensión, aquella mujer, maestra rural, esposa del director, nos presenta su escuela como un mundo que vuelve a habitar pero también del que se distancia, un mundo que vuelve a transitar pero que también es un mundo intervenido desde el presente.

¿Quién habla (y quién escucha) en la historia oral? El español Reyes Mate señala que la memoria aparece como la respuesta a un fracaso de conocimiento (ante lo ausente,

lo frustrado o lo silenciado) y por esto permite un “acceso a la realidad que se oculta a la mirada del conocimiento conceptual” a la vez que reivindica la pretensión de verdad de ese modo de abordar el pasado, “si la verdad es testimonio, la verdad es plural” (Mate, 2003: 23-25). La memoria reabre el archivo y coloca el testimonio (y con él, el sufrimiento, la barbarie, la desaparición) sobre la mesa de trabajo, propone una concepción diferente de verdad a la vez que dota a aquel de una vocación de justicia. Esto no ocurre porque la tarea investigativa se haya vuelto meramente jurídica sino porque descentra al/a la espectador/a para colocar al/a la testigo, desplaza el lugar neutral del/de la observador/a para colocar a aquel de la mirada implicada. El/la testigo es quien señala lo que no se quiere recordar (la víctima que no está, la situación que podría haber sido otra, las marcas de la experiencia, el “aquí” donde ocurrió lo que ocurrió, etc.), es quien permite hablar de la vida como una narración que le proporciona horizonte y sentido y en la que él/ella es parte comprometida, es quien “tiene la llave de la parte oscura de la realidad” (*ibídem*: 25). El testimonio del/de la testigo necesita que se le haga justicia, lo cual requiere un acto de reconocimiento de la vigencia de lo narrado. En este enclave, la historia oral es un procedimiento pero también mucho más que eso: habilita un discurso crítico sobre el pasado, la reconstrucción de los acontecimientos desde la perspectiva de sujeción y en relación con su dimensión contextual, y resignifica la dimensión político-jurídica que esas memorias ponen en juego en el presente. No desconocemos que transitamos un límite delicado que excede su tratamiento en este artículo. Por ejemplo, siguiendo a Spivak (1998), la inclusión de la voz del/de la testigo en investigaciones sociales y humanísticas puede implicar una operación de restitución de un/a sujeto/a moderno/a autónomo/a, portador/a de un saber verdadero y universalizado, hasta socialmente normalizado. Hay que evitar la ilusión de considerar las voces narrativas como ajenas a matrices occidentales de producción y organización de la experiencia. En este sentido, la crítica epistemológica podría mostrar que existen efectivos procesos de subalternidad en prácticas intelectuales. Categorías como las de “informantes nativos” o “la voz del Otro” evidencian la necesidad de “señalar el propio posicionamiento del sujeto que investiga” (p. 30). De aquí que Spivak responda de forma negativa a su pregunta acerca de si pueden hablar los/as subalternos/as y, en este contexto, se recorta especialmente la cuestión de la “mujer”.

El relato oral tiene otro nivel de expresión y sus recursos son distintos de los del relato escrito; cuenta con la entonación, los gestos, la propia expresión corporal, los silencios que también dotan no solo de forma a lo expresado sino que se constituyen en contenido importante para analizar. Recurrir a las fuentes orales no es una mera estrategia para ampliar el conocimiento del pasado. Permite oír las voces silenciadas o aquellas no consideradas fuentes históricas por la tradición positivista, con las advertencias de Spivak. Desde la oralidad es posible indagar dimensiones ocultas del pasado como la vida cotidiana y romper de algún modo con la historia tradicional unilineal y las posiciones que anulan la acción de los/as sujetos/as (considerados/as subalternos/as o marginales desde la perspectiva de un orden jerárquico). Un gran desafío en términos teórico-metodológicos es el proceso de traducción de la riqueza oral al registro escrito promovido desde el quehacer de una investigación —en una primera instancia— y la tensión generada por las singularidades narradas —procesos sociales, históricos, institucionales— en una segunda instancia analítica e interpretativa. En términos epistemológicos, el reto es lograr la historización de la memoria que remite a “llevar la memoria individual y colectiva al ámbito de lo público” como un “agenciamiento que pone en juego multiplicidades (no autores únicos de la historia) y deseos (no como falta o carencia sino como productividad)” (Silva Echeto, 2006: 8).

Todo acto recordatorio y su enunciación amplían la memoria vital y la convierten en una acción política. Esto en la medida en que articulan un sentido de la historia, producen representaciones simbólicas y dan cuenta de decisiones concretas pasadas pero también habitantes de un futuro posible. Por supuesto, esto sucede cada vez que nos

proponemos agenciarlas, recuperarlas de la dialéctica entre el espacio de experiencia y el horizonte de espera, es decir, abrirlas a la luminosidad de lo público. Volvamos a los testimonios previamente presentados:

Claudia decide reivindicar la imagen que guarda de su directora, cuando expresa: “yo me acuerdo que ella siempre iba de falda, que en esa época era poco la zapatilla: falda, medias de seda y tacos y caminar. Nos íbamos caminando los cinco kilómetros que habían hasta la ruta de Lavalle”, esa elección constituye un acto político, mostrando tal vez ¿una época ideal?, ¿una imagen de mujer ideal, sacrificada, voluntariosa y animosa?, ¿o como ella misma la describe “increíble”?

Elsa compone su experiencia en tensión con su presente, luego de la acumulación de otras muchas experiencias, evidenciando una suerte de ¿ingenuidad?, ¿inconciencia?, ¿vulnerabilidad? cuando relata: “Salí de mi casa para ir al campo a trabajar, solitas cuatro maestras, con una precariedad enorme, tomando agua de una especie de cisterna que había”. Ella agrega descripciones para enfatizar su punto: “solitas”, “con una precariedad enorme” y las contraponen a “salí de mi casa”, lo cual nos trae una imagen clara y precisa del rol de la mujer y de la maestra en aquellos contextos desde sus propias vivencias.

Ascensión lo expresa claramente “muuuuy difícil trabajar” y no duda en exponer su posición en esta doble relación con su marido-director-maestro, con quien no le gustaba trabajar en el mismo aula/espacio compartido, dividido por un cartón prensado. Ella reconoce las condiciones materiales de su trabajo y lo objetiva desde el hoy y desde el ayer al mismo tiempo: lo evalúa, lo analiza, lo cuestiona y lo reivindica, cuando dice “pero aprendían los chicos”.

Ellas tejen un relato que se sostiene desde dislocaciones y hasta contradicciones que no necesitan resolverse, dado que la práctica está hecha de ellas: usar tacos aún cuando había que caminar varios kilómetros por un camino de tierra; salir de casa para trabajar, es decir, para garantizar el sostenimiento de la vida y, sin embargo, ingresar a un mundo de una precariedad enorme; o la gran dificultad de trabajar en una escuela rural, con grados múltiples y aulas divididas por cartón prensado pero logrando que los chicos aprendieran. Lo que nos permite traer al presente esos espacios escolares, imaginarlos y hasta comprenderlos en algún sentido, no es tanto la historia rosa de maestras valientes o padecientes de situaciones específicas, sino la de mujeres con compromiso político y acciones que, aún condicionadas, inscriben experiencias al narrar y expresan opciones personales, modos específicos de gestionar la identidad (Jelin, 2002).

En el marco de investigaciones de carácter riguroso, un punto clave radica en alcanzar distancia crítica, como sostiene Elizabeth Jelin (2002). Mirar lo propio como si fuera extraño y exótico, y mirar lo extraño como si fuera propio, esto es revisar supuestos que pueden, si no se objetivan, llevarnos a sobreinterpretaciones o a movernos en un espacio naturalizado a través de precomprensiones que terminan analogando los testimonios a casos confirmatorios de ciertas generalizaciones. O como dice Rita Segato, al referirse a la antropología. Ella señala que su tarea no es la que se inscribe en la búsqueda de una mirada gnoseológica que, desde determinada extranjería (neutralidad/ objetividad) busca conocer a otro, sino en la posibilidad de que nos conozcamos en su mirada y permitamos que esta nos alcance, lo cual requiere, afirma, “un cambio radical en la práctica”, que el “objeto” de estudio, “nos interpele, nos diga quiénes somos y qué espera de nosotros y nos demande el uso de nuestra ‘caja de herramientas’ para responder sus preguntas y contribuir con su proyecto histórico” (Segato, 2013: 13-14). Esto nos desplaza del eje temporal espacial lineal y occidental. Podemos encontrarnos con historias, con interacciones entre presente y pasado que se cruzan y conviven de diferente modo a través de las múltiples voces: “todas ellas de diversa profundidad” y

conflictividad, considerando que “la coexistencia de múltiples historias no configura un universo desorganizado y errático” (Rivera Cusicanqui, 2008: 173).

Norbert Elias (2002) acudió a las categorías de “compromiso” y “distanciamiento” para notar el necesario esfuerzo del investigador social que, por una parte, debe tomar distancia de los acontecimientos que pretende explicar o comprender, objetivándolos, sometiendo a crítica sus preconcepciones o explicitando sus supuestos pero, por otra, se implica y moviliza desde ellos sin evadir una mutua afectación. Para Elias, el compromiso implica involucramiento, intereses, emociones que se manifiestan en el análisis de un determinado fenómeno social mientras que el distanciamiento, que no tiene nada que ver con las distancias físicas, espaciales o culturales, favorece la reflexión y los posicionamientos críticos. Sin extrañamiento como posibilidad de desnaturalizar y problematizar lo cotidiano o lo cercano y presente sería imposible indagar lo que nos es familiar. Elias piensa ambas categorías como dos aspectos que no pueden tratarse de forma independiente y que deben considerarse como fronteras que se limitan mutuamente. Estas tensiones propias de la investigación, también son reconocidas por autores como Pierre Bourdieu *et al.*, quienes advierten sobre la ilusión del “saber inmediato” (1995: 27) y la importancia de asumir cada trabajo como un “proceso de objetivación”, es decir de conformación del objeto de investigación en mixturas, (no) correspondencias entre dimensiones sociales, simbólicas, etc. y las prácticas.

El historiador italiano Enzo Traverso, citando a Siegfried Kracauer, acude a la figura del historiador como “exiliado”, porque se encuentra desgarrado entre dos mundos, aquel en el que vive y aquel que quiere explorar y objetivar. “Está suspendido entre ambos, porque a pesar de los esfuerzos por penetrar en el universo mental de los actores de la época que estudia, es en el presente que formula sus preguntas y forja sus categorías analíticas con las que interpreta el pasado” (Traverso, 2012: 285). Sin embargo, este/a exiliado/a, que posee la ventaja de la mirada retrospectiva, es también un/a testigo de los acontecimientos de su tiempo y estos pueden no ser tan distantes de aquellos que estudia y articularse, colarse como huellas persistentes en su propio presente, irrumpir como parte de su experiencia vivida y cuestionar su propia posición. Al respecto, en nuestra investigación, transitamos esta particular forma de exilio. Si bien consideramos que teníamos carta de ciudadanía para recorrer e indagar el campo pedagógico, muy pronto, a través de las conversaciones con las maestras, nos encontramos en una frontera donde la experiencia narrada ofrecía fuertes impugnaciones a nuestros supuestos sobre la praxis educativa del pasado mendocino.

La importancia y el lugar que la historia oral da a los relatos de experiencias no debería ser confundido con otorgar un “privilegio epistémico” tal que las voces sean consideradas verdades absolutas, afirmaciones incontestables en el marco de operaciones historiográficas en las que se las libere de los conflictos, los desacuerdos, las relaciones de poder, los interrogantes que abren (Tozzi, 2009: 187 y ss.). Por otra parte, tampoco debemos desconocer la dimensión socio política- jurídica y las consecuencias identitarias de las denominaciones y clasificaciones que toma o propone la historia con fuentes orales a la hora de definir los sujetos de los que se pretende testimonio tras prácticas de diferenciación (“maestras”, “mujeres”, “trabajadoras”, “madres solteras” o “víctimas”, “chicos/as de la calle”, “héroes”, “ex combatientes”, “piqueteros/as”, “obreros rurales”, “militantes”, “refugiados/as”, “familias campesinas”, etc.). Se vuelve necesario por esto un constante ejercicio teórico y crítico o de vigilancia epistemológica de todas las decisiones metodológicas y del uso de las fuentes y la construcción de las categorías de análisis e interpretación. En nuestro caso, siempre mujeres, son las “maestras mendocinas”. Esta denominación fue postulada por el equipo de investigación en instancias de construcción del proyecto que, tras el desarrollo de las conversaciones, adquirió significación en los diálogos y fue asumida por ellas como una categoría con matices identitarios.

La vigilancia epistemológica nos llama a evitar la sacralización y la banalización en el trabajo de interpretación, ya que estas pueden obturar procesos de comprensión y de articulación pública del sentido de la memoria como forma de justicia (Todorov, 2013). La primera aísla el recuerdo, las experiencias y acontecimientos narrados y los reviste de un carácter sagrado, fundacional, originario, omnipresente, incondicionado, maniqueo. La sacralización produce una retracción, un alejamiento, una restricción, una especie de censura y hasta una prohibición de nombrar (por ejemplo, en nuestro caso, lesbianismo, lucha sindical, dictadura, etc.). Con la segunda, se promueve una asimilación abusiva del pasado al presente que culmina en el desconocimiento de uno y otro y, de modo contrario a la sacralización, el acontecimiento narrado pierde toda especificidad o, en términos de Arendt (2005), su novedad e irrevocabilidad. Esto produce una retórica constante en la que cualquier evento puede ser asimilado a lo acontecido en el presente bajo una denominación que acusa por esto un vaciamiento de sentido y fijación de estereotipos (por ejemplo, la utilización del término “maestra”, con connotaciones referidas a trabajo con vocación, de sentido misional o el trabajo docente de aula como actividad femenina, reservándose las actividades de dirección o de luchas laborales como estrictamente masculinas), y con esto se realizan operaciones de justificación de prácticas o decisiones. Silvia Rivera Cusicanqui (2008) alerta incluso acerca del uso instrumental, clasificatorio y orgánico respecto de epistemologías coloniales de este modo de hacer historia. La vigilancia debe estar atenta a cualquier pretensión de “civilizar” la palabra, de subalternizarla y de reproducir las relaciones asimétricas de las prácticas intelectuales tradicionales. Las experiencias en el “Taller de Historia Oral Andina” nos orientan hacia otras prácticas en las que equipos mixtos (en ese caso, con las comunidades aymaras) coordinan las investigaciones definiendo de forma conjunta tareas, objetivos y formas, como “recolección de testimonios por nativos hablantes aymara”, “devolución sistemática de resultados”, “instancias de consulta tanto con las comunidades como con las organizaciones e instituciones involucradas” (2008: 169-170). Al respecto, nuestro gran desafío se vincula con la producción y resultados de un proyecto con enfoque, perspectiva y estrategias de historia oral. El registro audiovisual de las conversaciones permite acceder a la experiencia desde la gestualidad y volver sobre lo narrado, sin sustituciones ni recortes. Proponemos la noción de gestualidad como aquello que se activa en una conversación, esa trama o plexo de palabras, gestos, tonalidades, disposición y presencia de los cuerpos en situación dialógica y lo que esta constituye en términos de intimidad, confianza, profusión de detalles, de descripción de escenarios, de relevancia oral, etc.

Como todo trabajo sistemático de investigación, la historia oral necesita de una tarea triangulada y atenta a los sujetos, a los contextos, a las diferenciaciones, a las relaciones de poder, a la singularidad de los acontecimientos y a la construcción narrativa del pasado y, por supuesto, al modo y las condiciones en que se producen las interacciones. En esta línea avanzamos en el apartado que sigue.

Aspectos metodológicos y claves de una práctica investigativa

Nada de lo que haya acontecido puede darse por perdido para la historia, sostuvo Walter Benjamin a lo largo de sus tesis *Sobre el concepto de historia* (Reyes Mate, 2006). Ahora bien, ¿de qué modo podemos recuperar nuestro pasado? ¿De qué modo podemos volver citable nuestro pasado? ¿Es posible una escritura de la historia que, como ejercicio de la memoria, recupere las singularidades y, desde ellas, habilite otras miradas sobre los acontecimientos históricos y les conceda otros sentidos? Empujado, de espaldas al futuro, el ángel de la historia mira el tiempo histórico, las marcas de su propio e inevitable recorrido en el que ya no puede ver sino una catástrofe única y, entonces, “bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer los fragmentos” (Benjamin, 2006: 155). Despertar y recomponer bien pueden ser respuestas políticas

en el desafiante mundo de la posguerra, claves de un nuevo armazón teórico que reclama reflexionar sobre los sujetos y redefinir en qué consisten el conocimiento y la verdad pero también posibilidades metodológicas habilitadas desde la historia oral. Las víctimas, los/as perdedores/as, los/as anónimos/as, los proyectos frustrados, el pasado que no pudo ser tienen una posibilidad en el presente, es posible interrogar, recordar, escuchar, resignificar. Testigos y testimonios se configuran en mediaciones que rescatan al quehacer histórico de cualquier clausura atada a la mera factualidad.

La historia oral presenta la especificidad de desarrollar procedimientos de construcción sistemática e intencional de sus propias fuentes de información,³ en el marco de un proceso de investigación que las requiera, desde sus interrogantes, objetivos y posicionamientos teóricos. Son fuentes que se basan en testimonios orales obtenidos especialmente a través de entrevistas individuales o colectivas en situaciones de diálogo personal, de conversación, de talleres o reuniones programadas para tal fin y que permiten recuperar las experiencias y los recuerdos. Todas estas situaciones también revisten el carácter de únicas, son dependientes de la singularidad y conflictividad propias de las interacciones humanas y, en tal sentido, las preguntas y las respuestas, los diálogos y los relatos —en su carácter de fuentes— no se agotan, pueden replantearse, poseen apertura, nunca son completos y, fundamentalmente, presentan variaciones relacionadas con el contexto, el contenido, la dinámica y la forma de las preguntas, la propia relación entrevistador/a-entrevistado/a.

Lo que produce datos, información, narración es la interacción misma, que opera a la vez como un canal y un proceso por el cual el/la investigador/a ensaya la reciprocidad de sentidos con sus informantes. “La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad” (Guber, 2001: 71 y 75), singular e irrepetible, inescindible de los/as actores/as participantes. Por otra parte, las situaciones de entrevistas, como espacio de experiencia intersubjetiva, de interacción de actores/as con expectativas e intereses determinados y variados requieren atender a instancias de acceso, presentación y negociación que incluyen explicitar objetivos y solicitar permisos y autorizaciones para su uso en ámbitos institucionales y públicos, así como acordar modos de preservar la identidad de los/as entrevistados/as.

Las categorías de “informantes”, “interlocutores/as”, “testigos”, “testimoniantes delegativos/as” suelen utilizarse como nominaciones de los sujetos con los cuales se interactúa en una investigación cualitativa. Estas denominaciones se vinculan con posicionamientos respecto de cómo se concibe la situación de interacción provocada por la entrevista. La subjetividad en juego en los relatos muestra que se mueven en el ámbito del significado de los acontecimientos y en el cruce de pensamientos, deseos, recuerdos, angustias, temores, etc. Los testimonios no son narraciones lineales ni homogéneas, de aquí que las fugas, derivas e interrupciones sean consustanciales a los mismos, en su carácter de construcciones complejas con sus posibilidades, condicionamientos y limitaciones. En un trabajo con testimonios de mujeres que reconstruyen situaciones traumáticas o límites como el genocidio nazi, Elizabeth Jelin (2006) muestra dificultades que tienen que ver con que determinadas vivencias son imposibles de ser narradas —por parte de quienes se reconocen como sobrevivientes en relación con los/as que no lo son y se encuentran en una situación no elegida de ser “testimoniantes delegativos/as”—, con cierta incapacidad semiótica de narrar acontecimientos tales que son imposibles de representar dentro del orden simbólico disponible, con una falta de voluntad colectiva

³ En el marco de la disciplina histórica se denomina “fuentes” a la gran variedad de documentos, testimonios u objetos que transmiten información significativa relativa a los eventos que han tenido lugar, especialmente en el pasado. Desde la investigación histórica se las busca, selecciona, interroga, relaciona y contrasta para obtener de ellas la mayor información posible.

o intersubjetiva de testimoniar, con repeticiones ritualizadas del relato del sufrimiento, etc. Los olvidos, los equívocos, los silencios, las omisiones, reclaman ser significados, desde ellos la verdad emerge como perspectiva, visión, reelaboración y tiene valor en la medida en que posibilita alcanzar otras miradas, abordar conflictos y situaciones que de otro modo no serían accesibles. Por esto, Portelli destaca que la importancia del testimonio oral reside en muchos casos no en su adherencia a los hechos sino en su alejamiento cuando surge la imaginación, el deseo y el simbolismo, es decir, cuando quien habla revela lo que deseaba hacer, lo que creía estar haciendo y lo que ahora piensa que ha hecho, por lo tanto, “no hay fuentes orales falsas” (1991: 47-48).

Desde el enfoque de la historia oral, se busca, más que constatar la veracidad de los relatos, articular tramas de sentido en la dialéctica del olvido y el recuerdo como parte activa de la memoria. La selección de algunos recuerdos es un rasgo característico de la fuente oral, ya que en todo acto de memoria se seleccionan fragmentos de la realidad que resultan significativos. En el momento en que se activa la memoria, se evoca a partir de imágenes, de preguntas, de situaciones vividas, de noticias, etc. Los relatos expresan y forman parte de historias de vida cuyas experiencias continuamente son construidas y reconstruidas y en cada relectura adquieren nuevos significados. Recordemos, como plantea Montenegro, que “la memoria nunca está concluida, acabada. La relación indisoluble de la memoria con la percepción produce un movimiento constante del presente al pasado, en el que las marcas de un acontecimiento, o un registro de la memoria, son blancos de un constante e ininterrumpido flujo de reactualizaciones” (entrevista con RELAHO, 2008).

En términos generales, las fuentes orales, al ser creadas para el marco de una determinada investigación, presentan las siguientes características específicas: son orales, son narrativas, aportan más información sobre el significado de los acontecimientos que sobre los acontecimientos mismos, son configuradas en situaciones de diálogo intersubjetivo, incompletas, en la medida en que puede continuarse sin agotar totalmente las posibilidades del relato (Benadiba, 2007). Y los registros que las documentan tienen carácter público, agregamos. Las entrevistas pueden ser de carácter biográfico (si se ha sido actor/a protagonista o testigo/a de lo que se narra) o de carácter temático (cuando el interés se orienta a explorar significaciones en relación con acontecimientos o procesos) y pueden agruparse de distintas formas: como un relato único (en una historia de vida), como relatos cruzados (miembros de una familia, de un barrio, de un movimiento entrevistados en forma conjunta, por ejemplo) o en relatos paralelos (entrevistados de forma independiente) con el fin de establecer comparaciones y utilizar categorías que los articulen.

Si atendemos estos tipos de entrevista vemos que la historia oral no es necesariamente retrospectiva, puede proponerse también como un medio de escucha y atención a lo cotidiano, de análisis histórico en la intersección de sujetos y procesos o entre estructuras y sujetos. En cuanto a la decisión de llevarlas a cabo de forma individual o grupal, es importante considerar ventajas y desventajas de cada modalidad. En situaciones grupales, suelen producirse acciones colaborativas para recordar y contar, discusiones, ajustes y autocorrecciones entre los participantes que redundan en la riqueza de materiales para el/la investigador/a. Sin embargo, la posibilidad de que el grupo inhiba a algunos/as entrevistados/as, que se produzcan superposiciones en el uso de la palabra o que el/la investigador/a deba intervenir para coordinarlo, es también real.

En el caso de nuestra investigación con maestras mendocinas, el proyecto original propuso entrevistas individuales y grupales (al estilo de entrevista colectiva). Con el desarrollo del trabajo acuñamos una estrategia que, consideramos, desborda la clásica entrevista grupal antes descrita. Nos referimos a la conversación como dispositivo clave de la propuesta metodológica. En primer lugar, entendemos la conversación

como un intercambio oral comunicativo, en situación de diálogo que pone en tensión configuraciones o representaciones del mundo y, fundamentalmente, el relato de experiencias vividas o emergentes. En tal sentido, Gonzalo Scivoletto expresa, desde Gadamer, lo que produce o hace una conversación,

La conversación deja una “huella en nosotros”, nos dice Gadamer, en la medida que “hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado en nuestra propia experiencia del mundo” (Gadamer, 2010: 206). La conversación o diálogo posee una fuerza transformadora, no en el sentido de que se nos ha enseñado algo nuevo, sino que hemos ampliado nuestro horizonte, nuestra perspectiva. En este sentido, se puede inferir que la conversación no comporta un juicio sobre la posición del otro sino, de alguna manera, consiste en una especie de role taking, que supone, a su vez, una afinidad particular o amistad: “Sólo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en el que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro”. (Gadamer, 2010: 207; Scivoletto, 2020: 4)

Ahora bien, proponer una conversación como estrategia de un enfoque de historia oral exige atender a dos aspectos epistémicos que llamamos intimidad y movimiento. Intimidad alude a la especie de amistad antes mencionada que se produce en la medida en que se conversa, que se trata un asunto o se comparte una preocupación o problema sobre el cual la comunidad considera valioso o importante pensar. Esa intimidad produce cercanía entre quienes están próximos. Con movimiento nos referimos al tránsito entre los contornos de la experiencia singular narrada y la ampliación de perspectiva —y perforación de esos contornos—, a través de la escucha recíproca. Por esto, el movimiento también lo es de vinculación e indagación.⁴ Asumimos que en el contexto de una investigación la conversación no es espontánea sino convocada, provocada, estrictamente, es una invitación. Por esto, el movimiento al que aludimos requiere dar lugar a la espontaneidad (la emergencia de los relatos) y a la agencia discursiva de quienes interactúan. En palabras de Canales, “Conversar es una manera de hacerse del sentido tal que vincula pero no ata: el sentido es común, pero la conversación lo hace desde la autonomía de los participantes” (2002: 33). Esto replantea fuertemente una respuesta a la pregunta: ¿quiénes conversan?

Estos aspectos nos llevan a plantear momentos necesarios de la conversación como dispositivo, a saber: propósito, condiciones de la invitación y procedimientos. El propósito se encuentra ligado a un objeto de investigación pero no en tanto problema en busca de una respuesta unívoca u homogénea o general, sino en tanto aquello que convoca a hablar, a dar testimonio, a contar la experiencia. De aquí que entre las condiciones de la conversación como invitación se encuentren la simetría y la horizontalidad de la circulación de la palabra. La convocatoria y la forma de generar la interacción investigadores/as-maestras debía pasar por el diálogo y por ese motivo la conversación se presentó como más apropiada que la entrevista formal o la historia de vida. Es decir, la conversación como construcción de un espacio de confianza: tanto entre investigadores/as y maestras como entre las maestras mendocinas entre sí. Consideramos que las conversaciones habilitan una escucha que parte de una agenda de preguntas o tópicos para iniciar el camino, que adquiere su fisonomía propia a través de la testimoniante quien, en una tensión entre sus memorias y el presente de la conversación (desde el que las reelabora), nos aproxima al objeto de investigación. El equipo de trabajo toma en este

⁴ En el campo de la investigación educativa y del desarrollo profesional docente, en especial, en el ejercicio de documentación de narrativas pedagógicas, se ha recuperado la práctica de la conversación como instancia específica y vital del dispositivo. Al respecto mencionamos los aportes sustantivos de Daniel Suárez (2011, 2016).

caso el rol de acompañante o *partenaire* de un diálogo que sostiene y rearticula el foco metodológico mínimo de la investigación cualitativa para la construcción de la fuente oral (Barischetti, 2021). En esta línea, no podemos dejar de mencionar que el espacio es determinante de la forma y contenido que adquiere la conversación. En el caso de nuestra investigación, la inhibición no fue una característica del colectivo como grupo, aunque notamos ritmos diferentes según la conversación se diera en un espacio más privado que en otros abiertos y sometidos a grabación. La experiencia que rescatamos es que las maestras participantes en las conversaciones colectivas ofrecieron valoraciones y hasta juicios críticos respecto de determinadas situaciones vividas que en las entrevistas privadas no aparecieron, quizás porque en estas últimas no tenían un “otro” (interlocutor/a, cómplice) con quien confrontar/compartir/vincular lo que se estaba expresando. Entendemos que se atrevieron más al tener el resguardo de un testimonio compartido.

De acuerdo con las características de quienes brindan testimonio informantes y, por supuesto, del tipo de investigación que se pretende llevar a cabo (que incluyen cantidad de entrevistados/as y tiempo disponible, entre otros), las entrevistas pueden ser: *guiadas con final abierto (entrevistas que se realizan con una agenda de preguntas relativas al tema del que se busca indagar las subjetividades —experiencias, memorias, etc.—; son abiertas y se utilizan en la medida que se crea necesario; *abiertas y no directivas, también llamadas entrevistas “en profundidad” (son las que se constituyen como conversaciones amplias y suponen reiterados encuentros para la comprensión de perspectivas; permiten a quien se entrevista o conversa organizar lo que va a contar y cómo va a hacerlo). Se utilizan especialmente en los trabajos de carácter biográfico porque interesa tanto el contenido como la forma de narrarlo. *Otra opción son las dirigidas o estructuradas: básicamente consisten en un cuestionario con preguntas pre-establecidas y seguidas por el/la entrevistador/a de forma ordenada. Presentan rigidez y condicionan fuertemente los testimonios de los/as entrevistados/as, pero suelen utilizarse a fin de obtener un diagnóstico inicial cuando la cantidad de entrevistados/as es grande y el tiempo disponible escaso (Benadiba, 2007).

El resguardo o almacenamiento se realiza a través de grabaciones o filmaciones. Estas pueden constituir un archivo o centro de documentación oral si se desea, lo cual tiene el valor de volver accesibles y públicos los registros. Sin duda el desarrollo tecnológico de dispositivos portátiles que permiten registrar las voces de los/as entrevistados/as contribuyó a la emergencia del trabajo con fuentes orales. La construcción de estos archivos requiere tareas organizativas y administrativas que van desde definir roles en los miembros del equipo de trabajo, hasta cuidar que los/as entrevistados/as sean enfocados adecuadamente, fichar cada registro con datos correspondientes y rotular los soportes de almacenamiento para un acceso rápido y certero. Las grabaciones o filmaciones no sustituyen el soporte papel de registros de los/as entrevistados/as que pueden llevar cuaderno de notas o de campo para volcar detalles, datos, impresiones, ideas, etc. que emergen en la interacción. Los registros de campo escritos nos brindan un recurso adicional al testimonio crudo, al recuperar aquellas preguntas u observaciones que quien investiga puede ir marcando como paratexto y que se relacionan con el objeto de investigación. En este registro es que se produce el diálogo implícito en la escucha activa. Es importante tener claro que las transcripciones son un primer nivel de traducción de la palabra hablada, lo cual exige acordar el uso de signos, de diferentes letras y otras codificaciones que posibiliten identificar claramente la palabra de los/as interlocutores/as, atender a los silencios, las pausas, las entonaciones, los gestos, las muletillas, etc. También es importante no intervenir en las modalidades de pronunciación y registrarlas fielmente, esto implica también a la intensidad de los discursos, las entonaciones, las risas, suspiros o gritos. Una forma de hacerlo es con el uso de corchetes. El discurso del/de la entrevistado/a debe ser respetado en la totalidad, e incluso este tiene el derecho de revisar la transcripción.

En cada casilla se fueron registrando las primeras y últimas palabras de una intervención, seguidas por la indicación del minuto y segundo de la grabación en que se encuentran.

El trabajo con las fuentes implica tratamiento analítico, crítico e interpretativo en relación dialéctica con el marco teórico y metodológico en el que estas se construyeron. Deberán incluirse otros datos y documentación que posibiliten situar las narraciones, contrastarlas y significarlas y, por supuesto, atender al proceso de producción y el rol del/de la investigador/a en las decisiones y puesta en práctica de las estrategias. Algunas de estas cuestiones quedaron plasmadas en el artículo “Género y dictadura en las conversaciones con maestras mendocinas” (Barischetti, 2021), a propósito de la necesidad de explicitar por qué conversaciones y por qué maestras.

El proceso de análisis se despliega con los materiales producidos y supone continuar con la toma de decisiones en cuanto a cuáles operaciones llevar a cabo y cómo. Es común que las decisiones vayan surgiendo en situaciones de cierto caos de materiales, de idas y vueltas entre registros, ideas previas y conceptos, etc. Por esto no se trata de una secuencia lineal sino de actividades recursivas que involucran, por ejemplo:

- » Escucha o visualización de las entrevistas y lectura y relectura de las transcripciones de los testimonios y narrativas, también de las notas y otros registros.
- » Interrogación o formulación de preguntas a los textos.
- » Identificación de categorías sociales en los relatos (es decir de aquellas que se presentan de forma recurrente en la voz y actuación de los/as entrevistados/as y que establecen distinciones entre cosas del mundo en que viven, Rockwell, 1987). Varían entre los sujetos y los grupos.
- » Identificación de modalidades discursivas al interior de los discursos como anécdotas, canciones, cuentos, poemas, el lugar que ocupan.
- » Interpretación que remite a la comprensión de los significados a partir de la renovada escucha, lectura y relectura.
- » Reconstrucción de redes de relaciones, de las tramas narrativas y las situaciones emergentes o recurrentes, realizando triangulación de datos derivados de diferentes fuentes.
- » Contextualización de las experiencias narradas en diferentes niveles: con el propio relato, en comparación con otros y en relación con la situación en que se enmarca y los entornos locales o más amplios (regionales, nacionales, etc.).
- » Determinación / explicitación de categorías analíticas y teóricas utilizadas (es decir aquellas que permiten significar, diferenciar, recortar, relacionar, clarificar en tensión con el sentido común, Rockwell, 1987). Por ejemplo: relaciones con la autoridad, ritualización, estrategias de resistencia, victimización, etc.
- » Articulación / confrontación entre categorías sociales y categorías analíticas y estas en relación con el problema y los objetivos de la investigación que posibilitan la construcción de núcleos temáticos que organizan el texto definitivo.
- » Determinación de núcleos temáticos o tópicos desde los que se interpretan las experiencias, voces, memorias.

El trabajo de análisis permite a los/as investigadores/as ir (re)escribiendo un texto que va recogiendo lo diverso en una trama de sentido, distinguiendo niveles (el de los/as actores/as, sus interacciones socio históricas y las estructuras, Sautu, 2004). Se distingue si se trata de abordaje biográfico o temático, según las entrevistas realizadas. En todos los casos, se trata de un nuevo ejercicio de traducción difícil y complejo, dado que no debe traicionar las subjetividades que buscó explorar y comprender, tiene que mostrar el juego de fuerzas, las relaciones, las significaciones en tensión con categorías teóricas, sin caer en lo que Bourdieu, Wacquant y Passeron llamaron “la ilusión de transparencia” (1995 : 29 y ss.), es decir suponer que la respuesta de los/as informantes deriva, casi inmediatamente, en una verdad científica, elaborada por el/la investigador/a en términos teóricos (por ejemplo, si el/la entrevistado/a explica que fue obligado/a a ir a la escuela, el/la investigador/a acuña la noción de autoritarismo como característica de las relaciones familiares). La interpretación y la discusión crítica de los resultados de la investigación tampoco deben operar reduccionismos ni producir sistemas de presentación y clasificación de datos que se pretendan independientes y manipulables por afuera de los testimonios y narrativas originales. Por esto es tan importante la formulación de las preguntas, las que miran antes a los sujetos que a los problemas de investigación que las subyacen y cuyas respuestas requieren un intenso trabajo de análisis crítico y teórico.

Los ejes ordenadores y sistemáticos de la historia oral radican en:

- » El desarrollo del proceso de investigación que desde sus interrogantes y objetivos iniciales apunta a crear fuentes orales de investigación (y con ellas determinar quiénes, cómo, dónde) y luego desarrollan, desde y con ellas, procesos recursivos de análisis conceptual y crítico.
- » Las problematizaciones teóricas que puedan abrirse desde el proceso anterior y el ejercicio de la vigilancia epistemológica de las condiciones de producción del conocimiento socio histórico pretendido, habitando la tensión de compromiso-distanciamiento, aludida anteriormente.

Como método de investigación, la historia oral comparte con la etnografía una plataforma heurística aunque difieren en algunos aspectos. Uno de ellos tiene que ver con la observación participante y la estancia prolongada en terreno propio de las investigaciones antropológicas cuya preocupación es conocer la complejidad de lo local y sus marcas identitarias culturales diferenciales, a través de una “descripción densa” (Geertz, 2000). En el proceso de construcción de conocimiento etnográfico se destacan fundamentos epistemológicos generales, vinculados a la tradición crítica y que aportan al desarrollo de la historia oral, a saber: el carácter de interacción dialéctica entre el “trabajo de campo” y el trabajo conceptual que se realiza en un proceso espiralado del conocimiento, donde se van logrando mayores niveles de profundización; el carácter de movimiento que se incorpora al conjunto de prácticas y relaciones y que conduce a la construcción de procesos y el carácter de contradicción/conflicto que se incluye en los procesos sociales con contenidos concretos, no anticipables. De acuerdo con el desarrollo de los últimos años, la etnografía ha incorporado la perspectiva histórica y se ha hecho cargo de forma crítica de las implicaciones del modo de producción de conocimiento y de sus propias prácticas interactivas en cuanto a relaciones de poder, desigualdad o dominación entre antropólogos y comunidades objeto de estudio. Observar-participar implican involucramiento e investigación que no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social (Guber, 2001).

Podríamos afirmar que en el marco del desarrollo de la historia oral aún queda pendiente una profunda revisión crítica de las intervenciones y las modalidades de configuración de las prácticas de indagación desde la perspectiva del/de la investigador/a y las

lecturas y análisis de los relatos y sus contextos de producción y los atravesamientos de relaciones de poder (que determinan asimetrías, hegemonías, etc.). Desde los estudios subalternos y poscoloniales también desarrollados en las últimas décadas, emergen preocupaciones epistemológicas en esta línea. Estos ubican como preocupación fundamental la pregunta acerca de las relaciones de poder y los modos en que los grupos sociales organizan la vida en común, expresan /resisten valores, prácticas, creencias, dispositivos de inclusión y exclusión, en el marco de tensiones entre lo legítimo y lo subalterno. El archivo, el campo, las situaciones de entrevista son escenarios construidos no ajenos a luchas de poder que intervienen nuestra accesibilidad a la información y exigen una confrontación compleja con las fuentes orales y escritas y una ampliación del campo de experiencia y aprendizaje (debates con intelectuales, figuras políticas, etc., conflictos locales que es posible observar tanto en relaciones humanas como documentos), dado que configuran todas “fuentes extraordinarias de información” y permiten repensar hipótesis de trabajo (Mallon, 2001 :142). Esta cuestión está abierta.

Para finalizar, tomamos la siguiente afirmación de Florencia Mallon en su artículo “Promesa y dilema de los estudios subalternos”, que resulta ilustrativa de los desafíos epistemológicos, metodológicos y políticos:

En mi experiencia, es el proceso mismo lo que nos mantiene honestos: ensuciándonos las manos con el polvo de los archivos, embarrándonos los zapatos en el trabajo de campo; enfrentando las sorpresas, ambivalencias y elecciones injustas de la vida cotidiana, tanto las nuestras como las de nuestros “sujetos”. No importa cuán vivamente nuestra búsqueda esté condicionada por la comprensión de que nunca alcanzaremos un conocimiento cabal en todos los aspectos. Ocasionalmente, apenas por un instante, alguien sale de las sombras y camina junto a nosotros. Cuando en un destello de diálogo interactivo algo se nos revela; cuando, por un breve lapso, se descorre la cortina y se nos permite una visión parcial de las motivaciones y de los conflictos internos de los protagonistas: para mí, esos son los momentos que justifican la búsqueda. (2001 : 142)

Bibliografía

- » Aceves Lozano, J. E. (1993). *Historia oral*. México: Editorial Instituto Mora.
- » Aceves Lozano, J. E. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En Galindo, J. (ed.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, pp. 207-252. México: Addison Wesley Longman.
- » Arendt, H. (2005). Comprensión y política. En *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Barcelona: Caparrós editores.
- » Barischetti, M. (2021). Género y dictadura en las conversaciones con maestras mendocinas. En Mancini, Caballero, M. (eds.). *Maestras argentinas (y maestros y maestras). Entre mandatos y transgresiones*, Tomo 5. Rosario: Centro Cultural de La Toma Ediciones / Asociación Civil Inconsciente Colectivo / Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré.
- » Benadiba, L. (2007). *Historia Oral, relatos y memorias*. Buenos Aires: Maipue.
- » Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2007). *De entrevistadores y relatos de vida. Introducción a la historia oral*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Benjamin, W. (2006). El ángel de la historia o por qué lo que para nosotros es progreso es para el ángel catástrofe. En Mate, R. (ed.). *Medianoche en la historia. Comentarios a las Tesis de Walter Benjamín "Sobre el concepto de historia"*, pp.155-168. Madrid: Trotta.
- » Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Bourdieu, P.; Wacquant, L. y Passeron, J. C. (eds.) (1995). La objetivación del sujeto objetivante. En *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Canales, M. (2002). Conversaciones para el entendimiento. En Durston, J. y Miranda, F. (comps.). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Naciones Unidas.
- » Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- » Gadamer, H.-G. (2010). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- » Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- » Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- » Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Jelin, E (2006). La narrativa personal de lo " invisible". En Carnovale, V.; Lorenz, F. et al. (eds.). *Historia, memoria y fuentes orales*, pp. 52-63. Buenos Aires: Cedinci Editores-Memoria Abierta. Disponible en <https://memoriaabierta.org.ar/wp/wp-content/uploads/2018/07/Historia-Memoria-y-Fuentes-Orales-Memoria-Abierta.pdf>
- » Joutard, P. (1999). *Esas voces que nos llegan del pasado*. Buenos Aires: FCE.
- » Mallon, F. (2001). Promesa y dilema de los estudios subalternos: Perspectivas a partir de la historia latinoamericana. En Rodríguez, I. (ed.). *Convergencia de Tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad*, pp.117-154. Amsterdam: Rodopi.

- » Mate, R. (2003). El testigo: entre la palabra y el silencio. En *Memoria de Auschwitz*. Madrid: Trotta.
- » Mate, R. (2006). Medianoche en la historia. *Comentarios a las Tesis de Walter Benjamín "Sobre el concepto de historia"*. Madrid: Trotta.
- » Mignolo, W. (2002). *El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui*. Buenos Aires: CLACSO.
- » Montenegro, A. (2012a). Acción laboral, represión policial y asesinato en tiempos de régimen militar. *Revista di Studi Iberoamericani CONFLUENZE*, 4(2): 103-124.
- » Montenegro, A. et al. (2012b). *Marcas da Memória: História Oral da anistia no Brasil*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- » Osorio, J. y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Santiago de Chile: Editorial Escuela de Humanidades y Política.
- » Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente la historia oral. En Schwarzstzein, D. (ed.). *La historia oral*, pp. 36-51. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- » RELAHO. (2008). Memorias, recorridos y reflexiones. Entrevista con Antonio Montenegro.
- » Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. México: FCE.
- » Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistémico metodológicas. En De Oto, A. y Alvarado, M. (eds.). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*, pp. 83-103. Buenos Aires: CLACSO.
- » Rivera Cusicanqui, S. (2008). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. En AA.VV. *Teoría crítica dos derechos humanos no século XXI*, pp. 154-176. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- » Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Editorial Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- » Rufer, M. (2016). El archivo: de la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial. En Gorbach, F. y Rufer, M. (coords.). *In-disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*, pp. 160-186. México: Siglo XXI.
- » Sautu, R. (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumière.
- » Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Schwarzstzein, D. (1991). *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- » Scivoletto, G. (2020). Diálogo, debate, discurso: Una aproximación tipológica enredada en la praxis educativa. En *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1): 1- 13. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3487>
- » Silva Echeto, V. (2006). Prólogo: Diálogos sobre la Memoria y la Historia. En J. Osorio, J. y Rubio, G. (eds.). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*, pp. 5-12. Santiago de Chile: Editorial Escuela de Humanidades y Política.
- » Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6): 175-235. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf

- » Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares de nivel inicial. En Murillo Arango, G. (comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, vol. 4, pp. 89-113. Buenos Aires: CLACSO, Universidad de Antioquia.
- » Suárez, D. (2016). Escribir, leer, conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 1(3): 480-497.
- » Thompson, E. P. T. (1994). *Historia social y antropología*. México: Instituto Mora.
- » Todorov, T. (2013). Los usos de la memoria. *Revista sobre cultura, democracia y derechos humanos*. Dossier N° 10.
- » Tozzi, V. (2009). *La historia según la nueva filosofía de la historia*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla: interpretar las violencias del siglo XX*. México: FCE.
- » Vilanova Ribas, M. (1996). *Las mayorías invisibles. Explotación fabril, revolución y represión*. Barcelona: Icaria.
- » Vilanova Ribas, M. (1998). La historia presente y la historia oral. Relaciones, balances, y perspectivas. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, N° 20/98: 61-70.

Paula Cristina Ripamonti

Doctora y Profesora en Filosofía y especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Cuyo. Postulada en Investigación educativa con enfoque socioantropológico, Centro de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba.
paula.ripamonti@ffyl.uncu.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0003-0187-1273>

Mercedes Cecilia Barischetti

Doctora en Educación, especialista en Docencia Universitaria, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo. Diplomada superior en Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
mbarischetti@ffyl.uncu.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0003-0256-2536>