



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

A

Negociación de perspectivas y autoría en la composición de un texto: comentarios sobre el uso de técnicas biográficas en una investigación etnográfica en educación

Autor:

Padawer, Ana

Revista:

Cuadernos de Antropología Social

2000, 12, 143 - 162

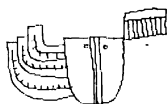


Artículo



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA



Negociación de perspectivas y autoría en la composición de un texto: comentarios sobre el uso de técnicas biográficas en una investigación etnográfica en educación.

Ana Padawer*

RESUMEN

En este artículo presento algunos comentarios metodológicos sobre la composición de un texto biográfico. Este texto trata sobre la experiencia de un maestro innovador públicamente reconocido. Desarrollo especialmente la negociación de perspectivas durante el proceso de entrevistas, donde el mantenimiento de la situación de diálogo implicó la construcción de acuerdos implícitos y explícitos. Entre ellos considero el significado subjetivo atribuido a ciertos términos en los que nuestros mundos de experiencia diferían sustancialmente.

El análisis metodológico también se refiere a la autoría del texto final: considero el proceso de intertextualidad y las consecuencias en la escritura, la autoridad etnográfica y la presentación de posiciones divergentes en una misma narración, así como los alcances de la pretensión de un discurso polifónico en la argumentación central de mi trabajo de investigación.

SUMMARY

In this paper I present some methodological commentaries about the composition of an biographical text. This text refers of an innovating teacher

* Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Buenos Aires.

experience which is publicly known. I discuss especially the perspective negotiation developed during the interview process, where the maintenance of dialogue situation involved the constructions of explicit and implicit agreements. I consider the subjective meaning of some terms in which our world of experience differed substantially.

The methodological analysis also refers to the author of the final text: I consider the process of intertextuality and the consequences on the writing, the ethnographic authority and the possibility of presenting different positions in the same narrative, thus the limits of polyphony in the argumentation of my research.

Era el 3 de setiembre de 1993; había transcurrido casi un año desde que iniciara un trabajo de campo en una institución educativa ubicada en una localidad ribereña del Gran Buenos Aires, conocida en el distrito por su carácter de *escuela no graduada*. Ya había podido establecer que esta innovación pedagógica había sido realizada por varias escuelas primarias públicas en la Provincia de Buenos Aires, que intentaban solucionar el problema del fracaso escolar reorganizando las secciones y las pautas de promoción de los alumnos. Ese día de setiembre conocería a la directora de la escuela reconocida como pionera, un establecimiento de una localidad vecina del que me habían hablado repetidas veces maestras y autoridades de la escuela de la ribera¹.

Estaba buscando una explicación a esta iniciativa pedagógica: suponía un proceso de difusión de los textos norteamericanos de la *non-graded school* entre las escuelas provinciales. Sabía que aquellos libros habían sido publicados en Buenos Aires a mediados de los 70, y eran mencionados por documentos producidos en la escuela de la ribera. Me preguntaba cómo habían accedido a la bibliografía los maestros después de tanto tiempo².

La directora de la escuela pionera rápidamente desbarató mis suposiciones: en la elaboración de su proyecto pedagógico no habían utilizado la experiencia norteamericana, que conocieron posteriormente en encuentros provinciales de escuelas innovadoras; en cambio habían leído y trabajado con varios materiales que conocía por su desempeño como docente universitaria, entre ellos «la experiencia de Luis Iglesias». Tampoco había existido tal proceso de difusión de los libros norteamericanos: los contactos informales propiciaban visitas entre escuelas en las que los docentes intercambiaban variados documentos y materiales; la consulta de bibliotecas, recorridas por «librerías del centro», cursos de perfeccionamiento docente, carreras terciarias o universitarias de los maestros involucrados, constituían el incierto camino de los textos de pedagogía.

Este encuentro fue decisivo: habría de incorporar en mi trabajo de investigación una dimensión temporal del problema que hasta el momento no había considerado. Los estudios históricos me mostraron que la escuela graduada de mi experiencia infantil, había resultado hegemónica tras, por lo menos, un siglo de disputa con otro método: el mutuo o lancasteriano. También supe de Luis Iglesias, un maestro argentino que había propuesto, hacía cincuenta años, una organización escolar innovadora para aquellas

escuelas que, como la suya, tenían un sólo maestro a cargo de la totalidad de los alumnos³.

Casi tres años mediaron entre este encuentro y el día en que me dirigí, por primera vez, a entrevistarme con Luis Iglesias. Quería saber en qué mundo social había construido su experiencia pedagógica, cuáles autores lo habían influenciado; me preguntaba si conocía a las escuelas no graduadas que referían a su trabajo en la actualidad. En las conversaciones que mantuve con él pude acercarme no sólo a una experiencia pedagógica innovadora sino también a una historia política donde conservadores, nacionalistas, la guerra civil española, el peronismo y la izquierda argentina, tenían un protagonismo central.

Me propuse desandar el camino que Iglesias había trazado en su trayectoria como docente. Sin embargo la narración personal se rebelaba ante las periodizaciones de la historiografía: los acontecimientos de su vida como docente no se relacionaban estrictamente con los procesos políticos y educativos nacionales o provinciales, no se ajustaban a los períodos tal como se encontraban establecidos en estos textos. Finalmente logré componer un escrito (Padawer, 1998), donde es posible encontrar una cronología personal articulada con los acontecimientos políticos y pedagógicos más importantes entre fines de la década de 1930 y hasta fines de los 70.

El texto biográfico fue compuesto con las conversaciones que mantuve con el maestro así como por otros documentos; es una historia de vida que constituye un producto parcial y autónomo de mi trabajo de investigación. En ese texto el discurso del maestro Iglesias y el de la historiografía constituyeron dos voces que me permitieron articular un relato de su vida. Al finalizar la escritura discutí con el maestro ese escrito y logré una aceptación provisoria; con este consentimiento pude comenzar la siguiente etapa de investigación.

Quisiera presentar aquí algunos comentarios metodológicos sobre la construcción de ese texto, donde las técnicas biográficas contribuyeron centralmente al estudio etnográfico. La negociación de perspectivas durante el proceso de investigación y la autoría del texto final quizás sean los aspectos más interesantes a considerar.

Conversaciones para la historia de una vida

De acuerdo a las definiciones más extendidas sobre el género, decidí elaborar una historia de vida y no un relato autobiográfico (Saltalamacchia, 1983; Balán, 1974): podía utilizar varios materiales a los que tenía acceso de modo relativamente sencillo. Realicé entrevistas al maestro innovador, así como también a otros docentes que habían sido de algún modo testigos de la experiencia; además pude consultar un número importante de documentos escritos y testimonios producidos en medios audiovisuales. La historia de vida de este maestro consistió en una investigación de su recorrido biográfico centrado en su experiencia pedagógica.

Realicé con Luis Iglesias seis entrevistas en profundidad, que fui pactando en encuentros sucesivos. En esas conversaciones acerca de su vida, se fueron incorporando en el diálogo ciertos temas abordados en los libros en los que este maestro ha reflexionado sobre su trabajo: el concepto de ayuda mutua, el aprendizaje vivencial de la lectura y escritura, la autoconducción del proceso pedagógico por parte de los alumnos (Iglesias: 1942, 1963, 1979, 1988, 1995). A partir de esos temas pude conocer algunas de las relaciones que el maestro establecía entre su producción pedagógica y el momento político en que estas obras eran publicadas, así como temas que no eran explícitamente abordados en su producción escrita: el positivismo pedagógico, como orientación más extendida en la formación de maestros en su época, las conceptualizaciones de la educación popular en distintos momentos de la historia educativa argentina.

Consideré a las entrevistas como una narrativa conversacional, dada por la relación dialógica entre el entrevistador y el entrevistado, así como por la forma de exposición predominantemente narrativa (Grele, 1991). Esta narración puede construirse como un relato cronológico de recuerdos personales de acontecimientos, pero no es una autobiografía o memoria en tanto implica una actividad conjunta, organizada e informada por la perspectiva histórica de los participantes.

Las conversaciones que mantuve con el maestro Iglesias constituyeron una actividad conjunta centrada en la narración de su pasado. En esta práctica social se expresó, en primera instancia, la negociación de perspectivas: el mantenimiento de la situación de diálogo implicó una serie de acuerdos a construir, de modo explícito o implícito, para que la conversa-

ción pueda mantenerse. En tanto situación biográficamente determinada, nuestros encuentros ponían en juego tipificaciones y conocimientos disponibles acerca del mundo, así como construcciones del sentido común que tipificaban una subjetividad y la del otro como «yo» (self) parciales; la reciprocidad de perspectivas propia de las pautas de interacción del sentido común tenía una especificidad en tanto nos encontrábamos ante una situación científica: mi propósito era comprender las acciones que el maestro me relataba en términos de un problema de investigación, centrado en los maestros y las innovaciones pedagógicas⁴.

Me refiero a una negociación de perspectivas y no una reciprocidad en tanto me interesa enfatizar cómo, en las comunicaciones cotidianas, el momento exploratorio orientado al conocimiento del contexto no puede separarse del momento constructivo orientado a la producción de consenso⁵. Para entender su experiencia debí esforzarme por entender el significado que mi interlocutor atribuía a los acontecimientos de su vida como maestro, y esto sólo fue posible cuando al fin detectaba las tensiones que se producían con mis presuposiciones respecto a estos procesos.

El maestro relataba su pasado y era, en la situación de entrevista, protagonista y testigo de los acontecimientos de su tiempo. En tanto intérprete de un texto que el maestro desarrollaba en nuestras conversaciones, mis esfuerzos por establecer una cronología de acontecimientos personales que se acompasara con la historia política y pedagógica que conocía, constituyeron una condición básica de inteligibilidad del relato.

En este proceso el significado subjetivo de ciertos términos, dado por la cualidad única de experiencias en las que se aprendió a utilizar el signo; así como el significado ocasional, ligado al contexto en que se utiliza, se volvió especialmente complejo cuando estos términos diferían sustancialmente respecto a mi mundo de experiencias y significados, considerando que existían entre nosotros diferencias de edad, género y ocupación⁶. Es por ello que algunos términos que resultaron claves para definir sus posiciones políticas y pedagógicas solo pude comprenderlos luego de las sucesivas conversaciones, la lectura de los textos en los que este maestro reflexionó sobre su vida y la reflexión sobre mi propia experiencia y uso de estos términos.

En sus referencias a la reacción y al progresismo, la izquierda, el

peronismo y la educación popular, se expresaron algunos de los nudos en los que su perspectiva y la mía diferían. En las conversaciones esta tensión se manifestó cuando respondía elusivamente ante ciertos pedidos de confirmación por parte del maestro.

A fin de explorar estas interpretaciones divergentes que aparecían de modo implícito en los primeros encuentros, decidí exponer mi punto de vista en una de las últimas entrevistas: así admití que había recurrido a distintas formas de cortesía para expresar que había ciertos puntos en los que prefería otras interpretaciones, distintas de su relato de los acontecimientos vividos. El consenso se restableció cuando el maestro respondió que su posición, analizada retrospectivamente, podía ser considerada como extremadamente crítica en algunos momentos⁷.

Las entrevistas fueron analizadas en términos de una práctica social, como un tipo particular de interacción donde juega un papel central el diálogo. En el examen formal del texto producido, es decir en la transcripción de las conversaciones, pude establecer que en la estructura del intercambio y el control de las interacciones verbales fue marcada la narración personal del maestro, mientras mis intervenciones fueron predominantemente confirmativas o pedidos de ampliación. Esta asimetría no es atribuible solamente a una distancia generacional sino a una estrategia deliberada en los encuentros iniciales destinada a lograr una narración temáticamente libre. Esta decisión tuvo consecuencias positivas en el análisis del material ya que se estableció un relato espontáneo en cuanto a su organización, y los hitos aparecen claramente en la reiteración de ciertos episodios o en su ubicación al comienzo de los episodios de la narración.

Intertextualidad: géneros y autores

En las conversaciones eran frecuentes los comentarios de mi interlocutor sobre textos propios, fijados en el periódico Educación Popular o en sus libros escritos décadas atrás; también se presentaban referencias a producciones de otros maestros que realizaron experiencias en distintos países o provincias argentinas, o a figuras célebres de la política o la pedagogía⁸. En ocasiones el maestro recurría a los textos para leer fragmentos y comentarlos; en otras circunstancias las palabras de otro eran incorporadas como citas que recordaba. Con relación a sus propios textos, era

posible encontrar la reiteración de fragmentos de pasajes escritos en la conversación misma.

Para analizar estos fragmentos recurrí al concepto de intertextualidad, definida como la consideración de los tipos de discurso, género o estilo que se encuentran dentro de una práctica discursiva (Fairclough, 1992); aunque este concepto puede ser entendido en un sentido más amplio como las relaciones entre un discurso y los que lo antecedieron en el tiempo, aun sin tener una referencia explícita. La consideración de la intertextualidad fue importante para identificar polémicas principales y adscripciones político-pedagógicas que no eran explicitadas, ya que la terminología y frases que mi interlocutor utilizaba podían remitir a un autor -pedagogo y político, fundamentalmente- sin necesidad de nombrarlo⁹.

Los cambios de género tuvieron, primordialmente, la forma de relatos breves que se ubicaban dentro de la narración principal de modo relativamente autónomo. Con ellos Iglesias podía señalar momentos decisivos en la historia personal y pedagógica desde su punto de vista como narrador: un discurso que pronunció cierta vez lo destinó a una escuela rural donde, aislado, pudo realizar una experiencia innovadora; la visita de un campesino y sus comentarios reorientaron su trabajo en educación rural. La misma función desempeñó en las conversaciones los cambios del discurso indirecto por el directo: en la visita del campesino la representación de la situación vivida adquiere mayor relevancia en el relato mediante este recurso; lo mismo sucede con la voz del farmacéutico del pueblo comunicando al maestro sobre el castigo tras su encendido discurso.

La cuestión de los múltiples textos presentes en el discurso oral se volvió problemática en el momento de la escritura de la historia de vida, cuando consideré necesario definir qué voces estaban presentes en el texto que componía. Decidí distinguir la voz de Iglesias como narrador principal, a la que identifiqué con una tipografía común tanto para su discurso oral como para las transcripciones de sus libros; estas fueron a su vez diferenciadas de la oralidad mediante notas a pie de página. Otra voz, con otra tipografía, identificaba mi narración como investigadora, destinada a articular los sucesos de su vida introduciendo mis interpretaciones, especialmente ligadas a establecer relaciones entre las propuestas pedagógicas y los posicionamientos políticos e ideológicos del maestro, o el momento histórico que atravesaba el país.

Una tercera voz y otra tipografía correspondieron a los historiadores, los sociólogos políticos y a los especialistas en educación, quienes proporcionaron un marco general y desarrollos específicos en torno a la política y la pedagogía. Decidí unificar las interpretaciones de los académicos para facilitar la lectura; si bien adscriben a corrientes historiográficas no siempre coincidentes han sido recuperados en la historia de vida en cuestiones en que la comunidad científica ha logrado cierto consenso en la interpretación de los procesos históricos y sociales de referencia¹⁰.

Autoría y texto

Para la mayoría de los autores dedicados tanto a las historias de vida antropológicas, sociológicas o la historia oral, la particularidad de las técnicas biográficas está en el papel que ocupa el sujeto anónimo, concebido como portador de significaciones y representaciones compartidas (Piña, 1986). En la antropología, el uso de las historias de vida bajo esta perspectiva es paradigmático desde fines de los 50, con los estudios de campesinos y migrantes (Bengoa, 1999); en la historia oral, en cambio, esta orientación es predominante desde principios de los 70, cuando una importante cantidad de estudios describe la vida de trabajadores industriales, campesinos, movimientos políticos obreros (Hoffman, 1987; Schwartzstein, 1991). Mi trabajo de investigación no se ubicaba estrictamente en la tradición de los relatos de sujetos anónimos; pero tampoco en las narraciones de los comienzos de la historia oral, referidas a la creación de fuentes históricas constituidas por el testimonio de personajes reconocidos públicamente.

La discusión sobre los problemas teórico-metodológicos que derivan de la tradición antropológica, ha señalado como ésta fue fundada a partir de la construcción de un texto científico a partir de una experiencia personal; donde la autoridad del investigador está dada porque ha presenciado realidades culturales y las describe así a sus lectores (Geertz, 1989). Se ha enfatizado la dificultad de representar la experiencia de campo en un texto; la aparición de la narración personal en el *Diario* escrito por Malinowski y publicado póstumamente, constituye un documento central en la historia de la antropología en tanto evidencia la complejidad de los encuentros entre trabajadores de campo e informantes, y testimonia cómo los textos basados en el trabajo de campo son construcciones parciales de tales encuentros (Clifford, 1995).

En la etnografía se objetiva y racionaliza una experiencia personal del investigador; el observador participante autorizado no es visible en el Diario, así como la ambivalencia hacia los trobriandeses no se ve en la etnografía que el autor produjo en ese tiempo: los Argonautas del Pacífico Occidental. Lo que ficcionaliza Malinowski es, al mismo tiempo, a los trobriandeses y al trabajador de campo. Estos debates han permitido que la escritura etnográfica contemporánea se proponga mostrar a los sujetos que se encuentran y a sus interpretaciones culturales como «realidades menos seguras» (Clifford, 1995, pp. 140-141). De este modo se originaron distintos ensayos de escritura etnográfica experimental, los que perseguían reflejar la interacción y negociación entre el investigador y sus interlocutores en los encuentros cara a cara (Rabinow, 1992).

Me propuse la preservación de la autoría que proporcionaba el relato autobiográfico de este docente: el problema era ahora quién escribía y para qué. Presuponiendo la imposibilidad de que exista un relato independiente del interlocutor, establecí que el maestro reflexionaba sobre sí mismo frente a una joven investigadora, eventual transmisora de su experiencia a un público universitario y a los docentes de las escuelas elementales. Sobre esta última posibilidad parecía radicar centralmente de su interés: rápidamente me di cuenta que esa posición me incomodaba porque en principio parecía restringir mi posibilidad de proponer una interpretación diferente a la que sostenía explícitamente mi interlocutor.

Una consideración básica desde la ética en la práctica del oficio antropológico señala que el consentimiento es imprescindible para lograr el acceso a un mundo particular, así como la privacidad de ciertos aspectos de la vida de las personas (Barros Laraia, 1998). Esta premisa orientó mi indagación hacia los aspectos que mi interlocutor explícitamente accedía a hacer públicos. También establecí el compromiso de comentar en conjunto las producciones escritas que resultaran de la investigación y que involucraran centralmente a su persona. Estas decisiones me resultaron tranquilizadoras: asumí que este pacto de autenticidad no necesariamente debería conducir a convertirme en una portavoz del maestro con quien conversaba.

La presentación de una historia de vida conformada por diferentes voces e interpretaciones tiene como sustrato el reconocimiento de la centralidad del discurso reflexivo del interlocutor en la construcción del conocimiento, la que es puesta en tensión con las hipótesis del investigador

(Batallán, y García, 1992). En la historia de vida que resultó como producto parcial de mi investigación, pude explicitar y dar cuenta de algunas voces presentes en las conversaciones con Iglesias; aún cuando en ocasiones estos autores estuvieron presentes a modo de intertexto y por lo tanto es el maestro quien los trae en su discurso. También pude explicitar las voces de otros investigadores y la mía propia, que me permitieron narrar la historia de este maestro articulada con la historia política y pedagógica de las últimas décadas.

Sin embargo, la pretensión de incorporar tal polifonía en la argumentación central de mi trabajo de investigación resultó más difícil de realizar; existían diferencias que se referían especialmente a la involucración política de Iglesias y su relación con la propuesta pedagógica: a mi juicio los investigadores sugerían una relación entre ambas esferas más estrecha y determinante que la que el maestro sostenía¹¹.

Una salida sencilla ante esta discrepancia hubiera consistido en mostrar, en el texto, las diferentes posiciones en cuestión. Sin embargo, como algunos antropólogos han señalado, no basta con otorgar la voz para cuestionar la imposición de la perspectiva del investigador como autor. Es más bien el reconocimiento de que no existen datos que no estén condicionados por la perspectiva del sujeto que conoce, y que la comprensión permite desmenuzar la interpretación que los sujetos hacen de sus prácticas, lo que otorga la posibilidad de documentar de la antropología (Batallán y García, 1995).

De ese modo pude formular una argumentación centrada en un análisis de la figura que estaba presentando el maestro en las entrevistas y la relación de esa figura -maestro innovador-, con la historia educativa y política en los momentos más significativos de su trayectoria biográfica. Como investigadora también proyectaba una imagen de mí misma: esta tenía como propósito principal el sostenimiento de una situación de interacción precisa entre nosotros mediante una «puesta en escena» de la actividad de investigación (Goffman, 1994). Mostraba que era una entrevistadora con objetivos científicos, respetuosa pero sin las intenciones y procedimientos apologeticos que desarrollaban los periodistas con los que el maestro se había acostumbrado a tratar en los últimos años. A diferencia de la figura de mi interlocutor, este investigador no fue incorporado en el texto de la historia de vida, cuyo cronista es un narrador omnisciente.

Tiempos en la narración

La historia de vida adoptó la forma de una «cronología horizontal» donde los bloques temporales se corresponden a las distintas categorías de la carrera docente de Luis Iglesias, comenzando con algunas imágenes de la infancia de mi interlocutor y finalizando en la actualidad. Estos bloques pueden ser denominados «etapas»: la vida se relata como si se transitara por un pasaje, donde cada momento tiene un referente histórico ligado a la ubicación geográfica, estado civil, trabajo (Portelli, 1989).

Para la determinación de las etapas distinguí los «acontecimientos clave», también conceptualizados como «hitos»: son sucesos extraordinarios, que originan nuevas circunstancias para el protagonista y tienen, desde el narrador, capacidad explicativa (Piña, 1989). Algunos de estos hitos marcan las sucesivas etapas de la vida de este maestro: su ingreso a la escuela normal, un discurso y su asignación como castigo en una escuela rural, la publicación de un periódico y la cárcel, el momento del ascenso en la carrera docente, la edición de su primer libro y su proyección en otro: países latinoamericanos.

El eje del relato es la historia de Iglesias como un docente que formula una experiencia pedagógica innovadora; a partir de esa identidad como *maestro Iglesias* pueden interpretarse los sucesos de su vida, anteriores y posteriores. Esa definición desde un punto de vista profesional ha delimitado su relato que, prácticamente, no incluye la dimensión personal de su biografía.

La selección de *Jornadas* como recurso de escritura para definir las etapas biográficas obedece a la intención de homenajear el libro en el que el mismo Iglesias reflexiona sobre su experiencia innovadora desde un punto de vista biográfico: *Diario de Ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*; publicado por primera vez en 1962.

La decisión sobre la forma en que se organizó el relato, fue la de restituir una cronología personal que se acompasara con la historia fáctica; identificando los acontecimientos políticos y pedagógicos más importantes que incidieron en la vida de este maestro. Esta determinación evidencia la persistencia en el esfuerzo por escuchar un relato personal y a la vez estandarizar la narración de la historia, en el sentido más clásico de las historias de vida. Una hipótesis en la composición de este

texto ha sido que es posible encontrar una relación permanente entre los intentos de innovación en la pedagogía y el mundo social en el que los maestros formulan su práctica. Por lo tanto, sería posible encontrar otros maestros innovadores que contaran una trayectoria personal y pedagógica similar, compartiendo ese mundo de experiencia particular que Luis Iglesias relata.

A pesar de esta composición del texto, una de las argumentaciones más fuertes de este trabajo biográfico, es que el relato retrospectivo de este maestro no sigue un curso estrictamente cronológico: su narración, articulada desde el presente, tiene la intención prioritaria de explicar su experiencia innovadora como maestro. Para dar cuenta de este argumento con contundencia no es la cronología tradicional la mejor de las maneras de narrar su historia; tampoco hubiera bastado con transcribir las conversaciones, dado que no necesariamente el orden del relato oral muestra esta composición o narración del sí mismo¹².

El punto de partida del relato no está en 1915, como se desprende en una primera lectura de la historia de vida, sino en 1938: el *maestro Iglesias* nace en la escuela rural N. 11 de Esteban Echeverría, lugar y tiempo en que produce su experiencia pedagógica. Luego se suceden los acontecimientos que estrictamente serían previos o posteriores: su infancia y la escuela normal, la guerra civil española y el grupo *Liluli*, la confrontación con el peronismo, sus años de inspector, las invitaciones a países de América Latina y Europa haciendo talleres con maestros, el periódico Educación Popular, el retiro forzoso y las distinciones más recientes.

La composición de un texto biográfico: algunas conclusiones

Luis Iglesias ha escrito sobre su experiencia pedagógica y también lo han entrevistado en numerosas oportunidades al respecto. Con estos textos que lo precedieron como excusa, no necesité más justificaciones para escribir la historia de vida desde mi perspectiva, orientada a conocer las relaciones entre la pedagogía y el mundo social en el que el maestro había pasado sus años de experimentación. Preparé una primera versión de la historia de vida y solicité al maestro que leyera y comentara ese texto. El relato de Iglesias que resultó como producto de la investigación fue por lo tanto una segunda versión, tras la revisión del escrito y su posterior discusión en una

extensa conversación con el maestro, destinada a conseguir su aprobación sobre mi relato de su vida.

Comenzamos una corrección de estilo que rápidamente se convirtió en una discusión sobre el problema de la fidelidad textual: mi interlocutor acertadamente vio que las palabras exactas no necesariamente reproducen la perspectiva del otro cuando un discurso oral se convierte en un texto escrito. El proceso de transliteración requiere de una serie de adaptaciones estilísticas: un texto fiel a la oralidad produce una sensación de extrañeza porque la narración oral y escrita pertenecen a distintos órdenes del discurso y disponen de diferentes recursos. La validez de los relatos autobiográficos transcritos no reside en la fidelidad de la transcripción sino en el pacto de autenticidad entre la persona que interroga y la persona que habla de su vida (Robin, 1996).

Al poner en consideración mi texto la discusión no se limitó a definir los términos más adecuados en la escritura sino al objetivo mismo de la reconstrucción de su vida: quedó así expuesto que mi interés por las relaciones entre innovaciones pedagógicas y política no podía mostrarse desde la narración del sí mismo que Iglesias solía presentar. Este consistía en un relato fuertemente orientado por la construcción de una figura, *el maestro Iglesias*, que tiene continuidad con las entrevistas televisivas y los relatos incluidos en sus propios libros, donde se presenta a un docente innovador, autodidacta, ajeno al poder, preocupado por la pobreza de sus alumnos campesinos, interesado en difundir su experiencia a otros docentes.

En la historia de vida sostengo una propia interpretación sobre este protagonista; para el *maestro Iglesias*, a mi juicio, han existido varias oposiciones en el transcurso de su vida: los republicanos frente a los nacionalistas españoles, los intelectuales de izquierda frente al peronismo, la escuela activa y sus críticas al positivismo, la escuela laica y común frente a la educación privada y confesional. Considero que, retrospectivamente, Iglesias atribuye un sentido global a esas confrontaciones en una trayectoria personal de vida en lucha contra la *reacción*. Esta podría ser el antagonista de los *maestros democráticos, sarmientinos, laicos, de izquierda*. Con ese sentido político e ideológico este maestro produce su experiencia innovadora, desde un imaginario de igualdad que supone la educación común; y que asume la forma de una articulación de liberalismo pedagógico, espiritualismo, escuela activa y marxismo. En esas claves *el maestro Iglesias* elabora el resto

de su trayectoria, previa y posterior.

La ilusión biográfica brinda, desde el sentido común de un sujeto que cuenta su propia historia, una comprensión de los acontecimientos de la vida como una sucesión lógica retrospectiva y prospectiva. En las técnicas biográficas diversas (entrevistas, confesiones, conversaciones, escrituras) el sujeto construye un sí mismo, una representación que hace ante sí de su propia identidad como persona (Bourdieu, 1986).

La representación de sí mismo que surge del relato de vida -la composición del *maestro Iglesias* entendido en sus propios términos-, me permitió establecer una instancia de reflexión donde en conversación con mi interlocutor intenté poner a prueba algunas hipótesis respecto a las relaciones entre pedagogía y política. El maestro reclamó desde el comienzo de los encuentros la autoridad para definir quién ha sido y cómo debe entenderse esa relación cuando se trata de su vida. En consecuencia si bien Luis Iglesias aceptó amablemente aprobar la versión final del escrito, seguirá discutiendo en sus encuentros conmigo, la centralidad de esta relación entre pedagogía y política en su experiencia tal como yo la sostengo.

NOTAS

¹ Este artículo refiere a una investigación desarrollada entre marzo de 1996 y setiembre de 1998, la que fue realizada mediante una beca de investigación otorgada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. El trabajo de campo que efectuaba en 1993 corresponde a una investigación previa, realizada entre agosto de 1992 y julio de 1995; agradezco a la profesora Graciela Batallán por su orientación temática y metodológica en estos años de trabajo. También debo agradecer especialmente al maestro Luis Iglesias: no sólo por el tiempo y amabilidad dedicados a mis entrevistas sino por su paciencia para la lectura de un extenso informe de investigación. Una versión preliminar de este artículo fue presentada al Foro de Discusión: El oficio del etnógrafo. Reflexiones y Dilemas, realizado en el Instituto de Desarrollo Económico y Social en junio de 1999.

² Algunos textos norteamericanos sobre la «non-graded school» accesibles son: Miller, R. (1976): La escuela no graduada. Una nueva solución educativa. Ateneo. Buenos Aires. Goodlad, R. y Anderson, R. (1976): La escuela sin grados. Organización y funcionamiento. Ateneo. Buenos Aires. y Smith, L. (1976): La realidad de la escuela sin grados. Ateneo. Buenos Aires.

³ Sobre el método Lancaster véase: Querrien, A. (1980): Trabajos elementales sobre la escuela primaria. La Piqueta. Madrid. También Narodowski, M. (1997): El mejor de los métodos posibles. La introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX. Ponencia presentada en las X Jornadas de Historia de la Educación. Rosario. Para una reseña de la obra de Luis Iglesias vease Bianco, A. (1992): Luis Iglesias. Un maestrillo gigante. Revista Educoo N. 9. Buenos Aires.

⁴ El concepto de reciprocidad de perspectivas ha sido desarrollado por A. Schutz, quien define la actitud científica compuesta por una estructura de significatividades distinta a la del sentido común -el corpus científico-. No obstante esta distinción, para Schutz el observador científico no puede interpretar las pautas de interacción humana sin recurrir a su estructura subjetiva de sentido. Schutz, A.: Elaboración de los objetos mentales en el pensamiento del sentido común. En: Horowitz, I. (1964): Historia y elementos de la sociología del conocimiento. EUDEBA. Buenos Aires.

⁵ Una revisión de los aportes de Schutz a partir de la etnometodología se encuentra en Habermas, J. (1989): *Teoría de la Acción Comunicativa*. Taurus. Madrid. Véase especialmente el cap: La problemática de la comprensión en las ciencias sociales. pag. 171 a 177.

⁶ Acerca de la comprensión del significado y esta distinción entre significado objetivo, subjetivo y ocasional ver Schutz, A. (1972): *Fenomenología del mundo social*. Especialmente el capítulo III: Fundamentos de una teoría de la comprensión intersubjetiva. Paidós. Buenos Aires.

⁷ Esta negociación de perspectivas remite a los significados ideacionales en el análisis del discurso del material obtenido en las entrevistas; corresponde a la matriz social del discurso: dónde y cómo se ubica la práctica discursiva en las relaciones sociales existentes; así como los efectos ideológicos y políticos del discurso. N. Fairclough (1992): *Discourse and social change*. Cambridge Polity Press. Véase esp. el cap. 6.

⁸ Luís Iglesias editó, desde 1961 y hasta 1978, un periódico llamado *Educación Popular*. Pude consultar más del 70% de los números publicados, con los que realicé un análisis preliminar del proceso de producción de las noticias trabajando sobre el equipo editorial. Como producto parcial este trabajo de análisis consistió en una descripción sobre las características generales del periódico en términos temáticos y de estilo, así como la distinción de etapas definidas por el contexto político o polémicas pedagógicas particulares. El análisis del periódico fue orientado por la perspectiva de Van Dijk sobre las estructuras del discurso periodístico y los procesos de cognición social en la producción y comprensión de las noticias. Van Dijk, T. (1996): *La noticia como discurso*. Paidós, Barcelona.

⁹ Los autores que analizan la práctica discursiva derivan este concepto de los aportes de M. Bajtin, referidos a las modalidades del discurso directo e indirecto. Un proceso similar se denomina para este autor «discurso ajeno, anticipado y disperso»; véase en pag. 179 a 181 de Voloshinov, V.N. (1992): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza. Madrid.

¹⁰ Fueron útiles especialmente: Barba, F.: *La provincia de Buenos Aires 1910-1987*. Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. 1987. Bejar, M.D. (1985): *Uriburu y Justo. El auge conservador (1939-1935)*. CEAL. Buenos Aires. Caruso, M. (1993): *Fuentes y espacios del pensamiento pedagógico del primer peronismo. Los discursos del naciona-*

lismo y la izquierda (1943-1949). Informe Final de Investigación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Carli, S.: El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En: Puiggrós, A. (1992): Escuela, democracia y orden. Galerna. Buenos Aires. Puiggrós, A.: La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para una discusión. En: Puiggrós, A. (op.cit); Rouquie, A. (1975): Radicales y desarrollistas en Argentina. Schapiro. Rapoport, M. (1988): Aliados o neutrales. La Argentina frente a la segunda guerra mundial. EUDEBA. Buenos Aires. Terán, O. (1991): Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina 1956-1966. Puntosur. Buenos Aires.

¹¹ Las implicaciones éticas de las instancias de co-investigación como posibilidad de explicitar, contrastar y debatir hipótesis son desarrolladas por Graciela Batallán (1995): Autor y actores en antropología: tradición y ética en el trabajo de campo. Revista Academia, N1. UAHC, Santiago de Chile. Respecto a la confrontación de perspectivas entre el narrador autobiográfico y otras interpretaciones ver García-Borés Espí, J. (1995): Captar lo que se vive: dos ejemplos de acercamiento. Técnicas de historia de vida y refrendación de texto. En: Rev. de Psicología aplicada Vol 5. N. 1/2.

¹² Para un desarrollo de las distinciones entre historia, vida y narración vease Ricoeur, P. (1984): La vida: relato en busca de un narrador. En: Educación y política. Docencia. Buenos Aires.

BIBLIOGRAFIA ¹³

- Balán, J. (1974) Las historias de vida en ciencias sociales. Nueva Visión. Buenos Aires. Especialmente véase la Introducción de Howard Becker (1966), a una reedición del libro de Shaw: The jackroller.
- Barros Laraia, R. (1998): "Ética e antropología. Algumas questões". En: Boaventura Leite, I.: Ética e Estética na Antropologia. PPGAS.UFSC.CNPQ. Brasil.
- Batallán, G.: y García, J.F. (1992): "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico". *Publicar en antropología y ciencias sociales*. Año 1. N. 1 Buenos Aires. Especialmente pag. 86 y 87.
- Bengoa, J.(1999): "El testigo". En *Proposiciones N. 29*. Ediciones Sur. Santiago de Chile.
- Bourdieu, P. (1986): "L'illusion biographique". *Actes de la Recherche*. N62. Ed. Minuit.
- Clifford, J.(1995): "Sobre la invención etnográfica del sujeto: Conrad y Malinowski". En: *Dilemas de la cultura*. Gedisa. Barcelona
- Geertz, C. (1989): *El antropólogo como autor*. Paidós, Barcelona. Especialmente pp. 19 y 20.
- Goffman, E. (1994): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu. Buenos Aires. Especialmente ver cap. 1: Actuaciones.
- Grele, R.: "Movimiento sin meta. Problemas metodológicos y teóricos en la historia oral". En: Szvartzstein, D. (1991): *La historia oral*. CEAL. Buenos Aires.
- Hoffman, A.: "Confiabilidad y validez en la historia oral". En: Dunaway, D.K. y Baum, W.K.(1987): *Oral history*. AASLH, Tennessee. Trad. J. Vergara y otros.
- Iglesias, L. F.: Viento de estrellas (1942). Mimeo. Buenos Aires.
- : *Didáctica de la libre expresión* (1979). Ediciones Pedagógicas. Buenos Aires.
- : *Diario de Ruta* (1963). Lautaro. Buenos Aires.
- : *Los guiones didácticos* (1988). Ediciones Pedagógicas. Buenos Aires.
- : *La escuela rural unitaria* (1995). Magisterio. Buenos Aires.
-

-
- Padawer, A. (1998): La desigualdad social y la escuela primaria. Una perspectiva antropológica sobre propuestas pedagógicas alternativas. Informe Final de Investigación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Piña, C. (1986): "Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales". *Revista Paraguaya de Sociología*; Año 23, Nro 67; Asunción.
- Piña, C. (1989): "La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico". mimeo. Santiago de Chile.
- Portelli, A. (1989): "Historia y memoria: la muerte de Luigi Trastulli". En: *Historia y Fuente Oral*. N. 1. Barcelona.
- Rabinow, P. (1992): *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Jucar. Madrid.
- Robin, R. (1996): Historia oral e historias de vida. Pierre Bordieu y *La misere du monde*. En: *Identidad, memoria y relato*. Oficina de Publicaciones CBC. Universidad de Buenos Aires.
- Saltalamacchia, H. (1983): Historias de vida y movimientos sociales: propuesta para el uso de la técnica. Rev. Iztapalapa. Año 4 N 9. México.
- Schwarzstein, D. (1991): La historia Oral. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.