

IX Encuentro Nacional y III Congreso Internacional de Historia Oral de la República
Argentina

“Los usos de la Memoria y la Historia Oral”

¡La clase es lugar de conversación!

Tramas y sentidos de la oralidad en el contexto escolar¹

Elizangela Carrijo²

Traducción: Alicia Silvestre

Primeros comentarios

En el presente año 2009 está siendo ofertado un curso sobre **Juventud, Diversidad y Convivencia Escolar³** a los profesionales de la Educación Pública de Brasilia. Realizado por la RITLA (Red de Información Tecnológica Latino-Americana) en colaboración con la Escuela de Perfeccionamiento Profesional de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal – EAP/SEE-DF, el curso está constituido por varios módulos temáticos para abordar el asunto. Entre ellos, fue ofertada una introducción al tema **Historia de Vida**, donde tuve la oportunidad de unirme al equipo⁴ con el objetivo de brindar oportunidad a la reflexión sobre la importancia de que se compartan experiencias dentro de la escuela, un espacio privilegiado para analizar las múltiples cuestiones que implican a niños, adolescentes, adultos, profesores, gestores, políticos y otros personajes que se articulan, interpretan y dan nuevos significados a las tramas de las relaciones sociales y educacionales de nuestra Historia.

Incluso siendo historiadora siempre me sorprende al notar, no sólo en las teorías expuestas en los libros o en los documentos antiguos, sino sobre todo en las modulaciones de la presente cotidianeidad, el poder de cada individuo dentro del todo, cuánto cada persona con sus experiencias singulares hila y deshila, borda y aborda aquello que reconocemos como tejido de la historia, o aquello que llamamos trama, una mezcla muy humana y muy poco ‘científica’ de causas materiales, de fines y de acasos (Veyne, 1992, p.28), o sea, la llamada realidad plural de experiencias está compuesta, dentro de la perspectiva

¹ Agradezco a los/las amigos/as Luciene Carrijo, Marisa Camargo y Otacílio Silva por la lectura atenta de este texto en la versión original, titulada “Se hablar hace bien, oír entonces... tramas y sentidos de la oralidad en clase”. Contenido no publicado, pero disponible en portugués a los integrantes del curso “Juventud, Diversidad y Convivencia escolar”.

² Historiadora, profesora e investigadora del área cultural. Contacto: ecarrijo@unb.br

³ Ese curso de 140 horas distribuidas de mayo a noviembre de 2009 alcanzó más de 400 inscritos, divididos en 16 grupos. Siendo su contenido administrado por especialistas de varias áreas que abordan la juventud, la escuela y/o la violencia en la sociedad en general, el público-meta es profesores/as que ejercen en sus años iniciales de Enseñanza Fundamental y Media y, prioritariamente, los/las que ejercen en los años finales de estudio de los jóvenes de la ciudad. Para saber más al respecto, acceder: www.ritla.net.

⁴ El equipo de la Historia de Vida quedó constituido por cuatro profesoras de áreas diferentes: Profa. Dra. Lia Scholze, Literatura; Profa. Dra. Juliana Caixeta, Psicología; Profa. Doctoranda Diana Gerber, Historia y yo, Elizangela Carrijo, Licenciada con grado en Historia Cultural. Teniendo la importancia de la Historia Oral como vínculo, conseguimos proponer un módulo donde nuestras experiencias múltiples firmaran presencia y dialogaran con las de los/las profesores/as de la capital de Brasil.

benjaminiana, por cada sujeto histórico, es decir, un individuo expuesto y vulnerable, pero también capaz de actuar, de preservar, de divergir, de interactuar, de convergir y de realizar un proyecto de construcción del presente (Bolle, 1984, p. 13), que se mueve dentro del 'circuito de la cultura' (Woodward, 2000, p.16). Ello estimula mi proceso de inversión de las evidencias (Foucault, 1999, 51) y me da el soporte para continuar apostando por la educación como vía efectiva de transformación social.

Es con el deseo de interferir y enriquecer los proyectos de todos aquellos que están vinculados, de cualquier forma, al ambiente pedagógico, con la perspectiva de construir un presente movido por la práctica del diálogo, del respeto al otro, de la libertad y de vivir la experiencia de crear, como condición del oficio de saber, enseñar y aprender (Brandión , 1996, p.32) que traigo a colación la importancia de la memoria, de la historia, de la oralidad y del derecho a ser diferente en las múltiples facetas de la identidad que constituye la convivencia escolar.

Al hilar este texto, delineé la trama de contenido en dos retajos temáticos y los remates de las consideraciones finales, respectivamente 'Problematizando las diferencias' y 'Por hablar de metodología', estando este último subdividido en dos temas. Siendo esa división un recurso didáctico, téngase en cuenta que nuestros saberes están siempre interconectados. La primera parte reflexiona sobre las identidades que nos componen y la segunda sugiere que la historia oral sea utilizada en el aula como una metodología de investigación. Dentro de esos asuntos, (a)bordé la importancia de la oralidad, su entrelazamiento con la historia, la memoria, la cultura y algunas sugerencias de técnicas y metodologías susceptibles de ser exploradas en clase, manteniendo siempre el foco en el estímulo al diálogo, al intercambio de experiencias y a la escucha en las relaciones establecidas en ese tejido social en el que estamos insertos.

2. Problematizando las diferencias

La escuela es un lugar de ambivalencia. Precisa ser repensada constantemente en su papel proferido por la teoría y realizado en la práctica. Sobre todo en esa contemporaneidad que reconoce e incluso legitima a través de los medios de comunicación que la escuela, de modo concomitante y paradójico, además de instituirse como instancia de aprendizaje de conocimiento y de valores, así como de ejercicio de la ética y de la razón, se ha configurado como un espacio de proliferación de preconceptos, de falta de respeto y de violencias de varios tipos (Marriel, 2006).

En líneas generales no es difícil percibir esa realidad dual. Basta pensar que si aceptásemos las diferencias de experiencias, tal vez pudiésemos creer en la inexistencia de exclusión de individuos y/o de grupos sociales en general. Por otro lado, Roland Barthes (1977) nos ayuda a notar esa cuestión por buscar una utopía (a la moda de Fourier): un mundo donde sólo hubiese diferencias, de modo que diferenciarse ya no sería excluirse.

Para colaborar en la construcción de ese mundo, por ahora utópico, de Barthes, precisamos cuestionar nuestro comportamiento del día a día en clase y fuera de ella. Perfeccionar nuestras sensibilidades para analizar ideas, palabras, gestos, lugar de discurso, lugar de escucha, interlocutores contextualizados en sus distintos tiempos y espacios y, por fin, toda nuestra relación con las personas y el mundo, siendo, siempre que sea necesario, saludable y/o deseable, transformar nuestras conductas y cambiar nuestros discursos de modo transparente.

Realizar ese movimiento de auto-conocimiento y de relación con el otro, no es sino reflexionar efectivamente sobre *identidad*, esa categoría tan difundida en los ámbitos académicos, pero que cuando es percibida con claridad y analizada en profundidad es capaz de deconstruir y reelaborar el sentido práctico de cualquier persona. Ello ocurre porque

El concepto de identidad aquí desarrollado no es, por tanto, un concepto esencialista, sino un concepto estratégico y posicional. Esto es, de forma directamente contraria a aquello que parece ser su carrera semántica oficial, esta concepción de identidad no señala aquel núcleo estable del yo que pasa, de inicio a fin, sin cambio alguno, por todas las vicisitudes de la historia. Esta concepción no tiene como referencia aquel segmento del yo que permanece, siempre y ya, “el mismo”, idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. Tampoco se refiere, si pensamos ahora en la cuestión de la identidad cultural, a aquel ‘yo colectivo o verdadero que se esconde dentro de muchos otros yoes – más superficiales o más artificialmente impuestos – que un pueblo, con una historia y una ancestralidad compartidas, mantiene en común’ (Hall, 1990), o sea, un yo colectivo capaz de estabilizar, fijar o garantizar la pertenencia cultural o una ‘unidad’ inmutable que se sobrepone a todas las otras diferencias – supuestamente superficiales. Esa concepción acepta que las identidades no son unificadas (Hall, 2000, p.108).

A veces, defendemos que todos son iguales, pero simultáneamente sabemos que todos son diferentes. Pobres, ricos, niños, adultos, mujeres, hombres, indios, africanos, cristianos, musulmanes, heterosexuales, homosexuales y demás grupos que, antes que mostrarse como combinaciones aparentemente dicotómicas, son distintos en muchos vectores *entre sí y en sí*. Está claro también que, actualmente, no se defiende que la cultura blanca, o europea, o estadounidense, o masculina, o de cualquier elite⁵ cultural, política y económica sea legitimada e/o aceptada como un patrón universal con sus supuestos sentidos de justicia y de igualdad entre todos.

En esos casos, cuando alguien argumenta que todos son iguales, en especial dentro de la convivencia escolar, tal vez, no perciba y/o no sepa enfatizar en su discurso la pluralidad, la tensión, el movimiento continuo e incluso el elemento de diferencia que hay dentro de esa categoría de ciudadanía sobre todo cuando está ligada a la *identidad* como portadora de sentido único y fijo.

Es preciso evidenciar que la marca de la diferencia es el componente-clave en cualquier sistema de clasificación (Woodward, 2000, p.41), ya que cada cultura tiene sus formas de clasificar el mundo y de percibir la diferencia por medio de sistemas simbólicos. No es difícil percibir que estamos diferentemente posicionados, en diferentes momentos y en diferentes lugares, de acuerdo con los diferentes papeles sociales que estamos ejerciendo (Hall, 1997). La clase de quinto 'A' y la de quinta 'B'; estudiante que se comporta bien y estudiante que no se comporta bien; profesores/as a quienes les gusta la profesión y profesores/as a quienes no les gusta su empleo; padre y madre ausentes del proceso de aprendizaje del hijo/a y padre y madre presentes en la vida cotidiana educativa y así en adelante, sin contar que esas mismas personas asumen otros papeles cuando salen de la escuela y asumen sus lugares también de hijos, madres, padres, hermanos y demás.

No hay ningún problema en levantar la bandera de los derechos iguales, cuando se sabe que todos son diferentes. A pesar de ser una manifestación reiterada por el sentido común que explora poco la polisemia de esas palabras, no se trata de clasificarla como correcta o equivocada, como mejor o peor que otras posibles expresiones que apunten lucha colectiva, o determinados discursos y prácticas en clase. Al contrario, quiero que esas actitudes resuenen y deseo que se amplíen, pero también se repiensen y se analicen en varias esferas de sus sentidos, subvirtiendo y/o aireando algunas líneas de raciocinio, sobre

⁵ El concepto de "elite cultural, política y económica" es aquí comprendido como de los grupos formados por intelectuales, dirigentes políticos, empresarios y administradores, porque a ellos están vinculadas las imágenes del poder y del saber, como sugiere Nunes (2005, p.23). Siguiendo esa reflexión y dejando mi idea más clara, refuerzo que ese término, "elite", tiene un significado diferente de aquel que, en general, distinguimos de las "personas comunes" o de las "personas extraordinarias". Por lo menos en aquello que se refiere a la perspectiva de HOBBSAWM, de que esas personas dichas "comunes" son en efecto "extraordinarias" porque "lo que realizan y piensan marca la diferencia. Pueden cambiar, y cambiaron, la cultura y el perfil de la historia". (1998, p. 7-8). Coloco como problema esos términos para indicar de forma más transparente que creo que las experiencias e intereses de un grupo son, en general, distintos de otro. Por eso, las identidades son múltiples en esa dirección.

todo por la perspectiva de la identidad como una construcción de discursos, de posturas y de prácticas plurales y fragmentadas.

La clase es uno de los lugares potenciados para favorecer el alcance de esa reflexión, porque en ella las diferencias entre los sujetos históricos (Bolle, 1984, p. 13) se potencian y emergen allí en todo instante, invitándonos a pensar al respecto, no necesariamente para limitarnos a exaltar que la diferencia existe y que precisamos respetarla por medio de prácticas que en realidad sólo naturalizan, esencializan y cristalizan esos repertorios, sino para actuar en esa problemática y crear bases para una pedagogía que coloque en su centro la crítica.

Al mismo tiempo, muchas inquietudes aparecen: ¿quién es ese/a estudiante violento/a? ¿quién es buen alumno/a? ¿Cuáles son las condiciones diarias de cultura de paz proporcionadas a los jóvenes de nuestra ciudad? ¿Cuál es la información y las culturas diseminadas en el ambiente que el/la joven frecuenta? o como pregunta Silva, ¿no deberíamos, antes de nada, tener una teoría que reflexionase sobre la ‘producción’ de la identidad y de la diferencia? ¿Cuáles son las implicaciones políticas de conceptos como diferencia, identidad, diversidad, alteridad? ¿Qué está en juego en la identidad? ¿Cómo se configuraría una pedagogía y un currículo que no se limitasen a celebrar la identidad y la diferencia, sino que buscasen hacer de ellas un problema? (2000, p.74)

Para intentar encontrar posibles respuestas a esas cuestiones tendremos que estudiar, promover encuentros, crear espacios de diálogos y de producciones de conocimiento. En parte, como estamos haciendo al participar de ese curso y/o al leer textos que amplían la comprensión del mundo de la Educación. Es preciso hacer de ello una práctica continua, porque los desdoblamientos aparecieron en clase y precisan ser seguidos de nuevas reflexiones e investigaciones, promoviendo un proceso de retroalimentación entre teoría y práctica.

El grupo inserido en clase está constituido por identidades que se pueden cruzar o ser antagónicas, según sus perspectivas de actuación y de formación, que necesita ser observado como grupo y como sujetos constituidos de una historización radical que está constantemente en proceso de cambio y de transformación (Hall, 2000, p.108), así como el/la profesor/a y/o investigador/a en cuestión.

En ese sentido, es preciso percibir que la defensa central de muchas de esos discursos de tratamiento de igualdad a todos, aun sin problematización de sus significados, es legítima. De modo general, están expresando su modo de notar el mundo y están imbuidas del sentido de luchar por la dignidad humana. Sin embargo, esa lucha puede volverse aún más fuerte cuando esas interpretaciones críticas sobre identidades son colaboradoras de nuestra

reflexión en las escuelas. Como nos enseña Boaventura Santos, a partir de la dignidad humana surgen muchas diferencias que deben ser respetadas. En eso, tenemos derecho a ser iguales cuando la diferencia nos hace inferiores y derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos priva de carácter (2006).

3. Por hablar de metodología...

Si la fragmentación, la heterogeneidad y la tensión son principios causantes de las identidades, ¿cómo podemos negociar entre mi historia y la suya? ¿Cómo es posible percibir aquello que tenemos en común, y que supuestamente nos distingue de los animales, y las inevitables relaciones de pasados y de presentes interseccionados por significados compartidos, contestados, entre valores y recursos materiales que nos constituye?

Éstas son otras cuestiones que exigen investigaciones, porque desafían nuestra creatividad y capacidad de promover transformaciones críticas en la esfera de la educación como un todo. No existen recetas hechas, pero podemos soñar vislumbrar alternativas metodológicas contextualizadas en el tiempo, en el espacio y en las historias de vida de las personas.

En ese sentido, propongo un encuentro con la oralidad como uno de los diferentes lenguajes a través de los cuales se puede hablar de sí, dialogar, oír al otro e intercambiar experiencias. En tal caso, sugiero el uso de la *historia oral*⁶ como recurso metodológico privilegiado para esta reflexión. Entendida como metodología, es preciso resaltar que la historia oral remite a una dimensión técnica y a una dimensión teórica (Amado y Ferreira, 2002). Evidentemente esta última trasciende la Historia como un todo, pero no será abordada aquí. Pensaremos primero en la relación de esa oralidad con la historia y la cultura de un individuo y después consideraremos sus dimensiones técnicas y sus posibles aplicaciones en clase.

3.A – Prestando atención a la vida del otro

Contar historia es también hacer Historia (Costa y Magalhães, 2001). Cuando hablamos, contamos o cantamos, en esa interacción entre acción, lenguaje y temporalidad, no surge el pasado en cuanto tal, sino las palabras concebidas por las imágenes de aquellos

⁶ Según Amado y Ferreira, "la denominación "historia oral" es ambigua, pues adjetiva la historia, y no las fuentes – éstas sí, orales. La designación fue creada en una época en que incipientes investigaciones históricas como fuentes orales eran objeto de críticas ácidas por parte del mundo académico, que se negaba a considerarlas objetos dignos de atención y, principalmente, a concederles *status* institucional. En el debate que siguió, por la demarcación y aceptación del nuevo campo de estudios, el adjetivo "oral", junto al sustantivo "historia", fue siendo divulgado y reforzado por los propios practicantes de la nueva metodología, deseosos de realzar su singularidad, diferenciándola de las otras metodologías en uso, al mismo tiempo en que afirmaban su carácter histórico. Hoy, la designación "historia oral" se ha vuelto difundida y aceptada. (...) Respecto a esa expresión Cf, Alistair Thomson, Michael Frisch, Paula Hamilton, entre otros" (2002, p. XII).

hechos (Magalhães, 2004, p. 17). Esa interpretación en relación a los significados de los vestigios es inseparable de la manera en que concibo historia, lenguaje e incluso la realidad que, conforme enseña Brito no sigue la lógica, presa de las reglas de exposición, pues la historia-conocimiento ‘falsea’ su objeto al dotarlo de una estructura lineal (2003, p. 21, comillas de la autora).

La *Historia*, área del saber, registrada en general con la letra “H” mayúscula, se presenta, bajo mi perspectiva, como un intercambio de narrativas cuyas líneas de temporalidades forman una tela de complejidad, en que el pasado es percibido por una mente no presente, por vestigios registrados en fuentes, por entendimientos fragmentados y por percepciones subjetivas, constituidas en un contexto cultural lleno de discontinuidades entre temporalidades, que a su vez, dialoga con el concepto de *memoria* como una relación dinámica entre pasado y presente (Bolle, 1984, p.13), cuyo sistema plural de almacenaje de imágenes es ante todo una fuerza activa, que moldea y que es dinámica (Samuel, 1997, p.44), como se puede notar en los relatos de aquellos/as que cuentan la historia.

Entre las diferentes líneas de estudio de esa área, me identifico con aquella que no se encuentra inmersa en el tiempo lineal, sino en una espiral que avanza y regresa simultáneamente (Magalhães, 2004, p. 28), dando fuerza a los sentidos de narrativas en que pasado, presente y futuro se permean, mostrando que la historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío, sino un tiempo saturado de ‘ahoras’, como afirma Benjamin (1994, p. 229). Me aproximo a las consideraciones de Jenkins cuando afirma que nunca podremos conocer realmente el pasado y la historia (historiografía), siendo ello una cuestión ontológica, o sea, que está de tal manera presente en la naturaleza de las cosas que ningún esfuerzo epistemológico, sin importar cuán grande sea, conseguirá eliminarla (2001, p. 42). Así, entre las varias señales de reflexión hechas a lo largo de este texto, invito al lector/a a reformular continuamente su concepción de historia, percibiéndola en el sentido sugerido por Veyne para quien ésta es una especie de trama, porque la palabra trama tiene la ventaja de recordar que el objeto de estudio del historiador es tan humano como un drama o un romance (1992, p. 28).

Esa invitación no interesa solamente al/a la profesor/a de Historia. Está hecha para quien investiga otras disciplinas y/o para quien busca comprender e interpretar la trayectoria histórica de nuestra ciudad, país y mundo. También porque nadie está aislado dentro de una única área del saber o de una perspectiva de lógica. Estamos todos interrelacionados. La ilusión de la individualidad es comprendida cuando notamos que nuestros sentidos son contruidos bajo una perspectiva cultural, donde una sola persona puede encarnar varios

personajes y varias personalidades⁷. Esos elementos constitutivos, cuando son inseridos en la concepción de cultura de Geertz demuestran aún más su aspecto ilusorio. Una vez que la cultura produce un impacto en nuestra observación sobre el humano y sus relaciones, en especial:

cuando vista como un conjunto de mecanismos simbólicos para control del comportamiento, fuentes de información extra-somáticas, la cultura proporciona el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de volverse y lo que realmente se vuelven, uno por uno. **Volverse humano es volverse individual, y nosotros nos volvemos individuales bajo la dirección de los patrones culturales,** sistemas de significados creados históricamente en términos de los cuales dar forma, orden, objetivo y dirección a nuestras vidas. (1989, p.37 – los destaques son míos).

Esos principios directrices de Geertz, donde el individuo no está desasociado del otro y de su cultura, se afinan con el sentido de la historia como trama, propuesto por Veyne (1992, p.28), donde cada línea, el individuo, cuando entrelazada con las otras, muestra un tejido revelador de patrones y sistemas de significado del colectivo y del contexto observado, emergiendo la posibilidad de observar que, por medio de la trayectoria de vida de una persona, podemos comprender el recorrido histórico del grupo en el que está inserida y donde simultáneamente es única en individualidad y plural por estar vinculada a mecanismos simbólicos de un conjunto.

Comprendida la premisa de que cada personaje de una historia, con sus sentidos simbólicos y culturales denuncia un tejido social complejo en particularidades subjetivas y, concomitantemente, en temporalidades y estructuras colectivas, observo la importancia de los relatos de cada persona, por creer que, por medio de sus características propias, el relato apunta la experiencia y la sabiduría del ser que la narra, resignificando sus concepciones y el mundo que habita, así como presenta el contexto a su alrededor, y que contar una historia no es pasar un informe de datos, como alerta Magalhães, sino una forma artesanal de comunicación, en la cual el narrador profundiza en lo que quiere narrar en su propia vida, para de ella poder retirarlo y donde describe las circunstancias en que fue informado sobre lo que va a contar (Magalhães, 2002), sobre todo si el interlocutor estuviera oyendo

⁷ Aquí el término personalidad está bajo una panorámica noción de "unidad integrativa de un ser humano, por el que, incluye todo el conjunto de sus características (atributos) diferenciales permanentes (constitución, temperamento, inteligencia, carácter) y sus modalidades específicas de comportamiento" (HENRI, 1996, p. 399).

atentamente esa historia, donde él podrá seleccionar muchos de los sentidos del discurso y tendrá acceso a las marcas constituyentes de esa trayectoria, como enseña Benjamin, la narrativa es la marca del narrador, como la mano del artesano en la arcilla del jarrón (1994, p.205).

Es común creer que la Historia es construida solamente por la escritura, subsistiendo la idea de que así concebida la verdad científica estará más accesible y verificable en su rigor epistemológico por estar supuestamente visible en un papel. Costa y Magalhães afirman que hasta hoy, construimos imágenes de las sociedades, en las cuales predomina la escritura, como civilizadas, complejas, modernas, y de las sociedades que se constituyen por la oralidad, como ágrafas, simples e incluso sin historia (2001, p.9). Defensores de esa linealidad tornan simplonas las innúmeras relaciones interpretativas del ser humano y dejan de conocer tanto la escritura como la oralidad y otros lenguajes como vía de expresiones y/o de documentos para realizar sus investigaciones.

Tal como el artesano en la arcilla (Benjamin, 1994), todos dejan sus marcas identificativas en sus narraciones y eso es material de investigación. Dentro del ambiente escolar por tanto, eso precisa ser mejor explorado, una vez que, independiente de su lugar de discurso, cada estudiante y otros individuos tiene su importancia y su experiencia a ser compartida, porque:

no son exclusivamente los santos, los héroes, los tiranos – o las víctimas, los transgresores, los artistas – quienes producen impacto. Cada persona es una amalgama de gran número de historias *en potencial* de posibilidades imaginadas y no escogidas, de peligros inminentes, contornados y casi evitados. Como historiadores orales, nuestro arte de oír se basa en la consciencia de que prácticamente todas las personas con quien conversamos enriquecen nuestra experiencia. Cada uno de mis entrevistados – tal vez quinientos -, y en la afirmación que se sigue no hay un cliché, representó una sorpresa y una experiencia de aprendizaje. Cada entrevista es importante, por ser *diferente* de todas las otras. Por consiguiente, lo que el trabajo nos enseña no es la importancia abstracta *del* individuo, alardeada por el capitalismo competitivo y liberal, sino la importancia idéntica *de todos los individuos*. (Portelli, 1997, p.17, cursiva del autor).

La relevancia de las memorias de cualquier narrador/a escogido/a está en la riqueza de sus experiencias y no en su *status* delineado por los supuestos sentidos de superioridad

jerárquica. En realidad, cada visión del mundo es modelada por experiencias diferentes (Samuel, 1989, p. 228) y eso precisa ser percibido, problematizado e interconectado a la vida cotidiana de la clase, de las evaluaciones, de las relaciones en general.

Reitero que es posible establecer nuevas relaciones entre las personas y los momentos de escuela, las personas y las situaciones cotidianas y festivas de una comunidad, porque es preciso fertilizar esa vía del diálogo, de la oralidad y de la escucha entre todos los personajes implicados para que de esas investigaciones sean percibidas las diferencias en un contexto de libertad para ser de hecho diferentes y con indicativos constantes de rupturas. Siendo la clase el lugar donde lo impensado, lo arriesgado, lo inexplorado y lo ambiguo, en vez de lo consensual y de lo asegurado, de lo conocido y de lo asentado, salgan a relucir, tengan espacios garantizados y favorezcan, en fin, toda experimentación que haga difícil el retorno del yo y del nosotros a lo idéntico (Silva, 2000, p.100). Así es como transformaremos nuestra convivencia escolar, tanto con los jóvenes como con cualquier otro sujeto histórico.

3.B. Creatividad y tecnología sirviendo a la oralidad

Al escoger emplear la metodología de la historia oral utilizamos nuestra creatividad. Lamentablemente no siempre tenemos disponibles instrumentos y/o documentos para comprar los materiales de campo. Muy a pesar de que algunos profesores/as y/o gestores de la escuela encuentren una solución para captar recursos financieros (financiaciones externas, becas propias y/o promoción de fiestas y rifas), no siempre podemos contar con las facilidades y las comodidades proporcionadas por el dinero en nuestros proyectos. Por eso, los ejemplos precisan ser adaptados a la realidad escolar.

En general, en Brasil, la historia oral se basa en grabar entrevistas, editar opiniones, relacionar las entrevistas con fuentes escritas y fotográficas, en las que no siempre hay una profundización teórico-metodológica de esos usos o sin que eso suponga cualquier discusión acerca de la naturaleza de las fuentes o de sus problemas (Amado y Ferreira, 2002).

Sin embargo, cada persona que utiliza ese método puede modificar esa realidad, investigando antes, durante y después del proceso - promoviendo debates con los propios alumnos, con sus familias y con toda la escuela sobre el producto realizado, escribiendo artículos, cómics o historias en viñetas, libritos artesanos, alimentando el mural o el *website* de la institución, diseminando información en reportajes, *blogs*, *internet* y demás vías posibilitadas por los muchos recursos tecnológicos disponibles. En la actualidad, felizmente, los modos de presentación de los productos (film, redacción, libro...) y los caminos de divulgación de ese proyecto final son múltiples y cada vez más accesibles.

Para despertar la empatía con la oralidad, el/la profesor/a puede escoger un tema

emergente del grupo (de la escuela, de la comunidad, de una festividad y otros) e invitar a los/las alumnos/as a contar sus historias al respecto, tanto en parejas como delante del grupo, mientras haya espontaneidad y tranquilidad en ese proceso, garantizando el derecho de aquellos/as que no desean hablar. A lo largo del ejercicio el foco está en proporcionar espacio al discurso y crear espacio para el oír, pues **no hay narrador sin oyente** (Costa, 2001, p.83, negrita mía). **Saber oír al otro** es esencial para quien trabaja con historia oral. Encontrar esa facultad entre las personas ha sido cada vez más escaso. Inclusive, el educador Ruben Alves (1999, p.65) aborda esa cuestión creando el término ‘escuchatoria’. Según él, siempre hay por las calles anuncios de cursos de oratoria, sin embargo, nadie nunca vio anuncios para cursos de ‘escuchatoria’, porque, en su interpretación, todo el mundo quiere aprender a hablar, pero nadie quiere aprender a oír y se arriesga a afirmar que si alguien crease un curso como ése por la ciudad, probablemente no tendría ni un alumno matriculado.

Otro camino es proponer al grupo un trabajo de campo y grabar entrevistas. Eso exige organización previa, durante y después del proceso, además de la necesidad de estudiar con ahínco el contenido central que será abordado con los/las entrevistados/as (produciendo guiones⁸ de cuestiones pertinentes al tema y al perfil de la historia de vida del narrador/a en cuestión), es preciso que el asunto *ética* sea exhaustivamente presente en el proceso de aprendizaje.

El respeto por el valor y por la importancia de cada individuo es, por tanto, una de las primeras lecciones de ética sobre la experiencia con el trabajo de campo en la Historia Oral (Portelli, 1997, p.17). El modo respetuoso en el trato con los/las narradores/as, sobre todo con aquellos/as que tienen opiniones diferentes a las del oyente; saber guardar información; establecer la confianza que es necesaria entre quien habla y quien escucha; claridad del/la investigador/a en saber trabajar con el contenido adquirido y del grupo en saber que no se puede utilizar un relato para fines distintos de los acordados con el/la narrador/a; el documento de derechos de autor⁹ (ver un modelo al final – Anexo) permitiendo que aquel relato pueda ser utilizado para fines de investigación y diseminado en ambientes públicos; la ética del retorno, o sea, el compromiso de llevar al/a la narrador/a (y/o la comunidad) investigado/a el resultado final del trabajo, inclusive evaluando con él si el objetivo fue alcanzado, si sus discursos fueron bien utilizados y todos los demás comportamientos que

⁸ Para quien desee avanzar sobre esas cuestiones de metodología y de guiones fílmicos Cf. NUNES, José Walter. **Patrimonios Subterráneos en Brasilia**. São Paulo: Annablume, 2005.

⁹ Para saber más, leer la Ley de Derechos de Autores Brasileños (Ley Nº. 9.610/ 19.02.1998), que entre varios puntos prohíbe la reproducción parcial o total de una obra (y relato entra en esa categoría). y las penas del Código Penal, una vez que cuando ocurre violación de esos derechos es considerado crimen (Ley No. 10.695/ 1º. 07.2003 - Art. 184 - Código Penal de Brasil).

preservan y constituyen la seriedad de quien lidia con la memoria y la historia de un ser humano.

Los materiales usados en las entrevistas de campo son muchos y varían según la realidad del lugar (disponibilidad de luz eléctrica, de equipamiento y otros), de la cultura del/de la narrador/a (si está acostumbrado/a a la tecnología y/o al abordaje con cámaras, grabadores y otros) y de los recursos financieros disponibles para esa práctica. La lista que sigue sirve solamente para indicar algunos equipamientos, pero ni de lejos abarca la complejidad de variables y de posibilidades de los recursos actualmente disponibles en el mercado, siendo pues posible utilizar:

- **Para fotografiar**

- 1) cámara fotográfica analógica o digital;
- 2) celular con capacidad de registrar imágenes;
- 3) ordenador para descargar las imágenes (cuando sean digitales) o tener dinero para revelarlas en papel fotográfico;
- 4) medios para salvar (captar y/o archivar) las imágenes producidas (CD-ROM, DVD, Pen Drive, HD externo y etc.).

- **Para filmar**

- 1) cámara de filmar analógica o digital;
- 2) móvil o cámara fotográfica con capacidad de filmaje;
- 3) un trípode para mantener la cámara frontal fija; en el caso de que sea posible, tener una segunda cámara para moverse y filmar otros ángulos del ambiente y del/la entrevistado/a;
- 4) trípode para los 'spots' de iluminación artificial. Para completar y/o equilibrar la iluminación natural del ambiente, si fuera el caso;
- 5) cintas de Mini-DVD o de otro tipo solicitado por el equipamiento usado, manteniendo la atención en el tiempo de duración, para no correr riesgos de que el relato no sea registrado;
- 6) acceso a una cabina de producción de vídeo y así "quemarlas" (término usado cuando "se graba" algo en los medios de comunicación) en DVD o cinta de VHF, manteniendo así el *backup* del contenido y facilitando su manipulación para consulta.
- 7) acceso a una cabina de producción para editar las imágenes, si ese fuera el caso (muchos ordenadores caseros disponen de aplicaciones o softwares para ello).

- **Para grabación del sonido**

- 1) micrófono para poner al entrevistado – si se fuera a filmar con equipamiento específico;
- 2) grabador (digital o analógico), o móvil, o máquina fotográfica con esa capacidad de registro de sonido;
- 3) computador para transferir el relato grabado o cintas k7, si es analógico;
- 4) medios para realizar el backup;
- 5) si se va a desgrabar (transcribir el contenido) se puede utilizar un programa llamado *Sound Forge* u otros del género para facilitar el trabajo del transcriptor y del tratamiento técnico de la información (clasificación e indexación, si fuera el caso).
- 6) si es necesario, grabar la entrevista en cinta de cassette. Para agilizar el proceso de desgrabación, en caso de que la persona que viene a transcribir la entrevista no disponga de ordenador para instalar el programa de desgrabación digital y/o no quiera lidiar con esa tecnología.

Acuérdese de tener a mano: pilas, cables de extensión, cable extra, cinta aislante, papeles, bolígrafos, guiones, documento para conseguir los derechos de autor y otros instrumentos necesarios para el campo específico.

El/la profesor/a debe atenerse a las transformaciones constantes de ese método con la historia oral. El proyecto bien planeado, las necesidades de campo (lleno de imprevistos pertinentes al *locus* y al ato de investigar) y la maduración, en general visible, de los/las investigadores/as y de los/las narradores/as, por medio de la experiencia dialógica que no necesariamente termina con la investigación.

Las líneas teóricas con las que más me identifico trabajan con la perspectiva de que la cantidad de entrevistados/as no precisa ser, necesariamente, una preocupación central de un proyecto sobre historia oral. Una vez que el elemento determinante para alcanzar un objetivo de investigación no está pautado en la cantidad de narradores/as, que se pueda llegar a un 'punto de saturación', el cual sería el momento en que, por medio de muchas entrevistas, los contenidos narrados comenzarían a repetirse y no revelarían elementos nuevos al/a la investigador/a, como sugiere Bertaux (1980, p.197-225).

Con todo, no reitero esa perspectiva de punto de saturación, porque defiendo que el/la investigador/a y/o profesor/a que esté trabajando con esa cuestión, tenga una percepción aguda para notar los matices de las narraciones grabadas, la calidad en la interpretación de relatos, procurando percibir detalles de una época y extraer, de modo denso, riquezas de significados contenidos en esas fuentes.

Un caso revelador de que la cantidad de fuentes no es determinante para la elaboración de una competente investigación historiográfica, se presenta en el libro de Ginzburg, en “El queso y los gusanos” (1987). Incluso no trabajando con historia oral, este autor nos da un modelo de cómo trabajar solamente con una historia de vida. En este caso, Ginzburg analiza el proceso de la Inquisición, de la Reforma, de la vida cotidiana y de las ideas de la Europa Católica, en el siglo XVI, por medio del proceso de un único moedor, Menocchio, o Domenico Scandella, considerado reo por la Inquisición, pues su cosmogonía sostenía la tesis de que el mundo tenía su origen en la putrefacción. La obra alcanza destaque no sólo por la maestría de la escritura del autor, sino en especial porque presenta por medio de un único personaje, Menocchio, al individuo conectado al todo, mostrando cómo ocurrían las relaciones sociales e históricas de un determinado tiempo y lugar, sin con ello, afirmar “la existencia de una cultura homogénea, común tanto a los campesinos como artesanos de la ciudad (por no hablar de los grupos marginales, como los vagabundos), en la Europa preindustrial” (1987, p.30). Al contrario, el autor nos enseña a delimitar un ámbito de investigación con análisis particularizados, sin, con ello, generalizar las conclusiones de ese estudio que se propuso.

Está claro que se espera que los/las narradores/as escogidos/as para un trabajo, independientemente de la cantidad, se hagan eco del objetivo de investigación y por eso, necesariamente, cuando escogemos, dejamos fuera otros igualmente ricos de experiencias y que proporcionarían otros resultados no menos valiosos. Al final, escoger narradores/as para una investigación es un ejercicio análogo al de fotografiar una imagen, como sugiere Sontag (2003, p.42, cursiva mía): “la fotografía es siempre la imagen que alguien escogió; *fotografiar es encuadrar, encuadrar es excluir*”.

Así, es preciso focalizar en el objetivo de la investigación y elaborar criterios claros para esa exploración, teniendo la consciencia de que siempre alguien se quedará fuera en la selección, pero teniendo el cuidado de no exponer y/o no causar resentimientos, sobre todo si los implicados son niños y adolescentes.

Es preciso estar siempre leyendo, escribiendo y debatiendo sobre el uso de la historia oral en prácticas pedagógicas, no sólo para que nuestra producción se amplíe y promueva transformaciones efectivas en la convivencia escolar y en la sociedad en general, sino para que haya una maduración de nuestras ideas y acciones.

De cualquier forma, mi experiencia me ha demostrado que por más que estudiemos las teorías y las prácticas, por más que planeemos todo el proceso metodológico de la historia oral, la cotidianeidad nos sorprende. Ni podría ser diferente dentro de esa perspectiva donde las experiencias de vida y visiones de mundo modulan comprensiones entre los/las implicados/as, en una articulación simultánea en que una influencia y recrea al otro, de la

misma forma en que la puesta en escena de la vida cotidiana proporciona y determina la producción de teorías y viceversa, como enseña Maffesoli (1978) al afirmar que es siempre desde los bastidores de la vida desde donde la teoría mira el espectáculo social, al mismo tiempo en que se esfuerza por soplar los papeles. Tal vez, solamente así las teorías de los libros y las prácticas y metodologías escolares tengan sentido, cuando una dialoga y transforma la otra.

Consideraciones finales

Mis reflexiones acerca de los asuntos aquí expuestos están tan inacabadas como los propios temas lo son. Tal vez sea ese pisar en terreno movedizo, ese misterio de si habrá alcance que conduzca y estimule nuestra creatividad en el campo de la educación, ampliando nuestros sentidos e invitándonos a compartir experiencias y análisis acerca de las complejidades engendradas en la cotidianeidad escolar, en la cultura de paz, en la convivencia humana y en los otros elementos constitutivos de esa realidad.

La propuesta de la selección de la historia oral como uno de los instrumentos metodológicos de la práctica pedagógica es asumir la convivencia con esa incertidumbre, aceptando el desafío de desarrollar un trabajo de autoría compartida, una vez que los resultados no dependen exclusivamente del/la profesor/a o del/la alumno/a, sino de ambos. En el fondo, cualquier proyecto realizado en clase es así: depende de las dos vías establecidas (a veces, no sólo de esas dos, sino de muchas otras: de la dirección de la institución, de las políticas públicas de la ciudad y demás vías que no son foco ahora).

En el uso de la historia oral, conectada a las líneas de las identidades plurales, al papel de la memoria, de la cultura y de la historia de vida esa cuestión de la autoría compartida se enfatiza, no en el sentido evidente de que el producto vía historia oral sea el resultado condensado de conjuntos de textos, cuyos repertorios apuntan su realización e implican a todos, sino bajo un sentido poco visible, el de que los/las narradores/as son también productores de sentidos de los contenidos ahí interpretados, lo que los convierte también en autores de la producción final. Frish apunta este argumento:

¿Quién es, verdaderamente el autor de una historia oral, sea una única entrevista o una larga narración en un libro? Es el historiador, colocando cuestiones y editando los resultados, o el 'sujeto', de quien las palabras son el corazón de los textos consecuentemente producidos? Y si, como ya argumenté, **precisamos entender las maneras en que la autoría es compartida**, lo que esto significa para

el entendimiento de cómo las entrevistas pueden realmente ser una fuente para la 'Historia, de formas distintas a las de informaciones históricas o de materia prima – Historia, esto es, una reconstrucción sintética que necesariamente envuelve historia, encuadramiento, análisis e interpretación, aunque de manera implícita? ¿Cuál es la relación entre entrevistador y sujeto en la producción de estas historias – quién es responsable de ellas y **dónde está localizada la autoridad interpretativa?** ¿Cómo podremos entender interpretaciones que son, esencialmente, producidas de forma conjunta en una entrevista, independientemente de que la relación establecida sea de cooperación o de tensión? **¿Cómo puede ser representada esta colaboración, y como, más usualmente, es normalmente mistificada y oscurecida y para qué efectos?**¹⁰ (Brayner, 2005, p.53).

Comparto esas cuestiones de Frish una vez que me alertan en mi práctica con la historia oral. Aunque no tenga las respuestas, creo que esas inquietudes suman en la dirección del pensar de una historia que dialoga con relaciones vividas y expuestas por los propios individuos, con complejidades que envuelven sus memorias y tramas que se extienden en el medio social en que habitan, atravesando las proposiciones de Benjamin al elucidar que, en la oralidad el narrador moldea sus experiencias en los discursos, así como la mano del artesano en la arcilla del jarrón que moldea (BENJAMIN, 1994, p.205), resignificando conocimientos que constituyen y construyen escenarios conmovedores de una época, revelando con aún más fuerza la sabiduría del narrador de Grande Sertón Veredas, Riobaldo, cuando dice:

El señor mire y vea, lo importante y bonito del mundo, es esto: que las personas no están siempre iguales, aún no fueron terminadas – pero van siempre cambiando. Afinan o desafinan. Verdad mayor es lo que la vida me enseñó [...], que la cosa más linda es que el hombre no está nunca terminado (2001).

¹⁰ Texto original: *Who is, really, the author of an oral history, whether this be a single interview or an edited book-length narrative? Is it the historian posing questions and editing the results, or the 'subject', whose words are the heart of the consequent texts? And if, as I came to argue, we need to understand the ways in which authorship is shared, what does this mean for understanding how interviews can actually be the source of "History, as distinct from historical data or raw material – history, that is, as the synthetic reconstruction that necessarily involves story, frame, analysis, and interpretation, however implicit? What is the relation between interviewer and subject in the generating of such histories – who is responsible for them and where is interpretative authority located? How are we to understand interpretations that are essentially, collaboratively produced in an interview, weather the relationship is one of cooperation or tension? How can this collaboration be represented, and how, more commonly, is it usually mystified and obscured and to what effect?* En FRISH, Michael. *The Shared Authority*. Citado y traducido por, BRAYNER, Natalia Guerra (2005)/ Comillas del autor, negrita de la traductora mantenidos por mí.

Bibliografia

Amado, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org). *Usos e busos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

Benjamin, Walter, *Obras escolhidas I - Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Barthes, Roland, 1977. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cultura, educação e interação*. In: *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996. Parte II, p.30-104.

Bertaux, Daniel, *L'approche biographique: sa validité methodologique, sés potentialités*, Cahier Internationaux de Sociologie (CNRS). France: Universitaires de France, 1980. Vol. LXIX.

Bolle, Willi, *Cultura, patrimônio e preservação*. In ARANTES, Antônio Augusto. *Estratégias de construção do patrimônio cultural: produzindo o passado*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

Brandão, Carlos Rodrigues, *Cultura, educação e interação*. In: *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996. Parte II, p.30-104.

Brito, Eleonora Zicari C., de. *O campo historiográfico: entre realismo e as representações*. *Universitas*, Brasília, v. 1, n.1,p. 21, 2003. Faculdade de Ciências da Educação – UNICEUB.

Costa, Cléria Botelho; *Memórias compartilhadas: os contadores de história*, In COSTA, Cléria Botelho e MAGALHAES, Nancy Alessio (orgs). *Contar história, fazer História: história, cultura e memória*. Brasília: Paralelo 15, 2001.

Costa, Cléria Botelho e MAGALHAES, Nancy Alessio (orgs), *Contar história, fazer História: história, cultura e memória*. Brasília: Paralelo 15, 2001.

Foucault, Michel, *A ordem do discurso*. Rio de Janeiro: Loyola, 1999.

Frish, Michael, A Shared Authority. Citado por BRAYNER, Natalia Guerra. *No fluir do Paranoá: memórias e experiências de mulheres na história de Brasília (1960 – 1990)*, dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade de Brasília, 2005.

Geertz, Clifford, O Impacto do Conceito de Cultura sobre o Conceito de Homem. In: *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

Ginzburg, Carlo, *O queijo e os vermes*. Trad. Maria Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Hall, Stuart, Quem precisa de identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu (org), *Identidade e diferença; a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.

Hall, Stuart, (org) *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage/ The Open University, 1997. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000, p.39.

Henri, Piéron, *Dicionário de Psicologia*. Trad. Dora de Barros Cullignan. São Paulo: Globo, 1996.

Jenkins, Keith, *A História repensada*. Trad. Mário Vilela, São Paulo: Contexto, 2001.

Maffesoli, Michel, *A lógica da dominação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Magalhães, Nancy Alessio, *Narradores: Vozes e poderes de diferentes pensadores*. In: Magalhães, Nancy A.; Costa, Cléria B, *Contar história, fazer história*. Brasília: Paralelo 15, 2002.

Magalhães, Nancy Alessio, Brasília do Brasil: Des-Cobrimentos. *Revista Participação*, Brasília, ano 4, n.6, jun. 2000.

Magalhães, Nancy Alessio, Brasília do Brasil: Des-Cobrimentos. *Revista Participação*, Brasília, ano 4, n.6, p.15, jun. 2000.

Magalhães, Nancy Alessio, Narrativas em vídeo: oral e visual como experiência de configuração de sentidos e temporalidades na História. In: MATSUMOTO, Roberta K; BARBATO, Silviane (Org.). Oralidades e outras linguagens. *Cadernos do CEAM/NECOIM/UnB*, Brasília, ano IV, n. 15, p. 17, dez. 2004.

Magalhães, Nancy Alessio, Sinotti, Marta Litwinczik (Org.), Memórias e direitos: moradas e abrigos em Brasília. Brasília: NECOIM / CEAM / UnB, 2001.

Marriel, Lucimar C; Assis, Simone G etti all, *Violência escolar e auto-estima de adolescentes*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.127, v.36, jan./abr. 2006.

Martínes, Albertina Mitjans, *Criatividade, Personalidade e Educação*. Mayra Pinto (trad). Campinas, SP: Papyrus, 1997.

Nunes, José Walter, *Patrimônios subterrâneos em Brasília*. São Paulo: Annablume, 2005.

Portelli, Alessandro, Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Revista Projeto História*, PUC – São Paulo, (15), abril, 1997.

Rosa, Guimarães, *Grande Sertão Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Samuel, Raphael, Teatros de memória. [Trad. Maria Therezinha J. Ribeiro e Vera Helena P. Maluf] In: *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo, n.14, p. 44, fev. 1997

Samuel, Raphael, História Local e História Oral Tradução Zena Winoma Eisenberg. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, São Paulo, set.89/fev.90.

Santos, Boaventura de Souza, *As dores do pós-colonialismo*. Publicado na Folha de S. Paulo, em 21 de agosto de 2006.

Silva, Tomaz Tadeu (org), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.

Sontag, Susan, *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Veyne, Paul Marie, *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Trad. Alda Baltar e Maria A Kneipp. Brasília: Ed. UnB, 1992.

Woodward, Kathryn, *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

ANEXO

Sugerencia / modelo de documento de derechos de autor para estudio de campo de la Historia Oral

CESIÓN GRATUITA DE DERECHOS DE ENTREVISTA EN AUDIO y VÍDEO

Yo, _____, CPF nº _____, RG nº _____, declaro ceder a _____, sin cualesquier restricciones en cuanto a efectos patrimoniales y financieros, la plena propiedad y los derechos de autor de la disertación de carácter histórico que presté al/a la investigador/a _____. La disertación tuvo una media de duración de _____ y fue grabado el día ____/____/_____, en la ciudad de _____. La/el _____ queda consecuentemente autorizada a utilizar, divulgar y publicar, para fines culturales, la mencionada disertación en todo o en parte, editado o no, bien como a permitir a terceros el acceso al mismo para fines idénticos, **con la condición de preservar la integridad y la indicación de la fuente y del/la autor/a.**

Brasilia, DD/MM/AAAA

Seguido de la firma del/la narrador/a.

Datos del/la narrador/a

Nombre:

Profesión:

Dirección actual:

Teléfono y e-mail actuales:

Datos del/la investigador/a

Nombre y matrícula:

Profesión:

Curso/ área/ institución

Orientador/a

Contactos actuales:

Equipamiento (video y audio digitales)

Responsable de la captación de imagen y de sonido: