

Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela*

José Antonio Caicedo Ortiz**



Resumen

Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela
Oral history as a political option, and political memory as a historical possibility for ethnic visualization by another school

El presente artículo propone establecer la relación de la historia oral y la memoria política con la etnoeducación. Los argumentos centrales se orientan en concebir, por un lado, la historia oral como una práctica política que ayuda a repensar el lugar del maestro y su saber histórico, y por otro, la memoria política como una alternativa para construir nuevos relatos históricos a partir del saber histórico local.

Abstract

This article seeks to establish the relationship of oral history and political memory with ethno-education. The core of our argumentation takes into account, on one hand, oral history as a political practice that helps us rethink the role of teachers and their historical knowledge, and on the other hand, political memory as an alternative for the construction of new historic narratives, based on local historical knowledge.

Résumé

Cet article essaie d'établir le rapport de l'histoire orale et la mémoire politique avec l'ethnoéducation. Les arguments cherchent à concevoir d'un côté, l'histoire orale comme une pratique politique qui aide à repenser la place du professeur et son savoir historique, et de l'autre côté, la mémoire politique comme un choix pour construire de nouveaux récits historiques à partir du savoir historique local.

Palabras clave

*Historia oral, memoria política, saber histórico local, etnoeducación afrocolombiana.
Oral history, political memory, local historical knowledge, afro-Colombian ethno-education.*

* Ponencia presentada en el panel "Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo xx", que se realizó en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", convocado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en octubre de 2007, en la ciudad de Buenos Aires.

** Profesor del Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca, Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad Andina Simon Bolívar, Quito-Ecuador.
E-mail: joseantoniocaic@gmail.com.

Es ya lugar común que como gramática del poder, la historia oficial¹ ha negado, en sus narrativas, la presencia de las poblaciones negras, debido al silenciamiento de los legados culturales, los héroes y los procesos de resistencias activas y cotidianas desplegadas por individuos y colectivos en el transcurrir histórico del país. Cuando el dispositivo de la *invisibilidad*² ha revertido en aparente visibilidad, las representaciones negras han quedado atrapadas en los marcos estereotípicos que persisten en la reducción ontológica del negro a su condición de esclavitud y servilismo, y a sus aportes folclorizados. En ese sentido es consabido el argumento de la invisibilidad o la visibilidad encuadrada en las representaciones coloniales de la gente negra, que trasiegan los macrorrelatos de la historia nacional, particularmente en textos políticos, académicos y científicos producidos entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX por las élites blanco-mestizas.

Así mismo, en la actualidad resulta evidente que uno de los dispositivos institucionales donde el relato apologético de la nación mestiza ha servido de mecanismo organizador de la historia ha sido la escuela, con sus mecanismos de inferiorización de las poblaciones negras e indígenas, a través de los textos escolares,³ los rituales de culto a los símbolos nacionales, el disciplinamiento del cuerpo, los manuales de convivencia y las prácticas cotidianas de escolarización. Concebida como agencia de control cultural (Bodnar y Rodríguez, 1993), la escuela

en Colombia sigue siendo una institución socializadora de los valores, los saberes, las representaciones y las prácticas del discurso nacionalista heredero de la ideología colonial y del eurocentrismo, que ha moldeado a la gente negra en el mito del mestizaje y el blanqueamiento y sus correlatos: el racismo, la exclusión y la subvalorización de la condición de existencia del ser negro.

El presente artículo propone un campo de reflexión poco explorado, como es la relación de la historia oral y la memoria política con la etnoeducación. Los argumentos centrales se orientan en concebir, por un lado, la *historia oral* como una práctica política que ayuda a repensar el lugar del maestro y su saber histórico, y por otro, la *memoria política* como una alternativa para construir nuevos relatos históricos a partir del saber histórico local.

Si la historia que circula en las escuelas no posibilita ser espejo de referencia digno para los grupos racializados, ¿es posible que la historia oral permita agenciar otros saberes escolares? ¿Es posible que la memoria política localizada coadyuve a la descolonización de la historia y la escuela? Estas son las preguntas que guían esta reflexión. Quizá no logre exponer los argumentos más sólidos, pero si se logra despertar la curiosidad para pensar otra escuela desde las voces de los silenciados de la historia y si se abren rutas de indagación sobre la memoria como otra forma de contar lo no dicho, entonces este ejercicio ha cumplido su propósito.

1 La concepción de la historia oficial se apoya en los relatos nacionalistas tendientes a "la instauración de un discurso histórico que acompaña la formación del Estado Nacional y cuyas características son el providencialismo, el etnocentrismo y el ideal de progreso; que como tal, hacía parte de las ideologías del nacionalismo de Estado" (Almario, 2003: 158).

2 Concepto expuesto por la antropóloga Nina S. de Friedmann en la década del setenta, una de las pioneras en el estudio de los grupos negros en Colombia. Sus investigaciones siempre estuvieron encaminadas a visibilizar los aportes de la cultura negra en el país, siguiendo el modelo teórico de las huellas de africanía como opción por lo que podría denominarse una "política de la visibilidad" del legado africano en este territorio. Véase Nina S. de Friedmann (1984 y 1983).

3 Un trabajo notable sobre el papel de los textos escolares en la reproducción de la historia nacional se encuentra en Herrera (2003).

La historia oral como opción política por otra escuela

La entrevista de la historia oral transforma a la memoria frágil en un registro permanente del pasado, que es a la vez valioso y con el paso del tiempo irremplazable.

Y esto es cierto incluso para el más sencillo proyecto de historia oral de un grupo escolar.

Tarde o temprano a todo historiador oral, sea estudiante o profesional, llega el pensamiento: "si no hubiera grabado esto, podría haberse perdido para siempre"

Sitton, Mehaffy y Davis (1989: 27)

Para los investigadores que se orientan por la historia oral como disciplina, la asunción de las fuentes orales constituye una posibilidad para reconstruir el pasado desde las múltiples voces de sujetos relegados de las historias oficiales. Los discursos apologéticos de la nación, contruidos por las élites criollas después de instaurado el régimen republicano a mediados del siglo XIX y en gran parte del XX, representan narrativas silenciadoras de las experiencias de grupos imaginados como los *otros*, en relación con el ideal de la población blanca-mestiza de élite.

En el relato de la historia nacional, los negros no tuvieron cabida en el proyecto emergente tendiente a consolidar la identidad nacional mestiza. Cuando sus "presencias" fueron visibilizadas, prevaleció el discurso de la inferiorización, al representarlos como esclavos, serviles, folclóricos, con todo los aspectos que aluden a la sinonimia del atraso. Una de las características de la historia nacional ha sido su marcada tendencia hacia la cultura letrada, donde ha encontrado su lugar exclusivo de legitimación.

Como es sabido, la escuela ha sido una institución que nació negando la diferencia o, en el "mejor" de los casos, incluyéndola al integrar la etnicidad, seleccionando fragmentos de saberes culturales, al producir y reproducir los mundos de la negritud bajo la lectura del

primitivismo colonial, que no es más que la reducción antológica de los negros al estado eternizado de la esclavitud y la "alegría" perenne de la folclorización. Estas inclusiones racistas y estas exclusiones silenciadoras representan el macrorrelato en el cual se ha inscrito y escrito el protagonismo de los afrocolombianos en el "gran" texto de la historia nacional.

Teniendo en cuenta el mecanismo de invisibilidad / visibilidad histórica al que han sido sometidos los afrocolombianos en el espacio gramatical de la historia escrita, los relatos orales constituyen recursos valiosos para indagar otros registros del pasado afrocolombiano, acudiendo a los resquicios de la memoria de individuos y grupos, con lo cual se presenta una alternativa para recabar la historia cercana de localidades donde se asienta población negra, más allá de la evidencia escrita. Sin embargo, es preciso mencionar, tal como lo considera Alessandro Portelli (1991), que no hay que creer que lo oral y lo escrito son mundos separados, pues el testimonio es básicamente oral aunque esté escrito. Lo importante es entender que existe una especie de red circular entre la oralidad y la escritura que obliga a ver la articulación que se teje entre ellas.

Considerando la especificidad de la historia oral, Portelli identifica cuatro elementos que la diferencian de la historia escrita:

1. *La forma*, en tanto el historiador oral trabaja con rasgos estructuralmente diferentes a las reglas escritas gramaticales, como el tono, el volumen y el ritmo, lo cual puede generar significados importantes que no son traducibles en la escritura.
2. *La credibilidad*, al considerar que lo que se reconoce en la historia oral es una verdad de la subjetividad que no se podría formular sólo usando los datos históricos.
3. *El acercamiento*, en tanto se lee y se escucha de manera diferente, por lo que se trata, más que de buscar la coherencia del relato,

“entender los significados más profundos y hacer justicia a la complejidad encontrada en la vida y las experiencias históricas de quienes nos la cuentan” (1991: 48). Por tanto, en la historia oral, en lugar de transitar hacia el hallazgo de la verdad objetiva, lo que interesa es la divergencia de la verdad, es decir, la imaginación, el simbolismo y los deseos de los individuos que emergen en un discurso oral. Por eso no hay “objetividad” como tal.

4. *El producto*, el cual es diferente al de la investigación escrita, a causa de que el rol del investigador de la oralidad es más activo, puesto que funciona como un compañero que dialoga con otro, por lo que la información entre narrador e historiador puede cambiar. De ahí que para el trabajador de la oralidad, el producto resulta un poco más complejo, debido a que su materia prima es la memoria y esto implica introducir la perspectiva y las visiones de los actores, diferente a los que trabajan los archivos escritos, quienes se enfrentan a versiones “objetivadas” de los acontecimientos.

En ese sentido, la historia oral permite que las fuentes que emergen de los testimonios subjetivos de grupos y sectores “sin voz”, como es el caso de los afrocolombianos, abran posibilidades para dar cuenta de la cotidianidad de la vida, de los mundos silenciados por las narrativas historiográficas nacionales y de rescatar las historias locales, articulando las experiencias significativas de los sujetos como recursos valiosos y validos para la producción del pasado. Por esta razón, lo peculiar de la historia oral es que los testimonios o las fuentes en que se apoyan son esencialmente *voces de la memoria*. Esto lleva a que el material recopilado sea sistematizado con una lógica diferente a la de la evidencia escrita, porque aun las “mentiras” que son propias a las posibilidades del relato oral o los olvidos inherentes a la memoria, deben ser identificados no siguiendo la lógica de la falsación, sino como aspectos que representan un fragmento biográfico

vital para el testimoniante y que, al estar articulados a las experiencias significativas de los sujetos, pueden dar cuenta de sus realidades históricas a partir de lo que para ellos rememoran en cuanto experiencia significativamente trascendental o existencial (véanse Archila, 1998; Thompson, 1998 y Prins, 1994).

Metodológicamente hablando, la historia oral, más que verificar si el relato es verdadero o falso, o más que encontrar las “fallas” de la memoria como hechos que invalidan el testimonio, articula los olvidos como parte de la lógica intrínseca a la activación de la memoria que se mueve entre la dialéctica del olvido y del recuerdo, donde la selección de algunos hechos del pasado constituye el rasgo característico de la fuente oral, pues toda acto de memoria selecciona fragmentos de realidad que circulan como recuerdos significativos traídos a la mente en el momento en que se activa la memoria. De ahí que la fuente fundamental de este tipo de historia sea el testimonio oral, dándole menor relevancia el archivo escrito. Así, lo que interesa es ver cómo se comprende lo que para la gente es significativo en su vida, cómo se significan los hechos y cómo se articulan los recuerdos en el proceso de mediación que se presenta cuando se establece una relación entre los actores de la investigación.

Es en este proceso que la historia oral produce conocimiento, teniendo en cuenta las relaciones y las mediaciones en que se presenta la evidencia oral, puesto que éstas se generan en una interacción humana que lleva a identificar el conjunto de presencias subjetivas que se producen voluntariamente. Si el historiador asume que desde las fuentes orales se construye una visión de mundo, interesa entonces saber por qué se recuerda y cómo se recuerda, es decir, el uso social de la memoria que se transforma en narrativa histórica.

Es importante mencionar los cuestionamientos a la perspectiva oral de la historia. Las críticas a estos aspectos se centran básicamente en el peso gravitante de la memoria en cuanto material

exclusivo para reconstruir un pasado. En ese sentido, Mauricio Archiva (1998) destaca tres aspectos asumidos como críticas comunes a las fuentes orales: 1) se les cuestiona que se apoyan en un elemento débil y frágil llamado “memoria”; 2) se les considera que se nutren sólo de percepciones subjetivas, lo cual es peligroso para la producción científica anclada en la búsqueda mítica de la “objetividad”, y 3) se afirma que dan cuenta de particularidades expresadas en realidades locales que no alcanzan la trascendencia macroestructural a la que ha apuntado la historia tradicional.

Sin embargo, a favor de la historia oral, el mismo autor responde a estas críticas considerando que sólo se recuerda lo significativo; que, además, es necesario explicitar la subjetividad en tanto mundo de experiencia, y que desde lo particular se puede referenciar lo macro, es decir, desde la experiencia de lo objetivamente construido como subjetividad anormal se puede dar cuenta de otras realidades que en la profundidad del sentido que las habita se sienten tan normales a otras.

No obstante, sin desconocer las limitaciones de las fuentes orales para la reconstrucción del pasado, es claro que la historia oral es una de las mejores opciones para dar voz a los sin voz de la historia, activando sus memorias, sus experiencias significativas, al despertar el alma en reposo de la subjetividad, dado que son aspectos que deben ser entendidos no como obstáculos hacia la “objetividad científica”, sino como otra forma metodológica que interpela las historias elaboradas desde las fuentes oficiales, particularmente escritas.

Este paso lleva al descubrimiento del discurso del “otro”, el del protagonista y su “visión del mundo”, recreada permanentemente en el presente. Si el investigador no llega a comprender esta dimensión del trabajo, corre el peligro de traducir e interpretar unilateralmente la biografía (Ticona, 2002: 30).

Por tanto, la historia oral representa una “novedad”, no sólo epistemológica y metodológica frente a la historiografía tradicional centrada en la verdad legitimada por la escritura, sino que atiende a un hecho político, en tanto permite el fortalecimiento de la identidad étnica para muchos grupos marcados negativamente en el mapa de la alteridad, debido a que cuando “prestan” sus voces activan sus memorias para contar sus propias historias. No se trata tampoco de exacerbar una especie de populismo historiográfico, sino de enfrentar los silencios, aquellas formas de producción de no existencia que nos lleven a reivindicar no sólo *sociologías de las ausencias* para repensar la teoría crítica, como diría Boaventura de Sousa (2003), sino también por las ausencias de la historia, y por qué no, de la misma sociología histórica.

Por consiguiente, teniendo en cuenta los argumentos a favor de la historia oral, se entiende que ésta representa una posibilidad para dar voz a los que no han tenido ese privilegio, por cuestiones de exclusión, discriminación y marginalización de los templos epistémicos del saber y del poder, y a partir de esa voz construir otra visión de los hechos, donde la historia de los grupos “invisibilizados” adquiere un carácter interpelador frente a las macronarrativas que niegan la existencia de otras historias. En ese sentido, se puede decir que esta variante historiográfica es ante todo una *práctica política*, tendiente a fortalecer las identidades de los grupos subordinados en los relatos de las historias tradicionales. En otras palabras:

[...] la historia oral busca democratizar las condiciones mismas del saber historiográfico al definir a todo sujeto como capaz de producir conocimiento histórico. Como discurso altamente político, la historia oral tiene como objetivo la tarea de presentar actores anónimos y de revelar nuevos sentidos e interpretaciones de la historia (Vich y Zarala, 2004: 72).

En definitiva, la historia oral como práctica política permite recuperar el pasado, en la medida que se apoya en relatos de grupos marginados, por lo que le es posible dar cuenta de lo particular en lo general, de lo micro en lo macro y, sobre todo, fortalecer la identidad de sectores sociales silenciados por los relatos hegemónicos amparados en el poder de la escritura y sus aparatos institucionales de difusión de la historia oficial, como la familia, el Estado y particularmente, la escuela. Por tal razón, la historia oral representa una alternativa como proyecto etnoeducativo, si ésta logra afectar la cultura escolar con sus saberes tradicionales.

Si la etnoeducación apela por la visibilización y el empoderamiento de quienes han estado al margen, por no decir que fuera de los saberes escolares, la historia oral, en cuanto proyecto etnoeducativo, abre rutas de tránsito para dar voz, visibilidad y empoderamiento a maestros afrocolombianos, reconociendo su papel como productores de saber. En ese sentido, teniendo en cuenta que en las escuelas existen maestros que tienen conocimientos acerca del pasado, que han estado ausentes o invisibilizados a merced del modelo homogeneizante que ha caracterizado a la cultura escolar, considero que por la vía de la historia oral es posible transformar el lugar del maestro afrocolombiano, de reproductor de saber, a productor de saber histórico-local.

Para ir un poco más allá: la memoria política como posibilidad histórica

Peter Burke (1997) ha indicado que los historiadores que optan por los registros orales para dar cuenta de hechos del pasado han recurrido a ellos desde dos tipos de uso. Por un lado, el material oral ha sido manipulado como una fuente más dentro del proceso de investigación histórica y, por otro, se ha visto en él un fenómeno histórico digno de atención para construir visiones de mundo. Estos usos diferenciados de las fuentes orales y, en particular

el segundo tipo, trae a colación el problema de la memoria como objeto de atracción para la interpretación del pasado. En el primer sentido se asume a la memoria como un ingrediente más en relación con otro conjunto de memorias que están en otros registros, especialmente los de la memoria escrita, por lo que se la utiliza como una fuente susceptible de ser contrastada con otras fuentes como ejercicio disciplinar, en el cual se encuentra “entrapada” la historia oral. En el otro sentido, se asume que la memoria es un problema en sí mismo, dado su plasticidad, su carácter maleable y no fácilmente aprensible, lo cual la define no como fuente contrastable, sino como un “objeto” de disputa, donde sobresale el conflicto por y sobre la memoria en cuanto arena contenciosa.

De esta manera, el optar por el lugar de la memoria para la producción del pasado implica conectarse con los diferentes senderos por donde ésta fluye, dado que a la memoria siempre se la evoca desde un presente (tiempo) y un lugar (espacio). Cuando esta evocación aparece, se está procediendo a su recuperación, a la construcción de experiencias de un pasado. Si la memoria es plástica, hasta qué punto lo es, se pregunta Burke, debido a que si la memoria es maleable, es correlativamente transformable. Ahí entra el tema del posmodernismo, en el cual se enfatiza en el presente como construcción imaginaria y es, de acuerdo con esta segunda acepción en el uso de los registros orales, que Burke considera (1997) que se debería apelar por una dialéctica entre el pasado y el presente, entendiendo que aquel es analizable, pero hasta cierto punto, porque tiene sus límites, debido a la fragilidad del recuerdo, lo cual requiere pensar en tres ejes que hacen de la memoria un problema:

1. *La transmisión.* Los medios, los vínculos, los canales, cuáles son los lugares de la memoria (tradiciones orales, ceremonias, monumentos), esto es, cómo se transmite la memoria.

2. Los *usos de la memoria*. No pregunta por el significado, sino por el uso, es decir, por la manera como se tramita el recuerdo, toda vez que es a partir de establecer los usos del pasado como se van construyendo comunidades de memoria.
3. El *poder*. Si se recuerda algo, cómo, por qué y para qué se recuerda, cuáles son las reglas involucradas en la construcción del recuerdo y del olvido. Ahí entra el tema del poder, en la medida en que éste conlleva a preguntarse: qué se quiere recordar, de qué manera y con qué propósitos se aboga por el recuerdo.

Los tres aspectos señalados por Burke establecen un punto para el análisis diferenciado entre la *historia oral* y la *memoria*, en lo relacionado con el tratamiento que se le da a los registros orales para la producción del pasado. Las dos vías señaladas sugieren transitar por caminos distintos, que si bien pueden encontrarse en aspectos, como el acudir a la oralidad con el fin de recabar otros pasados desde las voces de sectores populares, es evidente que el nivel de confianza en los registros orales se traduce en asunciones sustancialmente diferentes sobre la centralidad que ocupan dichos registros para dar cuenta de los hechos del pasado y la función que cumplen en el presente.

Como se ha mencionado, la historia oral acude a un cierto quiebre metodológico y epistemológico, en la medida en que al recuperar el pasado desde los recuerdos individuales y colectivos, lo que se pretende es rescatar las historias de grupos que no tiene otro registro histórico que sus voces. De ahí que se puede encontrar, en la historia oral, una intencionalidad eminentemente política y no sólo académica. Sin embargo —y a pesar de que este tipo de historia constituye una opción política para “dar voz” al que no la ha tenido—, se encuentra inmersa en la red disciplinar que la obliga a responder a los cánones de la comunidad académica, ajustándose a las exigencias metodológicas, epistémicas y aun políticas de

los criterios de validación de las fuentes, haciendo que la memoria de los sujetos investigados no adquiera el estatuto de un conocimiento histórico, sino que sea asumida como *fuentes*, esto es, un material que debe ser procesado para responder a criterios de verdad y objetividad científica.

Atendiendo a este planteamiento, se hace necesario pensar la memoria política de grupos silenciados, como los afrocolombianos, para construir opciones de historia, mediante la cual sea posible articular el conocimiento del pasado que reposa en la memoria de personas significativas, con el fin de narrar otras versiones diferentes y quizá más cercanas a la realidad de grupos que el saber escolar hegemónico no deja circular. En ese sentido, se vuelve importante pensar en la posibilidad que tiene la memoria política de maestros afrocolombianos como una opción para transformar sus recuerdos en posibilidades históricas, para la comprensión del pasado cercano.

Si entendemos que la historia oral es una práctica política que trabaja la memoria como materia prima para visibilizar los silencios de la historia, se puede avanzar también en la posibilidad de que la memoria política se convierta en un campo de recuerdos válido para la lectura de otra forma de contar la historia. Es decir, más allá de ser materia prima manipulable, transformable y traducible, lo que aquí planteo es la necesidad de posicionar la memoria en otro tipo de registro histórico, no sólo para dar cuenta del pasado, sino, de manera fundamental, para entender el presente.

En ese sentido, los planteamientos sugeridos abren una ruta para la etnoeducación, toda vez que lo que propongo en este texto es lo siguiente: que mientras la *historia oral* permite que la evidencia oral emerja del olvido para posicionar políticamente las voces del silencio, la *memoria política* abre del sótano del olvido los recuerdos, para narrar, como lo sugiere Rivera (2003), la *memoria corta*, que no es más que una posibilidad de historiar aquello que no se

ha dicho. Si esto es posible hacerlo desde la voz y el recuerdo de maestros afrocolombianos, entonces, la historia oral y la memoria política entretrejen sus sentidos en la telaraña inacabada de la etnoeducación, permitiendo que la historia local pueda ser trabajada desde la escuela, pero desplazándose de su marco curricular homogeneizante al espacio del maestro que recuerda y la nombra.

El sentido de la etnoeducación afrocolombiana

En los últimos veinte años emergió, en el país, una serie de procesos de reivindicación étnica preocupados por revertir el ideario de sociedad hegemónica con sus marcas de inferiorización sobre las minorías. Estos procesos se han llevado a cabo mediante diferentes apuestas sociales, dentro de las cuales se destacan los proyectos educativos, como medio para la generación de procesos de escolarización acorde a las necesidades contextuales y culturales de los grupos étnicos, y la promulgación de la Carta Constitucional de 1991, que reconoció, en el campo jurídico, el carácter multiétnico y pluricultural de la nación colombiana, por lo

cual el discurso de la diversidad ha venido ganado espacio como uno de los valores centrales de la ciudadanía en el país. Con ello se consolidó el campo de la etnoeducación que, agenciada por el movimiento indígena en un primer momento y luego por las poblaciones afrocolombianas, ha significado una opción para disputar la lectura histórica oficial que ha proliferado en la educación del país, convirtiendo la historia en un campo de formación política para el fortalecimiento de la identidad étnica.⁴

Ahora, se hace necesario recordar que la "identidad" negra en Colombia no ha tenido el mismo proceso de institucionalización que el de las poblaciones indígenas.⁵ El modelo de relación de la población afrocolombiana con el Estado republicano ha sido delineado por el dispositivo de la invisibilización histórica en su doble funcionamiento. Por un lado, ha proliferado una intención de inclusión bajo el paradigma del mestizaje, que es al mismo tiempo un sistema de negación de la diferencia, al pretender encajar al sujeto negro en el ideario de la ciudadanía aséptica, que niega las pertenencias culturales como parte del ser colombiano.

4 En el caso de las poblaciones indígenas, la etnoeducación ha representado una alternativa al modelo descontextualizado de educación oficial promovido por el Estado y la Iglesia en sus comunidades a través de la historia, que con sus huellas de evangelización, adoctrinamiento e integracionismo dejó como consecuencia la aculturación, la discriminación y la generación de conciencias de autosubvalorización sobre la condición de existencia indígena. Las movilizaciones desarrolladas desde la década del setenta por una educación acorde a sus realidades culturales, sociales, económicas y políticas, en consonancia con sus cosmovisiones, revirtieron en la formación de programas de educación indígena, educación intercultural, educación bilingüe intercultural, que más tarde adquirió la definición de etnoeducación cuando fue reconocida por el Estado como parte de la política educativa para los grupos étnicos y que se ha constituido en un proyecto en pro del control cultural sobre su pasado. Este proceso, desarrollado en medio de las tensiones y los conflictos que implica posicionar la diferencia cultural en un país que ha impuesto un imaginario eurocéntrico aceptado por la gran mayoría de la sociedad, ha posibilitado a las comunidades indígenas revertir la negación e inferiorización histórica, depositando en la etnoeducación un camino posible para ganar autonomía y respeto sobre la base de socializar sus valores, sus tradiciones y sus legados para el fortalecimiento de la identidad étnica. En ese sentido, el pasado como arena contenciosa ha sido uno de los principales "objetos" de disputa política para revertir la narrativa de la historia oficial que ha inferiorizado a estos grupos, teniendo en la recuperación del pasado un lugar político.

5 La historia de las poblaciones negras ha sido muy diferente al de las comunidades indígenas. En términos históricos, las primeras sólo fueron objeto de reconocimiento jurídico por primera vez en 1821 con la Ley de vientres, mientras que las poblaciones indígenas, desde la época colonial, fueron reconocidas como comunidades a través de los resguardos. Esto generó formas diferentes en la relación del Estado republicano en relación con las comunidades étnicas, al punto que las poblaciones negras sólo fueron reconocidas como comunidad en 1993 en la Ley 70, adoptando el modelo étnico de los indígenas.

Por otro, son evidentes las dinámicas de exclusión de la gente negra, materializadas en las prácticas del racismo simbólico e institucional, mediante las cuales esta población ha tenido que lidiar fuertemente para acceder a los diferentes bienes materiales que se facilitan para otros grupos.

Aunque con los grupos indígenas ha primado el elemento común de la inferiorización, sus expresiones no han sido ajenas a su transcurrir histórico, que ha tenido como característica principal el reconocimiento de los afrocolombianos como ciudadanos frente al Estado, a diferencia del reconocimiento como grupos colectivos que históricamente se la ha otorgado a los indígenas. No obstante, el derecho de ciudadanía a los negros no se ha materializado en la práctica, debido al peso del racismo y la invisibilización que se ha ejercido sobre estas poblaciones en el país. De ahí que la etnoeducación afrocolombiana tenga como una de sus características principales la multiplicidad de sentidos acorde al lugar geográfico, institucional y organizativo desde el cual se la piensa.

Como lo sugiere García (2000), dos concepciones de la etnoeducación han privilegiado el debate en el caso de las poblaciones afrocolombianas. Una primera versión, que podría decirse es asumida por militantes políticos del movimiento afrocolombiano, tiene como bandera de lucha la reivindicación étnica, y se inclina por concebir la etnoeducación como una propuesta que incorpora los conocimientos ancestrales, la oralidad, el territorio, la historia y la autodeterminación, de cara a la conso-

lidación de un proyecto de vida de "pueblo negro". La otra versión adopta la perspectiva de la interculturalidad, entendiendo que se trataría de sensibilizar al conjunto de la población sobre los aportes que históricamente han hecho los descendientes de esclavizados⁶ a la construcción de la nación, con el fin de combatir la invisibilización, el racismo y la exclusión.

Según (García, 2000) la etnoeducación afrocolombiana giraría en torno al dilema de un proyecto para sí y un horizonte de visibilización de los legados afrocolombianos para el resto de la sociedad. El primero tiene como fundamentado la valorización en lo propio, desarrollado desde el interior del grupo para la autodeterminación, diferenciándose del proyecto de sociedad nacional. En la otra concepción se piensa la etnoeducación para la concientización del país de lo que implica ser afrocolombiano bajo el principio de la relación intercultural, entendiendo que se trata de sensibilizar al país sobre la importancia de reconocer y respetar los aportes de las poblaciones negras al desarrollo histórico, cultural y moral de la sociedad, con el propósito de relacionarse con los demás a partir de lo propio.

Teniendo en cuenta los dos horizontes señalados por García, la presente reflexión asume la perspectiva etnoeducativa como proyecto de vida afrocolombiano, agenciado desde la escuela, pero matizando que se trata de una propuesta de concientización de lo que involucra ser afrocolombiano en contextos de gente negra como paso necesario hacia la interculturalidad.

6 Para los movimientos sociales afros, la asunción del término "esclavizados" en vez de "esclavos" no constituye un simple juego semántico, sino que fundamentalmente alude a un contenido político en la enunciación del hecho histórico. Se entiende que las condiciones de la población traída de África se dio de manera forzada y no por la voluntad de los africanos, lo cual connota horizontes de resistencia desde el momento inicial de la trata negrera y sus posteriores procesos diaspóricos en el Nuevo Mundo. Si bien esta apuesta puede ser cuestionada desde la disciplina histórica, sí resulta de vital importancia para los movimientos sociales, dado que para ellos tiene "menor importancia" el significado histórico "tal como ocurrió", y sí mayor relevancia el uso cultural y político que se hace de la memoria histórica para el fortalecimiento identitario y la reivindicación étnica. Véase Grueso (2000), Castro (2004) y Mosquera (2007).

Esto es fundamental nombrarlo, pues es evidente que no en todos los contextos con alto peso demográfico de afrocolombianos se tiene claro lo que significaría un proyecto “propio”. Al contrario, muchos de estos lugares carecen de una “conciencia” que les permita valorar positivamente su historia, los legados africanos y, lo que es peor, las huellas de la colonialidad se mantienen vigentes, por lo que la baja autoestima, el endorracismo y la autonegación de su condición negra permean cotidianamente sus realidades. La apuesta no es por un “proyecto propio” aislado de la realidad sistémica, sino que lo propio adquiere un sentido de concientización que posibilite a los estudiantes y los maestros valorar su pasado inmediato, su historia local y su condición de existencia, pues, ¿cómo se puede ser intercultural respetando lo de los demás cuando lo de uno se desprecia?

Para esto se propone recurrir a la historia oral y a la memoria política como medios de socialización formativa en la escuela. Por un lado, a través de la historia oral se devela la posibilidad para la potenciación de la identidad, de la organización y la agencia educativa de maestros y estudiantes afrocolombianos, de cara a la construcción de una *práctica política por el pasado*, digna de ser desarrollada desde la escuela. Por otro, la memoria política contribuye para el análisis del presente desde otros registros históricos que no permiten olvidar, y de esa manera interpelar la historia oficial que la escuela agencia como parte de sus saberes. No se trata de mitificar el pasado a través de lo que sería la narración de una historia al revés que se convierta en demagogia populista y en un relato abstracto, sino de generar espacios de reflexión crítica sobre el contexto histórico inmediato, destacando las gestas de movilización social acontecidas en años anteriores, con el fin de brindar otras herramientas de formación escolar, comprendiendo la articulación del pasado que marca el presente.

Dar voz al maestro afrocolombiano es dar lugar a la memoria política por otra escuela

Aquí sucedió un fenómeno que era el Ingenio Bengala, el Ingenio Bengala albergaba a todos los que estaban en posibilidad de trabajar en la industria azucarera, cierra el Ingenio, aparece el Ingenio Cabaña y Naranja, ahora ha permanecido únicamente el Ingenio La Cabaña y viene la migración de trabajadores de la Costa Pacífica, de la misma raza nuestra y además de ello aparecen los nariñenses para el corte de la caña, y como cosa curiosa, el cortero de caña que viene aquí de Nariño no es de las regiones de negros en Nariño y vienen blancos, indígenas, de Ipiales, a cortar caña aquí, del mismo Pasto y se da lo que en el momento de pronto de dio y se apoyó que fue la invasión. Hoy en día son los barrios de Carlos Alberto Guzmán y Altos de París, invaden un terreno, especialmente la gente que no era de aquí para construir su vivienda, porque llegó un momento en que no podían albergar a mucha gente de la que venían a trabajar y eso nos trajo un problema muy grave, el problema de hacinamiento que tenía como característica que los que venían de la Costa Pacífica caucana, de agruparse mucha gente en una sola casa o habitación; entonces, usted ahí puede notar, la intimidad se pierde, muchas de las cosas y se da el lugar para asentamientos de violencia. Es que una cosa es Puerto Tejada antes de que se hubiera sucedido los procesos de invasión y otras es Puerto Tejada después de la invasión. Eso es más o menos como en los años 78 [1978] o 76 [1976], no lo tengo claro, no recuerdo bien en ese momento histórico, pero fue en los años setenta, ya bien caído los años setenta, casi entrando a los ochenta, se da fuertemente ese movimiento y nos desestabiliza

fuertemente, porque las características del negro de aquí de Puerto Tejada ha variado mucho (Rafael Ovidio Banguero, maestro afrocolombiano).⁷

A mediados de 2006 se inició un proceso educativo que tenía como objetivo fundamental mejorar la calidad de la educación en la región del norte de Cauca. Este proceso, denominado "Proyecto Afronorte",⁸ es el polo a tierra que ha generado la presente reflexión y es parte del camino andado en un contexto cultural doblemente excluido: del centro urbano más cercano a él como lo es Cali, capital y principal centro administrativo y económico de uno de sus departamentos vecinos, el Valle del Cauca, e igualmente de su propio departamento por el resto de municipios que poco o nada saben de que al interior de sus fronteras existe un mundo lleno de historias, procesos históricos de resistencias, de movilizaciones, de riqueza cultural en sus más variadas expresiones y, sobre todo, un espacio donde la escuela también se debate entre la posibilidad de ser otra o seguir atada el destino histórico de ser la misma.

La región nortecaucana tiene como característica ser un mundo de contrastes geográficos, históricos y culturales. Entre las zonas de montaña que ambientan paisajes y modos de vida rurales, se ciernen cerros y picos que vigilan el paso del tiempo, como testigos oculares de una historia que tiene en la explotación minera la principal fuente de subsistencia para sus

pobladores y su más cruda tragedia. En las zonas planas, con ambientes urbanos se entrecruza el drama de tener una ciudad que no sólo explota los sueños de sus habitantes por querer ser ciudadanos, sino que se riega la historia de la expropiación de la tierra de los campesinos negros que dejó la introducción de la agroindustria cañera en la década del cincuenta del siglo xx.

Esta región de contrastes, sin embargo, guarda una característica fundamental: la mayoría de su población es negra. Y es quizá ese rasgo característico uno de los factores que explica su doble exclusión, que proviene de la subvaloración geopolítica que ha construido el departamento vecino, que la considera como una región atrasada, premoderna, campesina, a pesar de su heterogeneidad, y la invisibilidad que emana del interior mismo de su geografía racial, debido a que el resto de municipios que conforman el departamento de Cauca poca relación tienen con sus coterráneos negros, quizá para no recordar aquella mancha oscura que diferencia, con la radicalidad de la raza y la cultura, la tradición de un departamento que se ufana de su herencia andina, blanca o aun india, pero que desconoce la parte negra que también es suya. Raza y geografía, podría decirse, representa la síntesis de la doble exclusión del norte del Cauca desde afuera y desde adentro.

En esta región se encuentra el municipio de Puerto Tejada, una localidad con el 95%

7 Entrevista realizada en junio de 2007.

8 El "Proyecto Afronorte" trabajó en cuatro municipios del norte de Cauca (Padilla, Puerto Tejada, Suárez y Buenos Aires) en quince instituciones educativas, en la línea del mejoramiento de la calidad educativa desde la perspectiva afrocolombiana. Una de sus direcciones fue la realización de los "Foros de Cátedra Afrocolombiana", coordinados por un grupo de maestros afros, denominada la "Ruta afrocolombiana" y que nos ha permitido evidenciar diferentes maneras de abordar la etnoeducación en la región. Resultó de gran valor el espacio "Diálogos de la memoria", en el cual reconcilié el saber de los adultos mayores como memoria histórica que nos transportó a los pasados inmediatos de cada uno de los municipios. De este proceso salió la presente reflexión, junto a las dinámicas de discusión y análisis en el marco de la formulación de proyectos de innovación pedagógica adelantados por equipos de trabajo de cada institución, con la asesoría de un grupo de docentes del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cauca. Las circunstancias del proyecto sirvieron, en algunos casos, como escenario para repensar la reactivación de procesos de reivindicación étnico-racial desarrollados en estos contextos, pero otorgándoles un lugar primordial desde la escuela. Véase Grupo de Investigación Educaciones y Culturas del Departamento de Estudios Interculturales (2007).

de población negra que, desde la década del cincuenta, sufrió un proceso de transformación de sus condiciones de producción y de cambio cultural, debido a la introducción del monocultivo cañero, el cual llevó a que el campesinado negro perdiera la tierra y sus prácticas tradicionales de producción en la llamada “finca tradicional”, dejando como consecuencia la proletarización de sus pobladores, la migración subordinada al centro urbano de Cali y la desestructuración de la vida cotidiana que en la actualidad se sumerge en los conflictos urbanos, caracterizados por la delincuencia, el pandillismo y el clientelismo, con consecuencias funestas en las dinámicas escolares del municipio.

Puerto Tejada ha sido un territorio de lucha histórica. Desde comienzos del siglo xx, los antiguos esclavos se apropiaron de territorios de antiguas haciendas por diferentes vías. La principal fue la ocupación, que dio paso a la conformación de pueblos libres. Allí surgieron viejos luchadores, como Sinecio Mina, líder campesino que defendió a sus corrales, en el primer cuarto del siglo xx, para que se les reconociese un espacio físico y sus derechos de ciudadanía con plenitud. Intelectuales como Sabas Casaran, y líderes contemporáneos como Mateo Mina, recogieron el legado de Sinecio para organizar grupos de campesinos en la década del setenta, para la defensa de sus territorios amenazados por el capital económico. En fin, una tradición de lucha que hoy se ha perdido y que ha hecho que las explicaciones de los males que en la actualidad aquejan al municipio se diluciden en las consecuencias y no en las causas: la urbanización periférica, que se ha convertido en la justificación de los conflictos como explicación del presente, desconoce las causas reales, que provienen de la arremetida de la modernización cañera.

A pesar de su destino, en dos instituciones educativas se viene adelantando un proceso etnoeducativo, encaminado a revalorizar las tradiciones culturales, a “recuperar” la historia olvidada, que dice que no siempre sus ha-

bitantes fueron pobres, delincuentes, sometidos, sino que, por las cuestiones de la modernización, la industria cañera generó un proceso de despojo de la tierra que sumió al municipio y a sus habitantes a condiciones de proletarización y de terrazgo, cuando antes habían sido propietarios. Estas dos instituciones educativas son el referente empírico para hablar de la posibilidad para los maestros afrocolombianos, que han encontrado, en la historia oral, una opción política para ofrecer a sus estudiantes una nueva manera de contar la historia y se constituyen a su vez en escenarios de materialización para articular el trabajo de la historia oral con la afirmación étnica por otra escuela

En ese sentido, el trabajo de “recuperar” los saberes que tienen los maestros, les ha permitido ir asumiendo un lugar diferente en el ejercicio de su rol. El hecho de que sus prácticas pedagógicas han salido del espacio funcional del aula, a la calle, la esquina y los corredores, y que los saberes escolares a través de los cuales se cuenta una versión única del pasado se vayan desplazando al saber que reposa en sus experiencias, se ha constituido en una oportunidad para brindar herramientas de análisis sobre la realidad que los circunda, por medio de la narración del pasado inmediato. Este proceso ha ido transformando el lugar del maestro, de reproductor de saber, a un sujeto productor de saberes históricos locales, mediante los cuales no sólo los estudiantes tienen otros referentes para el estudio de la historia, sino que, además, se reconoce que existen otros actores históricos, que son sus propios maestros.

De igual manera, la posibilidad de agenciar la memoria política mediante los testimonios que empiezan a circular en las escuelas, comienza a proyectar horizontes para no olvidar las diferentes formas de resistencia histórica que la población puertotejadena ha librado en los últimos cincuenta años en defensa de la tierra, frente a los sectores económicos agroin-

dustriales. La posibilidad de refundir el pasado por la vía de la memoria corta permite que, desde la escuela, las luchas de los movimientos sociales circulen como parte de la función del maestro por construir otra escuela.

En síntesis, cuatro son los argumentos que se pueden esgrimir dentro de este proceso etnoeducativo que apela al lugar de la memoria política y de la historia oral para repensar el papel de la escuela:

1. A través de la historia oral, en cuanto práctica política, se abre un campo de indagación de la historia escolar para el empoderamiento de quienes han estado por fuera de los saberes escolares. En este caso, del maestro afrocolombiano.
2. La historia oral también se instaure como una razón poderosa para visibilizar y reconocer el saber histórico de los maestros afrocolombianos, permitiendo no sólo un ejercicio de visibilización, sino de descolonización de la misma historia, toda vez que tanto los contenidos, como el sujeto que produce el relato, no es solamente el historiador formado en la disciplina, sino el sujeto actor local, a quien se le empieza a reconocer su papel como agente productor de conocimiento.
3. Por la vía de la memoria política es posible abrir rutas investigativas para hacer visibles las luchas de los movimientos sociales afrocolombianos, para revalorizar el pasado local con el fin de pensar otras lecturas del presente. Al sacar la memoria del olvido se hace posible dignificar la condición de ser negro y, aun más, de ser parte de una comunidad que históricamente ha luchado por defender sus derechos.
4. La memoria política se presenta como una nueva lectura del pasado que permite confrontar la historia oficial escolar.

En conclusión, la etnoeducación como un proyecto de resistencia contra los modelos escolares homogeneizantes y estandarizados,

plantea rutas nuevas para imaginar otras formas de relacionarse con el saber. Como lo han mostrado los maestros afrocolombianos de Puerto Tejada, la historia oral y la memoria política se constituyen en un campo de batalla por otra escuela, desde el interior mismo de un espacio hegemónico como es la escuela. Ahí, en un lugar colonial como es esta institución, se puede concretizar la reafirmación de la condición étnica y racial. A su vez, descolonizar la historia desde el lugar de la memoria es, también, una apuesta por transformar las relaciones de subalternización de los afrocolombianos y un proyecto que apunta a la dignificación de los maestros, permitiendo que tanto el saber histórico escolar como el sujeto portador del saber posibiliten descolonizar la historia y el lugar donde se la cuenta: la escuela.

Epílogo. Para no olvidar... una manera de contar la historia en la escuela

Hay una cosa poco estudiada, hemos hecho estudios económicos y todos los problemas de Puerto Tejada se lo achacamos a lo económico, se han hecho estudios educativos y todos los problemas sociales se los achacamos a las instituciones educativas. Para mí, el problema que viene de Puerto Tejada y que se inicia prácticamente por el enfrentamiento de dos modelos culturales distintos, empieza con el asentamiento de los Ingenios azucareros, aunque también tiene que ver algo con lo económico, viene por ejemplo, una comunidad muy distinta del sur de Nariño, del departamento del Choco, de los lados del Patía a este Puerto Tejada. Puerto Tejada en ese momento no estaba preparado ni en infraestructura, ni en cuestiones educativas para asimilar el *boom* que crearon los Ingenios azucareros. Ahora allí hay un elemento importante que hay que tener en cuenta, los afrodescendientes de aquí de Puerto Tejada eran "terratenientes" (entre comillas), manejaban

tierras, o sea que no tenían esa obligatoriedad de trabajarle a otros. Cuando se dan los asentamientos de los Ingenios, empiezan los Ingenios a hacer un desplazamiento, una consecución de tierras, porque necesitaban tierras para la caña y a los afros les van a vender la caña con cosas muy sutiles, dizque para meterse en un proceso de modernidad.

Por ejemplo, este caso. Mire, se escuchaban propagandas como ésta: que había que comer, por dar el ejemplo, carne fresca; entonces, el negro de aquí no tenía, nevera. Pero para comer carne fresca había que tener la nevera; entonces, ¿qué tuvo que hacer? Vender una plaza de tierra y comprar la nevera, dizque para poder comer carne fresca, mientras que él anteriormente tenía carne fresca todos los días, porque mataba una gallina, mataba un guatíl, mataba cualquier animal y se estaba comiendo su carne fresca. Pero lo convencen de que hay que vender la tierra para comprar la nevera y comer carne fresca. Después lo convencen también de que hay que vender otro pedazo de tierra para comprar la licuadora y poder tomar jugo; pa' saber que él todos los días se estaba tomando su jugo, porque cogía naranjas, piñas, mangos y con eso hacía su jugo. Lo convencieron de que vendiera la tierra para que comprara una licuadora, después lo convencieron de que vendiera la tierra dizque para que comprara una estufa para poder cocinar. Entonces lo convencieron con una cantidad de estrategia y el afrodescendiente de esta región sale de la tierra y así fue como la casa se le llenó de electrodomésticos; pero cuando fue a abrir la nevera, no tenía carne; cuando fue a hacer el jugo, no tenía frutas; cuando fue a hacer que cocinar, no tenía qué cocinar. Allí se encuentra que otras personas que vinieron a hacer el

trabajo que él, como no estaba acostumbrado a hacerlo, se niega mentalmente a hacerlo y empieza el choque de las dos culturas; los que vienen a trabajar, y por eso hay que agradecerles, pues vienen a trabajar, y por ese mismo trabajo se dio el despojo de la tierra de los negros de aquí de Puerto Tejada.

Eso no se ha tenido en cuenta, y es más, eso viene tipificado hasta ahora, ya después por esa separación ideológica de esos dos modelos culturales. Los de aquí de Puerto Tejada empezaron a marginar a los que vinieron de otra parte, hasta el caso de ponerles apodos y uno ahorita ve que aquí hay una separación, hay dos pueblos en uno. Aquí hay dos Puertos Tejadas: el Puerto Tejada tradicional y el Puerto Tejada nuevo, y entonces eso en el fondo fue creando dos tipos de poblaciones aquí en Puerto Tejada. Mire, le comento eso, tanto creo que es así que las pandillas aquí empiezan a formarse por defender cierto tipo de territorios, hasta que eso se va generalizando, porque los de acá no podían ir a conseguirse la novia al lado de allá; entonces, empezaron a decirle a la gente: "No, usted no puede entrar acá", y cuando se da eso, empiezan a enfrentarse y a armarse para poder defender su territorio, hasta que después ese tipo de defensa genera es en violencia, robos, atracos y una cantidad de cosas. Es más, si usted mira acá, en Puerto Tejada hay dos Puerto Tejadas: un Puerto Tejada donde la gente se niega a ir; pero hay gente que es conocida acá y no se niegan a ir, porque han logrado hilvanar esas dos situaciones y tratar de sacarlas adelante. Para mí, la violencia que se vive aquí se genera en ese choque cultural que los unos hicieron de los otros, hasta llegar a ponerles apodos y sobrenombres, hasta llegar a discriminar hasta por barrios. Darle un nombre a un barrio en forma

peyorativa es como, digámoslo así, como hacer *apartheid* y aquí eso se da.

Yo les cuento esa historia a los jóvenes. Algunos dicen que sí, que así es; otros los manejan como cerebralmente; pero creo que con ellos me da más rendimiento fuera de clases que dentro de clases, porque generalmente acostumbro a romper cierto tipo de barreras que existen entre los docentes y los estudiantes. A mí posiblemente me ven mucho abrazando a las muchachas como a los muchachos y charlando de cosas así: "¿Para qué usted se está tirando su vida, la de su familia y la del pueblo por donde no debe tirarla? No haga eso y así conserva su vida, conserva la de su familia y así mejoramos a Puerto Tejada". Y así a veces me da más rendimiento con ellos, ponerme a charlar en el recreo que en la misma clase, porque es que la clase se torna a veces como muy esquematizada, muy metida en un cuadrito, y toca de alguna forma romper como esos paradigmas y hablarlas de frente, porque los muchachos entienden más que hasta uno. Los jóvenes quieren su municipio y nosotros los adultos los estamos impulsando a que quieran su municipio (Hermes Elías Carabalí, maestro afrocolombiano).⁹

Referencias bibliográficas

Almario, Óscar, 2003, *Los renacientes y su territorio. Ensayos sobre la etnicidad negra en el Pacífico sur colombiano*, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.

Archila, Mauricio, 1998, *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*, vol. 1, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, Anthropos.

Bodnar Yolanda y Elsa Rodríguez, 1993, "Etnoeducación y diversidad cultural", en: Bodnar Yolanda y Elsa Rodríguez, comps., *Urdimbres y tramas culturales*, Bogotá, Corprodic, pp. 23-45.

Burke, Peter, 1997, *Varieties of Cultural History*, Ithaca, Cornell.

Castro Hinestroza, Rudesindo, 2004, "Etnia, cultura, territorio y conflicto armado en el Pacífico colombiano", en: Jaime Arocha, comp., *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 373-385.

Friedmann, Nina. S. de, 1984, "Estudios de negros en la antropología colombiana: presencia e invisibilidad", en: Jaime Arocha y Nina S. de Friedmann, eds., *Un siglo de investigación social: antropología en Colombia*, Bogotá, Etno, pp. 507-572.

_, 1993, *La saga del negro*, Bogotá, Instituto de Genética Humana, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Medicina.

García, Jorge Enrique, 2000, *Educación para el reencontro. Reflexiones sobre etnoeducación afrocolombiana*, Cali, Convenio BID, Plan Pacífico, Ministerio de Educación Nacional.

Grueso Castelblanco, Libia, 2000, "El proceso organizativo de las comunidades negras en el Pacífico colombiano", tesis de maestría, Cali, Universidad Pontificia Javeriana, pp. 96-123.

Grupo de Investigación Educaciones y Culturas del Departamento de Estudios Interculturales, 2007, "Sistematización del Proyecto Afronorte, Memoria Pedagógica y Etnoeducativa, Fortalecimiento y mejoramiento de la etnoeducación afrocolombiana en cinco municipios del norte del Cauca", versión Digital, Popayán, Universidad del Cauca.

Herrera, Martha et al., 2003, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Mosquera, Juan de Dios, 2007, *La población afrocolombiana. Realidad, derechos y organización*, Bogotá, Movimiento Nacional Afrocolombiano -Cimarrón-.

Portelli, Alessandro, 1991, *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories. Form and Meaning in Oral History*, Albany, State University of New York Press.

⁹ Entrevista realizada en junio de 2007.

Prins, Guyn, 1994, "Historia oral", en: Peter Burke, ed., *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza.

Rivera Cusicanqui, Silvia, 2003, "Oprimidos pero no vencidos". *Luchas del campesinado aymara y qhechwa. 1900-1980*, La Paz, Taller de Historia Oral Andino (THOA).

Sousa Santos, Boaventura de, 2003, *La caída del Angelos novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá, Universidad Nacional.

Thad, George, Sitton Mehaffy y Davis Ozroluke, 1989, *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*, México, Fondo de Cultura Económica.

Thompson, Paul, 1998, *The Voice of the Past*, Oral History, Oxford.

Ticona, Esteban Alejo, 2002, *Memoria, política y antropología en los Andes bolivianos. Historia oral y saberes locales*, La Paz, UMSA, Agruco y Plural.

Vich, Víctor y Virginia Zavala, 2004, *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Referencia

Caicedo Ortiz, José Antonio, "Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 27-42.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
