

ENTREVISTA CON ALINE HELG:

EL OFICIO DE HISTORIADORA, POR UNA HISTORIA DE LOS SUBALTERNOS¹

Steven Navarrete Cardona
Paola Andrea Montoya

Aline Helg es una investigadora de talla mundial que ha recorrido Latinoamérica desarrollando varios proyectos de investigación sobre diversos campos, entre ellos la educación y las políticas raciales. Proyectos que le han valido el reconocimiento y premios a nivel internacional. Su primer trabajo, *La educación en Colombia 1918-1957*, se ha convertido en un referente obligatorio tanto en cualquier curso de historia como de sociología de la educación. Es uno de los primeros estudios en abordar la educación con un método de investigación histórica que van más allá del discurso partidista y del determinismo económico.

Este libro resultó en uno de los primeros diagnósticos científicos de la verdadera realidad educativa que el país vivió entre el período de 1918–1957, examinando procesos como las transformaciones educativas propuestas por la república liberal, las misiones pedagógicas, el auge y caída de la escuela normal superior, los debates sobre la degeneración de la raza, las repercusiones que el fenómeno socio-histórico más conocido como “La violencia” tuvo en la educación y, por supuesto, los proyectos de transformación nacional.

Este libro, como lo mencionamos anteriormente, al constituirse en un verdadero diagnóstico de la realidad colombiana para dicho período, sirvió para concientizar a los maestros, dirigentes y Ministerio de Educación Nacional (MEN) de la relación entre las políticas educativas a un nivel macrosocial y su expresión microsocia en el aula ya que, antes de la existencia de éste, predominaban los estudios que se centraban en las *relaciones de poder* que se ejercían al interior de las aulas pero no contemplaban la relación de éstas con el contexto nacional. Lo anterior se ha visto reflejado en la iniciativa de crear políticas públicas que buscan mejorar no solo las condiciones pedagógicas, sino también de acceso a la educación, sobre todo en los sectores rurales, iniciativa que no hubiese sido posible sin un proceso de concientización histórica y sociológica sobre lo que ha sido la educación en Colombia. Como bien resalta Gonzalo Cataño en el prólogo de la segunda edición en español de *La educación en Colombia 1918-1957*, el libro de Aline Helg contribuyó a fijar en el país la nueva historia social de la educación al examinar la realidad educativa desde una perspectiva novedosa que tenía en

1 Entrevista que se realizó a Aline Helg el día 27 de noviembre de 2011.

Entrevista con Aline Helg:
El Oficio de Historiadora, por una Historia de los Subalternos

cuenta la dimensión social, política y económica, además de evidenciar cómo los esfuerzos por implementar los más novedosos métodos pedagógicos pueden irse para abajo ante unos niños desnutridos con 2 o 3 horas de camino para llegar al colegio, como sucede en muchos de nuestros municipios.

Los intereses de esta investigadora no se agotaron allí, y luego de su primer trabajo ha publicado dos trabajos más: el primero, *Our Rightful Share: The Afro-Cuban Struggle for Equality, 1886-1912*, publicado por la Universidad de Carolina del Norte y traducido al español como *Lo que nos corresponde: La lucha de los negros y mulatos por la igualdad en Cuba, 1886-1912* por la editorial Imagen Contemporánea en La Habana, Cuba, es un trabajo que recibió el premio Wesley-Logan de la American Historical Association, el premio Elsa Goveia de la Asociación de Historiadores del Caribe y el premio Gordon K. Lewis de la Asociación de Estudios del Caribe. Su más reciente trabajo, *Liberty and Equality in Caribbean Colombia, 1770-1835*, publicado por la Universidad de Carolina del Norte, traducido al español como *Libertad e igualdad en el Caribe colombiano, 1770-1835*, le hizo merecedora del premio John E. Fagg de la American Historical Association, como reconocimiento a la mejor publicación sobre la historia de España o América Latina. Sus trabajos muestran un profundo interés por las cuestiones raciales y por las luchas de los grupos subalternos por el reconocimiento de sus derechos, todo esto acompañado de una mirada holística de dichos procesos en relación a la realidad nacional. El 2 de octubre de 2011, mediante decreto, fue declarada hija adoptiva de Riohacha, lo que evidencia el impacto que ha tenido su obra en el pueblo caribeño.

Hemos decidido entrevistar a Aline Helg para hablar acerca de su trabajo y de cómo inicio su interés sobre Colombia y América latina, así como para saber cómo ha transcurrido su carrera intelectual y académica después de su primer trabajo.

PREGUNTAS

1. **Paola Andrea Montoya Vargas y Steven Navarrete Caradona:** ¿Cómo surge la idea de realizar la tesis doctoral sobre Colombia? Sabemos que el libro *Civiliser le peuple et former les élites: L'éducation en Colombie, 1918-1957* fue el resultado de su tesis doctoral en Ginebra. ¿Qué problemas intelectuales o intereses personales la mueven para venir a Colombia y abordar específicamente el tema de la educación?

Aline Helg: Al terminar mi licenciatura en historia quería trabajar en el área de desarrollo y pasar a trabajar en una organización como la Unesco, pero para ello

se necesitaba un doctorado. Por ello fui a la sede de la Unesco en París, hablé con diversas personas, y me aconsejaron hacer un doctorado en educación. También fue la época en la cual hubo una gran afluencia de refugiados políticos de América latina en Ginebra que fueron compañeros míos en la Universidad, sobre todo provenientes de Chile y Argentina, con los que aprendí español y mucho sobre América Latina. En el momento de buscar dónde estudiar pensé que el Instituto de Estudios Latinoamericanos en Londres sería el mejor lugar. Allí, en un principio se me propuso que realizara la investigación sobre Chile y pensé: “¡Trabajar bajo Pinochet. No, muchas gracias!”. Verdaderamente, en la época casi toda América Latina estaba bajo dictadura, y Colombia tenía *estado de sitio* pero no dictadura. Al principio esa fue una de las razones para realizar mi tesis doctoral sobre Colombia, a la cual se añadió el hecho de que en el instituto de Londres un joven doctor llamado Christopher Abel, que trabajó sobre los conservadores y la Iglesia católica en Colombia, se interesó en dirigir mi tesis sobre educación. Preferí como director de tesis a alguien joven, que tenía todavía pasión por su especialización abajo, que una persona de más edad y con muchos doctorantes. Y resultó que Christopher Abel fue un excelente asesor con quien sigo en contacto.

Además, Colombia es un país fascinante, muy poco estudiado, y en la época todavía mucho menos que hoy en día. Es un país único en el continente americano: ocupa el cuarto lugar en términos de población, de producción, tiene un tamaño significativo, además se encuentra en una situación geográfica estratégica. Es como una miniatura de América Latina porque tiene todos los climas, todas las regiones, limita con el océano Pacífico y con el mar Caribe, tiene selvas, desiertos, llanos, valles y altiplano. También su población es muy diversa, y como vengo de un país muy regionalista, lo que me sorprendió cuando vivía en Colombia a fines de los años 1970 y principios de los 1980 fue que la imagen que se daba del país y su historiografía se centraban en la región andina y no reflejaban esta realidad nacional múltiple. Me impulsó el interés de trabajar sobre un país que tenía tanta diversidad: regiones andinas, caribeñas, pacíficas con población mestiza, eurodescendiente, afrodescendiente e indígena. Cuando viví en Colombia, recorrí todo el país en bus, de día por supuesto. Es un país magnífico, fantástico, que vivió muchos momentos muy duros y aún sigue viviéndolos.

- 2. El título original de su libro en francés es *Civiliser le peuple et former les élites: L'éducation en Colombie, 1918-1957*.** Es un título interesante que ubica su trabajo en un campo mucho más amplio al de la educación. Cuando usa el término *Civiliser*, ¿a qué se está refiriendo precisamente?, teniendo en cuenta que este término en realidad resulta muy polémico —sobre

Entrevista con Aline Helg:
El Oficio de Historiadora, por una Historia de los Subalternos

todo a los nuevos estudios poscoloniales— porque en la historia europea (en especial en la década del 40 del siglo XX) fue utilizado de manera profundamente despectiva para referirse a los pueblos con un desarrollo y unas prácticas distintas a las naciones europeas.

Aline Helg: Me inspiré en el título del libro de Foucault, *Surveiller et punir*, y en las fuentes primarias colombianas que había leído en la época. En realidad, lo que las élites de Colombia querían era “civilizar” un pueblo que consideraban como “bárbaro”. Estaban todavía en esa ideología de promover la civilización contra la barbarie. Como lo muestra mi libro, cuando las élites deciden desarrollar el sistema de educación pública colombiana es cuando no logran atraer a inmigrantes europeos para “blanquear” la población, como en Argentina². Esa idea de promover la inmigración europea no era nueva; encontré que poco después de la independencia en los años 1820 también se habló en sesión secreta del Congreso de promoverla, pero tampoco resultó. Un siglo más tarde, en los años 1920, cuando las élites comprendieron que los europeos no iban a venir en masa, fue cuando se resolvieron a “civilizar” a los colombianos de las clases populares, pero se enfrentaron a un dilema: *¿Cómo crear un sistema amplio de educación pública sin que nuestros hijos tengan que sentarse al lado de gente del pueblo?* La solución fue que, a medida que se creaba el sistema público, se reforzó el sistema educativo privado. Dos sistemas paralelos que evidenciaban muy bien las divisiones sociales y socioraciales del país.

Pero el título “Civilizar el pueblo y formar las élites” creó problemas en la época, y hubo una crítica en Colombia (no recuerdo quién la escribió) que lo tomó en el primer sentido, tildándome de promover dicho pensamiento, cuando quería decir todo lo contrario. Por eso cuando lo transcribí al español dejé ese impase atrás y puse algo totalmente neutro, pero realmente lo que yo quería hacer en principio era plasmar una carga política en el título.

3. Cuando en el título de su primer libro, *Civiliser le peuple et former les élites: L'éducation en Colombie, 1918-1957*, hace uso de la palabra “élites”, ¿a qué se refiere?

Aline Helg: Yo tomo el concepto en su dimensión socioeconómica y política. Durante la primera mitad del siglo XX, las élites intelectuales son quienes también tienen influencia política y económica, quienes toman parte en los mercados del café y en la naciente industria; es el mismo grupo de personas, divididos en dos

² Blanquear se refiere al proceso de promover inmigración “blanca” desde los países europeos (en especial si fuera posible del norte protestante) con el propósito de “mejorar la raza”. Dicho cuestionable proceso tenía su base ideológica en el darwinismo social y en las ideas de Herbert Spencer, así como en los postulados del determinismo geográfico. Concebía a la población indígena, afrodescendiente y mestiza como propensa a enfermedades físicas y psicológicas, al crimen y al caos. Dichas ideas fueron promovidas durante gran parte del siglo XX por Miguel Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez y Luis López de Mesa. Véase Helg (1920), p.111.

partidos políticos, pero sin grandes diferencias sociales e ideológicas. Se puede observar que entonces existían ministros que al mismo tiempo eran empresarios e intelectuales, siendo un grupo muy restringido; es a ese grupo al que me refiero.

4. En el método de exposición de su libro podemos ver cómo muestra una relación dialéctica entre el campo macrosocial, si se quiere como usted misma lo denomina las “transformaciones estructurales del sistema educativo”, con las repercusiones de estas en el campo microsocioal — como por ejemplo el impacto de las propuestas de las reformas educativas en la cotidianidad de la escuela rural para dicho período histórico—. Este método de exposición es similar al utilizado por E. P. Thompson, uno de los denominados historiadores marxistas británicos. ¿Se inscribiría usted y a su trabajo en alguna escuela historiográfica como los historiadores marxistas británicos, la *New Economic History*, la microhistoria italiana o la corriente historiográfica francesa *Annales* entre otras?

Aline Helg: Gracias a mi formación, mi trabajo ha sido influenciado por una combinación de diversos métodos historiográficos. Me formé en Ginebra, con el método de la historiografía de los *Annales*; por ello creo que es realmente importante conocer la economía, la demografía, la dimensión *macro*. Pero la microhistoria y los estudios marxistas británicos me influyeron bastante cuando estuve en Inglaterra. Además, allí lo que se me enseñó y fue realmente clave para mí es el cruce de fuentes de distintos niveles. Yo trato las fuentes macro de nivel internacional y nacional conjuntamente con las de nivel micro, las departamentales y municipales, para tratar de ver cómo todo se interconecta y se influencia. Finalmente, quise dar la dimensión de una *historia desde abajo* a mi trabajo sobre la historia de la educación. Para ello, hice una cantidad enorme de entrevistas con antiguos maestros y maestras, siendo una lástima que la traducción al español no las incluyera, ya que en la edición francesa el lector puede encontrar de 15 a 20 líneas sobre la vida de cada uno de los entrevistados, lo cual es de una riqueza increíble. Yo hubiera querido incluir estas biografías en la versión española del libro, también en reconocimiento a los que habían aceptado ser entrevistados, pero me dijeron que el tamaño del volumen iba a ser demasiado amplio. Volviendo al valor esencial que tuvieron las entrevistas para mi trabajo, gracias a ellas se puede ver que lo que se decidía arriba venía influido muchas veces desde el exterior, pero a nivel local, de lo que se hacía concretamente, era muy distinto. Fuera de las escuelas de los pueblos y barrios principales era poco lo que se recibía del Ministerio de Educación, y los maestros y las maestras improvisaban como podían: ciertas maestras rurales, por ejemplo, no tenían más material didáctico que sus propios cuadernos de alumnas.

5. ¿Qué relación existe para dicho período 1918-1957 entre el proyecto educativo y un proyecto de unidad nacional?

Aline Helg: Es una pregunta muy compleja. Debemos recordar que, durante todo este período, los que se denominaban los “territorios nacionales” no estaban controlados por el Estado sino por congregaciones católicas. La educación y, más que ello, el desarrollo de esas inmensas regiones se encontraban divididas en vicariatos y prefecturas apostólicas, desde la Guajira al Caquetá, y de Urabá a Tumaco, sin olvidar que el San Jorge, el Magdalena Medio y San Andrés y Providencia estaban confiados a dominicos, capuchinos y otras órdenes a las que el Estado colombiano pagaba por sus servicios. Era prácticamente una división del trabajo, plasmada en el concordato con el Vaticano de 1887, cuyo poder no logró disminuir la Revolución en Marcha del Presidente Alfonso López Pumarejo (1934-1938). En realidad, para estas vastas regiones, el proyecto, yo diría, ni siquiera era de *civilizar el pueblo*; era de “conquistarlo” y “evangelizarlo”, como lo demuestran los informes de la época. Entonces no creo que existía un proyecto de unidad nacional. Lo que sí existió fue un proyecto de educar parte del pueblo en las regiones más pobladas del país para transformarle en mano de obra industrial, porque al mismo tiempo se quería mecanizar la agricultura y promover la industria, como lo recomendaban misiones extranjeras. Sin embargo, no se puede calificar ese proyecto de modernización como un proyecto de unidad nacional porque era territorialmente limitado y reflejaba mucho la división política partidista de Colombia. Cuando los conservadores estuvieron en el poder, lo nacional significó lo católico. A partir de 1934, los liberales trataron de distanciarse de la Iglesia católica y de incluir en su programa de gobierno algunos aspectos de integración social y territorial, un poco influenciados por lo que se hacía en México en dicha época, pero todavía faltaba mucho para llamarlo un proyecto de unidad nacional, ya que los conservadores lo combatieron con bastante éxito.

El proceso de construcción de la nación colombiana fue muy lento, como en todos los países, y en realidad permanentemente revisado y contestado, ya que “la nación” fue inventada hace apenas dos siglos y no va a ser eterna. En Colombia, cuando se revisan los libros de historia publicados en la primera mitad del siglo XX, se ve que predomina una historia de grandes próceres de la nación y *punto: se acabó*. El pueblo, los subalternos, los que verdaderamente forman la nación no aparecen como actores históricos, sino como una carga pesada, unas “masas” de gentes mestizas y de color que se necesita incorporar en la nación gracias a políticas formuladas desde arriba, como la educación y la higiene pública. Dicha tendencia racista sigue hasta muy tarde en el siglo; en 1962, por ejemplo, alguien como el siquiatra José Francisco Socarrás (que

logré entrevistar para mi libro) explicaba la concentración de La Violencia en ciertas zonas andinas por el mestizaje de sus habitantes con los indios pijaos, cuya supuesta agresividad hubiera sobrevivido hasta entonces. Esa visión no solo impera en Colombia, sino también en toda América Latina, como lo denuncia en 1969 la novela del brasileño Jorge Amado *La tienda de los milagros*. Solo a partir de los años 1950 y 1960, con el marxismo, se adopta un análisis más socioeconómico, pero aún lejos de reconocer la autonomía histórica de los subalternos.

6. Su trabajo, en palabras de Renán Silva, resalta por la gran diversidad de fuentes utilizadas, desde los archivos del Congreso de la República y las memorias de los ministros de Instrucción Pública, pasando por la revisión de los diarios nacionales, hasta las entrevistas como fuentes orales (Silva, 1986). ¿Tuvo alguna dificultad al reunir dichas fuentes? ¿Qué inconvenientes tuvo en la realización del libro *La educación en Colombia: 1918-1957*?

Aline Helg: Fue un trabajo de hormiga solitaria. Pasé dos años en Colombia para realizar gran parte de la investigación. Antes había estado en Londres y allí revise los informes de los cónsules británicos en Colombia durante los años estudiados. También tuve la suerte de encontrar en la *British Library* todas las memorias de los ministros de instrucción pública, que incluyen los informes de varios departamentos del país. Con dichas fuentes primarias ya tenía una base para el proyecto, porque el Ministerio de Educación en la época no tenía archivos. En Colombia trabajé en los archivos de algunos departamentos, pero las fuentes existentes estaban muy mal organizadas. También consulté periódicos, revistas, panfletos y obras en la Biblioteca Nacional, acumulando poco a poco un material de investigación muy diverso. El archivo del Gimnasio Moderno me ayudó mucho porque tenía una colección clasificada de miles de recortes de periódicos de la época que trataban el tema de la educación, una colección que probablemente aún conserva. Lo menciono en la introducción de mi libro: eso fue magnífico porque allí tenía otra base sólida para la investigación. También muchas personas me abrieron sus propios archivos, pude entrevistar a todos los ministros todavía en vida, no tuve ningún inconveniente relacionado con la seguridad e incluso pude entrevistar al padre de Ingrid Betancur, que me abrió las puertas de su casa.

La experiencia de recopilación y cruzamiento de archivos y fuentes orales fue extraordinaria. No se puede negar que fue un arduo trabajo, pero con ello descubrí que no quería trabajar en la Unesco y que iba a seguir siendo historiadora. Una parte muy bonita y significativa del trabajo fue la transcripción de las entrevistas, porque fue como dar una segunda vida y

Entrevista con Aline Helg:
El Oficio de Historiadora, por una Historia de los Subalternos

un reconocimiento a personas que nunca tuvieron voz sino como maestras o maestros en su salón de clase pero que fueron las que verdaderamente hicieron la educación colombiana, y para mí fue una labor de rescate importantísima.

7. En las primeras cinco décadas del siglo XX se crearon varios colegios privados con métodos pedagógicos modernos de corte liberal alternativos al proyecto educativo oficial, como el Gimnasio Moderno, la escuela Ricaurte, el Colegio de Ramírez- liceo mercantil y el colegio de Nariño. ¿Cuál sería su hipótesis sobre por qué solo (para Bogotá) el Gimnasio Moderno alcanzó un alto reconocimiento y una larga duración como institución?

Aline Helg: Tal vez di un papel demasiado grande al Gimnasio Moderno porque trabajé en su archivo, pero me pareció la institución que cambió muchos métodos de enseñanza, ya que inició con nuevos métodos pedagógicos. Agustín Nieto Caballero hizo sus estudios secundarios en los Estados Unidos y estudió psicología con John Dewey en Nueva York. Después realizó cursos de pedagogía y filosofía en la Sorbona y en el Colegio de Francia en París. Pasó seis meses en Ginebra, estudiando con Eduardo Claparède y Adolfo Ferrière, quienes le iniciaron a las ideas de la Escuela Nueva. Con la Primera Guerra Mundial, regresó a Colombia y fundó el Gimnasio Moderno. Era un liberal católico no muy politizado, un moderado que podía traer a Colombia la modernidad sin atacar el catolicismo. En 1925, invitó al belga Ovidio Decroly, que dio conferencias y le ayudó a promover los métodos de la escuela activa plasmada en el Colegio Gimnasio Moderno. En 1932, con el gobierno del liberal moderado Enrique Olaya Herrera, Nieto fue nombrado a la cabeza de la inspección primaria en el Ministerio de Educación y participó con el conservador Rafael Bernal Jiménez en la fundación de la Escuela Normal Superior, sobre el modelo francés. Perdió un poco de influencia durante el gobierno más radical de López Pumarejo, pero fue también cuando empezó a representar a Colombia en conferencias internacionales, y volvió a tener cargos importantes en la educación pública después. Creo que una de las razones para que el Gimnasio Moderno haya permanecido hasta la actualidad fue que Nieto, que tenía amistad con Bernal y otros conservadores, lo pudo proteger en el período de La Violencia de ciertos ataques, permitiéndole seguir como una institución modelo. Durante estos años también Nieto estuvo en organizaciones internacionales como la Unesco y la OEA y representó a Colombia de manera muy positiva.

8. ¿A qué se debe la ruptura en la continuidad de sus intereses académicos, que abordan diversos campos de estudio desde el educativo, con su primer libro *La educación en Colombia 1918-1857*, hasta recientemente los estudios sobre las cuestiones raciales y las luchas por las reivindicaciones culturales

y étnicas como se puede apreciar en libros como *Lo que nos corresponde : La lucha de los negros y mulatos por la igualdad en Cuba, 1886-1912* y *Libertad e igualdad en el Caribe colombiano 1770-1835?*

Aline Helg: No fue una ruptura, sino que cuando estudié el tema de la educación en Colombia, la cuestión social, racial y étnica me atrajo durante todo ese trabajo. En el curso de mi investigación sobre la educación, descubrí que se había organizado un *debate sobre la degeneración de la raza* en la Universidad Nacional de Colombia y en el Teatro Municipal en los años 1920, en el cual participaron eminentes intelectuales. Fue a partir de este debate que en Colombia se impuso la idea de “mejorar la raza” gracias a la educación pública, ya que no se lograba atraer muchos inmigrantes europeos. En mi libro, este debate inaugura el capítulo sobre iniciación de un proceso de reformas escolares, 1924-1934. Después publiqué un artículo sobre ello en la revista *Estudios Sociales*, de Medellín, comparando Colombia con México y Argentina (Helg, 1989, p. 4). Este tema, muy poco discutido en los años 1980, me perseguía y solicité con éxito una beca posdoctoral para hacer un estudio comparativo sobre esa cuestión racial y la reacción de los subalternos en Cuba y Argentina. Escogí la Universidad de Texas en Austin para realizar gran parte de mi investigación porque su Benson Latin American Collection es la mejor biblioteca del mundo sobre América latina, y eso representó una apertura magnífica para mí. Justo cuando llegué a los Estados Unidos, nadie estaba trabajando sobre el tema de la raza en América Latina, y únicamente existían algunos estudios sobre Brasil. Mis colegas en Austin organizaron una conferencia alrededor de mi proyecto. De esa resultó un libro, *The Idea of Race in Latin America, 1870-1940*, editado por Richard Graham, que dio un impulso a los estudios raciales y en el cual escribí uno de sus tres capítulos, comparando a Cuba y Argentina (1990).

El momento crucial —pero no la ruptura— fue mi decisión, después de esta conferencia, de escribir un libro entero sobre Cuba. Cuando estuve en La Habana para hacer la investigación de este capítulo, descubrí que allí se creó el único partido negro de las Américas, el *Partido Independiente de Color*, en 1908. En esos años, 1987-1988, como suiza no necesitaba una visa para estar hasta tres meses en Cuba, mientras que el embargo estadounidense contra Cuba prohibía a mis colegas investigar allí. Entonces ellos me dijeron: ¿Por qué no sigues trabajando sobre este partido político en Cuba? Fue lo que hice: pasé varias estadías de tres meses de investigación en Cuba, regresando cada vez a los Estados Unidos. Lo que encontré en Cuba fue tan fuerte que no lo podía creer, tanto así que me sumergí en el proyecto.

Como con mi investigación sobre la educación en Colombia, quise hacer una historia *desde abajo*, de las personas a quienes nunca se reconoce en los libros

Entrevista con Aline Helg:
El Oficio de Historiadora, por una Historia de los Subalternos

de historia: en este caso, una historia de Cuba desde el punto de vista de su población afrodescendiente. Descubrí su fuerza impresionante a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la lucha continua y unida de esclavos y libres de color contra la esclavitud, que fue abolida solo en 1886; la existencia, ya desde los años 1840, de asociaciones, revistas y periódicos negros; la participación masiva de los afrocubanos en las guerras de independencia en 1868-1878, 1878-1880 y 1895-1898, seguida por su inmensa decepción con la intervención y ocupación militar de Estados Unidos; su creciente frustración con el primer gobierno cubano en 1902; y en 1908, durante la segunda ocupación militar estadounidense, la formación del Partido Independiente de Color, que logró tener miles de miembros pero que terminó masacrado por el ejército cubano en 1912. Además yo vivía en La Habana y veía que, a pesar de la Revolución, el racismo contra los afrocubanos seguía pero no se podía debatir. Los historiadores cubanos tampoco podían investigar en toda libertad la cuestión racial entre 1900 y 1959. Entonces hice mi estudio con una pasión increíble, pero con un inmenso cuidado porque sabía que el tema estaba ideológicamente muy cargado. Y el libro fue un éxito. Soy normalmente modesta, pero recibió tres distinciones, el premio Wesley-Logan de la *American Historical Association*, el premio Gordon K. Lewis de la Asociación de Estudios del Caribe y el premio Elsa Goveia de la Asociación de Historiadores del Caribe. Fue esa última asociación la que pagó la traducción del libro al español y a raíz de ello se pudo publicarlo en Cuba (con una pequeña ayuda de la embajada suiza). Los historiadores cubanos aceptaron el libro sin exigir más cambio que la supresión del último párrafo, el cual decía que hoy en día los afrocubanos seguían esperando “lo que les correspondía”, pero como todo el mundo lo sabe, no importaba.

9. Teniendo en cuenta su investigación de la visión de las élites sobre la degeneración de la raza y el determinismo geográfico, ¿cuál era entonces el proyecto educativo que las élites disponían para afros y raizales así como para los pueblos indígenas? ¿Existió algún proyecto de educación en el período de 1918-1957 diseñado por dichos pueblos para su propia educación?

Aline Helg: Escribí algo sobre ello en el libro que fue editado por Jaime Arocha, *Utopía para los excluidos: El Multiculturalismo en África y América Latina*, comparando a Cuba y Colombia. Colombia para dicha época todavía estaba bajo el concordato con el Vaticano, y si se examina bien el mapa del país en los años 1930, se ve que todas las regiones indígenas estaban bajo misiones católicas. La gran mayoría de las regiones de población afrodescendiente, todo Chocó, parte del río Magdalena, San Andrés y Providencia, estaban también bajo misiones católicas. El proyecto allí era evangelizar e hispanizar cuando los moradores no hablaban castellano. Como ya lo mencioné, las políticas cambiaron un poco

con López Pumarejo, porque él se inspiró en la revolución mexicana e inició proyectos dirigidos hacia los indígenas, pero con pocos efectos concretos. Mi libro sobre educación trata de eso, porque encontré los informes de esos proyectos y entrevisté a algunas maestras rurales que enseñaron en esas poblaciones. Pero no se formuló un proyecto específico para el reconocimiento de la cultura propia de esos pueblos. Lo que sí se encuentra son denuncias de maltrato hacia las comunidades indígenas, notablemente por parte de los capuchinos en el Putumayo, como lo estudió Víctor Daniel Bonilla en el libro *Servos de Dios y amos de indios*, publicado ya en 1967. Existieron también grupos que se movilizaron hasta con la fuerza con los maltratos, sobre todo en el Valle del Cauca y el Cauca, donde manifestaron su resistencia cultural como pueblos.

10. ¿Cuál es la diferencia más radical entre el proceso de construcción de identidad racial entre los afrodescendientes en el Caribe colombiano y en el cubano durante el período respectivo de independencia tanto de Cuba como de Colombia? Sabemos que el proceso identitario tuvo una mayor repercusión política dentro de Cuba, donde los negros y mulatos se movilizaron políticamente buscando acabar la segregación racial, como se ve reflejado en el Comité de Acción de los Veteranos y Asociaciones de Color presidido por Campos Marquetti (Helg, 2000, p. 134), mientras que en Colombia, durante el período que va de 1770 a 1835, los afrodescendientes del Caribe colombiano eligieron diversas formas de rebelión, resistencia y adaptación, ninguna de las cuales se basó en la raza o comprendió la región entera (Helg, 2010, p. 37).

Aline Helg: La respuesta es larga. Antes de empezar, quiero decir que los procesos de construcción identitaria son complejos, siempre en movimiento y en diálogo entre sí. Además, cada persona tiene varias identidades, según el momento, el contexto, si se trata de religión, género, por ejemplo. Así que no soy esencialista, no creo que haya una identidad afrocubana, otra afrocolombiana, otra eurocubana o indígena. También las formas de resistencia o rebelión dependen de la meta, de la época y del contexto. Otro punto que quiero destacar antes de responder es que los territorios de Cuba y Colombia son muy distintos. Cuba es una isla que se puede controlar, donde no hay grandes barreras geográficas y no es muy difícil desplazarse de un lugar al otro. Colombia tiene un territorio inmenso e imposible de vigilar, con todos los extremos de relieve y clima que ya describí, con dificultades enormes de comunicación que privilegian movimientos regionales.

Ahora vuelvo a la pregunta. Primero, las guerras de independencia ocurrieron en Colombia en los años 1810-1820, cuando desde medio siglo ya casi no se importaban bozales del África y la gran mayoría de los afrodescendientes ya no

*Entrevista con Aline Helg:
El Oficio de Historiadora, por una Historia de los Subalternos*

eran esclavos sino libres. Sus demandas principales fueron el fin del sistema de castas y la igualdad; querían ser ciudadanos sin tener que comprobar su “limpieza de sangre” pero no exigieron la abolición de la esclavitud. En estos mismos años, sucedió todo lo contrario en Cuba: a raíz de la ocupación inglesa de 1763 y sobre todo de la revolución haitiana, la isla se transformó rápidamente en una colonia de plantaciones esclavistas. Los hacendados importaron medio millón de esclavos africanos entre 1800 y 1850. Al mismo tiempo que se enriquecían, las élites criollas temían constantemente una revolución sobre el modelo de Haití, y en 1810 no se juntaron al proceso de independencia de las colonias continentales de España. Ciertamente, en Cuba la población nunca llega a ser compuesta de 88% de esclavos, en su mayoría africanos, como en Haití, pero en 1840 los libres de color sumados a los esclavos representaban el 60%, es decir, más de la mitad de los habitantes de la isla. Por lo general, los hacendados maltrataban horriblemente a sus esclavos, como antes en Haití, y las autoridades redujeron las pocas libertades que tenían los libres de color. En otras palabras, a partir de principios del siglo XIX ocurrió lo que se podría llamar una “racialización” de la sociedad cubana, como lo muestra la expresión “raza de color” que las autoridades coloniales y la élite criolla empezaron a utilizar para designar conjuntamente a los esclavos y libres de color, a los negros, mulatos y cuarterones. Como resultado, en varias oportunidades esclavos y afrodescendientes libres se unieron para luchar contra la esclavitud y la desigualdad racial, lo que aumentó el miedo de las élites a una revolución. Por todas estas razones, fue solo después de la abolición de la esclavitud en los Estados Unidos (1865), cuando desapareció la esperanza de la anexión al Sur esclavista, que una pequeña parte de la élite cubana inició la primera guerra de independencia en 1868. La esclavitud solo fue abolida en 1886, y la última guerra de independencia de 1895-1898 se frustró con la intervención y ocupación militar de los Estados Unidos.

Así que el proceso de construcción de identidad racial de los afrodescendientes del Caribe colombiano fue muy distinto al de Cuba. En Cuba se puede hablar de la fermentación de un movimiento afrocubano, que nació ya con el crecimiento de la economía azucarera esclavista, cuando la identidad racial fue impuesta a esclavos y libres de color por los esclavistas través del concepto de “raza de color”. Partiendo de ello tuvieron que aceptarla, y para confrontar el maltrato y la denigración se construyeron una identidad positiva, un poco como en los Estados Unidos, haciendo sus propios periódicos, sus sociedades de color y organizándose una vida paralela porque estaban segregados de las instituciones sociales y en diversos espacios de la vida social. Cuba era una sociedad fundamentalmente racista mucho antes de la llegada de los americanos. Allí este movimiento de afrodescendientes se fortaleció en las guerras de independencia, donde ellos participaron voluntariamente como soldados en una proporción mucho más alta que los blancos, y algunos,

como Maceo, fueron ascendidos a generales. Muchos esclavos se liberaron en la primera guerra de independencia (1868-1877), que fue también una guerra contra la esclavitud. El proceso en Colombia fue muy distinto porque había importantes diferencias regionales y la esclavitud no tenía la misma preponderancia. La costa Caribe en 1810 tenía poco en común con la costa Pacífica, por ejemplo, donde existía una gran población de esclavos empleados en las minas que aprovecharon de las guerras de independencia para huir y crear sus propias comunidades. No se podía construir un movimiento de dimensión nacional a ningún nivel, y todavía menos entre los subalternos muy distantes los unos de los otros. Ahora los estudios de Alonso Valencia están cambiando la historiografía colombiana sobre el Cauca y el Pacífico. Él hace un trabajo fascinante que también explica por qué los indígenas muchas veces tomaron el lado de los realistas, que les protegían de la apropiación de sus resguardos por los grandes hacendados independentistas.

11. ¿Podríamos afirmar con base en sus trabajos *Lo que nos corresponde: La lucha de los negros y mulatos por la igualdad en Cuba, 1886-1912* y *Libertad e igualdad en el Caribe colombiano, 1770-1835* que los caudillos (líderes carismáticos) como Pedro Ivonnet en Cuba y José Padilla en Colombia, con su aptitud frente al régimen impuesto, sembraron y despertaron las bases de identidad del pueblo afrodescendiente o por el contrario aprovecharon dicha identidad para la movilización política?

Aline Helg: Por lo que respondí anteriormente sobre las diferencias entre los procesos de independencia de Cuba y de Colombia, pienso que no se puede comparar a Ivonnet, que actuó entre 1895 y 1912, con Padilla entre 1811 y 1828, o sea, casi un siglo antes. Además ni el uno ni el otro fueron caudillos, o sea, un líder que se aprovechó de la guerra para adquirir tierras y formar redes de clientelismo para acceder al poder político. Ivonnet participó en la campaña de invasión del oeste de la isla dirigida por Maceo, y después de la independencia solo logró ser nombrado veterinario. El partido independiente de color que dirige con el pequeño contratista Evaristo Estenoz reúne veteranos, campesinos y labradores que habían esperado que la independencia, en 1902, mejorara su situación, significara una verdadera igualdad para ellos y acabara con las leyes, el racismo y la exclusión racial de la colonia. Pero nada cambió: el primer gobierno cubano subvencionó la venida de decenas de miles de inmigrantes españoles que marginalizaron todavía más a los afrocubanos en el mercado del trabajo. La vida social siguió segregada: los clubs de blancos y varios sindicatos no aceptaban a los negros, que continuaron con sus propias "sociedades de color", que tendrían vida en Cuba hasta la revolución de 1959. Así que el descontento se manifestó de varias formas, sobre todo en los círculos de veteranos, que eran muy fuertes y tenían cobertura nacional. Estenoz e Ivonnet pudieron construir

Entrevista con Aline Helg:
El Oficio de Historiadora, por una Historia de los Subalternos

una base política y social, particularmente en oriente, cuña del movimiento independentista y donde los afrocubanos eran la mayoría de la población.

Para Padilla fue mucho más difícil. Primero, hay que recordar que él participó en las guerras sobre el mar y los ríos, no sobre la tierra, donde vive la gente. Segundo, el departamento de Magdalena que se creó después de la independencia era inmenso, sin vías de comunicación, y por supuesto no existía ninguna identidad regional o racial ya que las condiciones eran muy distintas. Padilla logró hacerse elegir como senador para la región de Cartagena y el río Magdalena, pudo tener cierto seguimiento en Cartagena y un poco en Mompo, pero algo realmente incomparable con Estenoz y Ivonnet casi un siglo más tarde, que podían viajar por tren, hacer mítines en el país y movilizar a través del periódico de su partido. Además, cuando en 1824 Padilla quiso construir algo sobre la base de una identidad parda, a raíz de las exclusiones raciales que parte de la élite mantenía en Cartagena, la demografía cartagenera era muy distinta a la de 1810, cuando existían las milicias coloniales de pardos y morenos, cuando Pedro Romero había podido movilizar a los habitantes de Getsemaní y formar los grupos armados de los pardos patriotas y los lanceros de Getsemaní. A principios de los años 1820, Cartagena había perdido por lo menos una tercera parte de su población a raíz de los sitios. La población que quedaba era sobre todo compuesta de mujeres (según los censos, entre los pardos había dos mujeres por cada hombre). El ejército que estaba en Cartagena era gente movilizada del interior y reclutada a la fuerza. Entonces, a nivel de Cartagena, era una sociedad muy difícil de movilizar para alguien como Padilla, y a nivel de la región era imposible. En resumen, los procesos en el Caribe colombiano y en Cuba fueron totalmente distintos, en épocas muy diferentes, y no se pueden comparar.

12. El capítulo 3 de su libro *Libertad e igualdad en el Caribe colombiano, 1770-1835* resulta en uno de los primeros estudios de sociología urbana (debido al análisis de los estilos de vida en las ciudades, las prácticas cotidianas y los roles que la raza jugó en la división social del trabajo y el estatus dentro de la espacialidad urbana. Por ello le podemos llamar sociología urbana). En perspectiva histórica comparativa entre las cinco ciudades más importantes del Caribe colombiano en el período colonial —Cartagena, Mompo, Santa Marta, Valledupar y Riohacha—, ¿cree usted que la expansión de estas ciudades fue en alguna medida planificada por el virrey o alguna de las autoridades coloniales? o por el contrario, como en el caso de Cartagena, ¿este crecimiento respondía a necesidades propias como la defensa y el fortalecimiento militar?

Aline Helg: Había, como diríamos, fuerzas contradictorias. Ciertos virreyes quisieron desarrollar la región, notablemente Antonio Caballero y Góngora, que

quiso empujar la economía de la provincia de Santa Marta con la exportación de la madera, del *palo Brasil*, y renovar la importación de esclavos, un proyecto que el cartagenero Antonio de Narváez ya había tratado de impulsar antes cuando era gobernador de Santa Marta y Riohacha. En este capítulo trato de mostrar que no se formó una identidad común en la región también porque siempre hubo conflictos entre Santa Marta y Cartagena, un antagonismo muy fuerte motivado por el control del comercio exterior, monopolizado por Cartagena, que pretendía dominar toda la región. Por lo general, los virreyes trataban de neutralizar Cartagena con políticas que favorecían mas bien la región andina, sobre todo Santa Fe de Bogotá, como lo muestran los estudios de Alfonso Múnera. Como Cartagena lograba mantener su monopolio comercial, Santa Marta y Riohacha desarrollaron el contrabando, que pasó a ser su principal fuente de recursos, pero las dos ciudades portuarias también competían entre sí para controlar el comercio ilegal. Mompox es otro caso muy interesante que quiero estudiar en el futuro. Hacia 1800, era el eje tanto del comercio legal como del contrabando y estaba en pleno auge, como lo nota Humboldt cuando viajó allí. La élite de Mompox, en particular la familia Gutiérrez de Piñeres, se había enriquecido e invertía en nuevas instituciones. La población había crecido para llegar a 8000 habitantes, se construían escuelas, colegios y hasta una institución de caridad y una universidad, lo que provocaba tensiones con Cartagena. Valledupar vivía algo un poco similar, oponiéndose a Santa Marta.

En 1810, cuando en Cádiz el Consejo de la Regencia envió nuevos gobernadores e intendentes a estas ciudades, todas las tensiones entre ellas explotaron, menos porque unas juntas defendían la monarquía española u otras querían la autonomía y la independencia, sino porque eso les permitía reposicionarse en el virreinato. El caso de Mompox es de nuevo interesantísimo (y les gusta a los momposinos cuando se destaca eso) porque fue la primera ciudad que declaró la independencia, en agosto de 1810: independencia contra España y contra Cartagena. Querían establecer su propio estado, y votaron una constitución que desafortunadamente no se ha encontrado. Pero Cartagena, que ya había declarado su autonomía después de haber rechazado al nuevo gobernador enviado de Cádiz, mandó al ejército destruir y reprimir el movimiento de Mompox. Cuando los criollos más radicales (entre ellos los hermanos Gutiérrez de Piñeres, de Mompox) y los afrodescendientes lograron imponer la declaración de independencia en Cartagena, en noviembre de 1811, no cuestionaron la dominación de Cartagena sobre la región caribeña y quisieron imponer por la fuerza su constitución independentista al resto de la región, incluyendo a Santa Marta y Riohacha. Por eso, estas dos ciudades no abrazaron la independencia sino que siguieron siendo realistas, esperando continuar contrabandeando y obtener ventajas una vez el rey fuera restablecido en el trono de España. Realmente, entre 1812 y la reconquista de 1815, la región caribeña fue el teatro de

*Entrevista con Aline Helg:
El Oficio de Historiadora, por una Historia de los Subalternos*

una guerra civil entre las distintas ciudades y pueblos, cada uno escogiendo su campo según sus intereses. Cartagena, por arrogancia y afán de dominio, perdió una oportunidad histórica de unir la región detrás de un proyecto incluyente. Aquel largo conflicto entre estas ciudades explica también por qué el Caribe colombiano no fue fuerte en el momento de construir la República de Colombia.

13. Si en Colombia, como usted afirma, durante el período que va de 1770 a 1835 los afrodescendientes del Caribe colombiano eligieron diversas formas de rebelión, resistencia y adaptación, ninguna de las cuales se basó en la raza o comprendió la región entera (Helg, 2010, p. 37), ¿por qué Bolívar le tenía miedo a la pardocracia, si en realidad la identidad racial no era un mecanismo de movilización política?

Aline Helg: Es una muy buena pregunta, y la respuesta tiene que ver con la primera etapa de la guerra de independencia en Venezuela entre 1812 y 1813, cuando los realistas lograron movilizar a los pardos, los llaneros y también a los esclavos de criollos como Simón Bolívar, con la promesa de la libertad, denunciando el racismo de la élite independentista. Lograron movilizarlos detrás de líderes blancos como José Tomás Boves, y a Bolívar eso le produjo un temor que duró toda su vida. Transparece cuando él describe más tarde a los afrodescendientes que luchaban en la guerra como “hordas salvajes de África y de América que, como gamos, recorren las soledades de Colombia”; es a eso que me refiero. De cierta manera, Bolívar veía a la costa Caribe de Colombia como a Venezuela, y lo que hizo con Padilla es lo que había hecho en 1817 con Manuel Piar, un pardo que él hizo juzgar y ejecutar por supuesta conspiración racista contra la igualdad republicana. Lo confirma el hecho de que poco después de la ejecución de Padilla en octubre de 1828 Bolívar escribió en una de sus cartas: “Ya estoy arrepentido de la muerte de Piar, de Padilla y de los demás que han perecido por la misma causa [...] Lo que más me atormenta todavía es el justo clamor con que se quejarán los de la clase de Piar y Padilla. Dirán con sobrada justicia que yo no he sido débil sino en favor de ese infame blanco [Santander], que no tenía los servicios de aquellos famosos servidores de la patria”. Ese miedo también tenía sus raíces en el impacto de la revolución haitiana. Se puede evidenciar eso en la correspondencia entre Bolívar y su hermana en Venezuela, que siempre lo mantuvo al tanto proveyéndole información sobre todos los asuntos de raza y movimientos de negros en Venezuela. Aun cuando estaba en Lima, Bolívar temía a los afrodescendientes de la ciudad y de las haciendas azucareras más que a los indígenas. Según él, para los pardos la raza contaba más que la patria, y lo que querían era tomar el poder para lograr el exterminio de los blancos, como en Haití. Sin embargo, esa obsesión de la “pardocracia”, como la llamaba, nada tenía que ver con la realidad, porque si él hubiera entendido los conflictos internos, la falta de comunicación y la fragmentación de la costa caribeña, se

hubiera dado cuenta de que un movimiento de los pardos en toda la región era imposible.

En lo que se refiere a los esclavos, parte de la respuesta tiene que ver con la promesa que Bolívar hace a Alexandre Petión, el presidente de Haití que en 1816 armó y financió sus dos expediciones desde Haití, de emancipar a los esclavos en los territorios que liberaría. Una vez en Venezuela, Bolívar publicó bandos acordando la libertad a los esclavos que entraban en sus tropas. Es decir, él condicionaba la emancipación al servicio en el ejército independentista, y los esclavos que se rehusaban o no podían prestarlo quedarían en la esclavitud. Cuando se reunió el Congreso de Angostura en 1819, se manifestó una alta presión de los propietarios de esclavos que no querían la abolición de la esclavitud. Bolívar todavía insistió a favor de la abolición, en parte porque temía que sin ella los esclavos iniciasen rebeliones masivas. Dijo: “Yo imploro la confirmación de la Libertad absoluta de los Esclavos, como imploraría mi vida, y la vida de la República”. Pero después se satisfizo con la libertad de los que iban a nacer de ahí en adelante (la libertad de los vientres). Pienso que Bolívar abandonó la exigencia de la abolición total porque en 1818 murió Petión, a quien había hecho su promesa, y porque no habían ocurrido rebeliones importantes de esclavos. Pero eso no le quitó cierta mala conciencia, que se nota a través de su angustia de posibles movimientos de esclavos en Venezuela y Colombia supuestamente impulsados por agentes haitianos.

14. En la actualidad, desde la constitución de 1991 y la Ley 581 de 2000, más conocida como *Ley de Cuotas*, se ha venido aplicando el mecanismo de “discriminación positiva” para proteger los derechos de los grupos étnicos, además de buscar acabar la discriminación de género. ¿Cree que dicho mecanismo es el primer paso para un reconocimiento práctico y real de los derechos de los grupos étnicos excluidos y marginados en Colombia?

Aline Helg: Antes de todo, me parece que el término de “discriminación positiva” no es apropiado, es mas bien contraproductivo porque significa discriminación al revés. En realidad, durante siglos se practicaron políticas que favorecían a los hombres blancos, además que pertenecían a la nobleza y las clases altas. Con la independencia, se decretó la igualdad (pero no la libertad de los esclavos), se abolió el sistema de castas socioraciales de la colonia, pero no se promovieron políticas para que las mayorías históricamente perjudicadas pudieran lograr la igualdad concreta —las mujeres en general, los hombres no blancos y de las clases populares—. A eso se sumaron el racismo y el darwinismo social entre 1870 y 1940, con un impacto terrible para los grupos racial y étnicamente discriminados. Son estas discriminaciones acumuladas durante siglos las que se trata de corregir con políticas que yo llamaría mas bien de reparación o compensación. De lo

*Entrevista con Aline Helg:
El Oficio de Historiadora, por una Historia de los Subalternos*

que observé en los Estados Unidos, donde viví durante 18 años, las políticas de *affirmative action* hacia los grupos históricamente perjudicados han tenido buenos efectos. Han permitido la accesión de minorías raciales a altos puestos en todas las esferas y una cierta mezcla de las élites, pero no han acabado con las desigualdades sioraciales, y por ejemplo los afrodescendientes y los *Native Americans* siguen desproporcionalmente pobres y con una esperanza de vida más corta que los *Caucasians*.

A mi modo de ver, Colombia puede aprender de la experiencia estadounidense. Creo, por ejemplo, en la necesidad de que se forme una generación de personas afrodescendientes que tenga visibilidad y voz propia en todos los aspectos de la vida pública, social, cultural, económica y académica. Para lograrlo, habrá que iniciar políticas de compensación, cruzando la pertenencia a un grupo históricamente discriminado con procedencia económica de estratos populares. Lo que a menudo le falta a la gente discriminada es una visión positiva de sí misma, y eso solamente se hace con modelos que les representen. Ligando el tema de los modelos sociales al tema de la educación, con el cual empezamos esta entrevista: ¿cómo una persona racial y socialmente marginalizada se va a identificar con la historia de Colombia si los manuales escolares no mencionan y no presentan imágenes de Pedro Romero o de José Padilla cuando explican el proceso de independencia, o de Manuel Saturio Valencia para principios del siglo XX? ¿Cómo esa persona se va a identificar solo con hombres de la élite blanca, como Bolívar o Santander, que se denominan como “los grandes hombres de la historia”? Pienso que debería hacerse una reconstrucción histórica que incluya a las decenas de miles de mujeres y hombres pobres que también participaron en la formación de Colombia de varias maneras: por ejemplo, fueron libres de color, mestizos, esclavos e indígenas los que compusieron los ejércitos gracias a los cuales el país logró la independencia, pero también es importante entender por qué ciertas provincias y ciertos grupos no querían la independencia; fueron los esclavos de la región Pacífica que produjeron la principal exportación del país hasta mediados del siglo XIX; fueron mujeres en su inmensa mayoría no blancas que realizaban el comercio, trayendo y vendiendo mercancías en los pueblos y las ciudades; fueron naciones indígenas como los wayúu y los embera que facilitaron en contrabando con las colonias británicas hasta mediados del siglo XIX. Otro punto que me parece ineludible es el de reconocer la necesidad para los subalternos históricamente discriminados de recuperar el sentido de su propio valor histórico y estético, sin que ellos tengan que temer ser acusados de comunitarismo o de racismo al revés. Que no sea un problema decir “Yo sí soy colombiana, yo sí soy negra, y soy orgullosa de ser ambas” y que se luche contra los insultos racistas o los comentarios despreciativos como: “Es muy negra pero finita” o “Es negra, pero tiene buen pelo” porque son afirmaciones fundamentalmente racistas, que tácitamente declaran que la belleza está

reservada a los que tienen la piel blanca y el pelo lacio. Así que luchar contra este tipo de comentarios no es promover lo *politically correct*, sino construir una sociedad basada en el respeto mutuo.

15. Con base en esa experiencia de los 18 años en Estados Unidos, ¿qué conclusiones o qué le ha llamado la atención de ese proceso racial con esas políticas de discriminación positiva en Estados Unidos específicamente?

Aline Helg: Gracias a la *acción afirmativa*, en los Estados Unidos existe hoy más de una generación de profesores, administradores de empresas y políticos a nivel nacional, sin hablar del presidente Obama, que son afrodescendientes o latinos. Ellos cambiaron bastantes cosas, por ejemplo en términos de producción académica; los afroamericanos hicieron preguntas que muchas veces no se les habían ocurrido a las personas blancas que siempre han estado en una posición dominante, y eso ha resultado en una renovación fundamental de la historiografía y de los estudios sociales. Pero el racismo no ha desaparecido del todo, por supuesto, y si ya no se habla de *raza* como bajo el darwinismo social, se sabe que el *I.Q.*, que sirve para “medir” las supuestas capacidades intelectuales de los individuos, es en realidad una disposición social y culturalmente construida. Ojalá en Colombia se puedan anticipar nuevas exclusiones al examinar lo que sucede en los Estados Unidos. Por ejemplo, el *I.Q.* de alguien de la región Pacífica no se construye con los mismos elementos del saber que son útiles en la vida que para alguien de Bogotá. Para mí, siempre hay que tener cuidado con las cifras y las mensuraciones: de cierta manera, el *I.Q.* es un tipo de artefactos, como la craneología lo fue en el siglo XIX.

16. ¿Tiene algún proyecto en curso?

Aline Helg: Tengo proyectos en curso y otros en sueños, y desafortunadamente ahora que estoy en la Universidad de Ginebra me falta mucho tiempo para investigar, pues la carga de enseñanza, exámenes y administración es abrumadora. Estoy luchando para terminar una gran historia de la esclavitud *desde abajo*, que es un proyecto demencial que estoy escribiendo en francés pero espero hacer traducir al español. En este siglo los distintos tipos de lucha de los esclavos, como la huida, el cimarronaje, la manumisión, la rebelión, la participación en los ejércitos para liberarse, a través de los siglos y desde Canadá hasta Argentina. Por ejemplo, demuestro que gran parte de la colonización del territorio americano fue hecha por los fugitivos, y entre ellos los cimarrones, que poblaron en Colombia regiones como Valledupar o el bajo Cauca, no sin entrar en conflicto y mezclarse con comunidades indígenas. La tesis central es que estas diversas estrategias para liberarse siempre han existido pero con el movimiento abolicionista tuvieron una mayor visibilidad y recibieron el apoyo de ciertos

*Entrevista con Aline Helg:
El Oficio de Historiadora, por una Historia de los Subalternos*

sectores sociales dominantes. En otras palabras, quiero insistir en la *historical agency* continua de los esclavos en la abolición de la esclavitud.

Otro proyecto para el cual ya reuní las fuentes es un libro corto de historias individuales de mujeres esclavas colombianas en distintos campos económicos que lucharon por sus derechos, su honor, la protección de sus hijos, etc. Serán distintas biografías precedidas por una introducción general, con la finalidad de destruir el estereotipo que pesa sobre las mujeres como domésticas y no productoras y comerciantes, y también para destruir la idea falsa según la cual las esclavas tuvieron más acceso a la manumisión porque se la concedían sus amos por sus atenciones sexuales. En realidad, y eso es otra demostración de la utilidad de cruzar fuentes, era porque la manumisión era menos difícil de lograr en las ciudades que en las plantaciones y en la ganadería en el campo y porque la mayoría de la población esclavizada en las ciudades eran mujeres que a menudo trabajaban independientemente de su amo, a quien pagaban un “salario” y lograban acumular poco a poco, después de años de trabajo, el valor de su manumisión y de la de sus hijos. También quiero seguir mi trabajo sobre el Caribe colombiano porque, si no, nunca me lo van a perdonar, con el estudio sobre el proceso de independencia en Mompox que ya mencioné. Y finalmente, para cuando ya estaré jubilada y viejita, tengo el sueño de hacer un proyecto bastante distinto sobre la región pacífica, pero por el momento me queda tanto por hacer antes que es mejor no develarlo.

Como pueden ver, me quedaré haciendo la historia de Colombia sin volver mucho a Cuba. Colombia me apasiona y es tan compleja que cada vez que uno piensa haber resuelto una pregunta, otra se impone. También como historiadora extranjera lo que siempre me ha impresionado en Colombia, y eso desde la primera vez que llegué aquí en el 1978, es que no hay exclusivismos entre los historiadores; el debate siempre está abierto, aun para los que no son colombianos. Es muy distinto a Cuba, donde la historiografía es sumamente nacionalista, hay una prevención contra los historiadores extranjeros y lo que uno escribe tiene que corresponder a la historia “correcta”.

17. ¿Qué consejo les daría a las nuevas generaciones de investigadores en la historia y las ciencias sociales?

Aline Helg: Primero escuchar su propio corazón, pues sin eso no se hace trabajo académico honesto. Y tener pasión, porque la investigación es algo largo, solitario y de poco rendimiento: a veces uno se mete durante mucho tiempo en un archivo sin encontrar lo que uno busca, se lanza en una pista que no lleva a ninguna parte, y hay que volver a empezar de otra manera. Pero también los errores y las vagancias pueden abrir puertas que uno no conocía, y por

eso es necesario saber dejarse sorprender. No entiendo los investigadores que empiezan un estudio con unas hipótesis fijas y que se limitan al mínimo para comprobarlas, mecánicamente, sin escuchar sus fuentes. Segundo, resistir a la presión para producir más en menos tiempo. Porque sin sumergirse en las fuentes, en el período y el lugar que uno investiga, sin darse el tiempo de la reflexión, no se puede escribir algo de calidad. Tercero, dialogar, discutir, someter sus hipótesis y sus manuscritos a otros investigadores, aquí y en el exterior, y a lectores *no* especializados. Porque eso amplía las perspectivas, permite evitar incomprendimientos y anticipar críticas. Cuarto, ver más allá del tema, del período y de la región que uno estudia para poder comparar, distinguir lo que es original de lo que hace parte de procesos más globales, discernir mejor las causas y los efectos, pensar más allá... y entrar en contacto con otros investigadores.

Sin embargo, sé que cuando empecé mis estudios de historia, ya hace casi cuatro décadas, la situación era muy distinta a la de hoy. Cuando era estudiante, uno pensaba que el mundo iba a ser mejor, uno podía escoger su formación sin temer el desempleo, por lo menos en Europa. Ahora estoy muy preocupada por lo que está pasando en las humanidades y aun en las ciencias duras, ya que todo debe ser rentable a corto plazo. En Europa, los gobiernos están cortando los presupuestos para la educación a todos los niveles; ya no se habla sino de enseñar lo que llaman “los fundamentales” (lectura, escritura, gramática y matemáticas) en la primaria, disminuyendo las horas de historia, geografía, dibujo, música: todo lo que forma la cultura. Mejor dicho, todo lo que se desarrolló con la Escuela Activa: ¡Agustín Nieto y Ovidio Decroly deben de revolverse en sus tumbas! Las universidades europeas ahora preconizan limitar el tiempo necesario para hacer un doctorado a tres años, lo que es insuficiente para hacer una tesis seria en historia o ciencias sociales. Hoy en día ya no podrían emerger pensadores sociales como Pierre Bourdieu o Michel Foucault. Espero que los gobiernos de Colombia y de América Latina en general no imiten lo que los europeos están destruyendo, barriendo también el humanismo en nombre de la rentabilidad.

Estuve varias veces en Colombia entre 2009 y 2011, y por primera vez me parece que el país está cambiando profundamente, que hay un movimiento a favor del cambio que viene *desde abajo* y también de la periferia, de las supuestas minorías raciales y étnicas que ya no aceptan la marginalización. El movimiento estudiantil colombiano que empezó en 2011 me impresionó muchísimo y podría dar lecciones a los estudiantes europeos. También me parece que las representaciones de la “nación” están cambiando, que grupos discriminados o ignorados ya no aceptan ser “los otros” y están exigiendo reconocimiento. De cierta manera, la suerte de la inmensa periferia y de los 10% de colombianos internamente desplazados por la fuerza nos indicará la naturaleza y la profundidad de este cambio. Como

**Entrevista con Aline Helg:
El Oficio de Historiadora, por una Historia de los Subalternos**

lo dije al principio, en la primera mitad del siglo XX, no fueron incluidos en las reformas educativas. Hoy en día, siguen excluidos del amparo de la constitución de 1991, la cual, sin embargo, debería proteger a los sectores más vulnerables de la sociedad colombiana. ¡Ojalá el desarrollo de la historiografía y de los estudios sociales logre ampliar la voz de estos subalternos para que por fin sean reconocidos como colombianos con derechos iguales y poder de decisión sobre sus propios territorios!

Bibliografía

Helg, Aline. "Los intelectuales frente a la cuestión racial en el decenio de 1920: Colombia entre México y Argentina". *Estudios Sociales*, Vol. 4 (Medellín, 1989): 37-53.

Helg, Aline. "Race in Argentina and Cuba, 1880-1930: Theory, Policies, and Popular Reaction". En *The Idea of Race in Latin America, 1870-1940*, Richard Graham (ed.). Austin: University of Texas Press, 1990, 37-69.

Helg, Aline. *Lo que nos corresponde: La lucha de los negros y mulatos por la igualdad en Cuba, 1886-1912* (trad.) José Antonio Tabares del Real. La Habana: Imagen Contemporánea, 2000, 13.

Helg, Aline. *Libertad e igualdad en el caribe colombiano 1770-1835*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2010, 37.

Renán, Silva. "La educación como método". *Revista Boletín Cultural y Bibliográfico*, Vol. XXIII, No. 9 (1986): 83-85.

Navarrete Cardona, Steven y Montoya Vargas, Paola
Andrea. "Entrevista con Aline Helg: El oficio de historiadora,
por una historia de los subalternos". *Revista Historia de la*
Educación Latinoamericana. Vol. 17 No. 24 (2015): 266 - 288

