



Dos ideales en las prácticas emocionales para la formación política y la convivencia en Colombia*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a5>

Jenny Katherine Vargas Tovar

Investigadora independiente, Bogotá, Colombia

jkvargast@unal.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4565-7471>

RESUMEN

El texto expone dos ideales de ciudadanía perseguidos por actividades de formación política y convivencia dirigidas a población adulta no escolarizada o en riesgo de abandonar la escuela, en el contexto de la entrada de la cooperación internacional en Colombia. Con su descripción, la autora busca dar cuenta de los rasgos de las prácticas emocionales/corporales que han nutrido el imaginario de la formación ciudadana a lo largo de tres décadas del cambio de siglo (1980-2010). Desde la mirada de la antropología pedagógica, este estudio cualitativo de proyectos de intervención social explora los fundamentos éticos y estético-políticos —de las relaciones consigo mismos y con otros— que sostienen el actual proceso de escolarización en el país.

Palabras clave: prácticas emocionales; Colombia; convivencia; ciudadanía; formación política; escolarización; cooperación internacional.

* Cómo citar: Vargas Tovar, J. K. (2023). Dos ideales en las prácticas emocionales para la formación política y la convivencia en Colombia. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 91-113. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a5>

Recibido: 25 de febrero de 2022.

Aprobado: 7 de julio de 2022.

Two ideals in Emotional Practices to Political Education and Coexistence in Colombia

ABSTRACT

In the frame of international cooperation in Colombia, this text shows the features of two citizenship ideals pursued by political education and coexistence activities oriented to non-schooled, or in abandonment risk, adults. The author explains in detail emotional practices that have supported citizenship imaginaries during three decades (1980-2010). Thus, from a pedagogical anthropology perspective, this qualitative study of social intervention international projects depicts the ethics and the aesthetic politics at the bottom of the schooling process in the country.

Keywords: emotional practices; coexistence; citizenship; political education; schooling; international cooperation; Colombia.

Dois ideais nas práticas emocionais para a formação política e convivência na Colômbia

RESUMO

O texto apresenta dois ideais de cidadania buscados por atividades de formação política e convivência direcionadas a adultos não escolarizados ou em risco de abandonar a escola, no contexto da entrada da cooperação internacional na Colômbia. Com sua descrição, a autora busca destacar os traços das práticas emocionais/corporais que têm alimentado o imaginário da formação cidadã ao longo de três décadas desde a virada do século (1980-2010). Através da perspectiva da antropologia pedagógica, este estudo qualitativo de projetos de intervenção social explora os fundamentos éticos e estético-políticos - das relações consigo mesmos e com os outros - que sustentam o atual processo de escolarização no país.

Palavras-chave: práticas emocionais; Colômbia; convivência; cidadania; formação política; escolarização; cooperação internacional.

Introducción

El artículo expone dos transformaciones recientes en la educación emocional de una parte de la población que no asistió a la escuela formal o que estuvo en riesgo de abandonarla en un lapso de tres décadas (1979 a 2010): grupos políticos de adultos de bajos recursos económicos en busca de empleo, adolescentes convocados a iniciar una vida productiva, mujeres amas de casa y madres solteras, todos pertenecientes a la zona centro-occidental de Colombia, una de las más pobladas del país para ese momento. El análisis de esta ampliación de la escolarización da cuenta de la racionalidad de dos ideales perseguidos por prácticas de formación ciudadana en el marco de proyectos de cooperación internacional: de 1979 a 1992 y de 1993 a 2010, respectivamente. Interesa entenderlos como antecedentes inmediatos tanto de la emocionalidad política como de la educación socioemocional que han devenido deseables en el país con el inicio del siglo XXI.

Dicha formación fue orientada, en el primer periodo, por evangelizadores y dirigida hacia los “pobres” como categoría general; solo recientemente la lideran asesores académicos que convocan e interpelan especialmente a jóvenes y a mujeres¹, desde la diversidad cultural que representan. En este sentido, el punto de vista desplegado aquí sobre los modos de educar las emociones comprende las versiones de evangelizadores y asesores, y por intermedio de ellos, de algunas intervenciones de los participantes que fueron consignadas en las *sistematizaciones de experiencias*² de alfabetización y participación política, financiadas por agencias para el desarrollo durante tales décadas en Chocó, Antioquia, Neiva y Bogotá. Ellas constituyen el archivo de este estudio³ (tabla 1):

¹ Encontré un especial énfasis en mujeres y jóvenes por parte de proyectos de cooperación. El notorio interés en esta población (que para el primer rango de tiempo no se distinguían tajantemente del grupo general de los pobres) responde a que fueron legitimados internacionalmente como foco de la ayuda para el desarrollo: jóvenes que ya no estén delinquiendo en la calle y mujeres, para atender a las políticas de igualdad y derechos de género.

² Desde los años sesenta, a su nombre se ha realizado un sinnúmero de intervenciones de las que sabemos por la actividad académica (publicaciones y conferencias) de sus mayores exponentes en América Latina. En general, los proyectos que se sistematizan son intervenciones directas de académicos, quienes gracias al respaldo económico de una institución nacional o internacional llegan a un lugar, convocan —o localizan— y reúnen a personas interesadas en ser beneficiarias de ayudas alimentarias, de servicios públicos, educativos, formación ciudadana, política o iniciativas productivas. La sistematización se realiza a partir del diálogo y la interpretación de una experiencia pasada o sobre un proyecto que se vaya a iniciar o esté ya en proceso. Proceso que puede, incluso, ser parte del proyecto de sistematización (Vargas-Tovar, 2020).

³ Aunque no hay documentos que hayan sido publicados en los años noventa, las intervenciones que se sistematizan comprenden las tres décadas que cubren los dos ideales objeto de este artículo.

Tabla 1. Breve descripción de informes analizados

Documentos	Breve descripción
Cinep. (1983). <i>Corre, ve y diles...caminemos unidos con Jesús</i> . [Memoria de un curso de teología liberadora en Bogotá].	Memoria del encuentro de líderes de comunidades eclesiales de base que tuvo como objetivo enseñar métodos y estrategias de trabajo comunitario.
Mariño, G. y Cendales, L. (1987). <i>Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa. Escuela popular claretiana</i> . Ediciones Presencia.	Describe el proyecto educativo claretiano realizado en Bosa. Presenta las reflexiones de claretianas y maestros sobre lo que significaron las estrategias de aprendizaje usadas.
Cendales, L., Mariño, G. y Sánchez, S. (2001). <i>Convirtiendo la tragedia en oportunidad: sistematización del trabajo realizado por la Fundación Restrepo Barco en la Zona 1 de Armenia</i> . Dimensión educativa.	Muestra las características del proceso de reconstrucción después del terremoto en Armenia en 1991. Presenta los actores que participaron y sus percepciones de la ayuda, así como una reflexión sobre los aprendizajes y limitaciones de la ayuda.
Cendales, L., Pino, A., Díaz, E. et al. (2004). <i>Plena ciudadanía... ¡ciudadanía plena!</i> Fondo para la Igualdad de Género.	Presenta las reflexiones de las líderes de sistematización de varios proyectos de desarrollo. Sus aprendizajes sobre los proyectos de ciudadanía realizados por y con mujeres en gran parte del país.
Posada, J., Cendales, L. y Mariño, G. (2004). <i>Sistematización de experiencias proyectos COSUDE</i> . Cargraphics.	Intenta construir conocimiento útil para quienes sistematizan proyectos, así como reflexionar a partir de las sistematizaciones de varios proyectos financiados por diversas agencias de cooperación en varios departamentos del país.
Rodríguez, A. y Jiménez, C. (2005). <i>Sistematización de la experiencia de participación de la Cooperativa Copevisa en la localidad de Usaquén</i> . Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe y Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa. Alberdania.	Recupera la historia de la asesoría impartida por misioneras seculares en una localidad de Bogotá desde 1980 y presenta reflexiones sobre el proceso político que implicó para las asesoras y algunos participantes.
Cendales, L. (2005). <i>Economía solidaria afro-Atrato: sistematización de experiencias Seglares Claretianas</i> . Códice.	Recupera la historia de la asesoría de seglares claretianas en el Chocó a partir de 1979. Analiza el proceso y presenta los aprendizajes de los evangelizadores.

Documentos	Breve descripción
ACDI. (2005). <i>Una fuerza multicolor. Organización y participación de mujeres. Asociación regional de mujeres de oriente</i> . Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe; Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa. Alberdania.	Presenta la reconstrucción histórica de mujeres líderes de organizaciones políticas del oriente antioqueño. Describe el contexto de la experiencia, reflexiona sobre el proceso de sistematización y muestra los resultados de la técnica de reconstrucción del pasado.
Cinde, Plan Internacional Programa Colombia, Universidad de Manizales, Torres, A. y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. (2006). Paz joven. <i>La participación en los procesos de construcción de paz: una experiencia de sistematización del proyecto Jóvenes constructores de paz en su primera fase (2003-2005)</i> .	Analiza el proceso de participación de jóvenes en proyectos de convivencia para la paz financiados por la ACDI y realizados en varias ciudades del noroccidente del país. Presenta la reflexión de los asesores y algunas opiniones de los jóvenes participantes en torno a las cualidades y posibilidades que les brinda la participación.
Mejía, M. (2010). Organizaciones que aprenden a través de las sistematizaciones de experiencias: <i>jóvenes constructores de paz, la experiencia de la institución educativa Multipropósito</i> . Magisterio y Equipo Nacional de Sistematización de Experiencias.	Describe la experiencia de la escuela Multipropósito para jóvenes de 13 a 17 años ubicada en Cali. Muestra las reflexiones de los sistematizadores sobre las opiniones de profesores, directivos y estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Las descripciones y análisis derivados de dicho *corpus* suponen, por un lado, que las acciones educativas —o que adecúan a las personas a la forma escuela— persiguen, explícita o implícitamente, imágenes de ser humano formadas por él mismo: supuestos ontológicos y proyecciones de cambio que se consideran posibles y deseables, “todo aquello que las instituciones establecen o autorizan como límite y margen de acción constituye en conjunto una esfera de influencia pedagógica que envuelve como una ‘segunda naturaleza al hombre’⁴” (Scheuerl, 1985, p. 13). De modo que la tarea de una antropología pedagógica que se interese en la educación de las emociones consiste en reconstruir dichas imágenes e interpretarlas en el marco de una economía que responde a la necesidad social de transformar las relaciones en determinados momentos históricos, y de asimilar un horizonte ético distinto respecto a sí mismo y a los demás. Por lo mismo, adhiero a que las experiencias emocionales son *prácticas corporales* (Scheer, 2012), trasunto de momentos histórico-culturales en los que la gente ensambla, habitúa, hace y deja de hacer cosas. En este caso, el

⁴ Estas comillas son mías, dadas las consideraciones de una “naturaleza” y de hablar de “hombre”, que están hoy más que discutidas.

objetivo de la escolarización fue activar la participación política de los grupos de población marginada y con ello “empoderarlos” para transformar ellos mismos sus condiciones económicas y sociales, siguiendo dos ideales: el que llamé *divino*, propio de la fusión entre la nueva evangelización y las representaciones del subdesarrollo, y el *civilizador*, que designa más claramente los procesos de incorporación de autoacciones emocionales.

La manera de presentar los ideales devela la analítica que fui elaborando al comprender la dimensión histórica y colonial de las intervenciones de alfabetización, proyectos productivos, participación política, paz y convivencia, a partir de las huellas dejadas en los informes. Para ello leí uno a uno los documentos, extraje la información básica de las agencias financiadoras, el lugar, la población, los profesionales a cargo, el tiempo de duración, el tipo de actividades, el sentido atribuido a ellas, los objetivos perseguidos, los inconvenientes y las fortalezas reportadas. Una vez terminado el esquema de cada uno, establecí relaciones de semejanza y diferencia. A continuación, distingo la racionalidad de ambos ideales describiendo las actividades, ideas y principios que los materializaron.

1. El ideal divino (1979-1992)

La teología de la liberación fue un proyecto que, a partir de los años sesenta y con más fuerza en los setenta, explicó la pobreza y la miseria desde una lógica causal marxista redentora. Sin embargo, no se trató de una estrategia misional nueva, sino de restablecer o renovar una herencia colonial, la de una relación fundada en la superioridad étnica y epistémica. La actualización de la evangelización del siglo XVI alimentada con las preguntas sobre la diferencia cultural que se hicieron filósofos de la liberación como Dussel, Zea y Kusch y, fundamentalmente, el despliegue del discurso del desarrollo en términos de agentes, recursos e intervenciones destinadas a suplir el diagnosticado retraso del tercer mundo, hicieron que en esta ocasión la tarea de sacerdotes y monjas en América consistiera en comprender a los pobres como víctimas de la desigualdad y carentes de los beneficios del desarrollo que los humanizarían más. Por esto, organizarlos en torno a la evangelización fue la tarea en la que se especializaron no solo los adeptos religiosos locales, sino misioneros venidos principalmente de Italia⁵, España, Holanda, Suiza, Inglaterra y Alemania⁶.

Dichas misiones empezaron por insertarse en las actividades rituales y en los eventos familiares de la gente. Se hicieron conocer mediante visitas casa

⁵ Aunque se nombra, no hay referencias claras de qué grupos fueron. Quizás órdenes franciscanas, dada la acogida del santo como patrono del departamento de Chocó, una de las zonas más intervenidas en este período. Evidentemente merecería una revisión más extensa.

⁶ Acción Solidaria Aragonesa, Instituto de Misioneras Seculares, Misereor, Cafod, Proclade Euskadi Misioneros Claretianos, Cáritas, Seglares claretianos del norte de España, DIAR, Comité Internacional Cruz Roja.

a casa y ganaron con gran facilidad el respeto y la autorización para guiar la acción cotidiana. En su mayoría mujeres, las misioneras cumplieron el papel de primeras asesoras espirituales, educativas, de salud y nutrición; representaron a las instituciones cooperantes, así como sirvieron de mediadoras entre la población y las agencias de financiación de programas de desarrollo.

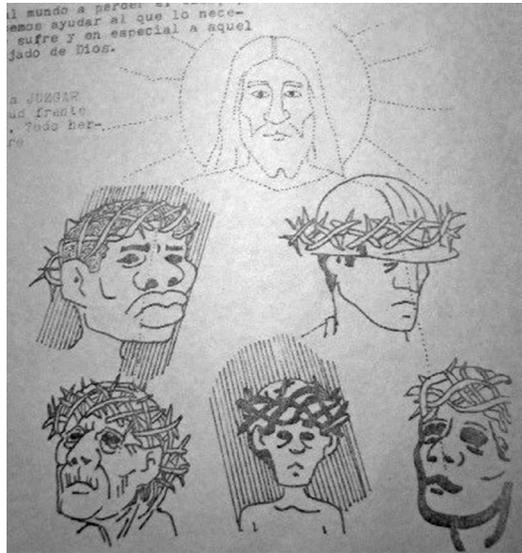
Dado que la teología de la liberación y, con ella, la educación popular son hijas del discurso del desarrollo, es decir, “una de las formas que este ha adoptado en América Latina” (Vargas-Tovar, 2020, p. 220), las soluciones al problema de la pobreza no podían venir del Estado (a menos que este cambiara con una revolución) ni ubicarse en el plano del capitalismo que era el responsable de la condición de marginalidad. Debían ser soluciones “alternativas”, nacidas de los propósitos del pueblo y sus aliados de otros países. Las ayudas debían provenir, preferiblemente, de Estados distintos al colombiano y al estadounidense: organizaciones humanitarias y preferiblemente de izquierda; asunto que facilitó, en adelante, la entrada y operatividad de un Gobierno que, centrado en la red de cooperación internacional para el desarrollo, atraviesa lo nacional.

Con la rápida y hábil asimilación de las representaciones de la pobreza disponibles luego de la segunda postguerra, las misiones difundieron formas muy contradictorias de vivir la miseria y luchar contra ella, basadas en lo que, siguiendo a Dussel (2020), podría denominar un ideario “utópico de la modernidad” —indudablemente franciscano, aunque las fuentes no lo explicitan—, amalgamado con el discurso del desarrollo, los derechos humanos y, por supuesto, con un marxismo tardío. Establecieron comparaciones entre la vida de Jesús y la de los participantes, principalmente la del sufrimiento como condición de la salvación que “adquiere en la vida real rostros muy concretos” (Conferencia Episcopal, 1979, p. 32): niños vagos y desnutridos, jóvenes desorientados, frustrados por no tener qué hacer, indígenas y afroamericanos pobres entre los pobres, campesinos sometidos a la explotación, ancianos marginados del progreso, subempleados, desempleados, obreros mal retribuidos y hacinados urbanos. Esta “visión socio-cultural de la realidad de América Latina” (Conferencia Episcopal, 1979, p. 32) prometió la salvación que recaería especialmente en esos rostros si, sin dejar de vivir una vida sencilla en indispensable circunstancia liberadora de la pobreza, luchaban por los derechos de primera generación y los básicos de la segunda; es decir, por vindicar la ciudadanía política (derecho a la vida, a la libertad ideológica, a la asociación y a la huelga) y reclamar la social (salud, trabajo, condiciones dignas de vivienda) desde el estatus de redención o renuncia cristiana que su pobreza comportaba⁷.

⁷ En este punto, ciertamente los misioneros asumieron un compromiso político de denuncia, implementación de reglamentos de convivencia pacífica, denuncias ante la opinión pública nacional y participación en comisiones de verificación de hechos violentos. Esta nueva tarea disminuyó un tanto la realización de programas

Así, en un ambiente de violencia y desplazamiento de la población hacia las urbes centrales, la novedad radicó en que la promesa de liberación estaba ligada al compromiso con los demás: servir y ayudar al prójimo, incluso morir por la liberación como lo había hecho Jesús por la humanidad, activando emociones colectivas como la indignación, la ira, la amargura, la esperanza, la compasión, visibles en los modos de representación (dibujos, poemas, canciones, coplas, en panfletos y revistas muy artesanales de poco tiraje) que se encontraron más útiles para popularizar el mensaje de dejarse interpelar por el relato de la vida de Jesús y seguirlo como proyecto de vida contra la opresión y el egoísmo. Tal como se metaforizó, él era la “cabeza”, la misión; los pobres el “cuerpo” comprometido para alcanzarla (imagen 1).

Imagen 1. Cabeza y cuerpo de la evangelización liberadora



Fuente: Cinep (1983).

1.1. Una misión, un compromiso

El relato de la vida y obra de Jesús, desde el cual se orientaron el deber ser y el compromiso para la liberación, afirmaba que Dios hecho hombre vivió con necesidades, fue humilde como los pobres, obrero y agricultor. Desde entonces, ya el problema era el Gobierno (Imperio romano, Herodes y los sacerdotes que defendían los privilegios de una minoría) y como la religión de su tiempo era el judaísmo que excluía a las mayorías: mujeres, niños, enfermos, personas de

de salud, alfabetización y proyectos productivos. No obstante, los misioneros se hicieron receptores de cada vez más recursos externos.

oficios humildes e ignorantes, el espíritu de Jesús creció en indignación y dio la vida por la verdad, pero no la de los hombres, sino la de Dios: organizó y planeó su vida para ayudar a los débiles. Decidió que la liberación fuera su misión y murió por ella, por eso invitaba al ser humano a ser parte del proyecto, a que se reconociera como instrumento de Dios, a que supiera que la vida es una misión y que la misión es ayudar.

En su lógica, la Iglesia-pueblo tenía la obligación de mantener la unidad bajo el supuesto de que para unirse había que crear grupos y servir a los excluidos, fortalecerlos, escucharlos y permitirles participar. En términos retóricos, si el cuerpo de Dios es el pueblo, era su deber garantizar la continuidad del proyecto que Dios tiene para la humanidad. Si el fin era salvar a la totalidad de la población y el reino solo se daba en grupo, había que encontrar un método que ayudara a “hacer comunidad” y que fuera tan efectivo que generara solidaridad, lazos de amistad y produjera cambios que liberaran de las cadenas de la opresión.

Una estrategia derivada de esta teología consistió en convencer a los participantes desde la representación de la figura de las madres para hacer más comprensible la humanidad de Dios hecho hombre. Se habló de las mamás como el más claro ejemplo de compromiso: “cuidan, se sacrifican, se preocupan por los débiles, los enfermos y hasta los hijos calaveras”. ¿Cómo llegar al reino de Dios?, sacrificando todo como ellas, incluso la vida. Otras estrategias fueron infundir temor: “Dios nos va a JUZGAR por la actitud frente al que sufre. Todo hermano que sufre es Jesucristo” (Cinep, 1983, p. 28), así como caracterizar a un verdadero líder:

Quien deja que todos hablen y a todos apoya para que se animen, permite que todos lleguen a ser líderes orgánicos como él, ayuda al pueblo a encontrar la solución de sus necesidades, sabe que sólo comprometiéndose con el pobre, solidarizándose, así se salvará. (Cinep, 1983, p. 20)

Un tipo de altruismo, proyección de una narrativa que, por la manera en que se presentó, pudo influir significativamente en la subjetividad de las personas: campesinos, obreros, jóvenes, mujeres y académicos-asesores que querían contribuir al cambio desde la evangelización. En este sentido, el componente político de esta teología implicó el servicio y la ayuda al prójimo a través del tipo de experiencia que conlleva este encuentro y el imperativo “¡Corre, ve y diles!”, una exhortación a socializar de pobre a pobre lo aprendido, como los primeros cristianos habían compartido la noticia de la resurrección de Cristo.

1.2 Participar es adquirir conciencia política

La conciencia hace un hombre nuevo y libre. Tarea fundamental de la educación popular es la formación del hombre nuevo guiado por una conciencia basada

en los valores de solidaridad, justicia y fraternidad. Un hombre libre de toda tendencia egoísta y dominadora que lucha por el nacimiento de una sociedad realmente democrática, centrada en el desarrollo integral de todos los hombres. (Mariño y Cendales, 1987, p. 36)

Entonces, fue claro que para liberarse no solo había que luchar (estar en contra del Estado, asistir a marchas y exigir servicios públicos como alcantarillado, luz y pavimentación de vías), sino reunirse periódicamente a hacer análisis de coyuntura política que les permitieran concientizarse, comprender la pobreza y los problemas estructurales del país desde una política de clases, resultado de las relaciones desiguales entre ellas (imagen 2), y en ello experimentar una ira de carácter redentor:

Imagen 2. Copla realizada en curso de teología de la liberación

Al que quiera conscientizarse
analizando de cerca
el mundo en el cual vivimos
y quiera romper la cerca.

Y quiera romper la cerca
haciendo un mundo de hermanos
porque aquí en este País
nos tratan como marranos.

Nos tratan como marranos
comiendonos la aguamasa
que botan los ricachones
cuando hay banquete en su casa.



Cuando hay banquete en su casa
pero no los critiquemos.
Yo pido que a esos ricos
mas bien los conscientizemos.

Mas bien los conscientizemos
para hacer una obra hermosa
pero aconsejo Manuel,
que paremos esta cosa.

Que paremos esta cosa,
porque ya está muy tocada
y ahí dejamos el mensaje
de la Iglesia renovada.

Fuente: Cinep (1983).

Así como entrenarse en la lógica de la planeación y la ejecución de proyectos comunitarios y solidarios que promovieran el progreso económico de todos, aunque dicho desarrollo no se refiriera sino, si acaso, a suplir necesidades básicas de alimentación.

La alfabetización y la formación política fueron las apuestas de esta formación ciudadana, desarrolladas principalmente en las comunidades eclesiales

de base (en adelante CEB⁸). Se concibieron necesarias para transformar la realidad, fueron el modo de hacer que concretó los deseos y ánimos de cambio a partir del conglomerado “Dios y desarrollo para la justicia social”. No obstante, dicha alfabetización (proclamada como estrategia de desarrollo, y ahora sumada a la ya histórica humanización por vías de evangelización) no popularizó el proyecto iluminista de apropiar el conocimiento para reflexionar sobre las dimensiones de la propia vida (vía emancipatoria), sino para aprender habilidades elementales como la lectura, la escucha, la escritura y el cálculo matemático a nivel funcional o reforzarlas como medida para enfrentar la miseria causada por el Estado y, sin embargo, también por la falta de productividad que, según las agencias cooperantes y los asesores, era la razón originaria que los marginaba aunque fueran víctimas de las diferencias de clase.

En términos de prácticas corporales/emocionales, este ideal significó una escolarización centrada en habituarse a participar de tres maneras:

- reunirse en actividades religiosas, campañas de vacunación, cursos de nutrición y alfabetización, aprendizaje de oficios;
- aprender a reflexionar recibiendo una formación política basada en charlas de concientización-animación al activismo en las que, con el aumento de la violencia política (años ochenta y noventa), recordaban a los líderes y familiares asesinados y evaluaban la mejor manera de conservarlos en la memoria y de continuar sus luchas;
- y actuar para la productividad económica de servicios y necesidades básicas.

Las imágenes y emociones difundidas en este periodo se hicieron prácticas emocionales en el sentido mimético. Terreno efectivo de la representación que permitió educar emocionalmente materializando, en este caso, el ideal divino en un obedecer razonado que, por una parte, evitó la actividad centrada en el individuo por considerarla egoísta, y, por otra, orientó, entre las clases populares, una subjetividad social arraigada en la conciencia política liberadora. Dicha acción pedagógica sobre acciones grupales habituó tal conciencia política cotidianamente entre los habitantes que se comprometieron con tal proyecto y, sin duda, la articulación de acciones sobre acciones (discurso del desarrollo-teología de la liberación-educación popular o fe y desarrollo para la justicia social) y el interés transnacional de consecución de la paz global, aportaron significativamente al ambiente que llevó a la Constituyente de 1991.

Después de décadas de desplazamiento forzado, muerte y exclusión social, ese hito en la historia colombiana puede entenderse como un claro triunfo en la

⁸ Como se denominó una de las formas de organización que adoptó este tipo de intervención.

búsqueda del reconocimiento de los derechos políticos y sociales mencionados, más los culturales que empezaron el transitar de exigibilidad que llega a nuestros días.

2. El ideal civilizador (1993-2010)

La insistencia en la concientización y en la necesaria organización de la población marginada en cooperativas, CEB y otros movimientos políticos, marcó los años noventa como un momento crucial para acordar cambios en el orden jurídico que promovieran la reconciliación y, necesariamente, continuaran un trabajo de carácter civilizador, ahora opuesto a los múltiples actos de violencia experimentados por amplios sectores sociales durante la segunda mitad del siglo XX, así como sus secuelas y resurgimientos en el presente siglo.

Aunque, *a posteriori*, esta argumentación parezca muy coherente (una teología exitosa del desarrollo), la manera como se articularon viejos y nuevos discursos, representaciones y experiencias fue trasunto más de una estructuración contingente que de una racionalidad previa. La Constitución recogió ideas y fenómenos que estaban en el ambiente. Su concepción fue posible gracias a necesidades y discusiones que ya circulaban, no simplemente a la voluntad e intereses de quienes la redactaron. De hecho, a finales del siglo pasado, Colombia estaba rezagada en la defensa de los derechos humanos y, regionalmente, fue de los últimos en separar la Iglesia del Estado. Por ello, este análisis no proviene de la comprensión de la ley como un dispositivo soberano que impone ideas y ordena la acción del país, que lo cambia solo con decretar artículos y normas. Percibí las transformaciones gracias a la comparación entre ideas y tiempos implicados en los documentos; no como diferencias que fueran causales ni explícitas en ellos.

En este sentido, quiero resaltar tres cambios relacionados con la nueva Constitución que emergieron del análisis de las sistematizaciones de este apartado (Cendales et al., 2001; Cendales et al., 2004; ACDI, 2005; Cinde et al., 2006; Mejía, 2010; Posada et al., 2002). El primero y el segundo atañen al reconocimiento de la pluralidad, el tercero a los atributos de la participación ciudadana. Por un lado, la laicización del Estado les quitó autoridad a la Iglesia católica, en general, y a la teología de la liberación, en particular⁹. En lo anterior, hay que tener en cuenta que hasta entonces la Iglesia había sido el centro del ejercicio de la política, de la educación política y de la moral. Se sabe que, aunque la Constitución de 1886 se refirió a la libertad de cultos, subordinaba toda actuación a los principios de la religión católica (Sentencia C-350/94,1994, citada por Escobar, 2017) y que, aunque

⁹ Un factor externo que limitó significativamente el avance de la teología de la liberación en Colombia y en América Latina fue la condena y persecución de la jerarquía de Roma y las oligarquías locales a quienes acogieron esa nueva evangelización. El caso de monseñor Romero en El Salvador es paradigmático.

varios de los misioneros de la nueva teología se definían como laicos, perseguían el ideal divino del cristianismo y representaban sus valores; cargaban el imaginario de los evangelizadores de la Conquista. La nueva Carta reconoció —y fue tal vez la última en hacerlo en América Latina— al Estado como una institución separada de la Iglesia, e hizo énfasis en la pluralidad de la vida social y cultural del país. No solo respetó la diversidad de cultos, sino que desplazó (o dispersó) la formación moral a otras instituciones.

Lo anterior no quiere decir que los misioneros o la misma Iglesia hayan retirado totalmente su intervención. Desde entonces conforman organizaciones locales que se autodefinen como no gubernamentales, reciben recursos, los administran y rinden informe de ellos. Es el caso de los evangelizadores claretianos y seculares, quienes reciben recursos económicos de sus órdenes misionales (CAFOD, Misereor e Institutos de Misioneras Seculares) y de otros cooperantes católicos para gestionar proyectos, solo que a partir de los años noventa suman a su hacer actividades de acompañamiento en procesos de transformación del conflicto en “paz” y animan la participación de la población en proyectos de aprendizaje y adecuación a la “ciudadanía” y a la “convivencia”; términos que no cesan de reproducirse y complementarse, como la actual “paz total”.

Por otro lado, esta nueva Carta animó no solo el reconocimiento (como lo sugiere una ingenua noción de *identidad*, que la supone fija y percibe estos cambios como nuevos escenarios de expresión), sino la proliferación de identidades que venía haciendo camino desde los años ochenta¹⁰. Instó al anterior grupo general de “los pobres”, siempre diverso pero homogéneo a la mirada gubernamental, a resaltar algún aspecto o rasgo, principalmente étnico, sexual, de género y etario, desde el cual definirse como nacionales para exigir el cumplimiento de derechos.

También al final de ese periodo la cooperación internacional estrechó el vínculo de intervención con dicha diversificación de la pobreza. Por lo mismo, no afirmo que tales identidades sean una novedad de la actual Constitución o que no se hablara de jóvenes y mujeres en los documentos de la fase anterior. Quiero hacer visibles algunos efectos de los planteamientos hechos en ella¹¹, ya que su visión plural exigió que las personas del país se identificaran desde características diferenciales para obtener reconocimiento por parte del Estado

¹⁰ Es el caso de la trayectoria de reclamos de derechos y titulaciones colectivas de las poblaciones negras del Pacífico que derivó en la Ley 70 (1993).

¹¹ No procedí premeditadamente dividiendo la investigación en acontecimientos o sucesos históricos la investigación. En todo caso, hay que tener en cuenta que la mayoría de los documentos fueron escritos del año 2000 hacia acá y, en ese sentido, están en la lógica de la Constitución, es decir, que tienen una comprensión más procesada de los eventos, dado que la técnica de recuperación histórica implementada por los asesores-académicos, tanto asesores como participantes, consiste en dar cuenta del pasado buscando explicaciones o elementos del presente que den coherencia a sus relatos o percepciones del pasado solicitado.

y, evidentemente, para obtener beneficios de los programas de cooperación al desarrollo que, por lo menos desde 1996, se enfocan especialmente en las mujeres y en ampliar el espectro de la pobreza, contribuyendo a especificarla o parcelarla en subgrupos.

Así, si en la representación del ideal divino los marginados eran un grupo general distinguible únicamente por rostros que reflejaban carencias económicas en oposición a “los ricos”, este segundo periodo se caracteriza por hacer énfasis en las mujeres (indígenas, negras, trabajadoras) y en los “jóvenes” (hombres y mujeres a partir de los trece años) en el marco de identidades que se construyen a partir de las diferencias tradicional/moderno, privado/público, hombre/mujer, indígena/no indígena, feminista/no feminista, o joven/adulto. Lo anterior, porque en este lapso las intervenciones realizadas por cooperantes internacionales como Cosude (Agencia suiza para el desarrollo y la cooperación, 1944), ACIDI (*Agricultural Cooperative Development International*, Estados Unidos, 1963) y CARE (Fundada en Estados Unidos en 1945 y originalmente conocida como *Cooperative for American Remittances to Europe*)¹², son campañas para la región andina (Colombia, Perú, Bolivia, Ecuador o Chile) o especiales para cada uno de estos países que hacen pequeñas modificaciones según las diferencias identitarias que defiendan sus grupos de mujeres o jóvenes¹³.

Bajo la insistencia en el relato de verdad y fijeza de estas identidades, instituciones nacionales y transnacionales empezaron a promover la participación como modo de desarrollo, a propagar la idea de que ella da “posibilidades reales de desarrollo”¹⁴ (Cendales, 2004, p. 52) si se potencian las habilidades de los perfiles de pobreza, para que aprendan a hacer valer sus derechos haciendo gala de su diversidad. Un tipo de desarrollo que los participantes de estos proyectos continúan anhelando y que enfatiza la responsabilidad individual, sin dejar de lado la importancia de acceder a servicios públicos, alimentación y oportunidades productivas. Estos cambios de enfoque conllevan nuevos modos de subjetivación que activan tendencias “individualistas”, antes consideradas

¹² Esta organización humanitaria agrupa actualmente más de quince países cooperantes, entre ellos Australia, Canadá, Francia, Alemania, Dinamarca y Reino Unido

¹³ No tengo evidencias de que, en el periodo anterior, la intervención fuera tan homogénea y diversificada a la vez, es decir, rastros de que las agencias distribuyeran los recursos y programas según regiones, así como de que las asesorías difirieran según las distinciones: lugar de origen, edad, etnia o género de los pobres. No sé si las agencias mismas establecieron previamente la distinción. Habría que estudiar todo el fenómeno que comprende la estadística que se ha hecho imprescindible para “invertir” sobre cifras, asunto que no es claro en las primeras sistematizaciones y que, en todo caso, es un tema muy relevante para diferenciar la concreción de un estilo de Gobierno de la población marginal en este periodo.

¹⁴ Falacia desarrollista que supone que Europa está en todos los aspectos más desarrollada que las demás culturas gracias a su superioridad tautológica (Dussel, 2020).

egoístas por no seguir la lógica pastoral que promovía la salvación grupal y el reino de Dios.

El tercer cambio relacionado con la Constitución corresponde a que la actuación de quienes vivimos en Colombia está hoy supeditada a mecanismos y procesos de participación que nos exhortan desde criterios de autonomía, conciencia y responsabilidad individual para la ciudadanía y la convivencia. Este hecho, que pareciera natural a todos los países, en Colombia tiene un significado especial dada la violencia de la segunda parte del siglo XX, que hizo necesario cierto tipo de control gubernamental sobre los derechos humanos mediante mecanismos de participación que garantizaran la dignidad de las personas y llevaran a la convivencia pacífica. Es decir que el interés de pacificación mundial fue interpretado con más ahínco por parte de quienes han asumido políticamente la consecución de la paz en el país.

2.1 Participar es observarse permanentemente

Este estudio entiende la *escolarización* como un poderoso proceso educativo de amplio espectro que, para este periodo, encontró en prácticas de autoconocimiento y autorregulación otra fuente de popularización del proyecto de humanización/civilización. Esta extensión abriga a más población y disminuye la intervención directa de instituciones de control frente al supuesto comportamiento agresivo de los colombianos. Evidentemente, es una forma de participación ciudadana que exige formación permanente (cursos, talleres, charlas, conferencias, proyectos, entre otros). Ahora más que nunca la escolarización se muestra como necesaria para poder avanzar porque representa la posibilidad de adquirir “bases y herramientas” que sirvan, por ejemplo, para “capacitarnos y dotarnos de mayores capacidades y habilidades técnicas y argumentativas [dado que] las mujeres debemos aspirar a cargos de elección y representación popular” (Cendales et al., 2004, p. 167).

Si bien reunirse, reflexionar y actuar eran las maneras de participar durante el primer periodo, de 1993 a 2010 se le agregan a la participación otros atributos que posibilitan superar el estadio de subdesarrollo (otrora la misma inmadurez colonial de los no ilustrados señalada por Dussel), por medio de un hacer inquisitivo y reflexivo efectuado sobre las emociones y comportamientos individuales, prácticas presentadas como útiles para replicar en la vida social. Como se verá, esta participación ya no tiene que ver solo con concientizarse políticamente, sino con elaborar cambios “en el interior” para poder convivir con las mencionadas y otras diferencias, así como para participar en política y ejercer la ciudadanía a través de los mecanismos dispuestos para ello.

Dicha participación se dirige a los habitantes que tienden a solucionar de forma violenta los conflictos y/o son víctimas directas e indirectas de la violencia, con el objetivo de que ejerzan, a partir de procesos educativos, coerciones sobre sí mismos que modifiquen su comportamiento y sus relaciones con los demás. En el caso de los jóvenes, para “promover la resolución pacífica de sus conflictos [y] prevenir que se involucren en actos y hechos de violencia” (Cinde et al., 2006, p. 6) o aprender “otras herramientas para que no todo lo lleven a la violencia, sino que miren otras formas” (Mejía, 2010, p. 86); en el de los adultos, específicamente las mujeres, a quienes “la realidad [las] enfrenta a[l] desconocimiento de los acuerdos, pactos, resoluciones y recomendaciones”, para “ejercer control político y para exigir garantía de derechos” (Cendales et al., 2004, p. 36). Los objetivos son, por un lado, que conozcan las normas y decidan ajustarse a ellas; por otro lado, y en esto hay énfasis en los jóvenes, que aprendan a resolver individualmente las tensiones que antes los enfrentaban a otros hasta que, de tanto habitar un control sobre sí, consoliden un aparato regulador interno que responda a la estructura social en la que viven. Este es el sentido “civilizador” de este ideal. Un fenómeno que, sin ser lineal ni definitivo, figura un tipo de sintonización entre la estructura social y la estructura del yo (Elias, 1987).

Como se ha afirmado, dicha participación implica tanto el conocimiento de los marcos normativos que regulan la acción social como el autoconocimiento y control de sí mismo que opera en dos dimensiones: la personal y la colectiva. En la primera:

La participación es el encuentro con nuestro ser individual, nuestros errores, aciertos y habilidades. Es la posibilidad de encontrarnos en permanente auto observación en los diferentes espacios, momentos y escenarios de la vida [...] La segunda se trata de aquella en la que el encuentro relacional se va alimentando con la vivencia de lo cotidiano, de las experiencias con mis pares y adultos. Es la puesta en escena de lo vivido en mi ser individual. (Mejía, 2010, p. 88)

Dicha soberanía del sujeto racional, conciente (concedor de la realidad, de sus actos y consecuencias), consciente (en un sentido estésico del conocimiento propio y la experimentación sensorial), controlado, para la ciudadanía y la convivencia, recuerda que, siguiendo a Baudelaire, “ser moderno no es aceptarse a sí mismo tal como se es [...] es tomarse a sí mismo como objeto de una elaboración compleja” (Foucault, 2002, p. 26). En ello los dos tipos de educación ciudadana-política reafirman que tanto reflexionar, reunirse con otros para exigir derechos y crear empresas de supervivencia (que es entendido como una acción comunitaria, externa) como atender a la consciencia de los sentidos y al control interno de las emociones (imagen 3), son prácticas. En otras palabras, son acciones que

las personas realizan, no fenómenos que les ocurren después de terminados los procesos políticos, culturales e históricos en los que participan.

Imagen 3. Taller de reflexología con jóvenes



Fuente: Cinde et al. (2006).

Antes que concientizarse políticamente y analizar la coyuntura del país, se trata de ejecutar una serie de “formas de relacionarse consigo mismo y [aprender] las prácticas que permiten transformar su propio modo de ser” (Foucault, 2005, p. 31) para asegurar transformaciones sociales a largo plazo. Interpretarlas, en la analítica que planteo para este horizonte de formación permanente, como *prácticas de sí* responde a dos razones: (1) a la necesidad de generar “un poder DESDE DENTRO que nos remite a la capacidad de transformar la conciencia propia y reinterpretar la realidad en que nos movemos” (Cendales et al., 2004, p. 63) y (2) a que “si uno no puede controlar el carácter, entonces no puede solucionar los conflictos” (Mejía, 2010, p. 89), “llegar a acuerdos” (Cinde et al., 2006, p. 54). Estos supuestos tienen en común el imaginario de un poder recluso en el interior al que se accede por medio de la introspección y que, como se verá, solo es visible o emerge al hablar, escuchar y mediar:

Primero aparece el *auto reconocimiento*, que es un vernos desde sí mismos como sujetos activos, ejecutores de nuestro propio desarrollo —es decir, va más allá de las necesidades materiales— es un acto de inclusión de nuestro ser, es estar en permanente intercambio, encontrándonos ante el asomo de una lógica diferente para relacionarnos con nosotros mismos. (Mejía, 2010, p. 89)

2.1.1 Antes-ahora

Para este segundo periodo, educadores populares¹⁵ y otros profesionales de las ciencias sociales guían la acción de las personas hacia la autovaloración de los cambios que han tenido. El cambio de estatus que permite la intervención resulta de haber pasado por un proceso formativo, de convivencia en el caso de los jóvenes, de ciudadanía en el de las mujeres. Dicho proceso busca transformar sus acciones partiendo de la comparación de los cambios que han tenido mediante el uso la matriz antes/ahora. Su uso consiste en ubicarse en el presente para recordar cómo era antes de la experiencia de escolarización que vivió (cómo se comportaba, qué hacía, por qué...) y reflexionar sobre las transformaciones que tuvo, tal como lo muestran estos testimonios tanto de un joven que abandonó la escuela y fue vinculado a un proyecto productivo:

En vez de estar en la calle vagando sin hacer nada productivo para mi vida porque un tiempo atrás estuve mezclado con malas mañas, en el vicio y haciendo males por ahí. He cambiado estando aquí. He aprendido a estar mejor conmigo mismo y con los demás. (Rodríguez y Jiménez, 2005, p. 70)

Como de estudiantes con muchas posibilidades de abandonarla:

Al principio las relaciones eran bastante agrestes. En mi colegio los muchachos sosteníamos relaciones basadas en la ley del más fuerte: el que más grite, el más reaccionario, pero reconocemos que desde nuestra participación en el proyecto las relaciones han cambiado positivamente. (Mejía, 2010, pp. 92-93)

Ahora me llaman 'constructora de paz' [...] estoy en el puente que fue testigo de muchos de los golpes, gritos y otras cosas que surgían en medio de mis peleas, cazadas [sic] desde luego para hacerme valer o, en ciertas ocasiones para defender alguna de mis parceras. Algunas veces me parecía interesante lo que hablábamos sobre convivencia y las reflexiones de mis compañeros; pero al salir al descanso, al forjar mis encuentros violentos en el puente y al volver día tras día a la realidad de mi barrio, donde nunca desaparecían las peleas, las balaceras, las persecuciones y demás...me dejaba envolver nuevamente y otra vez entraba en mi papel de 'constructora de guerra'. (Mejía, 2010, pp. 78-79)

Los cambios relatados responden siempre a la oposición entre un pasado indeseado (agresivo, inconciente, equivocado) y un presente que es mejor, más civilizado, más agradable y más lógico. Consolida o afirma la identidad de quien vivió la experiencia, en tanto hay una plenitud que coincide con los rasgos adoptados como distintivos del ser. Hace más joven, más mujer, más indígena, más afrodescendiente, más feminista a quien pone en práctica la participación que a

¹⁵ En su mayoría representantes o herederos del ambiente teológico-marxista del primer periodo.

quien no. Aunque algunos testimonios manifiestan una lucha interna durante el proceso de cambio, al final los reportes no dan cuenta de balances negativos¹⁶.

Sin embargo, esos cambios no se revelan espontáneamente, sino mediante un proceso que implica poner en práctica las nuevas cualidades de la participación: recibir formación¹⁷, conocerse, controlarse, reflexionar (dimensión personal) y escuchar, hablar, mediar (dimensión colectiva). Como producto de la habituación de estas prácticas emocionales/corporales, los cambios aparecen sorpresivamente cuando se crean relatos de la experiencia vivida:

Pareciera que fue cosa del pasado, pero ese cambio no fue de la noche a la mañana. Al igual que yo muchos cambiaron sin darse cuenta. Ni siquiera yo me había percatado de lo que estaba pasando. Sólo hicimos conciencia al empezar a relatar nuestra historia, al preguntarnos por ella, al compartir lo que sentimos en diferentes momentos, al pensar qué esperamos de ello. (Plan por la niñez, 2006, p. 84)

En dichos relatos, inducidos por preguntas o actividades de orden estético, emerge una consciencia particular de las habilidades obtenidas durante la formación de los programas de cooperación. Importa más percibir y elaborar reflexiva y estéticamente lo aprendido que adquirir las habilidades mismas, como si ellas y los relatos fueran la excusa o el paso necesario para acceder a otro nivel, en tanto la “consciencia de sí” cambia la condición de los participantes, quienes no solo aprenden, sino que controlan sus aprendizajes, pueden reflexionar sobre cómo ocurren y redireccionarlos o usarlos para otros fines. Atributos de participación como el habla, la escucha: “reconocimiento al ser que habla y se expone” (Mejía, 2010, p. 99) y la mediación: “empoderamiento y construcción de soluciones [que] produce un reencuentro con las nuevas formas de relación [que] surge[n] en la medida en que las relaciones de poder se transforman” (Mejía, 2010, p. 100) sobre las que se insta una metaemocionalidad. Justamente la particularidad de este ideal, el complejo de participación, y la disposición a observarse y a reflexionar permanentemente sobre lo vivido y lo aprendido (en una interioridad que se precia liberadora) son las prácticas emocionales que permiten acceder a una racionalidad emocional que resalta, a la vez, la política de identidad de este periodo de énfasis en la ciudadanía de tipo cultural.

No es una novedad que la inclusión de los discursos sobre la diferencia y la diversidad haya desbordado la ciudadanía social o de derechos, y con ella la

¹⁶ En primera instancia, porque no es interés de los asesores ahondar en lo que ocurre, más que intentar resolver con intervención un problema social previamente diagnosticado; en segunda, porque, consecuentemente, se trata de informes de logros, de reportes de inversión de recursos.

¹⁷ Hasta 2010, el *corpus* no da cuenta de las técnicas que se enseñan. Solo una sistematización muestra esta imagen en la que una instructora (descalza, vestida de blanco, con una botella de agua en las manos) rodea a jóvenes que practican reflexología a sus compañeros).

idea de ciudadanía política referida meramente al derecho al voto y a la participación en la política. Los derechos civiles y el reconocimiento de la diversidad desde los discursos y las representaciones normativas y culturales (migrantes, género, etnias) permearon la noción de ciudadanía, de tal manera que ampliaron y vigorizaron con diversas formas de participación sus límites ligados a los nacionalismos y la estructura de clases sociales.

Conclusiones

La condición de estetización global que ha caracterizado la vida cultural y política desde hace más de dos siglos (Rorty, 1991; Welsch, 1996) es contemporáneamente más visible en los procesos de embellecimiento personal que en la conformación de las relaciones con los demás. No obstante, es constitutiva de la educación emocional que ha configurado, cada vez con mayor intensidad, la experiencia humana cotidiana como modo de gobierno. Este fenómeno no escapa a las particularidades geopolíticas de América Latina ni, concretamente, de Colombia, lugar en el cual la experiencia emocional moderna se ha fraguado más por vía de la moral (siglo XIX) y de la educación sentimental (siglo XX) que del cuidado de sí o de la reflexividad de una naturaleza individual; es decir, más en la lógica de la subordinación que en la de la emancipación (Pedraza, 2000).

A partir de los años noventa se ha popularizado y materializado a nivel mundial el interés en la pacificación por vía de la estetización del cuerpo y de las relaciones con los demás. En Colombia, variadas prácticas de mediación de conflictos, meditación y relajación han entrado a ser parte de la vida cotidiana de las personas para efectos gubernamentales de conjurar la violencia. Ha de verse como un cambio significativo si se tiene en cuenta que la escolarización de los años ochenta no persiguió el mismo ideal, aunque la solución ya se planteaba en clave de pacificación. Entonces, se trató de concientizar políticamente desde una formación ciudadana que para lograrlo evocó experimentar ira, de modo redentor, contra los ricos por las evidentes desigualdades y problemas estructurales del país.

En adelante, además de haber virado plenamente a la noción de consciencia corporal, las distintas posiciones del sujeto entraron en la dinámica identitaria de la inversión de recursos de las políticas de desarrollo. Los procesos de identificación trocaron igualmente de una política de clase a una de la diferencia, por medio de procedimientos de “pertenencia” o “identificación” (Hall, 2010) propios de la ciudadanía cultural. Es decir que, en cuestión de tres décadas de transición de siglo, la escolarización colombiana ha pasado de educar en una racionalidad político-religiosa a una centrada en el ajuste socioemocional por medios corporales.

Se trata de prácticas pedagógicas, corporales y emocionales que se produjeron y especializaron durante los treinta años que implicó este estudio y que en la última década gozan de mayor acogida. Para ellas, la gestión de las capacidades y habilidades de los marginados, del gobierno que ejercen ellos sobre sí mismos, se ha tornado elemental como posibilidad de aumentar su productividad, disminuyendo sus problemas y organizándolos de la manera más eficaz para conjurar la violencia que pone en peligro la seguridad del mundo, como bien afirmó la nueva evangelización de los años setenta en el *Populorum Progressio* (Pablo VI, 1967).

Estas acciones no son hábitos y movimientos del cuerpo automáticamente ejecutados, sino que abarcan, a la manera del *habitus* (Bourdieu, 2007), disposiciones culturales e históricas específicas que movilizan deseos y expectativas políticas y sociales. Canalizan emociones y minimizan su poder destructivo con la confianza de que, interviniendo la cotidianidad y creando hábitos entre los hábitos, el proyecto de transformación de tales ideales pueda hacerse efectivo.

En relación con dicho objetivo, llama la atención que este siglo se haya inaugurado con la pretensión de cambiar una identidad “violenta” que se acepta mayoritariamente sin reparos. Paradoja, contradicción o efecto, este proyecto de problematización de la pobreza, primero, alentó a las personas a luchar juntas (no individual y, por tanto, egoístamente dentro del renovado proyecto evangelizador) por la justicia social y los mínimos para sobrevivir, en contra de una violencia de la que eran víctimas pero de la cual no fueron culpables; y ahora entiende que esa violencia, si bien no los culpabiliza directamente, los ha configurado como dispuestos y condicionados por una agresividad (ambiguamente constitutiva y aprendida) que deben cambiar. Aparecen, pues, como actores de una transformación de principios subjetivos que activan de otra forma su participación política: del sí mismo a lo social.

En este sentido, estudiar los límites de las emociones, en general, y de las emociones políticas, en particular, amplía el espectro de la constitucionalidad y del ambiente cultural vigentes. Esto se traduce en que, por ejemplo, la identificación periódica de ideales haya mostrado una clara relajación de las coacciones de defensa de la vida y muerte por la liberación. Esas tensiones y coacciones de lucha se han venido reduciendo bajo la forma de autocontrol, de autocoacción. Por lo mismo, la manera como se ha organizado la participación, como se ha propuesto ordenar la acción, ha reproducido una distintiva relación con uno mismo y con los demás que permite hablar de *producción de experiencias emocionales*.

Al mostrar estas particularidades de la intervención social transnacional, mi interés fue abolir la idea de que el desarrollo, la evangelización y, en general, la

escolarización son fenómenos independientes y aislados, y poner de manifiesto la necesidad de ver las prácticas autodenominadas contrahegemónicas dentro del proceso de producción de nuevas experiencias moderno/coloniales. En términos de la historicidad colonial de la región y, particularmente, de la colombiana, es claro que la lógica marxista-redentora jugó a favor de un tipo de subordinación rebelde por los derechos sociales. Habría que insistir en el estudio del proyecto civilizador de este siglo como experiencia de consumo posada en anteriores sedimentaciones del sentido del cuerpo, para sopesar con mayor juicio sus cualidades emancipatorias en el marco de la modernidad tardía.

Referencias

- ACDI. (2005). *Una fuerza multicolor. Organización y participación de mujeres. Asociación regional de mujeres de oriente*. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe; Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa; Alberdania. https://cepalforja.org/sistem/documentos/10_una_fuerza_multicolor.pdf
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Cendales, L., Mariño, G. y Sánchez, S. (2001). *Convirtiendo la tragedia en oportunidad: sistematización del trabajo realizado por la Fundación Restrepo Barco en la Zona 1 de Armenia*. Dimensión educativa.
- Cendales, L., Pino, A., Díaz, E. et al. (2004). *Plena ciudadanía... ¡ciudadanía plena!* Fondo para la Igualdad de Género.
- Cendales, L. (2005). *Economía solidaria afro-Atrato: sistematización de experiencias seglares claretianas*. Códice.
- Cinde, Plan Internacional Programa Colombia, Universidad de Manizales, Torres, A. y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. (2006). *Paz joven. La participación en los procesos de construcción de paz: una experiencia de sistematización del proyecto Jóvenes constructores de paz en su primera fase (2003-2005)*. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1759>
- Cinep. (1983). *Corre, ve y diles... Caminemos unidos con Jesús* [memoria de un curso de teología liberadora en Bogotá].
- Conferencia Episcopal. (1979). Documento de Puebla. III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. https://www.celam.org/documentos/Documento_Conclusivo_Puebla.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1993, 27 de agosto). *Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Diario Oficial n. ° 41.013. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html
- Dussel, E. (2020). *El primer debate filosófico de la modernidad*. Clacso.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, R. A. (2017). El derecho a la libertad religiosa y de cultos en Colombia: evolución en la jurisprudencia constitucional 1991-2015. *Prolegómenos*, 20(39), 125-138. <https://doi.org/10.18359/prole.2727>
- Foucault, M. (2002). *¿Qué es la Ilustración?* Universidad Nacional.

- Hall, S. (2010). La cuestión de la identidad cultural. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 363-404). Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana; Instituto de Estudios Peruanos; Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; Envión Editores.
- Mariño, G. y Cendales, L. (1987). *Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa. Escuela popular claretiana*. Ediciones Presencia.
- Mejía, M. (2010). *Organizaciones que aprenden a través de las sistematizaciones de experiencias: jóvenes constructores de paz, la experiencia de la institución educativa multipropósito*. Magisterio y Equipo Nacional de Sistematización de Experiencias.
- Pablo VI. (1967). *Populorum progressio*. https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html
- Pedraza, Z. (2000). Educación sentimental y el descubrimiento de sí mismo. En S. Castro-Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 311-325). Pontificia Universidad Javeriana.
- Posada, J. Cendales, L. y Mariño, G. (2002). *Sistematización de experiencias proyectos Cosude*. Cargraphics.
- Rodríguez, A. y Jiménez, C. (2005). *Sistematización de la experiencia de participación de la Cooperativa Copevisa en la localidad de Usaquén*. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe; Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa; Alberdania. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=781>
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Ediciones Paidós.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history?) a bourdieuan approach to understanding emotion. *History and Theory*, 51(2), 193-220. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00621.x>
- Scheuerl, H. (1985). *Antropología pedagógica*. Herder.
- Vargas-Tovar, J. K. (2020). La sistematización de experiencias en Colombia (1979-2010): ¿Qué experiencias sistematiza? ¿Cómo produce conocimiento? *Revista Colombiana de Educación*, (80), 193-226. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/rce.num80-9569>
- Welsch, W. (1996). Aestheticization Processes: Phenomena, Distinctions and Prospects. *Theory, Culture y Society*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.1177/026327696013001001>