

Ocupación simbólica y subjetivación en el caso del programa “Acción Cultural Popular”, 1947- 1958*

**SYMBOLIC OCCUPATION AND SUBJECTIVITY IN THE CASE OF THE “PEOPLE’S
CULTURAL ACTION”, 1947-1958**

**OCCUPATION SYMBOLIQUE ET DE LA SUBJECTIVITÉ DANS LE CAS DE L’
“ACTION CULTURELLE POPULAIRE”, 1947-1958**

Recibido: 30 de agosto de 2010 • Aprobado: 15 de octubre de 2011

Sandra Londoño Ardila**

Javier Mauricio Mejía Cruz***

Resumen

Durante la segunda mitad del siglo XX en Colombia, el programa “Acción Cultural Popular” desarrolló un proceso pedagógico de amplio impacto a través de la educación de poblaciones campesinas en todo el país, lo que denominó como “un sistema de medios combinados”. En este trabajo nos

* Trabajo clasificado como artículo de investigación. Es producto de la investigación titulada “La Educación Fundamental Integral desarrollada por Acción Cultural Popular en la historia de la educación en Colombia”, adelantada en el grupo de investigación “Educación y Cultura Política” de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación contó con financiación del Centro de Investigaciones de la misma universidad.

** Antropóloga, magíster en Educación, docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

*** Antropólogo, magíster en Educación, docente investigador de la Facultad de Educación, Departamento de Posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional.

proponemos mostrar una posible vía de análisis sobre el conjunto de fuentes que documentan esta experiencia, para pensar las subjetividades y prácticas de subjetivación propuestas a los campesinos colombianos por este programa. A partir del análisis de dichas prácticas argumentaremos que el proceso pedagógico produjo transformaciones en el universo simbólico, las cuales facilitaron la instauración de nuevas lecturas de mundo y nuevas prácticas congruentes con el proyecto modernizador que venía siendo agenciado en Colombia por élites políticas, sociales e intelectuales desde mediados del siglo XIX.

Palabras clave

Subjetivación, cambio cultural, educación, modernización, *Acción Cultural Popular*.

Abstract

During the second half of the 20th century in Colombia, the program “*Acción Cultural Popular*” developed a pedagogical process of wide impact in the education of rural populations throughout the country, through what was known as “a mixed media system”. In this article we will try to show a possible way of analysis of all sources that document this experience, to think about subjectivities and practices of subjectivation proposed to colombian peasants by this program. From the analysis of such practices we shall argue that the educational process produced changes in the symbolic universe, which facilitated the establishment of new world interpretations and new practices consistent with the modernization project that had been encouraged in Colombia by political, social and intellectual elites since the mid-19th century.

Keywords

Subjectivity, cultural change, education, modernization, *Acción Cultural Popular*

Résumé

Au cours de la seconde moitié du XX^e siècle en Colombie le programme “*Acción Cultural Popular*” a élaboré un processus pédagogique d’importantes répercussions sur l’éducation de populations paysannes dans tout le pays, à travers de ce qui a été appelé «le système de mesures combinés». Dans cet article nous avons l’intention d’analyser l’ensemble des sources qui ont documenté cette expérience afin de réfléchir sur les subjectivités et les pratiques du subjectivation proposées aux paysans colombiens par ce programme. À partir de l’analyse de ces pratiques nous soutenons que le processus pédagogique a produit des transformations de l’univers symbolique ce qui a facilité la création de nouvelles lectures du monde et de nouvelles pratiques cohérentes avec le projet de modernisation qui était géré par les élites politiques, sociales et intellectuelles en Colombie depuis le milieu du XX^e siècle.

Mots-clés

La subjectivité, le changement culturel, l’éducation, la modernisation, *Acción Cultural Popular*.

Presentación y propósito del trabajo

La perspectiva de trabajo que presentamos se inscribe en el marco de las relaciones entre educación y cultura, y se propone la reflexión acerca de la emergencia de nuevos mecanismos de subjetivación, al igual que sobre sus relaciones con el poder.

Desde este particular marco relacional, es nuestro interés presentar una vía de análisis posible en relación con la experiencia educativa desarrollada entre 1947 y 1958 por el programa “Acción Cultural Popular” –ACPO–. Este desarrolló un proceso pedagógico de amplio impacto en la educación de poblaciones rurales de todo el país, a través de lo que denominó un “sistema de medios combinados”. Tal denominación obedeció a la combinación de medios masivos de comunicación, entre los que cabe señalar: cartillas, periódico *El Campesino*, campañas, disco-estudios, radiodifusión de programas educativos y de entretenimiento a través de la estación Radio Sutatenza y el acompañamiento personalizado de la acción educativa a través de los párrocos veredales, líderes, dirigentes y supervisores; estos últimos formados en los institutos ubicados en Sutatenza (Boyacá, Colombia).

Argumentaremos que los procesos de subjetivación agenciados desde el dispositivo pedagógico desarrollado por este programa pueden ser comprendidos como formas de transformación de *las matrices simbólicas* de los sujetos, las cuales sustentaron y agenciaron, en el curso de un periodo histórico de larga duración, el proceso modernizador en Colombia.

Entendemos que los procesos de subjetivación constituyen formas de individuación en las que los sujetos se configuran en el marco de un doble movimiento dialógico, esto es, por una parte, entre la inculcación de gramáticas de significación social y a partir de las cuales se constituye la realidad social y, por otra parte, desde formas singulares

en que los sujetos apropian e interpretan dichas gramáticas. Sin embargo, la naturaleza institucional y el archivo de las fuentes que documentan el proceso pedagógico desarrollado por ACPO resultan insuficientes para pensar las formas particulares en que los contenidos educativos fueron singularmente comprendidos y resignificados por los campesinos, esto es, el modo cómo los contenidos fueron filtrados a través de sus propias redes de significación.

Por lo anterior, nos concentraremos en mostrar algunas particularidades de los discursos y tecnologías de subjetivación utilizadas por el dispositivo pedagógico, como también reflexionaremos sobre los mecanismos a partir de los cuales se inculcó una nueva matriz simbólica a los campesinos colombianos; matriz que fue congruente con valores, prácticas cotidianas y formas de regulación consideradas por ACPO como necesarias para lograr la deseada modernización del país. Este proceso debe ser entendido en el marco de los programas de desarrollo¹ que se venían agenciando en el ámbito internacional, particularmente en los niveles estructurales de las economías y políticas nacionales.

Breve consideración sobre las categorías

Nuestra perspectiva teórica para el análisis de las relaciones entre educación, subjetivación y poder parte de una comprensión semiótica de la cultura, que con los desarrollos de Weber (1944), Sapir (1967), Eco (1988), Geertz (1987), entre otros, adquiere la condición de red de significación para la interpretación del mundo. Esta red configura

¹ Se hace referencia aquí al conjunto de acciones y políticas llevadas a cabo por los Estados para alcanzar los estándares de modernización en términos políticos, económicos y sociales, lo cuales eran requeridos para la inserción en la economía mundial. En Escobar (1996) pueden ser vistas las expresiones diversas que las políticas de desarrollo tuvieron en América Latina y la manera en que el discurso del desarrollo se instituyó como régimen de representación para medir el progreso de los países.

una naturaleza simbólica que supone múltiples formas de significación construidas por los sujetos a partir de su experiencia consigo mismos, con otros, con lo otro, y que, por tanto, introduce la consideración en plural de la(s) cultura(s).

Ahora bien, subrayar la relación entre educación y poder supone partir de esta comprensión de la cultura, para señalar que la educación tiene el poder de “pre-disponer a los individuos a pensar, sentir y obrar de una manera determinada” (Ávila, 2007:37). Esto, en tanto imposición de unas ciertas maneras de significación del mundo que son entendidas como arbitrarios culturales, pues responden a operaciones de selección por medio de las cuales se incluyen o excluyen saberes, normas y valores. Hablar de lo educativo es, entonces, hablar del poder, es referirnos a las formas de dominación que se encuentran implícitas en los procesos educativos, es pensar las maneras como las privilegiadas gramáticas de significación juegan un papel predominante en la reproducción de las formas asimétricas de las relaciones que imperan en el orden social.

En tal sentido, entenderemos lo educativo como el conjunto de tecnologías y discursos de subjetivación que en tanto se encuentran fuertemente implicados en la producción de subjetividades, también lo están en el gobierno de estas y en la reproducción, legitimación o transformación del orden social. La educación se comprende como acto y proyecto político, esto es, intencionado, aunque no necesariamente se encuentre inscrito y explícitamente expresado en un currículo.

Por su parte, la acción pedagógica es comprendida como la práctica de subjetivación que acontece en el marco de objetivos y fines éticos explícitos, abiertamente manifiestos, cuyo modo de reflexión es la *enseñanza*². De ahí, que supone la configuración de un conjunto de relaciones de autoridad socialmente reconocidas: autoridad

2 Para una discusión acerca del estatuto epistemológico de la pedagogía y sobre el lugar de la enseñanza como objeto de análisis y práctica, se sugiere ver Zuluaga (1988).

de aquellos que enseñan sobre aquellos que aprenden; autoridad de aquellos que “seleccionan” discursos y prácticas de formación sobre aquellos que experimentan dicha práctica en el marco de determinadas condiciones simbólicas. A este conjunto de relaciones se les denomina “relaciones pedagógicas”.

De la misma manera, nuestra perspectiva toma distancia de aquellos acercamientos que proponen la consideración sobre las subjetividades como configuraciones resultantes bien sea de un determinismo total de las estructuras sociales, o bien como enteramente libres en el ejercicio absoluto de la razón.

Las subjetividades son entendidas aquí como formas eminentemente empíricas y dialógicamente constituidas, esto es, formas históricas, por cuanto acontecen, se construyen y reconstruyen en la experiencia intersubjetiva. Las subjetividades se configuran en un campo de lucha en el que se tejen relaciones de dominación y disputas por el control de los significados y los reposicionamientos de los sujetos, quienes se enfrentan a las condiciones sociales cambiantes de las estructuras materiales de la sociedad (Bourdieu, 1999).

Siguiendo a Bourdieu (1999), se entiende a los sujetos³ como cuerpos activos, actuantes y cognoscentes que si bien han interiorizado las formas asimétricas en que se configura el orden social, al igual que las reproducen en tanto expresión de la subjetividad así constituida, también pueden transformar dichas formas asimétricas a través de la toma de nuevos posicionamientos en el campo, lo cual supone un ejercicio del poder sobre sí mismos.

3 Si bien en este trabajo haremos uso de la noción “sujeto” en los términos en que explícitamente se señala, es oportuno indicar que Bourdieu (1999) toma distancia de esta, por cuanto entiende que se reduce a los seres humanos a “epifenómenos de la estructura”. En tanto el “sujeto” se corresponde con una de esas “nociones patentadas que fueron introducidas, sin examen previo, en el discurso científico” (Bourdieu, 1999: 8) se propone hablar, en su lugar, de “agentes”, categoría que para el autor encarna una condición activa y actuante.

El poder podría conceptualizarse como forma objetivada de las relaciones sociales y que pone en evidencia el acceso diferenciado de los sujetos a las diversas formas de capital en disputa (Bourdieu, 1988); dicho poder adquiere materialidad en figuras y formas de autoridad que son exteriores e incluso anteriores al sujeto. Sin embargo, el poder es también condición misma de la agencia del sujeto, por cuanto la conciencia o la capacidad reflexiva son ejercicios y trabajos de poder que el sujeto ejerce sobre sí mismo (Butler, 1999).

La presentación de una experiencia educativa particular –como la desarrollada por Acción Cultural Popular–, en el marco de las relaciones entre subjetivación y poder, supone entonces, para nosotros, reconocer que se trata de visibilizar las diversas formas en que el poder implícito en los procesos educativos pudo expresarse, esto es, las maneras en que las gramáticas de significación tradicionales de los campesinos fueron interpeladas, superpuestas o resignificadas por una nueva matriz simbólica, la cual se presentó a sí misma como una campaña con fines civilizatorios.

El dispositivo pedagógico de ACPO

ACPO presentó su propuesta pedagógica como “Educación Fundamental Integral”. “Fundamental”, en cuanto buscaba ofrecer conocimientos básicos directamente relacionados con la situación de la vida real, lo cual fomentaría nuevas actitudes de desarrollo; “integral”, porque intentaba cubrir todos los aspectos de la vida social, psicológica, moral, física e intelectual del ser humano (Bernal, 1978).

Puede entenderse que el discurso pedagógico de ACPO trascendió los espacios de la escuela “tradicional”, en tanto fueron entendidos como escenarios formativos todos aquellos en los que se

desarrollara la vida cotidiana de los campesinos, y en tal sentido fueron “intervenidos”.

De esta manera, la Escuela Radiofónica jugó un papel de notable importancia en el proceso formativo explícito de la organización, pues sus contenidos seleccionados por la División de Sociología de ACPO estaban encaminados a incidir en las formas de relación de los campesinos en sus comunidades, al igual que pretendían influir en la motivación hacia el logro de unas condiciones de vida deseables dentro del objetivo de “dignificar al hombre”. En la Escuela Radiofónica tuvieron gran importancia otros escenarios y actores de socialización, como las relaciones entre la familia y la comunidad, dentro de las cuales resultó significativa la acción de los líderes, dirigentes y supervisores formados por ACPO. Así, cabe destacar la acción del cura párroco dentro y fuera del acto litúrgico, y los espacios de ocio amenizados por la programación informativa y de entretenimiento difundida a través de la radio y la prensa. Estos espacios estuvieron mediados por el discurso pedagógico de esta organización, de modo que representaron formas distintas en que se construyó la relación pedagógica.

En tal sentido, puede señalarse que la intervención en la vida cotidiana, en el lugar de las prácticas culturales –espacios donde adquiere concreción la internalización, apropiación, incorporación, resignificación y/o resistencias sobre las formas de subjetividad propuestas– constituyó el espacio privilegiado, en términos físicos y simbólicos, de la acción pedagógica desarrollada por este programa. Esto fue así, porque ACPO no se desarrolló únicamente a través de la acción de “seglares de la obra” en los espacios habituales de interacción de las comunidades, como las viviendas, veredas, plazas de mercado, espacios recreativos; por el contrario, hizo uso también del lenguaje, música, imágenes y creencias populares, para hacer inteligible a los campesinos el conjunto de transformaciones, valores y prácticas cotidianas que pretendían ser instauradas.

ACPO como proceso civilizatorio

Para ACPO, el proceso educativo desarrollado era una verdadera empresa civilizatoria, a la que le fue otorgada un carácter “redencionista”, en tanto se trataba de “devolver” al campesino la dignidad que le correspondía como ser humano y que le era negada debido a la “condición de subdesarrollo” en que se encontraba. En palabras de ACPO, “es una obra de la iglesia que tiene por fin ayudar a la significación del pueblo [...]”; lucha contra la ignorancia para lograr superar la condición de subdesarrollo de los campesinos colombianos” (Houtart y Pérez, 1960:14). De este modo, la organización señaló:

El principal problema del subdesarrollo no es la carencia de cosas materiales, sino la incapacidad de los campesinos, individual y colectivamente, para vencer su atraso y superar los obstáculos culturales relacionados con actitudes tradicionales tales como un alto grado conformidad, fatalismo y dependencia [...] Los campesinos así [se encuentran] atrapados por actitudes fuera de moda, reforzadas por condiciones externas en el mundo que los rodea (Brumberg, 1978: 57).

Por supuesto, la idea de “civilizar” las masas campesinas del país no fue exclusiva de ACPO; su comprensión como “integración a la civilización”⁴, al estado “más elevado” de las sociedades humanas, había sido construida en el imaginario social

4 De acuerdo con Norbert Elias (1989), el concepto “civilité”, del cual derivaría “civilisation”, representó una forma en la que la sociedad europea caracterizó aquello que expresaba su peculiaridad, y de lo que se sentía orgullosa. Afirma el autor: “El concepto occidental de civilización representa la forma más elevada del ser civilizado [...] y se refiere, en primera instancia, a la forma de comportarse o de presentarse de los seres humanos. El concepto designa una cualidad social de los seres humanos, su vivienda, sus maneras, su lenguaje, su vestimenta, [...] el grado alcanzado por su técnica, sus modelos de conocimiento científico, su concepción de mundo, [...] acentuando lo que es común a todos los seres humanos” (Elias, 1989: 57). En tal sentido, se entiende la valoración positiva que la categoría “civilización” tendría en el imaginario social para designar un estado cultivado del ser humano.

e intelectual de la época, desde un paradigma iluminista, como la acción de difundir la cultura ilustrada, a fin de lograr tanto el progreso individual como el progreso económico y social de las nacientes unidades nacionales. Puede entenderse que las nociones aparejadas de civilización y progreso constituyeron dos elementos centrales en las propuestas modernizadoras del siglo XX, que, para el caso de ACPO, fueron sintetizadas por sus gestores y agentes como “una acción educativa que representaba luz en las tinieblas”.

Para Colombia, así como para toda América Latina, los propósitos civilizatorios fueron característicos de los proyectos modernizadores de principios del siglo XX, los cuales eran impulsados por la reorientación de las pedagogías durante el periodo⁵ y, en particular, estaban asociados a la apropiación de códigos “modernos” de vida que facilitarían la adopción de hábitos de trabajo concordantes con los procesos de industrialización que intentaban agenciarse. Durante las dos primeras décadas del siglo, estos procesos civilizatorios estuvieron relacionados con la superación de un problema biológico y racial⁶ que explicaría el atraso del país. Este carácter biológico del problema fue transitando paulatinamente, en las décadas posteriores, hacia su consideración como un

5 En la reorientación de las pedagogías durante la primera mitad del siglo XX, la aparición de las ciencias humanas cumplió un papel preponderante, por cuanto significó la circulación de nuevos saberes sobre lo humano, con pretensión de “cientificidad”. Así, los procesos y campañas civilizatorias emprendidas para el periodo pueden considerarse congruentes con las acciones emprendidas desde las nuevas pedagogías para el examen y clasificación física y mental de los individuos, desde referentes “científicos” de salud y enfermedad, normalidad y anormalidad. Para una mirada ampliada sobre la reorientación de las pedagogías durante la primera mitad del siglo XX, véase Sáenz Obregón (2003) y Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997).

6 Durante las primeras décadas del siglo XX, el debate acerca de la “degeneración de la raza” centró su argumentación en torno a razones socio-biológicas que impedían el progreso del país. Dentro de las élites de intelectuales se afirmaba que “en los mestizos se combinan las cualidades discordantes de los padres y se producen retornos hacia los más lejanos antepasados; las dos cosas tienen por efecto común que los mestizos son fisiológica y psicológicamente inferiores a las razas componentes” (Gómez: 1928).

problema cultural, lo cual fue posibilitado, entre otros factores, por la vigencia que el pensamiento liberal modernizado europeo tuvo durante la década del treinta en el proyecto político promovido por diferentes sectores sociales.

En el marco de dichos procesos de modernización, las élites locales intentaron integrar a las clases populares a un proyecto de nación que, a mediados de siglo, fue incorporado en el discurso del desarrollo. Acción Cultural Popular se sumó a este proyecto, interesada en constituirse en una acción civilizadora y transformadora de las mentalidades y valores del mundo rural en Colombia.

En el *Libro Azul* de ACPO, donde aparecen los fundamentos ideológicos de la institución, se afirma:

No le quitamos la importancia a la falta de infraestructura y de recursos, sin embargo, es un hecho que el hambre, la baja productividad y las consecuencias sociales de todo ello podrían disminuir mucho con un cambio de valores en la mentalidad de los campesinos. Con una mejor valorización de la tierra, de la técnica, del número, del alfabeto, de la salud, mejoraría el mundo campesino (Houtart y Pérez, 1960: 14).

En tal sentido, ACPO entendió su contribución al desarrollo como un trabajo ubicado en el campo de la *cultura*, de manera que concentró su “Acción Cultural Popular” en el diseño cuidadoso de procesos educativos. Con estos, apuntaba a internalizar nuevas gramáticas de significación orientadas a transformar aquellos sentidos que subyacían a las prácticas cotidianas de los campesinos, las cuales eran consideradas como obstáculos para el desarrollo.

Mecanismos de coacción propuestos dentro del dispositivo pedagógico

Elias (1989) ha propuesto entender el “proceso de la civilización” como un conjunto de

transformaciones en los comportamientos y en las estructuras de personalidad de las composiciones –grupos de individuos–, que generan cambios históricos de larga duración. Dichos cambios en las estructuras de personalidad son producidos por formas de coacción interna –las que son ejercidas por el mismo individuo sobre sí mismo– y por formas de coacción externa –las que son ejercidas tanto por los grupos sociales como por las estructuras objetivas de la sociedad: Iglesia, escuela, Estado, mercado– que imprimen una dirección específica a los comportamientos sociales.

Las formas de regulación de los comportamientos a través de mecanismos de coacción interna y externa no se encuentran escindidas; se trata de dos expresiones mutuamente determinadas que se producen una a la otra en un horizonte temporal indeterminado. La estructura conceptual que permite la comprensión de este doble movimiento resulta congruente con la noción de *habitus*, en el sentido señalado por Bourdieu, que se configura en los individuos a partir de la internalización de las estructuras objetivas de la sociedad y la externalización de la subjetividad en el campo de las relaciones. No obstante, identificar estas dos formas de coacción permite, a nuestro juicio, una comprensión ampliada de la operatividad del dispositivo pedagógico desarrollado, en este caso, por ACPO.

Ciertas formas de coacción externa pueden ser entendidas como producidas; así, por ejemplo, la promesa de absolución y la salvación encarnada en la prédica del cura párroco, el rechazo o reconocimiento social por cuenta de los habitantes del municipio, la autoridad representada por las instituciones: escuela, Iglesia, familia. A la vez, esta coacción externa puede ser generadora de formas de coacción interna, tales como el miedo, la culpa, la autorregulación por los límites del pecado, el apego a comportamientos considerados como valores sociales: el pudor, la modestia, la obediencia, la valentía, el nacionalismo, entre otros.

Una muestra de las formas de regulación sobre el comportamiento individual y colectivo de los campesinos partícipes del proceso pedagógico agenciado por ACPO puede ser evidenciada en las crecientes relaciones de prestigio y distinción social que, al ser internalizadas por los sujetos, produjeron sentimientos de vergüenza y orgullo que funcionaron como reguladores de sus actitudes y comportamientos. El impacto logrado a través de las campañas tuvo consecuencias visibles en las veredas y municipios donde fueron desarrolladas. Se había estado configurando un ideal de vida campesina que proponía la transformación de necesidades, intereses, formas de relación; igualmente instalaba unos referentes de progreso que indicaban el camino hacia el mejoramiento personal y social.

Una evaluación de los resultados obtenidos por las escuelas radiofónicas en la región del Valle de Tenza mostró la manera en que las mejoras realizadas a las viviendas, la implementación de los cambios sugeridos en la vida campesina y la adquisición de conocimientos básicos –en particular los relacionados con la lectura y la escritura– se convirtieron en bienes de prestigio en el interior de las comunidades. La cultura, considerada como un bien simbólico en disputa, planteó diferencias sociales entre quienes la tenían y quienes no. Al respecto, Torres y Corredor señalan:

Antes de las campañas de ACPO, el campesino analfabeto vivía conforme con su ignorancia, pues casi todos eran como él. Ahora constituye motivo de vergüenza no conocer estos instrumentos de cultura. Tanto con la técnica de la lectura como de la escritura han adquirido un puesto privilegiado dentro del grupo (1961: 43).

Cuestiones de prestigio influyeron también en la aceptación de las innovaciones introducidas por las familias que recibieron influencia directa o indirecta de ACPO. El mismo estudio dice:

Es el caso ocurrido en una vereda del municipio de Manta, donde no existen escuelas radiofónicas. Su situación destacada en las laderas de la cordillera les

permite observar la transformación de las viviendas de veredas vecinas que tienen un buen número de escuelas de ACPO y ha imitado las mejoras de vivienda en cuanto a estructura y embellecimiento exterior para conservar el prestigio de la comunidad (Torres Corredor, 1961: 44).

La propuesta pedagógica de ACPO, como discurso y tecnología de subjetivación, estuvo implicada así en la producción y gobierno de subjetividades campesinas, en la producción de agentes capaces de construir una representación sobre “lo moral” en la sociedad colombiana, es decir, sobre el conjunto de valores, estilos de vida, formas de representar el mundo físico y social. También la propuesta pedagógica en mención favoreció la construcción de sí mismos como sujetos de conducta moral, quienes haciendo uso de dicha gramática de significación, podían narrar-se, juzgar-se, controlar-se y transformar-se a sí mismos. En palabras de Rose (1996), se trataría de la *localización* de los individuos en *regímenes del Yo*. Esto, en relación con el desarrollo de una ética individual formada a partir de la incorporación singular que cada individuo hace del sistema de reglas morales en que se convierte el orden social; un conjunto de reglas coercitivas que prescriben los modos de ser y de comportarse frente a un conjunto de valores trascendentales (Alves, 2006).

En tal sentido, puede señalarse que las particulares formas de individuación caracterizaron la confrontación entre matrices simbólicas tradicionales campesinas y matrices civilizatorias que agenciaron valores modernizantes para la formación de sujetos, acordes con necesidades sociales y económicas particulares del país en ese periodo de tiempo.

Como fue referido en el aparte introductorio de este texto, las fuentes que documentan la experiencia educativa resultan insuficientes para aproximarnos a una somera descripción de las formas de coacción interna que efectivamente pudieron haber desarrollado los sujetos. Esta pretensión requeriría otro tipo de estudio que, entre otras estrategias, recabara en fuentes orales. En consecuencia, nos hemos concentrado en señalar

que los mecanismos de coacción externa, esto es, los desarrollados por el dispositivo pedagógico y que operaron en la multiplicidad de espacios educativos, dentro y fuera de la fórmula escolar, pueden ser leídos desde el valor explicativo que proporciona su comprensión como *formas de ocupación simbólica*. A continuación, estas serán presentadas de manera separada, únicamente en función de fines expositivos, y se resaltarán la irreductibilidad de su configuración compleja y conjunta en el discurso y en las prácticas sociales cotidianas.

Tres vías de ocupación de las matrices simbólicas de los campesinos

La propuesta pedagógica de ACPO presentó a los sujetos implicados unas formas particulares de experimentar el mundo: tener una experiencia con los otros y una experiencia de sí mismos. El proceso civilizatorio agenciado se habría constituido como una tecnología de saber-poder; en cuanto “pedagógica” constituye una instancia de generación de un discurso, de unas prácticas prescriptivas y normativas de los comportamientos y del privilegio de unos saberes por encima de otros. Tal generación es susceptible de ser interpretada como un dispositivo del gobierno de subjetividades que operó mediante formas diversas de ocupación de las matrices simbólicas de los campesinos.

Tres formas de ocupación interpretamos como centrales en esta propuesta pedagógica, las cuales, sin embargo, no se encontraban escindidas, sino articuladas en un discurso híbrido que mezclaba conocimientos y prácticas “modernas” con elementos de una moral católica.

En primer lugar, una *ocupación epistémica* en la que, por una parte, se habría inculcado un *ideal de lo práctico* y una *visión de futuro*. La programación de la Escuela Radiofónica difundía así conocimientos aplicados relacionados con la

inserción de la técnica en el trabajo del campo, al igual que una racionalidad productiva a través de la difusión de valores asociados al ahorro, el manejo del dinero, el aprovechamiento del tiempo y la incorporación de la eficiencia y la eficacia como referentes de productividad. Al respecto, indicaba ACPO:

Las campañas son una sin par colaboración a la economía de Colombia, a la tarea pastoral de nuestros obispos, a la sabia administración del tiempo y del dinero en los días pastorales de nuestros obispos, a la sabia administración del tiempo y del dinero en los días laborales y en los días de asueto, a la recreación gozosa y benéfica [...] Las campañas exigen visión del futuro. Es un gozo ser dueño de cosas que no existen todavía, desconocidas aún y conocidas ya (Acción Cultural Popular, s.f.-b: 1).

Por otra parte, se habría dado un doble movimiento de lo que Silva (2005) ha denominado como una vulgarización de la “alta cultura” y un “ennoblecimiento de lo popular”⁷, en tanto parte del dispositivo de configuración de una unidad cultural asociada a la construcción de la idea de nación. En tal sentido, fueron difundidos elementos considerados “de cultura”, entre los cuales se incluían conocimientos “básicos” de historia, arte, música, ciencia, asuntos de carácter nacional e internacional, al tiempo que una “selección”, especialmente escogida, de música popular para incrementar “el buen gusto”.

En tal sentido, plantean Mejía y Londoño:

Valores como el amor y respeto a Dios y la patria fueron difundidos entre los campesinos que hicieron parte del proceso educativo. A través de diferentes títulos de la biblioteca *El Campesino*, se publicaron números sobre la vida de los “próceres de la patria”

7 De acuerdo con Silva (2005), durante las décadas de 1930 y 1940 predominaron abordajes intelectuales sobre la cultura popular, que la representaron desde una “matriz folclórica” que romantizó elementos tradicionales de las regiones y las recreó como tipicidad, para la configuración de una unidad cultural alrededor de la cual se afianzaría una identidad nacional.

y los símbolos patrios, así como también a través del periódico, programas radiales y las campañas se realizaron concursos y recogieron coplas, canciones, bailes tradicionales y creencias populares que fueron “seleccionados y ennoblecidos” para ser compilados en posteriores ediciones que intentaron cultivar una idea de nacionalismo en los campesinos (2007: 8).

En segundo lugar, una ocupación moral, desde el afianzamiento de una *ética católica* en los campesinos, a la que subyacía un *ideal de ser humano* definido desde los preceptos de la doctrina como ser integral, con una dimensión temporal expresada en su cuerpo y una dimensión trascendental constituida por su alma. Dicho ser humano había de estar regulado por designios divinos y por una fe inquebrantable en la existencia de un Dios que existía con independencia y por fuera del ser humano⁸, cuya esencialidad se encontraba, por una parte, anclada a un tiempo inmanente e incomprensible para el ser humano desde ejercicios racionales; por otra, constituía la condición de posibilidad de *ser* omnipresente, omnisapiente e infinitamente misericordioso frente a las necesidades de sus hijos.

Finalmente, una ocupación física sobre el cuerpo y las prácticas. Tal ocupación propuso formas de *organización y disciplinamiento* del tiempo, el espacio y el cuerpo, para lo cual se estimularon una serie de prácticas que tendieron a transformar esos “rasgos distintivos del subdesarrollo” relacionados con formas de comer, dormir, vestir, hablar, relacionarse, tratar enfermedades, entre otros.

Una muestra representativa, entre otras muchas fuentes, es la del *Novenario en honor a San Isidro Agricultor, patrono y modelo de los campesinos*, producido por ACPO en 1955. Este novenario da

evidencia del tipo de dispositivos de ocupación de las subjetividades que fueron difundidos y que tenían un doble carácter: por un lado, constituir un mecanismo de regulación externa en tanto práctica colectiva, disciplinada, controlada y afianzada por el cura párroco desde el púlpito o por el mismo grupo social; por otro lado, exhortación de la regulación interna en tanto examen de conciencia,

En dicho novenario se presentan temas de meditación y súplica “con base en la sagrada Biblia” y se establecen las condiciones y comportamientos que deben ser asumidos para su práctica. El texto enunciado prescribe un manejo del tiempo, la manera en que deben establecerse las relaciones entre el cura párroco y los laicos, el manejo del cuerpo como signo de respeto y acatamiento de la doctrina, la organización del espacio, detallando los lugares en que deben exponerse las figuras religiosas; el lugar y tipo de ofrendas que debían adornarlas, entre otras indicaciones. La intencionalidad del novenario fue, en palabras de ACPO, “crear una verdadera mística de responsabilidad como hombres campesinos capaces y como verdaderos cristianos, porque es un deber de conciencia trabajar con inteligencia y organización y buscar los recursos necesarios para promover una América mejor” (ACPO, 1955a).

En este sentido, el *Novenario a San Isidro Agricultor* señala:

Puede hacerse en el templo, en el lugar de reunión de la vereda o en la familia; si no es posible hacer los nueve días completos, podrían tomarse tres temas para un “triduo”; si no hay sacerdote o diácono que presida, puede hacerlo un laico, otra persona puede hacer la lectura bíblica. El orden dado cada día es el siguiente: canto para comenzar (de pies), orientación para todos los días (de rodillas); invocación al Espíritu Santo (de rodillas); lectura bíblica y conciliar (sentados, si es del evangelio de pies). El lector se coloca frente al público y lee despacio y en voz alta; comentario y discusión (sentados); si preside el sacerdote o un diácono, en vez de este comentario se puede hacer la homilía o alocución al pueblo, el comentario puede terminarse con un breve examen de conciencia que se pone al final del novenario; oraciones comunes (de pies, el que preside

8 Sáenz Obregón (2009) ofrece una mirada ampliada acerca de las prácticas formativas cristianas que actuaron como dispositivo de gobierno de la población y que buscaron, de manera simultánea, civilizar, cristianizar e infantilizar, haciendo realidad la promesa de la ilustración de hacernos libres y felices bajo la fórmula de la “salvación”. Tal efecto no es asequible a través de una práctica –autocreadora– de sí, sino mediante fuerzas sociales externas al sujeto: las instituciones, el mercado, los otros.

entona y todos contestan a cada súplica e intención), se deja espacio cada día para que pueda añadirse una intención propia de los que hacen la novena; oración a San Isidro (de rodillas, la recitan todos). La imagen de San Isidro puede adornarse cada día con diversos motivos, según el tema de la consideración o comentario, por ejemplo herramientas de trabajo, frutos de la tierra u objetos propios del trabajo agrícola (ACPO, 1955a).

De acuerdo con los principios teológicos, la Iglesia y el Estado se diferenciarían por su naturaleza y por sus fines. Esta distinción fue uno de los puntos articuladores en las consideraciones del Concilio Vaticano II. ACPO, como programa de la jerarquía católica, señalaba:

La Iglesia es una sociedad de orden *sobrenatural* que se propone la salvación de las almas. Esta misión religiosa incluye la recta ordenación de las cosas temporales, de modo que sirvan al hombre para alcanzar su fin último y no lo desvíen de él (1955b: 4).

Por otra parte, en relación con el Estado decía:

El Estado es de orden natural y se propone el bien común temporal de la sociedad civil; este bien no es solo material, sino también espiritual, pues los miembros de la sociedad son personas con cuerpo y alma. El bienestar social requiere, además, de medios materiales, otros muchos bienes de carácter espiritual: la paz, el orden, la justicia, la libertad, la cultura, etc. Estos bienes solo pueden alcanzarse mediante el ejercicio de las virtudes sociales, que el Estado debe promover y tutelar” (ACPO, 1955b: 5).

La Conferencia Episcopal Colombiana, en su carta pastoral del 6 de julio de 1965, afirmaba:

La Iglesia tiene el derecho y la apremiante obligación de pronunciarse sobre los problemas temporales que afectando la moral, afecten la eterna salvación [...] La jerarquía enseña los principios, analiza las situaciones, orienta sobre los posibles errores, incita a buscar soluciones cristianas para una situación que no considera justa.

Puede señalarse que el afianzamiento en el imaginario colectivo de la Iglesia como una sociedad de *orden sobrenatural*, organizada como institución social, con una misión específica en el orden moral, se habría constituido en condición suficiente y legítima dentro de la mentalidad campesina y de los mismos seglares y clérigos de la obra. Esto justificaría la intervención de la institución eclesiástica sobre el comportamiento individual y social no por medios racionales, sino sobrenaturales y divinos.

El monopolio de la predicación de la palabra de Dios, de algunos dispositivos de control y gobierno como la confesión, la absolución, la consagración de elementos o discursos antes laicos y triviales, aparecen, entre otras, como prácticas pedagógicas que afianzarían en las subjetividades no solo la legítima autoridad del dispositivo de control, sino también la subordinación voluntaria a su tutela.

Del mismo modo en que el *Novenario* constituyó un dispositivo particularmente eficiente de gobierno moral sobre las subjetividades, exaltamos también la intervención lograda por las campañas: uno de los dispositivos de ocupación más efectivos, en tanto logró inmiscuirse en la vida cotidiana de los campesinos haciendo uso del lenguaje y de las prácticas tradicionales. De este modo, posibilitaron la inculcación de nuevas formas de saber-hacer dentro de la experiencia cotidiana de los sujetos, esto es, las campañas lograron resignificar elementos tradicionales de la cultura campesina, lo que implicó la reelaboración de matrices simbólicas para instaurar nuevos sentidos y formas de significación.

En algunos casos se trató no de la circulación de nuevas formas simbólicas, sino de la superposición de unas formas de representación sobre otras existentes. Este es el caso de la campaña “San Isidro Agricultor”, dispositivo pedagógico complementario del *Novenario*, cuya importancia se revela, por un lado, como ejemplo de la superposición simbólica en el imaginario religioso popular; y por otro, como la instauración de un

símbolo de lo que ACPO denominó “el nuevo hombre del campo rural colombiano”.

En palabras de ACPO, la campaña de San Isidro Agricultor propiciaba

el tránsito de una espiritualidad de subdesarrollo a una espiritualidad de desarrollo; [esta] aparece como la más urgente e inmediata transformación para el campesinado latinoamericano y como la más directa responsabilidad de la Iglesia, a quien corresponde, por tanto, una movilización de masas en el mundo rural, que despierte sus energías, aumente su propensión al trabajo y al cambio, y haga posible la promoción de estos conglomerados humanos y su capacitación para disfrutar los resultados de sus esfuerzos y para colocarse en la dignidad que les corresponde (1967: 2).

Esta campaña logró transformar la creencia popular religiosa de un San Isidro Labrador –al cual los campesinos pedían que hiciese llover, salir el sol, multiplicar las cosechas, aunque le “rezan de modo mecánico y pasivo en espera de que se produzcan milagros”– por un San Isidro Agricultor, lo que ACPO entendió como una “rectificada escala de valores” (ACPO, 1967).

La elección de San Isidro como símbolo y modelo del “nuevo hombre del campo rural latinoamericano” obedeció a la necesidad de mantener una continuidad entre las tradiciones campesinas y las exigencias de la modernización. En consecuencia, San Isidro Agricultor fue construido en el imaginario popular como un *punte* entre las tradicionales actitudes religiosas del campesino y las nuevas condiciones de la agricultura, que exigían una nueva concepción dinámica de su participación en el cultivo de la tierra. Por otra, fue concebido como un *símbolo* de un hombre nuevo del campo latinoamericano, consciente de sus valores y sensible a sus responsabilidades como “hombre y como cristiano”.

A manera de conclusión

La lectura del dispositivo pedagógico, a través de las formas de ocupación simbólica referidas, pone en evidencia su carácter altamente ideológico –en el sentido althousseriano del término–, en cuanto cumplió la función de constituirse en una manera de comprensión del mundo que suministró a hombres y mujeres un horizonte simbólico y una regla de conducta moral para guiar sus prácticas. Estas, ciertamente, fueron interiorizadas de manera particular e inconscientemente reproducidas en la praxis cotidiana, exhibiendo así no solamente una función cognoscitiva, sino también una función práctico-social que articulaba los elementos del discurso híbrido de conocimientos y prácticas “modernas” con la moral católica.

El discurso pedagógico configurado ostentaría, para el caso de ACPO, no el monopolio de la violencia física –lo que Elias (1989) refiere como mecanismo regulador de los comportamientos y que operado por instituciones como el Estado y la escuela, constituyó un eficiente mecanismo de coacción y direccionamiento en el proceso civilizatorio de las sociedades desde el siglo XII–, sino el monopolio de la “violencia simbólica”, que siguiendo a Bourdieu y Passeron (2001), supone un ejercicio del poder que se oculta en las relaciones cotidianas y que transforma relaciones de dominación en relaciones afectivas.

Es este elemento de afectividad –elemento de carga emocional que subyace a la subjetivación del poder– el que se constituye como elemento generador de la complicidad que los sujetos ejercen en la legitimación y afianzamiento de las relaciones de poder; en otras palabras, es la manera en que la dominación, infundada desde las esferas moral, epistémica y física, se inscribe en el cuerpo y es subjetivada de manera tal que ejerce una acción de reconocimiento social de la autoridad legítima, a través de la cual otorga sentido a dicha relación y la justifica. La afectividad, al mismo tiempo, produce formas de autodominación desde las matrices simbólicas aceptadas, que garantizan la eficacia del dispositivo en tanto ejercen una

acción de autogobierno, autodisciplinamiento, autocontención de la subjetividad.

Para el caso de ACPO, sin embargo, le eficacia del dispositivo superó los alcances de experiencias educativas desarrolladas por diversas instituciones de la época; experiencias orientadas a promover valores y prácticas asociadas a la modernización y el desarrollo del país. Así, el rasgo distintivo de la experiencia educativa de ACPO radicó en que dicha violencia simbólica fue operada por el poder pastoral sobre la esfera de lo sagrado, apelando al poder regulador del autogobierno desde el corpus doctrinal cristiano que actúa en el orden de lo sobrenatural, de lo metafísico, desde lo que no se puede conocer, pero que aun así existe de manera inexorable para ejercer vigilancia sobre el comportamiento humano.

Los efectos simbólicos de la dominación así ejercida refieren un tipo de ocupación, una subjetividad sitiada, no solo autorregulada desde lo que hace, piensa y desea –elementos que se encuentran anclados a las matrices simbólicas en las cuales ha sido configurada–, sino custodiada por un poder supremo e inmanente del Dios cristiano, omnipresente y omnisapiente. La complicidad de los sujetos partícipes en el proceso educativo desarrollado por ACPO adquirió concreción así en la subordinación voluntaria al poder divino, a la naturaleza sobrenatural de la institución eclesíástica, a su poder como administrador legítimo de la gracia de la salvación, lo que se ponía de manifiesto mediante la obediencia expedita de los direccionamientos cristianos prescritos sobre el comportamiento social.

Referencias

- Alves, M. (2006). A Pedagogia como dispositivo de subjetivação (leituras, reflexões e desafios). In XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife-PE. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife-PE: Bagaço, pp. 103-117.
- Ávila Penagos, R. (2007). *La formación de subjetividades. Un escenario de luchas culturales*. Bogotá: Anthropos.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. 2ª ed. Anagrama: Barcelona.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Butler, J. (1999, julio). La vida psíquica del poder. Teorías de la sujeción. Introducción. *Feminaria*, 12(22), 1-13.
- Castro-Gómez, S. (2000). Althousser, los estudios culturales y el concepto de ideología. *Revista Iberoamericana*, LXVI, 737-751.
- Deleuze, G. (1998). *Conversaciones*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Eco, U. (1988). *Signo*. Barcelona: Ediciones Labor.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la Civilización*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo*. Bogotá: Norma.
- Foucault, M. (1990). Verdad y poder. En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2001). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Mejía, J. y Londoño, S. (2007). La cultura como espacio de las mediaciones en torno a la

representación del campesino: apuntes en el caso de Acción Cultural Popular. *Memorias XII Congreso de Antropología*, Universidad Nacional de Colombia.

Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.

Rose, N. (1996). *Inventing our selves; psychology, power, and personhood*. Cambridge University Press.

Sáenz Obregón, J. (2003). Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía. En Ossenbach, G. (Ed). *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del Siglo XX*. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.

Sáenz Obregón, J. (2009). Formación y auto-creación. En Martínez Posada, J. E. y Neira Sánchez, F.O. *Miradas sobre la subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: Colciencias - Ediciones Foro Nacional por Colombia - Ediciones Uniandes - Editorial de la Universidad de Antioquia.

Sapir, E. (1967a). *Anthropologie*. Vol. 1. París: Editions de Minuit.

Sapir, E. (1967b). *Culture et personnalité*. Vol II. París: Editions de Minuit.

Silva, R. (2005). *República liberal, intelectuales y cultura popular*. Editorial La Carreta.

Weber, M.(1944). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zuluaga, O.L. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, 14.

Fuentes primarias

Acción Cultural Popular (1955a). *Novenario en honor a San Isidro Agricultor, patrono y modelo de los campesinos*.

Acción Cultural Popular (1955b). *La Educación ante la Iglesia y el Estado. Acción Cultural Popular, Escuelas Radiofónicas, una obra de la Iglesia Católica*.

Acción Cultural Popular (1967). *La integración del Hombre Agricultor. Un modelo: San Isidro Agricultor*.

Acción Cultural Popular (s.f.-a). *Escuelas Radiofónicas, su significado, su acción social, su organización y funcionamiento*. Editorial Andes.

Acción Cultural Popular (s.f.-b). *Las Campañas. Introducción al tema*.

Acción Cultural Popular (s.f.-c). *Despierta Campesino*. Serie Biblioteca El Campesino.

Bernal Alarcón, H. (1976, enero). *Teoría y práctica de la acción cultural popular*. Documento de trabajo mimeografiado, No. 29. Departamento de Sociología.

Bernal Alarcón, H. (1978). *Teoría y aplicación en el caso de ACPO*. Serie Educación Fundamental Integral, Editorial Andes.

Brumberg, S. (1978). Los medios masivos de comunicación al servicio del desarrollo rural colombiano. En *Teoría y aplicación en el caso de ACPO*. Editorial Andes.

Gómez, L. (1928). *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*. Bogotá: Editorial Minerva.

Houtart, F. y Pérez, G. (1960). *Ideología y objetivos del programa Acción Cultural Popular*.

Houtart, F. (s.f.). *Acción Cultural Popular: sus principios y medios de acción. Consideraciones teológicas y sociológicas*.

Torres, C. y Corredor B. (1961). *Las escuelas radiofónicas de Sutatenza Colombia*.