


**CONSTITUCIÓN DEL SUJETO POLÍTICO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE
LA COMUNIDAD CLARETIANA DE BOSA
1970-1999**

CRISTHIAN DARÍO AGUIRRE QUINTERO

Directora:


**MARIA CAROLINA ALFONSO GIL
Docente del Departamento de Ciencias Sociales**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ D.C.
2015**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSTITUCIÓN DE COLOMBIA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 11-06-2015	Página 1 de 5	


1. Información General	
Tipo de documento	Monografía de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Constitución del sujeto en las prácticas pedagógicas de la Comunidad Claretiana 1970-1999
Autor(es)	Aguirre Quintero, Cristhian Darío
Director	Alfonso Gil, María Carolina
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 152 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	SUJETO POLÍTICO, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN, TRANSFORMACIÓN SOCIAL

2. Descripción
<p>Este documento presenta una indagación sobre las prácticas pedagógicas de la Comunidad de Misioneros Claretianos durante los años 1970-1990. Se plantea que dichas prácticas pedagógicas, que se sustentaron a partir de lo que significó la teología de la liberación para las comunidades religiosas católicas, hicieron posible la constitución de subjetividades políticas que apostaban por la transformación del orden social. La constitución de las subjetividades políticas se analiza desde un enfoque teórico que pone al discurso como el elemento central: se entiende al discurso o a las prácticas discursivas como el sustrato de toda práctica social y, por ende, de la constitución de subjetividades, pues estas proveen los elementos simbólicos y materiales para que dicho proceso se lleve a cabo.</p> <p>La teología de la liberación se presenta como el telón de fondo que posibilitó la transformación de las prácticas pedagógicas de la comunidad religiosa, las que su vez hicieron posible la constitución de subjetividades políticas. Estas prácticas pedagógicas se detallan en este documento.</p> <p>Igualmente, el documento describe una experiencia pedagógica realizada de marzo a octubre de 2014 con un grupo de estudiantes del Colegio Claretiano El Libertador, en un espacio extracurricular. Esta experiencia tuvo como objetivo inicial el reconocimiento del territorio de Bosa como elemento constructor de la memoria de la localidad y de la comunidad religiosa.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Construyendo la conciencia</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 11-06-2015	Página 2 de 5	

3. Fuentes
<p>Como fuentes para la realización de este trabajo se tuvieron de referentes teóricos los trabajos de: Gutiérrez, G. (1999) “La constitución del sujeto de la política”; Foucault, M. (2005) “Hermenéutica del Sujeto”; Retamozo, M. (2009) “Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social”; entre otros, para definir la categoría <i>sujeto político</i>. Para definir <i>práctica pedagógica</i> se utilizaron los textos de Zuluaga, O. (1999). “Pedagogía e Historia: La Historicidad de la Pedagogía. La Enseñanza, un objeto de saber” y Martínez, A. (1990) “Una mirada arqueológica a la pedagogía”. Respecto a la teología de la liberación: Echeverry, A. (2007). “Teología de la Liberación en Colombia. Algunas Perspectivas”; Botella, V. (2011). “Gustavo Gutiérrez, Padre de la Teología de la Liberación”; Dussel, E. (1973). “Caminos de la Liberación Latinoamericana II: Teología de la Liberación y Ética”; Echeverry, A. (2007). Teología de la Liberación en Colombia. Un problema de continuidades en la tradición evangélica de la opción por los pobres. La conceptualización de la parte metodológica se hizo a partir de Guber, R. (2001). La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad. Se realizaron alrededor de 13 entrevistas, además de unos encuentros ocasionales, con miembros de la comunidad o personas que habían hecho parte de la misma en años anteriores. La información testimonial es un elemento central en la reconstrucción hecha en este trabajo, para dar cuenta de la constitución del sujeto político en las prácticas pedagógicas claretianas. Del mismo modo, la revisión de documentos propios de la comunidad: Ramírez, G., Tibaduiza, J., & Martínez, O. (2012). “Memorias y Aprendizajes del Camino: Sistematización de la pastoral en los procesos formativos de la Provincia de Colombia oriental y Ecuador”; Flores, J., & Rodríguez, J. (2011). “Recuperación de la Memoria Histórica del Colegio Claretiano 1967-2000”; Martínez, G. (1992). “Historia de la Casa Claretiana de Bosa”; así como la revista parroquial “Testigos en el cercado de las Mieses” de los años 2012 y 2013. Para la sistematización de la experiencia pedagógica en el Colegio Claretiano El Libertador se usaron los siguientes textos: Funes, A. (2006). “La Enseñanza de la Historia Reciente/Presente”; Amézola, G., Dicroce, C., & Garriga, M. (2009). “La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: Una aproximación desde los discursos didácticos”; Stone, M. (1999). “La Enseñanza para la Comprensión”; entre otros.</p>

4. Contenidos
<p>El documento presenta 4 capítulos.</p> <p>Capítulo 1 Herramientas Teóricas para abordar el quehacer Claretiano</p> <p>En este capítulo se hace la conceptualización de <i>sujeto político</i> y <i>práctica pedagógica</i> como categorías de análisis para la comprensión del quehacer de la comunidad de religiosos claretianos</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 11-06-2015	Página 3 de 5	

en la localidad de Bosa. También incluye el apartado metodológico, donde se describe de qué manera se llevó a cabo esta indagación.

Capítulo 2 Bosa, escenario para una práctica cristiana desde la Teología de la Liberación

Este capítulo contiene la contextualización histórica y espacial de la localidad de Bosa, como un territorio con una carga socio-histórica importante que hizo posible la transformación y la puesta en marcha de nuevas formas de hacer iglesia. La teología de la liberación, tiene un apartado especial en este capítulo, pues esta fue el sustento del que se alimentaron las transformaciones que tuvo la pastoral evangélica de los misioneros claretianos. De tal manera, se describe el surgimiento de esta apuesta teórica y de acción y sus implicaciones para la iglesia católica latinoamericana y, particularmente, la colombiana.

Capítulo 3. Las Prácticas Pedagógicas Claretianas: transformación social y constitución de subjetividades políticas


El capítulo analiza, a la luz de las categorías *sujeto político* y *práctica pedagógica* las diferentes actividades y procesos que la comunidad de religiosos claretianos agenció desde finales de la década de 1960 hasta 1999 y los primeros años del siglo XXI, teniendo a la localidad de Bosa como epicentro. De la misma manera, el capítulo muestra cómo la Teología de la Liberación hizo posible un marco en el que surgieron subjetividades sociales que reclamaban por una transformación social y, en ese sentido, subjetividades políticas que dedicarían su vida a este mismo fin. Las entrevistas hechas durante la indagación se citan de manera amplia en este capítulo para dar cuenta de cómo dichas categorías de análisis se materializaron en el quehacer de los misioneros claretianos.

Capítulo 4. Enseñanza de la Historia Reciente: una apuesta para la comprensión del presente en las aulas

Este capítulo contiene una experiencia pedagógica que se adelantó con un grupo de estudiantes de décimo y undécimo grado del Colegio Claretiano El Libertador la cual se adelantó desde los postulados de la enseñanza para la comprensión y la enseñanza de la historia reciente. Inicialmente, esta experiencia estaría vinculada al marco de la indagación sobre el sujeto y las prácticas claretianas, sin embargo, la dinámica con la que se desarrolló obligó a un replanteamiento del trabajo con los estudiantes, que, finalmente, se realizó de manera independiente a la indagación propuesta para este trabajo, lo cual se expone claramente en este capítulo.

5. Metodología

Para la realización de este trabajo se utilizaron dos herramientas metodológicas, principalmente: la primera herramienta utilizada fue la entrevista semiestructurada. Se utilizaron dos formatos de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 11-06-2015	Página 4 de 5	


entrevista que siguieron un hilo conductor en torno a dos ejes temáticos principales: a) **Proyecto de formación**, referente a todo lo que tiene que ver con el proceso de formación de la comunidad Claretiana en Bosa, lo que recoge diversas actividades con diferentes segmentos de la comunidad; la importancia de la niñez y la juventud en el proyecto claretiano; el tipo de ser humano que pretende formar la comunidad; algún tipo de directriz de la comunidad para la formación de sujetos en forma de manuales, guías, cartillas, etc.; el impacto de la participación en la Comunidad Claretiana en la vida personal; y los logros de la Comunidad en la localidad de Bosa. b) **Grupos Juveniles**, conectado con un aspecto que se mencionó anteriormente, la importancia de la juventud para el Proyecto Claretiano y, en este sentido, la conformación y el impulso que la Comunidad le ha dado o le dio a la conformación de grupos de jóvenes; las actividades que éstos realizaban; la participación de éstas y éstos jóvenes en actividades a nivel nacional e internacional; la recepción que los barrios tenían de dichas actividades; la actualidad de los grupos juveniles; entre otras.

En cuanto a la observación participante, es importante tener en cuenta que, aunque la práctica pedagógica se desligó del proceso investigativo, durante el desarrollo de éste, se estuvo presente en el Colegio y en la Parroquia y desde estos escenarios fue posible la recolección de información testimonial y documental. Al igual, estar presente en la cotidianidad del Colegio y de la Parroquia, mientras se adelantaban las entrevistas o mientras se revisaba la información documental, permitió ser partícipes y compartir con la comunidad. Considerando que la investigación llevó a la revisión de procesos y actividades que se adelantaron hace veinte y treinta años, la participación activa para el reconocimiento de estos se imposibilitó; no obstante, esto no implicó el alejamiento del investigador como agente externo, sino que posibilitó un conocimiento profundo de la comunidad en su pasado y presente por la relación establecida con los integrantes de la misma.

6. Conclusiones

Los ejercicios de enseñanza que adelantó la comunidad de misioneros claretianos en sus procesos formativos, tuvieron un talante democrático, en tanto la participación y la voz de los participantes era escuchada de tal manera que permitía la construcción de procesos colectivos. Del mismo modo, esto propició el fortalecimiento de la dimensión política de las subjetividades de los participantes, sin relegar el papel de la dimensión espiritual, que conjuntamente a la política aportó elementos que significarían la constitución de seres humanos integrales comprometidos con la transformación de su realidad social.

Los procesos formativos de los Claretianos, en sus catequesis y grupos juveniles dieron cuenta de procesos en los que los niños y los jóvenes empezaban por hacer reconocimientos propios, en los que examinaban su historia personal y su historia familiar, como elemento constitutivo de su ser, para luego explorar las realidades locales, barriales, de la ciudad y del país.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO DE EDUCACIÓN</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 11-06-2015	Página 5 de 5	

Esta exploración no se quedaría en el papel de los análisis intelectuales o académicos, debía trascender a un compromiso práctico por la transformación del orden social, evidentemente después de la transformación misma del sujeto, lo que lo llevaría a la construcción y participación en diversas expresiones comprometidas con la transformación social, tal y como se evidenció en el capítulo tres de este trabajo.

Se puede afirmar, entonces, que la propuesta foucaultiana de construcción de subjetividad política se materializó en la práctica formativa de los claretianos, teniendo en cuenta que esto es tan sólo un elemento de análisis, pues se hace referencia a la obra de Foucault del año 1982, y los procesos en la comunidad Claretiana se empezaron a adelantar durante la década de 1970

Igualmente, se afirma que la práctica pedagógica claretiana ha agenciado una diversidad de procesos que, al tiempo, han influido en la producción, construcción y constitución de identidades y subjetividades, comprometidas con la transformación del orden social, como es el caso de quien actualmente es rector del Colegio Claretiano El Libertador, o del profesor del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Wilson Acosta, quienes en su juventud estuvieron vinculados con estos procesos de formación y hoy son personas que desde las instituciones de educación formal se han comprometido con la transformación social; es similar el caso de religiosos, como el Padre Henry Ramírez, actual prefecto de pastoral en la provincia de Colombia oriental y el Ecuador, de los claretianos, quien es un hombre comprometido con la comunidad y que, al igual que los laicos, es una persona que lleva a cabo su trabajo, no directamente desde lo escolar formal, apuntando a la formación de mujeres y hombres capaces de entender y transformar su realidad.

Elaborado por:	AGUIRRE QUINTERO, Cristhian Darío
Revisado por:	ALFONSO GIL, María Carolina

Fecha de elaboración del Resumen:	30	04	2015
------------------------------------------	----	----	------

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO 1	
HERRAMIENTAS TEÓRICAS PARA ABORDAR EL QUEHACER CLARETIANO	13
1. LA APUESTA DE FORMACIÓN CLARETIANA Y EL SUJETO POLÍTICO	13
1.1 <i>La preocupación por uno mismo: hacia la construcción de la subjetividad política</i>	15
1.2. Configuración del orden social en clave discursiva.....	18
1.3. Construcción de subjetividades: sujeto político en clave discursiva.	23
1.4. La democracia radical: una apuesta en la construcción de un nuevo orden social.	26
1.5. Revivir lo político: un paso necesario para la constitución de subjetividades.....	29
2. EL CONCEPTO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ELEMENTOS PARA RASTREO DEL QUEHACER PEDAGÓGICO CLARETIANO	33
2.1. La Práctica Pedagógica De Los Claretianos	45
3. METODOLOGÍA.....	48
3.1. Reflexividad	48
3.2. Entrevista.....	50
3.3. Observación Participante	53
3.4. Revisión De Documentos	55
CAPÍTULO 2	
BOSA, ESCENARIO PARA UNA PRÁCTICA CRISTIANA DESDE LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN	58
1. BOSA Y LA COMUNIDAD CLARETIANA: UN VÍNCULO IRROMPIBLE DE CRECIMIENTO Y FORMACIÓN	58
1.1. LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN: UNA CLAVE PARA LA PRÁCTICA CLARETIANA	68
CAPÍTULO 3	
LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CLARETIANAS: TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS.....	76
1. LA INSERCIÓN: UNA NUEVA APUESTA EN LOS PROCESOS FORMATIVOS.....	79
1.1. El Grupo Golconda: Inspirador De Una Nueva Forma De Hacer Iglesia.....	84
2. LAS MISIONES A LUGARES APARTADOS DE COLOMBIA: CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CON LAS COMUNIDADES MARGINADAS.....	89
3. CATEQUESIS, JUVENTUD Y VINCULACIÓN A GRUPOS JUVENILES.....	92
3.1. Grupos Juveniles en los años Noventa.....	97

4. PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN DESDE EL COLEGIO CLARETIANO.....	101
5. Materialización de los procesos formativos en escenarios concretos.....	106
5.1. Fundación Teatral Kerigma (La Iniciativa de Comunicación, 2002)	106
5.2. Corporación Claretiana Norman Pérez Bello	107
CAPITULO 4	
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: UNA APUESTA PARA LA <i>COMPRENSIÓN</i> DEL PRESENTE EN LAS AULAS	
1. ¿Por qué la enseñanza de la historia reciente?.....	115
2. La importancia de la Enseñanza de la Historia reciente en las escuelas colombianas: una aproximación desde la Enseñanza para la Comprensión.....	121
3. Experiencia en el Colegio Claretiano El Libertador	125
Conclusiones.....	142
Bibliografía.....	147

Tabla de figuras

Figura 1: Esquema categorías de análisis.....	15
Figura 2: Mapa Localidad de Bosa	58
Figura 3: Monumento plazoleta	59
Figura 4: Recorrido localidad Bosa	130
Figura 5: Sesiones en aula	131
Figura 6: Cuento	132
Figura 7: Cuento segunda parte	135
Figura 8: Presentación final.....	136
Figura 9: Presentación final	137
Figura 9: Presentación final	137

Agradecimientos...

A mi mamá y a mi papá por todos sus esfuerzos y, sobretodo, por su amor incondicional. A mis hermanas, Daniela y Laura, nada de lo que hago tendría sentido si no pudiera compartirlo con ellas. A Jeymi, mi compañera y mi polo a tierra durante todo este camino. A mis amigas y amigos, especialmente, Tina, Juan y Cely, gracias por los momentos de alegría y tristeza que compartimos durante esta etapa. A la profe Carolina Alfonso por su paciencia, acompañamiento y enseñanzas durante la realización de este trabajo. Al profe Jorge Aponte por sus palabras de aliento con cada crisis que tuve mientras realizaba este trabajo.

A los miembros de la Comunidad de Misioneros Claretianos de la localidad de Bosa y al colegio Claretiano El libertador por abrir sus puertas para que se pudiera llevar a cabo este trabajo, que a pesar de las dificultades, pudimos terminar satisfactoriamente.

Finalmente, a mi querida Universidad Pedagógica Nacional, a ella le debo lo que ahora soy en lo académico, lo político y gran parte de lo personal.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, titulado “Constitución del Sujeto Político en las Prácticas Pedagógicas de la Comunidad Claretiana de Bosa 1970-1999” recoge el rastreo de los elementos que constituyeron los procesos formativos de esta comunidad, durante el periodo de tiempo mencionado, a partir de indagaciones documentales y testimoniales con miembros y personas que están o estuvieron vinculadas a esta comunidad.

Desde una definición de los conceptos *sujeto político* y *práctica pedagógica* se hizo un análisis sobre cuáles fueron las prácticas más representativas de la comunidad y cómo estas prácticas operaron para aportar elementos en la constitución subjetividades políticas.

El escenario sobre el cual se llevaron a cabo estas prácticas pedagógicas y en el que se centró este trabajo fue la localidad de Bosa, como uno de los epicentros más importantes de la actividad de la Comunidad de Misioneros Claretianos, en el marco de la celebración de los 90 años de presencia de dicha comunidad en este sector de la ciudad de Bogotá.

El periodo de tiempo seleccionado para adelantar este trabajo responde a unos eventos concretos que marcaron un punto de inflexión en la acción evangélica y pastoral de la comunidad religiosa. El Concilio Vaticano II y la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, celebrada en Medellín así como las reflexiones hechas a partir de la Teología de la Liberación para América Latina, significaron un aire nuevo y un recambio trascendental para la forma en la que se estaba haciendo la evangelización. Del mismo modo, influiría en esta transformación el legado de Camilo Torres Restrepo (1929-1966).

De esta manera, *la opción por los pobres* y el compromiso social harán que los esfuerzos se centren en agenciar procesos que incidan en la transformación personal de los sujetos, y de manera más amplia una transformación social, que se materializarán en una apuesta por la formación de jóvenes, por ser el futuro del país.

Entonces, la eucaristía, las catequesis, los procesos formativos para futuros sacerdotes y en sí toda acción evangélica estará orientada a acercar a los jóvenes a una nueva forma de ser cristianos, haciendo de la Biblia una herramienta que posibilitaba el conocimiento personal, que potenciaba la dimensión espiritual pero que no la desligaba de la realidad social y de la necesidad que los jóvenes tenían de transformar su vida y por consiguiente su entorno social.

Así, el haber hecho parte de esos procesos permitió que muchos de los jóvenes que participaron en ellos, proyectaran y materializaran su vida hacia las ciencias sociales: el trabajo social, la educación, la sociología, el derecho, entre otras, y además que se comprometieran con esa opción por los pobres y con la transformación social.

Para dar cuenta de manera amplia de lo mencionado anteriormente, este trabajo está organizado de la siguiente manera: el primer capítulo desarrolla los conceptos sujeto político y práctica pedagógica como ejes transversales sobre los que se desenvuelve este trabajo y como conceptos clave para definir el accionar de la comunidad claretiana en el periodo de tiempo mencionado. En este mismo capítulo se incluye el apartado metodológico, que da cuenta de cómo se llevó a cabo la indagación y recolección de información para adelantar este trabajo.

El segundo capítulo está compuesto por el contexto histórico de Bosa y de la Comunidad de Misioneros Claretianos, teniendo en cuenta que los procesos que vivió la localidad incidieron también en el accionar de la comunidad religiosa. Igualmente se encuentra un apartado sobre lo que fue la Teología de la Liberación y su influencia en la transformación de los procesos formativos de la comunidad religiosa.

El tercer capítulo analiza las que se consideraron prácticas pedagógicas de los claretianos, principalmente en la localidad de Bosa en las décadas de 1970, 1980 y 1990. De este modo, la formación en inserción, las misiones a regiones apartadas del país, las catequesis sacramentales y la formación de grupos juveniles y los procesos de alfabetización del Colegio Claretiano, fueron las acciones más

importantes en tanto ejercicio de enseñanza que aportaron elementos en la constitución de subjetividades políticas.

La Fundación Teatral Kerigma y la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello tienen un apartado en este capítulo por ser la materialización más representativa y actual del legado que dejaron estas prácticas pedagógicas claretianas para, no sólo la localidad de Bosa, sino todo el país.

El cuarto capítulo recoge los aprendizajes y las reflexiones sobre una práctica pedagógica adelantada en uno de los Colegios de la Comunidad Religiosa: el Colegio Claretiano el Libertador. Si bien, en un principio, dicha práctica pedagógica tenía como objetivo nutrir esta indagación, las dinámicas propias del escenario escolar llevaron a que la práctica se desarrollara por aparte.

CAPÍTULO 1

HERRAMIENTAS TEÓRICAS PARA ABORDAR EL QUEHACER CLARETIANO

1. LA APUESTA DE FORMACIÓN CLARETIANA Y EL SUJETO POLÍTICO

Preguntarse por el sujeto político en esta investigación es fundamental, en tanto se ha de explorar por la historia específica de una comunidad religiosa que ha hecho presencia en Colombia y en la localidad de Bosa por 90 años: la Comunidad de Misioneros Claretianos.

En términos sociales y políticos, estos 90 años han generado resultados importantes, que se visibilizan en los diferentes espacios y expresiones con los que la comunidad cuenta hoy, como lo son los colegios El Libertador (1953), (a partir del 2010 empezó a ser parte de la comunidad religiosa) y el Claretiano (1968), donde se atiende a un porcentaje importante de población juvenil e infantil de la localidad de Bosa; Casa Claret, (1998) espacio en el que confluyen algunas expresiones juveniles que debaten y se forman en torno a temas de vital importancia para la juventud como la militarización de la vida y la objeción de conciencia, entre otros; y la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello (2002) que, en cabeza de laicos claretianos, hace acompañamiento a personas desplazadas o víctimas del conflicto armado interno.

En este sentido, se puede inferir que la apuesta formativa y educativa de la Comunidad Claretiana, que no se reduce a sus colegios, ha estado dirigida a la atención y visibilización de problemáticas sociales de gran importancia para un país como Colombia, en donde la violencia, la injusticia y la corrupción, entre otros, han posibilitado la consolidación de un **orden social hegemónico** que por su precariedad requiere ser transformado.

La transformación de ese orden social, requiere la emergencia de subjetividades políticas que se sean capaces de ponerlo en cuestión. Por lo que en este trabajo

se rastrea cómo la comunidad religiosa puso a circular un discurso contra-hegemónico, productor de subjetividades sociales que configurarán sujetos políticos que, en el marco de apuestas democráticas radicales, apostarán por la transformación del orden establecido.

Teniendo en cuenta lo anterior, este capítulo estará organizado de la siguiente manera: se expone una propuesta que, desde Foucault, con su libro *Hermenéutica del Sujeto*, apunta por una configuración de la subjetividad política a partir de un elemento central que él llama la *preocupación por uno mismo*.

El siguiente apartado, expone la manera en que se ha configurado el orden social hegemónico a partir de la noción de discurso; a su vez el siguiente apartado, en estrecha relación con el anterior, presenta cómo las subjetividades políticas se configuran en clave discursiva y cómo estas surgen con la intención de poner en cuestión el orden hegemónico.

A continuación, se presenta un apartado que tiene como finalidad resignificar el concepto de democracia como herramienta que en el campo de lo político permite la creación de un nuevo orden social. Igualmente, se expone la importancia que tiene lo político para la vida de las personas, y se presenta una apuesta por revivir lo político y por usar la política en ese sueño de construir un nuevo orden social, teniendo en cuenta que son campos cada vez menos importantes para significativos sectores de la población.

Lo anterior está estrechamente vinculado con la práctica pedagógica de los claretianos, pues esta es entendida como un espacio político donde se opta por la transformación del orden social. Lo cual estará referido ampliamente en el tercer capítulo.

Así, el siguiente título de este capítulo, está referido a la conceptualización de la *práctica pedagógica* y a la exposición de ésta en el marco de la acción de la comunidad religiosa.

Finalmente el capítulo contiene los elementos metodológicos para el desarrollo de la indagación.

A continuación, se presenta el esquema de las categorías de análisis utilizadas en la realización de este trabajo (Figura 1)

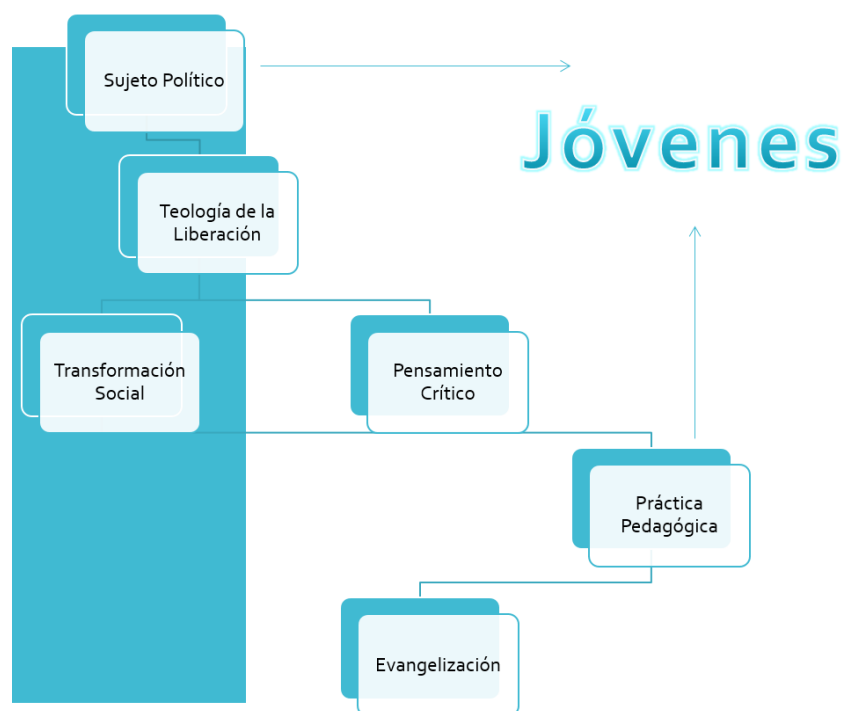


Figura 1: Esquema categorías de análisis (Elaboración propia)

1.1 La preocupación por uno mismo: hacia la construcción de la subjetividad política

Para empezar la reflexión sobre la individualidad y la construcción de subjetividad, Foucault (1982) expone que la individualidad es una situación no deseada de la que es fundamental salir, por lo que la *preocupación por uno mismo* es la condición primaria para escapar de esta.

La importancia que tiene hacerse cargo de sí mismo o preocuparse por uno mismo radica en que esta preocupación permite la transformación del ser del sujeto, en tanto reconvierte su mirada, de afuera, del exterior, hacia adentro, hacia sí mismo,

como un acto que, encaminado al reconocimiento de sí, permita la transformación propia y después la del otro.

Preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo. La preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento. (...) designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura. (Foucault, 2005, pág. 35)

Para Foucault, ocuparse de sí mismo ha tenido y tiene connotaciones negativas para la moral cristiana, por estar relacionada esta actividad con el egoísmo, pues, desde esta perspectiva es primordial el entregarse a los demás, los actos de bondad y de misericordia antes que la reconversión de la mirada hacia sí mismo, la preocupación por uno mismo. Sin embargo, para Foucault es todo lo contrario: la preocupación por uno mismo vendría siendo el primer acto político que le permite al individuo conocerse y reconocerse; este ejercicio de autoconocimiento y autoreconocimiento le da posibilidades al individuo de transformar su ser.

Entendiendo a la *preocupación por uno mismo* como un acto reflexivo donde se encuentra la posibilidad de preguntarse y darse respuestas y de esa manera interpretar la relación con el mundo exterior y con los demás de una manera distinta, se estaría hablando de un acto político encaminado a la transformación, ya que tal reconocimiento redundaría en un interés por volcarse hacia los demás, hacia quienes no han podido salir de ese estado de individualidad. Esto quiere decir que la preocupación por uno mismo trasciende a la preocupación por el otro.

En este sentido, “Al ocuparse de uno mismo uno va a convertirse en alguien capaz de ocuparse de los otros. Existe una relación de finalidad entre ocuparse de uno mismo y ocuparse de los otros. Me ocupo de mí mismo para poder ocuparme de los otros (Foucault, 2005, pág. 66).”

Empero, se debe mencionar y hacer claridad sobre la contraparte de la preocupación por uno mismo, que el autor denomina el estado de estulticia. El individuo estulto es aquel que no se ocupa de sí, que no tiene fines ni voluntad propia, aquel que deja su vida y sus decisiones en manos de otros, pues no actúa ni tiene criterio para hacerlo.

El individuo estulto, para Foucault es “(...) aquel que se dispersa en el tiempo, el que se deja llevar, el que no se ocupa de nada, el que deja que su vida discurra sin más, es decir, el que no dirige su voluntad hacia ningún fin. Su existencia transcurre sin memoria ni voluntad. Es aquel que cambia sin cesar su vida.” (Foucault, 2005, pág. 58)

La preocupación por uno mismo posibilita superar el estado de *estulticia* permitiendo que el individuo se ubique en la condición de individuo *sapiens* (Foucault, 2005, pág. 60). A partir de este reconocimiento propio es posible devenir en sujeto político, “El cuidado de uno mismo, por tanto, precisa la presencia, la inserción, la intervención del otro”. (Foucault, 2005, pág. 61)

La necesidad del cuidado de uno mismo, la necesidad de ocuparse de uno mismo, está ligada al ejercicio del poder. Dicha necesidad es una consecuencia de una situación estatutaria de poder; existe por tanto el paso del estatuto al poder. Ocuparse de uno mismo es algo que viene exigido y a la vez se deduce de la voluntad de ejercer un poder político sobre los otros. No se puede gobernar a los demás, no se pueden transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha ocupado de sí mismo. (Foucault, 2005, pág. 42)

A partir de estas reflexiones el lugar del sujeto, como sujeto y no como individuo, está en las relaciones que establece consigo mismo y con otros, relaciones que parten de una intencionalidad, de un querer actuar en el mundo, de asumirse como sujeto, por lo que la construcción de la subjetividad política no se reduce a pensar en lo político como un acto institucional, estatal y con fines electorales, debido a que

pensarla de tal manera es desconocer las posibilidades de empoderamiento que tiene.

1.2. Configuración del orden social en clave discursiva.

Las significaciones imaginarias dan sentido al hacer y al decir de los sujetos y posibilitan la instauración del vínculo social, que se traduce en un orden social.

“No hay ciudad sin dioses”. No hay organización humana posible si no está andamiada por leyes que devienen de normas morales surgidas de la interacción. No hay humanidad posible sin interacción. (Nosei, 2014, pág. 2008)

Desde la antigüedad, los seres humanos se han interrogado por la forma más adecuada o conveniente de organizar las relaciones sociales en su conjunto, las cuales han tenido como carácter constituyente el caos y el conflicto. Autores como Locke, Hobbes, Spinoza y Rousseau, entre otros, encaminan sus esfuerzos intelectuales a pensar una forma de organización social que pueda reglar y conjurar el caos y conflicto constitutivo de toda relación entre seres humanos.

En esta medida, el Estado surge como un ideal y a la vez como el órgano mediador de las relaciones sociales, teniendo como pilar el pacto entre los individuos quienes entregan parte de su libertad a ese órgano con el objetivo de preservar sus vidas y conjurar los conflictos. El consenso se convierte en el principio de legitimación del Estado.

Así, “(...) la única manera de legitimación del poder político es el consenso de aquellos sobre los cuales este poder se ejerce, en el origen de la sociedad civil debe haber habido un pacto, si no expreso, tácito, entre aquellos que le han dado vida” (Bobio & Bovero, 1986, pág. 92), siendo dicho pacto el contrato social que hicieron los individuos al coexistir en comunidad, renunciando a su estado natural –guiado por las pasiones- y cediendo su libertad para someterse a la razón.

El liberalismo, como doctrina filosófica, aportó elementos que reforzaron y continuaron dándole legitimidad a ese orden social; sus postulados, directamente relacionados con las libertades y los derechos individuales; con la libertad de

empresa y mercado; la lucha contra el despotismo y por la secularización de los diversos ámbitos de la vida hicieron posible la configuración y consolidación de los Estados Modernos.

Desafiando el poder del clero y la Iglesia, por un lado, y los poderes de las monarquías despóticas por otro, el liberalismo luchó por restringir ambos poderes y por definir una esfera únicamente privada, independiente de la iglesia y del estado. Las metas centrales de su proyecto eran la liberación de la política respecto al control religioso y la liberación de la sociedad civil (la vida personal, familiar y empresarial) respecto a la interferencia política. Poco a poco, el liberalismo se fue asociando con la doctrina de que los individuos debían ser libres para seguir sus propias preferencias en materia religiosa, económica y política, es decir, en la mayoría de cuestiones que afectaban la vida cotidiana. (...) las diferentes variantes del liberalismo coincidieron en la creación y defensa de un estado constitucional, la propiedad privada y una economía de mercado competitiva como mecanismos centrales para coordinar los intereses de los individuos. (Held, 1991, pág. 97)

Las revoluciones burguesas del siglo XVIII, principalmente la Norteamericana y la Francesa, así como la Revolución Industrial, con lo que significó la Ilustración, como germen de las mismas, posibilitaron una narrativa social, un imaginario de dicha organización social que se arraigó y que a su vez hizo posible que los estados burgueses modernos surgieran y, durante los siglos XIX y XX, se consolidaran como la forma de organización social “deseada”.

La consolidación de ese orden social fue posible por la acción de diversas narrativas y las disputas en el orden material que produjeron, dando como resultado un orden social hegemónico, inacabado, excluyente, que dio origen a **la sociedad**, organización que dejó por fuera otros discursos, otras narrativas y otras relaciones del orden de *lo Social*¹.

¹ *Lo Social*: las prácticas y relaciones sociales sedimentadas tendencialmente infinitas.

Lo político implica una operación hegemónica discursiva sobre el terreno de lo Social para dar lugar a la existencia de ese objeto fallido que es la sociedad. No obstante, ésta siempre conducirá al fracaso en tanto lo Social es imposible de representar en la sociedad, hay un “exceso de sentido” que se resiste a ser completamente ordenado. Esto implica la existencia permanente de algo que queda al menos parcialmente por fuera de esa forma instituida y que puede poner en jaque el precario cierre hegemónico de la sociedad. (Retamozo, 2009, pág. 80)

Es importante aclarar, en este punto y de manera breve, la diferencia entre lo político y la política. De tal manera, lo político hace referencia al momento fundacional del orden social, en donde se despliegan las luchas que lo van a configurar (cargadas de símbolos e imaginarios sobre el mismo), lo político en el plano de lo imaginado (deber ser), convirtiéndose en lo instituyente; por su parte, la política tiene el carácter de agrupar lo instituido.

Lo político posee un carácter sustantivo y una función instituyente, mientras que la política supone una lógica instrumental de administración de lo instituido. (...), mientras la política se refiere a un nivel óptico (la multiplicidad de prácticas de la política convencional) lo político se relaciona con el plano ontológico (la dimensión instituyente). (Retamozo, 2009, pág. 79)

De esta manera, el orden hegemónico, la sociedad, que se materializó en los estados modernos burgueses, funcionó porque, de cierta manera, actuó sobre el olvido que significó su momento fundacional. Al “cerrarse” ese orden, dejando por fuera otros discursos, otras narrativas, otras maneras de vivir y entender el mundo, clausuró de alguna manera lo político, es decir, las luchas de orden simbólico, las luchas sobre los imaginarios de modelos alternativos de orden social, *desaparecen*, por lo que es la política, como prácticas tradicionales, la que se encarga de lo dado o reglarlo.

Entonces, el orden social –hegemónico– se ha instituido de tal forma que a la vez que crea un orden imaginario, o unos imaginarios sobre ese orden, establece instituciones concretas y materiales que, a través de diferentes mecanismos o

dispositivos ponen a operar discursos que proveen a los individuos de los marcos con los que podrán interpretar, entender y situarse como sujetos en la realidad que viven; hay un ejercicio de **reproducción de las condiciones de producción de las realidades**. Así, el discurso está provisto de toda una carga simbólica e ideológica, además histórica, que configura una serie de representaciones que instituyen el orden social.

En lo que se refiere al proceso de producción del orden social, la categoría de lo político se relaciona directamente con la noción de discurso. En este sentido, la atención que Castoriadis dispensa a la constitución de la sociedad y el lugar que le otorga al acto de creación y de producción de imaginarios sociales son recuperados por Laclau desde una perspectiva discursiva que le permite analizar la producción de la sociedad como discurso. Por discurso no debe entenderse el texto de modo restringido, sino la articulación-producción de sentidos tal como había sugerido Lefort: “[...] la elaboración de los indicadores de la diferencia pasa por el discurso”. Laclau incorpora de la lingüística la idea de que no existen términos positivos sino que todos son relacionales y adquieren sentido en un sistema de diferencias. La articulación discursiva produce un cierre precario que intenta dominar la indeterminación de lo Social y constituir esa objetividad que es la sociedad. De este modo, el momento de la contingencia se cierra parcialmente en una operación hegemónica constitutiva de la ordenación social (‘la sociedad’) que en el movimiento de institución supone la represión de alternativas de orden (otros discursos) igualmente posibles. No obstante, la construcción de un orden implica el olvido del momento originario de institución de la sociedad (forclusión). Este olvido procura arrastrar consigo la contingencia constitutiva de todo orden social. Cuando el proceso de institución ha sido exitoso, y avanza el olvido de la contingencia, el sistema opera con una lógica delimitada por el acto hegemónico fundacional. Allí tiene lugar la lógica de la política en el campo articulado por lo político en esa operación hegemónica que instituye a la sociedad. Precisamente es sobre ese olvido de la contingencia originaria donde funciona la lógica de la política como administración de lo dado, de lo instituido. (Retamozo, 2009, pág. 81)

En la apuesta teórica que se está trabajando, se pretende ubicar el papel nodal de la **dimensión discursiva y de producción simbólica** en la conformación del **orden social**. Esto quiere decir que hay una intención expresa de encontrar la importancia del discurso y de lo simbólico como elementos constitutivos del orden social, por consiguiente, de la subjetividad, pues al estar vinculada directamente con las prácticas discursivas, en tanto estas son el sustrato, lo que la subyace, se puede entender que tales prácticas *son capaces de constituir y organizar a las relaciones sociales* (Gutiérrez, 1999, pág. 142) lo que nos da una definición de discurso que, en línea Laclau y Mouffe,

(...) va más allá del restringido campo del lenguaje hablado y escrito, (...) discurso como “el horizonte de constitución de todo objeto” con lo cual desde las prácticas más concretas y materiales como puede ser la actividad económica, son equiparables en su estatus discursivo a las “ideas políticas o estéticas” (...) (Gutiérrez G. , 1999, pág. 135)

En este sentido, es preciso comprender que la noción de discurso que desde estos autores se propone, sobrepasa los límites del lenguaje hablado o escrito. Las prácticas discursivas están dotadas de todo un andamiaje simbólico que hace inteligible la realidad para los sujetos.

Más allá de lo que se esperaba en su origen, el orden social no es tan ordenado como pareciera, pues al ser precario desde su constitución, ha dejado por fuera *otros discursos, otras alternativas de orden*, igualmente posibles. Las instituciones y los postulados que pretendían garantizar la armonía perpetua de ese orden social, se ven sobrepasados con el contraste de la realidad, sumamente conflictiva, haciendo imposible la realización de la sociedad.

En la distinción que venimos trabajando entre *lo Social y la sociedad*, lo político adquiere un papel fundamental porque permite pensar el paso de uno a otro (siempre es un paso fracturado) a partir de la articulación del discurso hegemónico mediante la producción de puntos nodales que fijan, parcialmente, el sentido: lo político tiene “el estatus de un ontología de lo social”. Sin embargo,

la operación hegemónica completa se enfrenta a una perpetua imposibilidad de cierre (sutura), lo que hace que Laclau se refiera provocativamente a “la imposibilidad de la sociedad”. Hay algo (*lo Real, lo Social*) que excede la significación, que no puede dominarse por completo y que en algún momento puede agrietar la estructura. (Retamozo, 2009, pág. 81)

1.3. Construcción de subjetividades: sujeto político en clave discursiva.

Así como el orden hegemónico es capaz de configurar las subjetividades que lo reproducen, su falla constitutiva, el cierre precario, posibilita otros espacios, en su seno, donde el orden es puesto en cuestión. Esos espacios van a hacer posibles la emergencia de identidades colectivas productoras de subjetividades. Esas subjetividades políticas optarán por la desnaturalización del orden hegemónico.

Si la conformación de subjetividades, que incluye un proceso de identificación, es inseparable de la configuración de hegemonía, también es necesario pensar que es la articulación de nuevas subjetividades, un proceso de subjetivación, lo que permite poner en cuestión al orden social a través de la producción de nuevas decisiones y acontecimientos. En tanto el orden social no es una totalidad cerrada pueden pensarse formas de conflicto y disputas en su seno que son particularmente evidentes en ciertos momentos históricos. Los procesos de expansión de la dislocación están vinculados a la subjetividad porque en los espacios abiertos es ésta la que produce una puesta en cuestión de la naturalidad del orden, lo que devela su origen violentamente contingente. (...) La reconfiguración de la subjetividad colectiva en esos espacios abiertos constituye la posibilidad de construcción de sujetos políticos con capacidad de acción y lucha por el orden social. La constitución de los sujetos políticos puede concebirse a partir de una rearticulación de la subjetividad colectiva que opera en la desnaturalización de los sentidos hegemónicos. (Retamozo, 2009, págs. 85-86)

El surgimiento de las subjetividades políticas está directamente relacionado con momentos históricos donde las identidades colectivas tienen la intención de desarticularse del orden hegemónico. Dada la precariedad del mismo, surgen

momentos donde las subalternidades tienen la capacidad de generar nuevos espacios, donde se interroga por el orden establecido, y allí, esas narrativas y discursos que no se tuvieron en cuenta o que fueron marginadas en la constitución de la sociedad, renacen para dar las luchas en el orden de lo político, dejando en evidencia lo contingente en la conformación de la sociedad, trayéndolo nuevamente a la luz para poner en jaque al orden establecido.

Las subjetividades políticas, también se configuran a partir de múltiples posiciones de los sujetos. Esta pluralidad de posiciones, que se pueden encontrar en un mismo sujeto, son intensamente conflictivas, están constantemente en disputa, son cambiantes, “(...) no se está proponiendo la desintegración del sujeto, sino su constitución compleja en una “identidad” precaria (...)” (Gutiérrez, 1999, pág. 158)

La constitución de la subjetividad, para Gutiérrez, se inscribe en la misma lógica de la contingencia de lo social. “Si lo social es identificable con el discurso o decodificable como discurso, otro tanto ocurre con el dominio de la subjetividad, no habría nada que constituya al sujeto que no esté atravesado por el sentido y por ende discursivamente.” (Gutiérrez, 1999, pág. 158)

La propuesta teórica de Griselda Gutiérrez (1999) tiene la intención de eliminar determinismos económicos y esencialismos, frente a la concepción marxista del sujeto-proletario o sujeto-clase y de la revolución proletaria como vía para la transformación social; propone que las subjetividades están atravesadas por múltiples factores como la raza, la condición sexual, el género, la condición étnica y no sólo por las condiciones materiales de existencia, que deja de lado diversos elementos y condicionantes, como los mencionados y que influyen en dicha constitución.

Por lo tanto,

Proponer en cambio que el sujeto es descentrado y se constituye discursivamente, es asumir la no fijeza, la no identidad esencialista, el carácter relacional de la “identidad”, su conformación a partir de la diferencias, sus

intentos precarios por fijar posiciones identificables, en otras palabras una “unidad” o “identidad” relativa, precaria y débilmente integrada de una “pluralidad de posiciones de sujeto” (Laclau y Mouffe) Ahora esa pluralidad de posiciones no tiene al vector clase como el principal, incorpora posiciones plurales y múltiples, pero ante todo y más allá de efectos-sujeto, de lo que se habla es de posiciones de sujeto, lo cual además de aludir a la constitución discursiva de los sujetos, habla de la posible ambigüedad de esas mismas posiciones, de su carácter no necesariamente inequívoco sino relativo y precario, y de su apertura a resignificaciones concertadas (Gutiérrez G. , 1999, pág. 94)

La constitución de la subjetividad política, estará atravesada por las múltiples posiciones que el sujeto tenga. Por posiciones se quiere indicar que el ser estudiantes, mujer, hombre, empleada, ama de casa, desempleado, católico, cristiana, etcétera, influirá en dicha constitución, teniendo en cuenta que dichas posiciones de sujeto se materializan en escenarios concretos que las hacen inteligibles.

Entonces, la escuela, la iglesia, el barrio e incluso los medios de comunicación, pero también las diferentes agrupaciones de participación del sujeto, posibilitarán el posicionamiento de este, a través de los discursos o prácticas discursivas que a partir de estos escenarios lo pretenden constituir y que en algunos niveles, mayores o menores, estarán poniendo en cuestión el orden establecido.

Estos discursos tendrán un propósito en cuanto a la constitución del sujeto, pero el que exista una identidad relativa o precaria viabiliza que dicha constitución se nutre de un acervo enorme de elementos para “fijar” una posición.

Lo ideológico y lo simbólico son elementos que dan forma a la constitución de los sujetos bajo diversas prácticas discursivas. La ideología entendida como la construcción de sentido con la que los sujetos ven e interpretan la realidad, también está marcada por esa contingencia de lo social y de lo político; es decir que los símbolos usados tienen un carácter inacabado y pueden ser interpretados de

múltiples maneras; las instituciones sociales con todos sus aparatajes usan diversas representaciones simbólicas para la constitución de los sujetos.

Esta configuración subjetiva en donde se articulan múltiples identidades es un paso hacia la construcción, igualmente, de una nueva forma de lo político, pues brinda las herramientas para la articulación en términos sociales.

Si el individuo está constituido por múltiples factores, múltiples imaginarios, producto de sus posiciones de sujeto, y si la sociedad está constituida por un cierre precario de lo social, una apuesta para la constitución de un nuevo orden social, que gire en torno a una constitución subjetiva conflictiva y a una constitución de la sociedad conflictiva, requiere de un mecanismo o una forma de, no conjurar la conflictividad, sino convertirla en una posibilidad, de transformar el orden hegemónico, desde la constitución de subjetividades no cerradas así como un orden social abierto, incluyente que permita la realización de otras maneras de entender el mundo.

La democracia radical, se propone como el escenario donde se puede iniciar la construcción de ese nuevo orden social.

1.4. La democracia radical: una apuesta en la construcción de un nuevo orden social.

Se pretende entonces resignificar y redignificar el concepto de democracia pues, a pesar de hacer parte del discurso del orden hegemónico, tiene un potencial que permite restaurar las luchas por lo político, luchando contra el abandono de esta. Abandono que se refleja al considerar la *democracia* como sinónimo de participación en comicios electorales, razón por la que la cultura democrática es mal interpretada y entendida como medio o forma de dominación que no garantiza la participación en otros ámbitos de la vida pública.

Si lo político es un intento de articulación de fuerzas sociales contrarias, en un afán de gestionar soluciones a los conflictos, cuyo resultado es creador de un orden, de instituciones, de realidades, de igual manera se puede decir que la democracia solo se puede procurar mediante verdaderas articulaciones. (...)

Pero en cuanto la articulación no deja a los contendientes siendo los mismos, como eran previo a la articulación misma, y puede más bien reflejarse en la configuración de nuevas “identidades” y en innovadoras formas de organización, se puede decir que la democracia es, quizás, si no garantía, si condición para construir un orden, instituciones, realidades abiertas y capaces de renovarse. (Gutiérrez, 1999, pág. 41)

Por lo tanto, la democracia no es solamente un procedimiento ni un conjunto de garantías e instituciones, sino una actitud de los sujetos sobre la forma de llevar la vida con los otros, que se manifiesta en la posibilidad de agenciar empresas conjuntas desde la diferencia, como características intrínseca a los seres humanos y a las relaciones entre estos mismos.

Más allá de las democracias formales, de papel, con su pluralismo de partidos, con sus vías legales, con su derecho a la información, que convierte al individuo en un simple elector, entre limitadas posibilidades “(...) la lógica igualitarista propia de la democracia tiene un potencial emancipador que es susceptible de radicalizarse” (Gutiérrez G. , 1999, pág. 8), y que desborde los límites institucionales, permitiendo la resignificación del concepto que además es muy importante debido a que en la última década ha sido usado a ultranza, para justificar autoritarismos y violación de derechos, y entenderlo como la posibilidad de construir colectivamente a partir de la diferencia.

(...) un modelo político que puede ser capaz de administrar la contienda por el poder y el ejercicio del mismo dentro de cauces legales, de gestionar el conflicto de manera reglada, de contender, administrar y legitimar el pluralismo, y de permitir la construcción de la vida política en forma concertada. (Gutiérrez, 1999, pág. 8)

En este punto radicaría la transformación de lo subjetivo de la política, haciendo posible que los individuos entiendan el ejercicio político no como un acto meramente institucional y electoral, sino que resignificando el concepto de democracia sean

capaces de llevar a cabo prácticas que aporten por la construcción de un mundo mejor, como ejercicio enteramente político.

La constitución del sujeto político, radicalizando el concepto de democracia, daría un mejor escenario para emprender las luchas sociales, pues su componente más importante, el humano, estaría actuando de manera tal que el enfrentamiento y la denuncia de las injusticias producidas por el orden establecido sería más efectivo por estar sustentado en un modelo político que permite la creación de frentes amplios sustentados en la diferencia pero encaminados a objetivos comunes.

Por lo demás, la defensa de la democracia pasa por asumirla como un estilo de vida, aplicarla a la constitución de la subjetividad, en el que existe la capacidad de convivir con los demás, discutir y dialogar con el otro a pesar de la diferencia, asociarse para llevar a cabo empresas colectivas y de igual forma conseguir objetivos personales, sin imponer, sin pasar por encima y sin violar el derecho a la otredad.

A partir de esta resignificación de la idea de democracia se puede pensar en reformular las pautas para vivir y hacer política, como una vía para reivindicar lo político, en tanto alternativas para configurar un modo diferente de ver y ser con el mundo y con los demás.

La acción política propiamente dicha es aquella que actualiza básicamente la función vinculatoria, la que podría decirse “crea sociedad”, no en el sentido romántico de sueños comunitaristas, sino esencialmente en su capacidad de construir plataformas u horizontes de sentido que pueden ser compartidos o al menos ser la base para dirimir las diferencias. (Gutiérrez, 1999, pág. 9)

Es de vital trascendencia superar la visión que limita el concepto democracia y ampliarlo para que supere lo electoral, y se convierta en un asunto sustancial en la forma de hacer y entender la política y, siguiendo esa línea, en la forma de llevar las relaciones con el entorno y con los demás, ya que es mucho más que el régimen político por “excelencia” de los actuales Estados Modernos, es una forma de

construirse y de vivir que se materializa en el respeto a la diferencia, que no es la simple defensa de las libertades individuales, exclusivas del pensamiento liberal, sino que dignifica la condición de *ser* seres humanos, y abre las puertas para la organización y la acción colectiva en torno a la diferencia y al conflicto.

El sentir y pensar democrático en tanto constructores de subjetividad política se entienden, también, como el respeto y la búsqueda de libertad e igualdad; libertad en tanto rechazo a cualquier forma de dominación que pretenda normalizar y homogeneizar; e igualdad en tanto seres humanos, que a pesar de las diferencias, de tipo nacional, sexual, étnico, etc., se reconocen como tales en todas las dimensiones de su existencia.

De esta manera, las diferentes instituciones en las que los individuos llevan a cabo su vida tienen un papel fundamental en los elementos que aportan para la construcción de la subjetividad y, específicamente, la dimensión política de dicha subjetividad.

Así, si los espacios familiares, escolares, religiosos se presentan ante los individuos como espacios cerrados, en donde su participación y opinión no es escuchada ni importante, lo que implica la operatividad de unos discursos y unas prácticas discursivas, de unos símbolos y de un marco para entender la realidad, el individuo desarrollará su dimensión política de la misma manera, entendiendo que la construcción colectiva no es posible y que deben primar sus intereses individuales.

En un espectro más amplio, la participación en las decisiones de un Estado, igualmente son restringidas, pues al ser entendidas como un simple ejercicio electoral, truncan o entorpecen el desarrollo de subjetividades políticas.

1.5. Revivir lo político: un paso necesario para la constitución de subjetividades.

En la concepción general se suele confundir o no hay ninguna claridad sobre la política y lo político, no hay diferencia sobre lo uno o sobre lo otro asumiéndose como lo mismo. Así, se cree que lo político, es un campo que está restringido para un pequeño número de personas, profesionales, preparados para ejercerlo, que tienen a su haber las herramientas necesarias para gobernar, representar y buscar el bien común. Es decir, se confunde la política, lo instituido, con lo político.

La participación política se limita a procesos electorales en los que cada cuatro, cinco, seis años se despliegan toda una serie de elementos publicitarios, entre otros, que tienen como objetivo la obtención de votos para elegir unos representantes, unos gobernantes y todo un contingente de personas que harán parte de diversas instituciones del Estado y del gobierno.

Para muchas personas la participación y acción política, vinculadas directamente al campo de lo político, se reduce a esto: esperar un periodo electoral, participar o no en campañas políticas tradicionales, ver debates televisados de los candidatos o escuchar resultados de encuestas de opinión; votar por el o los candidatos de su preferencia y esperar unos resultados, como si lo político terminara en dichas formalidades de la política. Por otro lado, hay quienes no se interesan en absoluto por los acontecimientos de la política, entendida como ejercicio electoral, de partido o de movilización social.

En este sentido, no se considera que las relaciones sociales cotidianas, las experiencias que configuran la subjetividad y la identidad, estén relacionadas directamente con un ejercicio político que permite a los individuos devenir en sujetos.

¿Qué hay en la forma presente de concebir lo político que lleva a los individuos a un desinterés, alejamiento y falta de entendimiento de este como ejercicio que los construye como sujetos y como colectividad? ¿Sigue operando el orden hegemónico de manera que consigue perpetuarse? ¿Qué papel tiene y ha ejercido la *globalización* en el afán del orden hegemónico de no permitir su puesta en cuestión?

Y lo más importante **¿Qué alternativas existen para ponerlo en cuestión, desnaturalizarlo y, así, transformarlo?**

Las transformaciones mundiales que trajo consigo el fin de la Segunda Guerra Mundial abrieron un panorama que se intensificó desde finales del siglo XX. El orden establecido, se tuvo que enfrentar a contingencias, reacomodándose de manera que siguiera siendo hegemónico.

El bombardeo constante de información, la inmediatez del acceso a información, las redes sociales virtuales, los acelerados avances y cambios a nivel tecnológico y la exponencial producción de bienes de mercado, a su vez, la acentuada prolongación de la pobreza y de la injusticia a nivel mundial han puesto al individuo ante un escenario en el que se dificulta la reflexión sobre su ser, sus condiciones de vida y, en ese sentido, sobre la sociedad a la que pertenece, la conformación de la misma y su transformación; en palabras de Foucault, *la preocupación por sí mismo* se entorpece producto de la individualización que el actual sistema económico promueve y, así, el pensarse y reflexionar como colectividad, y construir alternativas desde ese horizonte común encuentra más obstáculos que posibilidades.

Teniendo en cuenta este panorama el individuo se ha encontrado ante dos grandes posibilidades; por un lado, acceder (o por lo menos intentarlo) a todos los “beneficios” que el mundo tecnológico industrial le ofrece, que en realidad no están al alcance de cualquiera, desvinculándose de los demás y sintiéndose más y mejor persona por tener a su haber los símbolos que dan cuenta del desarrollo, el progreso y la vanguardia tal y como lo muestra Internet o la televisión (individuo *stultus*); o usar las nuevas posibilidades que el mundo actual ofrece para reconocerse, reflexionar, y así poder articularse con los demás para llevar a cabo acciones colectivas (individuo *sapiens*), en respuesta al modelo neoliberal: **puesta en cuestión, transformación o institución de un nuevo orden social.**

(...) la embestida neoliberal y neoconservadora que en una lógica confundente asimila cambio-revolución-totalitarismo, a fin de sacralizar el presente, parece ser aceptada sin más, haciendo inconcebible todo cambio en el plano político;

incluso toda voluntad de proyecto, ya que cualquier proyecto de cambio es utópico, y a su entender las utopías han mostrado encerrar demasiados peligros. Así como cualquier proyecto con fines sociales es, al parecer, degradado dentro de su horizonte, su defensa del individualismo le lleva a desconfiar y a devaluar cualquier acción dirigida a “crear sociedad”, careciendo de una verdadera fundamentación política que, al decir de algunos, se puede interpretar como un abandono de la política. (Gutiérrez, 1999, págs. 31-32)

Griselda Gutiérrez (1999) parte del hecho de asumir que efectivamente hay un desencanto por lo político producto del actual modelo neoliberal, que pareciera inmovilizar la acción colectiva de los sujetos al considerar que todas las problemáticas asociadas a la muerte de lo político y a su vez de la política (crisis de identificación partidaria, falta de compromiso cívico, deslegitimación de las vías institucionales) pueden ser resueltas por el sistema de mercado, (Gutiérrez, 1999, pág. 185) y haciendo que cualquier acción u organización conjunta en pro de transformar la realidad sea sospechosa o innecesaria.

Este desencanto viene signado, entre otros, por los fracasos del socialismo, debido a que las experiencias de ese orden terminaron en autoritarismos y totalitarismos, que le restaron credibilidad y fuerza a las experiencias alternativas a las restringidas democracias occidentales y al capitalismo, como modelos políticos y económicos que, además de incentivar el individualismo, se han pretendido erigir como la máxima y más deseada expresión de organización social, política y económica, lo que, efectivamente, desencadena desinterés, pues vende la idea que no hay más por qué luchar, que no hay más qué construir.

Sin embargo, la operatividad del discurso del orden social establecido, como se ha venido mencionando, genera espacios que son la contraparte de ese desinterés, posibilitando el renacimiento de lo político.

La precariedad del orden hegemónico ha hecho posible que este sea puesto en cuestión cada vez más, por personas y colectividades que no se sienten recogidas por el mismo y que requieren transformar sus vidas, emprendiendo luchas en el

campo de lo político, incluso en el campo de la política; luchas ampliamente visibilizadas gracias a la internet u otros medios, producidos por el mismo sistema.

La falla constitutiva del orden social hegemónico permite el surgimiento de alternativas, y sus fugas abren un espacio en el que *otros discursos* pueden operar de manera que abren la posibilidad de soñar con otros mundos posibles. El renacimiento de lo político, que el mismo orden no ha podido sacar del campo de la política, posibilita esos espacios. Asunto central de este trabajo.

La acción de los claretianos, en el periodo de tiempo estudiado, emerge como un espacio en el que esos *otros discursos* entrarán a operar. Esta acción, nutrida por el desarrollo de la teología de la liberación, empezará a preguntarse por el orden establecido y hará posible la emergencia de subjetividades sociales y sujetos políticos opten por la transformación social.

2. EL CONCEPTO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ELEMENTOS PARA EL RASTREO DEL QUEHACER PEDAGÓGICO CLARETIANO

Para iniciar este apartado, es necesario situarse en el marco general de este trabajo, que tiene como objetivo ubicar los elementos que configuraron las prácticas pedagógicas de la Comunidad Claretiana durante el periodo de tiempo comprendido por los años de 1970 a finales de la década de 1990, y cómo estas prácticas han sido determinantes en la construcción o constitución de las subjetividades políticas, en los miembros o toda persona que participó de una u otra forma en sus procesos formativos.

Es importante precisar, para efectos de este apartado y en consecuencia con el rastreo histórico del quehacer Claretiano, que la práctica pedagógica, la labor de enseñar o el ejercicio de la enseñanza no se encuentran únicamente al interior de las instituciones escolares. Hay otros espacios fuera de los contextos escolares formales, que hacen posible el despliegue de los saberes y con ellos de las relaciones humanas que permiten que una práctica pedagógica se materialice.

Teniendo en cuenta lo anterior, se relacionará el concepto de *práctica pedagógica* con la labor que llevaron a cabo de 1970 a 1999 los Misioneros Claretianos principalmente en la localidad bogotana de Bosa, los procesos formativos con epicentro allí, en los que se involucraron jóvenes que provenían de las catequesis para recibir sacramentos, de los colegios a cargo de la comunidad, de otros colegios en los que la comunidad hacía acompañamiento, etc.

Se abordará, entonces, el concepto de *práctica pedagógica* con la intención de ubicarlo como herramienta de análisis, y para ello se tiene como referente los aportes hechos, entre otros, por Olga Lucía Zuluaga en el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, con el texto “Pedagogía e Historia” (1999) y Alberto Martínez Boom (1990) con el texto “Una mirada arqueológica a la pedagogía”.

La reflexión de estos autores gira en torno a la comprensión de la práctica pedagógica sobre tres ejes que la hace posible: la escuela como institución donde se lleva a cabo la práctica pedagógica; al maestro como soporte de esa práctica pedagógica; y al saber pedagógico como sustento de esa práctica.

Se entenderán como prácticas pedagógicas claretianas diversos procesos formativos que se concretaron en escenarios diferentes de la institución escolar, pero que de una u otra forma la emularon, pues en estos escenarios se operó un saber y se reflexionó a partir del giro epistemológico que significó para importantes sectores de la Iglesia Católica la Teología de la Liberación, por unos formadores que hicieron el papel de maestros y sobre quienes se fundamentaron estos procesos formativos que, igualmente, significaron un recambio en la manera de hacer iglesia y formar cristianos.

Sin embargo, se abordarán los conceptos saber pedagógico, práctica pedagógica y discurso pedagógico tal y como los presentan los autores mencionados y posteriormente se transpondrán estos conceptos para entender cómo operó la práctica pedagógica de los claretianos, en la formación de subjetividades políticas.

Entonces, se entiende como *práctica pedagógica* el ejercicio de la enseñanza, es decir, el complejo de relaciones que se dan en la escuela, producto de la manera en que los *saberes* son operados en ella por los maestros (Zuluaga, 1999:10).

La práctica pedagógica es la puesta en escena de los saberes que las ciencias producen en una serie de escenarios, entre estos la escuela, en donde a través de la didáctica se hacen comprensibles y se llevan o se intentan llevar a la cotidianidad de las y los estudiantes que los reciben.

Hay que partir entonces de un hecho: el reconocimiento de la pedagogía como una positividad que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber. Entre éstos está la enseñanza, pero también el niño, la escuela, el conocimiento, etc.; serían éstos, objetos del *Saber pedagógico*, entendidos como una heterogeneidad de prácticas y de nociones que se dan en una sociedad a propósito de una práctica de saber.

Dentro de este campo de saber es posible localizar discursos de muy diferentes niveles; uno de esos niveles o franjas estaría constituido por conceptos, teorías, nociones, modelos y métodos que definirían a la pedagogía como disciplina. A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia — aunque no están necesariamente destinados a darle lugar—se le puede llamar *saber*, es decir, el saber sería el dominio de aquel conjunto de objetos, conceptos, nociones, etc., que conforman una práctica de saber y en donde es posible, mas no inminente, la formación de una disciplina o una ciencia. (Martínez A. , 1990, pág. 9)

Entonces, la didáctica, la podemos entender como una de las ramas de la pedagogía pues reflexiona y piensa los métodos para la enseñanza es, a su vez, parte fundamental de la pedagogía como disciplina, en tanto construye y permite reflexionar acerca de la labor docente y de todo el acto educativo y de enseñanza, sus componentes y sus sujetos.

A partir de lo mencionado, es importante indicar de qué manera estos conceptos o nociones se construyen, van tomando forma, se van reafirmando, se reforman, etcétera, en los escenarios escolares o en los escenarios donde se llevan a cabo labores formativas.

En este sentido, la construcción de la pedagogía como disciplina se hace a partir del saber pedagógico el cual se nutre de la propia historia de la pedagogía. ¿Qué quiere decir esto? Olga Lucia Zuluaga (1999) nos da a entender que muchos autores que han hablado y escrito de pedagogía la enmarcan en procesos económicos mundiales que son los que la determinan como disciplina y la hacen posible en la realidad material de las escuelas. De manera que, desde esta perspectiva, las diferentes corrientes pedagógicas se acomodan o se desarrollan conforme a las pautas que los procesos mundiales, como la globalización o el neoliberalismo, indican.

Dista mucho de esta perspectiva la que se propone en tanto esa evolución totalizadora hecha por la reflexión económica no es suficiente para entender el desarrollo o el progreso de la pedagogía; por el contrario, son los distintos avatares, no lineales, las dinámicas, las lógicas y las reflexiones que ha presentado el discurso pedagógico las que han posibilitado la construcción de esta disciplina.

Para identificar estos avatares, lógicas y dinámicas, Zuluaga (1999) y el grupo de las Prácticas Pedagógicas realizan un rastreo a profundidad de todo lo que se ha dicho sobre pedagogía. Por “*todo lo dicho*” se entiende todo lo escrito y hablado acerca de la pedagogía, desde los discursos científicos y las experiencias, desde los saberes y las prácticas. Además, los registros de lo que se ha hecho en la escuela desde que esta fue instituida como lugar para la enseñanza son necesarios para tal fin. Ha esto se le ha definido como *discurso pedagógico*.

Basado en Foucault y su trabajo *La Arqueología del Saber* (1969), el trabajo de Zuluaga plantea que la pedagogía como **saber** se ha desarrollado a partir de un amplio y complejo entramado de discursos que a su vez son productores de una

gama extensa de conceptos, nociones, e ideas que deben ser traídas al presente para posibilitar el entendimiento de este saber. En este sentido se referencia que,

Siendo el saber el espacio más abierto y amplio de un conocimiento, los discursos producidos no son estrictamente científicos, por lo tanto no tienen un objeto único alrededor del cual se construyen proposiciones, ni tienen un orden deductivo sus conceptos. En el discurso de los saberes encontramos pluralidad de objetos y heterogeneidad de conceptos. Se trata entonces de dispersiones que se localizan en registros muy diversos. (Zuluaga, 1999, pág. 33)

Para reforzar esta idea, la producción del saber pedagógico responde, según la autora, a lo que producen quienes están interesados en él, condicionados por factores políticos, económicos, culturales, y mediados por la manera en que asume tal discurso quien lo enuncia, por la institución donde se ubica y por esa misma institucionalización del determinado discurso.

Evidentemente, la producción de este saber no es homogénea, al contrario, en su heterogeneidad es donde se encuentra la posibilidad de construirlo, conservarlo, modificarlo, etc., a lo que la autora llama *positividad*.

(...) analizar positivamente es establecer de acuerdo con qué reglas una práctica discursiva puede dar lugar a grupos de objetos, conjuntos de enunciados, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas. (Zuluaga, 1999, pág. 34)

Para los autores que trabajan en esta línea, el rastreo de la pedagogía, del saber pedagógico y, con ellos, de la práctica pedagógica (**el discurso del saber pedagógico**) se debe hacer en un universo de textos que incluyen a autores de la Ilustración como Rousseau, Herbart, pasando por la Didáctica Magna de Comenio, incluyendo los manuales sobre moral y sobre política de Colombia durante la hegemonía liberal y durante la Regeneración, entre otros. A este compendio de textos, enunciados, se le ha dado el nombre de Archivo Pedagógico (Zuluaga, 1999).

El discurso del saber pedagógico se encuentra disperso en registros que recogen:

a) Los conceptos propios de la historicidad de la Pedagogía y los que pertenecen a otros dominios del conocimiento pero que hacen parte de su discursividad. Están presentes en fuentes primarias de la Pedagogía, las obras de Rousseau, Pestalozzi, Comenio y Herbart, por ejemplo.

b) La difusión llevada a cabo por los organismos del Estado (la dirección de instrucción pública en el siglo XIX reproducía en la prensa ciertos autores y no otros); las sociedades de discurso (la sociedad didascálica cuyo fin era vigilar y difundir las primeras letras, en la primera mitad del siglo XIX); y el saber popular (los padres de familia y los maestros son autores de hojas volantes donde fijaron sus posiciones frente a planes de enseñanza).

c) La adecuación social a que es sometido el discurso para efectos del poder político o económico (sabido es que la alianza entre el Estado y la Iglesia en la época de la Regeneración acentuó la adopción de discursos sobre la moral y la religión en los manuales de Pedagogía).

d) La producción de saber por los sujetos de saber que delimita para las instituciones de la práctica pedagógica el proceso de institucionalización. (En 1845, José María Triana fue designado para reformar el manual del sistema de enseñanza mutua, adoptado en 1826; el resultado de esta reforma fue la curiosa inclusión en el manual de enseñanza mutua, del método de Pestalozzi para enseñar aritmética y gramática.)

e) Las adecuaciones que producen en el saber pedagógico otros saberes hegemónicos, a nivel de sus objetos, conceptos, formas de enunciación o elecciones estratégicas. (Como efecto del benthamismo, durante la vigencia del Plan Santander, el maestro debía "formar" ciudadanos que obedecieran en primer lugar al Estado y en segundo lugar a la Iglesia.)

f) Los registros propios de las instituciones donde se realizan prácticas pedagógicas con base en las anotaciones que requiere la utilización de una o varias opciones de enseñanza.

g) Las normas que provienen del propio saber (procedimientos de enseñanza y de disciplina escolar) y las que le son asignadas por instituciones estatales (sanciones, disciplina, requisitos). Un manual de Pedagogía en el siglo XIX y un reglamento contienen, respectivamente, las normas indicadas.

h) Las posiciones de sujeto de saber que puede asumir un maestro en nuestra formación social. (Con respecto a la forma de aprender del alumno, a la enunciación del conocimiento, al reconocimiento del aprendizaje, a la manera de "educar" a los alumnos, en fin, lo que debe hacer el maestro como sujeto que opera mediante un saber.) (Zuluaga, 1999, págs. 39-40)

Todo lo anterior quiere decir que la práctica pedagógica es una compleja red de relaciones históricas entre los saberes pedagógicos y los sujetos que de una u otra manera han tenido algo que ver con estos. Estos saberes podrían ser entendidos como la didáctica o didácticas, que hacen parte del discurso y del saber pedagógico y que, a su vez, nutren la pedagogía como disciplina.

Sin embargo, es evidente que, producto del auge y consolidación de conceptos y reflexiones desprendidas de disciplinas como la psicología y la sociología para el campo de la educación, el ejercicio de enseñar se ha restringido a aplicar los instrumentos que dichas disciplinas, especialmente, han hecho sobre la educación y sobre el ejercicio de la enseñanza.

Los sociólogos y los psicólogos se han dado a la tarea de indagar y, en esa línea, de entender los procesos sociales e individuales que dieron origen y sentido a la escuela hacia el siglo XVIII y, al tiempo, de comprender, desde dichas áreas del conocimiento, el pasado y el presente de las aulas y de las instituciones escolares y sus sujetos, limitando el ejercicio de la enseñanza a dos factores, principalmente: en primer lugar, al campo de lo educativo; entendido éste como sistemas estatales que apuntan por la formación de un sujeto específico en el marco de lógicas políticas y económicas; y en segundo lugar, al conjunto de condiciones tanto mentales como corporales que facilitan el aprendizaje en las y los educandos; generando reflexiones que, en última instancia, han terminado por relegar la labor de los

maestros como intelectuales, como investigadores y científicos sociales, instrumentalizando su práctica pedagógica con herramientas provenientes de estas dos disciplinas.

La pedagogía ha sido reducida a un simple saber instrumental que establece reglas y procedimientos con los cuales el maestro traduce el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza. El análisis hecho desde las ciencias de la educación se ha centrado en el exterior de los procesos de conocimiento sobre la enseñanza: de una parte, la psicología define un sujeto de saber desde el ámbito del aprendizaje o de los procesos de autoconstrucción del conocimiento: la búsqueda se ha centrado entonces sobre las características y dificultades del sujeto que aprende; del otro lado, la sociología se ha interesado en los determinantes o condicionantes sociales del fenómeno educativo. Quiere esto decir que la pedagogía se ha diluido (...) en ese fenómeno más global que es la educación. (Martínez A. , 1990, pág. 9)

Siguiendo esa línea, la tarea de las facultades de educación y de las instituciones formadoras de maestros se ha centrado en buscar la forma en que los maestros traduzcan o aprendan a traducir el conocimiento producido por las ciencias para llevarlo a las aulas como contenidos de enseñanza. Por tanto, no hay ninguna labor reflexiva que nutra los procesos de enseñanza y la labor de los docentes, por el contrario, se debe seguir al pie de la letra lo que indican los manuales para lograr que los estudiantes asimilen los conocimientos.

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la Pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la Pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la Pedagogía. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente en las propias instituciones del saber pedagógico. (Zuluaga, 1999, pág. 10)

Se puede considerar que esto ha provocado un fraccionamiento en el discurso pedagógico debido a que todos los discursos y prácticas que confluyen para la creación del saber pedagógico trabajan por separado y como consecuencia ocurre lo que anteriormente se ha referenciado. Así también, se ha producido una distinción en los sujetos de la enseñanza.

(...)Existen dos sujetos de la enseñanza. Por una parte aquel que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método, es decir, el maestro, porque el ejercicio de su saber está completamente fetichizado desde una concepción instrumental del método de enseñanza. Socialmente se reconoce como maestro a quien se supone muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método. Mientras más desarraigado del saber está el maestro en una formación social, y mientras mayor sea su desarraigo cultural, más se enfatiza en su oficio metodológico; de esto último tenemos una muestra muy clara en la forma como existe la Pedagogía, hoy día, en las Facultades de Educación. (Zuluaga, 1999, pág. 49)

Esto quiere decir que los maestros, que son quienes a diario afrontan y enfrentan todo lo que implican las relaciones en el aula y en la institución escolar, pasan a ser actores secundarios en la comprensión y en el desarrollo de su labor.

De tal forma, lo que deben saber para llevar a cabo el ejercicio de enseñar termina siendo un recetario que, aplicado en las cantidades y con las fórmulas que se recomienda, terminará por producir un aprendizaje en los estudiantes, reduciendo a esto la práctica pedagógica, subestimando y relegando la reflexión y el conocimiento que, desde la experiencia diaria del maestro, se produce para comprender y, quizá, mejorar los aprendizajes, las formas de enseñar y las relaciones dentro del aula y la institución escolar. En últimas, la reflexión pedagógica, la construcción de la pedagogía como disciplina, se desvaloriza, se desintegra y se diluye.

En contraposición a esto, el saber pedagógico es mucho más que un saber instrumental. El saber pedagógico que, no se puede negar, se ha nutrido de la

psicología y la sociología, no es una serie de recetas y procedimientos que los maestros deben aplicar al pie de la letra para conseguir que la aprehensión de contenidos se haga de manera efectiva en los estudiantes. Esto es lo que desde otras disciplinas se ha pretendido hacer con el acto de enseñar, obviando el papel de la pedagogía como disciplina construida por y para los maestros.

El saber, en primera medida hace referencia a los conocimientos científicos y no científicos que circulan en una sociedad, es decir, está conformado por las experiencias y prácticas presentes en la cotidianidad referentes al comercio, al ejercicio de la justicia, etc., es decir, por las ideas filosóficas, científicas y las costumbres, nociones, opiniones, conceptos, teorías, modelos, hacen parte del saber como concepto.

La escuela va a ser la institución que permite que opere el saber pedagógico y, con él, que se lleve a cabo la práctica pedagógica. En este sentido, no se puede hablar de una historia lineal, en la que la adultez creó a la niñez; la existencia de la niñez condiciona la creación de la institución escolar, de la escuela, y esto a su vez posibilita la existencia de un cuerpo especializado encargado de esa niñez. Al contrario se puede decir que la diversidad de prácticas y dinámicas que rodearon la aparición de la escuela como institución son paralelas y se entrecruzan las unas con las otras, haciendo posible la institucionalización de prácticas y, con ellas, saberes.

El espacio que convoca la relación de la Pedagogía y de la práctica pedagógica es un espacio de saber en el cual unas regiones de conceptos de una disciplina o teoría tienen una forma de existencia social en las instituciones (...) La práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber Pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones. (Zuluaga, 1999, págs. 44,46)

Con lo anterior se puede comprender que el saber es originado por prácticas que, a su vez, producen objetos de saber. En el caso específico del saber pedagógico, la práctica pedagógica se pregunta por la escuela como institución; por el

estudiante, el niño, el maestro, el directivo, etc., como sujetos de la misma; por las formas y los métodos de enseñanza, las didácticas, elementos todos constitutivos de la práctica pedagógica, como reflexión, comprensión y proposición.

(...) el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo de la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las Ciencias de la Educación; con la historia de la educación y de la Pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su "progreso"; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación.

Con la adopción del término saber para la Pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas. (Zuluaga, 1999, pág. 26)

En este sentido, se propone revitalizar el papel de la pedagogía y, por ende, el del maestro como sujeto del saber pedagógico, es decir, como intelectual que tiene la capacidad de sistematizar y analizar su práctica pedagógica, en el marco de la pedagogía como disciplina base y susceptible de nutrir y enriquecer el acto educativo.

(...), la enseñanza se ha asumido como un evento de enseñanza-aprendizaje, pero la naturaleza de esta práctica es pedagógica. Por eso en vez de invocar para el estudio de la enseñanza la pareja enseñanza-aprendizaje, como el lugar teórico de esta práctica, se rescata la Pedagogía como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza. Relaciones escuela-

sociedad; enseñanza-ciencia; enseñanza-cultura; formación del hombre-conocimiento y cultura; formación del hombre-conocimiento-sociedad, etc. La Pedagogía, lugar teórico o de saber, que tiene su propia historicidad. (Zuluaga, 1999, pág. 14)

La pedagogía, en palabras de Zuluaga (1999), “no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso”; tal carácter discursivo no se limita al lenguaje hablado o escrito implícito en la práctica pedagógica, sino que encierra todas las prácticas, así como el lenguaje escrito y hablado, que se da al interior del aula y de la institución escolar y que, al final, es el que produce las realidades concretas e imaginadas del acto educativo.

El diario vivir de los maestros, su quehacer y sus reflexiones, constituyen el saber pedagógico el cual es manifestado en la práctica pedagógica. Esta a su vez tiene la función de desarrollar habilidades cognitivas y sociales para que los estudiantes se apropien de la cultura en la que están inmersos y, además, para que apunten por su transformación. La forma en que la práctica pedagógica se lleve a cabo va a producir unas realidades concretas que de una u otra forma incidirán en la formación de los estudiantes como sujetos.

El rastreo de la historia de la pedagogía, del saber pedagógico y de la práctica pedagógica se encuentra, entonces, en el quehacer diario de los maestros, en la discursividad de sus prácticas, es decir, en el lenguaje, no sólo verbal, que cotidianamente se despliega en las aulas y en las instituciones escolares. Al tiempo, esta discursividad tiene una parte fundamental referente a las reflexiones que los maestros hacen para llevar a las aulas de clase los conocimientos y saberes de las ciencias.

Toda labor docente tiene una intención y si bien es importante buscar los métodos para que los contenidos sean aprehendidos de forma efectiva, la reflexión docente debe pasar por la significación que tengan estos contenidos en la vida de los estudiantes, y la apropiación de los mismos para la transformación de la vida propia. El uso de la palabra, el uso del lenguaje corporal y del lenguaje escrito, los

enunciados que el maestro produce en su práctica deben ser coherentes con dicha pretensión.

2.1. La Práctica Pedagógica De Los Claretianos

Luego de haber hecho diferentes precisiones sobre lo que es la pedagogía, el saber pedagógico, el discurso pedagógico y la práctica pedagógica, se relacionará con el trabajo pedagógico que ha llevado a cabo la comunidad de sacerdotes Claretianos en Bosa.

Durante las décadas del 70, 80 y 90 la presencia de la comunidad y su labor educativa orientada a la formación de jóvenes produjo un amplio material de análisis que permiten comprender los saberes y conocimientos que en estas prácticas pedagógicas operaron. Del mismo modo, se puede analizar el papel que jugaron los sacerdotes formadores, como maestros, que, -con el acervo de posibilidades que trajo la puesta en marcha de la teología de la liberación, no como mera reflexión epistemológica sino como praxis renovadora y revolucionaria-, incidieron directamente en los procesos de subjetivación de los jóvenes.

Para llevar a cabo estos análisis se ha hecho un rastreo documental y testimonial donde se recogen los elementos que hicieron posible la aparición de diversos procesos formativos. Las entrevistas hechas a diferentes miembros o ex miembros de la comunidad han permitido recuperar abundante información sobre la manera en que esta comunidad ha adelantado su labor que, siendo evangelizadora, es completamente formativa, se podría decir *pedagógica*, y tiene objetivos en tanto constructora de subjetividades, así como de discursos contra-hegemónicos o disruptores del orden social.

Las pugnas al interior de la comunidad por los paradigmas que se han de seguir han posibilitado una serie de procesos en los que la formación de jóvenes ha oscilado entre ideal del buen cristiano con valores morales estrictamente estipulados y la emergencia o constitución de ciudadanos críticos prestos a aportar por la transformación de sus realidades personales y colectivas.

Estas dos visiones sobre la formación, evidentemente, representan una heterogeneidad que ha posibilitado la construcción del discurso pedagógico de los Claretianos y, al tiempo, de su práctica pedagógica. Pues, los procesos de evangelización, con la carga moral cristiana que implican, han tomado el ejemplo de Jesús y su compromiso con los pobres del mundo para construir un discurso en torno a la transformación del orden social.

La práctica pedagógica de los Claretianos, entonces, ha girado en torno a una apuesta por una juventud comprometida con su momento histórico, una juventud capacitada para pensar críticamente en sus condiciones de vida y así aportar elementos que permitan su transformación. Elementos que son propiciados, como ya se ha dicho, por la evangelización, la cual ya no se limita a repetir lo que está escrito en la biblia sino que se lleva a cabo en términos críticos, afianzando el compromiso de los cristianos con los menos favorecidos, con los pobres del mundo, manifestándose en contra de las injusticias generadoras de esta pobreza y proyectada a la transformación social a partir del uso del evangelio y del ejemplo de Jesús.

En la actualidad, la comunidad Claretiana es responsable de dos colegios en la localidad de Bosa pero, como se aclaró al comienzo de este apartado, el rumbo de la investigación ha llevado a que el trabajo se centre en los procesos formativos que adelantó la comunidad con jóvenes, en formación religiosa o laicos y que a su vez posibilitaron la acción de grupos juveniles auspiciados y apoyados por la comunidad de padres claretianos en las décadas del setenta, ochenta y noventa, los cuales, con el paso de los años, agenciarían la creación de entidades con proyección cultural y política (teatro y danza, como la Fundación Teatral Kerigma (1978), hasta la conformación de asociaciones en defensa de los derechos humanos y protección a población desplazada como la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello (2002).

Se puede decir, entonces, que la práctica pedagógica claretiana ha agenciado una diversidad de procesos que, al tiempo, han influido en la producción, construcción y

constitución de identidades y subjetividades, comprometidas con la transformación del orden social, como es el caso de quien actualmente es rector del Colegio Claretiano El Libertador, o del profesor del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Wilson Acosta, quienes en su juventud estuvieron vinculados con estos procesos de formación y hoy son personas que desde las instituciones de educación formal se han comprometido con la transformación social; es similar el caso de religiosos, como el Padre Henry Ramírez actual prefecto de pastoral en la provincia de Colombia oriental y el Ecuador, de los claretianos, quien es un hombre comprometido con la comunidad y que, al igual que los laicos, es una persona que lleva a cabo su trabajo, no directamente desde lo escolar formal, apuntando a la formación de mujeres y hombres capaces de entender y transformar su realidad.

El discurso pedagógico construido por la comunidad Claretiana ha tenido diferentes avatares. Este acervo de documentos, prácticas y discursos que han producido las diferentes posturas sobre la evangelización compone lo que hoy en día podríamos llamar el saber pedagógico claretiano y con este la práctica pedagógica que es el eje de problematización del presente trabajo. Las décadas de los setenta, ochenta y noventa delimitarán los efectos de esta investigación.

La práctica pedagógica claretiana es una práctica pedagógica evangelizadora, que tiene como objetivo la creación y el afianzamiento de sus participantes en un pensamiento crítico que posibilite la transformación del orden social. Estas prácticas fueron posibles con los desarrollos de la Teología de la Liberación y apuntaron por la constitución de un sujeto que desarrollara su dimensión política de manera que pudiera construir procesos y proyectos colectivos en pro de la transformación del orden social establecido.

3. METODOLOGÍA

3.1. Reflexividad

Para la comprensión de este concepto, se partirá de la premisa de que el lenguaje es un elemento constitutivo en la construcción y comprensión de la realidad. De igual forma, se partirá de la importancia del lenguaje para la reproducción de la vida social, pues al comunicarse entre si la gente informa sobre el contexto, y lo define al momento de reportarlo. “El lenguaje, lejos de ser un mero telón de fondo o un marco de referencia sobre lo que ocurre ahí afuera, (...) hace la situación de interacción y define el marco que le da sentido”. (Guber, 2001, págs. 44-45)

Al interior de este marco, entonces, es que se puede entender el concepto de reflexividad, como la capacidad que tienen los miembros de la sociedad de construir y estructurar su realidad a partir de sus acciones y de su lenguaje. “Las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella, la constituyen. Esto significa que el código no es informativo ni externo a la situación sino que es eminentemente práctico y constitutivo”. (Guber, 2001, pág. 45)

Sin embargo, según la autora, este no es un acto completamente consciente de los miembros de la sociedad. Esto quiere decir que así las personas hablen y actúen y construyan su propia realidad a partir de estos dos factores (lenguaje y acción) no tienen la capacidad de reconocer que de tal manera es como construyen, producen, reproducen y entienden su realidad. “Es cierto que los miembros no son conscientes del carácter reflexivo de sus acciones pero en la medida que actúan y hablan producen su mundo y la racionalidad de lo que hacen. Describir una situación es, pues, construirla y definirla”. (Guber, 2001, pág. 46)

La reflexividad supone que las actividades realizadas para producir y manejar situaciones de la vida cotidiana son idénticas a los procedimientos empleados para describir esas situaciones (Coulon 1988). Así, según los etnometodólogos, un enunciado transmite cierta información creando además el contexto en el cual esa información puede aparecer y tener sentido. De este modo, los sujetos

producen la racionalidad de sus acciones y transforman a la vida social en una realidad coherente y comprensible. (Guber, 2001, pág. 46)

En este sentido, Rosana Guber (2001, págs. 47-48), presenta una serie de implicaciones que la reflexividad tiene para la investigación social: la primera tiene que ver con el hecho que las narraciones hechas por el investigador son comunicaciones que tienen la intención clara de describir una situación, pero además de sólo describirla la produce y la constituye también. La segunda implicación tiene que ver con que los fundamentos epistemológicos del sentido común operan igual y están completamente ligados a los de las ciencias sociales. La tercera implicación, dice que los métodos de las ciencias sociales para investigar son iguales a los de la vida cotidiana.

Teniendo en cuenta lo anterior, la labor del investigador debe estar dirigida a sumergirse en las formas en las que, en la cotidianidad de las personas y las comunidades, se da el conocimiento y la comprensión de la vida y de la realidad. De esta forma, el investigador debe aprehender los métodos usados por las comunidades y las personas a las que pretende investigar, sin hacer alarde de esas herramientas y métodos completamente alejados de la realidad de las personas que, en últimas, no tendrían mayor aporte ni significado a la hora de hacer el trabajo de campo, pues la interpelación que habrá con la comunidad será fundamental para la realización de la investigación. Llevar a cabo la investigación desde la experiencia vivida de esas comunidades, el involucrarse a sus situaciones particulares es fundamental para la labor del investigador y para el éxito de la investigación.

La reflexividad pone de manifiesto la conciencia del investigador; lo que quiere decir que el sujeto investigador es consciente de todos sus condicionamientos sociales, políticos, económicos, y demás, y la influencia que tienen o tendrán éstos a la hora de observar e intentar comprender una comunidad o una situación particular del mundo social. Tal conciencia de esos condicionamientos es fundamental porque pone de manifiesto que el investigador es un ser humano con múltiples situaciones, sentimientos, condiciones que le producen una forma determinada de ver el mundo,

que no es completamente objetiva, sino que tiene niveles de subjetividad importantes, y que median con la investigación y con los métodos, y en si con toda la producción académica y de conocimiento.

En suma, la reflexividad inherente al trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente- sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación. (Guber, 2001, pág. 53)

3.2. Entrevista

Para el desarrollo de esta investigación se realizaron una serie de entrevistas como método de recolección de información testimonial sobre la acción de la Comunidad de Misioneros Claretianos en la localidad de Bosa principalmente.

Inicialmente la investigación se llevaría a cabo en torno al papel del discurso de la democracia en la escuela y el gobierno escolar como elementos constitutivos de la dimensión política de la subjetividad en los estudiantes, por lo que se adelantaron entrevistas en el año 2013 con dos estudiantes pertenecientes al gobierno escolar; por un lado la personera de los estudiantes y por otro el representante de los estudiantes al consejo directivo.

Sin embargo, el desarrollo de las entrevistas hizo que la investigación tomara un rumbo distinto, orientado a hallar los elementos que, en la práctica pedagógica claretiana, constituyen o constituyeron la construcción de la dimensión política de la subjetividad en las personas que pasaron por sus procesos formativos de 1970 a 1999 aproximadamente, lo que sacó la investigación del escenario escolar, para llevarla a escenarios como la Parroquia, el seminario y las casas de formación.

Se utilizaron dos formatos de entrevista que siguieron un hilo conductor en torno a dos ejes temáticos principales: a) **Proyecto de formación**, referente a todo lo que tiene que ver con el proceso de formación de la comunidad Claretiana en Bosa, lo que recoge diversas actividades con diferentes segmentos de la comunidad; la importancia de la niñez y la juventud en el proyecto claretiano; el tipo de ser humano

que pretende formar la comunidad; algún tipo de directriz de la comunidad para la formación de sujetos en forma de manuales, guías, cartillas, etc.; el impacto de la participación en la Comunidad Claretiana en la vida personal; y los logros de la Comunidad en la localidad de Bosa. b) **Grupos Juveniles**, conectado con un aspecto que se mencionó anteriormente, la importancia de la juventud para el Proyecto Claretiano y, en este sentido, la conformación y el impulso que la Comunidad le ha dado o le dio a la conformación de grupos de jóvenes; las actividades que éstos realizaban; la participación de éstas y éstos jóvenes en actividades a nivel nacional e internacional; la recepción que los barrios tenían de dichas actividades; la actualidad de los grupos juveniles; entre otras.

Las entrevistas que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

- Profesor Oswaldo Martínez, rector Colegio Claretiano El Libertador.
- Valentina Amaya y Andrés Felipe Puentes, estudiantes del Colegio Claretiano El Libertador Grado 11° 2013.
- Padre Wilmer García CMF, párroco de la Parroquia San Bernardino de Bosa.
- Padre Jaime Moreno CMF, párroco auxiliar de la Parroquia San Bernardino de Bosa.
- Padre Miguel Ángel Calderón CMF, párroco auxiliar de la Parroquia San Bernardino de Bosa.
- Padre Henry Ramírez CMF, prefecto de pastoral Provincia de Colombia Oriental y Ecuador. (Dos entrevistas)
- Hermano Guillermo Salamanca CMF, pastoral Colegio Claretiano El Libertador.
- Rosa Lilia Cantor, habitante de la localidad de Bosa.
- Ilda González, habitante de la localidad de Bosa.
- Profesor Wilson Acosta, docente Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Ciencias Sociales.

- Crisanto Gómez, funcionario de Bienestar Universitario de la Universidad Pedagógica Nacional.

Todas las personas entrevistadas tienen o tuvieron un vínculo importante con la comunidad religiosa, y en sus entrevistas se pudieron rastrear elementos que dan cuenta de cómo esta comunidad influyó en la construcción de su formación, además del papel fundamental que la institución religiosa tuvo y ha tenido en los procesos de construcción de la localidad de Bosa y su incidencia a nivel social, político y cultural.

Además de la entrevistas, se tuvieron charlas informales con algunas personas que participan en procesos agenciados por la Comunidad, como el caso del señor Jaime León, quien está a cargo de la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello; Julián Gil, un joven que se retiró del proceso formativo para ser sacerdote pero que acompaña algunos grupos de jóvenes que se reúnen en Casa Claret; y Byron Coelho, un sacerdote del Ecuador que igualmente acompaña algunos procesos aquí en Colombia.

A continuación se presentan las preguntas que se utilizaron en los formatos de entrevista que sirvieron para la recolección de información testimonial en el marco de esta investigación:

- ¿Cuál fue su vínculo con la Comunidad Claretiana?
- ¿Conoce usted el proyecto político y eclesial de la comunidad? O ¿Existe un proyecto político de la Comunidad, ligado a lo eclesial?
- ¿Qué tipo de ser humano o sujeto busca formar la comunidad claretiana?
- ¿La congregación fomentó la creación de grupos juveniles? ¿Cuáles fueron las razones para su creación? (Interés por la formación de jóvenes y niños)
- ¿En qué grupos creados por la comunidad participó?
- ¿Cuáles grupos eran los más destacados? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades realizaban los grupos?

- ¿Se reunían en congresos, encuentros, simposios o asambleas, los diversos grupos? ¿Con qué fin?
- ¿Cómo recibía y qué impacto tenía en la comunidad del barrio las actividades o acciones realizadas por los diferentes grupos?
- ¿Tenían símbolos, signos que los identificaran? ¿Cuáles eran? ¿Por qué los usaban?
- ¿Cuáles considera los mayores logros de la comunidad claretiana en la localidad y en el Barrio?
- ¿Tiene conocimiento de la actualidad de tales grupos?
- ¿Cuáles fueron los aportes que la comunidad le brindó en su formación?
- ¿Cuándo y por qué llegan los claretianos a Bosa? (Crónicas, preguntas fuentes)
- ¿Cuáles eran las actividades que realizaban con la comunidad? (crónicas)
- ¿Por qué el interés de la comunidad en la educación de los niños y jóvenes?
- ¿Existe o existió algún modelo o directriz de formación en aula dado por la comunidad? (Manual, cartilla)
- ¿Existen grupos juveniles actualmente? ¿Qué actividades adelantan?
- Dentro de las actividades que adelantaban estos grupos, ¿cuál o cuáles generaron mayor impacto en la comunidad?

Como ya se mencionó, estas preguntas sólo fueron guías, pues el desarrollo de la entrevista podía hacerla transitar de manera diferente.

3.3. Observación Participante

La observación participante es una técnica de investigación en la que el investigador se sumerge en la comunidad y en las actividades de la misma. Su presencia en la comunidad es activa e implica participar y asumir determinados roles, tal y como lo hacen los miembros de la comunidad, que le posibiliten recoger información diversa sobre todo lo que acontece en la comunidad, por lo que tiene la posibilidad de encontrar las condiciones, sentimientos, sentidos etc., que subyacen a las actividades y demás experiencias que se den a cabo al interior de la comunidad.

La experiencia y la testificación son entonces “la” fuente de conocimiento del etnógrafo: él está allí. (...) En el polo contrario, la observación ubicaría al investigador fuera de la sociedad, para realizar su descripción con un registro detallado de cuánto ve y escucha. (Guber, 2001, págs. 56-57)

Tanto la observación como la participación son actividades constitutivas del proceso de investigación, no son acciones realizadas de forma independiente y desconectadas sino que, en palabras de Guber, “la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo conocimiento social”. (2001, pág. 62)

Para la obtención de información significativa, a la hora de adelantar una investigación, además de la observación es importante un grado mínimo de participación, en palabras de Guber, esto es, “desempeñar algún rol y por lo tanto de incidir en la conducta de los informantes, y recíprocamente en la del investigador (2001, pág. 65)”. De esta forma, el investigador podrá analizar la intención y el sentido de la relación y de la interacción que forja con los miembros de la comunidad que investiga.

En el uso de la técnica de observación participante, la participación supone desempeñar ciertos roles locales lo cual entraña, como decíamos, la tensión estructurante del trabajo de campo etnográfico entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse. Este desempeño de roles locales conlleva un esfuerzo del investigador por integrarse a una lógica que no le es propia. Desde la perspectiva de los informantes, ese esfuerzo puede interpretarse como el intento del investigador de apropiarse de códigos locales, de modo que las prácticas y nociones de los pobladores se vuelvan más comprensibles facilitando la comunicación. (Guber, 2001, págs. 66-67)

Teniendo en cuenta que la investigación dio un giro, si es importante tener en cuenta que, aunque la práctica pedagógica se desligó del proceso investigativo, durante el desarrollo de éste, se estuvo presente en el Colegio y en la Parroquia y desde estos escenarios fue posible la recolección de información testimonial y documental.

Al igual, estar presente en la cotidianidad del Colegio y de la Parroquia, mientras se adelantaban las entrevistas o mientras se revisaba la información documental, permitió ser partícipes y compartir con la comunidad.

Considerando que la investigación llevó a la revisión de procesos y actividades que se adelantaron hace veinte y treinta años, la participación activa para el reconocimiento de estos se imposibilitó; no obstante, esto no implicó el alejamiento del investigador como agente externo, sino que posibilitó un conocimiento profundo de la comunidad en su pasado y presente por la relación establecida con los integrantes de la misma.

3.4. Revisión De Documentos

En el desarrollo de este trabajo se han revisado una serie de documentos relacionados con la labor de la Comunidad Claretiana en Colombia, y específicamente en Bosa.

A continuación se relacionarán los documentos revisados:

- Memorias y Aprendizajes del Camino: Sistematización de la pastoral en los procesos formativos de la Provincia de Colombia Oriental y Ecuador

Este documento recoge la información sobre los procesos formativos de la comunidad, en la formación de los futuros sacerdotes misioneros, las casas de formación, los seminarios, los noviciados, los filosofados y realiza un balance de los resultados en la innovación que dichos procesos formativos tuvieron desde finales de la década del sesenta.

- Tesis: Recuperación de la memoria histórica del Colegio Claretiano 1967-2007

Este documento recoge todo el trabajo que desde el Colegio Claretiano se ha adelantado en la pastoral evangélica de la comunidad religiosa, desde lo pedagógico pero también desde la movilización social.

- Historia de la Casa Claretiana de Bosa 1923-1973

Son crónicas que detallan cada acontecimiento de la historia de la comunidad en Bosa, desde su llegada en el año 1923 hasta el año 1973.

- Búsquedas, Aprendizajes y Relatos. Por los caminos de la Lectura Popular y Comunitaria de la Biblia.

Este libro recoge gran parte de la actividad evangélica, manifestada en comunidades eclesiales de base que reapropiaron la lectura de la biblia para convertirla en una experiencia significativa y que aportara para la transformación de su vida.

- Revista Parroquial. Testigos en el Cercado de las Mieses. Julio 2013

Esta revista produce su primer volumen con ocasión del aniversario 90 de la presencia de la comunidad religiosa en la localidad de Bosa. Tiene como objetivo rememorar y hacer un homenaje por estos 90 años.

- Reseña Corporación Claretiana Norman Pérez Bello.

Documento institucional de la corporación que recoge el trabajo que llevan a cabo, sus orígenes, sus objetivos, su misión. Además contiene una reseña biográfica de Norman Pérez Bello, joven inspirador de esta agrupación.

Teniendo en cuenta que este trabajo tiene como objetivo analizar los elementos presentes en la práctica pedagógica de la Comunidad de Misioneros Claretianos que hicieron posible la constitución y configuración de sujetos durante la época 1970-1999, la revisión de estos documentos, emulará lo hecho por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, entendiendo los documentos y las entrevistas como parte de un archivo en el que es posible rastrear el discurso y la práctica discursiva de los Claretianos.

Entonces, en este acervo de información es posible visibilizar elementos simbólicos y concretos que constituyen las experiencias espirituales, políticas, culturales y sociales, que expresadas en ejercicios de enseñanza aportaron elementos trascendentales en la formación de muchas personas que participaron de múltiples procesos formativos.

CAPÍTULO 2

BOSA, ESCENARIO PARA UNA PRÁCTICA CRISTIANA DESDE LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

1. BOSA Y LA COMUNIDAD CLARETIANA: UN VÍNCULO IRROMPIBLE DE CRECIMIENTO Y FORMACIÓN

La localidad de Bosa está ubicada al sur occidente de la capital colombiana. Al norte limita con la localidad de Kennedy, con Ciudad Bolívar al Oriente, Fontibón al Noroccidente y los municipios de Mosquera al occidente y de Soacha al Sur. Atraviesan a esta localidad los ríos Bogotá y Tunjuelito y en su territorio se conserva un grupo de descendientes directos de los Chibchas, localizado en los barrios de San Bernardino y San José. (Ver figura 2)

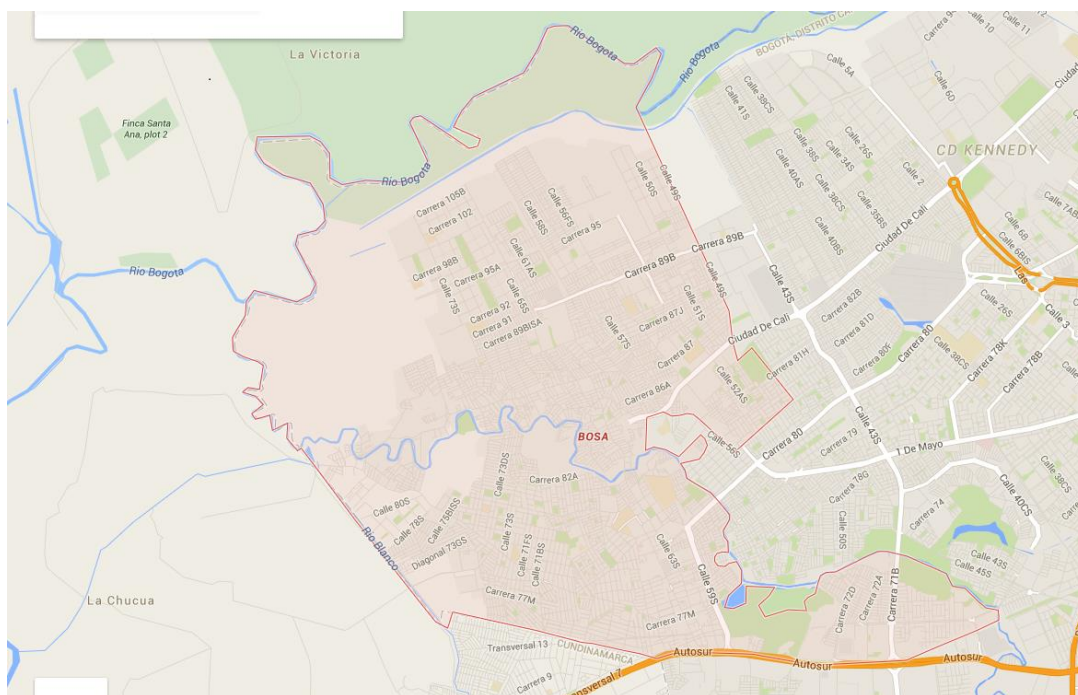


Figura 2: Mapa Localidad de Bosa (Google Maps, s.f.)

Los territorios de Bosa fueron considerados como el segundo poblado Chibcha más importante después de Bacatá, y conserva el nombre de origen Chibcha que significa “Cercado del que guarda y defiende las mieses”.

Fue escenario de importantes eventos históricos en la época de la conquista, dando lugar al encuentro entre Gonzalo Jiménez de Quesada, Sebastián de Belalcázar y Nicolás de Federmán, quienes reclamaban para sí dichos territorios. La querrela entre los conquistadores se dirimió a favor de Jiménez de Quesada, resuelta ésta por la corona española luego de recibir las pretensiones territoriales de cada uno de los implicados.



Figura 3: Monumento plazoleta (Aguirre, 2014)

La finalización de dicho encuentro, que data de 1538, que se dio en buenos términos para los tres conquistadores, se representó en un monumento que aún se puede encontrar frente a la parroquia de San Bernardino en la plazoleta central de Bosa, tal como aparece en la figura 3.

Esto significó que Gonzalo Jiménez de Quesada se convirtiera en el dueño y señor de dichos territorios, iniciando el proceso de conversión de los indios al cristianismo. Esto dio lugar a la construcción de la parroquia de

San Bernardino en el año 1618. Así registra el hecho el periódico El Tiempo en el año 1994.

CAPILLA DOCTRINERA DE BOSA, SÍMBOLO DE AMNESIA BOGOTANA

“La Parroquia de San Bernardino de Bosa guarda una historia que los siglos erosionaron en la memoria de los bogotanos. Por eso hay que empezar a unir los fragmentos de las épocas para recordar un pasado que por ser de ladrillo se negó a pasar.

El siglo XVI fue testigo del encuentro entre el adelantado Gonzalo Jiménez de Quesada y el Cacique Techotibá dueño y señor del poblado de Bosa.

Dos años después, es decir en 1540, se construye una capilla dedicada a la Virgen de los Dolores, que serviría para adoctrinar a los indios bajo la dirección de los padres Franciscanos.

Esa primera capilla doctrinera, donde se enseñó al pueblo de lengua Chibcha, los misterios de la religión católica, sobrevivió hasta finales del siglo XIX.

Pero parece que no fue suficiente la congregación de indios entorno a esa primera iglesia y hubo necesidad de construir otra para colaborar en la difícil tarea del adoctrinamiento.

La segunda Iglesia tuvo como titular a San Bernardino de Sena, hoy parroquia de San Bernardino de Bosa.

Del origen de aquella primera piedra quedó constancia escrita debido al contrato realizado entre el Capitán Luis de Colmenares y el albañil Domingo Moreno, para la construcción de las iglesias de Bosa y Soacha.

En el primer párrafo del citado documento se lee : En la ciudad de Santa Fe a treinta y un día del mes de diciembre de mil seiscientos ante mí el Escribano de su majestad, Oidor de la Real Audiencia de este Reino y Visitador General y cumpliendo con los ideales de su Majestad que manda que se hagan iglesias de los indios suficientes para que sean adoctrinados y a conformidad de su comisión general se ha convenido y concertado con Domingo Moreno, albañil y cantero de esta dicha ciudad para que haga dos iglesias. Una en el pueblo y sitio de Bosa y la otra al pueblo que llaman de Soacha, de la encomienda del Capitán Luis Colmenares, por tener cada uno de ellos número suficiente de indios para tener doctrina.

El contrato estableció que le daba plazo a Domingo Moreno, de un año y medio para la culminación de la obra contado a partir del primero de febrero de 1601.

Adelantándose un poco a lo que serían las obras del futuro Bogotá, la capilla empezó a edificarse sólo hasta 1618.

En 1640 se abren los primeros libros parroquiales y se inició la atención al público con 50 sacerdotes de la comunidad franciscana bajo la dirección del sacerdote Andrés Gutiérrez.

Orar y conservar Sobre la capilla doctrinera de Bosa se pueden escribir varios libros porque es un símbolo vivo del choque cultural de dos razas que separadas por un océano de distancias humanas se unieron en una misma fe.

En su interior se conservan piezas de singular belleza como el retablo del altar mayor, algunos vasos sagrados y varios cuadros de imágenes religiosos de singular valor realizados por pintores del tiempo de la Colonia.

En el acta de visita realizada por Paulo Correa León, Obispo Auxiliar y Vicario General del Cardenal Arzobispo de Bogotá en 1957, se recomienda que la capilla se mantenga en la misma forma evitando el deterioro y el enajenamiento, de acuerdo con lo establecido por el derecho canónico en relación con los bienes eclesiásticos.

Un inventario sobre los cuadros de la capilla realizado en 1989, permitió la restauración de 12 cuadros de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos que fueron llevados a la curia y actualmente reposan en la Pinacoteca del Palacio Arzobispal.

En 1994, la capilla está al cuidado del Sacerdote Rafael Angel, que lucha en solitario por mantener esa reliquia de dos culturas.

En sus muros queda pregunta para la ciudadanía de Bogotá, ¿qué significaría rescatar la capilla doctrinera de Bosa, para un país contagiado de una amnesia histórica total? PUEBLO MUISCA Entre las muchas cosas que sucedieron en el territorio muisca de Bosa antes y después de la llegada de los españoles están las siguientes: El Dios Bochica subió a la Sabana por Bosa procedente de Pasca, según lo establecen los cronistas de indias.

Gonzalo Jiménez de Quesada llegó a esa región en 1538 con 176 hombres y dos frailes que fueron los primeros en impartir la doctrina de Cristo.

La iglesia de San Bernardino de Bosa fue construida por albañiles y carpinteros entre los que se contaban, españoles, mulatos e indios jornaleros.

El costo total de la obra fue de 1.200 pesos de oro pagados en tres tercios.

El primer sacerdote que ofició misa fue el padre Pedro Mendinetsiu de la Comunidad Franciscana.

La capilla ha pasado por las manos de varias congregaciones religiosas de la siguiente manera, Padres Franciscanos de 1540 a 1757, Sacerdotes Diocesanos de 1758 a 1900, Comunidad Salesiana de 1901 a 1907, Sacerdotes Diocesanos 1908 a 1923, Padres Claretianos de 1923 hasta la actualidad.

En su interior reposan los restos de varios sacerdotes como por ejemplo, el padre José Porras, que fue perseguido y confinado en Santa Fe durante la época del terror de 1816.

En 1830 se bendice un cementerio ubicado al lado de la iglesia y destinado para los pobres.” (El Tiempo, 1994)

La parroquia de San Bernardino, entonces, se configuró como uno de los símbolos más importantes del encuentro de los dos mundos y de la conversión de todos los habitantes de ese territorio a la fe católica y simbólicamente tiene un valor enorme en la historia de Colombia.

En este sentido, esta parroquia se convirtió en uno de los vínculos más fuertes de los Claretianos con el país y específicamente con la comunidad de Bosa, pues en el año 1923 es entregada a la comunidad religiosa para que brindara sus servicios apostólicos desde esta, teniendo en cuenta que adelantaban la construcción de su semillero de vocaciones en este lugar.

La congregación de Misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María o de Misioneros Cordimarianos o Claretianos, fue fundada en España el 16 de julio de 1849 por San Antonio María Claret.

Con las palabras "Hoy comienza una grande obra", pronunciadas por mossen Antonio Claret, reunido con cinco jóvenes sacerdotes en una pequeña habitación del Seminario de Vic, el día 16 de julio de 1849, arranca la vida de la Congregación de los Misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María. (Misioneros Claretianos Provincia de Colombia Oriental - Ecuador, 1999)

A Colombia llegaron en el año 1909 a hacer acompañamiento evangélico en la región del Chocó, “región malsana, fecundísima en todo linaje de riquezas vegetales y minerales, pero sumamente necesitada de cultivo espiritual”. (Martínez G. , 1992, pág. 3)

Desde el Chocó, salieron hacia la ciudad de Bogotá, donde les fue confiada la labor de finalizar las obras de la Iglesia del Voto Nacional, obra finalizada en el año 1918. En el año 1921, llegaron al, en ese entonces, municipio de Bosa, donde se establecieron con el fin de crear un seminario menor, un semillero de vocaciones claretianas, pues era necesaria la formación de vocaciones nativas ya que no se podían seguir enviando misioneros desde España.

Bosa era un municipio cercano a Bogotá, pocamente poblado y habitado por familias descendientes de indígenas que se dedicaban a la agricultura. Como otros municipios cercanos a la ciudad, Bosa era una despensa, los habitantes viajaban a Bogotá, a vender sus productos en las plazas de mercado.

Por ser un lugar alejado y tranquilo es escogido para el establecimiento del seminario menor de la comunidad claretiana. El seminario es inaugurado el 8 de septiembre de 1924, estableciéndose en él una comunidad formativa que recibiría niños en formación secundaria, para forjar en ellos la vocación misionera claretiana.

Desde que el padre Antonio Pueyo llegó a Bogotá en 1912, (...) comenzó a pensar en el establecimiento de un seminario para vocaciones claretianas de Colombia, y así lo fue exponiendo en diversas cartas al Superior General, Padre Martín Alsina. Alegaba el ejemplo de los padres Jesuitas y de religiosos de Órdenes antiguas (...)

[El] Padre Martín Alsina, recorrió a caballo los campos de Bosa, cerca de Bogotá, para escoger el sitio más adecuado, el mismo que hoy ocupa el espacioso edificio, no ya seminario sino colegio. (Martínez G. , 1992, págs. 4,5)

La influencia y el trabajo de los claretianos ha estado presente en Bosa y en el barrio La Despensa, que si bien hace parte del municipio de Soacha en términos geográficos

y administrativos, en términos apostólicos ha caminado de la mano de los claretianos de Bosa.

El seminario estaba dividido en dos partes: por un lado el apostolantado, donde se recibían los niños que harían su bachillerato mientras hacían la solicitud para su ingreso a la comunidad; y por otro lado el noviciado, una serie de años en los que aquel que quería ingresar a la comunidad se dedicaba a conocerla y la comunidad se dedicaba a conocer a él, para tomar la decisión final de hacer los votos y optar por la vida religiosa.

El padre Jaime Moreno, uno de los padres mayores que vive en Bosa, relata en entrevista realizada para esta investigación cómo funcionó la casa de Bosa hasta el año 1948:

(...) apostolantado (...) palabra [que] se deriva del latín postulare que significa pedir: los que piden ingreso a la comunidad, [proceso que se lleva a cabo] en los cinco o seis años de bachillerato. Y la otra parte de la casa se dedicó a noviciado, noviciado son años canónicos para toda orden y congregación religiosa masculina o femenina que tiene como finalidad el estudio por parte del que quiere ser religioso o religiosa de la congregación a la que quiere entrar conocerla, conocer su historia, legislación, su finalidad, su carisma, etcétera y a la vez la comunidad estudia al candidato o candidata para ingresar y si todo está de acuerdo, si el que quiere ingresar está de acuerdo con que esa es su comunidad y los superiores le aceptan, entonces hace lo que se llama la profesión, es una promesa que se hace con sentido religioso, como votos a Dios de estar en la congregación o en la orden un año, eso se repite tres veces por un año, si todavía hay dudas por parte y parte se puede alargar otros tres años, de a año o de a tres de una vez, como se quiera, y una vez que se defina pues ya la persona o hace sus votos definitivos o se va para su casa. Esas dos cosas se tuvieron aquí en Bosa, y así el noviciado funcionó hasta el año 48, en enero del 48 el noviciado fue trasladado a una casa que habían conseguido cerca de Sasaima, se llama Las Mercedes, una casa de espiritualidad, y allí se trasladó y entonces el seminario menor se dividió en dos partes, que llamaron el seminario menor y el seminario mayor, pero no en el sentido de seminario

mayor como lo entiende la diócesis que ya hay estudiantes de filosofía y teología, sino apostolantado, o sea, los niños de los tres primeros años de bachillerato, entonces apostolantado menor o seminario menor, pero generalmente se dice apostolantado menor, y los otros años, hasta el sexto de bachillerato apostolantado mayor, pues ya los más grandesitos, los muchachos más grandes. (Moreno, 2014)

El trabajo que adelantó la comunidad en materia formativa, pastoral y evangélica durante sus primeros 45 años se dio de manera tradicional. Desde la Parroquia San Bernardino la comunidad impartía los seis sacramentos que involucraban a los habitantes de la zona. De esta manera se llevaban a cabo los bautizos, primeras comuniones, confirmaciones, eucaristías, confesiones y la unción de los enfermos, además de los matrimonios. Uno de los grupos que hizo presencia en el sector fue la denominada Legión de María, un grupo de señoras que rezaban el rosario y acompañaban al párroco a visitar a los enfermos y ha ungir los santos óleos cuando estos estaban cerca de morir.

La violencia y la exclusión, constate en el país, generará un enorme flujo de personas que a partir de la década de 1960, principalmente, llegarán a la ahora localidad séptima de Bosa, perteneciente a la ciudad de Bogotá. Ese crecimiento poblacional obligará a la comunidad religiosa a redoblar sus esfuerzos y expandir su acción pastoral y evangélica a los barrios que se estaban formando. De esta manera, muchos procesos se descentran de la parroquia San Bernardino y se crean otras capillas al interior de los barrios, para atender a la población cristiana que lo requería.

Así mismo, la llegada del Colegio Claretiano a Bosa, significará un replanteamiento en el papel que el seminario menor estaba jugando como semillero de vocaciones, en tanto la llegada del colegio favoreció el empoderamiento de sectores laicos y la formación primaria y secundaria laica. De esta manera el seminario entra en crisis y van a pasar bastante años hasta que se recupere el flujo de jóvenes aspirantes a la comunidad.

Durante toda la década de los setenta, la comunidad atravesó por importantes procesos de reformulación de su pastoral evangélica, influenciados por el Concilio Vaticano II, la Conferencia de Medellín de 1968 y los desarrollos de la Teología de la Liberación. Esta reformulación implicó un nuevo accionar de la comunidad religiosa, en tanto su compromiso con la gente se profundizó al ser conscientes de la situación de pobreza material y exclusión de la que, en muchas ocasiones, la Iglesia era cómplice por omisión.

Esto redundó en el surgimiento de procesos formativos en los que los jóvenes fueron protagonistas. Además de la participación activa de quienes se estaban formando para entrar en la comunidad, muchos jóvenes laicos se sumaron a actividades que involucraban formación política, en artes, ecológica y deportes, entre las más importantes.

La formación de quienes aspiraban a entrar a la comunidad religiosa también se vio profundamente trastocada debido a las influencias ya mencionadas. Se pasó de la contemplación de puertas para adentro del seminario a la salida a la calle a trabajar y convivir con la gente, tal y como la gente lo hacía, esto significaba una coherencia en la práctica de la cristiandad, pues los privilegios con los que se contaba en el seminario no daban cuenta de una vida entregada a los pobres, por lo que en diferentes barrios populares se instaurarán las casas de formación, y el seminarista se formará en este contexto.

Los resultados y logros más importantes de todo este trabajo fueron las misiones que se llevaron a cabo en regiones apartadas y excluidas social, política y económicamente del país. Estos escenarios significaron una confrontación importante del seminarista y de muchos estudiantes de los colegios de la comunidad, con realidades ignoradas, y agenció compromisos a largo plazo con dichas comunidades, es el caso de la región de Medellín de Ariari, en el Meta, donde el acompañamiento, no solo religioso de los Claretianos se mantiene hasta el día de hoy.

Además de la misiones, los frutos que dejaron los procesos iniciados a finales de la década del sesenta son la actual Fundación Teatral Kerigma, que desde el arte hace

trabajo con jóvenes en la localidad de Bosa y la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello, la cual hace acompañamiento y ofrece ayuda a personas desplazadas o víctimas de la violencia en el país.

En la actualidad, además del Colegio Claretiano, la comunidad religiosa cuenta con otro centro educativo en la localidad de Bosa: el Colegio Claretiano El Libertador, el cual, en concesión con la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá, recibe a un número importante de jóvenes, niñas y niños de estratos 1, 2 y 3 para que se formen desde preescolar hasta bachillerato.

La Casa Claret, es otro espacio físico que ofrece la oportunidad para que los jóvenes se sumen a diversos procesos de formación política y de movilización social. Entre las expresiones juveniles que actualmente se reúnen en Casa Claret encontramos a Nukanchi y Contravía, entre otras, las cuales en palabras de Guillermo Salamanca, religioso claretiano asesor de pastoral del Colegio Claretiano El Libertador,

(...) son movimientos. Nukanchi es un poco más distrital, creo, y Contravía es más local que se trabaja acerca de la militarización y objeción de conciencia, entonces ambos tienen trabajo. Nukanchi actualmente tiene un taller aquí en el Colegio con jóvenes que prestan su servicio social pero que optan por estas cosas, entonces hacen un taller en torno a conocer el derecho humanitario y Contravía si es específicamente antimilitaristas, entonces talleres, foros. Suamena es un foro donde se reúnen cuatro veces al año los chicos, se convocan en torno a un tema, se trabaja con personalidades que trabajan el tema, van los muchachos, preparan ponencias. Y eso lo realimentamos nosotros aquí por ejemplo dentro de nuestro cronograma escolar, por ejemplo, con la semana por la paz. La semana por la paz fueron foros donde los chicos mismos prepararon sus ponencias, sus exposiciones y fue una experiencia importante. El grupo nuestro, el grupo juvenil, pues como te decía, ellos trabajan todo lo de análisis de realidad y lectura popular de la biblia y en el grupo de los sábados ya trabaja más el tema de barrio, eso es más o menos. (Salamanca, 2014)

De esta manera, es evidente que el trabajo de los claretianos ha sido constante en la Localidad desde su llegada en la década del veinte del siglo pasado. La parroquia San Bernardino, patrimonio cultural de Colombia, ha sido un centro que ha estado presente en la historia del país desde la época de la conquista, y es un referente en la pastoral educativa y evangélica de la localidad de Bosa desde que los claretianos se hicieron cargo de ella.

En este trabajo, se ampliarán esos procesos formativos o prácticas pedagógicas de los claretianos, sus orígenes, sus influencias y sus consecuencias.

A continuación se hará referencia a la teología de la liberación como uno de los insumos más importantes en la praxis de los claretianos.

1.1. LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN: UNA CLAVE PARA LA PRÁCTICA CLARETIANA

En este apartado, se intentarán plasmar los aspectos más importantes y las características más relevantes -en términos históricos, conceptuales y epistemológicos-, así como el origen de la llamada *teología de la liberación*, pues la influencia de ésta en el quehacer de los Claretianos en Colombia, y específicamente en la localidad bogotana de Bosa, es trascendental para comprender la presencia y las acciones realizadas por ellos a lo largo de su presencia en el país.

La clave desde la que parte la teología de la liberación es la de la imagen de Jesús. Un Jesús humano, que ejemplifica la pobreza en tanto es hijo de una familia pobre y sus condiciones materiales de vida son precarias. Del mismo modo, este Jesús debe afrontar la persecución y la estigmatización, posteriormente es asesinado por el poder romano aliado con las élites judías. Su núcleo de afectos, sus amigos y familiares quienes vivían en las mismas condiciones que él, son los que comenzarán la evangelización, con el ejemplo que Jesús les había dejado: su entrega a los demás y su disposición a dar la vida por quienes lo necesitaban.

Este proceso marca el inicio de la iglesia primitiva, en un marco de persecución, estigmatización y muerte que debieron padecer quienes Jesús encomendó la misión de llevar la palabra de Dios, oponiéndose a los Estados poderosos y entregando sus vidas por tal causa.

Fueron en un principio más de doscientos años de persecuciones, de sacrificio, de martirio. Desde Esteban hasta los primeros papas que murieron todos martirizados. Así fue la primera Iglesia, en contraposición siempre, al poder de los Estados que martirizaban, explotaban y empobrecían al pueblo. Fue construir el cristianismo contra toda esperanza. Corresponde hoy retomar la clave hermenéutica, la del pobre, la del marginado, quienes fueron la clave fundamental de la evangelización de los primeros cristianos. (Echeverry, 2007, pág. 49)

La teología, en su acepción más simple, implica el fundamento epistemológico de la creencia en Dios, es decir, es un campo de estudio que se “piensa” a Dios, en términos espirituales y de estricta meditación, prestándole atención nula a la vida material y concreta, pensando en un Dios que está en los cielos y al que habrá que llegar por los medios que se mencionaron anteriormente.

Contrario a esto, la teología de la liberación parte de una reflexión crítica sobre ese *pensarse* a Dios, sobre la labor que deben llevar a cabo quienes son los abanderados de su palabra, sobre el papel de la Iglesia Católica en el mundo; y, siguiendo esa línea, después de pensarse a Dios, la teología de la liberación hace una apuesta trascendental por la vida concreta y material, por las condiciones reales en que viven las personas, y en especial quienes a lo largo de los tiempos han sido excluidos y marginados.

La teología como reflexión crítica de la praxis histórica es así una teología liberadora, una teología de la transformación liberadora de la historia de la humanidad y, por ende, también de la porción de ella -reunida en iglesia- que confiesa abiertamente a Cristo. Una teología que no se limita a pensar el mundo, sino que busca situarse como un momento del proceso a través del cual el mundo es transformado: abriéndose -en la protesta ante la dignidad

humana pisoteada, en la lucha contra el despojo de la inmensa mayoría de los hombres, en el amor que libera, en la construcción de una nueva sociedad, justa y fraternal- al don del reino de Dios. (Botella, 2011, pág. 6)

El origen de esta nueva forma de teología se encuentra en las directrices que el Vaticano les envía a todas las iglesias católicas del mundo, con el Concilio Vaticano II. En el contexto de Guerra Fría, donde el mundo y especialmente América Latina, está sufriendo una serie de importantes transformaciones, la Iglesia Católica tiene la intención de hacer diversos cambios en su relación con la humanidad, poniendo su mirada en las condiciones de opresión y pobreza de millones de seres humanos, teniendo como fundamento la luz que la Biblia brinda para celebrar y vivir la vida.

América Latina vivía el germen de cambios profundos. No se trataba de hechos aislados o de situaciones extrañas creadas por algunos iluminados. Pese a los aspectos anecdóticos el significado real de lo que sucedía era que un pueblo entero comenzaba a ponerse en pie para reivindicar su derecho a la vida. Se trata de una verdadera irrupción del pobre en América Latina y en la Iglesia. (Botella, 2011, pág. 11)

En este marco, el Episcopado Latinoamericano realiza su conferencia en el año 1968, en la ciudad de Medellín, con el propósito de plantear la versión latinoamericana de las orientaciones hechas por el Concilio Vaticano II, pero más allá de eso, la intención y la decisión por practicar la fe cristiana desde un compromiso efectivo con los pobres, en respuesta a la realidad que aquejaba a América Latina: el desempleo, la dependencia, la violencia, etcétera.

En Latinoamérica (...) la Teología de la Liberación fue la resultante de la búsqueda de Dios y de cómo testimoniarlo en la realidad social, económica y política del continente. No nació de dialogar con la ciencia o la filosofía [como sucedió en Europa]. Aunque (...) por la angustiosa situación socioeconómica y política, se destacó en ese periodo de manera casi exclusiva, el compromiso político y el análisis de la realidad basado en la ciencia social de la época, que privilegiaba al marxismo. La Teología de la Liberación, en su primer momento, reflejó la realidad de los cristianos latinoamericanos, pero no se limitó sólo a

esto. Es una reflexión de fe desde la realidad latinoamericana. Es un diálogo desde la fe con la realidad, el cual, indudablemente, surgió de la urgente necesidad de los cristianos de transformar la realidad social de los pobres del continente. Por esto, la metodología de la TL es diferente de la metodología de la teología tradicional. (Echeverry, 2007, pág. 95)

Esta transformación, esta reconversión de la mirada hacia las realidades y necesidades de los pobres y de los oprimidos, tiene un fundamento epistemológico que el profesor Enrique Dussel (1972) plantea en una serie de conferencias, cuestionando la manera en la que el pensamiento occidental se ha erigido como la máxima expresión de la razón, como el centro y la totalidad de toda reflexión y razonamiento, dejando por fuera otras miradas, otras realidades.

Lo que deseo indicar es que quizá toda la teología que hemos estudiado ha respondido a un cierto "mundo", que no es el mundo "total" de nuestro tiempo, porque dejó fuera de su reflexión a lo marginal, a la periferia, al oprimido. Entonces, esa teología europea (...) esa teología del "centro" no ha descubierto el pecado de la dominación desde el siglo XV. Al no descubrir ese pecado no ha descubierto qué tipo de totalización ha cumplido la historia humana en los últimos cinco siglos. De tal manera que, al proponer la salvación cristiana dentro del sistema que ellos creen único, caen en algo que no es real, porque el sistema exige otro tipo de salvación. Si defino mal el pecado, mal defino el proceso de liberación. (Dussel, 1973, pág. 166)

Enrique Dussel (1973) hace un recorrido por las formas que ha adquirido el pensamiento en occidente, vislumbrando la forma en la que la teología, específicamente, la iglesia, se ha convertido en cómplice de la opresión y de los abusos en contra de los marginados, pues, al estar todo su sistema de pensamiento anclado en las reflexiones epistemológicas que se han hecho desde Europa obvia la situación de los creyentes y no creyentes de la periferia. *No es lo mismo "ser-cristiano" en el centro que "ser-cristiano" en la periferia.* La relación centro-periferia queda una vez más en evidencia al repetir la historia europea como la historia

latinoamericana, es decir al repetir la teología europea como si fuera la propia. En palabras de Dussel,

Lo peor del caso se da cuando la periferia piensa el pensar europeo y descubre la realidad europea creyendo que es la propia. Esta es la alienación teológica "suprema" que muchos sufren en América latina. Desde la periferia piensan el pensar europeo y creen descubrir la realidad latinoamericana. En este caso hay una doble falacia. En primer lugar, por pensar que su pensar es único; en el segundo, por creer que la realidad europea es la nuestra y con lo cual se explica que nuestra realidad es inexistente. Entonces, claro, no hay teología latinoamericana y no puede haber sino una: la europea, que además es universal, porque el único "ser-cristiano" es el ser europeo. Hoy por hoy, en América latina, el mayor peligro de desarraigo lo representa el repetir sin crítica la teología progresista europea. (Dussel, 1973, págs. 174-175)

Al tiempo, se plantea que la teología debe bajarse de sus reflexiones elevadas, de las ideas platónicas y neoplatónicas de "la existencia de un mundo superior y la trascendencia de un absoluto del que todo venía y al que todo retornaba" (Dussel, 1973), y aterrizar en unas condiciones históricas, políticas y económicas que generan realidades concretas susceptibles de transformar.

Esperar el reino de los cielos en una posición cómoda de meditación, de contemplación, es aceptar el sistema sin ningún tipo de análisis profundo sobre las *otras* realidades que el mismo sistema ha producido, ha invisibilizado y, a su vez, ha naturalizado.

En este sentido, la realidad histórica de los pueblos es el punto de partida de las reflexiones teológicas y de la acción de evangelización. Se hace una relectura de la Biblia para hacer apuestas en pro de la transformación, con la firme propósito de enfrentar y acabar con las injusticias y con la opresión, situaciones con las cuales la Iglesia, en silencio o no, había estado de acuerdo. "*Una reflexión crítica o lectura iluminada de la realidad a partir de la Palabra, que supone siempre la primacía tanto de la Palabra como la de su práctica creyente y eclesial.*" (Botella, 2011, pág. 10)

La teología de la liberación implica, por tanto, una reflexión sobre la misma teología. Citando a Gustavo Gutiérrez -sacerdote dominicano denominado el padre de la teología de la liberación- el profesor y sacerdote Vicente Botella Cubells (2011) indica que,

(...) la teología, en primer lugar, es pensamiento crítico de sus propios fundamentos. Únicamente de esta forma se puede hacer de ella “un discurso no ingenuo, consciente de sí y en plena posesión de sus instrumentos conceptuales”. (...), el carácter crítico de la teología no abarca solo los aspectos epistemológicos, también comprende “la actitud lúcida y crítica respecto de los condicionamientos económicos y socioculturales de la vida y la reflexión de la comunidad cristiana, no tenerlos en cuenta es engañarse y engañar a los demás”. (...), “la reflexión teológica sería, necesariamente, una crítica a la sociedad y de la Iglesia, en tanto que convocadas e interpeladas por la palabra de Dios. (Botella, 2011, pág. 9)

Sin embargo, según Dussel, hay muchos teólogos que teniendo como referencia la Biblia, critican el sistema, critican la opresión y la pobreza generada por el mismo, pero viven cómodamente en sus claustros, en su vida académica y con todas las ventajas que les brinda ser o hacer parte de los países del centro o de la imitación de la vida del centro.

No se puede sólo hablar de la esperanza más allá del status quo, porque se lo hace de tal manera que al no jugarse históricamente por un proyecto futuro, (...), aunque se diga esperar el reino de Dios, de hecho, al no significar por su praxis y empíricamente un factor disfuncional dentro del sistema, lo reafirma y lo sacraliza. (Dussel, 1973, pág. 177)

Del mismo modo, sitúa que, a pesar que la teología hecha en el centro tiene fundamentos críticos del sistema, liberadores, reflexivos respecto de la cotidianidad de las personas, no como individuos sino como miembros de una comunidad, se queda en el plano de lo local o de lo nacional, por lo que afirma que al ser esta crítica solamente nacional no es lo suficientemente liberadora y se vuelve ideológica ya que está encubriendo la totalidad del sistema y de la realidad, está haciendo

evidente sólo una parte de estos. Por el contrario, desde la periferia la *totalidad* sí es total. Por tanto,

(...) encontrándose en la periferia, el todo que consideramos no es el centro sino realmente la totalidad del sistema mundial presente. Estando nosotros en la pobreza, estamos más en la realidad que los que están en el "centro", en la riqueza. De pronto, la pobreza se transforma en bienaventuranza aún para la teología, y también para la existencia cristiana, porque somos los que podemos vislumbrar cuál es el próximo sistema y sabemos cómo debemos jugarlos por él. (Dussel, 1973, pág. 177)

En este sentido, y para comprender el papel o la praxis de muchos teólogos del centro, Dussel hace una comparación bastante gráfica de éstos con los hippies, quienes son un rotundo NO al sistema, es decir, se "apartan" del mismo y reniegan de él, en vez de cuestionarlo o enfrentarlo.

En cambio, el proceso concreto de liberación de los pueblos subdesarrollados pone en cuestión la totalidad del sistema, pero no solamente como externa crítica, sino también como interno desgarramiento de la totalidad. De ahí, entonces, que el hecho de redefinirse con respecto al sistema por la fe y esperanza en Dios, no es lo mismo que creer y esperar a Dios jugándose por un sistema concreto de liberación histórica. (Dussel, 1973, pág. 177)

La apuesta por tanto es mucho más radical y revolucionaria, pues la referencia ya no es lo que hace el centro, ya no se va a imitar lo que se produce y se hace desde allá, pues es una propuesta que se basa en la comprensión de la totalidad del sistema mundial, lo que éste está produciendo: miseria, hambre, injusticias y en ese sentido del compromiso de los pobres por los pobres, pero a su vez de la misión de la Iglesia latinoamericana por descubrir para el centro su compromiso efectivo con los pobres, ya que sin este compromiso su cristianismo va a estar incompleto y será ciego ante las realidades.

Los misioneros claretianos van adoptar las directrices que se dan para la Iglesia en América Latina en la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano,

donde se va a asumir ese rol de la Iglesia y esa reconversión de la mirada hacia los pobres, hacia las realidades del continente, hacia la construcción de una Iglesia que estuviera realmente construida a imagen y semejanza de Jesús.

Esta forma de hacer Iglesia va a traer importantes consecuencias para el quehacer de la comunidad claretiana, pues se marcará una ruptura con las forma tradicionales de evangelizar, y la pastoral religiosa encontrará nuevos matices, en línea con esa clave hermenéutica que la teología de la liberación proponía: el pobre.

Entre las acciones más destacadas que como comunidad comenzarán a llevar a cabo, durante la década del setenta, en el desarrollo de este nuevo proyecto evangélico, está lo que ellos denominan el **proceso de inserción**, en el que los seminaristas dejan las comodidades del seminario y se insertan en los barrios marginados para vivir con la gente, trabajando, buscando el sustento diario, a la vez que debían estudiar y ayudar en la formación de los procesos comunitarios, desde la lectura popular de la biblia, entre otros.

Es importante tener en cuenta el contexto nacional, pues la consolidación de los proyectos de izquierda radical, tendrán una importante influencia en la construcción de esos procesos comunitarios en los barrios. Del mismo modo, la filiación de muchos sacerdotes de corte completamente revolucionario va a desencadenar la persecución estatal contra las organizaciones religiosas y contra los líderes comunitarios ligados a éstas, como lo es el caso de Norman Pérez Bello (1967-1990), un joven laico, que trabaja y lideraba aquellos procesos de inserción y que fue asesinado, al parecer, por agentes paraestatales, en complicidad con miembros de la Fuerza Pública, crimen no resuelto hasta el día de hoy.

La teología de la liberación para los claretianos, más allá de las reflexiones teóricas y epistemológicas, va a marcar una nueva praxis, una nueva forma de relacionarse con las personas, no sólo con los fieles y creyentes, sino con toda aquella que tuviera pretensiones de construir colectivamente y de denunciar y luchar contra las condiciones de marginalidad y pobreza.

CAPÍTULO 3

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CLARETIANAS: TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS

En este capítulo se mostrarán cómo se desarrollaron las prácticas pedagógicas de los claretianos y cómo estas fueron factores trascendentales en la constitución de sujetos políticos que entregarán su vida a la transformación social. Las prácticas pedagógicas claretianas atravesarán por procesos que les darán un carácter completamente nuevo, abriendo la posibilidad a innovadoras concepciones sobre la religión y sobre Dios.

Los espacios de evangelización y pastoral se resignificarán y en ellos se concebirá al ser humano como un ser integral y con vocación eminentemente colectiva en la que se ubica la biblia, la palabra de Dios y el ejemplo de Jesucristo como ejes transversales, para la construcción de comunidad que lucha por los derechos humanos, contra las injusticias sociales y por la transformación social desde la conformación de la Iglesia de los pobres. Evidentemente, la influencia de la Teología de la Liberación marcará el camino que han de seguir estos procesos.

Teniendo en cuenta el marco teórico construido en el primer capítulo, en este capítulo se hará visible cómo se concretaron en la realidad estos conceptos, (prácticas pedagógicas claretianas, constitución de subjetividades políticas) a partir de la información testimonial y de la revisión de una serie de documentos obtenidos durante el desarrollo de esta indagación, fuentes que documentan el quehacer de la comunidad Claretiana en la localidad de Bosa, en las décadas del 70, 80 y 90, del siglo XX.

De esta manera, se abordarán puntualmente las prácticas pedagógicas claretianas y cómo estas aportaron en la constitución de subjetividades políticas.

Por prácticas pedagógicas claretianas se entenderán las diferentes acciones y ejercicios de enseñanza así como el despliegue de unos saberes, direccionados por la Teología de la Liberación, que durante estas tres décadas se desarrollaron al interior de la comunidad religiosa y se desbordaron en procesos formativos que involucraron a creyentes y laicos, a jóvenes, niñas y niños, y en sí a toda persona que tuvo vinculación con ellos en el transcurso de las décadas mencionadas, en la localidad de Bosa, específicamente.

Estas prácticas pedagógicas de los claretianos implicarán, entonces, una serie de ejercicios de enseñanza que partirán del reconocimiento propio del sujeto como sujeto, es decir partirán de una reflexión sobre sí, mediados por la acción y dirección de los sacerdotes formadores encargados de dichos procesos, quienes a su vez llevarán a que estos procesos formativos y ejercicios de enseñanza se desborden a escenarios concretos como los barrios, saliendo de los seminarios y ampliando el despliegue y construcción de saberes a las comunidades donde se insertarán y se llevarán a cabo los procesos.

Entonces, la relación sacerdote formador-misionero en su propio proceso de formación implicará también la relación misionero en formación-comunidad barrial y formador-comunidad barrial, relaciones que estarán mediadas por la apuesta que significará la Teología de la Liberación, no como una simple reflexión y paradigma epistemológico sino manifestadas en acciones concretas en las que la formación sale del seminario, para darse en la calle, en los barrios con la gente, como se expondrá más adelante.

A continuación se hará mención de las prácticas que adelantó la comunidad en el marco de sus procesos formativos, prácticas que serán entendidas como ejercicios de enseñanza, en el marco de procesos de evangelización:

- Formación en inserción
- Misiones rurales
- Formación de grupos juveniles

- Procesos de alfabetización agenciados por el Colegio Claretiano de Bosa

Al tiempo, se hará referencia a dos organizaciones que se convirtieron en unos de los logros más notables y perdurables en el tiempo del trabajo adelantado durante estas décadas:

- Fundación Teatral Kerigma
- Corporación Claretiana Norman Pérez Bello

Por consiguiente, para ubicar los conceptos que han sido el eje de este trabajo, se debe aclarar que, como se mencionó anteriormente, la práctica pedagógica de los claretianos es una práctica evangelizadora, y tal práctica tiene unos propósitos definidos que apuntan a la formación de un sujeto específico: un ser humano que debe explorar y desarrollar sus dimensiones (política, social, espiritual, cultural) de manera coherente, para, y con el ejemplo de Jesús, servir a quiénes más los necesitan y transformar la sociedad.

Siendo partícipe de tales procesos formativos, ese ser humano será capaz de reconocerse de manera personal, reflexionar sobre su ser, transformar su ser y así entender su papel a nivel social y colectivo para aportar en la construcción de una sociedad distinta, en la transformación de la realidad en la que se encuentra inmerso.

De tal manera, no es posible analizar de forma separada evangelización y prácticas pedagógicas en la constitución de subjetividades. Se hablará, por tanto, de prácticas pedagógicas evangelizadoras que prestan atención especial en la formación de la población juvenil, sin dejar de lado, indudablemente, a la población adulta y a la población infantil, y que pretenden la constitución de subjetividades políticas comprometidas histórica y socialmente con la transformación de las realidades sociales de los grupos de personas que más lo requieren.

Así, se ubicará, en primera medida, qué es evangelizar o qué es la evangelización, entendida como la labor central y fundamental que explica toda acción de esta comunidad religiosa, y en general de las comunidades religiosas.

En su acepción más básica, la evangelización es una acción que tiene como objetivo enseñar la palabra de Dios y el ejemplo de Jesús, es decir, la enseñanza de la biblia, como palabra de Dios, con todos los valores, formas de ser y actuar que desde esta apuntan por una formación específica de las personas: la del buen cristiano, con connotaciones morales muy estrictas, de “buenas costumbres”, de obediencia y de recatamiento.

Por otro lado, bajo la Teología de la Liberación la evangelización tiene como fundamento el compromiso y la acción por lo pobres, lo que implicaba el trabajo con las comunidades y el fortalecimiento de sus bases organizativas.

1. LA INSERCIÓN: UNA NUEVA APUESTA EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

En el cumplimiento de su labor, la comunidad claretiana adelantó sus procesos de evangelización y formación de futuros sacerdotes misioneros de manera tradicional hasta el final de la década del 60.

En cuanto a los procesos de acompañamiento, pastoral y evangelización que se desarrollaron desde el momento en que asumieron la dirección de la parroquia San Bernardino en lo que para ese momento y hasta el año 54 fue el municipio de Bosa, la labor se enfocó en impartir la eucaristía, llevar a cabo los bautizos, primeras comuniones, confirmaciones, matrimonios y en si todo lo sacramental y litúrgico; en lo referente a la formación de los futuros sacerdotes misioneros, ésta se llevaba a cabo del seminario para adentro, sin ningún contacto de los futuros misioneros con la gente, ya que al interior del seminario debían formarse para luego salir al mundo a aplicar lo que habían aprendido.

El modelo formativo preconiliar, que en el caso de la Provincia, se extiende por lo menos hasta 1968; centra su atención en la formación del misionero, en cuanto agente para la salvación de las almas. En tal perspectiva, es mucho

más importante la formación académica, espiritual y moral, que un oficio meramente pragmático. Las dinámicas formativas se encaminan entonces al fortalecimiento místico y ascético, lo que habilitaría a los futuros sacerdotes para aportar de manera significativa en la empresa de salvar almas.

En cuanto a las prácticas apostólicas, hasta ahora solo estaba establecida la catequesis presacramental, realizada los fines de semana. Toda esta dimensión apostólica va a tener un fuerte impacto debido al cambio en las nuevas perspectivas de evangelización. En el seminario menor ubicado en Bosa, hasta el año 1968, fue mínima la pastoral realizada por los grupos de estudiantes, digamos que el modelo no lo permitía, porque la formación siempre fue interna (Ramírez, Tibaduiza, & Martínez, 2012, pág. 8)

El seminario menor de Bosa, era un sitio exclusivo para la búsqueda de vocaciones claretianas en niños, que a temprana edad ingresaban para formarse en la secundaria y para buscar su vocación: la vida dedicada a la misión y al sacerdocio. Años en los que el niño se formaba teniendo contacto mínimo con el mundo exterior, tanto así que, según testimonio del padre Jaime Moreno, al interior del seminario jamás se enteraron de los sucesos que acontecieron en la ciudad de Bogotá, el 9 de abril de 1948. Era tal el nivel de aislamiento que muy poco se sabía lo que acontecía puertas para fuera.

Hasta ese momento, desde el año 1924 que fue el de la inauguración de este seminario menor, la formación espiritual y pedagógica estaba centrada en el individuo varón que ingresaba al seminario, quien, si encontraba su vocación, pasaría al seminario mayor para seguir formándose de manera que, al terminar su proceso formativo, tuviera las herramientas y condiciones necesarias para acompañar a las comunidades en todos los aspectos que el sacerdocio, la comunidad y la religión le posibilitaran.

El centro de la formación, entonces, era el varón que posiblemente se convertiría en misionero claretiano. El trabajo pastoral, de acompañar e involucrarse con las gentes, en la etapa formativa, era escaso, pues se consideraba que el misionero en

formación no tenía los elementos espirituales, religiosos y académicos para responder a los retos que el mundo exterior le ponía en frente. Los sacerdotes ya ordenados, y específicamente los encargados de las parroquias eran quienes llevaban a cabo la labor litúrgica, sacramental y pastoral. Y así sería hasta finales de la década de 1960.

Es a partir de la década del 1970 cuando, influenciados por la Teología de la Liberación y siguiendo las directrices de la Conferencia de Medellín que a su vez fue posible después del Concilio Vaticano II, que los claretianos buscarán cómo innovar la forma en la que estaban llevando a cabo sus procesos formativos, de evangelización y pastorales.

Innovación que de cierta manera implicaría trastocar todo lo que tradicionalmente se venía haciendo y hará posible un compromiso más efectivo de la comunidad religiosa con la realidad de las personas de los barrios en los que se encontraban sus parroquias, sus seminarios y sus colegios y en los que posteriormente se asentarán sus casas de formación.

Las localidades periféricas de la ciudad de Bogotá atravesarán procesos acelerados de crecimiento poblacional; localidades como Bosa empiezan a recibir un flujo importante de personas que llegan a las periferias de Bogotá buscando mejores oportunidades de vida, pero se encuentran con una ciudad agreste que tampoco brinda la satisfacción de sus necesidades básicas

En el decurso del año 71 (...) se hizo una reflexión sobre la conveniencia de dividir el teologado en pequeñas comunidades para ir a vivir en barrios populares de la ciudad de tal manera que se lograra el ideal de vivir en contacto directo con los pobres y beber así la riqueza de su experiencia como fuente de formación para los misioneros en etapas iniciales. (Ramírez, Tibaduiza, & Martínez, 2012, pág. 19)

En este contexto, la primera acción con la que se empieza a romper la manera tradicional de formar a los seminaristas consistirá en lo que la comunidad denominó

los procesos de formación en inserción, que van a desencadenar una serie importante de acciones y a su vez organizaciones y agrupaciones a nivel comunitario en los diferentes barrios de la localidad de Bosa aledaños a la parroquia de San Bernardino y a las demás capillas cercanas.

Nosotros nos insertábamos en el común de la gente, íbamos hacer mercado, antes no lo hacíamos, empezamos a visitar familias, antes no era esa la costumbre, y no era que no se hiciera nunca pero si muy poco. En ese tiempo ya se comenzaron a formar grupos, el movimiento de jóvenes (...), y otro tipo de grupos que se comenzaron a formar se llamaban Comunidades Eclesiales de Base. (Calderón, 2014)

En este sentido, la formación en inserción consistió en la salida de los seminaristas de los seminarios para llevar a cabo su formación en los barrios. Al tiempo que trabajaban y estudiaban -se formaban en Teología y Filosofía en las universidades Santo Tomás y Javeriana- tomaban en arriendo alguna vivienda ubicada en sectores populares y vivían allí en contacto directo con la comunidad, formando, acompañando y agenciando diversos procesos como los de legalización de barrios de invasión, como la exigencia de la instalación de los servicios públicos sobre todo de acueducto como recurso vital para la subsistencia de las personas, como la exigencia en la pavimentación y construcción de vías de acceso a los barrios, entre otros.

Además de la formación propia del misionero, la inserción implicará la formación, además de religiosa, también política y en sí integral de las personas que habitaban los barrios en los que se encontraban las casas de formación. Un ejercicio recíproco en el que el misionero en formación recibía aprendizajes importantes del medio en el que se encontraba inmerso y a su vez este, que, entre otras cosas, tenía la posibilidad de ir a la Universidad y formarse académicamente, retribuía a la comunidad con nuevos aprendizajes y sobre todo con concientización de y comprensión de sus condiciones y realidades.

Las comunidades religiosas dejan los conventos y sus vastas edificaciones para situarse en contextos populares y en viviendas a tenor del común de pobladores, a la par se asumen trabajos manuales y fabriles remunerados para experimentar nuevos signos de pobreza. “Las comunidades que realizan estos ensayos de inserción se agrupan en el movimiento CRIMPO: Comunidades Religiosas Insertas en Medios Populares”² (Ramírez, Tibaduiza, & Martínez, 2012, pág. 16)

La presencia de los misioneros en formación hizo posible el surgimiento de las Comunidades Eclesiales de Base, en diferentes barrios de la localidad como La Despensa, Carbonel y Nueva Granada. Entonces, además de las implicaciones que tenía para la formación del misionero, la inserción va generar una nueva forma de llevar a cabo la evangelización, pues los hombres que se estaban formando para el sacerdocio se empiezan a involucrar con las comunidades viviendo y padeciendo como estas.

Las Comunidades Eclesiales de Base serán el corazón de estos procesos pues a partir de éstas es donde se comienza hacer una relectura de la biblia, entendiendo sus textos como una reflexión completamente aplicable a las realidades de la gente pobre y oprimida, en la que se difundía un mensaje de transformación y liberación de las personas.

Las CEB (comunidades eclesiales de base) entendidas como “pueblo de Dios” que viven comunitariamente en la base de la sociedad, la plenitud de la eclesialidad, en movimiento con la vida cotidiana de los pobres y oprimidos: campesinos, obreros, marginados, indígenas, afro-americanos, mujeres, jóvenes, niños.

Esta experiencia reconstruye la Iglesia desde la base comunitaria, dinamizando todas las estructuras eclesiales vigentes: parroquia, diócesis, países, etc., apareciendo como raíz que crece en la profundidad del pueblo, desde su

² Misioneros CLARETIANOS, Provincia de Colombia Oriental y Ecuador. Síntesis del proceso vivido en el campo de la formación básica durante el periodo 1964-1988. En: Temas de Formación permanente No.7, Bogotá 1989. pg. 11.

cultura y religiosidad propia; así como un nuevo modo de ser Iglesia, como un camino y una metodología que implementa un modelo alternativo de presentarse como Iglesia, opuesto a la cristiandad colonial, llamado “Iglesia de los Pobres”, al interior de la unidad del pueblo de Dios.

Esta nueva experiencia aparece como un espacio de participación, con autonomía y libertad, del pueblo en la Iglesia y de la Iglesia en el pueblo, a través de la oración, la relectura bíblica, la reflexión teológica, la educación popular, la salud alternativa, los derechos humanos, la solidaridad, los proyectos productivos, las organizaciones sindicales, de mujeres y de sociedad civil. (Echeverry, 2007, pág. 50)

Esta nueva manera de llevar a cabo los procesos formativos y de pastoral va a estar directamente ligada a la labor de los padres formadores, quienes eran sacerdotes ordenados y recientemente formados en universidades extranjeras que llegarán a liderar la formación de los nuevos misioneros claretianos. Esta influencia será fundamental dado que llevarán a los procesos formativos y pastorales la experiencia y el ejemplo de Camilo Torres, como uno de los pioneros más coherentes de la opción que por los pobres debía tener la Iglesia Católica. Y como uno de los exponentes más importantes de la Teología de la Liberación en Colombia.

El ejemplo de Camilo Torres, entonces, se vuelve trascendental para esta transformación que atravesaba la Iglesia Católica no sólo en Colombia sino en gran parte de América Latina pues inspiró a movimientos de sectores cristianos como el grupo “Golconda”, o el caso chileno de “Sacerdotes para el socialismo”, impulsor del ascenso de Salvador Allende, y a personalidades como el padre Ernesto Cardenal, participante de la rebelión sandinista en Nicaragua, y en general, a las comunidades eclesiales de base, que conformaron una nueva iglesia latinoamericana comprometida con el cambio revolucionario.

1.1. El Grupo Golconda: Inspirador De Una Nueva Forma De Hacer Iglesia

Es importante en este punto, mencionar la experiencia religiosa, política y revolucionaria que significó el Grupo Golconda, el cual surgirá en el contexto de la

Teología de la Liberación, animada por el Concilio Vaticano II y la Conferencia Episcopal de Medellín.

Golconda sería el punto de partida para esta apuesta de algunos sectores de la iglesia por la transformación social y por la efectiva opción por los pobres y el amor eficaz al prójimo, legado de Camilo Torres Restrepo.

Golconda fue una experiencia religiosa y laica con una apuesta política que surgió en Colombia después de la muerte de Camilo Torres. El hecho que propició esta experiencia fue el encuentro de un grupo de sacerdotes responsables de la pastoral social de muchas diócesis del país para estudiar los planteamientos de la encíclica *Populorum Progressio* del papa Pablo VI que consideraba al sistema económico imperante como anticristiano (Torres, 2013, pág. 9) por sus perversos efectos en la vida de los seres humanos, por ser auspiciador de la injusticia y la exclusión.

Inspirados en el ejemplo de Camilo, un grupo de sacerdotes de corte radical asistentes a este encuentro en la finca Golconda, ubicada sobre la carretera que conecta al municipio de Mesitas del Colegio con el de Viotá, en Cundinamarca, fundarán en Buenaventura, el 13 de diciembre de 1968, la agrupación con el mismo nombre de la finca donde se reunieron por primera vez e intercambiaron opiniones y visiones sobre el compromiso cristiano con el cambio revolucionario de las condiciones de existencia de miles de colombianos.

Este grupo de sacerdotes, quienes entendían la vida religiosa como una praxis comprometida con el cambio social y contra las injusticias promovidas por las élites locales serviles a los intereses extranjeros, conformarán el grupo de Golconda, que se dedicará a denunciar las injusticias producidas por el orden económico y político establecido y se sumará a diversas luchas sociales de los sectores populares más oprimidos. Evidentemente, esto desencadenará una persecución sistemática hacia los miembros del grupo, tanto por los organismos de seguridad del Estado como por de las mismas jerarquías de la Iglesia, provocando, de esta manera, el desmembramiento de dicha agrupación hasta llevarla a su fin.

Con tales convicciones, el Grupo GOLCONDA se dio a denunciar las injusticias estructurales y a apoyar las luchas de todos los sectores que buscaban cambios radicales de una sociedad hundida en las más aterradoras injusticias y violencias contra los más débiles. Como era de temerse, muy rápidamente sus miembros y dirigentes fueron estigmatizados y perseguidos. El mismo Obispo de Buenaventura, Monseñor Gerardo Valencia Cano, quien fue el anfitrión y primer firmante del Documento, fue señalado en adelante como el “Obispo Rojo”, atacado y perseguido por la misma Iglesia y el Estado hasta perecer muy pronto (enero 1972) en un “accidente aéreo” que tuvo todos los visos de atentado premeditado. Esto atemorizó a varios de los 50 firmantes quienes prefirieron retirarse o bajar enormemente su perfil. Un grupo cada vez más reducido siguió asumiendo la vocería, siendo encarcelados, torturados y deportados (los extranjeros). La jerarquía católica hizo causa común con el gobierno para perseguirlos, despojándolos de sus facultades ministeriales y relegándolos a un desempleo radical, sin protección alguna frente a los organismos de seguridad que les aplicaban todo el rigor de la represión contra supuestos insurgentes, no obstante que su lucha se enmarcaba en la exigencia de derechos para las víctimas. (Torres, 2013, págs. 10,13)

La influencia y el legado de Golconda, a pesar de su pronta desintegración, se manifestará en diversas expresiones como el Periódico Frente Unido, fundado por Camilo Torres, y continuado por los sacerdotes René García y Alfonso Vanegas quienes hicieron parte de Golconda.

El padre Miguel Ángel Calderón, uno de los pioneros y promotores de la formación en inserción y de la innovación que estaba teniendo la evangelización y la pastoral llevada a cabo por los Claretianos, recibirá una influencia fuerte de Camilo y de lo hecho por Golconda, haciendo parte, posteriormente, de otra agrupación menos reconocida llamada SAL (Sacerdotes por América Latina).

El padre Miguel Ángel llevaba a cabo su formación académica en la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica, cuando ocurrieron los hechos de la muerte de Camilo, quien había recibido el título de sociólogo en esta misma institución. Este hecho marcó un punto de inflexión en su formación, ya que la universidad desplegó

toda una serie de homenajes a la vida y obra de Camilo, que influenciaron de manera determinante el papel que comenzarían a tener los religiosos claretianos en su regreso a Colombia.

Si bien desde la década de 1920 la parroquia de San Bernardino estuvo a cargo de los claretianos, quienes adelantaban los procesos de evangelización de manera tradicional, es en los años 70 donde se consolidarán procesos en los que el trabajo de llevar e impartir la palabra de Dios se va a dar directamente en las dinámicas de los barrios, codo a codo con la gente, entendiendo sus problemáticas, haciendo propias las luchas de los habitantes de los diferentes barrios, celebrando con ellos de manera diferente las fiestas y tradiciones católicas, haciéndolas más cercanas, de manera que, una actividad de Semana Santa como el Vía Crucis, por ejemplo, se hacía representando cada estación con una problemática que afectara a la comunidad.

La formación en inserción marcará, por tanto, una distancia importante con las maneras más tradicionales de llevar la palabra de Dios a las comunidades pues, con la influencia recibida de Camilo, las revoluciones latinoamericanas como la de Nicaragua y Chile, el carácter de la pastoral evangelizadora será revolucionario, es decir, completamente trasgresor del conservadurismo de la Iglesia y eminentemente transformador lo que, entre otras cosas, desencadenará persecución contra los miembros de la comunidad, como fue el caso de Norman Pérez Bello, joven laico formado con claretianos que trabajaba en los procesos de inserción, asesinado en Bosa en el año 1992, en hechos que no se han esclarecido hasta hoy.

Hasta este punto se puede afirmar que fue la década de 1970 la que marcó un punto de inflexión para los procesos formativos de los claretianos. A la vez que la formación de sus futuros misioneros tomó un rumbo completamente diferente, la pastoral evangélica se centró en la situación de pobreza, exclusión, explotación y marginalidad de las personas. Los valores del evangelio de justicia, unidad, humildad y la opción de Jesús por los pobres, serán ejes transversales en la formación de los futuros misioneros, ejes que ya no se manifestarán ante ellos

únicamente a partir de la reflexión y la oración al interior del seminario, sino que el contacto y la vivencia material y concreta de éstos será fundamental en sus procesos formativos.

Sin embargo, esto no fue un proceso que se dio de manera armónica pues se produjeron divisiones y fracturas importantes al interior de la comunidad claretiana y su provincia en Colombia, entre las alas más conservadoras y las más liberadoras.

A pesar de esto, toda la década de los 70 fue una búsqueda incansable para encontrar la manera más precisa en la que se pudieran asumir los retos que el mundo y particularmente Colombia ponía en el camino de la formación y de la pastoral. La marginalidad y la pobreza, la exclusión política y la violencia producida por el Frente Nacional, el surgimiento y consolidación de las guerrillas de izquierda, la polarización mundial entre capitalismo y comunismo, el ascenso de las dictaduras en Centro América y el Cono Sur, entre otras tantas agitaciones, requerían una respuesta vehemente por parte de las comunidades religiosas, y las preguntas que surgían ante tales convulsiones no podían seguir respondiéndose de igual forma.

La comunidad claretiana adelantó sus procesos de pastoral y de evangelización de manera tradicional hasta finales de la década de 1960, momento en el que se produce un recambio en las mentalidades de los religiosos encargados de la formación, influenciados por la teología de la liberación, lo que va a significar un cambio en la formación de las subjetividades de los nuevos miembros de la comunidad. Subjetividad que estará atravesada fuertemente por una dimensión política, entendida esta como la capacidad transformadora del trabajo mancomunado con la gente orientado de manera efectiva por la propuesta que la teología de la liberación presentaba en tanto nueva forma de construir iglesia y de formar cristianos, ya no obedientes al statu quo, sino dispuestos a, en las relaciones entre sí, transformar sus condiciones de vida.

2. LAS MISIONES A LUGARES APARTADOS DE COLOMBIA: CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CON LAS COMUNIDADES MARGINADAS.

Consolidados los procesos de formación en inserción, surge una nueva manera de llevar a cabo la pastoral formativa para los futuros misioneros: las misiones en zonas rurales apartadas, que consistirán en el desplazamiento de los misioneros en formación a lugares apartados del país, a regiones que padecen condiciones de pobreza y aislamiento extremo, para compartir con estas comunidades las festividades religiosas de Semana Santa y Navidad.

Las comunidades formativas concentradas en Bosa y la Despensa, alcanzaron profundos niveles de inserción en la realidad de los barrios y se abrieron a experiencias misioneras de tipo rural, en regiones apartadas, en las que se experimentaba la pobreza, el abandono social y eclesial. Las experiencias misioneras urbanas y rurales tenían un común denominador, hacer real la opción por los más pobres, gastando la vida al lado de sus causas (...) (Ramírez, Tibaduiza, & Martínez, 2012, pág. 31)

La primera misión que se llevó a cabo fuera de la ciudad fue la de Morcote, en la navidad de 1984, un corregimiento del Municipio de Paya en Boyacá. La misión tenía un expreso sentido formativo, pues era en experiencias de este tipo en las que el misionero en formación podía confrontar la realidad con su vocación. Enfrentándose a la pobreza y a la marginalidad tal y como lo hace un campesino, formaría su carácter y le permitiría tener criterio para reconocer si era o no capaz de entregar su vida a esa opción. Además de esto, el compromiso que se debía adoptar tendría que trascender las celebraciones tradicionales de la semana santa y la navidad, es decir, insertarse en la comunidad debía pasar a un plano más proactivo, ya que quedarse en el mero acompañamiento de un ritual, no implicaba apuestas por la transformación de las realidades de las personas que habitaban específicamente en estas veredas. Por lo que la proyección y la construcción de alternativas, incluso productivas, para mejorar y transformar la vida de los campesinos, con ellos, para ellos, y con la ayuda de otras personas, implicaba que la formación del misionero respondiera a un sentido de colectividad de construcción conjunta, que en términos

prácticos y éticos le hiciera contrapeso al individualismo y a la segregación humana que el capitalismo triunfante imponía en la década de 1980.

La misión, en cuanto espacio formativo, posibilitó a los jóvenes entrar en contacto con realidades desafiantes, que no se podían transformar solamente con las celebraciones de Navidad y Semana Santa. La elaboración de un diagnóstico fue la primera tarea que ya superaba la parte celebrativa. Interpretada la realidad de manera crítica, no se podía llegar a otro lado, sino a la formulación de proyectos integrales, en los que se contó con el aporte de animadores laicos de otras regiones del país y con profesiones distintas. Esta construcción colectiva, fue otra vertiente formativa: hacer con otros y con otras, fomentar el trabajo en equipo y enriquecer el proyecto misionero con otras miradas. (Ramírez, Tibaduiza, & Martínez, 2012, pág. 34)

En este corregimiento, a partir del año 85, después de la primera misión, los claretianos construyeron con diferentes personas, con campesinos del mismo corregimiento, diversos proyectos que resolverían o ayudarían a resolver problemas urgentes que la población padecía. De esta manera, se adelantaron proyectos en salud, de manera alternativa y con ayuda de laicos comprometidos, se brindaron servicios de salud naturista para las y los campesinos de la región que padecían problemas de desnutrición y diversas enfermedades por el poco acceso que tenían agua potable; también se llevaron a cabo proyectos de alfabetización debido a las altas tasas de niños y adultos que no sabían leer ni escribir.

La comunidad de misioneros Claretianos buscó nuevos sitios en los cuales llevar a cabo estas misiones de orden rural, de manera que en algunas poblaciones de los departamentos de Santander, Caquetá, Meta y Casanare, y mancomunadamente con otras órdenes de religiosos y religiosas, con laicos y con campesinos, emprendieron procesos de acompañamiento importantes en cada una de estas regiones, que padecían por la guerra entre en Estado y las guerrillas, por los niveles de olvido estatal a los que eran sometidas, por el flagelo del narcotráfico y en si por las condiciones de pobreza y marginalidad extrema.

De alguna manera el contacto con estas realidades, servía no solo para la sensibilización vocacional de los misioneros, sino para avanzar en la identidad social con el pueblo, por el que decían haber optado o por el que iban a optar en el futuro. Significa esto que los ejercicios de misión eran un ejercicio de concreción muy evidente de las opciones vocacionales; sin tales ejercicios, se hubiese acudido a un desequilibrio entre teoría y práctica. (Ramírez, Tibaduiza, & Martínez, 2012, pág. 35)

Según testimonio del padre Henry Ramírez (2014), quien participó y para la época de las misiones tenía alrededor de 16-17 años, verse interpelado por la realidad de algún lugar del campo colombiano generaba procesos internos importantes que a su vez hacían posible la reflexión personal y alentaban un espíritu de sensibilidad, además de compromiso y, sobre todo, muchas ganas de aportar, al menos un granito de arena, en la solución de problemas y necesidades de seres humanos, compatriotas que se encontraban en condiciones de pobreza y marginalidad insoportables que, necesariamente, debían ser transformadas.

(...) también participamos en experiencias que nosotros llamamos misioneras en otros sectores rurales, en Boyacá, en Casanare, en Santander, pues que son sitios donde de alguna manera se vive el conflicto armado de una manera particular y pues que poder apreciar eso para un joven de 16, en ese entonces nosotros de 17 años, poder apreciar esa realidad de manera distinta y directa, digámoslo así, no por las noticias, eso nos hacía ver como el mundo desde otro horizonte. A veces pues los chicos de la ciudad ven a veces el mundo rural por la pantalla de televisión y eso mismo pasa hoy ¿no? Pues eso también pasaba en esa época, pero el poder estar con los campesinos, escuchar, ver como uno tenía que llegar a caminar casi siete, ocho, diez, doce horas para llegar al sitio donde uno iba a celebrar la navidad o la semana santa y que los campesinos tenía que hacer ese recorrido todos los días, cada mes, cada quince días para bajar al pueblo, pues digamos que tendría que uno ser demasiado, perdone la expresión, imbécil para no dejarse interpelar por semejante realidad, por lo menos físicamente, y yo creo que a muchos chicos les pasó eso, o sea jamás en su vida un chico en la ciudad habrá caminado ocho horas, entonces por lo menos lloró, pataleó, pero bueno eso significa una experiencia y un aprendizaje

que le hará vivir cosas, yo escuchaba a uno de los chicos, después, ya cuando acompañaba desde otro rol, decía que él nunca había vivido una semana con cuatro cosas básicas, que eran cepillarse y la ropa interior, los calzoncillos, de resto utilizaba el mismo pantalón, la misma camiseta durante casi quince días y que no le había afectado, digamos, su esencia ¿no? Y que había aprendido. Eso creo que va construyendo otro tipo de subjetividades, de comprender que el mundo es de otra manera en otros sitios, de comprender que hay distintas miradas. (Ramírez P. H., 2014)

Los claretianos hacían recorridos por diferentes colegios, de congregaciones religiosas hermanas, o de quienes les abrieran las puertas, invitando a los jóvenes a participar de sus actividades de pastoral, específicamente las misiones, brindando una oportunidad excepcional para que quienes quisieran se confrontaran ante realidades que ignoraban y que no les eran completamente ajenas, caso del profesor Oswaldo Martínez (actual rector del colegio Claretiano El Libertador), habitante de la localidad de San Cristóbal, quien tuvo la posibilidad de vincularse debido a una de estas visitas de los claretianos a su colegio en el barrio Juan Rey.

Las misiones implicarán ya no solamente la formación y la búsqueda vocacional de los futuros misioneros claretianos, sino la de las personas, laicos, que tenían la intención de comprometerse, e igualmente la vocación de servicio, con esta opción de vida por los pobres y excluidos; se descentrará aún más el proceso formativo e incluso los estudiantes de los colegios de la comunidad religiosa se empezarán a sumar a las misiones, encontrando en ellas una realidad a la que se le daba la espalda y con la que se querían comprometer de manera clara para agenciar transformaciones a nivel social e incluso político.

3. CATEQUESIS, JUVENTUD Y VINCULACIÓN A GRUPOS JUVENILES

Entonces, además de las misiones, las catequesis serán un nuevo elemento que incidirá en la formación que los claretianos deseaban impartir a las personas. Las catequesis afrontarán serias transformaciones que, evidentemente, responderían a las nuevas apuestas que la congregación hacía, entendiendo a la catequesis como el

escenario que hacía posible sembrar semillas en jóvenes, niñas y niños para que a partir de la fe y de la recepción sacramental, asumieran un compromiso con sus vidas y por ende con las vidas de los demás, pues, el adoctrinamiento en la fe ya no era el objetivo que se perseguía, al contrario, se apostaba por la creación o la transformación de la fe que años atrás no implicaba ninguna reflexión personal y sobre el mundo y que no aportaba a la construcción de un mundo distinto. Se apostaba a una fe crítica que, con base en los textos bíblicos, diera herramientas a las y los creyentes para constituirse en sujetos comprometidos con su realidad.

Las catequesis para confirmaciones o para primeras comuniones, incluso para matrimonios, ya no serían impartidas únicamente por clérigos. La labor pasará a manos de religiosos en formación o jóvenes estudiantes que de una u otra manera se habían unido a los procesos formativos y pastorales. Del mismo modo, la catequesis saldrá de la parroquia, para llevarse a cabo en las casas de las familias de quienes optaban por el sacramento, haciendo del ejercicio catequético un ejercicio ampliado para toda la familia, en el que la reflexión no se quedaba en el plano espiritual y abstracto, sino que implicaba un reconocimiento del sujeto que recibía la catequesis como sujeto y como sujeto colectivo.

Los viejos manuales que obligaban a aprender de memoria una serie de definiciones y oraciones, no tenían cabida en este nuevo modelo, se trataba ahora de entrar en otro momento pedagógico y didáctico, que fuera capaz de incorporar los lenguajes populares, su universo simbólico y su contexto, solo desde ahí se hacía una nueva lectura de los contenidos de la fe. (Ramírez, Tibaduiza, & Martínez, 2012, pág. 38)

El profesor Wilson Acosta, quien es profesor de Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional, cuenta, en una de las entrevistas que, por ser su familia de profundas tradiciones católicas, fue llevado a hacer la confirmación en la parroquia San Bernardino, donde el trabajo catequético ya mostraba unos visos completamente alternos y diferenciados de una catequesis tradicional, en la que aquel o aquella que se preparaba para recibir su sacramento ya no debía memorizar oraciones, credos y donde el protagonista del proceso formativo ya no era un sacerdote o religioso que

recitaba enseñanzas bíblicas para que la o el joven las memorizara. Ahora el proceso era más participativo, centrado en las reflexiones aplicadas a la vida que el recibir dicho sacramento significaban. Cuenta el profesor Wilson, que los catequistas dejaron de ser exclusivamente religiosos o sacerdotes, dándole paso, sobre todo a jóvenes laicos comprometidos con la pastoral claretiana.

La catequesis se convirtió, de la misma manera, en la posibilidad para nutrir o construir grupos juveniles, ya que la recepción del sacramento debería implicar para la o el joven un compromiso ampliado, por lo que se les brindaba la oportunidad a aquellos y aquellas que habían llevado a cabo el acto sacramental de vincularse a una diversidad de grupos juveniles que estaban surgiendo y que se estaban consolidando en la década de los 90.

La experiencia juvenil de los Claretianos tendrá su inicio y se constituirá en el fundamento de los posteriores trabajos y organizaciones juveniles en el Movimiento Juvenil Kigüe Yacta, -Tierra de Hermanos- surgido a finales de la década de 1970, que de la mano de varios padres, entre ellos y como precursor el Padre Miguel Ángel Calderón, aglutinó a un número importante de jóvenes, no sólo de Bosa, sino de diversas regiones del país como Sogamoso, Neiva o Santa Marta.

Este movimiento será el inicio de un constante trabajo con los jóvenes que bajo diversas manifestaciones se extenderá durante toda la década del 80 e igualmente durante la década del 90.

Kigüe Yacta fue un proceso formativo que involucró, además de los misioneros en formación, a muchos jóvenes, estudiantes de los colegios o incorporados a través de las catequesis de confirmación, que centró su acción reflexiva en tres ejes: el primero hacía referencia al autoconocimiento y a la reflexión personal; el segundo eje discurría por una reflexión de la sociedad en su conjunto; y el tercer eje versaba en una reflexión sobre la fe. “Los talleres básicos se llamaban Diógenes (la búsqueda del hombre nuevo), Jauja (la búsqueda de una sociedad justa y fraterna) y Pléroma (la búsqueda de una iglesia pueblo de hermanos).” (Ramírez, Tibaduiza, & Martínez, 2012, pág. 39)

Los ejercicios se centrarán en las realidades y necesidades de los jóvenes que hacían parte del grupo, lo que significará aprendizajes importantes sobre el contexto político y social ampliado de Colombia, haciendo posible la apropiación de conceptos y conocimientos importantes sobre la historia y la economía del país y de esta forma poder asociar de manera significativa las condiciones de exclusión de las que la mayoría de ellos provenían con los problemas más amplios que afectaban –y afectan todavía- al pueblo colombiano.

Estos análisis de la realidad serán una constante en las siguientes organizaciones juveniles agenciadas desde la comunidad religiosa, haciendo muy evidente su compromiso, en primera medida con la formación de un pensamiento crítico en los jóvenes involucrados en el grupo y siguiendo esa línea con el compromiso social volcado a la transformación de la realidad pues se brindaban a los participantes y miembros herramientas muy valiosas que incidirán en la proyección de sus vidas a futuro.

El eje espiritual, rector importante de los procesos formativos, girará en torno a la figura de Jesucristo, como ya se ha mencionado, pues esta representará lo que es la opción por los pobres y por los más desfavorecidos. Representará la lucha e incluso la persecución de la que son objeto aquellos que se despojan del egoísmo y viven la vida en el servicio y el amor a los otros, tal y como la biblia lo predica y como lo pretendían los teólogos de la liberación.

La organización juvenil Kigüe Yacta, hizo posible también el surgimiento de agrupaciones de tipo cultural: grupos de danza, de teatro, musicales, que acompañados de la formación histórica, política y religiosa empezarían acompañar las innovaciones en materia litúrgica o las diferentes marchas que se organizaban, en Bosa, y en los demás sitios donde los grupos hacían presencia.

Los grupos más relevantes, que en este sentido surgieron, fueron las organizaciones teatrales Kerigma y Chiminiguagua. Al respecto, el rector del Colegio Claretiano El Libertador, el profesor Oswaldo Martínez, gran conocedor y participe desde muchas ópticas de la pastoral evangélica claretiana, comenta lo siguiente:

Entonces el teatro, la danza, potenció abiertamente la formación política. (...) lo cultural, lo político y lo religioso giró alrededor de tres núcleos grandes que eran la persona, la sociedad y la fe que se convirtieron en un plan sistemático de formación, que nació aquí en Bosa y que luego se fue extendiendo a otros lugares donde estaban los claretianos, a Sogamoso, a Santa Marta, a Neiva, Bucaramanga y se fue convirtiendo de un movimiento local a un movimiento nacional, y de ahí surgió.

Más adelante, el movimiento se convirtió en un movimiento político, eso fue una consecuencia posterior, pero el movimiento juvenil fue prioritario, los claretianos fueron conscientes de eso y lo propusieron, lo apoyaron, lo respaldaron.

El movimiento cultural que de alguna manera se desprende del movimiento juvenil logró sentar las bases, yo no creo que los claretianos hayan sido los fundadores abiertamente, pero sentaron las bases del nacimiento de dos grandes organizaciones culturales, yo me atrevería decir tres, una la fundación cultural “Chiminiguagua”, que también avanzó a ser ya propuesta política, pero en sus orígenes cuenta con el patrocinio, el apoyo del colegio y todo el movimiento claretiano en Bosa; la fundación cultural “Kerigma”, que conserva ese nombre de un término griego y religioso que significa “anuncio”, que era lo que se aprendía en la catequesis, hasta hoy esa fundación conserva ese nombre y su finalidad era la formación y la investigación teatral, con un alto contenido político (...) (Martínez O. , 2013)

En este contexto, los grupos juveniles también empezarán a tener una importante presencia en las diferentes manifestaciones sociales que se producían en Bosa y en las demás regiones del país, siendo partícipes los jóvenes de las marchas del 1° de mayo, acompañando movilizaciones indígenas, movilizaciones sindicales e incluso realizando grafitis de manera clandestina con consignas a favor de los obreros, de los campesinos, de los indígenas.

El movimiento juvenil agudizó las disputas al interior de la comunidad religiosa, pues se tildaba a los padres que las agenciaban y acompañaban de comunistas e

izquierdosos, que se metían en asuntos políticos que desviaban la labor evangelizadora de la iglesia, en términos estrictamente tradicionales y conservadores.

No hay una versión unificada sobre el fin de Kigüe Yacta, pero, sin lugar a dudas la persecución estatal y paraestatal que cobró la vida de varios miembros, repercutió en el abandono y en la desintegración del grupo, producto de los altos niveles de desertión. Comenta el padre Miguel Ángel que no había reunión del grupo que no estuviera vigilada por personajes sospechosos en motocicletas, del mismo modo, hubo allanamientos ilegales en algunas sedes del grupo a nivel nacional, así como la captura y también el asesinato de algunos miembros.

Otra de las razones por las que, posiblemente, se dio la desintegración del movimiento, apuntan al alto nivel de autonomía que consiguió y a las injerencias y motivaciones de tipo político que tocaron a la puerta de los líderes más destacados del grupo, produciendo fracturas y enfrentamientos internos que desencadenaron su final.

No obstante, el movimiento abrió las puertas a la pastoral juvenil claretiana que se consolidaría en los años siguientes; creó lazos entre algunas organizaciones sociales e indígenas con la comunidad religiosa; incentivó el compromiso laical claretiano con sus rasgos críticos y sociales; e hizo posible la vinculación de nuevos jóvenes que querían hacer parte de la congregación, entre otros logros.

3.1. Grupos Juveniles en los años Noventa.

Abierta la puerta para el trabajo juvenil, en los años noventa el énfasis en la formación de jóvenes se intensificará. Como ya se mencionó, las catequesis fueron uno de las actividades que posibilitaron la vinculación de muchos jóvenes a las agrupaciones juveniles que los claretianos estaban creando.

En las diferentes parroquias donde hacían presencia los claretianos, surgirán una diversidad importante de agrupaciones juveniles que tendrán diversos fines, pero

todos guiados por un compromiso de fe que trascendería lo religioso, para afianzar lazos con las realidades sociales.

Hablando de lo estrictamente litúrgico, la experiencia se transformó por la acción de los grupos juveniles, ya que tenían una participación principal en la celebración, por ejemplo, de las eucaristías, pues ya no era el sacerdote quien en un monólogo recitaba las enseñanzas bíblicas, sino que la participación de la gente era más activa, en el caso de los jóvenes acompañando con cantos o con música, propia de las agrupaciones a las que pertenecían. La homilía aterriza los textos bíblicos a los problemas que se vivían en la sociedad.

Según el testimonio del profesor Wilson Acosta, en las celebraciones de semana santa, una de las agrupaciones juveniles a las que él perteneció, organizó el viacrucis de una manera muy alternativa a la tradicional. Cuenta el profesor Acosta que las estaciones tradicionales del viacrucis fueron adecuadas de manera que cada una representara una situación social difícil que atravesaran los jóvenes de su época. De esta manera, se representó la falta de oportunidades laborales, la estigmatización, el asesinato de jóvenes en Bosa, etcétera, flagelos que padecían los jóvenes y que se asemejaban al sufrimiento de Jesucristo camino a la cruz.

La semana santa, era un espacio para sacar a los jóvenes del ritual tradicional, era hacer un ritual propio para los jóvenes con su simbología, con una misa para ellos, con reflexiones para ellos y con ellos. En esa semana hacíamos cuentería, teatro, se hacía la marcha por el barrio, se hacía un viacrucis distinto, un viacrucis de la realidad de los jóvenes, por ejemplo, que el desempleo, que la estigmatización de los jóvenes, que el asesinato de jóvenes en Ciudad Bolívar y en Bosa, bueno con las distintas problemáticas de los jóvenes se hacía el viacrucis. Entonces no era el viacrucis tradicional sino que era el viacrucis del joven en ese momento, que la falta de oportunidades de estudio, bueno tantas problemáticas que afectan a los jóvenes. Entonces, con esas problemáticas se diseñaba el recorrido y las actividades. Por ejemplo en uno de los viacrucis, se presentaba un fragmento de una canción y se reflexionaba, en otro punto se hacía una lectura, en otro punto se hacía un panel, distintas

actividades en relación con la situación y momento de los jóvenes. (Acosta, 2014)

La resurrección, entonces, se festejaba como una fiesta a la vida y a la luz, significándola como la apertura de posibilidades y caminos que tenían los jóvenes ante el sufrimiento producido por la exclusión social, propia de los barrios populares de los que provenían.

Uno de los elementos formativos presente en cada una de las agrupaciones juveniles, fueron los análisis de realidad. Un ejercicio en el que los jóvenes pertenecientes a los grupos hacían lecturas para ubicar los problemas que aquejaban sus realidades y las del país. Esto constituyó la generación de una consciencia crítica y la cualificación de la sensibilidad social.

Otro espacio importante en esa construcción es lo que nosotros teníamos, análisis de realidad y grupos de estudio. Al pie del monasterio de la visitación teníamos un grupo de estudio donde nos reuníamos cada quince días y en ese entonces había chicos, unos estaban estudiando filosofía, otros trabajo social, otros sociología, otros estaban en bachillerato y nos sentábamos a leer y a compartir entre todos. Ese círculo de estudio, es importante y creo que yo lo valoro muy bien. Otro elemento en la construcción de esas subjetividades es posibilitar prácticas aquí en lo local, de visitar los barrios, de análisis de realidad y encuentros con otros jóvenes de distintos órdenes, tanto pastorales como sociales y políticos, yo creo que esa interrelación si genera que uno empiece a tener distintas miradas. (Ramírez P. H., 2014)

Hubo grupos que se dedicaron a la concientización medioambiental, realizando caminatas ecológicas por los lugares más apartados de la localidad, reflexionando sobre el cuidado del entorno, sobre el manejo de basuras, el cuidado del agua, entre otros, abriendo la posibilidad de enseñanza a los jóvenes y las personas de los barrios sobre la naturaleza como órgano viviente que brinda los recursos necesarios para que podamos vivir.

El reconocimiento de la situación medio ambiental y en análisis de la misma no estaban desligados de los análisis políticos y estructurales que llevaban a cabo, pues la destrucción medioambiental, la contaminación de los recursos hídricos, -el río Tunjuelo que pasa por la localidad-, responden a la acción de grupos minoritarios que controlan los capitales y producen destrucción en la búsqueda de ganancias. Tampoco estaba alejada la reflexión medioambiental de la reflexión sobre la fe, pues la naturaleza se entendía como un regalo de Dios que se debía cuidar.

El deporte también hizo parte fundamental de las organizaciones juveniles, tanto así que hubo aquellas que se dedicaron exclusivamente a organizar campeonatos y a jugar. Esto también implicó lo que más adelante se consideraría acompañamiento social y psicológico a jóvenes y niños que encontraban en dichas actividades deportivas alternativas de vida.

Por otro lado, hubo encuentros de grupos juveniles, campamentos juveniles, en los que las expresiones juveniles claretianas de todo el país se reunían para compartir sus experiencias, y para llevar a cabo distintas actividades de integración. Estos encuentros constituían un espacio importante de socialización para los jóvenes por el significado que tenía para ellos vivir una experiencia alejados de sus hogares, en la que se estaban construyendo integralmente como personas.

El final de la década de 1980 y toda la década de 1990 fue una época muy prolija en la pastoral juvenil de los claretianos, ya que se hicieron posibles diversas manifestaciones en las que los jóvenes fueron los máximos protagonistas.

La formación y el fortalecimiento de la fe cristiana, estuvo acompañado de formación política que a su vez se exteriorizó en expresiones musicales, teatrales, deportivas, entre otras, las cuales formaron una generación con bastante sensibilidad hacia lo social, y con un potencial transformador importante que tuvo eco trascendental en los proyectos de vida personales de varios de los miembros de los diferentes grupos, tal y como lo comenta el profesor Wilson Acosta, quien da testimonio de la influencia que la pastoral juvenil claretiana tuvo para su vida, por haber orientado sus gustos y su elección profesional hacia la educación y el trabajo con la gente.

Podríamos decir que eso era un proyecto político, teológico, educativo también, porque las dinámicas que manejamos se hicieron en el marco de la teología de la liberación: la formación, lo que leíamos, las actividades que hacíamos, las salidas, el tipo de sujeto que le apostábamos en la formación. Por ejemplo, muchos de los que estuvimos vinculados ahí, terminamos estudiando sociología o trabajo social o ciencias sociales, en mi caso licenciatura en ciencias sociales, o algunos terminaron como sacerdotes. (Acosta, 2014)

La pastoral juvenil claretiana hizo posible y ayudó en la configuración de identidades y subjetividades que desde el reconocimiento propio gestaron un compromiso con la sociedad en la que estaban inmersos, adelantando la construcción de procesos colectivos que se alentaban en la fe cristiana y desde el compromiso de la iglesia con los pobres y excluidos.

De esta manera, identidades relacionadas con la pobreza y con la marginalidad como la del obrero, explotado, como la del pobre víctima del sistema capitalista, además de mostrar la fuerte influencia que se recibió del marxismo y de la izquierda, van a dar cuenta de una nueva constitución de subjetividades críticas hacia este sistema y dispuestas a optar por una opción de vida que, sin renir con la fe, hiciera posible el enfrentamiento al mismo y afianzara un compromiso social que estará presente en los proyectos de vida de todos quienes estuvieron vinculados con las diversas manifestaciones juveniles.

4. PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN DESDE EL COLEGIO CLARETIANO

El colegio Claretiano no podía escapar a las innovaciones y a los nuevos aires que soplaban e impregnaban el quehacer de los Claretianos en Colombia y específicamente en Bosa. Las instalaciones del colegio se trasladarán a Bosa para el año 1968, en lo que hasta ese momento era el seminario menor, lo que generaría, años más adelante, una fuerte crisis en los semilleros de vocación, pues el colegio empezaría a aglutinar a toda aquella población que potencialmente podía ingresar a los seminarios menores, pero desde la perspectiva laica, generando una acelerada disminución de jóvenes que querían optar por la vida religiosa.

Sin embargo, a partir de este año el colegio recibirá una fuerte influencia de las pedagogías críticas y de la teología de la liberación, e iniciará procesos de transformación de su actividad pedagógica, convirtiéndose en un referente, a nivel local, para la educación no sólo de sus estudiantes, quienes tenían los medios para acceder a él, sino de toda la comunidad de la localidad de Bosa que se vio beneficiada por ese desborde que tuvo la acción educativa del colegio, de la mano de la comunidad religiosa.

En este periodo de tiempo las prácticas de enseñanza y aprendizaje giraron en torno a la educación crítica y liberadora, hubo un cambio de paradigma al pasar de la educación tradicional a la educación centrada en el niño, la experiencia se sustenta teóricamente en autores como Paulo Freire, representante de la pedagogía crítica en América Latina y de los aportes didácticos y pedagógicos de Celestin Freinet, María Montessori y Pierre Faure.

“Nadie educa a nadie, nos educamos en comunidad”, “Vamos sin prisa, pero sin pausa”, a partir de estas máximas y de la iluminación de la Conferencia de Medellín (1968) y de los pedagogos mencionados, se inicia en el colegio esta experiencia de educación “liberadora, evangelizadora y cualificada”. (Flores & Rodríguez, 2011, pág. 73)

El colegio Claretiano se convertiría en sede de las agrupaciones juveniles que se organizaron en Bosa en el transcurso de estas décadas; prestará sus espacios y sus herramientas para la organización de las escuelas deportivas, será sede del Congreso Indígena (1982), y sus estudiantes serán quienes nutran los procesos organizativos que se estaban gestando, acompañados de sacerdotes y de religiosos en formación.

La Fundación Cultural Chiminigagua y la Fundación para la Investigación Teatral Kerigma, serán los estandartes de la organización juvenil agenciada por los claretianos en Bosa, siendo el colegio Claretiano y sus estudiantes participes más que activos en la consolidación de dichas manifestaciones culturales que cargaban un alto contenido político.

Empero, en este pequeño apartado se hará referencia a uno de los procesos más relevantes de la acción educativa de los claretianos en Bosa: los procesos de alfabetización para adultos y para adultos mayores que el colegio hizo posibles, y los cuales tuvieron una influencia muy grande en la vida de las personas que los llevaron a cabo y, claramente, en las de quienes los recibieron.

Sin dejar de mencionar, la repercusión que tuvo para estudiantes, seminaristas y para la misma comunidad de Bosa y otras regiones del país, la creación de un grupo dedicado a prestar servicios de salud en los lugares donde la acción estatal era deficiente; haciendo posible, primero que se solventaran problemas de este orden, y segundo, creando en muchos jóvenes la inquietud por la medicina y por la opción de esta hacia los más pobres y necesitados.

A partir de los testimonios y de la información recopilada, el colegio Claretiano de Bosa, en su acción educativa y evangelizadora, siendo consiente de los déficits tan altos en materia educativa, la falta de cobertura tan ampliada y teniendo en cuenta el exponencial incremento de la población en la localidad, decide abrir procesos de educación popular para las personas más desfavorecidas. Un proceso que implicaba, además del empoderamiento, la recuperación de la dignidad para cientos de personas que nunca habían tenido la posibilidad de aprender a leer y a escribir.

Del mismo modo, se abriría la posibilidad para todas aquellas personas que por motivos *de* empobrecimiento y exclusión habían tenido que dejar sus estudios de primaria y de secundaria para dedicarse a trabajar, a que accedieran a la educación. Así, después de una serie importante de investigaciones y de la adecuación de la planta física, como de la formación de los maestros, se abre la jornada nocturna.

En 1978 Se inició la experiencia de educación y alfabetización de adultos en las horas de la noche. En este mismo año se dio inicio a la jornada nocturna con el fin de ofrecer una alternativa educativa a la población que por varios motivos no había podido estudiar en la jornada diurna. La población estudiantil de la jornada de la noche estaba integrada por trabajadores, amas de casa, y

en general, personas venidas del campo, o la población socialmente excluida del servicio educativo. (Flores & Rodríguez, 2011, pág. 20)

La movilización de recursos económicos, provenientes de la jornada de la mañana, hizo posible la apertura de la jornada nocturna. La apertura y el funcionamiento de esta jornada fue un proceso mancomunado, entre religiosos, estudiantes, profesores y todo miembro de la comunidad educativa que quisiera aportar en la construcción de esta causa.

La educación al interior del colegio, en todas sus jornadas tenía una clara proyección social, haciendo del servicio social de los estudiantes una plataforma importante para su formación y para la formación de muchas personas de los barrios vecinos, claramente empobrecidos, en habilidades de lectoescritura y en formación política. Se hizo posible el empoderamiento que les permitiera a las personas generar procesos organizativos en los que pudieran exigir, entre otras cosas, el acceso a los servicios públicos básicos y la pavimentación o la construcción de accesos a sus barrios.

A continuación se recogen apartados del testimonio de Crisanto Gómez, funcionario de Bienestar Universitario de la Universidad Pedagógica Nacional, quien fuera estudiante del colegio Claretiano en la jornada nocturna, y haría parte de grupos de alfabetización a población desfavorecida de la localidad de Bosa:

Yo comencé a estudiar en el colegio Claretiano a hacer bachillerato nocturno porque había una concepción interesante y el colegio en la mañana educaba a los hijos de clase media, algunos de clase alta, tenía unos ingresos más o menos importantes que le permitían sostener la jornada de la tarde a la que ya acudía más la gente de los sectores populares de Bosa y Kennedy y adicionalmente sostener un proceso educativo para adultos en las horas de la noche. Entonces yo ingrese al colegio Claretiano en la jornada nocturna porque había perdido un año y mis padres me dijeron “no es posible seguir dándole educación pero tiene que seguir estudiando si quiere permanecer en la casa”, entonces esa fue como la alternativa, para poder trabajar y estudiar en la noche. Y en la noche la educación, los profesores que había eran muchos profesores de la Nacional, de la Pedagógica, muy comprometidos con procesos políticos inscritos en la izquierda y algunos cercanos a la insurgencia. En ese momento

estaba en pleno auge el M-19 y allí era también muy fuerte la presencia del ELN, entonces vía contenidos, vía discusiones permanentes poco a poco uno se iba politizando en la cotidianidad del colegio, pero algo que lo marca a uno es que el colegio además de hacer esa formación política en las clases, había muchos eventos que contribuían a que uno se involucrara mucho más, entonces por ejemplo había jornadas de solidaridad con la revolución sandinista; en el colegio Claretiano se hizo el primer congreso indígena de Colombia, entonces nosotros nos involucrábamos con los indígenas en la organización, en colaborarles en todos los eventos que tenían que llevar a cabo; se hizo un primer encuentro de organizaciones cívicas y populares, y el colegio fue sede de los primeros campamentos por la paz que organizó el M-19 durante el proceso de paz en el año 83-84, y en todo uno estaba permanentemente; si uno tenía disposición se involucraba, por supuesto que había disposición porque había una formación política que le permitía llegar a eso, entonces el estar en el colegio le permitía a uno estar en contacto con todo eso, además de las lecturas y las discusiones de los cursos y la influencia de los profesores, en mi caso incidió mucho un profesor de filosofía que era misionero y con el tiempo llegó a ser sacerdote, era nuestro profesor de geografía e historia, llegó a incidir tanto que yo opté por las humanidades y las ciencias sociales y a estudiar derecho por influencia de él.” (Gómez, 2014)

El testimonio de Crisanto Gómez permite observar que el contexto nacional e internacional hacía posible el surgimiento de diversas manifestaciones políticas que se nutrían de experiencias de fe, las cuales, al igual eran posibles por la voluntad de los religiosos de la comunidad, quienes asumían su compromiso cristiano desde la movilización social, desde la protesta, desde la denuncia, luchando por la defensa de los derechos de los más desfavorecidos.

De manera que, espacios físicos como el colegio y como la parroquia se convertían en espacios de discusión y de formación política que dejarían frutos importantes en las vidas de las personas que participaron de dichos espacios, en tanto su compromiso político con la transformación de la realidad.

En este sentido, en conjunto con la pastoral juvenil que se generaba desde la parroquia, el colegio Claretiano llevó a cabo procesos que tuvieron repercusiones importantes a nivel personal y organizativo de los habitantes de Bosa, ayudando en el mejoramiento de la calidad de vida de muchas personas, las cuales crecían sin mayores opciones y completamente excluidas de toda posibilidad educativa y laboral, encontrando en estos procesos una luz y una esperanza que significaba una salida a sus situaciones de pobreza y exclusión.

5. Materialización de los procesos formativos en escenarios concretos.

5.1. Fundación Teatral Kerigma (La Iniciativa de Comunicación, 2002)

Kerigma inició sus actividades como un grupo de jóvenes que, reunidos en la Parroquia San Bernardino, comenzaron a hacer teatro comunitario hacia el año 1978, en el marco de la pastoral juvenil claretiana. De la parroquia, saldrían a un pequeño cuarto comunal donde montarían algunas obras teatrales y muestras artísticas.

Diez años después, reciben una casa en donación, donde se asentaría todo su trabajo artístico que además tenía un componente político y reflexivo, en torno a la participación comunitaria y al empoderamiento de los niños y los jóvenes a partir de la música, la danza y el teatro, además de talleres de capacitación en comunicación alternativa.

En sus instalaciones funciona la Casa de la Cultura de Bosa, un espacio igualmente dedicado al teatro comunitario, a la música y a las danzas, brindando posibilidades a una cantidad importante de habitantes de la localidad que viven en medio de la pobreza y la exclusión.

Una sala concertada de teatro; un grupo de teatro que escribe, diseña y monta sus propias obras; una escuela de formación artística; un centro de investigación cultural; una biblioteca pública; un banco de proyectos de desarrollo cultural. Todo eso es ahora la Casa de la Cultura, que empezó haciendo sociodramas sobre la problemática del cocinol en Bosa, a comienzos de los años 80. (El Tiempo, 2000)

La Fundación cuenta con importante reconocimiento internacional, siendo invitada a festivales, cuenta con la producción de documentos académicos y aporta al empoderamiento de las comunidades barriales en la localidad de Bosa principalmente.

5.2. Corporación Claretiana Norman Pérez Bello

De todas y todos hemos aprendido a diario y, en solidaridad, defendemos los derechos de los menos favorecidos y de las víctimas. Celebramos la memoria y la esperanza. No hay fin sino camino, la causa de las víctimas nos mantiene animados y persistentes hasta alcanzar la justicia y la paz. (Corporación Claretiana Norman Pérez Bello, 2009)

En su compromiso con la justicia y con los derechos humanos, la comunidad claretiana conformará en el año 1996 el comité de derechos humanos Norman Pérez Bello, en honor al joven asesinado en Bogotá en el año 1992 en el cumplimiento de sus labores en los grupos juveniles que la comunidad tenía para esa época.

Norman, oriundo de Sogamoso, mostró su inclinación y sensibilidad social desde muy joven, participando en diferentes agrupaciones juveniles, hasta su llegada a Kigüe Yacta. Desde muy temprano también comenzaron las intimidaciones y las amenazas contra su vida, siendo víctima de retención ilegal por parte de fuerzas del Estado en un allanamiento, igualmente ilegal, en la sede del movimiento en Sogamoso.

Dos años antes de ser asesinado, en 1990, se trasladó a la localidad de Bosa donde se unió de manera inmediata a la pastoral juvenil claretiana, como animador de una de las Comunidades Eclesiales de Base que se estaban conformando en la localidad y como catequista.

El 10 de junio de 1992 es asesinado en la ciudad de Bogotá, próximo a cumplir los 25 años de edad, en hechos que no han sido esclarecidos hasta el día de hoy. Su muerte estremece a todos los compañeros que tuvo en los procesos formativos en Bosa y a todas las personas de la localidad, que acuden masivamente a una Eucaristía en su honor, repudiando los hechos que le cegaron la vida.

Tres años más tarde, por iniciativa de misioneros en formación se crea el Comité de Derechos Humanos “Norman Pérez Bello”, un espacio de denuncia, formación y acompañamiento que, entre otros, tiene como finalidad la acogida de personas, líderes comunitarios y defensores y defensoras de derechos humanos de diferentes regiones del país que son amenazados o desplazados debido a su trabajo comunal. El auge del paramilitarismo a lo largo y ancho del país posibilitará la acción del comité y su acompañamiento a las víctimas.

El comité dará luego paso a la Comisión Provincial de Justicia, Paz e Integridad con la Creación, como ente coordinador de todos los trabajos de Derechos Humanos y defensa de la Vida que se realicen en la provincia.

Más adelante desde la formación se genera la sensibilidad y el compromiso con las víctimas, en la acogida. Las casas de formación abren sus puertas a personas desplazadas que vienen de procesos de resistencia a buscar apoyo en Bogotá o sencillamente a salvaguardar la vida.

En esta misma época y también desde las motivaciones hechas en las casas de Formación, la provincia entra a hacer parte de las organizaciones firmantes del Proyecto Colombia Nunca Más, un proyecto de investigación sobre crímenes de lesa humanidad, que significa mucho en una desigual lucha contra los mecanismos legales de impunidad.

Los datos anteriores muestran como los procesos formativos van evolucionando en su conciencia política y se van haciendo gestores de proyectos provinciales. No se puede dejar de lado que tales procesos pastorales no han escapado a fuertes y prolongadas discusiones, lo que hace que las decisiones sean más críticas y participativas. (Ramírez, Tibaduiza, & Martínez, 2012, pág. 78)

En el año 2003, el comité se convertirá en la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello dedicado a la promoción de los derechos humanos y al acompañamiento a las víctimas. Entre otras cosas, el paso de comité a corporación estuvo precedido por la conformación del grupo de derechos humanos de la Parroquia San Antonio María

Claret en el barrio La Despensa en el municipio de Soacha, en los límites entre Bogotá y tal municipio. Parroquia a cargo de la comunidad religiosa de los misioneros Claretianos.

El comité pudo recoger los frutos de las misiones que en años anteriores la comunidad religiosa había realizado en diferentes regiones del país, para poder instalarse en ellas de manera que pudieran llevar a cabo más directamente el acompañamiento a los perseguidos, amenazados y desplazados.

En los años 2003, después de la conformación de la Corporación, hasta el año 2006 acompañaron el proceso y la consolidación de lo que llamaron la Zona Humanitaria (CIVIPAZ) en El Castillo (Meta), del mismo modo, en medio de la retoma de territorios que adelantó la Seguridad Democrática realizaron misiones humanitarias en el Alto y Bajo Ariari.

A lo largo de toda la década del 2000, el trabajo de acompañamiento a víctimas se fortalecerá, dándole paso a diferentes manifestaciones como la organización y realización de la Caravana por la Vida y la Paz en San José del Guaviare y Mapiripán en el departamento del Meta, rindiéndoles homenaje a las víctimas de esta masacre. Se refuerza la presencia misionera en regiones como Nunchía (Casanare) y Morcote Paya (Boyacá), azotada por la acción de grupos paramilitares y por la persecución del Ejército (ejecuciones extrajudiciales, limpieza social).

En el 2012 se acompañan familias desplazadas en el asentamiento la María, KM 14 vía Quiba; el año 2013 se abre acompañamiento a la comunidad del Porvenir en Puerto Gaitán (Meta), amenazada de ser despojada por clanes familiares de vinculación paramilitar.

Año tras año se han sumado otros y otras: estudiantes de universidades, colaboradores y colaboradoras, desde el año 2010 tenemos convenio con E-CHANGER Suiza, quien financia dos cooperantes suizas en nuestra misión, una muestra concreta de la cooperación norte sur; así mismo, todo este quehacer es con otros y otras organizaciones y personas: Colectivo de Abogados CAJAR, Fundación Comité de Solidaridad con los Políticos,

Fundación Minga, Humanidad Vigente, Corporación Jurídica Yira Castro, COSPACC, movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), Coordinación Colombia Europa Estados Unidos, La Voz de la Tierra en los Llanos Orientales, Comité Cívico por los Derechos Humanos; CEDEBI, CINEP, Banco de Datos, ETC. (Corporación Claretiana Norman Pérez Bello, 2013)

El trabajo de la Corporación en últimas responde al proceso de transformación que la comunidad religiosa inició a finales de la década de 1960; un proceso que sumó enormes esfuerzos y atravesó muchos obstáculos en una apuesta que, alimentada por la fe cristiana, permitiera el trabajo comprometido por los empobrecidos y por los marginados.

CAPITULO 4

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: UNA APUESTA PARA LA COMPRENSIÓN DEL PRESENTE EN LAS AULAS

Una seria y responsable reflexión pedagógica debe iniciar desde el comienzo de la formación profesional de las y los maestros, reconociendo desde el inicio la responsabilidad que significa y el compromiso que implica esta labor. Por tanto, la profesión no puede ser lugar de paso y de los sueños sin cumplir de quién quiso y no pudo ser politólogo, sociólogo, historiador, geógrafo, físico, ingeniero, etcétera.

Un segundo elemento que debe contener la reflexión pedagógica es el compromiso ético del maestro en el conocimiento y afianzamiento de sus habilidades pedagógicas y a la vez la comprensión y la valoración del contexto en el que adelantará su ejercicio de enseñanza, el reconocimiento del sistema educativo en el que está inmerso junto con sus estudiantes, las implicaciones que tiene sobre la labor pedagógica la voluntad y las ganas que tengan las y los estudiantes de aprender. Factor que, sin caer en determinismos, está vinculado con el contexto social.

De tal manera, para llevar a cabo las reflexiones pedagógicas se debe tener en cuenta que ese sistema educativo está diferenciado y que a pesar de la existencia de unos lineamientos generales estipulados por la política educativa, la educación que reciben los diferentes segmentos de la población es distinta, producto de su mayor o menor acceso a recursos económicos, con los cuales pueden acceder a una educación mejor y de más alta calidad.

En el contexto colombiano, uno de los más desiguales del mundo (Mosquera, 2014), el interés de los gobiernos, locales y nacionales, de turno por mostrar cifras ha incidido en el crecimiento de los índices de escolaridad y cobertura, lo que ha posibilitado el ingreso de un porcentaje importante de jóvenes, niñas y niños al sistema educativo durante los últimos años según cifras del DANE (Gutiérrez M. ,

2008), los cuáles están siendo atendidos, principalmente, por instituciones oficiales³.

De los 12 millones de jóvenes, niñas y niños que hacen parte del sistema educativo, cada año se gradúan aproximadamente 600 mil de los cuales sólo el 35% (Rojas, 2011) tiene acceso a la educación superior, técnica, tecnológica y profesional.

Más de 300 mil jóvenes sin oportunidades se dedicarán al rebusque, otras y otros serán madres y padres prematuros y otros tantos optarán por la delincuencia como forma de conseguir el sustento diario.

Más allá de las cifras, se puede decir que Colombia es una sociedad excluyente, indolente e indiferente ante ese gran número de seres humanos, personas de carne y hueso, con historias reales que han sido, seguramente sin saberlo, víctimas de la violencia y de la segregación política, económica y social, ejes transversales de la conformación del Estado colombiano, porque difícilmente se puede hablar de nación.

De igual manera, se deben tener en cuenta las condiciones laborales de las y los maestros. Fundamentales para entender la difícil situación de la educación en Colombia, en tanto los profesionales de la educación son de los peor pagados y la presión al interior de muchos colegios resulta perjudicial incluso para su salud física y mental.

Teniendo en cuenta todo esto, la escuela, ha sido uno de los tantos “chivos” expiatorios sobre los que han recaído todas las culpas de los males de la sociedad colombiana. La violencia y sus múltiples manifestaciones, los problemas con sustancias alucinógenas, legales o ilegales, los embarazos prematuros y un largo etcétera, son responsabilidad de las instituciones escolares y de los maestros

³ Según cifras del Ministerio de Educación Nacional más de nueve millones de estudiantes acuden a instituciones oficiales, un poco más del 84% de la población total matriculada. (Ministerio de Educación Nacional, 2010)

quienes no han sido capaces de resolver los asuntos que son concernientes a todo el conjunto de la sociedad.

Lo anterior no quiere decir que la escuela no tenga responsabilidad, por supuesto que la tiene, pero esta responsabilidad es compartida, y en mayor medida los gobernantes, representantes de los intereses particulares de las clases dominantes, el sistema político y económico, son los grandes causantes de tal estado de cosas, pues este es funcional a sus intereses y al mantenimiento de su hegemonía.

Si bien el surgimiento de la institución escolar tiene sus raíces en la consolidación de los Estados modernos burgueses, y en tal sentido puede ser entendida como un aparato ideológico del Estado, reproductor de las condiciones de producción de las relaciones sociales en su conjunto, no obstante se debe asumir como un escenario en el que es posible resistir y en donde se puede comenzar a transformar el orden establecido.

“Transformar el orden establecido” podría leerse como una frase de cajón con la que se alimentan las utopías de algunas y algunos maestros, por tanto el propósito de este apartado es, desde la exposición de una experiencia concreta, invitar a las y los maestros a intentar salir de los lugares comunes y optar por un ejercicio de enseñanza firmemente comprometido con la transformación de la realidad, desde una práctica pedagógica real, ética y responsable, que apunte por este objetivo.

La reflexión anterior se hace con el fin de problematizar el ejercicio de enseñanza en general, a partir de una práctica pedagógica en particular, en donde quienes se forman y ejercen como maestros se pregunten y además se comprometan con esa realidad ineludible.

La práctica pedagógica, base de este apartado, la cual se llevó a cabo de marzo a octubre de 2014, se realizó en el Colegio Claretiano El Libertador, de la localidad de Bosa, con algunas y algunos estudiantes de grados décimo y undécimo, que por interés personal se quisieron vincular a un trabajo de construcción y recuperación de memoria histórica de la Comunidad de religiosos Claretianos, en esta localidad.

Para adelantar esta práctica pedagógica, se tuvieron como referentes dos enfoques pedagógicos que serán expuestos y conceptualizados en este apartado, para, finalmente, exponer de qué manera se llevó a cabo esta práctica pedagógica, y las reflexiones que esa experiencia escolar generaron para un maestro en formación de licenciatura.

La **enseñanza de la historia reciente** y algunos elementos de la **enseñanza para la comprensión** fueron los enfoques pedagógicos seleccionados para adelantar la práctica, que se llevó a cabo bajo el convenio suscrito entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Comunidad de Misioneros Claretianos de la localidad de Bosa, quienes, en el marco de la conmemoración de sus 90 años de presencia y trabajo en este sector de la ciudad, querían adelantar procesos de recuperación y reconstrucción de memoria histórica, por lo que el tema abordar con los estudiantes sería este.

Para ello se estableció como grupo de prácticas a los estudiantes que prestaban el servicio social en grado 10 y 11. Esta modalidad de practica generó dos situaciones, por un lado el grupo de estudiantes se fue reduciendo a medida que las actividades desarrolladas en el espacio implicaban la presentación de trabajos y ejercicios de escritura, en alguna medida al ser un espacio que no involucraba calificaciones que fueran definitivas para una clase, algunos optaron por no continuar. Sin embargo, el uso de los enfoques pedagógicos incidió en que un grupo reducido de estos estudiantes culminara el proceso en el mes de octubre con aprendizajes importantes que de una u otra forma incidieron o incidirán en sus vidas.

La utilización de los dos enfoques mencionados va a responder a ese compromiso ético mencionado, teniendo en cuenta que el tema, predefinido desde el comienzo, contiene elementos que se pueden problematizar en la escuela desde la enseñanza de la historia reciente y que son trascendentales para la comprensión que tienen los estudiantes del contexto en el que nacieron y en el que llevan a cabo sus vidas.

Del mismo modo, la enseñanza para la comprensión aplicada a las problemáticas y al devenir histórico que configura y ha configurado a la localidad de Bosa, brindó a

los estudiantes herramientas para la vida, en torno a soluciones prácticas que, desde el conocimiento de la historia, mejore sus condiciones de vida, tanto personales como en comunidad: colegio, familia, barrio, etcétera.

De esta manera, la enseñanza de la historia reciente y la enseñanza para la comprensión, para esta experiencia en particular, se desarrollan conjuntamente.

A continuación se expondrá en qué consiste la enseñanza de la historia reciente, como conceptualización de un objeto de enseñanza que debe ser crucial para la enseñanza en general de las ciencias sociales en las instituciones educativas.

1. ¿Por qué la enseñanza de la historia reciente?

El estudio de la historia reciente va a surgir en el mundo tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, pues los traumas que supuso tal acontecimiento eran determinantes para explicar el presente de la sociedad en general y de los sujetos en particular.

En América Latina, los desarrollos más importantes se dieron en Argentina durante la década de los 60 y 70 pero la irrupción en 1976 del gobierno militar relegó las investigaciones en didáctica y censuró las que se estaban poniendo en práctica. Si bien la Ley General de Educación no se renovó hasta 1993, antes del comienzo de la Dictadura se adelantaban esfuerzos investigativos en esta materia y en algunas regiones del país se ponían en práctica innovaciones a la hora de enseñar la historia.

Una de las profesoras e investigadoras insignias de estas innovaciones fue Susana Simián quien a finales de la década de 1960 propuso y puso un marcha un método de enseñar historia al que llamó *Método Retrospectivo*, el cual abandonaba la forma tradicional de enseñar historia, sobrepasando la memorización de fechas, nombres, acontecimientos, para dar paso a una enseñanza de la historia comprometida con el momento que vivía el país.

Disconforme con la modalidad predominante de enseñar historia por aquel entonces, la Profesora Simián de Molinas manifiesta que con su propuesta intenta abordar una historia integral que refleje la vida de los pueblos en toda su complejidad y llegue hasta la actualidad. Para ello propone la aplicación del “método retrospectivo”, es decir estudiar el pasado siguiendo un orden cronológico regresivo a partir de acontecimientos de la actualidad, de modo que la historia sea un instrumento adecuado para la comprensión del presente. Con esta innovación pretende alcanzar los objetivos que espera de la enseñanza de la historia y que considera no pueden lograrse con la metodología tradicional:

Citando a la profesora Simián,

- 1) que la historia sirva de instrumento para interpretar en alguna medida el presente, e inversamente que el conocimiento de lo actual arroje luz sobre el pasado más o menos remoto;
- 2) permita la adquisición de las nociones de tiempo, de causa, de proceso, de estructura;
- 3) brinde una clara comprensión de la interdependencia y vinculaciones existentes entre los diversos aspectos de una misma civilización y entre distintas civilizaciones;
- 4) realice la síntesis integradora de la vida de cada pueblo, de las naciones más relacionadas entre sí, y en última instancia de la humanidad toda. (Amézola, Dicroce, & Garriga, 2009, pág. 120)

Las iniciativas oficiales durante la primera década del siglo XXI apuntaron por la recuperación de la memoria histórica del pasado reciente argentino, por tanto el “Proceso de Reorganización Nacional”, nombre dado a la dictadura, debía ser incluido en los currículos escolares como herramienta para tal recuperación y como elemento que le permitiera a los estudiantes comprender la sociedad en la que vivían. (Amézola, Dicroce, & Garriga, 2009)

En este punto surge la dicotomía que se ha presentado en los estudios sobre la memoria, que, citando a LaCapra, escribe Elizabeth Jelin, por el lado del positivismo extremo identifica lo fáctico con la existencia de pruebas materiales de algo que ocurrió, y lleva a desechar las subjetividades de los actores (incluyendo creencias, sentimientos, deseos y pulsiones) es decir la memoria; por el otro lado la postura subjetivista extrema, puede llegar a privilegiar de tal manera las narrativas subjetivas de la memoria que termina identificando a la memoria (incluyendo toda la posible ficcionalización y mitologización) con la historia. (Jelin, 2002, págs. 65-66)

Para no ampliar la discusión, en tanto no es el objetivo de este texto, se establecerá una postura que media entre las dos expuestas en el párrafo anterior, y que será a lo que apunta un enfoque pedagógico de enseñanza de la historia reciente, que no opta por el extremo subjetivista sobre el positivista, sino que haya entre los dos un diálogo que permite el surgimiento de este objeto de enseñanza enmarcado en los estudios sobre la memoria.

Entonces, adhiriéndose a LaCapra, Jelin defiende una posición que “propone una concepción de la historia que involucra una tensión entre la reconstrucción objetiva (no objetivista) del pasado y un intercambio dialógico con él y con otros investigadores, en el que el conocimiento no entraña solamente el procesamiento de información sino también afectos, empatía, y cuestiones de valor”. (Jelin, 2002, pág. 67)

En este sentido, la emergencia de nuevos actores sociales, o la visibilización de los mismos, así como el cambio en políticas gubernamentales, tal y como sucedió en Argentina, va a posicionar estos discursos y a su vez fortalecerá su inclusión en los currículos escolares.

Los cambios en escenarios políticos, la entrada de nuevos actores sociales y las mudanzas en las sensibilidades sociales inevitablemente implican transformaciones de los sentidos del pasado. (...) No se trata necesariamente de ejercicios negacionistas, (...) sino de la selección y el énfasis en ciertas dimensiones del pasado que distintos actores rescatan y privilegian, y de los

cambiantes investimientos emocionales y afectivos que esto implica. La construcción de memorias sobre el pasado se convierte entonces en un objeto de estudio de la propia historia, el estudio histórico de las memorias, que llama entonces a historizar la memoria. (...) La ubicación social de los diversos actores y sus sensibilidades, la conformación del escenario político en el que están insertos, y las luchas de sentido en las que están embarcados son algunos de los elementos que ayudan a explicar estos cambios de sentido. (Jelin, 2002, págs. 69-70)

La introducción de la historia reciente como un contenido de enseñanza en la escuela, va estar ligada a los estudios sobre la memoria, de manera que, como propone Jelin, *historizando* la memoria y haciendo de ella un objeto de enseñanza, la historia reciente le permita a las y los estudiantes comprender el presente en el que viven, a partir del pasado.

De esta manera, la conversión de la historia reciente en objetos de enseñanza optará por la transfiguración de la misma a una historia que ya no centra su atención en la memorización de fechas, nombres y acontecimientos que los y las estudiantes deben hacer como miembros de una unidad nacional, sino revisarla, estudiarla y comprenderla de manera crítica, haciéndose y sintiéndose parte de ella.

La memoria, a la que atañe la historia, que a su vez la alimenta, apunta a salvar el pasado sólo para servir al presente y al futuro. Se debe actuar de modo que la memoria colectiva sirva a la liberación, y no a la servidumbre de los hombres. (Le Goff, 1991, pág. 183)

Por el lado contrario, encontramos lo que ha sido la enseñanza de la historia de manera tradicional, que es necesario exponerla en este apartado para diferenciarla de lo que se propone desde la experiencia argentina y que se ha tomado para la realización de este texto en el marco de una práctica pedagógica concreta, en el Colegio Claretiano El libertador.

Raimundo Cuesta profesor español que igualmente dedicó sus esfuerzos en transformar la enseñanza de la historia en España, teniendo en cuenta lo que

significó la Guerra Civil, el Franquismo y la transición a la democracia para el presente de ese país, identifica dos tipos de historia que se enseñan en las escuelas: anticuaria y monumental, de las que afirma lo siguiente:

(...) son componentes imprescindibles de la conciencia histórica, pero es preciso señalar su alto potencial de degradación como instrumentos de dominación a través de los usos de la historia escolar. Los programas y libros de texto hasta las prácticas docentes han abundado tradicionalmente en la promoción de un sentido histórico atravesado por una concepción monumental-anticuaria del pasado puesta al servicio de la construcción y perpetuación de los estados nacionales. (Cuesta, 2010, pág. 59)

A lo que propone una historia crítica que significa,

(...) ajustar cuentas con el pasado porque todo pasado es digno de ser condenado y únicamente a aquel a quien tortura una angustia de presente y que a toda costa quiere desembarazarse de su carga, sólo ése siente la necesidad de una historia crítica, es decir, de una historia que juzga y condena. Esta historia deja de ser un instrumento de identificación, porque para vivir es preciso aniquilar, ajusticiar el pasado y cortar sus raíces a cuchillo de modo que, como señala Foucault, la historia deviene en una auténtica contramemoria encargada de resaltar las discontinuidades, las contradicciones y lo mudable de todo lo humano. Es así como la historia crítica nos permite imaginar una nueva enseñanza del pasado, una enseñanza que, empleando el método genealógico en la construcción de la conciencia histórica de los estudiantes, desplaza, relega y arrincona los elementos monumentales y anticuarios del pasado poniendo en su lugar la mirada crítica. (Cuesta, 2010, pág. 59)

El estudio de la memoria, y los procesos de recuperación o reconstrucción de esta, por tanto, serán indispensables para la enseñanza de esta historia crítica, pues permitirá la introducción de elementos que tradicionalmente son relegados, por no considerarse científicos y veraces; y sin darles absoluta credibilidad, posibilitarán el reconocimiento de otros puntos de vista, pondrán de manifiesto las emociones y los sentimientos que atraviesan un episodio histórico y de esta forma permitirán el

reconocimiento de las subjetividades que hay detrás de todo evento traumático, subjetividades que constituyen toda sociedad.

Teniendo en cuenta el pasado reciente y violento que vivió, en este caso específico la sociedad argentina, va a cobrar una importancia significativa en la enseñanza y en la construcción de memoria colectiva, como un compromiso de no repetición y de construcción de nación.

En consecuencia, en la Argentina se retomará el legado de la profesora Simián, y se involucrarán temas y debates que problematizarán el presente a partir de esos sucesos ocurridos en el pasado más inmediato. Entonces, la visibilización de esos otros actores sociales, víctimas y sobrevivientes de la dictadura y la iniciativa gubernamental facilitarán la introducción de temáticas relacionadas con la pobreza, los derechos humanos, la globalización y el neoliberalismo, entre otros, que al ser elementos constitutivos de la actualidad podían ser abordados desde ese pasado reciente que fue el “Proceso de Reorganización Nacional”. Esto implicará un ir y venir del pasado al presente y viceversa, no como una secuencia en línea recta, sino como un aprendizaje dinámico en el que es necesario comparar, hallar secuencias y discontinuidades.

La agenda de cuestiones para pensar el presente incluye temas, problemas, debates, que desafían al quehacer docente a la hora de su transposición didáctica.

Entre ellos cobran especial relevancia varias cuestiones interrelacionadas en el mundo globalizado del presente: los derechos humanos, entendidos no solamente como los que fueron violados por las dictaduras [...] sino también como el conjunto de derechos fundamentales que hacen a una vida humana digna, severamente erosionada por las políticas neoliberales desarrolladas durante los últimos treinta años; la debilidad de una democracia política coexistente con la exclusión social, cuyo ideal igualitarista corre riesgo de perder sustento, debilitando así los procesos de consolidación de este sistema político. Se trata de temáticas especialmente adecuadas para un tratamiento retrospectivo. (Amézola, Dicroce, & Garriga, 2009, pág. 122)

Se podría agregar que el estudio de la historia reciente y la importancia de la memoria como objeto de enseñanza estaría directamente relacionada con temáticas abordadas en las escuelas como lo son la configuración mundial tras el fin de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría, en tanto estos dos acontecimientos van a tener una incidencia directa en la configuración del presente de cada país, pues afectaron de manera evidente a muchas sociedades a nivel mundial, a las latinoamericanas en este caso, que en mayor o menor medida afrontaron episodios de violencia, de regímenes militares y de violación sistemática de derechos humanos, en el marco de la eliminación del enemigo interno y de la instauración de las políticas neoliberales, como directriz dada y apoyada por los gobiernos norteamericanos, con el objetivo de alejar el comunismo de su “patio trasero”.

La experiencia argentina en innovación didáctica y pedagógica, además de sus proyectos “Nunca Más” y de recuperación y reconstrucción de memoria abre puertas y traza caminos importantes que las y los maestros en Colombia deben empezar a recorrer, ante los desafíos que han estado presentes en los ejercicios de enseñanza, sobre todo de las ciencias sociales, desde siempre, teniendo en cuenta que la violencia ha sido una constante desde el establecimiento de la República en el 1819, hasta hoy.

Con esto lo que se busca es que los y las jóvenes estudiantes de secundaria hallen en su pasado más inmediato, en la vida de sus abuelos, de sus tíos, de sus padres las respuestas de por qué viven como viven, y qué pueden hacer para transformar sus condiciones de vida. Del entendimiento de la historia como un campo en disputa que se reconfigura dependiendo de los sentidos que se le den a la misma y los cuales ellas y ellos (estudiantes y maestros) producen como sujetos históricos.

2. La importancia de la Enseñanza de la Historia reciente en las escuelas colombianas: una aproximación desde la Enseñanza para la Comprensión

No obstante, uno de los obstáculos a superar tiene que ver con el desinterés que las nuevas generaciones manifiestan ante el estudio de la historia. Es más, algunos

medios de comunicación resaltan la importancia de volver a darle a la historia más horas en los currículos (Semana, 2012), debido a que ni se está llevando a cabo la labor de enseñar los hitos fundacionales ni se están reivindicando en las aulas a los héroes de la patria, estas voces están en el marco de una idea tradicional de historia patria e historia como cultura general. La clase de Ciencias Sociales, es un compendio de algo de historia, geografía, ciencia política, economía, sociología, antropología, democracia, derechos humanos y ciudadanía, todo en unas 4 horas semanales.

Los efectos de la escasa o nula formación en esta materia están a la vista. “Me llegan bachilleres con conocimientos precarios o casi nulos de historia -explica Enrique Serrano, profesor de la Facultad de Ciencia Política de la Universidad del Rosario-. Aunque algunos colegios hacen una introducción razonable al tema, otros, con la idea de que las ciencias sociales han caído en descrédito absoluto, no enseñan ni lo fundamental. Desconocer la historia fomenta un pensamiento mágico: hace que los estudiantes creen en mitos e ideas falsas con extrema facilidad, no tengan una visión razonable de sí mismos y sean personas manipulables”.

Por el contrario, según Serrano, un joven con bases sólidas de historia está mejor situado en el mundo, sabe de dónde viene y a dónde va, tiene una vocación profesional más clara, voluntad de ayuda y solidaridad definidas, pensamiento político maduro y metas claras en la vida. (Linares, 2013)

La responsabilidad de la educación histórica ha quedado en manos de la televisión y de los periodistas, con todos los riesgos y desastres que eso implica, convirtiéndola en un componente más de la industria cultural, que necesita vender productos y ganar rating (novelas sobre Policarpa Salavarrieta, sobre los hermanos Castaño o sobre Pablo Escobar) o de los informes periodísticos sobre actualidad, con intereses particulares de los dueños del periódico o del canal, que no profundizan sobre las causas históricas de los problemas que padece Colombia, deformando aún más la ya limitada comprensión histórica que en general tienen los colombianos, sumándole a eso que lo que puede ser importante para los maestros,

siete, diez, doce, quince años mayores que los estudiantes, no reviste la más mínima importancia para estos por lo que la brecha generacional, en muchos casos no tan amplia, termina siendo otro obstáculo.

Des-conocer lo reciente puede ser un síntoma que nos revela la verdadera relación con el pasado- sin interesar que este sea lejano o reciente- o también podría ser un síntoma que dé cuenta de cuál es el lugar de la historia en nuestra sociedad, pregunta que permite indagar aspectos que nos definen como comunidad. La propuesta entonces consiste en abordar teóricamente el síntoma, entendiendo el pasado como un nuevo territorio de la política, y poner en juego algunas cuestiones que hacen al debate sobre la sociedad en nuestro país y desde allí reconocer la importancia de la enseñanza de la historia reciente/presente en la formación de las jóvenes generaciones. (Funes, 2006, págs. 95-96)

En los colegios oficiales del orden distrital, departamental o nacional que, como ya se afirmó, reciben al grueso de la población, se observa que los niños, niñas y jóvenes no tienen mayor interés de estar en la institución; -situación que se pudo apreciar en esta ejercicio pedagógico y en otros- entre otras cosas porque sus expectativas, sus habilidades, sus gustos así como sus problemáticas parecieran no tener vínculo alguno con lo que se supone deben aprender y mucho menos con su presente y futuro. La violencia parece un asunto naturalizado y es usada con todo fin: jugar, hablar, comer, conseguir pareja e incluso para relacionarse con los maestros y directivas.

En este marco, y volviendo al compromiso ético del que se ha hecho mención desde el comienzo, se propone un abordaje de la práctica pedagógica desde las apuestas hechas por la Enseñanza para la Comprensión, enfoque pedagógico que hace posible que lo que se enseña en la escuela tenga sentido para la vida de las y los estudiantes en cuanto permita que lo enseñado genere facultades de acción, permita que los estudiantes **comprendan** y en ese sentido actúen, usando lo comprendido en su cotidianidad, en la resolución de problemas y en toda situación que se les presente, dejando de un lado una idea de comprensión que implica

generación de mapas o modelos mentales que den cuenta de los logros conceptuales –“lo central es el compromiso efectivo en la actividad, no las representaciones”- (Stone, 1999, pág. 9) o que aluden únicamente a la repetición, la memorización o el seguimiento al pie de la letra de unos pasos o algoritmos que den respuesta a problemas a los que sólo se verán enfrentados y enfrentadas en las aulas. “(...) desarrollar la comprensión debería concebirse como lograr un repertorio de desempeños complejos. Lograr comprensión es menos sinónimo de adquirir algo que de aprender a actuar de manera flexible”. (Stone, 1999, pág. 11)

Sin entrar en el detalle psicológico de lo que implica la comprensión, se entenderá por ésta, teniendo en cuenta el fin con el que se escribe este apartado, lo siguiente,

(...) comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad. De acuerdo con esto, aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible, más parecido a aprender a improvisar jazz, mantener una buena conversación o trepar una montaña, que a aprender la tabla de multiplicar, las fechas de los presidentes o que $F = MA$. (Stone, 1999, pág. 4)

En asignaturas escolares como matemáticas o lenguaje se observan con más claridad esos desempeños flexibles a los apunta la enseñanza para la comprensión, pues en matemáticas se materializan en la capacidad que tienen las y los estudiantes de llevar las cuentas a la hora de ir a la tienda o al supermercado; en lenguaje se puede evidenciar cuando se les solicita escribir una carta con diversos fines en donde se pueda verificar su comprensión de la gramática y de las reglas ortográficas. El texto Enseñanza Para La Comprensión (Stone, 1999) ejemplifican de manera concreta cómo estos desempeños se hacen visibles en una clase de biología, donde la maestra para evaluar el nivel de comprensión de sus estudiantes sobre la clasificación taxonómica de las plantas y los animales, les pidió que hicieran una clasificación de un cajón que tuvieran en casa donde se guardaran múltiples objetos. De tal manera, pondrían en acción su capacidad de comprensión.

Sin embargo, ese desempeño flexible, esa facultad de pensar y actuar a partir de lo que saben pareciera no ser evidente para los aprendizajes que los estudiantes obtienen en las ciencias sociales en general o para la historia en particular, pero como se verá, estos desempeños flexibles deberían ser más evidentes de lo que parecen y, seguramente, darían cuenta que la tarea no se está haciendo como se esperaría, debido a que los y las estudiantes, al menos en el contexto colombiano, no están aplicando lo aprendido en sociales para su cotidianidad ni mucho menos para proyectar sus vidas en el futuro.

La comprensión de la historia entonces pasa por el reconocimiento del lugar que se tiene en el mundo y la capacidad de transformación del mismo. De manera concreta esto se podría hacer visible innovando didácticamente en la manera en la que se lleva la clase a las y los estudiantes. Recitar fechas y acontecimientos como ya se mencionó en nada contribuye a generar esa comprensión que les posibilite actuar en el mundo; el abordaje de la historia problematizando el presente acudiendo a los vestigios del pasado, el más lejano y el más reciente, hace posible la comprensión.

(...) la didáctica crítica que propugno se presenta como una actividad teórico-práctica que defiende una determinada lectura del pasado, a contrapelo, dinámica y siempre con la vista puesta en los vencidos (el recuerdo es entonces un deber de justicia hacia las víctimas), dentro de los múltiples espacios de la esfera pública que persiguen delimitar, mirando al futuro, una cultura civil común. En ese sentido decimos que existe, como tarea de la enseñanza de la historia aquí y ahora, unos determinados deberes de la memoria dentro de la escuela. Ello es parte del programa de una didáctica que gustosamente calificamos de crítica y genealógica, de una didáctica donde lo histórico se convierte en método y contenido de acceso a una educación del deseo de otro conocimiento, de otra escuela y de otra sociedad. (Cuesta, 2010, pág. 67)

3. Experiencia en el Colegio Claretiano El Libertador

La práctica que se adelantó en el Colegio Claretiano El Libertador tenía como fin, en un comienzo, la producción de un corto audiovisual hecho por los y las estudiantes en donde tuvieran la posibilidad de recoger las memorias de la

comunidad Claretiana, que por 90 años ha hecho presencia en este sector de la ciudad de Bogotá. Se adelantó en un espacio extracurricular en el que los y las estudiantes por voluntad propia acudían, entre otras cosas para hacer sus respectivas horas de servicio social.

Teniendo en cuenta que se trataba de un tema ya establecido, se plantearon unas sesiones en las que a partir del concepto *memoria* se explorara por la vida de cada uno y cada una, haciendo un recorrido por la historia de la localidad, conectada a un devenir histórico más amplio como el nacional y en esa línea encontrar la acción de la comunidad religiosa a la que de una u otra forma ellos y ellas pertenecen, por ser estudiantes de uno de sus colegios.

De esta manera se plantearon y presentaron ante las y los estudiantes que asistieron a la primera sesión, 13 sesiones, incluida esa de presentación, que cumplirían con el objetivo más amplio que consistía en la comprensión del papel que juegan como sujetos activos en la transformación de sus vidas y de su entorno más inmediato, acudiendo de esta forma a uno de los planteamientos de la enseñanza para la comprensión que propone la formulación de un gran objetivo que se va consiguiendo en la medida en que se alcanzan metas más pequeñas.

Los **tópicos generativos**, que en la enseñanza para la comprensión son preguntas ricas en contenido con las que se logra abordar temáticas de manera interesante para los estudiantes, girarían en torno al tema de la *memoria* referida a sus vidas. En este sentido se les sugirió ver una película⁴ (Vals con Bashir) y a partir de esta película se generarían unas preguntas en torno a los recuerdos personales y compartidos, a experiencias en las que solos o acompañados recordaran sucesos trascendentales, quizá traumáticos de sus vidas. Del mismo modo, se les pidió que a partir de un objeto personal relataran sus recuerdos.

A partir de una serie de preguntas en donde se manifestaran sus recuerdos, emociones y sentimientos se buscaría relacionar estos con conceptos

⁴ Ver anexos: Esquemas de cada sesión

complementarios al de memoria como: *marcos sociales, lugares de la memoria, memoria colectiva, silencios-olvidos*, principalmente buscando que los estudiantes comprendieran la importancia de la memoria individual y colectiva en el desarrollo de sus vidas.

A continuación se relacionan algunas de esas preguntas:

- ¿Qué momento o momentos de su vida evoca el objeto? Edad, tiempo, periodo (infancia, adolescencia)
- ¿Qué lugares, sitios o territorios son lo más importantes en sus recuerdos?
¿Por qué?
- ¿Qué personas o personajes son los más importantes en sus recuerdos?
¿Por qué?
- ¿Cuáles son las emociones, sensaciones, sentimientos que le suscitan los recuerdos evocados en la actividad? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el papel de la familia, la iglesia, el colegio, etc., en la generación de recuerdos, emociones y sensaciones respecto del pasado?
- ¿Qué relación tienen los recuerdos personales con el pasado compartido por un grupo de personas?
- ¿Qué papel juegan los lugares (territorios, sitios, espacios) en la generación de recuerdos, emociones y sensaciones respecto del pasado?

Desafortunadamente, la asistencia fue disminuyendo y la realización de las actividades no se lograba porque las y los estudiantes, aunque asistían a las sesiones, no llevaban lo que se les pedía y su participación era muy baja.

Los logros que se pretendía alcanzar, como **metas de comprensión**, incluían preguntas como: ¿de qué manera se relaciona mi historia de vida familiar con la

historia de la localidad de Bosa? ¿Qué importancia tiene Bosa para la historia colombiana? ¿Qué tiene que ver la presencia de los Claretianos con el contexto social de la localidad? ¿Cuáles son los factores que a nivel nacional han incidido en la configuración de la Localidad? ¿Qué tiene que ver todo eso conmigo como persona? Estas como las más importantes.

Así, se usaron una serie de recursos audiovisuales como documentales (*Volviendo a lo muisca. Proceso organizativo indígena en Bosa*) en los que se mostraba el pasado y el presente indígena de la localidad; otros donde se problematizaba el fenómeno paramilitar en Colombia (*Trujillo: una tragedia que no cesa*).

El uso de las herramientas audiovisuales tenía como fin incentivar el interés de los y las estudiantes en otros medios con los cuales acercarse a la historia reciente y a partir de estas herramientas generar discusiones sobre lo que es la *memoria* teniendo en cuenta que de manera magistral pero concreta se les había hecho un acercamiento al concepto.

Para trabajar en este objetivo, de la reconstrucción de la memoria de la Comunidad Religiosa, se intentó llevar a cabo una *indagación guiada* en la que los estudiantes debían recoger información testimonial sobre la historia de la comunidad. De esta forma, se les introdujo al tema, se les dieron algunas pautas sobre la acción de la Comunidad en Bosa y conjuntamente, maestro practicante y estudiantes, se construyeron dos formatos⁵ de entrevista que los estudiantes, igualmente divididos en dos grupos, debían responder buscando fuentes conocidas por ellos, profesores, religiosos, directivos, etcétera.

Aprovechando las ventajas que brindan las tecnologías y las redes sociales, se mantenía un contacto frecuente con los y las estudiantes, con la intención de resolverles dudas, recordar actividades, dar información importante. Compartir los enlaces de las películas y documentales que se veían en las sesiones para que los volvieran a ver o los vieran si no lo habían hecho. Esto con el fin de mantener en

⁵ Ver Anexos: Formatos de entrevista

constante evaluación el trabajo del grupo, que debían usar el grupo creado en la red social para hacer entregas de pequeños escritos que se les pedía en las sesiones.

Sin embargo, el cumplimiento con los compromisos adquiridos no llegaba, el trabajo se fue retrasando dado que los estudiantes no entregaban lo que se les pedía y la asistencia a las sesiones cada vez disminuía más, al punto que no se podían llevar a cabo los encuentros porque iban dos o tres estudiantes, o en el caso extremo, no llegaba ninguno.

Las dificultades, entonces, que se empezaron a percibir tenían que ver con el horario en que se estaba llevando a cabo la práctica: de 2pm a 4pm. Después de terminada la jornada escolar, los estudiantes no tenían la disposición suficiente para escuchar a otro maestro, para ver películas, para ver documentales y muchos menos para participar de manera activa en las discusiones que se querían adelantar.

El segundo obstáculo tuvo que ver con que, por un lado, no se les comprometió de manera efectiva con el requisito del servicio social, por tanto muchas y muchos estudiantes optaron por retirarse e ir a prestar su servicio social con otras dependencias del colegio; por otro lado, no estaban condicionados por una calificación y su compromiso con las tareas asignada fue bajo. De manera que, por más que se intentara llevar una práctica distinta, en la que el aprendizaje se pudiera dar de manera no convencional, los estudiantes ya estaban condicionados y era difícil que de manera autónoma decidieran cumplir con los compromisos que adquirieron así estos no tuvieran una nota de por medio.

Bajo estas condiciones el trabajo debió replantearse. Se logró el compromiso de un grupo de 7 estudiantes, con los que se trabajaría a partir de una propuesta de fotografía en donde se hiciera un reconocimiento de los lugares emblemáticos de la localidad. Trabajo en el que tuvieron la posibilidad de recorrer en grupo y fotografiar estos lugares para conectar el lugar (fotografiado) con la memoria que alberga.

Se realizó un trabajo con fotografías familiares, de amigos o de lo que escogieran, en el que cada estudiante debía hacer una selección y contar al grupo por qué había seleccionado esa foto, quiénes estaban presentes en ella, qué lugar era, como un ejercicio de memoria apoyado por los elementos fotográficos que cada una y cada uno quería compartir. Posterior a esto se hizo el recorrido por la localidad en el que los y las jóvenes fotografiaron los que para ellos eran los sitios más emblemáticos, un ejemplo de ello es la figura 4.



Figura 4: Recorrido localidad Bosa (Aguirre, 2014)

Después de una selección conjunta de las mejores fotos, se realizó un trabajo en un aula regular, con el grado 1004, en el que los y las estudiantes debían, en grupos y a partir de una fotografía asignada a cada grupo, construir un cuento en el que, a partir de esa fotografía, recogieran las anécdotas y los relatos de sus familiares. Cada grupo debía entregar su cuento y exponerlo a la luz de la fotografía.

Se adelantaron 4 sesiones (Figura 5) de la siguiente manera: en la primera se presentó el trabajo hecho con los estudiantes del servicio social, se expusieron los objetivos del proyecto y la vinculación que a partir de ese momento ese grupo de estudiantes (salón 1004) tendría con el proceso (creación del cuento).

En la siguiente sesión, se expuso lo que era el cuento, como una forma literaria, y las partes del mismo. Se les solicitó a los estudiantes que en grupo empezaran a pensar ideas sobre su cuento, a partir de las indagaciones que ya habían empezado hacer en sus familias, teniendo como referencia la foto.

Previa recolección de un borrador de los cuentos, que fueron entregados por los estudiantes del servicio social al maestro practicante, se llevó a cabo la tercera sesión, que tenía como objetivo inicial una primera socialización de los cuentos; sin embargo, la sesión se adelantó sin



Figura 5: Sesiones en aula (Aguirre, 2014)

una presentación de los cuentos y se centró en la exposición de normas ortográficas y de redacción, pues los cuentos presentados evidenciaban grandes y graves falencias en esos aspectos.

Los estudiantes del servicio social, que acompañaron el proceso desde marzo de 2014, tuvieron la responsabilidad de acompañar a cada grupo en la elaboración final de los cuentos. En las sesiones extracurriculares, el grupo de estudiantes y el maestro practicante revisaron los cuentos y organizaron cómo sería la presentación de los mismos.

A continuación se presenta uno de los cuentos escritos por los estudiantes de 1004.

NO MOLESTAR A LOS MUERTOS.

Hola, Mi nombre es Jace, hace unas pocas horas me perdí, pero he encontrado papel para escribir, por suerte. Podré escribir hasta que éste se acabe y espero alguien lo encuentre. Si usted lo está leyendo ahora, procure leer rápidamente y cuando termine, salga inmediatamente de aquí, pero deje las hojas donde las encontré, usted y yo podríamos salvar vidas. Gracias.

Aún lo recuerdo, lo siento y lo veo, una y otra vez, en mis sueños, en la oscuridad, en todos lados.

Si usted no ha tenido la oportunidad de sentir lo que yo siento ahora, no se preocupe, a todos les llega su momento. Sin embargo le voy a contar, le voy a hacer una idea de lo que es el miedo en su estado más puro.

Cuando tenía 15 años solía jugar con mis amigos. Tobías era uno de ellos, tenía un aspecto poco atractivo, pero sin duda su personalidad era increíble. Brenda era su novia y por consiguiente, siempre estaba con nosotros, obviamente para estar con él, y por último esta Andrew, sobre él no hay mucho que decir, era un tipo agradable, hasta cierto punto, pero ahora no quiero hablar sobre él.

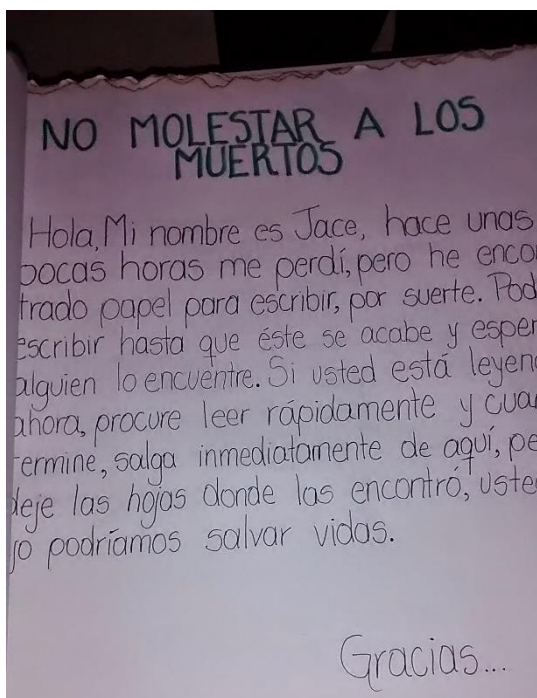


Figura 6: Cuento (Aguirre, 2014)

Nuestros juegos eran divertidos., Hacíamos diferentes tipos de cosas, desde crear hasta robar, pero nosotros no robábamos a las personas vivas, nosotros robábamos a las que estaban muertas. Y pensará usted que esa fue la raíz de todo lo que nos ocurrió, y tiene toda la razón.

7 de octubre de 1995.

A las 8:25 p.m. nos dirigimos al cementerio de Bosa. Esta vez íbamos con el fin de robar los cauchos que sostenían las flores de las tumbas. Una vez ya desocupado el cementerio, empezamos a quitarle los cauchos a todas las flores que los parientes de los muertos habían dejado ese día. - ¡Crakkk! - se escuchó y todos dimos un brinco.

-¡ANDREW!- grito Brenda que estaba a mi lado intentando llamar la atención del chico que estaba a unos pocos metros de nosotros recogiendo los pedazos de una de las tumbas que él había hecho caer por error.

- ¡Lo siento! ... lo siento. - Se disculpó Andrew con nosotros, cuando debería estar haciéndolo con el muerto, probablemente esto nos causaría problemas más adelante.

- Deja de ser tan torpe, ¿Quieres? - Le dijo ella con un toque de irritación en su voz.

- ¡Ay Gracias, Brenda!, ¿Por qué no mejor tomas un poquito de dignidad y te vas de aquí?- contesto Andrew tratando de hacer que Brenda dejara su paciencia a un lado, pero no lo logró.

Ella lo ignora totalmente, rodeo los ojos y siguió haciendo lo que todos estábamos haciendo, robar cauchos.

-¿Qué demonios haremos con esto? - Brenda me miró, pude notar que estar aquí la ponía nerviosa.

- Haremos pelotas con ellas, o quizá solo nos las lanzaremos a nosotros mismos. - Le respondí sin quitar los ojos del caucho que estaba enredado ahora en mis dedos.- Ayúdame con esto, creo que

no soy muy bueno con estas cosas. - Ella agarró mis manos, y poco a poco los iba desenredando, hasta que lo logró. - Gracias, Brenda. - Ella asintió sin decir una sola palabra.

- Creo que son suficientes, ¿No crees? - me giré, Me hablaba Tobías, quien se ubicaba junto a Brenda sin dejar de mirarme.

- Si, pero iré a ver más allá por si encuentro algo más, no se muevan de aquí. - Al decir esto salí corriendo hasta el fondo. Empecé a notar que el aire se ponía más pesado y más denso. - Neblina. - Pensé. El lugar era tranquilo, debo admitirlo, pero no sentía paz, algo malo iba a ocurrir, lo sentía. Sin embargo, seguí adelante. Al cabo de unos minutos encontré una tumba con varios cauchos sueltos, algunos de ellos estaban rotos, estirados y desgastados, pero aun así los empecé a levantar.

- Creo que deberías dejar de hacer eso, niño. - mi cuerpo se congeló, pero se recuperó al instante y rápidamente me di la vuelta. Un hombre estaba allí, su figura era recta, la luz de la luna pegaba en sus duras facciones, barba larga y blanca, ropa vieja y muy grande para su cuerpo.

- No soy un niño. - le respondí, seguramente él se había dado cuenta de lo asustado que me encontraba, sentía como el labio inferior me temblaba igual que todo mi cuerpo. El frío corría por mis huesos, como la sangre por las venas. - Cálmate - Dije para mis adentros.

- Por supuesto que lo eres, no eres más que un niño. Ahora has caso y deja de hacer eso, no molestes a los Muertos. - Cuando le iba a responder el hombre ya había emprendido su camino por en medio de la espesa neblina y la piel se me puso de gallina, tanto que dolía. Decidí volver con mis amigos, quienes me miraron como si hubiesen visto un fantasma.

- ¿Qué? - Les pregunte.

- ¿Qué? - Brenda me imitó, a veces ella podía ser tan irritante.- ¿Dónde estabas Jace? te demoraste más de lo que dijiste. - se cruzó de brazos como si fuera mi mamá cuando llego tarde a casa.

- Hombre... te ves igual de blanco a un trozo de papel. - Brenda le dio un codazo en el estómago. - ¡AUCH! - él la miro enojado.

- No es nada, solo vi a un tipo que apareció de repente y me asustó. - Todos ellos intercambiaron miradas y luego las volvieron a posar en mí, estallando en risas.

- Ay! Jace... pequeño Jace. - Andrew suspiró haciendo una cara de enamorado que se desvaneció al instante. - Ya déjate de babosadas y vámonos, este lugar es un asco.- Se dio la vuelta y empezó a caminar. Nosotros lo seguimos y salimos.

10 de octubre de 1995.

- Las 8:34. p.m. - le respondí a Brenda quien me pregunto la hora justo en el momento en el que cruzábamos las puertas del cementerio.

- Deberíamos dejar de venir tan tarde- dijo ella.

- Deberías dejar de ser tan abuela.- Respondió Andrew con fastidio.

-¿Por qué me odias tanto? ¿Eh? - Ella se le acercó tanto que por un momento pensé que lo iba a besar de no ser por sus diferencias de altura. Ella media 1.62 y el 1.78. Tobías la separo de él.

- Si te odiara no te hablaría, piensa un poquito, ¿Quieres? - Dijo Andrew imitando su voz con un tono burlón y ella lo miró mal.

- Ustedes a veces son tan insoportables. - Les dije y todos se callaron. - Vamos... Brenda y Tobías por la Izquierda, Andrew y yo por la Derecha, consigan todos los cauchos que puedan, recuerden que ya arruinamos los que recogimos hace unos días. - Todos asintieron. Andrew estaba a mi lado, reíamos debido a nuestra divertida conversación.

- ¡Jajajaja! Ya basta, hermano, un día tendrás que aceptar que ella y yo no... - Un ruido. Metal siendo golpeado por algo aún más fuerte. - pensé - Creo que deberíamos ir a mirar. - Dijo Andrew entre cerrando los ojos un poco para ver en medio de la oscuridad.

- Bueno. - le dije y empezamos a caminar hacia el sonido. Encontramos una puerta tatuada con las palabras de advertencia "No pasar".

- ¡Uh! esto es interesante, vamos a...

-¡No! ¿Estás loco? - le dije

- Jace, deja de ser tan llorón - No dije nada y él me miró con frustración.- Esta bien, entraré yo primero y luego vas tú. - asentí, pero sentía miedo. Él abrió las puertas y se volteó para mirarme.- Nos vemos del otro lado, y si no... Recuerda que te quiero.- Yo me reí y él también, Andrew sabía cómo ser incómodo. Entró y las puertas se cerraron de golpe.

- ¿Andrew? - pregunté y esperé. Nada. - ¿Hola?... Andrew, ya basta de bromas. - No sonaba nada más que un suave viento corriendo por las ramas de los árboles. - No... - Salí corriendo en busca de Brenda y Tobías. Escuchaba risas, Izquierda, Derecha. Me perdí. Corrí por unos cuantos minutos, pero por cada paso que daba sentía que habían sido horas, el miedo me consumía. -¡BRENDA !, ¡TOB... - los encontré. Estaban allí mirándome asustados.

- ¿Dónde está Andrew, Jace?- me pregunto Tobías, pero no podía responderles, estaba agotado. - Jace, responde. - me dijo tranquilamente.

- Yo.... El.... Él entro y no volvió a salir. - dije cansado.

- ¿Entró a dónde?, Jace, ¿A DÓNDE ENTRÓO ANDREW? ¡JACE! - me dijo Tobías desesperado.

- Había una puerta, él dijo que entráramos para investigar por qué... por qué habían ruidos y él entró y yo no... y - no pude terminar. No podía creer lo que estaba viendo. Tobías y Brenda se dieron la vuelta. El hombre viejo de barba blanca estaba allí.

- Les dije que no molestaran a los muertos. - se acercó, nosotros retrocedimos.

- ¿Quién es usted?- dijo Tobías más pálido que nunca.

- No te importa, niño.- dijo el hombre, su voz hizo que me dolieran las piernas. Su mirada estaba llena de fuego, ira y rencor.

- ¡VÁAMONOS! - Grité y el hombre salió corriendo hacia nosotros. Tobías agarró a Brenda de la mano y los tres corrimos.

- ¡HAY QUE ENCONTRAR A ANDREW! - Gritó Brenda mientras corríamos. Yo los dirigí por el camino que Andrew y yo habíamos tomado. La puerta ya no estaba, en lugar de ella una tumba descansaba.

PEDRO ALEJANDRO TORRES. 1819 - 1854. Hijo, padre y abuelo.

La tumba poseía una pequeña foto encima de ella, era el hombre. Brenda rompió en llanto.

- No hay tiempo, tenemos que salir de aquí, vámonos.- dijo Tobías. Caminamos por varios lados, no encontrábamos la salida. Una hora después la hallamos y la golpeamos, teníamos fe de que alguien nos iba a escuchar y nos iba a sacar de allí, pero no fue así.

- No muchachos, eso no va a servir. - Alguien habló detrás de nosotros. Era Andrew.

- ¡HERMANO!, nos asustaste. - Dije, pero al instante noté que él ya no era Andrew, algo estaba en su cuerpo.

- ¿A... Andrew? - Dijo Brenda.

- Yo no soy Andrew mis pequeños amigos. - Su voz era tan áspera que sentí que me raspaba la piel.

- Hay que irnos de aquí. - Susurro Tobías y Andrew dobló la cabeza y nos miró riendo. - Ahora.- Todos salimos corriendo en diferentes direcciones. Corrí tan rápido que la vista se me nublaba. La noche era eterna, eternamente oscura. Me di cuenta que ya no corría, mis piernas estaban quietas, como el cemento. Todo se estaba volviendo oscuro, era el fin. Me desvanecí.

25 de Octubre del 1995 - Nota rápida.

He conseguido un poco más de papel, no sé de dónde proviene, pero creo que ya no logran verme. Creo que la oscuridad es mi nueva amiga.

Ahora que usted termino de leer esto, salga de aquí, no mire atrás y lo más importante, no confíe en nadie. Recuerde "NO MOLESTAR A LOS MUERTOS".

Adiós.

Escrito por: Laura Alejandra Muñoz Delgado.

Este cuento, fue el mejor en redacción y en presentación. Sin embargo, característica compartida con todos los demás, no logró tener una reflexión de fondo sobre el territorio y la memoria de Bosa. De manera que no se logró el objetivo que

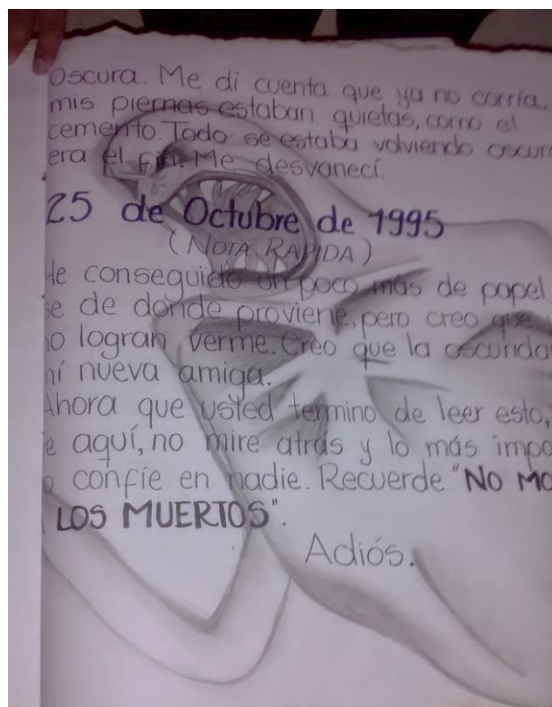


Figura 7: Cuento segunda parte (Aguirre, 2014)

los estudiantes reconocieran su historia personal y familiar en un contexto más amplio como lo es la historia de la localidad y del país; entre otras cosas, porque al igual que todo el proceso, los estudiantes no estuvieron condicionados por una calificación.

El compromiso de los estudiantes del salón 1004, también fue escaso. Muestra de ello es que este cuento, que debía haber sido redactado por un grupo de 4-5 estudiantes, terminó siendo hecho por una sola estudiante. Por otro lado, el poco tiempo no permitió que se pudieran llevar a cabo más sesiones en el aula, donde las reflexiones y aprendizajes se pudieran hacer de manera más profunda.

Aun así, la exposición de las fotografías y de los cuentos se realizó en la Semana Claretiana, el 22 de octubre de 2014, semana en la que los estudiantes presentaban sus proyectos en diferentes asignaturas. Los estudiantes de las sesiones extracurriculares, se encargaron de hacer el montaje de las fotografías y organizar el salón para la presentación de los cuentos. Estudiantes de grado octavo a undécimo rotaron por el salón donde se encontraba el montaje.



Figura 8: Presentación final a (Aguirre, 2014)



Figura 9: Presentación final b (Aguirre, 2014)

A los grupos que iban rotando por el salón se les explicaba, en un primer momento, en qué había consistido el trabajo que se realizó desde marzo con los estudiantes en el espacio extracurricular; luego de ello pasaban a ver las fotos; y finalmente pasaban a escuchar brevemente los cuentos hechos por los estudiantes del salón 1004.



Figura 10: Presentación final (Aguirre, 2014)

Hasta aquí, se ha expuesto de manera concreta el trabajo que se adelantó en la práctica. A continuación, se hará la respectiva reflexión pedagógica sobre esta experiencia, tanto para el maestro en formación como la hecha por los estudiantes concluida la experiencia.

Si bien la experiencia finalizó con unas sesiones en un aula regular, dentro del horario del colegio, fueron cuatro estudiantes los que permanecieron en el proceso que se adelantaba de manera extracurricular hasta el final, con la particularidad que dos de ellos no necesitaban horas de servicio social.

Uno de los primeros aprendizajes evidentes y que definitivamente aportarán para sus vidas tiene que ver con el compromiso y cumplimiento que asumen cuando se adhieren a un grupo de trabajo.

Después de los obstáculos y dificultades que se presentaron en la experiencia producto de la falta de compromiso y con un adecuado acompañamiento por parte del maestro en formación, los jóvenes terminaron la experiencia de manera satisfactoria, pues además de afianzar la responsabilidad, tuvieron la posibilidad de trabajar en grupo reforzando valores como la solidaridad y el compañerismo, utilizando el diálogo para la construcción de ideas en torno a tareas comunes, pues fueron ellos quienes se pensaron cómo hacer y además ejecutaron la presentación de los cuentos que habían hecho sus compañeros de clase. Aprendizajes invaluable.

El aprendizaje en ciencias sociales debe partir de lo local, incluso de lo personal para que los estudiantes reconozcan que son sujetos históricos, con una carga social que los condiciona y pertenecientes a un territorio que interactúa con ellos de manera dinámica. *El conocimiento del pasado obra retroactivamente sobre el presente y condiciona el futuro.* (Amézola, Dicroce, & Garriga, 2009, pág. 117)

Si bien el objetivo principal que se buscaba alcanzar, en cuanto al reconocimiento del territorio como forjador de la memoria y condicionante de la historia personal, estuvo acompañado de dificultades y obstáculos que, al final, imposibilitaron su

realización, sí es posible afirmar que en el grupo de 4 estudiantes que permaneció en el proceso hasta final, hubo aprendizajes importantes como los referidos anteriormente.

Al iniciar con este trabajo nos costaba mucho el prestar atención tanto así que hasta en varias ocasiones nos dormimos en las charlas porque las considerábamos aburridoras, pero al pasar el tiempo nuestro interés por este proyecto fue creciendo cada vez más dándole importancia y metiéndole el empeño que se necesitaba para sacarlo adelante y explotando diferentes cualidades como compañerismo, unión, etc. (Diego Chavarro, 18 años, estudiante de grado undécimo 2014)

Como ya se mencionó en este capítulo, los **desempeños flexibles** en ciencias sociales, elemento fundamental de la enseñanza para la comprensión, son más evidentes de lo que parecieran porque apuntan a que los estudiantes actúen de manera diferente con sus semejantes y con su entorno teniendo como fundamento el respeto, por lo que trabajar en equipo, dialogar y ser solidarios, entre otros, sería la materialización de esos desempeños. *Les pedimos a los estudiantes no sólo que sepan sino que piensen a partir de lo que saben.* (Stone, 1999)

Cuando comenzamos este proceso a pesar de ya habernos conocido antes nos sirvió para podernos entender unos con otros y respetar las ideas y opiniones no solo de nosotros sino de los compañeros que con el tiempo abandonaron el grupo por diferentes razones. Siempre quisimos hacer lo mejor y aunque el proyecto inicial no se pudo concretar el resultado final llenó las expectativas de todos. (Kevin Caicedo, 17 años, estudiante de grado undécimo 2014)

Si bien los grandes objetivos que se trazan para el desarrollo de un ejercicio de enseñanza muchas veces no se pueden alcanzar, producto de las contingencias que se presentan, la recomposición de esos objetivos hacen al maestro, en tanto procure que los estudiantes se vayan con algo en sus cabezas que les permita pensar y actuar.

El proyecto trabajado inicialmente tenía expectativas grandes, a pesar de no haber sido tan aceptado en el grupo, por el horario en el que se practicaba ya que hay influía

nuestro cansancio físico, el entorno y demás factores que llegaron incluso a hacer que compañeros se retiraran, pero nuestra terquedad y confianza nos hizo confiarnos demasiado ocasionando que al momento de reaccionar ya fuera tarde, tuvimos muchos problemas y tuvimos que renovar la idea, teniendo como base el mismo enfoque, solo que ya no a algo tan grande como lo inicial, pasando a ser una especie de historiadores claretianos, centrados en la localidad y al ya tener la experiencia pasada nos dedicamos con esfuerzo a este proyecto viéndolo agradable y como una oportunidad de unión entre todos los compañeros que aun quedábamos y logramos el cometido, trabajando incluso más del tiempo que teníamos, llegamos a un excelente desenlace con grandes resultados resaltando el talento del curso que trabajo con nosotros. (Sneider González, 17 años, estudiante grado décimo 2014)

Teniendo en cuenta los obstáculos presentados en el desarrollo de esta práctica, recomponer el camino fue un ejercicio de crecimiento tanto para los estudiantes como para el maestro en formación. Por un lado, al conseguir que un grupo pequeño de estudiantes asumiera una responsabilidad grande y un compromiso efectivo con la realización de un trabajo, sin estar condicionados por una calificación, es un gran aprendizaje. A pesar de no haber conseguido mayores logros en cuanto a la aprehensión de conceptos como memoria y sobre la enseñanza de la historia reciente, se puede afirmar que se alcanzaron otros aprendizajes para la vida referidos al trabajo en equipo, a la responsabilidad, al compañerismo, a la solidaridad, al compromiso, entre otros.

Por el lado del maestro, si bien algunos de los objetivos de la enseñanza, independientemente del enfoque pedagógico que se escoja, son el desarrollo del pensamiento, la aprehensión de conceptos, el avance en el conocimiento que los estudiantes tengan del mundo en el que viven, etcétera, cuando estos no se logran pero en cambio se consiguen otros aprendizajes que efectivamente sirven para mejorar la convivencia y generan valores importantes para los estudiantes, se gana bastante. De tal manera, los ejercicios de enseñanza y la labor del maestro siguen siendo significativos e importantes.

A manera de conclusión de esta apartado pedagógico queda que cada ejercicio de enseñanza debe generar reflexiones importantes para cada maestro o maestra, reflexiones que día a día nutran su práctica y lleven a que las y los estudiantes consigan aprendizajes que aporten elementos para pensarse sus vidas.

La preocupación por uno mismo, el cuidado de uno mismo, que desde Foucault se analizó en este trabajo, tiene una relación directa con el compromiso ético y político que tiene el maestro, en tanto las reflexiones que logra hacer sobre su ser debe estar directamente relacionadas con la posibilidad de transformar la vida de sus estudiantes y esto es un acto eminentemente político.

Del mismo modo, esto debe redundar en la capacidad que tengamos como maestros de pensar rápidamente en soluciones ante los desafíos que diariamente se nos presentan en la escuela. No siempre los estudiantes son los culpables de que los objetivos no se cumplan, las responsabilidades son compartidas y en cada uno de nosotros como maestros está la posibilidad de convertir cada dificultad en una oportunidad para conseguir nuevos u otros objetivos.

No hay que olvidar que nuestra opción por esta profesión implica una formación constante, continua, que no se evidencia únicamente en la obtención de títulos académicos; esta constante formación se da en el día a día y es posible gracias a esos jóvenes, niñas y niños que le dan sentido a lo que hacemos.

Conclusiones.

El proceso que se inició en Bosa, con la crisis que implicó para el seminario menor la llegada del colegio Claretiano; la nueva apuesta de la formación en inserción; las misiones a regiones rurales apartadas y marginadas; la pastoral juvenil y la catequesis que a su vez hicieron posible el surgimiento de los grupos y movimientos juveniles; y la labor del Colegio Claretiano, entre otros, le dieron un nuevo rumbo a la evangelización, con toda la influencia que implicó la Teología de la Liberación, que posibilitó la re-significación de las celebraciones litúrgicas, de los sacramentos y de toda la acción evangélica y de pastoral, ligándola y acercándola más a la cotidianidad y a la vida de la personas.

Que el sacerdote ya no sea el único protagonista de la eucaristía; que muchachos jóvenes sean quienes tengan la responsabilidad de impartir las catequesis y que estas ya no impliquen una memorización y repetición de oraciones y credos, sino que, citando un ejemplo específico: la catequesis para la primera comunión, que tiene como principio el compartir, el niño o la niña pasa por todo un proceso de aprendizaje que lo sitúa en su familia, en su colegio, en su barrio, en las problemáticas sociales para de esta forma ser consciente de su ser colectivo y despertar en él o ella sensibilidad hacia lo social y, en ese sentido, un impulso por transformar, desde las relaciones cotidianas, la sociedad.

Entonces, compartir con enfermos, con víctimas de la violencia, recorrer los barrios, le darán un nuevo sentido a la catequesis y harán que los símbolos y los significados que tradicionalmente había tenido esta y en si todas las celebraciones religiosas signifiquen algo distinto para los niños, niñas y jóvenes que cumple con los sacramentos.

El contexto nacional, con las secuelas que dejó el Frente Nacional, que profundizó la segregación política; la movilización social del año 1977 y la consolidación de los grupos guerrilleros de izquierda radical, también van a ser factores que incidirán vehementemente en la praxis de la comunidad religiosa de los claretianos, sumado

esto, a la victoria de los sandinistas en Nicaragua, y al ascenso de la izquierda en Chile.

La unión de todos estos factores hará posible que se consolide un trabajo que, más que ser asistencial, apuntará por la transformación efectiva de las condiciones de vida de las personas empobrecidas, lo que a su vez será posible, evidentemente, gracias a la formación de seres humanos, hombres y mujeres, que dedicarán su vida a la acción social, a la educación y a la fe, a seguir el ejemplo de Jesús. Seres humanos formados de manera integral, que se constituyen en sujetos agentes de su propia vida y sensibles a la vida de los demás en la búsqueda de la transformación social.

Los ejercicios de enseñanza que adelantó la comunidad de misioneros claretianos en sus procesos formativos, tuvieron un talante democrático, en tanto la participación y la voz de los participantes era escuchada de tal manera que permitía la construcción de procesos colectivos. Del mismo modo, esto propició el fortalecimiento de la dimensión política de las subjetividades de los participantes, sin relegar el papel de la dimensión espiritual, que conjuntamente a la política aportó elementos que significarían la constitución de seres humanos integrales comprometidos con la transformación de su realidad social.

Los procesos formativos de los Claretianos, en sus catequesis y grupos juveniles dieron cuenta de procesos en los que los niños y los jóvenes empezaban por hacer reconocimientos propios, en los que examinaban su historia personal y su historia familiar, como elemento constitutivo de su ser, para luego explorar las realidades locales, barriales, de la ciudad y del país.

Esta exploración no se quedaría en el papel de los análisis intelectuales o académicos, debía trascender a un compromiso práctico por la transformación del orden social, evidentemente después de la transformación misma del sujeto, lo que lo llevaría a la construcción y participación en diversas expresiones comprometidas con la transformación social, tal y como se evidenció en el capítulo 3 de este trabajo.

Se puede afirmar, entonces, que la propuesta foucaultiana de construcción de subjetividad política se materializó en la práctica formativa de los claretianos, teniendo en cuenta que esto es tan sólo un elemento de análisis, pues se hace referencia a la obra de Foucault del año 1982, y los procesos en la comunidad Claretiana se empezaron a adelantar durante la década de 1970

Igualmente, se afirma que la práctica pedagógica claretiana ha agenciado una diversidad de procesos que, al tiempo, han influido en la producción, construcción y constitución de identidades y subjetividades, comprometidas con la transformación del orden social, como es el caso de quien actualmente es rector del Colegio Claretiano El Libertador, o del profesor del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Wilson Acosta, quienes en su juventud estuvieron vinculados con estos procesos de formación y hoy son personas que desde las instituciones de educación formal se han comprometido con la transformación social; es similar el caso de religiosos, como el Padre Henry Ramírez, actual prefecto de pastoral en la provincia de Colombia oriental y el Ecuador, de los claretianos, quien es un hombre comprometido con la comunidad y que, al igual que los laicos, es una persona que lleva a cabo su trabajo, no directamente desde lo escolar formal, apuntando a la formación de mujeres y hombres capaces de entender y transformar su realidad.

El padre Henry resume la formación y la constitución de subjetividades que la comunidad ha hecho posible de la siguiente forma:

Ese es un elemento que los claretianos, desde el Vaticano II, siempre nos hemos preocupado, que la formación del ser humano tiene que ser integral y que la experiencia de fe tiene que ser coherente con los valores del evangelio y que los valores del evangelio se manifiestan de una manera concreta en acciones muy específicas en lo social, en lo político, en la coherencia de vida, en la honestidad, en la justicia, en el trabajo por la paz. Entonces, si dijéramos cual es perfil o sujeto o ser humano que estamos intentando construir, es un ser humano que sea capaz de relacionarse con los otros, que tenga una consciencia crítica, que sea capaz de generar procesos de liberación, que sea capaz de articular lo simbólico con lo político con lo espiritual (Ramírez, 2014)

Del mismo modo, el padre Henry resume de manera muy coherente lo que son las prácticas pedagógicas de la comunidad claretiana, su finalidad y sus manifestaciones, así como el tipo de sujeto que pretenden constituir:

Cuando uno dice prácticas pareciera que fuera una serie de acciones, pero cuando decimos prácticas pedagógicas estamos hablando de una manera de ser en un proceso educativo, de una manera de actuar en un proceso educativo y de una manera de sentir en un proceso educativo. Entonces esas prácticas educativas, pedagógicas claretianas, siempre intentan partir de la realidad de las comunidades donde hemos estado, en este caso Bosa, de la realidad de los jóvenes y la realidad juvenil, de la realidad que Bosa ha venido viviendo durante estos últimos treinta años que ha sido una realidad cambiante. Entonces, partir de la realidad es parte esencial de esas prácticas educativas, de esa práctica pedagógica, tiene que ver con una visión de ser humano integral, esto quiere decir sus dimensiones sociales, políticas, antropológicas, económicas y evidentemente espirituales para, desde ahí, construir modelos pedagógicos que nos den la posibilidad de compartir nuestra experiencia de fe en un Jesús joven, liberador, campesino, un Jesús comprometido con los pobres y con la causa de los pobres y desde ahí comprendemos que nuestras prácticas pedagógicas son a la vez procesos de evangelización, en la medida que buscan generar hombres y mujeres íntegros capaces de responder a una sociedad que es individualista, a una sociedad que promueve la competencia desleal, y estos valores que están intrínsecos en un proceso pedagógico son los que nosotros podríamos llamar también los valores evangélicos: la comunidad, la fraternidad, la lealtad, la justicia, por ejemplo, y estas prácticas pedagógicas, como los procesos de evangelización, tienen una finalidad y es construir comunidad,(...)

(...) es la construcción de la comunidad Pueblo de Dios, de manera que, existiendo una comunidad, existiendo un pueblo de Dios, pueda también ese pueblo, esa comunidad exigir sus derechos, para generar mejores condiciones de vida y luego esas experiencias sociales, políticas, culturales, espirituales, tienen unas manifestaciones culturales, simbólicas y religiosas que deben de expresarse de acuerdo a las condiciones que se den. Entonces no podemos

simplemente repetir el esquema de la eucaristía o de la oración como lo hacen en Roma o como lo hacen en la India o como lo pueden hacer en Rusia, sino que hay unos contextos y esas celebraciones también expresan lo vivido, lo sentido y lo proyectado.

Ahí es donde empieza a aparecer ese ámbito que en la Iglesia Católica se llamaría lo litúrgico, pero que en otros ambientes o en el ambiente más pedagógico es celebrar los logros alcanzados, entonces esas prácticas pedagógicas lo que pretenden es generar hombres y mujeres críticas capaces de cuestionar su entorno pero también capaces de construir comunidad en la medida que es la posibilidad de construir una nueva sociedad, entonces decimos que eso se hace también desde una experiencia de fe y por eso nosotros decimos que nuestras prácticas pedagógicas son a la vez un proceso de evangelización. (Ramírez P. H., 2014)

El rastreo de las prácticas pedagógicas que a partir de la década 1970 comenzaron a tener los claretianos, dan cuenta de un proceso que hasta hoy está firmemente comprometido con la defensa y la promoción de los derechos humanos; prácticas que se han enfocado en la generación de un pensamiento crítico, y que han prestado interés especial en la formación de jóvenes, niños y niñas, por ser esta población la más susceptible de transformar su ser para poder comprometer su vida con la búsqueda de la justicia y de la paz y de manera más amplia con la transformación del orden social.

La experiencia de vida del Padre Henry, del profesor Oswaldo y del profesor Wilson, así como la de Crisanto Gómez, entre otras, son ejemplo de la labor pedagógica de la comunidad claretiana, y de la constitución de subjetividades que esta hizo posible. En sus testimonios, todos reconocieron la influencia de los procesos de los que hicieron parte en la construcción de su proyecto de vida, en sus apuestas profesionales y en el compromiso con los demás, con el servicio y la opción de vida dedicada a esta labor. Al igual que muchas de las personas que los acompañaron durante su juventud en dichos procesos que optaron por las ciencias sociales, por la movilización social, y por la educación.

Bibliografía

Libros y Revistas

- Amézola, G., Dicroce, C., & Garriga, M. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío & Asociados*, 104-131.
- Bobio, N., & Bovero, M. (1986). *Sociedad y Estado en la filosofía política moderna*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Botella, V. (2011). *Gustavo Gutierrez, Padre de la Teología de la Liberación*. Valencia: Universidad de Valencia .
- Corporación Claretiana Norman Pérez Bello. (2009). *Un militante de la vida*. Bogotá D.C.: Corporación Claretiana Norman Pérez Bello.
- Cuesta, R. (2010). *Memoria, Historia y Didáctica*. Sevilla : Cronos .
- Dussel, E. (1973). *Caminos de la Liberación Latinoamericana II: Teología de la Liberación y Ética*. Buenos Aires : Latinoamericana Libros.
- Echeverry, A. (2007). Teología de la Liberación en Colombia. Algunas Perspectivas. *Reflexión Política*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Echeverry, A. (2007). *Teología de la Liberación en Colombia. Un problema de continuidades en la tradición evangélica de la opción por los pobres*. Cali : Programa Editorial Universidad del Valle .
- Flores, J., & Rodríguez, J. (2011). *Recuperación de la Memoria Histórica del Colegio Claretiano 1967-2000*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (2005). *Hermenéutica del Sujeto: curso del Collège de France (1982)*. Madrid: Akal Ediciones .

- Funes, A. (2006). La Enseñanza de la Historia Reciente/Presente. *Revista Escuela de Historia* , 91-102.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad* . Buenos Aires: Norma.
- Gutiérrez, G. (1999). *La Constitución del Sujeto de la Política. Discurso Político y Producción Simbólica* . México D.F.: Universidad Autónoma de México .
- Held, D. (1991). *Modelos de Democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la Memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Le Goff, J. (1991). *El Orden de la Memoria: el tiempo como un imaginario* . Barcelona: Paidós.
- Martínez, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, 7-13.
- Martínez, G. (1992). *Historia de la Casa Claretiana de Bosa*. Bogotá: Publicaciones Claretianas.
- Nosei, C. (2014). La construcción del sujeto político: la narrativa cívica . *Anuario*, 207-214.
- Perez, A. J. (2007). Teología de la Liberación en Colombia. Algunas Perspectivas . *Reflexión Política* , 50.
- Ramírez, G., Tibaduiza, J., & Martínez, O. (2012). *Memorias y Aprendizajes del Camino: Sistematización de la pastoral en los procesos formativos de la Provincia de Colombia oriental y Ecuador*. Bogotá: Publicaciones Claretianas.
- Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. LI, núm. 206., 69-91.

Stone, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires : Paidós.

Torres, F. (2013). *De Camilo a Golconda*. Bogotá : Códice.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: La Historicidad de la Pedagogía. La Enseñanza, un objeto de saber*. Medellín : Universidad de Antioquia.

Contenido Online

Corporación Claretiana Norman Pérez Bello. (2013). *Corporación Claretiana Norman Pérez Bello*. Recuperado el 5 de Enero de 2015, de <http://www.corporacionclaretiana.org/index.php/nosotros/historia>

El Tiempo. (10 de Septiembre de 1994). Recuperado el 10 de Diciembre de 2014, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-208794>

El Tiempo. (4 de Agosto de 2000). Recuperado el 27 de Enero de 2015, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1244734>

Gutiérrez, M. (17 de Abril de 2008). *Revista de la información básica*. Recuperado el 20 de Marzo de 2015, de https://www.dane.gov.co/revista_ib/html_r8/articulo3.html

La Iniciativa de Comunicación. (19 de Marzo de 2002). Recuperado el 7 de Febrero de 2015, de <http://www.comminit.com/la/node/150022>

Linares, A. (31 de Agosto de 2013). *El Tiempo*. Recuperado el 27 de Enero de 2015, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13038111>

Ministerio de Educación Nacional. (14 de Mayo de 2010). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 20 de Marzo de 2015, de <http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/>

Misioneros Claretianos Provincia de Colombia Oriental - Ecuador. (1999).

Recuperado el 4 de Mayo de 2014, de

<http://www.claretianoscolombiaecuador.org/Historia.shtml>

Mosquera, R. (11 de Septiembre de 2014). *Portafolio.co*. Recuperado el 20 de Marzo de 2015, de <http://www.portafolio.co/opinion/analisis-desigualdad-colombia-septiembre-2014>

Rojas, R. (2 de Abril de 2011). *Portafolio.co*. Recuperado el 20 de Marzo de 2015, de <http://www.portafolio.co/columnistas/educacion-superior-colombia>

Semana. (24 de Marzo de 2012). Recuperado el 27 de Enero de 2015, de <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-historia/255378-3>

Entrevistas y Fotografías

Acosta, W. (29 de Mayo de 2014). Formación y memoria Claretiana. (C. Aguirre, Entrevistador)

Aguirre, C. (10 de Junio de 2014). Monumento. *Archivo Fotografico* . Bogotá D.C.

Calderón, P. M. (8 de Abril de 2014). Formación e Historia Claretiana. (C. Aguirre Quintero, Entrevistador)

Gómez, C. (25 de Noviembre de 2014). Formación y memoria Claretiana. (C. Aguirre, Entrevistador)

Google Maps. (s.f.). *Google Maps*. Recuperado el 28 de 04 de 2015, de <https://www.google.com/maps/place/Bosa,+Bogot%C3%A1,+Bogot%C3%A1+DC,+Colombia/@4.6254259,-74.1879111,14z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0x8e3f9e6fec7428e9:0x46c5252ef4b8d101>

Martínez, O. (5 de Noviembre de 2013). Formación y memoria Claretiana. (C. Aguirre, Entrevistador)

Moreno, J. (10 de Abril de 2014). Formación y memoria Claretiana. (C. Aguirre, Entrevistador)

Ramírez, P. H. (7 de Junio de 2014). Formación y memoria Claretiana. (C. Aguirre Quintero , Entrevistador)

Salamanca, G. (25 de Agosto de 2014). Formación y memoria Claretiana. (C. Aguirre, Entrevistador)