

**Construcción de un *Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacionala* partir de los
Fundamentos de la Pastoral Educativa Claretiana y Práctica Pedagógica de los
Maestros**

Wilmer García Flórez



Universidad Santo Tomás
Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia - VUAD
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Bogotá, D. C.
2018

**Construcción de un *Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional*
a partir de los Fundamentos de la Pastoral Educativa Claretiana y Práctica
Pedagógica de los Maestros**

Wilmer García Flórez

Tesis presentada como requisito para optar al título de Doctor en Educación

Directora:

Dra. Amparo Novoa Palacios



Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia - VUAD

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá, D. C.

2018

Nota de aceptación

Firma presidente del Jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

Bogotá D. C. Noviembre 28 de 2018.

Contenido

	Pág.
Introducción	7
Planteamiento del problema.....	7
Justificación	12
Objetivos.....	13
General.....	13
Específicos.	13
Metodología	14
Primer Capítulo	16
Marco histórico de la experiencia educativa en el Colegio Claretiano de Bosa: 1960-2016.....	16
1. Modelo pedagógico tradicional de 1960 a 1973.	19
1.1 Antecedentes: La Comunidad Claretiana en Colombia y los primeros colegios (1909-1958).....	20
1.2 Antecedente Inmediato: La Escuela en el Voto Nacional (1958-1967), aprobación del Ministerio de Educación Nacional (MEN)	23
1.3 Traslado a Bosa: Un Colegio Seminario (1967-1973)	24
1.4 Primera crisis del profesorado (1972-1973).....	26
1.5 Conclusiones y aprendizajes	27
2. Modelo pedagógico: Educar en y para la Justicia y la Fraternidad (1974-1985).....	29
2.1 Un poco de contexto de la década 1970-1980	30
2.2 Organización y dirección	33
2.3 Dimensión pedagógica-política.....	38
2.4 Proyección social a la comunidad	46
2.5 Gestión administrativa y financiera	63
2.6 Conclusiones y aprendizajes	67
3. Modelo Pedagógico: Tecnología Educativa, Constructivismo y Pastoral Educativa: liberadora, evangelizadora y cualificada (1986-2001)	70
3.1 Organización y dirección	70
3.2 Dimensión pedagógica y didáctica	79

3.3 Proyección social a la comunidad	86
3.4 Gestión administrativa y financiera	92
3.5 Conclusiones y aprendizajes	94
4. Modelo pedagógico: La Pastoral Educativa Comunitaria desde las ciencias adaptativas, comunicativas y emancipadora (2002-2016).....	96
4.1 Organización y dirección	97
4.2 Dimensión pedagógica y didáctica	116
4.3 Proyección social a la comunidad	120
4.4 Gestión administrativa y financiera	122
4.5 Conclusiones y aprendizajes	123
Segundo Capítulo	126
Aproximación comprensiva arquetipo pedagógico, práctica pedagógica y pastoral educativa	126
1. Modelo pedagógico y su clasificación	127
1.1 ¿Qué es modelo?.....	128
1.2 ¿Qué se comprende por Pedagogía?	130
1.3 ¿Qué es un modelo pedagógico?	132
1.4 Clasificación de los modelos pedagógicos	134
2. Práctica Pedagógica.....	135
2.1 Paulo Freire y la práctica educativa.....	137
2.2 Práctica pedagógica según GHPPC	146
2.3 El Saber Práctico: <i>Phronesis</i> : Hermenéutica del quehacer del Profesor	149
3. Pastoral Educativa Claretiana (PECLA).....	151
3.1. ¿Qué se comprende por Acción Pastoral?.....	152
3.2. ¿Qué se comprende por Pastoral Educativa?	156
3.3. Aproximación comprensiva de la Pastoral Educativa Claretiana.	161
Tercer Capítulo	169
Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional (APR)	169
1. La pedagogía de la memoria: la e-vocación experiencial.....	175
2. Pedagogía de la con-vocación relacional (PCR)	180
2.1 El diálogo dialogal profético	183

2.2 El principio de relacionalidad	184
2.3 Vocación Pedacosmoteantropa Relacional “Ser Más”	187
2.4 Cultura del encuentro genera comunidad educativa.....	189
2.5 La Casa Común: Organismo vivo relacional	191
2.6 El Otro: “Tú Trascendente”	193
2.7 Relaciones en la Comunidad Educativa Claretiana.....	195
2.7.1 <i>Comunidad Educativa Claretiana</i>	196
2.7.2 <i>Espacios de participación democrática en la Comunidad Educativa</i>	197
2.7.3 <i>Ecología de Saberes para liberar y transformar</i>	198
3. La pedagogía de la provocación: Otra educación posible	199
3.1 La creatividad educativa	199
3.2 Proyectos institucionales y de aula.....	200
3.3 Fundamentos de la Pastoral Educativa Claretiana.....	200
3.4 Metodología de PECLA.....	203
4. Conclusiones de la investigación para la educación claretiana.....	204
4.1 El APR desde la Pedagogía de la memoria.....	206
4.2 El APR desde la Pedagogía de la Convocacional Relacional	206
4.3 El APR desde la Pedagogía de la Provocación	207
Referencias	209

Introducción

La presente propuesta de investigación se inscribe dentro del campo de la pedagogía y didáctica¹. Se entiende por campo como lo concibe Pierre Bourdieu (2010) con relación a las múltiples relaciones, tensiones y lenguajes que componen el *campo* pedagógico. En este sentido, la investigación que se propone entra a interpretar la pedagogía como un campo de relaciones, tensiones y lenguajes referidos a la práctica pedagógica desde la visión (relaciones de poder, saber y tiempo) genealógica y arqueológica (Foucault M., 1980), del campo pedagógico en la historia de la institución Colegio Claretiano de Bogotá.

Se trata de indagar en la práctica pedagógica de los maestros y maestras el modelo pedagógico que deviene configurando la experiencia educativa en el Colegio Claretiano. En este sentido, surge la necesidad de observar, analizar, interpretar y sistematizar la práctica educativa con el propósito de construir un *Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional* (APR) socio crítico alternativo, que, partiendo de los fundamentos de la pastoral educativa y práctica pedagógica, integre y recupere las dimensiones del ser humano y su relacionalidad.

A continuación, se hace una lectura crítica de la época que nos asiste. Se plantea el problema a investigar con su pregunta rectora y sus respectivos objetivos y metodología. Luego, se trabaja el marco histórico de la experiencia educativa claretiana. Posteriormente, se hace una aproximación comprensiva de las categorías seleccionadas. Y último, se plantea la construcción de un *Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional* que responda a la crisis de la escuela en el siglo XXI, especialmente, en los colegios claretianos de América Latina.

Planteamiento del problema

A partir del pensamiento de Freire y teniendo en cuenta que para él “Leer críticamente el mundo es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” (Freire, 2009, p. 71), se plantea la siguiente lectura del sistema-mundo en la presente investigación.

¹ La investigación está dentro de la línea de Pedagogía y Didáctica de la Universidad Santo Tomas. El director de la línea es el doctor José Arles Gómez. Allí se trabaja la relación de dos categorías: educación y espiritualidad.

Estamos *inmersos* y no *insertos* en la aldea global, mediada y caracterizada por un modelo antropocéntrico y tecnocrático (Francisco, 2015), marcado por la tensión entre el miedo abismal y la esperanza, por incertidumbres descendentes y ascendentes que aumentan la injusticia y desigualdad entre pobres y ricos (De Sousa Santos, 2017a). Es una aldea global que se muestra hiperproductora e hiperconsumidora (Lipovetsky, 2008). Y como bien afirman algunos pensadores la máxima del “*consumo, luego existo*” es el modelo creado por la sociedad neoliberal capitalista (Stiglitz, 2015; Piketty, 2015), que se impone como criterio de relación social. La lógica técnica racional positivista de producción-consumo se auto revela al ser humano como la única manera de “ser y estar” en la aldea global, excluyendo otras maneras de existir, sentir, pensar y actuar en el sistema mundo. En efecto, la globalización científico-técnica se impone verticalmente para dirigir, controlar y orientar los destinos de la vida en el planeta. Ahora bien, la globalización no es sólo lo capitalista neoliberal, sino que, existen otras donde se mantiene la esperanza de un mundo mejor (Mejía R. , 2006). Por ende, la globalización se muestra “como amenaza y también como múltiples oportunidades; como dinamismo diabólico que divide, excluye y mata, o como fuerza simbólica que congrega, unifica y da vida” (Peresson, 2004, p. 16).

La globalización científica técnica, económica-financiera usa su poder para legitimarse y empoderarse en el mundo como el mejor modelo de desarrollo y progreso. Y para ello, utiliza toda mediación posible. Una de ellas es la escuela y sus procesos de escolarización y estandarización. La crisis de la escuela y sus procesos de escolarización formal (Calvo, 2016) con sus modelos de gestión de calidad (ISO 9001, EFQM), certificación y acreditación obedecen a políticas hegemónicas, empresariales y capitalistas impuestas por los organismos multilaterales. En efecto, la escuela y sus procesos escolares son una mediación para controlar, adoctrinar, modelar e implementar los intereses del sistema capitalista positivista hegemónico. Sin embargo, las políticas educativas globales de los documentos de la UNESCO², por ejemplo, manifiestan que la educación debe caminar *¿hacia un bien común mundial?*, cuya finalidad:

[...] se inspira en una concepción humanista de la educación y el desarrollo, basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia

² Las dos publicaciones anteriores de la UNESCO: *Aprender a ser: la educación del futuro* (1972): el “Informe Faure”. y *La educación encierra un tesoro* (1996): el “Informe Delors”. Y ahora se presenta la educación *¿hacia un bien común mundial?* Es una profundización de los documentos anteriores.

social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible (UNESCO, 2015, p. 9).

Este discurso es inspirador sobre la educación como bien común mundial, pues centra el telos de la educación al servicio de la promoción de la dignidad humana. Sin embargo, este deber ser de la educación no se logra cumplir en la práctica, pues políticas como las del Fondo Monetario Internacional (FMI), el banco mundial (BM), organización mundial del comercio (OMC), banco interamericano de desarrollo (BID), la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), no permiten que los países puedan invertir generosamente en la educación, lo cual es bien y patrimonio de la humanidad. En consecuencia resulta de esto un doble discurso: Por un lado, se afirma la urgente necesidad de que la educación sea un factor de humanización y dignificación en términos de desarrollo y futuro sostenible; pero por otro, se restringe su inversión en los países pobres, especialmente. Es injusta esta posición dadas las condiciones sociales de los países, unido a la corrupción de los gobiernos de turno, que prometen inversión en la educación, y nunca lo hacen. De ahí, que el denominado pacto educativo está en crisis, fruto de una herencia positivista, selectiva, excluyente, rígida y elitista. Es un neo-positivismo que educa en el valor de la inmanencia: super-hombre con cabeza grande, egoísta, atravesado por el dinero que arruina su verdadera humanidad (Francisco, 2015).

Uno de los ejemplos del pacto educativo en crisis es la manera de proceder de las políticas neoliberales en la aplicación de pruebas internacionales (PISA, SERCE, TIMMS) que miden las competencias básicas a jóvenes en la aldea global, sin ningún resultado favorable en la construcción de otro modelo posible que priorice la ética, la justicia, la solidaridad y la fraternidad.

En el caso de Colombia, por ejemplo, al país no le fue bien en las pruebas internacionales, según los resultados de las pruebas TIMMS (1998) y PISA (2006, 2009 y 2012), pues quedó en los últimos lugares (Semana, mayo 4-11 de 2014); sin embargo, el discurso oficial afirma que las políticas educativas de nuestra nación están bien. Según Mockus (como se citó en Semana, 2014) el problema de la educación Colombia es la inequidad, persisten inmensas desigualdades, en cobertura, calidad y acceso entre zonas rurales y urbanas, entre departamentos y estratos (p. 47).

Desde esta perspectiva, la situación de la realidad educativa colombiana es crítica o más bien, paradójica y compleja. En este sentido, Ospina (2011) afirma:

Los recientes balances de nuestro sistema educativo muestran una situación angustiosa. Para decirlo de un modo breve, un porcentaje de nuestra gente no sabe leer ni escribir, un enorme porcentaje de los que saben leer no leen, un gran porcentaje de los que leen no entienden lo que leen y un buen porcentaje de los que entienden no asumen una actitud de responsabilidad frente a la sociedad a la que pertenecen. Aquí cuando se habla de educación, los funcionarios suelen entender adiestramiento: por eso no formamos ciudadanos sino operarios, no formamos creadores sino consumidores, no formamos personas con criterio, sino repetidores de esquemas, y por eso en ninguna ventanilla pública hay alguien que pueda tomar decisiones, sino alguien que tiene que remitirnos a su jefe, quien a su vez se encargará de remitirnos a otra potestad más invisible e inaccesible (p. 34).

Frente al panorama de sombras educativas en Colombia, desde una perspectiva crítica y reflexiva es pertinente preguntarnos si, ¿es posible pensar y crear un modelo de educación alternativa (alterativa)³, crítica y dialógica que responda a los problemas sociales generados por el modelo científico técnico de la globalización neoliberal.? Se trata de una propuesta de educación alternativa desde las Epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2009b, 2012, 2013, 2014, 2017) que opte por una globalización del amor, de la solidaridad, del buen vivir y de la justicia. Es decir, una educación en y para la Justicia (Guzmán H. , 1982). De manera especial porque las epistemologías del sur asumen la diversidad de saberes en la multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad, incluyendo al excluido, inexistente por el pensamiento abismal eurocéntrico, colonial, positivista, mono cultural y hegemónico. Un modelo que propone la sociología de las ausencias y emergencias, como sociología transgresiva, que ayude a deconstruir el pensamiento abismal colonial y vaya construyendo un movimiento alternativo (campesinos, indígenas, mujeres, maestros, niños, sindicatos, etc.), desde una ecología de los saberes ancestrales como el "SumakKawsay" (buen vivir).

³Significa alterar el orden científico-técnico antropocentrismo de la pedagogía instrumental, conductista; reconociendo otras formas de ser, conocer, pensar y sentir en el mundo.

Desde este contexto de sombras, luces y esperanzas de la realidad educativa nacional, y también de la internacional emerge la presente investigación en una institución educativa ubicada en la localidad séptima de Bogotá D.C., (Colombia); que lleva más de 56 años de experiencia educativa y pedagógica; educando niños, niñas y jóvenes necesitados y vulnerados de Bogotá. El Colegio Claretiano es orientado pedagógica, pastoral y administrativamente por los Misioneros Claretianos cuya finalidad es hacer del proyecto educativo institucional un servicio misionero de evangelización y promoción de la cultura a través de la pastoral educativa. Desde este contexto nace la preocupación investigativa de reconstruir la experiencia educativa desarrollada en dicha institución, teniendo como categoría de análisis el modelo pedagógico (Díaz, 1986, Flórez, 1999; De Zubiría, 2006), que ha y sigue configurando la experiencia educativa con el ánimo de aprender, mejorar y organizar el proyecto desde la creación de un *Arquetipo Pedacosmoteantropo*⁴ *Relacional* que partiendo del acumulado histórico generan aprendizaje significativo. De ahí, la importancia de la memoria histórica (Ricouer, 2010), base del proyecto y del mejoramiento continuo.

Se trata entonces, de hacer un rastreo histórico crítico del origen epistemológico del modelo pedagógico en la institución, y para ello, es necesario desarrollar una ontogénesis del modelo pedagógico que responda la pregunta: ¿Cuál (es) ha(n) sido (el) o (los) modelo(s) pedagógico(s) que han existido en las prácticas pedagógicas en el colegio durante 56 años de experiencia educativa?

Después de la reconstrucción histórica del (los) modelo(s) pedagógico(s), se hace síntesis de la experiencia educativa, en especialmente de aquellos elementos que han ido caracterizando el modelo pedagógico en clave de pastoral educativa. Estos elementos se convierten en insumos básicos de la construcción de un *Aquetipo Pedacosmoteantropo Relacional*, así como también, de la concepción de práctica pedagógica que los maestros y maestras tienen en su desempeño como docentes.

⁴ El *Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacionales* la propuesta que se pretende argumentar en la investigación. Según Panikkar (2007), la comprensión cosmoteandrica se refiere a la dimensión: cósmica, divina y humana que componen la Realidad. La unidad del universo no anula la diversidad, ni olvida que el mundo está habitado. El arquetipo relacional integra el cosmos, el antropos y la trascendencia; es decir, resignificar las relaciones fundamentales del ser humano con la naturaleza, con el prójimo y la trascendente de una forma pedagógica, crítica y liberadora en función de la realización de la vocación ontológica del ser humano de “Ser Más”.

En este sentido, una vez se haga este rastreo histórico e interpretativo de los anteriores modelos pedagógicos, se compara, identifica y caracteriza el modelo pedagógico actual y su relación con la pastoral educativa claretiana; posteriormente, se plantea la construcción de un *Arquetipo PedacosmoteantropoRelacional*, el cual está fundamentado epistemológica y pedagógicamente en los principios y valores de la pastoral educativa propia del carisma claretiano y en el análisis de la práctica pedagógica de los maestros y maestras del Colegio Claretiano.

En este orden de ideas, podemos formular la pregunta problémica, que es abordada durante este trabajo investigativo, en los siguientes términos: ¿Cómo construir un Arquetipo PedacosmoteantropoRelacional a partir de los fundamentos de la Pastoral Educativa y del análisis de la práctica pedagógica de los maestros y maestras que responda a los desafíos educativos del siglo XXI, en Colegios Claretianos de América Latina?

Justificación

El aporte de la investigación en el campo de la pedagogía está dado en primer lugar, por la reconstrucción histórica de la experiencia educativa con relación a los modelos pedagógicos que han incursionado en el Colegio Claretiano. Y así, aportar en la historia de la pedagogía en Colombia, una pedagogía de la memoria que reivindica lo humano con justicia (Osorio & Rubio, 2006); pues se trata de una experiencia educativa y pedagógica original que ha formado y educado a niños y jóvenes durante más de 50 años (1960-2016) en Bogotá; y así, enriquecer el caminar del movimiento pedagógico nacional conocido en Colombia como expedición pedagógica (Mejía, 2006).

En segundo lugar, fundamentar epistemológicamente la pastoral educativa con relación a la creación de un *Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional* que responda a los retos de la educación, en una época denominada por algunos pensadores como la modernidad líquida (Bauman, 2008), y especialmente, en Colombia en un contexto de diálogos de paz neoliberal (De Sousa Santos, 2017b) y en un escenario de post-acuerdo⁵. De ahí, que sea urgente fundamentar política pedagógicamente la pastoral educativa a través de los siguientes rasgos identitarios, a saber: La pedagogía de Jesús maestro, el carisma claretiano, la Teología de la Liberación, la Educación Popular, las pedagogías críticas y las

⁵ Ver acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Cartagena de Indias, septiembre 26 de 2016.

epistemologías del sur como paradigma emergente desde donde se sitúa la investigación para enunciar y legitimar el discurso pedagógico de la pastoral educativa claretiana.

Ahora bien, es conveniente tener en cuenta que la reflexión permanente e interpretativa de la práctica pedagógica es un rasgo que no se puede dejar de lado en la fundamentación epistemológica, por ende, la investigación asume la reflexión crítica de la práctica como productora de saber en su horizonte epistemológico y metodológico.

En tercer lugar, se trata de establecer un diálogo entre las categorías de pastoral educativa y pedagogía (espiritualidad y educación), que al ser relacionadas iluminan la finalidad del Proyecto Educativo Institucional Claretiano (PEIC); y de esta manera, fortalecer la identidad misionera evangelizadora y pedagógica de los colegios claretianos a nivel nacional y Latinoamericano, atendiendo el llamado que hace el Papa Francisco (2013) una Iglesia en salida y en conversión pastoral y ecológica (EG, 25), por ende, una escuela en salida que evangeliza y hace procesos de conversión pastoral y ecológica.

La novedad de la investigación está en que hasta el momento ningún trabajo sistemático se ha hecho en relación a la fundamentación epistemológica del modelo pedagógico en el Colegio Claretiano. Se han hecho otras investigaciones, tales como: “*La participación del educando*”(Cardona, 1987) y la *Escuela Hogar*(Ortiz, Barrera, & Senejoa, 1990),*La cotidianidad del directivo docente*(Miñana y Colectivo de Directivos, 1999),*La reconstrucción de la memoria y prácticas enseñanza aprendizaje*(Flórez & Rodríguez, 2010). De ahí, que sea pertinente sistematizar, interpretar y repensar el modelo pedagógico de la institución en estos tiempos de transición, de capitalismo cognitivo, de incertidumbres y de nebulosa complejidad (De Sousa Santos, 2017a), con el fin de responder a los desafíos y retos que exige la realidad social de sectores y localidades, como Bosa, en Bogotá, del país y de América Latina.

Objetivos

General. Construir un Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional (APR) a partir de los fundamentos de la pastoral educativa y la práctica pedagógica de los maestros y maestras, que responda a los retos y desafíos educativos del siglo XXI, en los colegios claretianos de América Latina.

Específicos.

- Caracterizar los modelos pedagógicos implementados en la práctica educativa en el Colegio Claretiano de Bogotá desde 1960 hasta el 2016.
- Indagar teóricamente sobre la comprensión conceptual de las categorías: modelo pedagógico y su clasificación, práctica pedagógica y pastoral educativa claretiana.
- Desarrollar epistemológicamente los fundamentos de la pastoral educativa desde la práctica pedagógica de los maestros para un *Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional* que responda a los desafíos educativos del siglo XXI, en los colegios claretianos de América Latina.

Metodología

La investigación interpretativa/cualitativa pretende comprender los hechos desvelando los significados que los seres humanos atribuyen a su conducta y al mundo exterior
(Della Porta & Keating, 2013, p. 39)

Teniendo en cuenta el carácter de la investigación cualitativa que he realizado en torno al campo pedagógico en la institución Colegio Claretiano y su modelo pedagógico es urgente ubicar epistemológica y metodológicamente la investigación.

En este orden de ideas el paradigma epistemológico desde donde se ubica la investigación son las epistemologías del sur de Boaventura de Sousa Santos (2009b), y especialmente desde la pedagogía liberadora y crítica (Freire, 1970; Medellín, 1968; Mejía, 2014), que hace una opción por la *investigación cualitativa* de enfoque metodológico hermenéutico interpretativo, crítico social e histórico.

Por eso, es importante considerar lo que afirman Cedeño-Suarez(2001), y Moraño(2010), sobre la investigación cualitativa:

[...] es un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la conceptualización de la realidad, es decir, conocer, analizar y explicar los fenómenos culturales de la sociedad. Dicho proceso tiene una intencionalidad que pasa por la transformación de los sujetos y sus prácticas en la producción del conocimiento. En suma, la investigación cualitativa se refiere a la construcción y producción de conocimiento a partir de las prácticas sociales y educativas con enfoque interpretativo, fenomenológico, crítico e histórico (p. 23).

En este sentido, el paradigma en el cual está inscrita la investigación es de enfoque hermenéutico crítico fenomenológico e histórico, dado que tiene que ver con el *análisis de*

las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras. Dicho paradigma permite describir, analizar, explicar y comprender las prácticas pedagógicas de los maestros y su complejidad en la institución (Mejía, 2006).

La metodología desde la investigación cualitativa ha implicado trabajo de campo y participación social. Esto es elaboración de informes etnográficos, entrevistas, testimonios, observación y análisis de documentos. De ahí que la contribución más importante de la etnografía en los estudios sobre educación sea ayudar a los educadores a entender mejor las pequeñas tradiciones de la escuela y las grandes tradiciones de la sociedad (Rodríguez, 2007, p. 65; Ángel, 2011, p. 21). La cultura escolar donde se encuentra inserta la práctica pedagógica de los maestros, desde la etnografía, se podría analizar y observar contribuyendo al proceso de interpretar la práctica como productora de conocimiento y saber pedagógico.

Los instrumentos que se utilizaron en la investigación cualitativa de enfoque hermenéutico crítico fenomenológico e histórico fueron: la entrevista no estructuradas, grupos focales, análisis de documentos (Della Porta & Keating, 2013). Se comprende por entrevista según Cerda (2011) una conversación que tiene un propósito definido según el tema de la investigación. Es un proceso de transacción de dar y recibir información, de pregunta-respuesta, de emisor-receptor, hasta alcanzar los objetivos que se proponen los investigadores (p. 312)

Al respecto afirma Della Porta & Keating (2013) y Cerda (2011) que por entrevista no estructurada se comprende un proceso por el cual se recoge los datos testimoniales siguiendo un formato de preguntas abiertas y flexibles. Sin embargo, se asume la entrevista focalizada referida a un tema central en la cual se recoge un conjunto de conceptos y cuestiones a cerca del objeto de la investigación. En la investigación se han practicado entrevistas no estructuradas individuales y grupales.

Los agentes participantes se componen de maestros y maestras, padres de familia, egresados y educandos que hacen parte de tres instituciones educativas claretianas ubicadas en Neiva (Huila), Cúcuta (N. de S.) y Bogotá (D. C.). Para el análisis, categorización y organización de la información y de los datos se utiliza el ATLAS.ti.

Primer Capítulo

Marco histórico de la experiencia educativa en el Colegio Claretiano de Bosa: 1960-2016

Lo central del aporte de Walter Mignolo en la historia oral de vida es su dimensión testimonial que permite alejarnos de un estilo de análisis donde el investigador tiene la prioridad en la decisión de los temas y problemas a explorar, en cambio se sustenta en el mutuo reconocimiento y la reflexión conjunta sobre la experiencia e intención del “sujeto cognoscente” y los “sujetos a ser conocidos”. En este sentido, el testimonio se convierte en una especial forma de producción de conocimiento que incorpora lo nativo, lo específico, lo moderno y lo general en igualdad de condiciones, sin negar a ninguna de las partes, más bien ambas dimensiones se revelan y explican mutuamente, desapareciendo la diferencia epistemológica entre estudioso e interlocutor. La historia oral es una manera de acercarnos a la problemática, la explotación, marginación y desvalorización de una cultura, y lo que es más importante, se trata de un pensamiento que revela toda su potencialidad a partir del contacto con la vida real, la vivencia personal, las circunstancias y el medio natural. En suma, se trata de la búsqueda de una forma de conocimiento original centrada a partir de la propia realidad, desde sus mismos actores, en un proceso de reencuentro y reapropiación de los saberes pertenecientes a América Latina, que de alguna forma originaron la utopía de una racionalidad liberadora, convirtiéndose en uno de los mayores retos de esta parte del mundo a inicios del siglo XXI (Mejía, 2008).

Lo importante es la esencia misma del proyecto y su proyección comunitaria, porque aquí los beneficiados son toda la comunidad, los estudiantes y los padres de familia, porque son los que reciben los frutos de esa acción pedagógica. Un premio muy grande, es que uno escuche a los estudiantes, ahorita que uno ya está fuera de la institución y encuentra uno egresados de hace años y llevan el claretiano en el alma, en su corazón. Entonces son testimonios vivos que están regados en toda una comunidad y en toda una patria. Y llevan esas enseñanzas y esa vivencia del claretiano en su corazón y lo plasman en su diario vivir. Donde dicen que allí, en el Claretiano los estudiantes son tratados primeramente como personas y son muy

tenidos en cuenta, su participación. Donde pudieron vivir con libertad, con esa hermandad, donde nunca se sintieron presionados ni coaccionados, pero sí exigidos en lo académico y lo formativo. Entonces, son los mejores premios y el mejor testimonio de esa ardua labor que realiza el Claretiano. Los Misioneros Claretianos en beneficio de una comunidad, plasmados a través de un proyecto pedagógico (Testimonio Maestro Alfonso Agudelo, noviembre 2015).

Este primer capítulo tiene como propósito interpretar, sistematizar y reconstruir la memoria pedagógica y educativa del Colegio Claretiano desde 1960 a 2016; como resistencia al olvido y en justicia convertir la memoria en base del proyecto educativo, es decir, por una pedagogía de la memoria (Osorio & Rubio, 2006), enriqueciendo el movimiento pedagógico nacional “expedición pedagógica”. Para Ricoeur (2010) la fenomenología de la memoria permite realizar un recorrido epistemológico en tres fases de la historiografía: del estadio del testimonio y de los archivos, pasa a los usos del “por qué” en las figuras de explicación y comprensión, y concluye en el plano escriturario de la representación historiadora del pasado.

Los alcances y los límites de la investigación están dentro de la reconstrucción histórica de la experiencia teniendo como categoría de análisis el modelo pedagógico (Flórez, 1999; Díaz, 1986; De Zubiría, 2006). El alcance se da en la caracterización y descripción del modelo pedagógico siguiendo la gestión y liderazgo del rector dentro de la organización del proyecto, la dimensión pedagógica política, la proyección a la comunidad y, por último, la gestión administrativa financiera de cada momento histórico. Sin embargo, una limitante es lograr captar e interpretar una experiencia educativa de tantos años en un capítulo; según Ricoeur (2010) la memoria y la historia no se puede reducir al testimonio únicamente; ahora bien, pueden quedar algunos elementos significativos al margen por la riqueza y diversidad de la experiencia. Esta aproximación está más ligada a lo emocional que lo cognitivo. Otra limitación es que al describir e interpretar la etapa de modelo tradicional se encontró poca información, documentos y fotos.

Se comprende el concepto de modelo pedagógico como una *categoría de análisis* (instrumento analítico) capaz de representar, analizar y describir *relaciones* (Díaz, 1986; Flórez, 1999; Zubiría, 2014) en una institución escolar, cuyo propósito es lograr comprender mejor el hecho educativo. Al respecto Flórez (1999) afirma:

Un modelo es una herramienta conceptual para entender mejor un evento; es la representación del *conjunto de relaciones* que describen un fenómeno. Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía (Flórez, 1999, p. 32).

La reconstrucción histórica de la experiencia educativa del Colegio Claretiano se hace desde la categoría de modelo pedagógico capaz de representar, describir y analizar *relaciones* teniendo en cuenta los parámetros pedagógicos. Dichos parámetros pedagógicos (Flórez, 1999) o preguntas (Díaz, 1986; De Zubiría, 2014) de elegibilidad y validez son las siguientes: ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Cómo se desarrolla este proceso de humanización y formación? ¿Con qué experiencias? ¿Con qué técnicas y métodos? ¿Cómo se regula la relación entre maestros y alumnos? (Flórez, 1999, p. 33).

Es importante una vez se haga la descripción y análisis de la experiencia educativa, siguiendo los parámetros pedagógicos, se constate en la práctica pedagógica, que el modelo no siempre es claro y distinto, sino que allí conviven elementos tradicionales con elementos innovadores y críticos que van complejizando (Morin, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, 2001; Libanio, 2006) la experiencia educativa. En este sentido, es importante comprender la categoría de experiencia. Para Boff (2001) la experiencia no es solo situación psíquica y disposición de los sentimientos, sino algo más complejo y profundo, existencial y global. Es el modo específico de relacionarse con el mundo, de representar e interpretar dentro de una cultura la realidad histórica que nos sale al encuentro, la manera de hacer presente el mundo dentro de nosotros, y de hacernos presentes dentro del mundo. En cada experiencia total se define el significado de la naturaleza, del hombre, de su pasado, presente y futuro y de Dios. Al respecto comenta Boff (2001):

La experiencia es, pues un saber que tiene *sabor*. Un saber que el hombre ha ido adquiriendo al salir de sí (ex) y enfrentarse con el mundo, con los hombres, con toda clase de realidad, viajando a través de todo ello (per), sufriendo, soportando, aprendiendo, corrigiendo y perfeccionando el saber acumulado. Toda experiencia es un saber crítico como resultado y contrastación de múltiples ensayos, que provoca

una certeza incontestable y una inmediatez de conocimiento [...] toda experiencia es una verdadera conciencia. Al salir de sí y aproximarse al mundo, el hombre lleva consigo todo cuanto es, sus categorías apriorísticas, sus experiencias históricas y culturales heredadas del pasado (Boff, 2011, p. 60).

Se puede afirmar entonces que la experiencia es un saber complejo, profundo, existencial y global (iencia) lleno de sabor, que el ser humano aprende al salir de sí (ex), y se dispone para entrar en relación con el mundo, con los otros y la trascendencia consciente y críticamente (per) para mejorar su saber acumulado históricamente. Se trata de comprender e interpretar la rica experiencia compleja y existencial (saber) del acumulado histórico diverso de relaciones configuradas alrededor de la categoría de modelo pedagógico en el Colegio Claretiano.

Según las fuentes testimoniales, documentales e iconográficas investigadas y consultadas se pueden identificar cuatro modelos pedagógicos en la historia del Colegio Claretiano desde 1960 a 2016. En primer lugar, un modelo pedagógico tradicional que va desde 1960 a 1973; un segundo modelo pedagógico liberador y fraterno desarrollado desde 1974 a 1985; un tercer modelo pedagógico de tecnología educativa, constructivismo (Piaget) con enfoque liberador y evangelizador 1986 a 2001; y finalmente, un modelo pedagógico transversalizado por la pastoral educativa claretiana y la concepción de células vivas o comunidad de aprendizaje de calidad humana.

Los criterios que argumentan dicha clasificación son dos: por un lado, obedece a las crisis y rupturas, a los devenires y discontinuidades de la historia indicial y particular (Osorio & Rubio, 2006) generados por los maestros, cambios sociales, económicos y culturales; y también, por los destinos de rectores que el gobierno provincial hizo en su momento. Y por el otro, a la gestión y experiencia del rector en el liderazgo, discernimiento y búsqueda de la innovación educativa (Miñana y Colectivo de Directivos, 1999) en la toma de decisiones, implementación y desarrollo del proyecto educativo institucional.

1. Modelo pedagógico tradicional de 1960 a 1973.

Este modelo enfatiza en la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísica religiosa medieval. El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores.

(Flórez, 1999, p. 34)

Este modelo pedagógico se caracteriza según Flórez (1999) porque intenta educar a un ser humano bajo los valores de la disciplina, el orden y la autoridad vertical; enfatiza el aspecto verbalista, academicista y memorístico. Este primer apartado consta de cuatro momentos: los antecedentes, la escuela en el voto nacional, traslado a Bosa y la primera crisis del profesorado.

1.1 Antecedentes: La Comunidad Claretiana en Colombia y los primeros colegios(1909-1958)

La llegada de los Misioneros Claretianos a Colombia fue hacia el año de 1909 y su primera fundación es la casa misionera en Quibdó (Chocó). Luego, se recibió la parroquia del Voto Nacional hacia 1912. La iglesia estaba en construcción. Las orientaciones pastorales de la congregación siempre han sido, siguiendo las huellas misioneras del fundador: estar en lo más urgente, oportuno y eficaz (MCH⁶, 1979).

Los Misioneros Claretianos entran en relación con la jerarquía eclesiástica. Y el arzobispo les pide que asuman la dirección y administración del "Liceo San Luis Gonzaga" de Zipaquirá a principios de 1916. Es el primer colegio que asumen los Misioneros Claretianos. Al respecto, lo relata Jaime Moreno(2010):

A principios de 1916, el Gobierno nacional ruega al arzobispo de Bogotá que se encargue de la dirección del "Liceo San Luis Gonzaga" de Zipaquirá. El eminente arzobispo Herrera piensa de inmediato en los Claretianos y ruega con insistencia al P. Antonio M. Pueyo que los Claretianos asuman la dirección de dicho establecimiento. Los Claretianos aceptan, y el 6 de junio de 1916, llega a la ciudad el P. Pedro Díaz con el nombramiento de primer Rector Claretiano de dicho colegio. Lo acompañan los PP. Elías Navarro, Jaime Cunillera y el Hno. Campmany. El Colegio en manos claretianas pronto cambia totalmente de aspecto intelectual, moral y físico. Gana prestigio a nivel nacional. En el Ministerio de Instrucción Pública (se decía entonces), están sorprendidos por el éxito logrado. El éxito de la labor claretiana se fundamenta en el cultivo religioso-moral, académico-disciplinar y social-familiar.

⁶ Significa La Misión del Claretiano Hoy. Documento Capitular de 1979.

Posteriormente, hacia el año de 1921, se adquiere un terreno en Bosa, para la construcción de un seminario y educación de los futuros misioneros. El sueño se hizo realidad, el 8 de septiembre de 1923, con la inauguración de las instalaciones que constaba de dos casas grandes; una para el pre noviciado, y la otra para el noviciado. Se funda como seminario menor al servicio de la formación de los Misioneros Claretianos.

Según el documento “*BOSA: Entre el Recuerdo y la Esperanza*” se afirma el comienzo del seminario:

La Comunidad Claretiana llegó a Bosa en 1921. La primera piedra para el Seminario se colocó el 8 de septiembre de ese año, por ser ese día la fiesta del Inmaculado Corazón de María. En ese tiempo el seminario era como una abadía; al comienzo en la construcción participaban los hermanos de la comunidad y los seminaristas; luego para la dotación y mantenimiento del mismo seminario había panadería, zapatería, carpintería, sastrería, cultivo de hortalizas, agricultura, gallinero, pasto en el lago; el trabajo era muy importante en la vida del seminario (Cendales, 1990, p. 29).

Otra experiencia educativa que los Misioneros Claretianos asumen es el “*Colegio Santo Tomás*” en Zapatoca, Santander del Sur en 1939. La experiencia en la dirección dura poco tiempo, así lo comenta Moreno(2010):

Recibidas insistentes peticiones, los Claretianos aceptan la dirección del Colegio “Santo Tomás” de Zapatoca. Fue nombrado primer Rector Claretiano el P. Silvestre Apodaca. Joven sacerdote, español. Desde el inicio de su labor pastoral había mostrado habilidad para el trato y manejo de la juventud. Los claretianos llegan a Zapatoca e inician labores en el año lectivo 1939. Bajo las orientaciones del Rector, los claretianos se proponen llevar a cabo una labor pedagógica organizativa y disciplinar, reconocida y aplaudida por los enterados y entendidos. En diversas ocasiones el eficiente trabajo de los educadores claretianos fue alabado por el ilustre Doctor Manuel Serrano Gómez, hijo de Zapatoca y visitado por el famoso poeta Aurelio Martínez Mutis y otros personajes. Los Misioneros dejaron el Colegio por incumplimientos de la Junta Moderadora del Colegio, a principios de enero de 1943.

Por otro lado, a nivel legal hacia el año de 1953, es emitida la Resolución 1385 del 14 de diciembre, por el cual se aprueba el bachillerato para los seminarios de Bosa y Zipaquirá. En su artículo primero se afirma (1953):

Apruébense, para los efectos legales relacionados con el bachillerato, los estudios cursados en los seminarios menor de Bosa y mayor de estudios filosóficos de Zipaquirá, de la comunidad de los padres hijos del inmaculado corazón de María, siempre y cuando se siga en lo referente a las materias del pensum oficial de bachillerato, el siguiente plan de estudios sometido a consideración del Ministerio de educación por la misma comunidad [...] Facúltese al Seminario de Estudios Filosóficos de Zipaquirá, para expedir los diplomas de bachiller a los religiosos estudiantes... (Art. 1).

Otra experiencia educativa que antecede a la pastoral educativa en la Comunidad Claretiana es el colegio Guanentá, en San Gil, hacia el año 1956. Moreno (2010), lo narra de la siguiente manera:

El primer Colegio Claretiano de la nueva época fue “*San José de Guanentá*” en San Gil. Primer Rector Claretiano: Alfonso Sánchez Peña. Inician labores él y su equipo en el año lectivo de 1956. Los Claretianos encuentran el Colegio “sumido en grave crisis institucional”. Bajo la dirección del nuevo rector los claretianos, se proponen poner en marcha una eficiente organización académica-disciplinar, recuperar el prestigio de épocas pasadas y hacer del Colegio un centro evangelizado y evangelizador. Obtienen del Gobierno la edificación de un nuevo edificio en la parte alta de la ciudad. El plantel empieza a destacarse en biología, física y lenguas. Los primeros bachilleres de la nueva etapa ingresan fácilmente en la Universidad Industrial y en otros centros de Educación Superior.

Posteriormente, hacia el año de 1958, siendo párroco del Voto Nacional, el padre Miguel Rodríguez Cmf., propone un centro de estudios para que los niños pobres recibieran instrucción (Colegio Claretiano, 1985). La iniciativa prosperó, creció el número de estudiantes y aprovechando las instalaciones de la casa por la calle 10, se trasladó allí la pequeña institución (Moreno, 2012, p. 36). También lo contempla el acta de visita (1962) “fue fundado en el año de 1961, bajo el nombre de “Colegio Claret” por el revendo padre Miguel Rodríguez (q.e.p.d.) con los cursos de 1° a 5° de primaria; cambiando luego su

nombre por el actual "Colegio Claretiano" con los mismos cursos" (Ministerio de Educación Nacional, 1962).

1.2 Antecedente Inmediato: La Escuela en el Voto Nacional (1958-1967), aprobación del Ministerio de Educación Nacional (MEN)

La escuela que había nacido con el padre Miguel Rodríguez como respuesta de la pastoral de la parroquia del Voto Nacional para educara los niños más pobres; ahora se transforma en una escuela estructurada, organizada y aprobada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN)⁷, bajo el liderazgo del padre rector Pedro Alfonso Olaya en 1962.

Al respecto la visita realizada por el MEN hacia el año de 1962, con el objeto de aprobación de la básica primaria, da cuenta del proceso:

En Bogotá, durante los días comprendidos entre el 23 y 25 de octubre de 1962, se llevaron a cabo sendas visitas de supervisión al Colegio Claretiano, practicadas por la inspectora nacional de enseñanza primaria comisionada para el efecto, señorita Enriqueta Jiménez Gómez [...] el objeto de la presente visita observar el funcionamiento del plantel en todos sus aspectos para cerciorarse del cumplimiento del Artículo 6º. (Incisos a al j.) del decreto No. 1478 del 22 de Junio de 1.942 y decidir sobre la aprobación de los cursos de estudios allí seguidos (MEN, 1962).

Seguidamente, el acta de la visita del MEN de 1962, hace mención de los aspectos que fueron tenidos en cuenta para la aprobación de los cursos de primero a quinto de primaria, a saber: la historia del plantel, aspectos locativos y condiciones higiénicas, dotación de mobiliario y por último, los aspectos pedagógicos que se relacionan con la parte académica, plan de estudios, elementos didácticos, asistencia, control administrativo y visitas de clases para evaluar el aprendizaje de los alumnos. En este documento se puede apreciar una educación de corte tradicional orientada, supervisada y controlada por las normas del gobierno. Al respecto el acta de la visita (Ministerio de Educación Nacional, 1962):

Hay una buena disciplina, dirigida por el padre rector y asesorado por todos y cada uno de los profesores. Los profesores y los alumnos asisten con regularidad a las clases. Llevan un control de los alumnos en forma estricta y de común acuerdo con

⁷ De aquí en adelante se cita la sigla MEN, que significa Ministerio de Educación Nacional.

los padres de familia, a manera de carné[...] Los alumnos demostraron dominio de los temas tratados en forma satisfactoria. Se aprecia comprensión de lo aprendido, se suscita discusión para comprobar la asimilación correcta de lo enseñado por cada profesor. Libretas bien llevadas, tareas calificadas. Existe confianza entre alumnos y profesores, de tal manera que en caso de equivocarse el profesor o aceptar una respuesta incorrecta, los alumnos se apresuran a corregir en forma espontánea dando la razón o justificando la corrección.

Al finalizar, se hace algunas recomendaciones generales y pedagógicas. En lo pedagógico se insiste en el mejoramiento de los salones: pintarlos y decorarlos; y a su vez, cambiar de posición al grado 5° porque le afecta la luz del sol para la enseñanza.

Después de la aprobación de la escuela por el gobierno, se envía al padre Manuel Ramírez Cmf., como nuevo director con un equipo de maestros. Ellos continuaron con la consolidación y ampliación de la experiencia educativa en el sector de la parroquia del Voto Nacional creando la básica secundaria. La comunidad siente que puede evangelizar a través de la educación a los niños, niñas y jóvenes más vulnerados del sector.

Hacia el año de 1967 el colegio logra su primera promoción de bachilleres, como también la inauguración de la nueva sede en Bosa (Revista Colegio Claretiano, 1967). Así lo describe el rector de la época: “un glorioso, aunque breve pasado, un presente jubiloso y un porvenir promisorio se unen simbólicamente ante nosotros para concretar lo que le hemos querido llamar inauguración del nuevo Colegio Claretiano” (Octavio Cuellar, 17 octubre de 1967).

1.3 Traslado a Bosa: Un Colegio Seminario (1967-1973)

Al llegar a su primera promoción en el año de 1967 y bajo el liderazgo de los padres Octavio Cuellar, Luis Eduardo Rozo y Eduardo Galindo, se llegó a la conclusión de que el Colegio Claretiano no podía seguir en las instalaciones de la parroquia del Voto Nacional, por dos razones. La primera por la demanda de alumnos que acudían a la institución, por ende, se necesitaba espacios más amplios y adecuados; y segunda, la planta física quedó seriamente averiada después del temblor que sacudió a la capital en febrero de 1967, según los ingenieros consultados era urgente el cambio de sede (Moreno, 2010).

En el texto *“BOSA: Entre el Recuerdo y la Esperanza”*, cartilla de lectura elaborado por los alumnos de grado quinto de la nocturna(1988),bajo la orientación de Lola Cendales, recuerdan este hecho:

En 1968, viendo que el número de alumnos había aumentado notablemente, que el espacio físico era insuficiente, que el temblor de 1967 había causado daños al edificio, que la zona del Voto Nacional no era la más indicada para un establecimiento educativo y que el número de seminaristas se había reducido sensiblemente, el colegio se traslada a las instalaciones del Seminario Menor y Noviciado de la Comunidad Claretiana en Bosa, donde funciona hasta el día de hoy (Cendales, 1990, p. 31)

Después de la gestión del padre Octavio Cuellar⁸, y con la anuencia y autorización del padre provincial Francisco Acosta Cmf., en julio de 1967se trasladóel Colegio Claretiano a las instalaciones del Seminario menor y noviciado en Bosa. Tras la muerte del padre Cuellar, es nombrado rector al padre Manuel Páez Cmf., quien orientó la experiencia durante el año de 1.969.

Se nombra rector, al año siguiente, al padre Alberto Rodríguez Cmf., quien con su equipo de trabajo logran continuar la organización de la institución; surgen algunos grupos en la experiencia (asociación de padres de familia, fútbol, ciclismo y natación). Se hace mejoramiento de la piscina y se construye la cafetería. El proyecto educativo y pedagógico está orientado por los criterios del MEN y los valores de la comunidad claretiana, al respecto la memoria de la planeación de 1989, así lo afirma: “El orden, la puntualidad, el respeto, los buenos modales, el amor al estudio y el cumplimiento. En síntesis, la excelencia, son los ejes de preocupación y atención de la práctica educativa. La proyección del colegio a la comunidad”(Colegio Claretiano, 1989).

Por otro lado, el testimonio de Oscar Ibarra⁹ (2016), maestro de la época recuerda al padre Alberto Rodríguez (1970-1971)y comenta su experiencia:

Mi hermano Antonio se fue trabajar con los padres claretianos a Bosa. Mientras yo terminaba los estudios de la Universidad Javeriana. Antonio trabaja con el padre

⁸ Rector Colegio Claretiano de 1967-1968. Gestor, autor e impulsador del cambio de sede, pasar de Bogotá a Bosa. Fallece en 1968 siendo rector del Colegio Claretiano.

⁹ Maestro desde 1970 en primaria. Luego, se desempeñó como Vicerrector del Colegio Claretiano desde 1974 a 1980.

Rodríguez en el colegio de Bosa. Estaban necesitando un profesor para primaria y me dijeron que colabora. Empecé en el año 1970 el trabajo en primaria. Estaba Alberto Rodríguez. Lo que encontré en Bosa fue la *educación tradicional*. Sí, pero imagínate con la férula de Alberto y él ponía a funcionar las cosas. Y era un colegio donde todos respiraban al tiempo, porque era un colegio seminario y todos iban a misa (Ibarra, 2016).

Se infiere entonces que en la institución funcionaba un colegio seminario con las características de un modelo pedagógico tradicional. En el cual, el orden, la disciplina y la exigencia académica, junto con el método memorístico era la pedagogía válida del momento. Sin embargo, siempre se optó por la formación de grupos con intereses diversos en torno al deporte y la cultura propios del rasgo carismático de la comunidad misionera claretiana.

1.4 Primera crisis del profesorado (1972-1973)

La primera crisis del profesorado emerge siendo rector el padre Rafael Beltrán, quien se dedica con especial atención a la organización del departamento de Psicología, a la planta física y zonas verdes, descuidando la formación y atención a los maestros. Así lo recuerdan las planeaciones (1989-1991) y la Revista de los 25 años (1985) de la experiencia: “Se plantea la primera crisis de fondo en el profesorado que tiene su punto de superación inicial a partir del diagnóstico coyuntural del problema y la búsqueda de una alternativa” (Colegio Claretiano, 1989).

Esta crisis la contextualiza el testimonio de Oscar Ibarra, maestro de la época (1973), en la cual afirma que la crisis se da por el cambio del rector. Pues al ser nombrado el padre Rafael Beltrán, se dedicó a consolidar el departamento de psicología, descuidando a los maestros. Esta crisis de los maestros genera cambios significativos en la orientación pedagógica del Colegio Claretiano en Bosa. Al respecto el testimonio de Ibarra (2016):

Hay un momento en que el padre Alberto Rodríguez toma la determinación de ir hacer sus estudios de ciencias religiosas en España. Y nombraron en su reemplazo al padre Rafael Beltrán; él había terminado su psicología en la Javeriana. Y trajo su equipo de Psicología, y las puso a funcionar [...] y arreglaron esa casa con jardines [...] Eso termina con una tensión y un jaleo interno porque no hay para pagarles bien a los maestros, pero sí, había para arreglar y atender psicólogas. Y mandarlas en

buses. Eso crea un malestar en los maestros. [...] Los padres del norte propusieron un seminario en ese espacio de inter reino de la ida de Rodríguez y la presencia del padre Beltrán. Y obviamente Héctor, se hecho un discurso de esos conmovedores donde decía ¿cuál es nuestra convicción como cristianos? [...] El padre Gustavo Torres (provincial) dijo miren en términos reales, la misión que tenemos es actualizar nuestra misión. Y parte de lo que tenemos que arreglar es la situación de los maestros con los que trabajamos. [...] Y en el siguiente año (1974) en febrero hubo cambios y cuando nos informaron que el rector del colegio de Bosa, era el padre Héctor Guzmán. La sorpresa porque todos estamos en la golosina de lo que había que hacer (Ibarra, 2016).

Por otro lado, el testimonio del maestro Jaime Granados (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010): “Es un primer enfoque proyectivo que se da en la comunidad, porque antiguamente venia un proceso de educación tradicional que era el de dictar clase, el maestro que dicta la clase, el estudiante que la recibe”.

Esta crisis de los maestros generó cambios en la dirección y orientación de la experiencia educativa de Bosa y en las opciones de la provincia. Por dos razones: una en la experiencia educativa del Gimnasio Claretiano del nortese quiso implementar una experiencia de educación liberadora de opción por los pobres, y pues por el contexto no se consolidó ya que era de clase alta; y dos, la crisis de los maestros de la experiencia educativa de Bosa permitió hacer realidad la propuesta de una educación liberadora al servicio de los pobres y sectores populares.

1.5 Conclusiones y aprendizajes

En primer lugar, en esta primera etapa (1960-1973) del Colegio Claretiano se logra evidenciar el origen de la vocación-misión educativa de la comunidad claretiana (Decreto sobre Educación Cristiana, 1967), puesta al servicio de la evangelización misionera de cristiandad. Se puede pensar el comienzo de la pastoral educativa claretiana, desde los antecedentes carismáticos y congregacionales, y las exigencias de la realidad social. Estos principios y valores responden a los desafíos y urgencias de la realidad educativa, en este caso, la creación de la escuela en el Voto Nacional para atender a los niños más pobres. Subrayar que en la década del 60 al 70 en la provincia de Colombia Oriental y

Ecuador¹⁰ se evidencia un despertar educativo. Pues surgen en Bogotá¹¹ (1960), Cúcuta¹² (1967) y Neiva¹³ (1968), instituciones educativas claretianas. Se infiere entonces, que hay una preocupación por evangelizar a través de la educación en los distintos contextos donde hace presencia la Comunidad Claretiana.

Los cambios a nivel político, eclesial, cultural y educativo en los contextos situacionales de América Latina, en esta década, van a influenciar la acción evangelizadora y misionera de las instituciones. Dichos cambios, afectaron la comprensión antropológica y teológica de la sociedad. Por un lado, el despertar social y político que generó, en términos de esperanza, la revolución cubana en 1959. Por otro lado, se venía fraguando la realización y efervescencia del Concilio Vaticano II (1962), un despertar eclesial profundo y significativo de diálogo y apertura de la Iglesia al mundo moderno. La Iglesia pueblo de Dios de comunión y participación abierta a dialogar con la cultura moderna. En América Latina la conferencia del episcopado latinoamericano en Medellín 1968 y la Teología de la Liberación (Gutiérrez, 1970). Estos documentos y orientaciones van a resonar significativamente en las futuras prácticas de la educación claretiana.

En segundo lugar, en este ambiente de renovación y cambio a nivel eclesial y sociocultural nacen los colegios claretianos en los diversos contextos algunos influenciados por esta nueva corriente de pensamiento o paradigma liberador y crítico, otros no tanto, en esta línea. Para el caso que nos ocupa, el Colegio Claretiano, en esta primera etapa, muestra un modelo pedagógico tradicional (Flórez, 1999) que responde a los parámetros del MEN (Acta Visita, 1962), a las orientaciones del carisma (Documentos Capitulares, 1967) y a los métodos tradicionales de educación bancaria (Freire, 1971) de memorización, verbalista, mecanicista, repetir esquemas fijos y preestablecidos; la disciplina: vigilar y castigar

¹⁰ La congregación Hijos del Inmaculado Corazón de María Misioneros Claretianos está organizada por provincias de acuerdo con el número de personas en un determinado territorio o país. En Colombia desde 1909 se organizó como delegación mientras se llegaba al número de personas que se requiere para ser provincia. Una vez se logró el número de miembros se creó la provincia de Colombia liderada por un gobierno provincial. Sin embargo, hacia enero de 1965, se dividió la provincia en dos, puesto que superaba el número de personal suficiente para consolidar las dos provincias que se pasaron a llamarse, por un lado, la de Medellín, y por otro, la de Bogotá, divididas por el río Magdalena.

¹¹ La escuela se llamó centro de estudios que luego se consolidó como escuela Claret, posteriormente, se llamará Colegio Claretiano.

¹² Se llamó Instituto Parroquial Claretiano de carácter privado se implementa un modelo de educación liberadora.

¹³ Se llamó Colegio Claretiano y se implementó un modelo educativo de filosofía cristiana liberadora.

(Foucault, 2010) fundamentada en la autoridad del maestro, en la pasividad del estudiante; en una relación vertical.

Finalmente, se puede afirmar que el modelo pedagógico que se implementó durante los años de 1960 al 1973, en el Colegio Claretiano, se caracterizó por ser un modelo tradicional que enfatiza la disciplina y autoridad del maestro sobre los alumnos, en el que se forma el carácter y la voluntad, vigilar, normalizar y castigar (Foucault, 2010); con un método de dictar clases, verbalista, mecanicista, escolarizado (Freire, 1971; Calvo, 2016), normado por las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional. Se valora las iniciativas de algunos rectores en esta etapa de ser creativos a través de la formación de diversos grupos culturales y deportivos, como también la consolidación del departamento de psicología, al igual que la primera promoción de bachilleres claretianos en el año de 1967. También resaltar el mejoramiento de espacios e instalaciones que permitió al Colegio Claretiano ir consolidando su proyecto educativo en la zona de Bosa en Bogotá. A pesar de ser un colegio seminario donde la disciplina y los ritmos son estructurados y fijos, se mantiene la experiencia educativa claretiana. Sin embargo, el Colegio Claretiano educa al margen de los acontecimientos sociales y eclesiales de la década del 60.

2. Modelo pedagógico: Educar en y para la Justicia y la Fraternidad (1974-1985)

“La consigna original de Medellín en orden a la educación liberadora es:
Crítica, creatividad y diálogo” (Guzmán, 1982).

Ante la crisis de los maestros de la etapa anterior y la búsqueda de una educación liberadora de opción por los pobres y por los sectores populares comienza un cambio metodológico, pedagógico, directivo y proyectivo en el Colegio Claretiano de Bosa. El cambio empieza con el nombramiento del nuevo rector padre Héctor Guzmán Caicedo (1974-1982), quien siendo consecuente con las orientaciones del Vaticano II (1962) y el documento del CELAM de Medellín (Consejo Episcopal Latinoamericano, 1968), enfatiza la opción por los pobres y su emancipación a través de la educación en y para la justicia y la fraternidad (Guzmán H. , 1982).

La búsqueda de ser coherentes con la concepción de una educación liberadora y crítica de opción por los pobres y los sectores populares llevó a las directivas del colegio a plantearse responsablemente el análisis crítico y profundo de la realidad social y política de

la época. Y metodológicamente se interrogó por la finalidad de la educación ante la realidad del ¿para qué educar en esta época? Y al servicio de quién o quienes se coloca la vocación-misión educativa.

La respuesta a la pregunta de ¿para qué educar? se fue respondiendo desde cuatro aspectos bien marcados en la experiencia: por un lado, desde la *organización y dirección*; por otro, desde la *dimensión pedagógica política*; otro más, desde la *proyección social a la comunidad barrial*, y, por último, desde la *dimensión administrativa y financiera*. Se asumen estos aspectos para comprender mejor el modelo pedagógico que emerge de la experiencia educativa.

2.1 Un poco de contexto de la década 1970-1980

Esta década está influenciada por la década anterior de 1960. Expresada en la revolución cubana, en la agudización del conflicto y la confrontación social, el impulso de la formación de grupos guerrilleros, la lucha popular de reivindicación de los sindicatos y la expresión liberadora de un sector de la iglesia, reunidos en Medellín, en la cual denuncian la injusticia como “violencia institucionalizada”. Es una década de reflexión crítica sobre la situación cultural y educativa en América Latina, y emerge la educación liberadora (Freire, 1965).

Por otro lado, el CEPAL, afirma que los pueblos de América Latina viven en dependencia económica de los países ricos; es una relación de dominación-dependencia. Por otro lado, surge la “Alianza para el progreso” como respuesta a la pobreza y miseria en que estaban los países subdesarrollados, tomando el ejemplo de los desarrollados. La solución es el modelo de desarrollo neoliberal para salir de la miseria.

Frente a esta realidad de pobreza y miseria el Concilio Vaticano II (1962) genera una posición de compromiso social por la dignidad del ser humano y afirma que para conocer a Dios es necesario conocer al hombre (CELAM, 1968). Es decir, tomar conciencia del presente en la cual se constata la miseria que margina a grandes grupos humanos y que esa miseria es fruto de la injusticia, opresión, ignorancia, odio, hambre, dominación, opresión y, por ende, del egoísmo humano. Y propone la educación liberadora como acción social en la cual los seres humanos tomando conciencia de su situación de miseria y pobreza se liberen de las servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas como sujetos históricos.

El contexto eclesial y educativo de la época está influenciado por un pensamiento de cambio y transformación social: ser protagonistas de la historia. En esta época influye de manera directa las orientaciones del Vaticano II (1962) y especialmente, la conferencia de Medellín (CELAM, 1968), la educación liberadora de Paulo Freire (1965) y la Teología de la Liberación (Gutiérrez, 1970), sintetizado en un principio que generó ruptura epistemológica, teológica y pastoral en la práctica educativa como fue *“la opción preferencial por los pobres y los sectores populares”*.

Al respecto, Gómez (2012) afirma:

La preocupación por el tema educativo ha estado presente en todas las épocas y etapas de la historia de la Iglesia Latinoamericana y Caribeña, como eje articulador de los procesos evangelizadores de la misma y como sustento pedagógico-doctrinal de su misión salvadora. [...] El tema educativo, en el contexto eclesial, ha sido permanentemente interpelado por las situaciones económicas-políticas, socio-culturales y por las coyunturas históricas por las cuales ha atravesado la misma Iglesia en el amplio concierto multicultural latinoamericano y caribeño (p. 45).

Emerge la esperanza de cambiar las estructuras injustas a través de la implementación de procesos educativos liberadores y transformadores. Se sueña con la utopía de liberación y transformación social que fue reprimida por los sectores oficiales estatales y jerárquicos. Por un lado, el Estado implementa el Estatuto de Seguridad Nacional reprimiendo y dominando cualquier expresión social de liberación y transformación en términos de justicia. Y por el otro, la Iglesia conservadora que en la lucha contra el comunismo y marxismo condena y reprime cualquier expresión de pastoral liberadora y humanizadora, ejemplo las comunidades eclesiales de base (CEB,s).

A nivel de la provincia también se polarizó en los que creían en el cambio desde la educación liberadora y los que aún se mantenían en el conservadurismo. El testimonio al respecto fue la Asamblea Provincial del “Ocaso” (Ibarra, 2016), en donde se polarizó la acción misionera en aquellos que defendían la visión conservadora de la pastoral y otros que veían en la aplicación de Vaticano II y la Teología de la Liberación principios de cambio, renovación y mejoramiento de la acción pastoral misionera en la comunidad claretiana. En este caso en particular, la educación claretiana se orienta por una práctica pedagógica crítica, dialógica y creativa (CELAM, 1968).

Asimismo, al interior del Colegio Claretiano se experimenta la persecución y represión por parte del gobierno de turno a partir del Estatuto de Seguridad Nacional (Decreto 1923);y, por otra parte,por una Iglesia conservadora jerárquica. Así lo comenta Oscar Ibarra en su testimonio como maestro y vicerrector del colegio:

Todo se radicaliza porque del gobierno de Turbay, el DAS persiguiendo a los del M19. Era un momento de altísima represión y además todas las líneas de izquierda encontraron en el colegio un caldo de cultivo. Obviamente, la persecución del Estado, entraban a visitarnos, nos mandaban militares. Esa etapa fue muy dura. Primero muy politizada y segundo muy dura por la represión que se tenía por parte del Estado con la famosa doctrina de seguridad nacional (Ibarra, marzo de 2016).

Por otro lado, el testimonio de Héctor Guzmán, rector de la época, da cuenta del señalamiento de la prensa y la iglesia jerárquica ante las acciones político-pedagógicas que hacía el colegio ante la capacitación y formación de maestros, maestras y líderes sociales.

El colegio tuvo momentos delicados. La prensa nos hizo la guerra muchas veces. La misma Iglesia. El tercer año, tuvimos un curso de marxismo durante Semana Santa. Me mandaron una pareja para que estuviera allí. Dijimos que teníamos medidas de seguridad para que no llegara gente peligrosa. El martes de pascua llegó, el que hoy es obispo. El padre ese ricachón Sarmiento Angulo. Me llamó y me dijo: que tenía que mandarle por escrito el curso. Dijo: tengo informes muy graves contra usted y la comunidad educativa. Yo escribí tres o cuatro páginas, pero lo fundamental. Donde le decía: cómo vamos a atacar, o rechazar, y tratar que desaparezca el marxismo si no lo conocemos. Necesitamos conocerlo. Yo lleve personalmente la carta. Nunca volvieron a decir nada. Pero al poco tiempo monseñor Aníbal mando realizar una misa en diciembre. Recién clausurado el año escolar. Llegaron allí, automóviles, y gente diciendo que el Colegio Claretiano de Bosa se acabó. No vayan a poner sus hijos allá, que ya habían comunicado los superiores. Y la pregunta era ¿Quién es el obispo para decir eso? Entonces, la gente decía: quien está hablando en serio usted o él. ¿A quién le creemos? Yo le decía: Eso es absoluta mentira. El que no quiera creer en mí. No vuelve aquí. No hay ninguna razón (Flórez & Rodríguez, 2010).

Los señalamientos y las persecuciones de parte del gobierno de Turbay, bajo la legitimidad de la doctrina de seguridad nacional, trajo allanamientos y represión. Por otro

lado, algún obispo y la prensa generaron incomodidad por la praxis pedagógica y educativa que se venía desarrollando. Al respecto el testimonio de Jaime Granados “*Eso fue en el gobierno de Turbay que empezaron a perseguir a las personas del M19 y aquí hubo allanamientos donde se buscaban personas con esa tendencia*” (Flórez & Rodríguez, 2010).

Por otro lado, Cardona (1987) afirma que el proyecto educativo claretiano, no se puede entender sino desde la clave interpretativa de la educación liberadora propuesta en América Latina por los años setenta como correlato educativo a la propuesta social de liberación del imperialismo. Asimismo, se pudo pensar desde el CEPAL la categoría de dependencia para comprender la marginalidad de los pueblos latinoamericanos. Surge el binomio dominación-dependencia estructurado en el sistema económico. Dependencia de los países pobres y dominación de los países ricos. En efecto, la alternativa al binomio dominación-dependencia es la liberación de imperialismo.

2.2 Organización y dirección

En este campo de la organización y la dirección del Colegio Claretiano se tiene en cuenta los siguientes aspectos: en la dirección el nombramiento del nuevo rector, espacios de participación y toma de decisiones a través del nombramiento del consejo coordinador, el cambio de concepción en la autoridad y disciplina, las relaciones de fraternidad y justicia en la comunidad educativa y por último la asociación de padres de familia.

✓ Cambio de rector

Dada la crisis de los maestros en la dirección del padre Rafael Beltrán (1973) por falta de atención y acompañamiento. Es nombrado el padre Héctor Guzmán Cmf., como nuevo rector en el año 1974. Motivado e iluminado por la concepción de la educación liberadora de Medellín (1968) y las orientaciones del Vaticano II (1962), la Teología de la Liberación (Gutiérrez, 1970), la pedagogía crítica y liberadora de Freire (1967, 1970), y la opción preferencial por los pobres y sectores populares logra hacer una rupturametodológica en la manera como se piensa la finalidad de la educación y al servicio de quién se coloca.

Esta influencia teórica, conceptual y reflexiva lleva a la comunidad educativa del momento a plantearse un cambio metodológico, epistemológico, antropológico, político y cultural en la manera cómo se venía pensando la educación. Se opta por una educación

práctica que forme en la concientización del compromiso social y responda a la necesidad de transformar situaciones de injusticia por experiencias de justicia y fraternidad. De ahí la consigna: educar en y para la justicia y la fraternidad.

En este periodo de tiempo hubo dos rectores. En un primer momento, estuvo el padre Héctor Guzmán (1974-1982); y en un segundo, el padre Guillermo Jiménez (1983-1985). La orientación, el liderazgo y el compromiso de los rectores en la continuidad de los principios, valores, opciones y prácticas pedagógicas se mantuvo, de colocar la educación al servicio de la misión y evangelización de los más pobres en los sectores populares de Bosa.

✓ *El consejo Coordinador (1975)*

Por otro lado, cambia las relaciones de poder en la institución y surge un proceso de democratización abriendo espacios de participación través de la creación del consejo coordinador (COCO). Este permite recrear la organización institucional a través de la colegialidad. Es allí donde se toman las decisiones con la participación de todas las instancias de la comunidad educativa. Al respecto el testimonio del Vicerrector Oscar Ibarra:

Y creó una organización nueva que se llamó el consejo coordinador (COCO). Era el que orientaba. Había representación de estudiantes, padres familia, docentes, comunidad religiosa y administradores. En el COCO se tomaban las grandes decisiones del colegio. Ese modelo es el que se asume luego para la ley 30 de 1992 en materia de educación superior. Y usted ve como consejo superior de las universidades ese mismo. Le dieron cuerpo al modelo que había en la básica (Ibarra, marzo de 2016).

Por otro lado, el testimonio del rector de la época Héctor Guzmán, al respecto del consejo coordinador, se confirma el cambio en las relaciones de poder entre: maestros, directivas y estudiantes:

Era redondo el consejo coordinador. Estaba en el centro y todo estaba abierto. Incluso la economía, conocían los ingresos y las salidas. En el consejo había representación de profesores y estudiantes. (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

El consejo coordinador aún funciona en el colegio. Ahora se llama equipo coordinador integrado por los coordinadores y el departamento de psicorientación y el rector. Quizá, no tenga la misma apertura de la época, pero ahora existen otras instancias de participación. Sin embargo, el COCO para la época, fue una iniciativa de innovación pedagógica en la organización, participación y trabajo en equipo en la institución.

El testimonio de la coordinadora Inés Ardila, refleja la iniciativa de innovación pedagógica:

[...] constituimos el equipo coordinador, que lo llamábamos consejo coordinador y molestaban con que era el coco. El consejo coordinador era el consejo coordinador y lo constituimos. Ahí participábamos los coordinadores (Ardila, mayo de 2016).

A nivel organizativo nosotros teníamos muchos espacios de participación. Era muy participativo. Nosotros formábamos no solo el sindicato, sino que teníamos participación a el que era el Consejo Coordinador (COCO). No lo llamábamos equipo. En ese Consejo Coordinador en el cual se hacía la evaluación de los docentes, había mucha participación de los estudiantes, de los docentes y padres de familia (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

También lo recuerda Jaime Ganados:

Una instancia era el “COCO” consejo coordinador. Entonces, ahí se tomaban las decisiones. Iban allí representantes de maestros y se tomaban las decisiones. Un cambio de metodología (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Resaltar que la opción por los pobres y por los sectores populares desde la convicción del evangelio exigen un cambio radical en las relaciones interpersonales y democratización del poder. Esta experiencia del consejo, equipo coordinador es una evidencia de la participación de los maestros, padres de familias y estudiantes en la orientación pedagógica de la institución desde la concepción de educación liberadora, crítica, justa y fraterna.

✓ *Cambio en la concepción de autoridad y disciplina*

Se logró pasar de la visión de autoridad vertical y autoritaria a una comprensión de la autoridad mediada por el respeto y la responsabilidad. Se creó una cercanía fraterna en las relaciones entre los maestros y alumnos practicando los principios y valores de la educación liberadora, justa y fraterna. El testimonio del rector Héctor Guzmán, lo confirma:

Se encontraban amistades. El proyecto de padres de familia. Allí se encontraban amigos. Los profesores también, la amistad que había. Tantas cosas que hacíamos: los paseos, los juegos, la cuestión deportiva para que los profesores también se vincularan con los muchachos (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Sin embargo, los estudiantes tomaron una actitud rebelde y anarquista de ir en contra de las normas y la autoridad con aquel slogan de “prohibido prohibir” que proponía Freire (1971) mal interpretando la educación liberadora. Entonces desde luego, que los estudiantes tomaron una actitud de tirar pupitres y dañar mobiliario de la institución reflejando supuestamente la educación liberadora. Al respecto, se tomó la decisión del reglamento para orientar la conducta de los estudiantes y algunos maestros con el fin de formar en la libertad con responsabilidad donde la disciplina y el orden es parte de la organización democrática y liberadora. Al respecto el testimonio de Jaime Granados:

Cuando yo llegue había un coordinador Juan de Dios Díaz, pero no se llamaba coordinador de convivencia sino de disciplina. Había una convivencia muy fuerte. En especial en bachillerato. En primaria se manejaban 60 niños y no había problemas de convivencia. Ese era el momento histórico. Por esa época, me llamaron para adelantar un trabajo con Lola Cendales y Oscar Ibarra que hoy es el rector de la Universidad Pedagógica. Y con ellos empezamos a manejar todo el proceso de convivencia en un proyecto que era hecho con todos: padres de familia, alumnos, profesores y la coordinación. Todos participaban en su construcción. Es decir, en la construcción del reglamento, lo que en esa época se llamaba reglamento (como se citó en Flórez, & Rodríguez, 2010).

Frente a la disciplina y autoridad se logró tomar conciencia de su valor e importancia en el proceso educativo liberador, justo y fraterno. Se supera la concepción del vigilar y castigar y se pasa a la vivencia del valor del diálogo pedagógico y formativo, del respeto y la tolerancia. Interesante la actitud de los alumnos que a través del diálogo ofrecen soluciones a la experiencia de conflicto e indisciplina. Su participación en la solución y resolución del conflicto llevó al compromiso de ser protagonistas de la solución y, por ende, el mejoramiento del ambiente institucional. Es un camino hacia la autonomía proceso culmen de la educación claretiana.

✓ *Relaciones de fraternidad y justicia en la comunidad educativa*

Los cambios se dieron empezando por llamar a las personas por el nombre y no por el cargo o función. Esto generó mayor fraternidad en las relaciones interpersonales en el Colegio Claretiano. Las relaciones de cercanía y amistad se expresaban en las salidas o paseos de los maestros con las directivas. En ofrecer un almuerzo a los maestros. En la confianza y cercanía entre el equipo de maestros, padres de familia, alumnos y directivas.

En efecto, las relaciones entre las directivas y maestros han sido fraternas, tolerantes, democráticas, solidarias y en equipo. Se piensa la educación como hecho social al servicio de la liberación integral del ser humano.

Los testimonios de dos egresados lo confirman cuando comentan el ambiente que sintieron cuando ingresaron a la experiencia. Al respecto Walter Ossa, egresado de la jornada noche en 1982:

Quando llegué encontré un ambiente tan chévere, de apertura, de diálogo, de extensión social donde cada uno debíamos participar en teatro y deporte. Las relaciones entre maestros y alumnos eran fraternas. Nos sentíamos amigos. El único represor era Miguel Duarte. Una experiencia significativa y fraterna frente a una educación bancaria y represiva de la experiencia anterior donde venía (Ossa, 2016).

Por otro lado, Nemesio Rivera, egresado 1985, recuerda su experiencia:

El maestro es más orientador que dictador de clase. Se educa para ser un sujeto histórico y político. Los maestros iban dando una construcción de persona como sujeto histórico. Con sentido social, de ayudar a los demás sin esperar nada a cambio. Nueva interpretación del texto bíblico y formar comunidades eclesiales de base. (Rivera, 2016)

✓ *Asociación de padres de familia y escuelas de padres-madres*

Desde la etapa anterior con el padre Alberto Rodríguez (1970-1971) se abrió el colegio a la participación de los padres de familia a través de diversas actividades. Una de ellas fue la creación de la asociación de padres de familia hacia el año de 1972.

Al respecto, el testimonio de la maestra Inés Ardila: “Otra experiencia fue la formación de padres de familia en los grupos de asociación de padres” (Ardila, Testimonio de entrevista, 2015).

En esta etapa se logró consolidar el trabajo con padres de familia a través de la metodología de cibernética social con el liderazgo del padre Pedro D’Aquiardi Cmf.,

creando un proyecto que se llamó DICOFAM. Las dinámicas con padres de familia tuvieron gran acogida y éxito. Más de 700 personas participaban de la formación y cualificación. Así lo recuerda el testimonio del maestro Jaime Granados:

La escuela de padres aparece como cibernética social desde un comienzo con el padre Pedro D'Aquiardi Cmf. Era un trabajo con padres de familia. Luego pasa a ser la escuela de padres (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Por otro lado, el testimonio del rector de la época:

Colocar el interés de ser persona humana desde el ángulo de los más pobres. De los sitios más empobrecidos inmediatamente aparecieron cosas inauditas marcado por la *cuestión D'Aquiardi.*, con lo que se llamó cibernética social (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Fruto de este proceso de formación e integración de los padres de familia con el colegio nacen las escuelas de padres y madres. Pues se ve la necesidad que el padre de familia participe del acompañamiento formativo a los hijos e hijas. De ahí, las escuelas de padres y madres tengan una finalidad explícita de acompañar el proceso educativo de los educandos tomando conciencia que la tarea de educar es conjunta y por ende compartida con ellos.

2.3 Dimensión pedagógica-política

En este apartado pedagógico-político de la educación claretiana se enmarca dentro de la formación a maestros, padres de familia y educandos. Influye la búsqueda de nuevas metodologías como la educación personalizada.

✓ *Formación de maestros, alumnos y padres de familia*

El deseo de implementar una experiencia de educación liberadora de opción por los pobres y los sectores populares llevó a la dirección en cabeza del rector a plantear la formación de los maestros, padres de familia y alumnos como prioridad en el proceso de cambio en la institución. En este sentido, según el testimonio de Oscar Ibarra afirma que los dos primeros años fueron de sensibilización y concientización sobre las orientaciones del Vaticano II y la conferencia del CELAM de Medellín (1968) para maestros y maestras. Así lo recuerda Oscar:

[...] la primera etapa era concientización con los profesores y con los padres de familia [...] Comienza la gran sensibilización, luego aparece la

concientización. Surge la propuesta de acción, y con todo eso, se construye el plan global que debe estar ahí. De ese plan global, sale el proyecto educativo institucional que consagra la ley 115 de 1994 (Ibarra, marzo de 2016)

Fruto de la sensibilización y concientización a los maestros surge el plan global y marco doctrinal como proyecto educativo claretiano para orientarla práctica pedagógica en la institución. Sin embargo, el debate político fue más intenso ya que se dialogaba sobre los problemas y necesidades de la realidad de Bosa. Al respecto el testimonio del maestro Jaime Granados:

Venían personas de todas partes y de toda tendencia política, pero el colegio los recibía, sin ningún tipo de discriminación. Esas reuniones tenían por objeto politizar, debatir problemas de Bosa, lo pedagógico era una excusa. Se discutían problemas del barrio, de las comunidades marginadas (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Este proceso formativo y de cambio queda en la memoria histórica de la institución y se convierte en un referente obligado para diferenciar un antes y un después en la práctica pedagógica. Al respecto el documento de planeación de 1989:

En 1974, una nueva etapa en la vida del Colegio, marcado por un nuevo enfoque pedagógico. Nacido de las orientaciones de Medellín, y de línea que progresivamente va asumiendo la Comunidad Claretiana y que se lleva a la práctica a través del equipo de educación (Colegio Claretiano, 1989).

Los debates acerca de los problemas y necesidades de la realidad de Bosa y sus habitantes generó una concientización sobre el contexto. Es decir, se identificaron los problemas y necesidades psicosociales de las familias a quien se dirigía la acción educativa claretiana. Sin embargo, comprender la dimensión política de la educación y su compromiso con la transformación y liberación de las injusticias no era suficiente para cambiar la realidad. Además, concientizar a los alumnos de su compromiso político y liberador llevó a desmanes que los narra Ibarra de la siguiente manera:

La primera etapa de la politización tenía como lema “*prohibido prohibir*” porque así nos había enseñado Freire. Se enloquecieron los alumnos, brincaban encima de las mesas. Y había un padre José Carlos Jaramillo, era un fotógrafo que tomaba

fotos de esas situaciones y ponía en los carteles: “*ésta es la educación liberadora*” declarada en este colegio (Ibarra, marzo de 2016).

Ante la crisis se hizo una autocrítica y se reflexionó que la libertad no se regala, sino que se gana. Por ende, se optó por unos criterios que permitiera el desarrollo de la práctica pedagógica en la institución. Así lo describe Oscar Ibarra:

Ante semejante cosa empezamos hacer una autocrítica. Un examen de lo que había que mejorar. Entonces Héctor dice: definitivamente el principio es uno. Mire la libertad no se regala, la libertad se gana. Se acabó la feria. *Reglamento*. Entrada a las siete, salen a tal hora, los profesores a clase. Y el que demuestre responsabilidad en el manejo de las conductas y en el trato de los bienes en relación con la comunidad y respeto y coherencia, sí se le abre los espacios que de verdad reclaman. El colegio va cambiando (Ibarra, marzo de 2016).

Este proceso de cambio y transformación de la mentalidad de maestros, alumnos y padres de familia, exigió amplios procesos formativos sobre temas democráticos, dialógicos y participativos, para que cambiara la práctica pedagógica en la comunidad educativa.

De los debates sobre la realidad social se infiere la preocupación por conocer la situación de los pobres y su realidad con el fin de transformar a través de la educación las injusticias sociales. Un aspecto importante en el proceso educativo claretiano es partir del análisis crítico de la realidad para responder desde la educación a los desafíos y urgencias sociales. Estos debates sobre la realidad social y cultural se van a convertir en un principio fundamental de la pastoral educativa claretiana porque se aclara el sentido político y transformador de la educación, es decir: ¿para qué educar?, ¿con qué contenidos? y ¿qué acciones y proyectos? razón de ser, del proyecto educativo claretiano.

Entonces, comprender la dimensión política de la educación claretiana es responder a las necesidades psicosociales del educando, las familias y sus contextos; siendo coherentes con los principios liberadores, fraternos y solidarios de la dimensión política de la educación claretiana.

✓ *La metodología y el currículo*

La formación de maestros, padres de familia y alumnos implicó una metodología y un currículo que emerge de las fuentes que están iluminando la experiencia educativa. En primer lugar, se aplicó los planteamientos metodológicos de Medellín (CELAM, 1968) en

la cual se enfatiza una metodología participativa, dialógica y creativa. En segundo lugar, se asumió el método de Freire (1971): acción-reflexión. Estas orientaciones generaron un cambio metodológico que se puede resumir en un ver, juzgar y actuar.

Al respecto el testimonio del rector de la época Héctor Guzmán sobre la metodología “*La metodología cambió, de ser una metodología de transmisión de conocimientos a una metodología participativa*” (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Se va consolidando una metodología fruto de la reflexión de la práctica en la experiencia educativa, que se sintetizan en los siguientes: *Ver, Juzgar, Actuar, Evaluar y Celebrar*. Por un lado, el ver, juzgar y actuar corresponden al método de la Teología de la Liberación elaborado, reflexionado y sistematizado por los teólogos de la liberación, entre ellos: Gustavo Gutiérrez (1970), Clodovis Boff (1980). Por otro, evaluar y celebrar emergen del caminar educativo en la institución (Plan Global, 1980).

Al respecto, el testimonio de Héctor Guzmán confirma la influencia del pensamiento de Freire en la metodología y la educación comunitaria:

[...] lo que es alfabetización, conciencia, creatividad, criticidad, compromiso social lo aprendimos de Freire. Estuvo allí en el campo pedagógico del ver, juzgar y actuar, que nosotros le agregamos evaluar y celebrar. Todo esto que él movía entorno a qué es la educación “no me educo solo, me educo en comunidad, nadie se educa solo, nadie educa a otro nos educamos en comunión”. Él habla de comunión. La comunidad es un camino. Formando comunidad se puede llegar a la comunidad de hermanos (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Se puede concluir que la metodología es democrática y participativa en el cual el ver, juzgar, actuar, evaluar y celebrar, elementos importantes del método pedagógico-metodológico claretiano genera un cambio epistémico y experiencial significativo en la institución como respuesta a las necesidades psicosociales de la comunidad educativa.

Los contenidos y planes curriculares surgen de la realidad psicosocial de los sujetos destinatarios. En otras palabras, la fuente curricular de los planes y proyectos académicos nacen de la lectura crítica de la realidad y cómo desde la educación se responde a los desafíos que plantea la realidad sociocultural de cada época.

Se creó una coordinación de metodología responsable de acompañar los procesos metodológicos en la experiencia educativa. Al respecto el Plan Globalde 1984-1985 afirma que la estrategia de la coordinación de metodología se orienta y busca “implementar métodos que generen, impulse y orienten el proceso de desarrollo integral del alumno que lo construya como sujeto histórico y le posibilite su participación en procesos de transformación social; a través de un currículo”(como se citó en Cardona, 1987, p. A16).

La intención de los Misioneros Claretianos y laicos educadores era buscar una metodología que respondiera de manera significativa a los cambios culturales y sociales siendo consecuentes con la educación y pedagogía liberadora, justa y fraterna. La búsqueda de lo liberador llevó a aciertos, como también a desaciertos fruto de la curiosidad e innovación pedagógica.

- *Educación personalizada con enfoque liberador*

Después de aclarar la dimensión política de la educación claretiana con una alta incidencia en el debate político entre maestros, padres de familia y alumnos. Se pasó a pensar la despolitización de la escuela a través de la sobre-politización (Colectivo Escuela Popular Claretiana, 1987). Y luego, de un examen crítico se optó por la educación personalizada como respuesta pedagógica, metodológica y didáctica. Al respecto el testimonio de Oscar Ibarra:

[...] Para despolitizar y volver eso educación. Entonces había que buscar métodos muy constructores de la autonomía. Muy constructores de la interacción con la comunidad. Métodos muy prácticos que le dieran al muchacho la proporcionalidad para poder discernir los valores que queríamos impulsar. Esa fue la decisión de apoyarnos en la metodología personalizada, pero con un enfoque liberador (Ibarra, marzo de 2016).

Por otro lado, el testimonio del maestro Jaime Granados, también deja la preocupación en los estudiantes “Pero hubo un momento que se encontraron contradicciones pedagógicas con esa línea de pensamiento. Pues ya no eran viables ciertas actividades porque los estudiantes ya no se preocupaban por el estudio, sino por lo subversivo” (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Esta decisión de optar por la educación personalizada requirió capacitación y formación para maestros. Se enviaron algunos profesores a la Universidad Javeriana para

que se capacitaran en la metodología de la educación personalizada. Y también al colegio Calasanz donde se recibió un taller sobre la educación personalizada en contexto. Así fue, como se logró aterrizar el “debate político” a la práctica educativa claretiana desde la metodología de la educación personalizada. Al respecto el testimonio de Oscar Ibarra:

Eso concluye en que la decisión, requiere educación y capacitación. Entonces, se mandan profesores a formarse a la Universidad Javeriana, sobre un curso de educación personalizada que monto la javeriana con base en la experiencia contada por Nieves y los discursos del padre Pierre Faure. Allí se encuentran una serie de elementos bien interesantes en materia didáctica y pedagógica, que antes no teníamos. Uno es el concepto de persona. Y la Javeriana lo había profundizado de toda la filosofía francesa (Enmanuel Mounier, Gabriel Marcel), empezamos a estudiar toda esa filosofía y eso conducía a un posicionamiento del sujeto que se quería formar. Entonces se hablaba de la persona como ser singular, autónomo y abierto. La singularidad para mostrar la diferencia, estructura de las relaciones, luego la condición de la trascendencia. Y empezamos a lograr una metodología [...] Y en los colegios católicos se movía todo eso. A mí me mando a hacer un curso a donde los padres escolapios. Yo tengo aun el título. A mí, eso, no se me olvida. Era un seminario demostrativo, (es decir práctico). Agarraban a los niños, hacían los rincones, los principios. Todo lo que es de educación porque eso está en el libro de Pierre Faure. (Oscar Ibarra, marzo de 2016).

Por otro lado, el testimonio de Jaime Granados:

Nos reunimos durante un mes de manera constante con los maestros, los coordinadores y los padres rectores; mirando la personalizada, su teoría, las circunstancias sociales. Hicimos visitas a otros colegios que tenía la personalizada, porque era el “boom” en ese momento. Entonces, nos reunimos los maestros. Las directivas nos habían dicho que trabajáramos con primero y segundo, pero finalmente resolvimos tomar toda primaria. Fue un arduo trabajo y complicado (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

La metodológica de la educación personalizada enfatiza el reconocimiento de la persona y sus dimensiones. Y describe unos pasos metodológicos: partir de las necesidades de los estudiantes, elaboración de las guías, los rincones, las plenarias y la evaluación cada

mes. Lo importante era el trabajo colectivo de los maestros para elaborar las guías de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

El concepto de persona según el pensamiento personalista intenta reconocer lo valioso y la riqueza de la persona, como ser racional, libre, relacional, autónomo, trascendente y como proyecto de realización humana. Un fin en sí mismo, como proyecto inacabado, histórico y en permanente construcción (Freire, 1971). Esta concepción de persona permite aterrizar el discurso político de bien común a una práctica pedagógica desde la perspectiva de educación personalizada. Al respecto el testimonio de Jaime Granados:

Es una educación que tiene como fundamento el principio que desde el trabajo se educa. Se entiende la escuela sin paredes, sin muros. Usted como docente, por ejemplo, hace una guía sobre economía familiar pues esa es la necesidad y se trabaja en torno a ello. Así pues, entonces los estudiantes iban y preguntaban a las casas, se hacía la guía y veníamos y hacíamos una plenaria, y escuchábamos lo que se hacía en las casas. Era un trabajo más de conciencia de formación crítica. Eso nació aquí pero no prosperó (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Se adquieren elementos nuevos en la práctica pedagógica del Colegio Claretiano desde la educación personalizada especialmente la elaboración de las guías como equipo de maestros, trabajo personal, puesto en común, plenaria y la evaluación y a su vez se asumen unos instrumentos: programaciones, planes de trabajo y unidades didácticas (Cardona, 1987). Es decir, en la metodología de la educación personalizada se asume un instrumento didáctico como es la guía para el desarrollo de los talleres con los estudiantes. Al respecto el testimonio de Oscar Ibarra:

[...] me la pasaba sábados y domingos sacando las guías. Esto generó una mecanización en la utilización de las guías por parte de los maestros y alumnos. La experiencia Freinet responde a la mecanización de las guías. Y esto limitaba la capacidad de expresión oral [...] porque se volvió repetitivo el proceso (Ibarra, 2016).

La elaboración de las guías implicó trabajo colectivo y en equipo de los maestros que repercutió no solo a nivel pedagógico sino también epistemológico y comunitario ya

que generó cambios en las relaciones interpersonales de los maestros. Así lo recuerda el maestro Pedro Granados:

Nos reuníamos en grupo. Teníamos evaluaciones. A veces eran fuertes, pues pasábamos al banquillo a una profesora a decirle todo lo que pasaba. Se proponía trabajo y el rector daba los lineamientos. Todo era democrático. Teníamos reuniones los miércoles y almorzábamos acá. Discutíamos y llegamos a acuerdos (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Este testimonio permite inferir que los cambios implican participación y diálogo entre los sujetos sentí-pensantes para llegar a acuerdos democráticos. Se valora la disposición para el diálogo de los maestros y maestras pues llegan acuerdos en lo pedagógico y educativo sin perder la finalidad política del ¿para qué educar?

Por otro lado, la visión de Lola Cendales, asesora pedagógica narra su experiencia cuando llegó al Colegio Claretiano:

El Colegio Claretiano se reconocía en el ambiente de la época, como una experiencia significativa en educación. Cuando llegué, se había optado por la enseñanza personalizada, como respuesta a las críticas que se hacían a la fase anterior caracterizada por una sobre politización del debate y por el descuido del trabajo pedagógico en el aula de clase. Los profesores de primaria habían asumido los principios de singularidad, autonomía, apertura; habían dispuesto los salones (reuniones por área) y trabajaban con guías que ellos elaboraban; sin embargo, se sabía que la mayor parte del tiempo el niño respondía las guías y los profesores-as las corregían, los momentos de socialización eran escasos y se estaba planificando el desarrollo de la expresión oral; eran grupos numerados. Por otra parte, hacer una guía de trabajo no era fácil y se percibían deficiencias (Cendales, 2017).

El aporte de la educación personalizada a la experiencia educativa se evidencia en la valoración que se hace de la persona y sus dimensiones constitutivas, como también, su aspecto metodológico y didáctico; además, se logró relacionar la experiencia de educación liberadora y personalizada, emergiendo la consigna de educación personalizada con enfoque liberador. Desde esta perspectiva, se va configurando un sujeto educando y maestro que camina hacia la autonomía con identidad liberadora y crítica, nombre del

futuro Proyecto Educativo Claretiano (PEIC). Sin embargo, se perdió el sentido de los eventos del proceso personalizado ya que se quedó en la elaboración de la guía monótona y mecanizada.

- *Dirección de curso*

La dirección de curso se asume desde las convivencias como espacios privilegiados de la formación de los alumnos y el maestro, y los alumnos entre sí con criterios culturales tales como: la ausencia de las formas de dominación que distorsionan el proceso de comunicación, la pertenencia o integración al grupo y la disposición para reconocer los errores, o sea hacerse la autocrítica y hacer la crítica a los compañeros o a las acciones que no estén enmarcadas dentro de la justicia o la dominación (Cardona, 1987, p. 36). Es un espacio para dialogar en torno al caminar de la experiencia, sus búsquedas, aprendizajes y logros.

2.4 Proyección social a la comunidad

La proyección social se expresa en el compromiso con los más pobres y necesitados, siendo la motivación teológica y política que llevó a la institución a comprometerse con la transformación social desde la justicia y la fraternidad educativa. Se comprende entonces la efervescencia social orientada hacia la práctica educativa como práctica social y política con los sectores populares y alternativos de cada momento histórico. En efecto, los proyectos, planes y programas curriculares de las áreas del nuevo Plan Global responden a las necesidades psicosociales de los educandos, familias y comunidades populares de la localidad de Bosa.

La búsqueda de una práctica pedagógica liberadora, justa y fraterna a favor de los pobres y los sectores populares se encarna en una diversidad de acciones, proyectos y experiencias. La finalidad es sacarlos de la miseria, la opresión y dominación. Esto llevó a la comunidad educativa a asumir una posición de proyección social, de manera radical al comienzo, quizá por la euforia, después más consciente, y posteriormente, más innovadora y liberadora.

De ahí, que la proyección social del Colegio este organizada por las siguientes acciones: creación de las jornadas de la tarde y noche; innovación pedagógica experiencia Freinet; Fundación de Investigación y Educación Popular (FIED); grupos culturales,

artísticos y lúdicos; Cruz verde; misiones populares y el primer congreso indígena donde nace la ONIC.

✓ *Creación de la Jornada Tarde y Noche*

La creación de la jornada de la tarde y noche responden a la búsqueda de hacer realidad la opción preferencial por los pobres y los sectores populares. Es la aplicación del principio de ofrecer a los más pobres educación gratuita y de calidad.

Jornada adicional de la Tarde en 1975

La creación de la jornada adicional en el Colegio Claretiano obedece a la falta de cobertura de matrícula oficial en la zona de Bosa, por los pocos colegios públicos y alta oferta de niños, niñas y jóvenes en edad escolar. La respuesta ante la necesidad educativa en Bosa, según el testimonio del Padre Héctor Guzmán, fue a través de las reuniones de CONACED le propusieron al Ministro de Educación la creación de las jornadas adicionales en colegios privados, por medio de un convenio entre MEN y el colegio, y así ofrecer educación gratuita y pública a los niños, niñas y jóvenes.

Así lo recuerda el padre Héctor Guzmán:

Lo otro que apareció fue la jornada de la tarde como una proyección del colegio. Yo pertenecía a CONACED. Entonces, con un cura salesiano sin mucha misión liberadora dimos la idea de las jornadas de la tarde. A Hernando Duran Dussan, Ministro de Educación del gobierno de Alfonso López. Le dijimos que porque no pensaba en dejarle ese legado al país. Entonces entraron varios colegios y se lanzó el decreto 2854 de 26 diciembre de 1974, sobre las jornadas adicionales. Entonces Duran dijo: el rector me presenta si quiere los candidatos a profesores y yo los confirmo. Y si no tienen profesores para la tarde yo les mando los profesores que ustedes buscan. Él cumplió. En el Colegio Claretiano todos los profesores de la tarde eran los mismos de la mañana con el trabajo de escuela liberadora (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

El maestro Jaime Granados:

El proyecto de la jornada de la tarde: Héctor Guzmán llamó a un grupo de maestros y viendo las necesidades nos dijo: que viendo las necesidades de Bosa, y la falta de escuelas en Bosa era imprescindible formar la jornada adicional de la tarde. Eso

requirió de un trabajo previo de investigación (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Recuerda Oscar Ibarra:

Se abre la jornada de la tarde para todos los jóvenes de los barrios de Bosa en el año 1975. Es parte de un compromiso de opción por los pobres y con el pueblo para Héctor fue fundamental. La apertura de la jornada de la tarde es parte de ese compromiso (Ibarra, 2016).

Por otro lado, la señora Luz Marina González, secretaria académica del colegio, que lleva más de 40 años en la institución recuerda aquel momento en que se decide la creación de la jornada adicional:

Aprobaron ese proyecto con el padre Héctor Guzmán y aceptaron una jornada adicional con profesores en comisión y profesores internos porque se unían Ministerio y Secretaría (González, Abril de 2016).

Al respecto el documento de sistematización de la experiencia (1990) refiere:

La experiencia educativa de la jornada de la tarde se inicia en el año de 1975, teniendo como elemento de coyuntura el nuevo enfoque pedagógico, nacido de las orientaciones de Medellín (1968), en torno a una educación cristiana, liberadora, calificada y evangelizadora. Lo mismo que a las políticas educativas del programa de gobierno de Alfonso López Michelsen en cuanto a la ampliación de la cobertura educativa [...] fue el primer año de organización de recursos e instalaciones pero con el gran espíritu de servicio a los más necesitados [...] desde ese año se ha venido impulsando una educación que responda a las características y necesidades de los educandos, en coherencia con los principios del colegio, fomentando en sus programas valores de justicia, solidaridad, criticidad y creatividad; tratando que su formación se proyecte a la familia, al barrio y a la comunidad (Colegio Claretiano, 1991, p. 4).

La jornada de la tarde lleva 43 años y hace parte de la proyección social del colegio a los sectores populares de Bosa, en la línea de opción por los pobres. La jornada funciona en la actualidad en convenio con la secretaria de Educación Distrital (SED) a través de la figura del banco de oferentes o banco de cupos. Se continúan beneficiando niños, niñas y

jóvenes de bajos recursos con beca estudiantil ya que lo que da la secretaria es un subsidio por alumno atendido.

- *Telecentro: Jornada Nocturna 1975*

La experiencia de educación de adultos jornada noche, nace como consecuencia de un análisis crítico de la realidad social de las familias de Bosa y también por inquietud de los alumnos de la jornada de la mañana como compromiso de proyección social en la comunidad, y con el apoyo de las directivas del colegio en cabeza del Rector Héctor Guzmán y de algunos maestros. Y de cara al principio de opción por los pobres, se abrió la experiencia de educación para adultos en convenio con INRAVISIÓN, y así surgió el centro de alfabetización para adultos en educación primaria. Al respecto, Juan de Dios Díaz, en el proceso de sistematización recuerda su comienzo:

La experiencia inicia en el año de 1975. Capacitación Popular, entidad adscrita al Instituto Nacional de Radio y Televisión (INRAVISIÓN), realizó un convenio con el Colegio Claretiano para crear un centro de Alfabetización de Adultos, ya que oficialmente era la encargada del programa de alfabetización gubernamental [...] se inició con un número aproximado de 120 adultos en los 5 salones (Díaz, 1985).

Por otro lado, el Plan de la jornada (1990) lo comenta de la siguiente manera:

[...] Este empieza a funcionar como telecentro, adscrito al Fondo de Capacitación Popular y son sus promotores los alumnos claretianos de la mañana, que de esta manera trataban de aplicar las nuevas visiones que ya en su respectiva jornada venían estudiando. Así es que durante 1975 y 1976 la jornada cuenta con la primaria y se trabajó como un servicio de proyección en la zona de Bosa [...] El análisis de realidad que de manera general se hizo del sector, mostraba que el índice de analfabetismo absoluto y de analfabetismo funcional, así como el hecho de que Bosa no contara sino con un solo centro de educación de adultos, daban una base real para el trabajo pedagógico de la jornada, en la medida en que respondía a necesidades del sector (Plan General, Jornada Nocturna, 1990).

También se encuentra el testimonio de un egresado que experimentó el cambio de educación al llegar a la nocturna, por la apertura, diálogo, fraternidad y trato amable y cordial entre maestros y alumnos, en comparación con su experiencia anterior. Además,

valora inmensamente la experiencia de educación liberadora y transformadora. Al respecto Walter Ossa, egresado del 1982:

Me encontré con ambiente de tanta apertura, de diálogo [...] las clases eran muy dialogadas y acogedoras, nada del profesor represor, le decíamos Juan de Dios. Nada de profesores ni nada. Allí nos tratábamos por los nombres y luego nos conocíamos [...] ese era el concepto de la educación liberadora. Por eso, se tenía en cuenta la realidad nacional. Todos los profesores estaban enterados de las cosas. Fue una experiencia gratificante y significativa, y muy importante en mi vida.

[...]totalmente diferente el anterior nocturno. Un sistema muy represivo. Totalmente represivo la educación del gobierno. Totalmente bancaria, el profesor era la autoridad máxima suprema. A él no se le podía ni refutar, que le podía refutar uno a un profesor que era totalmente autoritario (Ossa, Abril de 2016).

Otros actores como los alfabetizadores valoran de manera significativa la experiencia educativa de la noche. Para Carlos Julio, misionero claretiano, siendo coordinador de 1979-1983 y maestro afirma que la experiencia educativa de la noche lo formó como pedagogo, al respecto su testimonio:

Yo creo que lo que sé en pedagogía, no lo aprendí en la universidad. Lo aprendí en el Colegio Claretiano en esta época. Obviamente, que en la coordinación se encuentra uno con dificultades, que al igual las puede encontrar un coordinador de hoy (Rozo, 2018).

Por otro lado, José Santos Torres, maestro también misionero claretiano afirma que el ambiente de la jornada era cercano y familiar entre maestros y estudiantes, al respecto lo recuerda de la siguiente manera:

En la noche, era muy buena, muy fraterna, muy solidaria, muy dialogante y muy crítica. Entonces cuando las cosas no andaban bien con los cursos por lo general lo hablábamos entre nosotros abiertamente y se tomaban correctivos. El de la tarde era muy formal, porque eran profesores empleados públicos y aunque era muy respetuosa, comúnmente no había el diálogo. El grado de apertura que había con la noche. Era una experiencia distinta. Pienso yo. La relación con ellos era muy igualitaria, muy equitativa, muy de tú a tú con los de la nocturna (Torres, 2017).

A pesar de las dificultades, vacíos y errores de la experiencia, se pueden evidenciar algunos logros significativos, como resultados. Algunos adultos participan en la organización comunitaria como líderes sociales, se superaron actitudes de miedo, de inseguridad y timidez, el rescate de la cultura popular; y con relación a los alfabetizadores se confrontan y practican lo aprendido; otros participan en organizaciones juveniles y otros más continúan su formación profesional(Díaz, 1985).

Por otro lado, se tiene la producción y sistematización de la experiencia a través de insumos tales como cartillas, folletos y publicaciones. Una publicación que fue titulada: *"Bosa entre el recuerdo y la esperanza"* (Alumnos de grado quinto de la nocturna, 1988); recoge la historia reciente de los habitantes de Bosa, además de ser un instrumento de lectura para los alfabetizandos y como estímulo para seguir recuperando la historia. Al respecto el testimonio de Lola Cendales nos ayuda a comprender mejor la experiencia:

Una primera constatación fue que los adultos eran personas desplazadas por la violencia política y económica que vivía el país, muchos de ellos no conocían su barrio; podían llevar siete u ocho años en Bosa y ellos no conocían la plaza de Bolívar y menos conocían la historia de Bosa. Entrando uno decía: sin sentido de pertenencia como se puede desarrollar un proyecto comunitario en la zona; y los alfabetizadores - as la mayoría no eran de Bosa luego tampoco la conocían. Esto me llevó, con la colaboración de Juan de Dios Díaz, quien era el coordinador de la primaria a realizar dos trabajos.

Para hacer conciencia del espacio: "El mapa mental"; y para hacer conciencia de la historia un material de lectura que se llamó "Bosa entre el recuerdo y la esperanza". Fueron trabajos muy participativos. Se imagina la alegría que sentí el día que entré a una tienda a tomarme un café y encontré el mapa en una de las paredes; me dicen que algunos estudiantes lo ubicaron en la sala de su casa y en la alcaldía(Cendales, 2017).

La otra publicación llamada *"ALFABETIZACIÓN: Evaluación de Experiencias"* (1985); recoge varias experiencias de alfabetización y una de ellas, es la del Colegio Claretiano *"Centro Nocturno de Educación de Adultos"*. Estas sistematizaciones fueron lideradas y coordinadas por Lola Cendales de Dimensión Educativa (Revista Aportes, 2016). Dentro del testimonio de Lola afirma que una segunda constatación de la

experiencia fue articulación con otras que estuvieran vinculadas al trabajo de alfabetización de adultos. Así lo recuerda Cendales (2017):

Una segunda constatación fue el aislamiento de la experiencia, por esto se buscó la articulación con la coordinadora Distrital con quienes se hizo un intercambio de experiencias, y la vinculación a dos trabajos de investigación que realizaba Dimensión Educativa; la sistematización de nuevas experiencias de alfabetización a nivel nacional y la indagación sobre cómo opera matemáticamente el adulto del sector popular y Juan de Dios participó por el colegio en un curso que organizó el CEAAL (Consejo de Educación de Adultos para América Latina) sobre alfabetización en Santiago de Chile. En la primaria de la nocturna se trató de hacer realidad el postulado de Freire de que educación e investigación deben estar íntimamente relacionadas.

La experiencia de educación de adultos logró permanecer 29 años formando personas adultas y jóvenes desescolarizados en la localidad de Bosa. Por allí pasaron varias generaciones de personas que hoy son egresados que recuerdan con cariño y admiración la experiencia de colegio. Salieron muchos líderes populares, artistas, políticos, vocaciones y personas profesionales que hoy agradecen la formación recibida. La experiencia se terminó en el año de 1999 por la falta de personal tanto alumnos como maestros, también por las políticas del MEN con la aprobación de los institutos de validación y por la falta de presupuesto.

✓ *Experiencia de Innovación Pedagógica Freinet: Filodehambre, Nieva*

La búsqueda de la innovación educativa continúa. El criterio de ser un colegio abierto a las propuestas de innovación pedagógica se va concretando en las capacitaciones de los maestros y maestras. Pues esta experiencia de innovación pedagógica surge a partir de una capacitación que recibieron los maestros claretianos sobre la pedagogía de Celestin Freinet, orientado por el laboratorio educativo de Caracas Venezuela, en enero de 1979.

El curso causó admiración y dejó inquietudes en los maestros y maestras, pues Freinet y su educación popular pretendía educar a hijos de las clases populares para que fueran protagonistas y sujetos de una nueva sociedad. Entonces, hacia marzo del 1979, se abrió la experiencia Freinet en dos salones en el Colegio Claretiano. Y se recibieron niños

de los barrios de Bosa (El Class) que no habían ingresado a la escuela oficial. Así lo recuerda el testimonio de Lola Cendales, protagonista del proceso inicial:

Por alguna circunstancia, el " laboratorio educativo" de Venezuela dictó en el colegio un seminario-taller sobre Freinet. La propuesta resultante resultó insinuante que Héctor (Rector), Juan de Dios Días y yo nos entusiasmos y contagiamos a Alicia Zúñiga (profesora de 1° de primaria del colegio) para que nos aventuráramos a realizar una experiencia Freinet en el colegio, con niños del barrio el Class (cercano al colegio) que no habían podido ingresar a la escuela. Entonces optamos por el método natural de lectura y escritura; trabajamos el tríptico del lenguaje: texto libre, periódico mural, correspondencia escolar, organizamos las asambleas que llegaron a ser dirigidas por los mismos niños y niñas. Al finalizar el año la mayoría terminaron leyendo y escribiendo mejor que nosotros. Esta fue una experiencia muy significativa que nos llevó a pensar en la importancia del rector en una institución educativa, como también en la necesidad de clarificar la relación entre pedagogía y política. Pues en educación no hay neutralidad posible (Cendales, 2017).

Por otro lado, el testimonio de la maestra Alicia que estuvo al inicio de la experiencia permite ver lo interesante y significativa:

La madurez y desenvolvimiento de los escolares en muchas otras actividades nos parecía increíble: la creatividad, la facilidad para expresarse, la seriedad con que hacían los trabajos [...] en la última reunión de padres de familia cuando se discutía si se debía cerrar la Escuela, recuerdo que los niños levantaban la mano y opinaban en una forma tal que dejaron a los mayores sorprendidos" (Colectivo de la Escuela Popular Claretiana, 1987, p. 17)

En vista del logro educativo en los niños y siguiendo el principio de educación popular de Freinet de escuela pública y de comunidad, se hizo una búsqueda de posibles lugares para llevar la experiencia Freinet y se consiguió en el barrio Laureles. Allí se comenzó la construcción de la escuela con la ayuda de la comunidad. Y después de estar construida la Secretaria de Educación envió maestros que prescindieron de la experiencia. Al respecto el testimonio de Juan de Dios Díaz:

El Colegio Claretiano organizó una marcha del ladrillo y numerosas actividades de recreación con niños del sector [...] Cuando la escuela estuvo terminada con cuatro

aulas bien dotadas la Secretaría del Distrito, con el apoyo de la Junta de Acción Comunal se dignó nombrar ocho maestros oficiales y un director para dos jornadas, prescindiendo así de la propuesta Freinet que, según ellos, no daba respuesta a la gran demanda masiva de educación en ese barrio (Díaz, 1985)

Se continuó la búsqueda, y es así como se logra hacer una experiencia Freinet en los barrios sur orientales de Neiva, invasión de Peñón Redondo. Pues inicialmente fue una invasión de familias desplazadas por el conflicto en el Caquetá. Así es, como en diciembre de 1979 se acompañó el proceso de invasión, se ubicó un terreno para la escuela popular. Allí comienza una experiencia que lleva más de 30 años educando a los niños y niñas de la zona. Lola lo recuerda así *“Y este fue el comienzo de la experiencia educativa que al año siguiente se inició y se consolidó en los barrios sur oriente de Neiva. Hoy escuela Popular Claretiana...”*

Por otro lado, el testimonio de Héctor, rector de la época lo recuerda de la siguiente manera:

En vista de eso llamamos a los educadores. Les dijimos que teníamos que hacer una experiencia diferente en otra parte. Entonces Efraín Velásquez, suscito la idea: por qué no vamos allí. Estamos teniendo una invasión tratando que la policía no entre rápido. Mientras tratamos la organización de esa gente. Y ver de qué forma los claretianos puede entrar. Esa fue la experiencia de Filodehambre. Allá fuimos. Se hizo la invasión con 420 familias. En contra de la policía y organizamos a la gente (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Asimismo, Oscar Ibarra, educador de la época lo relata de la siguiente forma:

Ahí se empieza la experiencia de educación popular. Esa es la llegada de la doctora Lola y comienza el trabajo de educación con adultos y la experiencia de Freinet. Y la idea de Héctor es que el colegio marche con el mismo principio. Que no tengamos un colegio para ricos en la mañana y otro para pobres en la tarde (Ibarra, 2016).

Por otro lado, la revista claretiana que se configuró con motivo de los 25 años del Colegio Claretiano, trae un artículo sobre la memoria del mismo, donde narra la proyección del colegio y señala el comienzo de la experiencia Freinet y su recorrido por el barrio Laureles y Neiva:

Esta experiencia nace como una proyección de la comunidad Claretiana, en la búsqueda de alternativas ante el proceso de evaluación crítica del método personalizado y la necesidad de vincular el quehacer educativo en el movimiento y las organizaciones populares. En el año de 1980 se inicia la construcción de la escuela y el funcionamiento de tres cursos [...] La escuela se ubica en el campo de la educación popular, entendida como un proceso teórico-práctico de la toma de conciencia de clase de los sectores populares para que se identifiquen con su realidad y con el movimiento popular y los haga protagonistas de un proyecto histórico que los libere de las condiciones de explotación y empobrecimiento, y lo incorpore a las luchas por la construcción de una sociedad justa y fraterna (Colegio Claretiano, 1985).

Las publicaciones que dan cuenta de la innovación educativa de la Escuela Popular Claretiana son las siguientes:

- ✓ El Colectivo ESCUELA POPULAR CLARETIANA (1987). *Filodehambre. Una experiencia popular de innovación educativa. Neiva: Dimensión Educativa.* Allí se expresa la experiencia de 7 años de experimentación realizada por un grupo de maestros inquietos en el sector popular de los barrios surorientales de Neiva. La Escuela Popular Claretiana se identifica, así, en muchos aspectos, con los objetivos del Magisterio Nacional, en la búsqueda afanosa de alternativas metodológicas y didácticas, orientadas a formar un hombre nuevo, creativo y liberador que impulse la construcción de la sociedad justa, fraternal y pacífica que todos anhelamos.
- ✓ Se hace una segunda publicación con motivo de los 30 años de innovación educativa titulada “*La Participación en la escuela: Entretejiendo pasado, presente y futuro*” (2010). Donde se teje la memoria histórica de muchos y muchas que ha transitado por la escuela y que ahora desean compartir de manera sencilla las búsquedas y aprendizajes realizados en torno a la participación ciudadana durante tres décadas y en memoria de un hombre coherente e innovador que supo hacer de su acción pedagógica popular y crítica un servicio a las personas más pobres de Neiva, como es el maestro popular Angel Signori.

Se puede afirmar que la experiencia Freinet, nace en primer lugar como respuesta a la educación personalizada y su mecanización e instrumentalización pedagógica y

metodológico a través de las guías; por otro lado, el querer implementar y consolidar una experiencia alternativa de innovación pedagógica de opción por los pobres en los sectores populares aplicando los postulados de Freire (1965), Freinet (1976), y Medellín (1968); y por último, reconocer que se puede educar al pueblo con métodos innovadores y que ahora se cosecha el fruto pedagógico con varios reconocimientos, publicaciones y socializaciones que dan cuenta de la pertinencia y validez de la innovación educativa y pedagógica de la Escuela Popular Claretiana en Nieva.

Es una experiencia de educación popular que se mantiene en el tiempo. Lleva más de 35 años ofreciendo innovación y calidad educativa en Colombia y en otros lugares la casa común.

- *Fundación de Investigación y Educación Popular (FIEP)*

Otro proyecto que surgió como proyección a la comunidad barrial fue la Fundación de Investigación y Educación Popular (FIEP) en coordinación con el CINEP (Centro de Investigación y Educación Popular), y su finalidad era formar y educar a líderes sociales y comunales sobresu derecho, la importancia de la organización comunitaria para mejorar la infraestructura. Al respecto el testimonio de Héctor Guzmán, rector de la época:

También nació FIEP, filial del CINEP. Fundación para la educación e investigación popular. Logramos tener, los tres grandes ideólogos. Gente formada en sociología, antropología y filosofía. Entre ellos: Beethoven Herrera, un muchacho Alirio Londoño que era abogado. Fueron unas doce o quince personas del colegio y que enviaba el CINEP o que estaban trabajando en el mismo Colegio. Se hacían las capacitaciones en las noches. En la Libertad y Palestina. Toda esa zona. Salían sábados y domingos para trabajar en cuestiones como: alcantarillado, acueducto, terrenos, capacitación de tipo social, ideológico, liberador para que la gente supiera. Nosotros no podíamos esperar que los gobernantes transformen estas cuestiones, sino que organizados se pueden lograr muchas cosas. Y se logró consolidar la FIEP (Fundación de investigación y educación popular) que duro unos siete años. El CINEP, ellos ayudaron al colegio. Se les presentaba proyectos y ellos en lo económico, les conseguían financiación (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010). Se hace realidad el principio claretiano de estar en lo más urgente, oportuno y eficaz. La creación de la FIEP muestra una experiencia de formación y trabajo comunitario

con maestros investigadores acompañando a los sectores populares; opción de los misioneros claretianos por los más pobres y necesitados en la zona e Bosa.

Se hace realidad el principio de opción por lo pobres y también la proyección del colegio a los sectores populares a través de la capacitación en derechos humanos como también en la organización comunitaria y barrial.

La pastoral Educativa se entiende como un liberar al ser humano de las opresiones y dominaciones, y no tanto, la pastoral dogmática, sacramental y litúrgica. La inserción que después vivió la Comunidad Claretiana parte necesariamente de la conformación de comunidades eclesiales de base (CEB,s) que tienen un sentido eminentemente comunitario y organizativo. Al respecto el testimonio de Guillermo Jiménez, vicerrector de la experiencia:

Había un interés bastante grande hacia lo social. Hubo experiencias fuertes a nivel de la presencia de los líderes del colegio. Los estudiantes del colegio con los profesores en acciones de denuncia de protesta en las situaciones coyunturales que se vivían en la ciudad. Esa fue una de las manifestaciones especiales a nivel de los grupos de pastoral. Algunas acciones que se catalogaron como acción directa en los procesos de algunos barrios y en algunas organizaciones concretas. También se pueden considerar como experiencias especiales significativas donde los liderazgos con una conciencia social eran muy explícitos y fueron relativamente abundantes (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

- *Primer congreso indígena y nacimiento de la ONIC (1982)*

Se hace realidad nuevamente la intención de ser un colegio abierto a los pobres y sectores populares haciendo realidad el principio de “*opción por los pobres*”, no discurso, sino una práctica. En este caso, el Colegio Claretiano es sede del primer congreso indígena de Colombia en 1982. En la siguiente referencia se evidencia que se hizo en la localidad de Bosa, y allí, nace el proyecto político de la comunidad indígena llamada ONIC¹⁴:

El Primer Congreso Indígena Nacional que institucionalizó la Organización Nacional Indígena de Colombia, fue celebrado en la Localidad de Bosa en febrero de 1982 y estuvo conformado por representantes del 90% de los pueblos indígenas colombianos y contó con la presencia de 12 delegaciones indígenas internacionales.

¹⁴ Organización Nacional Indígena de Colombia.

Por primera vez en la historia nacional, dos mil quinientos delegados de los diferentes pueblos indígenas del país, se reunían para conversar sobre su pasado, presente y futuro; además para proponerle al Estado colombiano estrategias para la protección de la integralidad de sus identidades étnicas(ONIC, 2017).

Se constata que se llevó a cabo realización del primer congreso indígena “Apertura a las organizaciones populares.En ese periodo se dio el primer congreso indígena donde surge la ONIC”(Flórez & Rodríguez, 2010).

- *Acciones Culturales, Artísticas y Deportivas*

Las acciones culturales, artísticas y deportivos en el Colegio Claretiano en las tres jornadas se desarrollaron con una fuerza que alcanzó a resonar e impactar lo local, nacional e internacional. A nivel local surgen expresiones artísticas y culturales expresadas en las escuelas de teatro popular: zanqueros, comparsas, danzas, festivales; se fueron consolidando en los grupos que aún permanecen como fundaciones u organizaciones en la localidad promoviendo la cultura y el arte. Entre ellos se encuentran: Chiminigagüa y Kigüeyacta (Tierra de hermanos), entre muchas otras. Al respecto el testimonio de la maestra Cristina Villalobos:

Chiminigagua nace en el colegio, pero desaparece después como obra del colegio. Ellos iban a comparsas, a festivales de teatro del distrito y por eso, éramos reconocidos a nivel cultural en el distrito(como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

A nivel distrital resonaron las comparsas que salían del colegio para dar inicio al festival iberoamericano de teatro.Se mostraron como las mejores comparsas de su tiempo. Al respecto el testimonio de Alfonso Agudelo:

Un gran logro el impacto cultural que se generaba en esos momentos, a nivel local y distrital el proceso educativo del Claretiano. Importante resaltar las comparsas, los grupos de teatro, los encuentros deportivos donde se obtuvieron títulos no solo locales, sino distritales y hasta nacionales. Las semanas culturales, los concursos y resultados académicos(como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

A nivel internacional se conoce que la semilla del teatro popular liberador que se está trabajando en España con un egresado del colegio.Al respecto Héctor Guzmán, rector de la época:

Yo creo que lo que se hacía era el compromiso social. Un ex alumno está en España trabajando en teatro popular y dice que no es rico, pero tiene la felicidad que no hace por la plata sino por el servicio y por vocación (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

La pregunta es cómo logra la experiencia de Colegio Claretiano estos procesos que impactan los contextos locales nacionales e internacionales. La respuesta está en la educación liberadora, justa y fraterna, pues lo artístico es un pilar fundamental en su proceso. De ahí surgen los martes culturales y deportivos del colegio como una experiencia significativa para estudiantes y maestros de integración y socialización de los aprendizajes.

Y otra experiencia que se ha venido consolidando es la cultura deportiva, de ello fruto nacen las escuelas deportivas. Al respecto el testimonio de Oscar Ibarra sobre cómo inician los deportes en la institución:

Otro proyecto era el proyecto de deportes. Fue muy bueno. Con el padre Jaramillo: los niños tenían fútbol, micro fútbol, patinaje, te kondo. Y nosotros los docentes, también teníamos fútbol, microfútbol, patinaje. Este se podría decir, que es el incipiente inicio de las escuelas deportivas de hoy día. A decir verdad, la formación deportiva siempre ha sido un fuerte del colegio. Como en ese tiempo, los docentes no trabajábamos en la tarde. Entonces, de dos a seis de la tarde, teníamos actividades aquí en el colegio. Entonces le decíamos al padre, este mes queremos practicar tal deporte. Entonces nosotros le decíamos queremos jugar hockey. Y él nos daba los implementos, que queremos fútbol. Y él disponía todo, lo que fuera necesario, que queremos basquetbol, que queremos salir a un campamento, y así (Ibarra, 2016).

Las escuelas deportivas en el Colegio Claretiano aún continúan y cada día se fortalecen con el mejoramiento de espacios adecuados para su desarrollo y práctica. Es parte de proyecto educativo la práctica deportiva como elemento fundamental en el proceso educativo del ser humano.

✓ *Un colegio mixto desde 1975*

Fruto de la reflexión de las necesidades de los estudiantes se pensó incluir a las niñas en el proceso educativo claretiano permitiendo que niñas y niños pudieran compartir

aulas y espacios escolares. Y se inició desde el primer grado y se adecuo la batería de baños. Al respecto lo recuerdan algunos testimonios:

[...] el Padre Héctor empezó a hacer una *tunamusical*. Una *tuna claretiana* era con los muchachos aquí del colegio y las niñas del inmaculado corazón de María. Entonces ahí empezó a unir esas dos partes que eran fundamentales y él decía no puede haber una educación integral si no compactamos los géneros y empezó a romper ese esquema de masculino y femenino. Empezaron a venir las niñas aquí. Pocas, mi hija inició, fue la primera que yo preste para ese proyecto(González, marzo de 2016).

[...] algo cultural fue eso, *la tuna claretiana*, lo artístico rompió este esquema(como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Esa fue una decisión que tomamos cuando ya llegó Clarita. Porque uno de los problemas que veíamos era mantener la educación liberadora y que el concepto de una educación que se segregaba a los sexos y demás. En el año de 1975. Se hace colegio mixto. La propuesta era que se iniciaba un proyecto de co-educación y una vez consultada con el sr rector dijo que eso era de lógica. Se abrió inscripciones para niñas. Y él fue compañero de todas. Mando adecuar la batería de baños para las niñas. Se inició con un preescolar que no se tenía. Fue una experiencia muy innovadora, y Héctor la acompañó (Ibarra, 2016).

Se logró abrir un espacio para incluir a las niñas en los procesos educativos del colegio por la apertura de la institución a la innovación educativa.Un colegio abierto a la innovación e inclusión, con un tinte cultural y artístico, la tuna claretiana expresión de la inclusión de las niñas en la institución.

✓ *Cruz Verde*

El proyecto de Cruz verde nace como una respuesta a la necesidad de formar a los estudiantes en primeros auxilios. Luego, se transformó en un proyecto de servicio a la comunidad en temas de salud. El proyecto de cruz verde, junto con las áreas de sociales, pastoral y artes realizan campañas de salud en los barrios más pobres y “piratas” de la localidad. Esto causó impresión e innovación en la comunidad barrial porque todas las acciones eran lideradas por el Colegio Claretiano. Así lo recuerda uno de los fundadores de la experiencia de Cruz Verde, Pedro Granados:

Cruz Verde Claretiana, de la cual hice parte, pues nació como resultado de un trabajo vocacional en primeros auxilios con estudiantes de los últimos cursos, luego se extendió a más niveles. Se constituyó como Fundación, para posibilitar el servicio a sectores marginados, tanto urbanos como rurales. Esta experiencia, junto con el área de sociales, desde el servicio social de alfabetización y pastoral, consiguió apoyar a las organizaciones del sector para liderar procesos de reivindicación en la consecución de servicios públicos domiciliarios, especialmente en barrios llamados “piratas”, que fueron construidos mediante la venta de lotes, sin licencias de construcción ni servicios. Lo que generó un problema social de salud en la zona de Bosa y alrededores y de inmensas proporciones a las cuales, se contribuyó a buscar soluciones apropiadas (Granados, 2010).

Por otro lado, Jaime Granados comenta su experiencia:

El colegio siempre ha sido conocido por su proyección a la comunidad. En cuestiones de salud, por ejemplo, se fundó la Cruz Verde, por Pedro Granados, Jaime Granados y teníamos enfermeras, doctores, odontólogo y llevábamos jornadas a los barrios e iban acompañados de los zanqueros y el grupo de teatro (Granados, 2010).

Al final, la experiencia de Cruz Verde, dio fruto ya que muchos de los jóvenes que participaron de la experiencia encontraron su vocación de médicos o en el área de la salud. Así lo da entender el siguiente testimonio de Héctor Guzmán, rector de la época “En cuestión de salud surgió Cruz Verde. Nació con nosotros. El objetivo era formar muchachos para atender salud y seguir la carrera. Casi todos después, siguieron de médicos” (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Estas experiencias multidisciplinarias hacen parte de la aplicación del conocimiento de las áreas al servicio de la transformación de la comunidad evitando así caer en el academicismo positivista y por el contrario haciendo del sujeto estudiante un agente solidario y comprometido socialmente con la justicia, la fraternidad y la transformación de su vida y su entorno (Cardona, 1987). Es decir, una educación al servicio de la comunidad resolviendo el problema de salud por la contaminación de aguas y basuras en los barrios piratas.

✓ *Misiones Populares*

Otra experiencia que aún se mantiene en el colegio son las misiones populares en zonas urbanas y rurales. Muchos de los barrios piratas aledaños a la institución fueron acompañados socialmente en su organización, atención básica en salud, la pastoral sacramental y tiempos litúrgicos fuertes: semana santa y navidad. Al respecto el testimonio de Inés Ardila, maestra de la época:

En el área de Pastoral los grupos misioneros seguían en épocas coyunturales, vacaciones, Semana Santa, mitad de año y fin de año y hacían experiencia de misión en sitios especiales fuera de la ciudad (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Por otro lado, el Testimonio de Guillermo Jiménez, misionero claretiano responsable de la pastoral:

El colegio abrió los espacios para los frentes misioneros en los Llanos Orientales, pero no se dieron condiciones. Después en San Antonio de Calarma (Tolima). Allí se estuvo reforzando el proceso bíblico hasta que las condiciones de seguridad impidieron que se pudiese seguir. Sin embargo, persisten las escuelas bíblicas en las comunidades campesinas. Fuimos a varias navidades en las distintas veredas que podíamos asistir con los profesores de pastoral, catequistas, misioneros del grupo sabia y semilla que nos acompañaban (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

✓ *Apadrinamientos a escuelas públicas y foros educativos*

El acompañamiento del Colegio Claretiano al sector oficial especialmente a maestros y maestras de escuelas públicas. El acompañamiento constaba en formar a maestros a través de los foros educativos. Y el servicio social de los estudiantes en las escuelas. Se pensó en algún momento la formación práctica de los jóvenes en la dirección de trabajo de aula. Al respecto el testimonio de Guillermo Jiménez:

Otra experiencia el apadrinamiento de las escuelas que empezó poco a poco hacerse con fuerza y género expectativas especiales a nivel de la localidad. La experiencia con los profesores oficiales fue muy significativa. No era fácil crear una mentalidad y una conciencia del educador que es formador, no solo es un instructor. Tiene un compromiso con la formación integral de sus alumnos y un compromiso social. La formación de esos orientadores y el crear en ellos un ambiente positivo de apoyo a la propuesta del colegio. Fue un periodo de mucha inquietud porque Bosa empezó a

crecer. El colegio tenía un referente muy fuerte. Un espacio abierto a los foros y a las organizaciones populares (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

✓ *Foros educativos*

Los foros educativos que parte de la realidad de las instituciones públicas de la localidad. Es un espacio para reflexionar temas y problemas en educación. El colegio es un escenario abierto a promover y realizar estos espacios. Y es desde donde se organizan las acciones de intervención social. Al respecto el testimonio de Jiménez:

Después aparecieron los foros educativos mirando las necesidades que había en la localidad. Se hicieron marchas con los estudiantes pidiendo por algo concretamente que se había planteado desde Secretaría de educación como la construcción del colegio CEDID San Pablo. La última marcha grande fue una misa en donde se invitó a la secretaria de educación en el sitio donde está el CEDID San Pablo. Allí participaron las escuelas y el Colegio Claretiano. Ampliación de la cobertura. Se hizo una presión bastante fuerte en el año 84 con un nuevo convenio con secretaria de educación con el mismo sistema de profesores en comisión (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

La proyección social del colegio se muestra variada y creativa por el principio motor que jalona toda la práctica educativa de la opción por los pobres y los sectores populares; como también, la opción de educar en y para justicia y la fraternidad en el Colegio Claretiano como experiencia de educación liberadora. De ahí, emerge toda la proyección social del colegio en sus proyectos e iniciativas de intervención en la realidad social.

2.5 Gestión administrativa y financiera

Otro de los aspectos que componen el proyecto educativo es la gestión administrativa y financiera. Se comprende por esta gestión el manejo del personal administrativo en la comunidad educativa, referente al manejo, uso y administración los recursos humanos y financieros en la institución puestos al servicio del proyecto educativo.

En esta etapa de la institución se realizan algunos proyectos innovadores en coherencia con la opción por la justicia y la fraternidad educativa al servicio de los pobres y sectores populares. Se generan algunas iniciativas que poco a poco se fueron consolidando en proyectos que impactarán la práctica educativa del colegio. Entre ellas

encontramos: tarifas diferenciadas, el sindicato de maestros en un colegio privado, la guardería para los niños de los maestros del sindicato, la crisis financiera, el pre-cooperativo de padres de familia para responder a la crisis financiera de la Institución.

- *Tarifas diferenciadas*

Esta iniciativa de las tarifas diferenciadas respondió al principio de educar en y para la Justicia y la Fraternidad. Se trata entonces de clasificar a partir de un estudio socioeconómico el nivel adquisitivo de los padres de familia. Esto llevo a que los padres de familia que tenían más posibilidades económicas pagaran un costo educativo más alto y los que tenían menos pagaran menos costo educativo. Al respecto el testimonio de la secretaria académica Luz Marina González:

[...] en la jornada de la mañana se tenía las *tarifas diferenciables*. Entonces, el que tenía más plata, pagaba más y el que tenía menos plata, pagaba menos. Y eso favorecía muchas cosas que eran pedagógicas; sin embargo, generó una crisis económica por la falta de presupuesto (González, Marzo de 2016).

- *Sindicato Maestros y Guardería*

En la búsqueda de implementar la igualdad y la fraternidad educativa en la comunidad de maestros y maestras surge el sindicato y la guardería. El sindicato tiene la finalidad de agremiar los maestros para exigir los derechos laborales y permitir la permanencia de los mismos en la institución. Al respecto los testimonios evidencian el propósito del sindicato:

A lo último, como queríamos experimentar de todo. En una *organizaciólnueva, liberadora, que todo el mundo participará*. Propusieron el famoso sindicato. Era un sindicato muy típico porque el patrón nunca negaba nada y la gente nunca se salía del margen. Lo que entraba servía para mantener un poco. Ellos mismos hacían todo el presupuesto. El sindicato parte de la directiva de colegio. (Guzmán, 2010)

Es interesante que desde las directivas del colegio se proponga un sindicato de maestros para proteger los derechos sindicales de los mismos. Ahora bien, tuvo su momento histórico de garantizar los derechos laborales, pero también se fue debilitando por falta de personal y presupuesto. Al siguiente testimonio refleja esta crisis:

Todo se desvirtuó, por decir algo, los profesores que sospechaban que iban a ser retirados del colegio. Se albergaban en el fuero sindical. Inicialmente se pensó en hacer un sindicato para exigir por los intereses de los docentes. Pero sus inicios implícitamente tienen que ver con otros tipos de dinámicas de la época. El sindicato duro cinco años aproximadamente. Se fue agotando. Las cuentas, por ejemplo, las cuentas del sindicato no aparecieron, o las sacaron o se quedó en el banco. Como eso era cuenta sindical. Eso era intocable. Nunca se supo que pasó con eso (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Por otro lado, se creó la guardería fruto de la reflexión de los maestros sobre la educación y cuidado de los hijos de los maestros sindicales. Al respecto, el testimonio de Inés:

[...] a partir de lo del sindicato se quedó lo de la guardería. Los papas que teníamos hijos los dejábamos y el colegio aportaba en el pago a las personas que los cuidaban y ésta quedaba en la parte de atrás de bachillerato (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

- *Déficit Financiero*

El déficit financiero se va agudizando en la medida en que se van apoyando varios proyectos pedagógicos y administrativos. Y no se tiene control de ingresos y egresos en pagos de pensiones, matrículas y sueldos, etc.

Los proyectos de la jornada de la tarde y noche, eran financiados por el colegio; al igual que el sindicato y la guardería; las misiones rurales y urbanas; diversidad de proyectos culturales y deportivos. Los maestros del sindicato son contratados a término indefinido; además la falta de presupuesto y control del gasto, al igual que la organización de los ingresos por matrículas y pensiones, llevó a la institución a la crisis más fuerte de su historia. Al respecto el testimonio del rector de la época (1983) Guillermo Jiménez:

Varios factores, había generado en los ingresos una diversificación de pensiones de los alumnos. De manera que unos pagaban menos, otros pagaban más. Eran como cinco tipos de pensiones. Eso hacía que económicamente hubiera un descuadre bastante grande. Por otra parte, no se trabajaba con presupuesto. Y se mantenía una situación económica difícil que se agudizaba en las terminaciones del semestre y al final de año. Donde había que gastar la plata de matrículas que se recogía del año

siguiente para poder atender compromisos laborales de los empleados y maestros del colegio. Por otro lado, el fenómeno de cartera morosa también era visible. Luego, el colegio se había comprometido aún contrato a término indefinido con los orientadores y empleados. Además de los problemas de tipo administrativo que se tenían en la institución. Fuera de eso se tenía la coyuntura del sindicato. Era otro elemento que generaba dificultad en el proceso administrativo. Al punto que en la primera convención que se tuvo se le ofreció al sindicato que se hiciera cargo de la economía del colegio al hacer ellos los estudios económicos, y dijeron que de ninguna manera se comprometían. Eso se hizo a finales del 82 (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

La crisis financiera llevó a las directivas del colegio a pensar en el cierre inminente de la institución por la falta de recursos para continuar con la propuesta educativa de justicia y fraternidad. Se le propone al sindicato de maestros que asuma la administración del colegio y no hubo voluntad ni disponibilidad por parte de los integrantes del sindicato. Entonces se optó por la propuesta de crear una pre-cooperativa con los padres de familia y todo aquel que pudiera ayudar para salir de la crisis económica en la institución.

- *Experiencia del pre-cooperativo*

Dada la crisis económica por la que atraviesa el colegio se decide fundar el pre-cooperativo para financiar el pasivo y déficit financiero y administrativo. El siguiente testimonio contextualiza la creación del pre-cooperativo:

[...] el grupo pre-cooperativo aparece en el 1983, pues la cuestión económica del colegio pasaba por mal momento. Estaban en boga las cooperativas. Y los padres colaboraban y se afiliaban. Entonces, sirvió para recuperar la cuestión económica del colegio y desapareció porque su finalidad se acabó. Alcanzo a durar 15 años (Granados, Abril de 2010).

Por otro lado, el testimonio del rector administrador de la época Guillermo Jiménez: A un año de fundado el grupo pre cooperativo, una inminente posibilidad de quiebra económica. El grupo que levanta económicamente la situación del colegio y coadyuva a esa realidad difícil económica de la cual la estructura administrativa no podía responder. Se logra salir de la crisis económica cuando se reguló el tema de las pensiones y se quitó las tarifas diferenciadas y se recuperó parte de la cartera

morosa. Y, por otro lado, se logró disolver el sindicato que era el que elevaba lo contractual y prestacional en los maestros (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Después de la superación de la crisis económica y financiera en la institución, posteriormente, en el año 1995, se disuelve el pre-cooperativo, pues se pudo corregir el déficit. En el archivo del colegio reposan aún los recibos y libretas de los pagos que hacían los padres de familia a la cooperativa multiactiva claretiana.

2.6 Conclusiones y aprendizajes

Frente a esta segunda etapa (1974-1985), se plantean las siguientes conclusiones y aprendizajes:

En primer lugar, coherentes y en fidelidad a los principios y orientaciones del Concilio Vaticano II, la conferencia de Medellín (educación liberadora y justa), la Teología de la Liberación y la corriente de pensamiento de educación popular, se quiso implementar en la práctica pedagógica del Colegio Claretiano una metodología innovadora y participativa que pudiera reflexionar la finalidad de la educación claretiana.

En segundo lugar, se comenzó un proceso de sensibilización, concientización y mentalización a través de la formación de maestros y padres de familia con el propósito de aclarar la finalidad política de la educación. La educación claretiana debe estar al servicio de la transformación de la realidad con una clara opción por los pobres, excluidos y dominados; y a su vez, una denuncia profética de las injusticias y poderes de dominación causantes de la opresión imperialista. De ahí, se habla de una educación liberadora, justa, fraterna, solidaria y concientizadora.

En tercer lugar, se implementó una metodología participativa y dialógica: ver, juzgar y actuar de la Teología de la Liberación; unida a la propuesta de Freire del "acción-reflexión-acción". Estos métodos permitieron partir siempre de la realidad psicosocial de los sujetos oprimidos en un ver crítico, para pensarla a la luz del proyecto creador de Dios liberador y después de la concientización a través de la educación liberadora como sujetos históricos inacabados y transformar la realidad oprimida y opresora (Fanón, 1960) en relaciones de fraternidad y justicia, por una sociedad igualitaria.

En cuarto lugar, se puede afirmar que la educación fundamentada en los principios de la Teología de la Liberación y la educación liberadora con sus nuevos métodos

concientizadores generó claridad teleológica en la práctica educativa claretiana y además produjo un sin número de experiencias y proyectos alternativos de compromiso social al servicio de los sectores populares en alianza con otras experiencias educativas liberadoras.

En quinto lugar, se logra consolidar experiencias y proyectos educativos innovadores y alternativos en educación popular fieles a los principios teóricos de la corriente de educación popular (Freire, P.; Freinet, C.) como es el caso de la escuela popular claretiana de ‘Filodehambre’ en Neiva, Huila; y las experiencias que aún siguen en Colegio Claretiano, como es la jornada de la tarde. Estos proyectos que son experiencias continúan en el tiempo mostrando que es posible educar en y para la justicia y la fraternidad, solo se necesitan maestros apasionados y comprometidos que hagan opciones por una educación alternativa y alterativa.

En sexto lugar, el Colegio Claretiano hizo un aruptura epistemológica, pedagógica y política en la manera de concebir y pensar la educación claretiana en los contextos emergentes de la realidad local (Bosa), nacional y latinoamericana. Este giro epistemológico, pedagógico político está alimentado y motivado por la conferencia del episcopado latinoamericano de Medellín (1968), en su opción por una educación liberadora fruto de la aplicación de las orientaciones del Concilio Vaticano II (1962), la comunidad claretiana discierne e implementa, una educación en y para la justicia (Guzmán, 1982).

Se ha logrado una gran claridad respecto a la línea educativa de los claretianos, concretándose dicha línea en los contenidos del Marco Teórico y práctica pedagógica. Al respecto, lo evidencia el Marco Doctrinal (1989):

La educación debe ser: evangelizadora, transformadora, prospectiva, definida en lo político y social, y partir de las *necesidades Psicosociales del educando* hacia un proyecto de sociedad igualitaria [...] entendemos por Pastoral Educativa las acciones realizadas por una Comunidad Cristiana encaminadas a buscar la LIBERACIÓN integral del hombre y de la sociedad, dentro de las limitaciones de la escuela. Comunidad que vive en un proceso de reflexión-acción a la luz del evangelio. En el Colegio se enfatizan los valores de Justicia y Fraternidad (Marco Doctrinal, Capítulo I, Enfoque Pastoral, 1989)

Partimos de la concepción del hombre como ser abierto a los demás, al mundo, a Dios; como ser en relación, como ser inacabado, crítico y creativo; llamado a "Ser Más", a ser persona y a trascender [...] la pastoral se define como acción eclesial, comunitaria, integral y orgánica, articulada e históricamente contextualizada (Proyecto Área Pastoral, 1989).

A su vez, el rector Héctor Guzmán, en su *"Ensayo de sistematización del marco teórico educativo del Colegio Claretiano de 1981 al 1983"*, afirma que la búsqueda de la finalidad de la educación claretiana se puede sintetizar en tres núcleos básicos, a saber: *Escuela Cualificada, liberadora y evangelizadora*. Al referirse a la escuela cualificada, afirma que se opta por una teoría científica que explique científicamente la práctica educativa como práctica social. En este sentido, menciona lo siguiente:

Si el Claretiano ha hecho una opción por la justicia, la fraternidad, por los sectores populares, no es precisamente en el funcionalismo (ve un todo orgánico cuyas partes se complementan entre sí), donde encuentra la mejor explicación a los problemas que suscita esta opción. Por eso, en principio y de manera experimental el Claretiano ha elegido la teoría dialéctica (ve la sociedad como un todo complejo y contradictorio), midiendo paso a paso los riesgos que esta elección supone, mediante la evaluación permanente de todo su proceso (Guzmán, 1983).

La dimensión liberadora de la práctica educativa está en relación con la dimensión política de la acción educativa al interior y exterior de la escuela. Pues la liberación integral supone una opción por el cambio que propende en la construcción de un proyecto histórico alternativo (Guzmán, 1983), que no se evidencia en la realidad social de nuestra época. Por ende, la opción por una sociedad y hombre nuevo asume la vivencia comunitaria como un rasgo fundamental de la educación claretiana, sin olvidar los valores en los que se sustenta el proyecto educativo: la justicia y la fraternidad. De ahí que el hombre que se educa sea: justo, solidario, crítico y creativo (Guzmán, 1983), desde una praxis ética y política.

Y frente al tercer aspecto de la educación claretiana, la evangelización como testimonio, el anuncio de Cristo liberador, fundamento de la educación; la justicia, fraternidad, verdad, humanismo y trascendencia valores del reino; sintetizados en el amor universal, "un amor preferencial innegable por los pobres" (Guzmán, 1983).

3. Modelo Pedagógico: Tecnología Educativa, Constructivismo y Pastoral Educativa: liberadora, evangelizadora y cualificada(1986-2001)

Al abandonar la educación personalizada se optó por la enseñanza por proyectos desde las áreas del conocimiento y se dio énfasis a los procesos de investigación y a la producción colectiva del conocimiento (Agudelo, 2017)

La comprensión de modelo pedagógico siguiendo a Díaz (1983), Flórez (1989, 1999, 2001) de ser una *categoría de análisis* que sirve para *describir y analizar relaciones* en la institución escolar para su mejor comprensión. Este apartado se analiza la *organización y dirección, la dimensión pedagógica-política de la educación claretiana, la proyección social de la institución, y, por último, la gestión administrativa y financiera.*

3.1 Organización y dirección

La organización y dirección está fundamentada por el cambio de rector, la creación de la organización Laicos Educadores Claretianos en el año de 1986, la comprensión de la Pastoral Educativa Claretiana, la construcción colectiva del PEIC, la construcción colectiva del manual de convivencia en torno a la comprensión de la disciplina y la autoridad.

- Cambio de rector

El liderazgo del nuevo rector Alberto Rodríguez Cmf., (1986-1998) generó cambios en la orientación administrativa, pedagógica y pastoral. Su gestión en la dirección y orientación la comenzó haciendo un balance de la problemática del colegio en sus diversas gestiones. También hubo una segunda etapa (1999 al 2001) dirigida y liderada por el padre Darío Echeverry Cmf., quien se desempeñó como rector durante tres años.

La etapa anterior, si bien había dejado claridad en la finalidad política, pedagógica y pastoral de la educación claretiana y un alto compromiso de concientización y liberación de los oprimidos en términos de justicia al interior de la institución como al exterior de la misma.

La nueva etapa será la organización interna de la Institución por áreas y grados. También heredó algunos problemas de tipo administrativo y laboral con los maestros que venían adaptados a una forma de concebir la contratación, especialmente generada por el sindicato. Por otro lado, las tarifas diferenciadas en pensiones y matrículas y además del déficit financiero fruto de la altísima cartera morosa y la falta de control en los egresos.

Este aspecto financiero y administrativo llevó al colegio a buscar salidas ante la inminente crisis económica creando una entidad como fue el pre-cooperativo para responder a la crisis.

La dirección del nuevo rector organiza la propuesta educativa desde tecnología educativa, opta por el constructivismo y se mantiene la orientación de la pastoral educativa liberadora, evangelizadora y cualificada. En efecto, por un lado, estructuró la gestión administrativa; y por el otro, hizo énfasis en lo pedagógico didáctico y en la pastoral educativa entendida como educación: evangelizadora, liberadora y cualificada.

En este sentido, la etapa anterior (1974-1985), había consolidado un equipo de maestros que se llamó el COCO (consejo coordinador), espacio de toma de decisiones y orientaciones de la práctica educativa claretiana. Bajo el liderazgo de Alberto Rodríguez Cmf., cambió la manera en que se tomaban las decisiones, por ende, se concentró el poder y la autoridad en la cabeza del rector. Este cambio generó malestar en algunos maestros que, formados en el debate, el diálogo, la participación y la concertación no entendieron la nueva orientación pedagógica en el colegio. Al respecto Miñana (1999):

Hoy la literatura sobre el tema señala el papel fundamental de los directivos en la transformación de la escuela o, como dice Obin (1996) " el cambio pasa por los directores, no puede hacerse sin ellos, y menos aún contra ellos" [...] La experiencia de estos años nos ha mostrado que las escuela y colegios cuyos directivos asumen el liderazgo y acompañamiento de los procesos de reflexión sobre su institución y de formación permanente de sus maestros, se transforman y potencian (Miñana, 1999, p. 139).

La etapa que se va describir y analizar en sus relaciones tiene experiencias significativas y positivas como también momentos de tensión y resistencia en sus relaciones. No se puede olvidar que la opción de la educación claretiana por la justicia y la fraternidad marca absolutamente la práctica pedagógica y educativa a nivel institucional. La semilla se sembró y los protagonistas de la siembra aún permanecen. Entonces, una vez se inserta una semilla en la conciencia de las personas, en este caso, de los maestros y padres de familia de la institución, la conciencia crítica de una educación liberadora para la justicia y la fraternidad permanece en su quehacer de manera significativo. Se infiere entonces, que

el cambio en la dirección bajo la nueva figura del rector repercutió en la orientación, pero no tanto en las prácticas pedagógicas y educativas.

En este sentido, se fortalece los procesos de investigación a través de las áreas del conocimiento y el trabajo en equipo, algunos testimonios al respecto:

[...] había mucha investigación. Ese era el énfasis. Había que entregar producción. Estaban las revistas y los periódicos. Había una revista que era muy significativa para los maestros y para la comunidad, que era *Didaskalía* [...] (Inés Ardila, Mayo de 2010).

Se empezó a hablar de redes de formación y de conocimiento. De hecho, comenzamos los maestros a participar de algunos proyectos de formación pedagógica, de investigación y trabajo en el aula. La nacional aportaba el conocimiento y aquí hacíamos las prácticas, el grupo buscaba iniciar un proceso de formación con otras instituciones y generar proyectos dentro del espacio del aula. Se hacían muchas reuniones. Se produjeron muchos documentos eso fue uno, dos años que más o menos tuvimos de seis a ocho documentos donde se recogían las experiencias de los maestros (Rivera, 2010).

Cada área era autónoma organizaba sus planes, actividades, buscábamos potencializar las habilidades, se fomentaba mucho la investigación al interior de las áreas, la creatividad había una actualización permanente siempre ha sido así (De la Hoz, 2010).

- *Laicos Educadores Claretianos (1986)*.

Se logra consolidar la experiencia de los Laicos Educadores Claretianos (LEC), es un grupo de maestros que buscan su vocación e identidad como laicos educadores claretianos dentro de su misión educativa. Al respecto comenta Jiménez (2010):

Los laicos empezaron desde el fracasado encuentro de seglares claretianos en Paipa. Inclusive vinieron del gobierno general. Ese encuentro no convenció. Hubo otro encuentro en Sasaima, de laicos que fue Miguel Ángel, Neiva y el Colegio. Seguían trabajando la idea y a raíz de los eventos que hubo, por ahí en el 1987 por una charla que dio Miguel Ángel en la jornada de la tarde, surgió la pregunta del por qué lo claretiano no aparecía por ninguna parte, por eso el descuadre. Entonces fue cuando se invitó a Alfonso Reyes que diera unas charlas de claretianismo. Se hicieron en el

voto y con Alberto invitamos un grupo de profesores que creíamos que eran como más cercanos. Empezamos y les gustó mucho y así seguimos. Luego ya nos fuimos encontrando, solo estaba la mañana y era un grupo muy reducido. Y en el 1991 empiezan los encuentros de grupos de laicos. Estaban Manuel Neira, Edith de la Hoz, Inés Ardila, Lucero, Henry(Jiménez, 2010).

En esta época quien orientaba el proceso de LAICOS era el padre Alberto y estaba en la vice rectoría Guillermo y ellos conformaron el grupo de laicos que dio un sentido bien importante a la misión de ser maestro. Desde este grupo se nos brindó la posibilidad de formarnos en otra dimensión, no solo en lo pedagógico, sino un crecimiento a nivel de pastoral educativa, que luego se amplió a todos los maestros. Pero se inició con los educadores laicos, comenzamos los encuentros con Neiva y Cali. Al principio socializábamos el PEIC, luego, vimos que necesitábamos otro tipo de capacitación. Es un espacio de proyección, de toma de conciencia. Y que da respuesta a la visión de ser maestro. No tanto a la profesión de ser maestro. Este grupo permitió el crecimiento a nivel de compromiso social, pues allí la idea era tener conciencia de que la educación no es solo educar o por un hacer, sino realmente por una misión y por una opción que hemos tomado para tener un futuro mejor con mucho compromiso y responsabilidad, pues en la educación se pueden gestar procesos de liberación y transformación de la sociedad(Ardila, 2010).

La experiencia de los LEC, continúa y se ha extendido para que participen otras experiencias de maestros de colegios con identidad claretiana en América Latina. Los encuentros que inicialmente comenzaron participando tres colegios en Colombia, hoy en día participan más de diez colegios distribuidos en los países de Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela y Centro América. Cada experiencia de Laicos Educadores Claretianos tiene su proyecto y desarrolla experiencias de servicio y solidaridad apoyando a los niños y niñas más necesitados en su proceso académico. También se acompaña a las familias de los niños.

Por otro lado, en su programación se contemplan varias actividades entre ellas: retiros, proceso de formación, encuentros y reuniones periódicas para preparar la temática del encuentro anual. Los laicos que lideran la experiencia son los más antiguos que mantienen la identidad y la misión del grupo.

- *Pastoral Educativa Claretiana: Una reflexión permanente.*

Surge la pastoral educativa como una reflexión de la práctica educativa con un énfasis particular en la formación de células vivas al interior de las áreas, grados y el equipo de coordinación y los administrativos. El énfasis en la justicia y la fraternidad ahora se traduce en la importancia de vivir la comunión en la institución como equipos de vida.

Se dio un vuelco a lo que se entendía por pastoral Educativa, con él (Alberto Rodríguez) se empezó ese proceso y hacer células vivas al interior de los grupos que trabajaban en esa perspectiva (Jiménez, 2010).

En las planeaciones que se hacen en los años de 1989, 1990 y 1991 de las tres jornadas: mañana, tarde y noche, se da cuenta del proyecto educativo de la institución en la cual sistematizan los aspectos que fundamentan la formación claretiana resultado del proceso histórico; tales aspectos son: reseña histórica, el marco teórico y el diagnóstico, como a su vez, la evaluación institucional de los proyectos de áreas y niveles. Estos relatos son fruto del caminar de la experiencia, por ejemplo, en el área de pastoral, conciben la pastoral educativa como un proceso de evangelización al interior de la institución como también al exterior de la comunidad, en términos de proyección social, al respecto se menciona:

En los principios ideológicos y políticos la educación debe ser *evangelizadora*: la educación en la Fe es nuestra tarea pastoral al interior del Colegio, pero no se agota en él. Es una educación que parte de la práctica cotidiana y debe proyectarse a la organización global del colegio. El área de "Educación en la Fe" tiene como responsabilidad dinamizar y dar coherencia al proceso pastoral que debe alimentarse desde todas las áreas académicas. Entendemos por pastoral educativa: las acciones realizadas por una Comunidad Cristiana en caminadas a buscar la LIBERACIÓN integral del hombre y la sociedad, dentro de las limitaciones de la escuela. Comunidad que vive un proceso de reflexión-acción a la luz de Evangelio. En el colegio se enfatizan los valores de Justicia y Fraternidad (Colegio Claretiano, 1989).

Este enunciado permite comprender la finalidad de la educación claretiana en clave de pastoral educativa que es eminentemente evangelización que lleva a la liberación integral del ser humano como sujeto protagonista de su historia a través de su concientización, reflexión, acción a la luz del evangelio. De ahí los valores que se promuevan sean la Justicia y el amor fraterno al interior de la comunidad educativa y en su

proyección. En efecto, se puede inferir que la pastoral educativa no está ligada a rituales sacramentales, sino que propende por la evangelización, es decir liberación integral como sujetos protagonistas de la historia unidos a la Justicia y la Fraternidad. Además, la pastoral educativa claretiana se alimenta del continuo y permanente análisis crítico de la realidad psicosocial del educando y su contexto.

Por otro lado, en el proyecto de área de pastoral se concibe la acción pastoral *“como una acción eclesial, comunitaria, integral y orgánica, articulada e históricamente contextualizada”* (Proyecto Área Pastoral, 1989). Y también, la pastoral se desarrolla en la educación claretiana integrando los elementos del marco doctrinal: *cualificado, liberador y evangelizador* como un *“circulo metodológico”* donde los tres elementos se complementan, se apoyan, interactúan y crecen unidos con la fuerza que le imprimen quienes han hecho de la educación su proyecto de vida (Guzmán, 1983).

La comprensión de la pastoral educativa enfatiza la experiencia de ser *células vivas* (experiencia de comunión) al interior de los grupos, grados y áreas. Es colocar la ciencia al servicio de la humanización y evangelización. Un documento que ilumina la educación claretiana es Puebla (1979), afirmando que la educación es evangelización. Al respecto Puebla (1979):

Para la Iglesia, educar al hombre es parte integrante de su misión evangelizadora, continuando así la misión de Cristo Maestro. Cuando la Iglesia evangeliza y logra la conversión del hombre, también lo educa [...] La educación evangelizadora asume y completa la noción de educación liberadora, porque debe contribuir a la conversión del hombre total, no solo en su yo profundo e individual, sino también en su yo periférico y social, orientándolo radicalmente a la genuina liberación cristiana que abre al hombre a la plena participación en el misterio de Cristo resucitado, es decir, a la comunión filial con el padre y a la comunión fraterna con todos los hombres, sus hermanos (Puebla, 1979, N° 1026)

Por otro lado, la pretensión de las directivas de la institución siempre fue y ha sido que la pastoral educativa sea la medula que permea toda la actividad académica y pedagógica. Es decir, la pastoral educativa debe ser el modelo central de la institución. Al respecto comenta Jaime Granados:

La Pastoral Educativa es la que permea toda la institución, él (padre Alberto) quería que se planteara que la ciencia como tal tenía que organizarse para dignificar todo el proceso pedagógico, para hacerla más latente en los niños y jóvenes desde los valores del evangelio (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

En efecto, la Pastoral Educativa Claretiana (PECLA) asume como principio orientador de su quehacer pedagógico la liberación integral del sujeto histórico (concientización de ser sujetos históricos protagonistas del cambio) en la cual se practiquen los valores de la justicia y la fraternidad, siempre iluminados por el Evangelio, sin perder el horizonte de un colegio cualificado, liberador y evangelizador. En este sentido, los documentos y testimonios respiran por todos los medios posibles un cambio metodológico: del ver, juzgar y actuar propio de la educación liberadora (Medellín, 1968).

- *Construcción colectiva del Proyecto Educativo Institucional Claretiano (PEIC)*

La elaboración y construcción del PEI (Proyecto Educativo Institucional) emergió con la promulgación de la Ley General 115 de 1994, el cual regula y orienta la prestación del servicio educativo en instituciones públicas y privadas. Ordena construir el proyecto educativo institucional en todos los establecimientos de educación básica y media. En este contexto surge la construcción colectiva del PEIC en el Colegio Claretiano. Algunos testimonios al respecto:

Antes de que saliera lo del PEI. Nosotros le decíamos el mamotreto. Era un libro grande donde teníamos plasmado todo lo que era el Proyecto Institucional Claretiano, por eso cuando salió lo del PEI, nosotros le metimos la C, porque era Claretiano. Y esa parte fue muy interesante porque fue enriquecer toda nuestra práctica educativa pedagógica. No fue nada nuevo. Fue como ponerle el sello a todo eso que estábamos haciendo. Se enriqueció muchísimo más con los aportes, porque algo bien importante ha sido la construcción colectiva. Esto hizo que toda la comunidad participara en la formalización de nuestro proyecto. Era cómo recoger nuestra experiencia desde unos principios claretianos. Entonces ya le dimos ese tinte particular que era "Camino hacia la Identidad" (De la Hoz, 2010).

Se inicia la construcción del PEI. Es una construcción colectiva, donde rectoría, equipo coordinador, padres de familia trabajamos alrededor del PEI. Lo que fue el horizonte institucional, el objetivo, la misión, la visión, los principios y luego, se fue

desglosando todo el proceso académico y organizativo de la institución. Eso veíamos que nosotros íbamos muy adelante porque eso nosotros ya lo habíamos trabajado en el plan global, donde se hacía primero un análisis de realidad, luego se ubicaba la visión y la misión teniendo como punto de partida el marco doctrinal de la Comunidad de Misioneros Claretianos donde la Pastoral es lo primordial en el proceso educativo. Así que se colocó al final la C para identificarlo como Proyecto Educativo Claretiano (Granados, 2010).

El Proyecto Educativo Institucional se dio a través de unos lineamientos. Inicialmente fue una situación bastante compleja para todos porque no estábamos acostumbrados a recoger una gran cantidad de información. Por áreas se hicieron muchas reuniones para aclarar de qué se trataba el proyecto. Hacia dónde iba, qué pretendía la Secretaria de Educación. Para ese, entonces, en los colegios, cada cual tenía una manera de hacer las cosas y el gobierno trato de organizar en lo que se llamó PEI. El Colegio Claretiano le colocó la C para que fuera Proyecto Educativo Institucional Claretiano. Se organizó el proceso escolar, los programas del colegio como tal, revisarlo, organizarlos, que tuvieran la metodología, los énfasis, y la organización en el aula de clase. Se pasó todo ese proyecto que nos costó dos años largos y ganamos la mención de uno de los mejores PEI a nivel Distrital(Rivera, 2010)

Valorar y subrayar que el PEIC se elaboró de manera participativa y su construcción fue colectiva. Ahora bien, para su construcción se tuvo en cuenta el Plan Global anterior, insumo importante en su elaboración participativa. Se le dio identidad al proyecto educativo con el carisma claretiano. Se cumplió con el mandato de la Ley General de Educación 115 de 1994, y su respectivo decreto 1860. De que cada institución debía elaborar su PEI máximo en dos años una vez promulgada la norma. Hubo un reconocimiento por parte de la SED (Secretaria de Educación Distrital), mención de honor, por ser uno de los mejores PEIC del Distrito. En efecto, lo que se hizo fue hacer lo que se venía haciendo desde años atrás de ser un colegio abierto al cambio promoviendo una educación liberadora en y para la justicia y la fraternidad.

- *Construcción colectiva del Manual de convivencia: disciplina y autoridad.*

Una vez se construyó el PEIC. Se pasó a la construcción colectiva del manual de convivencia con la participación de las personas de la comunidad educativa. La construcción colectiva del manual se hace según la ley 115, donde habla sobre el Gobierno Escolar elemento importante del proceso de democratización y participación de los agentes en la construcción del proyecto.

Es importante señalar que los procesos de participación y democratización se venían dando en el Colegio Claretiano desde el modelo anterior de “educar en y para la justicia y la fraternidad”, ya que el lema era constituir una comunidad de hermanos y hermanas, maestros y maestras que, movidos por el amor al prójimo excluido, pobre y víctima, protagonista de su historia se comprometiera, con autonomía y responsabilidad, en la transformación social de un mundo más justo y fraterno.

Esto implicó relaciones de poder horizontales y democráticas, de reconocimiento del otro como otro, sujeto dialógico capaz de pronunciar el mundo para transformarlo. Al respecto comenta Inés Ardila (2010):

Aparece con el término de manual de convivencia. Nosotros contábamos con un instrumento desde la convivencia al que llamábamos coordinación de disciplina donde teníamos el reglamento existía para docentes, para estudiantes y padres de familia. Con la Ley General (1994), viene el término de convivencia. Y con este, el manual de convivencia. Entonces, al igual que con el PEIC, comenzamos a hacer adaptación de lo que teníamos, a las nuevas exigencias. Ya mucho más legales. Fue una construcción como todos los principios del colegio. Muy participativa a nivel de docentes, padres de familia y estudiantes (Ardila, 2010)

Por otro lado, Alfonso:

El manual de convivencia es un documento que reglamenta el desarrollo de la convivencia. Organiza la solución de conflictos. La aplicación de normas dentro de la institución. Se ordena el debido proceso, en el trámite de procedimiento y orientación a los estudiantes y ellos participan en su elaboración. Siempre en el Colegio Claretiano ha habido la participación colectiva, ya sea a través de las direcciones de curso con los estudiantes, ya sea un trabajo liderado por algunas áreas, el caso de la convivencia por Sociales, con el gobierno escolar, la participación directa y en algunas oportunidades una participación total cuando se

trabaja desde los cursos por grupos en la modificación, actualización del manual de convivencia (Agudelo, Entrevista testimonial, 2010).

Al respecto, afirma Granados:

La construcción del manual de convivencia fue un proceso colectivo docentes, padres de familia y estudiantes. Se hace la organización sin quitar el tinte claretiano cuando se mira el manual de convivencia, y no están claros los procesos con los niños, el debido proceso. Hoy día se hizo ya un ajuste al manual con base en los aportes de docentes, padres de familia y estudiantes. Actualmente está en el consejo directivo para luego ser aprobado (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Edith de la Hoz, comparte:

La participación de los padres de familia, la de nosotros como docentes, de los mismos chicos hizo como que cada uno hiciera suyo ese manual. No se buscaba aplicar las normas por aplicarlas, sino cómo buscar entre todos la participación, que los muchachos aprendieran a conciliar, a dialogar. Eso siempre ha sido una bandera a nivel institucional. Más que la disciplina era la sana convivencia. En todo grupo humano siempre se presentarán dificultades porque todos somos diferentes. (De la Hoz, 2010).

El manejo de la disciplina, el poder y la manera como se resuelven los conflictos en la institución demuestra la visión de pastoral educativa claretiana que se viene configurando desde la etapa anterior. El querer vivir los valores de la fraternidad, justicia, respeto, tolerancia, diálogo, escucha, participación y democracia en las prácticas educativas y pedagógicas al interior y exterior de la institución, es un imperativo. El manual de convivencia regula las relaciones interpersonales de los sujetos que interactúan en el acto educativo y de cómo se construye el conocimiento y se coloca al servicio de la humanización de los más necesitados como comunidad que aprende y desaprende en el ambiente escolar.

3.2 Dimensión pedagógica y didáctica

A nivel pedagógico y didáctico se indaga por otras teorías pedagógicas y didácticas que superaran el mecanicismo de las guías de la educación personalizada y fortaleciera más el trabajo por áreas, grados y la práctica pedagógica en el aula. Sin perder de vista los principios de la pastoral educativa claretiana: una escuela cualificada, liberadora y

evangelizadora. Sin embargo, la consigna de la etapa anterior de una educación claretiana en y para la justicia y la fraternidad de opción preferencial por los pobres y sectores populares, fue más tímida, en la nueva gestión directiva de Alberto Rodríguez.

Al respecto afirma Jiménez, (2010):

Se empezó a romper con la educación personalizada un poco por algunas trabas puestas por los padres de familia. Se entró en un proceso de búsqueda en ese momento. Piaget estaba haciendo incursión fuerte en la línea pedagógica. Se creó un interés especial por lo piagetiano, sin olvidar la filosofía y principios claretianos. Luego entró un interés por el constructivismo. Entonces aparecieron las personas que abogaban un poco por esa línea teniendo en cuenta que tanto, Piaget como la línea constructivista, podían dar un logro a las aspiraciones que se tenían en el horizonte educativo institucional. Y así poder mantener, esa aspiración de una educación cualificada, liberadora y evangelizadora (Jiménez, 2010).

Por otro lado, Granados recuerda su experiencia:

La educación personalizada se va rompiendo. Se va acabando porque era muy complicado trabajar con personalizada. Va cambiando el contexto metodológico. Se hace un ensayo de trabajo por departamentos. Me piden el favor que yo esté en el departamento de español, Oscar Ibarra en el de Sociales y Juan de Dios con el de Matemáticas. Se manejaban en salones. Esto termina porque nos pedían guías de proyección social y política, y esto era muy complicado (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Se abandona la educación personalizada y se opta por el constructivismo con Jean Piaget y se asumen nuevas metodologías -activas e innovadoras- para mejorar la didáctica en la práctica pedagógica de los maestros y maestras. Se estructura por departamentos y áreas. Se organizan las áreas del conocimiento a través de proyectos con sus objetivos y sus metas fruto del análisis crítico de la realidad. Por último, se reflexiona la pastoral educativa claretiana como un componente crucial del futuro Proyecto Educativo Institucional Claretiano (PEIC). Al respecto el testimonio de Inés Ardila, maestra de la época:

La educación personalizada no se realizaba como un proceso continuo. Sin embargo, muchos eventos se mantuvieron, tales como: la plenaria. También la primera parte que era como una toma de conciencia y de trabajo con los estudiantes

en cuanto a su normalización. Lo de las guías se mantuvo. La organización por bloques ya no estaba, sino por secciones. Se empleaba el hectógrafo, es un aparato tradicional para sacar copias. Después ya vino el mimeógrafo que era con el que se contaba en bachillerato, pero el hectógrafo se escribía. Se utilizaba una gelatina en un cuadrito, un material didáctico donde se sacan las copias con la letra de los niños. No había que pasarlas a máquina, pues las guías si había una persona encargada de pasarlas a máquina. Todas las guías pasaban por coordinación para ser revisadas antes de ser entregadas a los niños. Se entregaban los paquetes por áreas por periodo; a los padres de familia se les entregaba el plan de trabajo que era construido por todos los docentes de cada uno de los grados y se entregaba el material al iniciar cada periodo. Hablábamos de una educación en construcción en donde el niño aprendía con los demás nunca aprendía solo pues la educación tradicional no encajaba allí. La misma formación de las filas para escuchar una clase cuando uno trabajaba unos eventos diferentes como era el trabajo en grupo, si había un trabajo personal. Existía un trabajo en grupo, posteriormente una relatoría, a continuación, una monitoria, luego la plenaria donde los chicos tenían que expresar lo que habían aprendido a través de su contacto con los pares. (Ardila, Mayo de 2016).

El testimonio de Inés muestra la riqueza metodológica que el colegio va construyendo en su experiencia educativa. Pues la educación en y para la justicia y la fraternidad da un aporte grande en el análisis crítico de la realidad de opción por la liberación del pobre; la educación personalizada generó un aporte con relación a las dimensiones del ser personal relacional y su método, pues cambio la práctica pedagógica tradicional; el constructivismo aportó la construcción colectiva del conocimiento, la socialización, la participación, trabajo en grupo, etc., la pastoral educativa claretiana y sus valores: evangelizador, liberador, cualificado, fraterno, crítico, solidario, tolerancia, respeto, compromiso, humanizador etc., muestran la diversidad de tendencias educativas que puestas en relación originan una comprensión nueva a nivel pedagógico político de la educación claretiana.

- *Proyectos de Investigación*

Los proyectos de investigación en el Colegio Claretiano se promueven fruto de la apertura a la innovación educativa y pedagógica. Se hace investigación con la ayuda de la Universidad Nacional sobre el papel del directivo docente en las instituciones públicas. La capacitación teórica de la Universidad y su aplicación en la práctica pedagógica del Colegio generó procesos interesantes tales como: reflexión de la práctica, el trabajo en equipo, la sistematización, formación a maestros, la concepción epistemológica de la ciencia, surge retos y desafíos en relación a la socialización del conocimiento colectivo y la modificación de la práctica pedagógica. En efecto, fruto de la investigación nacen proyectos pedagógicos diversos que cualifican la práctica. Al respecto el testimonio de Alfonso Agudelo:

Tuve la fortuna de participar en este grupo de la Universidad Nacional fue un proceso de cualificación muy importante donde la academia tuvo mucha importancia y un fortalecimiento muy significativo en el colegio. Se priorizó la investigación, la innovación en el aula, dándole una mirada diferente a la ciencia, profundizando en el nivel académico en cuanto a temáticas y contenidos de cada asignatura dándole prioridad muy grande a la lectura, a la investigación e innovación. Además, se trabajó en la didáctica de asignaturas y procesos de evaluación principalmente en las áreas de Matemáticas, Humanidades, Sociales y Ciencias (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Los proyectos que surge de los procesos de investigación, por un lado, "*Creadores de la Palabra*" y por el otro, "*A Camellar*" reflejan la opción de colegio por el tema de la investigación y la creación de proyectos que sirvan a la humanización y transformación. Al respecto los testimonios muestran cómo surgen los proyectos de investigación en el colegio y en el sector oficial:

Desde mi práctica pedagógica y ahí fue cuando surgió que nos vinculáramos. Y la capacitación que se nos ofreció fue con las maestras de fonoaudiología, pues tenía que ver con el lenguaje. De ahí es donde surge nuestro proyecto de investigación etnográfica. Y de ahí nace *Creadores de la Palabra*, que hizo que nuestra práctica comenzara a cambiar y ver como nuestros niños empezaban a crear esos mundos imaginarios de otros seres, como invitarlos a que jugaran con esa creatividad y pudieran plasmar todo lo que ellos sentían, pensaban y soñaban. Y pudieran plasmarlo a través de sus escritos.

Pienso que sirvió mucho porque esto hizo que yo estuviera vinculada un tiempo. Pues se hizo una exploración después de haber aplicado unas pruebas con sectores oficiales y se vieron las debilidades y falencias, especialmente en el área de lenguaje. Entonces estuve acompañando una institución en el barrio Santander, porque fue una escuela que estuvo con unos desempeños bajos. Allí estuvimos acompañando viendo cuáles eran las dificultades los logros, que ellos desde su experiencia pedagógica estaban viviendo. Se hicieron aportes, aunque hubo un poco de molestia en los compañeros de esa institución pues no es fácil que a uno le digan que cosas estamos haciendo mal. Se hubiera podido seguir, pero como era con recursos de la Universidad Nacional pasaron algunos años y se rompió con ese proceso (De la Hoz, 2010).

La investigación surge a partir de la formación y de las necesidades de la realidad o lectura de los signos de los tiempos, sin embargo, el rasgo característico de este proceso es que se proyecta a la escuela pública del sector oficial, con lagunas dificultades con los maestros oficiales en su práctica pedagógica.

Se hizo "A Camellar" que tiene tanto sentido pedagógico. Se produjeron dos textos de investigación. Y ahí se descubrió que una persona que no podía hacer algo, por decir, una operación básica con fraccionarios. Mentalmente sí la hacía. Empezaron a averiguar como hacían para manejar porcentajes los trabajadores de Corabastos. Por ejemplo, sabían manejar un tanto por ciento y mentalmente tenían la mecánica. Entendían la dimensión que podía tener ese elemento, pero el profesor iba y les explicaba, les ponía una tarea, los pasaba al tablero y no eran capaces de hacerlo. Se les estaba enseñando distinto a como ellos piensan por eso no entendían. Es un poco lo que está sucediendo ahora con los niños les enseñamos de una manera distinta a como ellos están aprendiendo a través de los medios de comunicación, el profesor nunca ha entendido porque no se ha metido ni tiene conexión con el medio de comunicación entonces anda descuadrado el niño que aprende de una manera y el profesor que le enseña de otra (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Este proyecto de investigación está unido a la educación popular de la jornada de la noche que trabajan la alfabetización de adultos siguiendo el paradigma de Freire y Freinet, por una educación concientizadora y liberadora siguiendo metodologías participativas y

dialógicas que parten de la realidad y necesidades de las personas. Estos materiales y experiencias generan expectativas de innovación pedagógica y de transformación social a partir de la educación. Al respecto comenta Nemesio Rivera (2010):

Se trabajó la Educación Popular la cual permitió que el ser humano fuera el centro de formación; en esta educación el énfasis es la persona más que el conocimiento. Otro elemento que se tomó en ese entonces fue el hombre nuevo, es decir, la posibilidad de transformar socialmente al sujeto para crear una nueva sociedad; teníamos un nuevo énfasis sobre la teología de la liberación en el aspecto Pastoral y religioso buscaba que el ser humano hiciera un proyecto que le permitiera ser él mismo, ser comunitario, y crear nuevos proyectos que lo llevaran a tomar determinaciones para el mejoramiento del contexto social (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

En un vaivén sin Hamaca fue un proyecto en RED orientado por la Universidad Nacional de Colombia que indaga por observar la práctica del directivo docente en instituciones públicas. El Colegio Claretiano jornada tarde participó por ser oficial en convenio a través de su rector padre Alberto Rodríguez. Fruto del proceso de investigación surgió un libro que lleva el título *“En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente”* (1999), sistematizado por Carlos Miñana y colectivo de directivos; que trata de comprender la práctica de gestión del directivo docente en la institución que se muestra como un vaivén sin hamaca.

- *Proyectos de áreas y proyectos transversales*

Con el padre Alberto se logró fortalecer el trabajo por áreas y se organizó un proyecto de investigación por cada una de las áreas. Se permitió la autonomía de las áreas siempre y cuando tuvieran sus proyectos organizados con sus objetivos y sus metas. Ahora bien, se insistió en los proyectos transversales de las áreas. Al respecto algunos testimonios:

Cada área era autónoma. Organizaba sus planes y actividades. Buscábamos potencializar las habilidades, se fomentaba mucho la investigación al interior de las áreas. Había una actualización permanente siempre ha sido así. Constantemente, vivimos la retroalimentación. Algo importante, el legado de Héctor Guzmán, como

el análisis de realidad tiene que estar permanentemente en nuestras vivencias, en nuestro trabajo, para que los chicos sean personas críticas, capaces de leer la realidad y que no sean ajenos a la problemática que se vive (De la Hoz, 2010).

No se tenía consejo de grados, ni de grados como articulación, eso es posterior. Las áreas si existían lo que se quitó fue el coordinador académico en bachillerato en primaria se dejó porque la primaria no trabajó con áreas. El Proyecto Educativo con proyectos y sub-proyectos se continuó. Eso siempre se ha tenido, proyecto de cada área de cada asignatura y el propio proyecto del profesor para su plan de aula. Eso se mantuvo, se a cabo el parcelador, lo quitó la secretaria de educación (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

La enseñanza por proyectos, la producción colectiva, la investigación como eje de trabajo pedagógico y la acción-reflexión-acción. La investigación siempre ha sido una de las prioridades en la pedagogía claretiana. Desde hace mucho tiempo ha tenido su fundamento, su importancia a nivel de los proyectos de las áreas, siempre ha sido básica en la construcción del conocimiento (Agudelo, Entrevista testimonial, 2010).

Después de la experiencia de la educación personalizada se organiza el proyecto educativo por áreas, grados y proyectos transversales. La enseñanza por proyectos que se convierte en prácticas pedagógicas abiertas a la participación; y una vez las prácticas pensadas, reflexionadas y sistematizadas, se convierten en experiencia de aprendizaje.

- *La didáctica (Unidades Didácticas)*

Surge desde la dirección una preocupación por la metodología didáctica en los grados y cursos. Se asume la teoría del J. Piaget y la metodología del constructivismo como apuesta didáctica. El tema de la didáctica en las asignaturas y las unidades didácticas se trabajó en un proyecto de investigación con la Universidad Nacional. Un grupo especial de investigación acompaña al maestro Manuel Neira. Al respecto comenta Jiménez:

Alberto hizo mucho énfasis en la formulación de objetivos, en la generación de las metas y un poco en la línea del horizonte educativo del colegio. Académicamente, se venía insistiendo mucho en la pedagogía de Piaget, un poco en la línea constructivista (Jiménez, 2010).

Se consolidó el trabajo por áreas y se implementó las metodologías activas. La tecnología educativa "aprender haciendo" y la formulación de objetivos y de metas se implementó en los proyectos de áreas y de grados teniendo siempre en cuenta el análisis crítico de la realidad y las necesidades de los estudiantes. En algunos testimonios se habla de tendencias y modelos pedagógicos tales como: el constructivismo, EPC (enseñanza para la comprensión) y aprendizaje cooperativo. Se resalta los aportes de Carlos Vasco y Rafael Bustos en el desarrollo curricular. Al respecto el testimonio de Pedro:

Se priorizó el establecimiento de criterios e indicadores y condiciones de evaluación, a partir del diagnóstico, análisis de resultados y reprogramaciones que permitiesen tener mayor claridad en la toma de decisiones a nivel de la promoción de estudiantes. Cada práctica educativa implica una planeación y estructuración adecuada, que permita establecer un derrotero para saber si están dando respuestas concretas a las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial, con la aplicación de las condiciones e indicadores propuestos, desde la práctica y desde los resultados encontrados (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

La didáctica (unidades didácticas) fue la aplicación de la tecnología educativa, de trabajar por metas, objetivos, indicadores, unidades, programaciones, proyectos de áreas, grado y de curso; dando fuerte énfasis a la organización interna de la institución, a nivel académico, con miras a la construcción colectiva del futuro PEIC en el Colegio Claretiano de Bogotá.

3.3 Proyección social a la comunidad

La proyección social del Colegio Claretiano se mantuvo quizá ahora con más énfasis en la acción pastoral y sacramental y no tanto en la participación social y política en el barrio. Algunos proyectos de la etapa anterior se mantuvieron, como por ejemplo: las misiones rurales y urbanas, Escuelas de Padres, Escuela Hogar, entre otros; por otro lado, se termina la jornada nocturna por falta de estudiantes y presupuesto.

- Misiones urbanas y rurales.

El compromiso social y proyección a la comunidad más vulnerada el colegio respondió implementando varias acciones pastorales, entre ellas, se encuentran las misiones rurales y la atención a los sectores populares vulnerados y empobrecidos de la localidad. Las acciones pastorales en los frentes misioneros se realizaba un acompañamiento

sacramental y litúrgico en tiempos de semana santa y navidad en la zona rural y en los barrios urbanos cercanos a la institución; a partir del proyecto de liderazgo surge un grupo llamado "Sabia y Semilla" con dinámica propia, generando organización, compromiso participación y acompañamiento en las zonas rurales y urbanas. Al respecto comenta Nemesio:

A nivel pastoral está la formación de un grupo de jóvenes de "sabia y semilla" que trabajaban y atendían la población inicialmente en los llanos orientales donde se abrieron tres veredas. Después por problemas con la guerrilla nos trasladamos a la región del Tolima. Allí atendíamos de tres a cinco veredas. Todo esto era hecho con jóvenes. En el proceso rural se trabajó con las escuelas campesinas a nivel nacional y alrededor del colegio se trabajaba en cinco barrios con una población, en el 89-92, con más o menos quinientos niños de la zona. Para trabajar con ellos lo que fue proceso pre sacramental y el de misión en Semana Santa, junio y diciembre. Apoyados por el padre Alberto Rodríguez y el padre Guillermo Jiménez, quienes acompañaban la actividad religiosa (Rivera, 2010)

[...] luego el colegio abrió los espacios para los *frentes misioneros*, en los Llanos orientales, pero no se dieron las condiciones. Después a San Antonio de Calarma en el Tolima, en la parte sur. Allí estuvimos reforzando lo que fue el proceso bíblico hasta que las condiciones de seguridad impidieron que se pudiese seguir. Persisten las escuelas bíblicas en las comunidades campesinas que hicieron en ese momento escuela bíblica. Fuimos varias navidades en las distintas veredas que podíamos asistir con los profesores de pastoral y los catequistas, con el grupo de sabia y semilla; misioneros que nos acompañaban (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Por otro lado, se fue consolidando un acompañamiento a niños y familias de un sector empobrecido llamado Santa Bibiana, con un grupo de jóvenes inquietos, que hicieron una opción profética y liberadora, al servicio del barrio de Santa Bibiana, al respecto Jiménez comenta (2010):

Se abrió el espacio de Santa Bibiana para trabajar con los niños en un sector difícil. En unas barriadas piratas sobre la colina, donde no había escuela, no había acceso de nada. Se abrió con un grupo de alumnos del colegio, que se prolongó hasta

el momento en que empezaron a matar líderes jóvenes del sector. Mataron a unos jóvenes que estaban liderando procesos en el cerro. Allí había, fuerzas encontradas políticas, el reducto que quedaba del M-19, que tenían sus grupos, los urbanizadores piratas que eran los que estaban metiendo el talón, ahí matando a la gente y generando unas situaciones muy difíciles, y más allá, el comando del ejército había una problemática social. Y la desaparición de los líderes jóvenes era como el punto clave hasta ahí llegamos nosotros, pues los alumnos vieron que estaba muy difícil. Ahí estuvo John Jairo trabajando con ese grupo (Jiménez, 2010).

[...] otra experiencia que ahí, si teníamos estudiantes súper inquietos el caso de John Jairo y de Lina, de muchos otros. Ellos empezaron a trabajar en Cazucá, tomaron esa opción, y un día dijeron nosotros vamos a hacer nuestro trabajo social allá. Y empezaron a trabajar con la comunidad. Esta comunidad era dura, porque hasta ahora se estaban formando los barrios. Ellos trabajaban con los niños, padres de familia y realizaban brigadas de salud. Fueron muy reconocidos en ese sitio y después de que salieron del colegio siguieron trabajando ahí. (De la Hoz, 2010).

Otros grupos que emergen del proyecto educativo y que van haciendo presencia en la localidad a nivel artístico y cultural, son el grupo de zanqueros y danzas. De las dinámicas culturales emerge la organización cultural y artística Chiminigagua, aún presente en la localidad, con sede en el barrio Bosa La Palestina. La escuela de danzas populares y de zanqueros tiene un reconocimiento a nivel local, distrital y latinoamericano ya que en varias ocasiones dichos grupos abrieron el festival iberoamericano de teatro en Bogotá, con las mejores comparsas. Al respecto algunos testimonios:

Igualmente, todo lo que era teatro mucho estudiante formaba parte de las escuelas populares de danzas y de teatro; un ejemplo fue Chiminigagua [...] (Ardila, 2010).

A nivel cultural fue el teatro. Tuvo un gran número de estudiantes participando. De hecho, se abrió varias veces el festival de Teatro Iberoamericano. Las comparsas que salían del colegio eran las más grandes y de calidad teatral profesional. Nos permitía asistir a este tipo de eventos y abrir el festival. Participar también en Bosa y a nivel Distrital (Rivera, 2010)

Asimismo, se implementa procesos de capacitación para maestros y maestras a través de los foros pedagógicos y educativos realizados en la institución. Este proceso

formativo va acompañado de una acción que se llamó padrino de una escuela pública para acompañar el proceso educativo. El Colegio Claretiano abierto a las organizaciones populares y sociales intenta dar respuesta a través de los foros educativos y acompañamiento a las escuelas públicas, para mejorar la práctica pedagógica de las instituciones. Al respecto comenta Jiménez:

El programa de padrino que se tenía en las escuelas del sector donde se vino atendiendo realmente a las escuelas atendiendo al proyecto social pero también incidiendo en la población educativa, porque los profesores empezaron a acercarse al colegio y se hicieron algunos intentos con algunas áreas de convocar al profesorado de la zona para hacer reflexiones de tipo pedagógico, presentar algunas experiencias y eso tenía sentido (Jiménez, 2010).

- *Escuelas de Padres y Madres*

La relación entre la escuela y los padres de familia inicia cuando se creó la asociación de padres de familia después del año 1970. Posteriormente, se implementa un proyecto de formación y capacitación a las familias con el método de la cibernética social que lidero el padre Pedro D'Aquiardi en la cual participaron más de 700 familias. Aquí comienza una relación más cercana con los padres de familia, siendo el comienzo del proyecto que se va a consolidar como "Escuelas de Padres". Dicho proyecto de formación y capacitación a través de la cibernética social (De Gregori, 1984) generó una experiencia de participación y comunión entre el proyecto educativo y las familias logrando mejorar la convivencia social utilizando los catorce subsistemas de la gubernética social. Al respecto, Edith de la Hoz:

La escuela de padres en el colegio siempre ha sido fundamental. Inicialmente fue organizada por el padre Pedro D'Aquiardi. Tuvimos muchísimas capacitaciones en torno a lo que fue la cibernética social y cómo ésta permitía que hiciéramos un trabajo con los padres de familia. Eso fue muy motivante para los papas. Yo me acuerdo mucho que la participación de los papas fue excelente. Luego, el padre con todas sus ocupaciones pasa a asumir otras responsabilidades, entonces queda esa parte como un poquito huérfana. Y el departamento de psicología asume la coordinación. Veíamos que la escuela de padres era una herramienta fundamental para los papas, pues se brindaban elementos a los padres de familia. Inicialmente,

eran los psicólogos. Luego ya empezamos a participar algunos docentes. Esto hizo que participáramos buscando el crecimiento personal de los padres de familia; cómo mirar a sus hijos, cómo esos seres donde ellos tienen una gran responsabilidad para formarlos (De la Hoz, 2010).

Al respecto Granados, comenta:

La escuela de padres era manejada por las psicólogas estaba más estructurada. En la Cibernética Social fue una experiencia. De allí nace la escuela de padres, en un comienzo hubo mucho problema pues los padres pensaban que allí se iba a dar quejas de los maestros. Con Alberto se fue saneando esa cuestión nos dio indicaciones de cómo el padre de familia debía darse cuenta del manejo de sus hijos, de las relaciones y de la resolución de conflictos (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Así, lo recuerda el maestro Alfonso:

Las escuelas de padres tienen un inicio más o menos hacia el año 92 en la jornada de la tarde. Fueron lideradas por las psicólogas, en un principio se hicieron finalizando la jornada asistiendo los padres a estas, de las 6 a las 9 de la noche. Las temáticas siempre fueron seleccionadas de acuerdo a las necesidades que los mismos cursos determinan y de acuerdo también, a la etapa evolutiva de los chicos (Agudelo, Entrevista testimonial, 2010).

Se puede inferir que tanto la jornada de la mañana como la tarde implementan procesos de acompañamiento a los padres de familia con el ánimo de comprometerlos en el proceso educativo de los hijos, y de esta manera, involucrarlos más para que participen del acompañamiento formativo de los Educandos.

- *Escuela Hogar 1987*

Nace la *escuela hogar* con el propósito de ayudar a las madres cabeza de hogar en su promoción, formación y capacitación en un arte manual. Al respecto se encuentran los siguientes testimonios:

Aparece la escuela hogar que abre sus puertas los sábados formando adultos, especialmente madres cabeza de hogar, quienes inician un proceso de formación en lencería, costura, pastelería, y otros proyectos que el padre Alberto abrió. En la Escuela Hogar estaba directamente el padre Alberto, y él contrataba maestros de

afuera para que hicieran todo ese proceso acompañado por Cristina Villalobos (Rivera, 2010).

[...] también surge la *escuela hogar*. En el 87 nace la necesidad de las madres cabeza de hogar de Bosa para especializarse en un oficio determinado y ellos le dan mucha fuerza a la Escuela Hogar (Granados, 2010).

Este proyecto de escuela hogar se convirtió en una práctica que después fue una experiencia de admirar y de investigar. Hacia el año de 1990 se realizó una investigación de maestría recogiendo y sistematizando la experiencia en un trabajo de tesis presentado a la Universidad San Buenaventura. El título de la tesis "*Proyección social y participativa de la capacitación en artes y oficios impartida por la escuela hogar; una experiencia institucional con mujeres del sector popular de Bosa*". Allí se muestra la riqueza de la experiencia en participación, capacitación y formación de adultos en los sectores populares.

Esta experiencia permanece y continúa en el colegio, como proyecto de mujeres cabeza de hogar que a través del arte y oficios sueñan con mejorar y dignificar la vida como práctica alternativa y significativa que mantienen la esperanza que por medio de la educación informal se puede aprender a vivir de manera comunitaria.

- *Se termina la Jornada Nocturna 1999*

Se termina la experiencia de la jornada de la nocturna hacia el año de 1999. Recordemos que esta jornada había sido creada con el fin de brindar educación a los adultos trabajadores de las familias residentes en Bosa. Y además con el criterio de opción por los sectores populares y empobrecidos de la localidad comienzan a surgir proyectos alternativos frente a las necesidades de las personas. De allí surgieron experiencias que han sido muy reconocidas como innovación pedagógica, como es el caso de la escuela popular claretiana en Neiva-Huila. La jornada de la nocturna dura aproximadamente 23 años de existencia. Se termina por las razones que a continuación describe Guillermo Jiménez:

Se acabó la jornada nocturna por las circunstancias mismas de que ya la noche no era respuesta para la gente que llegaba aquí. Salió un decreto del Ministerio de Educación donde se permitía hacer dos años en uno. En la nocturna no había tanto adulto, sino alumnos repitentes de otros colegios, que inclusive los sacaban de otros colegios, daban otra tonalidad a la jornada. Y luego, la cuestión de que empezaban tantos y durante el año había deserción grandísima. Entonces económicamente no

estaba financiando. Entonces dijeron no hay respuesta acabamos, si no hay, la necesidad para responder a estas personas simplemente se acaba (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Por otro lado, el maestro Alfonso Agudelo también narra las razones por las cuales se terminó la jornada de la nocturna. Al respecto su testimonio:

Bueno, en mi conocimiento yo creo que hubo dos razones: una la sustracción de materia, es decir los estudiantes que van a la nocturna cada vez son menos, porque la nocturna es más que todo para el estudiante en extra edad que no ha logrado terminar sus estudios en bachillerato. Entonces acude a un centro nocturno para adultos, no interesa el grado en que este. Entonces los adultos sin grado de escolaridad van siendo menos. Y lo otro fue también por la parte económica, porque resulta que la nocturna la financiaba básicamente la jornada de la mañana. Después hubo ya una transición en que la jornada mañana sigue siendo netamente privada, la jornada de la tarde envían estudiantes por convenio con la secretaria de educación y tiene su propia autonomía económica. Entonces en la noche no había esa capacidad económica de sostenimiento ya que las matrículas tenían costos muy bajos realmente y no era sostenible económicamente. Que yo entienda esos fueron los dos factores que influyeron en que se acabara la jornada nocturna (Agudelo, Noviembre de 2015).

Testimonio de la maestra Cristina Villalobos frente a porqué se cierra la jornada de la nocturna:

Yo hasta donde me di cuenta fue por los cambios a nivel administrativo que se dieron en el colegio. Entonces pues vieron que no era factible tener una nocturna ahí y ya. El padre Darío Echeverry que llegó dijo que no más nocturna. Eso es lo que yo sé. (Villalobos, Noviembre de 2015).

3.4 Gestión administrativa y financiera

Frente a los problemas administrativos y financieros se logró crear varias propuestas para superar el déficit económico y financiero creando un sistema de recaudo de matrículas y pensiones más organizado, nivelando los costos educativos de la jornada de la mañana, fortaleciendo la participación de los padres de familia en el pre cooperativo claretiano. Y, además, en diálogo con el sindicato de maestros lograr que se fuera desintegrando poco a

poco hasta su liquidación, al igual que la pre-cooperativa claretiana. También se organizó el convenio con la Secretaría de Educación Distrital en la Jornada de la Tarde. La jornada de la noche se financió con recursos propios y el aporte de los Misioneros Claretianos es un porcentaje bajo. El gran logro de la gestión administrativa y financiera fue haber superado el déficit económico y sanear la economía de la Institución.

- *Se termina el Sindicato de Maestros y el Pre-cooperativo*

La experiencia del sindicato que había iniciado en la etapa del Padre Héctor Guzmán Caicedo, con el propósito de garantizar los derechos de los maestros con una entidad que ayudará incluso a la situación financiera del colegio, se fue debilitando por la ausencia de maestros con contrato a término indefinido y también por la falta de organización financiera del mismo sindicato. Al tomar la dirección del colegio el padre Alberto cambió la relación con el sindicato y también la manera en la toma de decisiones. Al respecto comenta el padre Guillermo Jiménez:

Se terminó de morir el sindicato cuando Alberto llegó estaba Manuel Neira como presidente y no podía serlo como no había profesores con contrato a término indefinido y se exigía que quien estuviera en una junta directiva del sindicato tuviese antigüedad y él no la reunía. Entonces ya no pudieron legalizar su condición de sindicalistas y ya no hubo más sindicato (Jiménez, 2010).

Otro testimonio que da cuenta del proceso de cómo era la experiencia con el sindicato y su posterior dimisión:

El Sindicato de orientadores, que tuvo una connotación especial de representación y vocería del estamento educativo. Fue debilitado por las políticas de la comunidad en cabeza del Padre Alberto Rodríguez, quien, como provincial y rector, decidió implantar otra modalidad en la toma de decisiones, restando importancia a todas las organizaciones educativas y representativas de la comunidad educativa, entre ellas, el sindicato, el fondo de empleados, también el grupo scout, la Asociación de Padres, La cooperativa (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Se puede inferir de la experiencia sindical de maestros si bien era una forma de participar en el estamento educativa y especialmente en la toma de decisiones, por otro lado, se generó una resistencia porque protegían a maestros que no cumplían con responsabilidad su proceso pedagógico y su contrato era a término indefinido.

Entonces, se resistían y esto puso en crisis las relaciones entre el sindicato y las directivas del colegio. Ahora bien, como expresión de la democratización del poder y la forma colectiva de tomar las decisiones es una experiencia alternativa y de justicia, además porque los hijos de los maestros del sindicato tenían guardería gratuita en el colegio. Sin embargo, llevó a un desgaste financiero en la administración del colegio y de la comunidad claretiana.

3.5 Conclusiones y aprendizajes

A modo de conclusión se puede afirmar que el modelo pedagógico de la institución en esta etapa (1986-2001) se caracteriza de la siguiente manera:

En primer lugar, el cambio del rector generó una nueva orientación y liderazgo, que repercutió en la toma de las decisiones y en el manejo del poder en la organización de la institución. Se concentró el poder en el rector quien asumió el liderazgo tomando decisiones. Por ende, se coartó la participación de algunos espacios, pero se abrió el proyecto educativo a otras innovaciones. En este caso el énfasis en la organización de las áreas por proyectos y la insistencia en las unidades didácticas influenciadas por la tecnología educativa y el constructivismo.

En segundo lugar, se continúa con el plan global o marco doctrinal anterior en la que se concibe la educación claretiana con un enfoque en pastoral educativa la apuesta por una institución *cualificada, liberadora y evangelizadora*. Estos principios orientadores de la práctica pedagógica claretiana van posibilitando que se logren consolidar varios proyectos y experiencias de proyección social del colegio a la comunidad local y nacional. Surgen las misiones rurales y campesinas; las urbanas de acompañamiento sacramental en los barrios de Bosa, el acompañamiento a los barrios más pobres de Cazucá, creación de danzas y teatro popular, acompañamiento a las escuelas públicas y participación en proyectos de investigación de la Universidad Nacional. De la experiencia de catequesis y su liderazgo nace el grupo "Sabia y Semilla" quienes eran los responsables de acompañar la misión de San Antonio, (Tolima), que aún se tiene; y por otro lado, el de acompañar en los tiempos de Semana Santa y Navidad a los barrios: Clarelandia, Sultana, Argelia, Riviera I-II, y el Portal. Y luego, la catequesis pre-sacramental a los niños y jóvenes de estos barrios. La proyección social, pastoral sacramental y misionera del Colegio se evidenció en estos procesos y grupos de líderes misioneros.

En tercer lugar, el liderazgo de los maestros y en equipo con los misioneros religiosos se crea el grupo de Laicos Educadores Claretianos (LEC) como una forma de potenciar la identidad misionera de laico educador en su vocación y misión. Los LEC es un grupo de maestros y maestras que se mantienen en la actualidad y que se ha regado por varios países de América Latina. Es una experiencia de maestros laicos que se reúnen para pensar y reflexionar su vocación y compromiso misionero al servicio de los niños y jóvenes más vulnerados de la institución.

En cuarto lugar, se organiza y estructura el Proyecto Educativo Institucional Claretiano (PEIC) con la participación de la comunidad educativa. Las orientaciones legales para la elaboración del PEI permiten incorporar el antiguo plan global o marco doctrinal que venía orientando el horizonte de la institución. La organización de PEIC fue una construcción colectiva de mucha participación de las tres jornadas (mañana, tarde y noche) maestros, padres de familia, directivos, estudiantes y la comunidad circundante. Igualmente, la construcción colectiva del manual de convivencia fue formalizar la práctica del manejo humano del conflicto y la responsabilidad en términos de autonomía de ser protagonistas de un ser humano nuevo: crítico, tolerante, dialógico y consciente de su responsabilidad ética ante el conflicto y la indisciplina.

En quinto lugar, se termina el sindicato y la jornada de la nocturna. Dos experiencias que surgieron con el ánimo de democratizar el poder y la opción por los pobres y los sectores populares; frutos de la educación en y para la justicia y la fraternidad.

En sexto lugar, los procesos de investigación a partir de la práctica y con el acompañamiento de la Universidad Nacional y San Buenaventura. Esto generó motivación en la práctica pedagógica para implementar procesos de investigación en las áreas y en los grados.

En séptimo lugar, asume la dirección y orientación del colegio el padre Darío Echeverry (1999-2001), quien tiene una concepción de educación católica más centrada en la disciplina y el orden que en los procesos dinámicos, críticos, alternativos y de pastoral educativa con el horizonte en que se venía construyendo el proyecto educativo institucional claretiano.

En octavo lugar, a nivel administrativo se superó la crisis financiera y administrativa de la institución y se terminó con la experiencia del pre-cooperativo, entidad que nace

debido a la crisis financiera. Y una vez se corrigió el déficit económico se liquidó el pre-cooperativo. Se inició una era nueva en la administración y organización de la institución.

El Colegio Claretiano ha venido afiliado a Conaced-Cundinamarca, desde la etapa del padre Héctor Guzmán, y continúa afiliado. Desde este espacio se lanzó una propuesta de caminar "Hacia una auténtica Pastoral Educativa" con el apoyo de la delegación de la Educación Católica de la Arquidiócesis de Bogotá, elaborando unos subsidios para el estudio y búsqueda de una propuesta de pastoral educativa auténtica.

En este sentido, el Colegio Claretiano logró entrar en este caminar de pensar, reflexionar e implementar procesos de pastoral educativa auténtica que permitiera colocar la educación al servicio de la evangelización. Es decir, la escuela como mediación pedagógica para anunciar explícitamente a través de la ciencia y las áreas del conocimiento a Jesucristo maestro, pedagogo y pastor del reino de Dios. Especialmente, hacia el año de 1993 se comenzó explícitamente la reflexión sobre la pastoral educativa desde la confederación de Conacedy, por ende, el colegio entró en esta reflexión.

4. Modelo pedagógico: La Pastoral Educativa Comunitaria desde las ciencias adaptativas, comunicativas y emancipadora(2002-2016)

Antes de pasar a describir de manera detallada este cuarto modelo de la educación claretiana es importante tener en cuenta los rasgos que se han venido repitiendo en las etapas anteriores, pues son los que van definiendo la identidad de la educación y pedagogía claretiana en el contexto de Bosa, localidad séptima de Bogotá D.C.

No se puede olvidar que el colegio pertenece a una comunidad religiosa y está influenciado por las orientaciones carismáticas emanadas por la congregación y sus documentos capitulares. En este sentido, hay una intención explícita de hacer de la educación una pastoral educativa al servicio de los más pobres y necesitados, es lo que debe caracterizar la acción educativa claretiana. En efecto, los elementos que son constantes en la pastoral educativa claretiana se refieren a la necesidad permanente de ser una *escuela cualificada, liberadora y evangelizadora*. Cada una de las categorías tiene un sentido y orientación en la praxis educativa claretiana. Además, responde a una metodología pastoral y carismática, con tinte latinoamericano.

En primer lugar, una escuela cualificada se refiere a la permanente búsqueda de una teoría científica y crítica que mejor explique y comprenda la realidad educativa en el contexto local, nacional e internacional (ver); en segundo lugar, la escuela liberadora trata de liberar integralmente al ser humano de todo aquello que niega su vocación y su humanización, el hombre nuevo, crítico y comprometido con el momento histórico como protagonista de sus historia y su transformación personal y social como proyecto alternativo; y tercer lugar, una escuela que evangeliza se refiere a la identidad cristiana, Jesucristo y su reino es el motor de toda la actividad educativa y pedagógica, es decir, el anuncio de Cristo liberador y sus valores (justicia, fraternidad, verdad, humanismo, amor y trascendencia) es la razón de ser del proyecto educativo institucional claretiano. En este sentido, los tres aspectos de la pastoral educativa claretiana cobran sentido cuando se relacionan como un todo formando un "circulo metodológico y epistemológico", en donde interactúan, se complementan, se relacionan y crecen unidos con la fuerza que imprimen quienes han hecho de la educación su proyecto de vida (Guzmán H. , 1982).

4.1 Organización y dirección

En este apartado se trabaja los siguientes ítems, tales como: el cambio del rector o rectores, la actualización del PEIC, el equipo coordinador, consejo de grados, dirección de grupo, proyectos de área, pastoral educativa, planeación y evaluación institucional.

- Cambio de Rector

Esta etapa del colegio está dirigida, animada y orientada por dos rectores en tiempos diferentes. Un primer periodo desde 2002 al 2008 por el padre José María Flórez; y luego desde el 2009 al 2012, el padre Carlos Baudilio Parra, y, por último, desde el 2013 al 2016, nuevamente asume la dirección el padre José María Flórez.

Frente a la modelo pedagógico que se ha implementado en el colegio durante este periodo de tiempo (2002-2016), se ha caracterizado por unos énfasis, que según la definición de modelo como *categoría de análisis* (Díaz, 1983) y sus *parámetros pedagógicos* (Flórez, 1999), se puede enunciar que el modelo pedagógico de la institución está orientado por la pastoral educativa y sus fundamentos, por la concepción de calidad humana de la educación y por una fuerte experiencia de comunidad de vida y de aprendizaje, expresado en el dialogo de saberes, en la construcción colectiva del conocimiento, en la experiencia de ser células vivas y los procesos de investigación.

El acumulado histórico, los aportes de cada modelo pedagógico y las prácticas y experiencias de la educación claretiana van enriqueciendo el proyecto educativo institucional claretiano que a continuación se expone de la siguiente manera. En un primer momento, se describe la organización del proyecto educativo institucional en general, luego se trata de comprender las prácticas de pastoral educativa con su énfasis de calidad humana y, por último, hacer un análisis en clave de comunidad de aprendizaje y su participación a las experiencias de vida en la institución.

No se puede olvidar que continúan existiendo la jornada de la mañana y la jornada de la tarde. Esta segunda, en convenio con la secretaria de educación distrital atendiendo niños y jóvenes de bajos recursos de la localidad de Bosa. También es importante tener en cuenta que el proyecto educativo institucional claretiano (PEIC), es uno solo para las dos jornadas, es decir, la propuesta educativa claretiana es una, y educa y forma a la población estudiantil regular y en convenio, eso quiere decir, que la misma calidad que se imparte en la mañana es igual para tarde. Al respecto Agudelo (2010):

El programa de convenio con la SED. Ha permitido que muchos estudiantes de la localidad realicen sus estudios en el Claretiano, en igualdad de condiciones a los estudiantes de la jornada de la mañana. Facilitándoles la comodidad, la cercanía y el bajo costo educativo (Agudelo, 2010)

Esta orientación, obedece a la pastoral educativa de los misioneros claretianos con una clara opción por los sectores populares y su compromiso de liberación y transformación a través del ejercicio educativo humano, crítico, liberador, histórico, trascendente, fraterno, justo y solidario. El carisma claretiano tiene una misión apostólica de evangelizar por todos los medios posibles y estando en lo más urgente, utilizando los medios más oportunos y eficaces que permitan la inculturación del evangelio en la sociedad.

Desde las entrevistas que se han realizado y retomando el trabajo de tesis de Maestría de Flórez & Rodríguez (2010), sobre la *"recuperación de la memoria histórica del Colegio Claretiano 1967-2007"* se puede describir el modelo pedagógico teniendo en cuenta los elementos: Pastoral Educativa, Calidad Humana de la Educación y Comunidad Educativa.

No se puede olvidar que otro recurso de información es el proyecto educativo institucional claretiano (PEIC) organizado, sistematizado y actualizado cada año con la continua evaluación y planeación institucional.

- *Proyecto Educativo Institucional Claretiano (PEIC)*

La organización y la gestión que viene de la etapa anterior se mantienen y se mejora. En este sentido, se organizan las cuatro gestiones de acuerdo con las orientaciones de MEN (Ministerio Educación Nacional) a saber: Gestión Directiva, Gestión Académica Pedagógico, Gestión Administrativa y Gestión Comunitaria. También, se organizan los proyectos transversales y el gobierno escolar. Este último, hace parte de la democratización y participación de la comunidad educativa en la planeación, orientación y ejecución del proyecto educativo. Se continúa con el nombre del proyecto: "Camino hacia la Identidad" en clave de pastoral educativa claretiana, esto significa optar por una institución educativa *cualificada, liberadora y evangelizadora*. Y ahora se le añaden dos categorías que, aunque no se explicitaron antes, venían ya configurándose, como es la Calidad Humana de la Educación y la opción por una comunidad educativa alternativa. Estas dos categorías van a configurar el proyecto educativo Claretiano en clave de pastoral educativa con calidad humana y en comunidad educativa alternativa.

Antes de pasar a la descripción del proyecto es importante saber qué significa el nombre del proyecto educativo. Recurriendo a la tradición judeo-cristiana, los nombres tienen su significado. El nombre del PEIC es "*Camino hacia la Identidad*". Son dos palabras: *camino* e *identidad*, unidos por adverbio y un artículo.

El *camino* se encuentra en el horizonte de los caminantes o discípulos de Emaús (Lc 24, 13-35); en donde el camino es el lugar hermenéutico en el cual se educan los discípulos misioneros. El símbolo del camino es siempre abierto, dinámico, experiencial, dialógico, sin ninguna barrera que impida el caminar (Peresson, 2004). El camino como una escuela pedagógica donde se forjan grandes experiencias de amistad, de fraternidad y de compartir la vida. La experiencia del proyecto educativo claretiano es un caminar continuo y abierto a las experiencias de amistad, fraternidad y solidaridad. Y en este sentido, emerge la categoría *identidad*. La búsqueda permanente de la identidad personal, familiar y comunitaria de ser auténticos. Originales y fieles al proyecto de Jesús maestro del reino. Al respecto comenta José María:

Lo fundamental del proyecto es la educación. Es lo educativo. Y lo *educativo entendido para vivir mejor siempre*. Y lo claretiano es lo que va a dar identidad al proyecto concretamente. Y pudiéramos decir, es el apellido que es “*camino hacia la identidad*”, pues hemos referido siempre este nombre de *camino* porque es algo dinámico. Es algo que nos invita permanentemente a caminar. Estar en búsqueda. Y ese camino, se realiza no de manera individual sino conjuntamente *hacer con otros*, construir con otros, caminar con otros. Y lo que buscamos es la identidad. La identidad de ser persona, de ser pueblo. La identidad de ser comunidad, la identidad en fin de cuentas de nuestro ser Latinoamericano y caribeño de alguna manera. Debido a que es un camino que está en permanente dinámica, también debe estar en permanente actualización para hacerlo pertinente a las preguntas y *necesidades que la realidad le plantea*, que la persona le plantea, que el entorno le plantea, que el país le plantea, que sea un *proyecto pertinente* (José María Flórez, marzo de 2016).

Por otro lado, se cita el testimonio de una maestra que participó en la construcción colectiva del proyecto y narra cómo fue ese proceso e incluso se abrió la participación a otras instancias y de ahí viene el nombre del proyecto. Al respecto la maestra Cristina Villalobos:

Camino hacia la identidad. Y ese camino lo marco no únicamente los directivos, los alumnos, padres de familia y la comunidad. Me acuerdo de que hacíamos reuniones con la misma alcaldía, con el hospital de Bosa, que aportaban cosas. También a ese trabajo, de ahí que yo hablo de lo acertado del nombre del PEI del colegio. “Camino hacia la identidad” y es un caminar de todos hacia un mismo objetivo (Villalobos, noviembre de 2015)

El nombre del proyecto educativo claretiano “*Camino hacia la Identidad*” condensa la finalidad educativa que como misioneros claretianos se desea alcanzar desde la pastoral educativa con calidad humana en comunidad educativa que busca como Jesús su identidad de ser y estar en el mundo, en otras palabras, que busca su vocación para ser protagonistas de la historia. En efecto, el proyecto educativo está en construcción permanente y en búsqueda constante de su identidad, por ende, debe estar leyendo críticamente los signos de los tiempos para que la propuesta educativa responda a las necesidades psicosociales y culturales de la comunidad educativa. Es decir, se busca que el sujeto educando pueda

encontrar su proyecto de vida (vocación) con identidad y se comprometa con la transformación de las estructuras injustas por más justa y humanas.

- *Organización y Estructuración del PEIC*

En proyecto consta de un horizonte, metas, visión, misión y política institucional en la cual se manifiesta el sueño movilizador hacia donde se camina a través de la educación. Luego, viene la organización escolar que es la estructura operativa que desarrolla el sueño movilizador. En las instancias del gobierno escolar se visibiliza la participación de la comunidad educativa a través de los representantes, por ejemplo, el consejo directivo está integrado por un miembro representante de cada instancia, es la máxima autoridad presidida por el rector. Luego viene el consejo académico, integrado por un representante de cada una de las áreas, lo lidera el coordinador académico en equipo con el rector. Posteriormente, se elige el consejo estudiantil y el personero estudiantil. Los padres de familia eligen la asociación de padres de familia y su junta directiva en asamblea de padres. Y también se ha creado un comité y coordinación de convivencia responsable de mantener la disciplina y la sana convivencia en la institución.

Hasta aquí es lo que exige la ley general de educación (1994), y lo que se conoce como gobierno escolar. Sin embargo, en el colegio se han creado otros espacios y dinámicos de organización y liderazgo, tales como: *el equipo coordinador, los consejos de grados, la dirección de grupo y los proyectos de áreas* que responden a la orientación de la pastoral educativa y su compromiso de hacer de la educación un servicio de calidad en comunidad alternativa. Al respecto la maestra Inés Ardila comenta:

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje *se construían en equipos* a partir de dos ejes fundamentales: el primero los principios de humanización del colegio y el segundo la realidad de los estudiantes y su entorno. Esta construcción se realiza en los diferentes equipos de área y grados. Las prácticas se realizan desde la pedagogía activa, donde el estudiante es sujeto de su aprendizaje y el profesor es orientador del proceso (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Estos dinámicos de participación creados por el colegio para que circule las relaciones y se democratice la participación en la toma de decisiones hacen parte de la identidad carismática y evangélica del proyecto educativo en clave de pastoral educativa. A

continuación, se hace un acercamiento a cada dinamismo para comprender el liderazgo y su compromiso en la implementación del proyecto.

- *Equipo Coordinador*

La instancia del equipo coordinador es un espacio de participación que viene desde el año de 1975, creador por Héctor Guzmán Caicedo Cmf., y que en aquel tiempo se llamó el COCO (Consejo Coordinador). Integrado por diversas personas donde se tomaban las decisiones. Es un mecanismo de democratización del poder y de participación de las diversas instancias en la toma de decisiones. Al respecto los testimonios de los maestros de la época:

[...] Y creó una organización nueva que se llamó el consejo coordinador (COCO). Era el que orientaba. Y ahí había representación de los estudiantes, padres familia, docentes, comunidad religiosa y administradores. En el COCO se tomaban las grandes decisiones del colegio. Ese modelo es el que se asume luego para la ley 30 de 1992 en materia de educación superior y usted ve como consejo superior de las universidades es el mismo. Le dieron cuerpo al modelo que había en la básica (Ibarra, mayo de 2016).

Una instancia era el “COCO” Consejo Coordinador. Entonces, ahí se tomaban las decisiones. Iban allí representantes de maestros y se tomaban las decisiones. Pero primero se le consultaba. Se les preguntaba a los maestros, si querían hacer un trabajo, con cierta pedagogía. Si querían hacer un trabajo especial. Un cambio de metodologías y así (Granados, 2010).

En la actualidad se continua con el *equipo coordinador* liderado por el rector padre José Ma. Flórez. Es donde se toman las decisiones de animación y acompañamiento de los procesos educativos en la institución. Está integrado por los coordinadores: convivencia y académico, por la Psicóloga, el director de pastoral y el rector. Este equipo es el responsable de animar y coordinar los proyectos, prácticas y experiencias del PEIC. Al respecto comenta Flórez:

El equipo coordinador quienes acompañan a las demás instancias organizativas, primero en el sentido sistemático; y segundo permanente porque hay reuniones semanales para ir animando, evaluando y motivando el proceso educativo y pedagógico (Flórez, marzo de 2016).

Este dinamismo de animación, acompañamiento y evaluación permanente del proceso educativo claretiano permite la participación y el trabajo en equipo como experiencia de vida en el desarrollo del proyecto. Se puede afirmar entonces que es un equipo de vida ya que allí se establecen relaciones de fraternidad y cercanía, que, sin perder su rol, hacen posibles relaciones de igualdad y horizontalidad, puestas al servicio de la comunidad educativa alternativa.

- *Los Consejos de Grado*

El dinamismo de organización de los consejos de grados responde a la finalidad de posibilitar el encuentro de los maestros y maestras para que desarrollan una reflexión permanente de su práctica pedagógica y respondan a las necesidades de los educandos (Diagnóstico, 2015). En este espacio de participación los maestros y maestras de diferentes áreas de conocimiento tienen la experiencia del diálogo de saberes frente a las necesidades y problemáticas de los educandos. A partir de la reflexión crítica de la práctica pedagógica surgen proyectos de investigación que son desarrollados a través de la dirección de curso con los educandos. Esta experiencia de investigación por proyectos se socializa en la feria pedagógica que se lleva a cabo en el mes de octubre. Al respecto comenta José María Flórez:

Se encuentran en la misma línea los *consejos de grados* para mirar el proyecto de vida a nivel personal, de cada uno de los grados, son experiencias que pueden desde ahí ser motivadoras para pensar diferente un proyecto educativo (Flórez, 2010)

A partir de los diagnósticos que se encuentran en los grados y de la historia que trae cada grado, se va realizando el proyecto de grado y de dirección de grupo. Y dentro de él va surgiendo una serie de actividades en las dimensiones académicas y convivenciales y de proyección, que posteriormente se constituyen en experiencias y se concretizan en proyectos y prácticas que son las que en la feria pedagógica se socializan como parte de la sistematización, retroalimentación y del aprendizaje comunitario de dichas experiencias pedagógicas y educativas (Jon Jairo Rodríguez, 2017)

La experiencia de los consejos de grados trata de incluir en la formación académica la vida del educando y su proyecto de realización humana. Es una experiencia de comunidades de vida y equipos de trabajo donde se piensa, se dialoga, se escucha y se

compromete con la vida del otro, en este caso, del educando y su realidad socio cultural. Es importante lo académico científico, sin embargo, en el Colegio Claretiano se educa para la vida y la vida en comunidad puesta al servicio del otro como sujeto histórico y en construcción permanente. En efecto, se responde a la exigencia académica puesta al servicio de vida y su realización humana.

- *La Dirección de Grupo*

La *dirección de grupo* es un dinamismo de los maestros con los educandos. Su finalidad es ponerse de acuerdo para desarrollar proyectos de investigación que respondan a las necesidades de los educandos. El proyecto parte de la realidad de los educandos y a partir de la identificación del núcleo problémico surge toda la organización metodológica del proyecto. Esta experiencia permite la motivación de los educandos para aprender a investigar y darle sentido práctico a la ciencia y al conocimiento. Además, es un espacio para trabajar en equipo y participar democráticamente en la construcción colectiva del saber. Se colocan en práctica el dialogo de saberes. Al respecto Alberto Rodríguez, comenta a cerca de la finalidad de la dirección de curso:

En lo convivencial están espacios como la *dirección de grupo* donde se da la vida comunitaria, donde se discutían problemáticas de cualquier grupo social. Se daban alternativas de solución, un espacio muy válido para estudiantes, docentes y padres de familia. El colegio se ha destacado en aprender a escuchar, aprender a darles un espacio real a los muchachos y ellos en su organización se lo han ganado. Y le han ganado a esa dirección vertical de que los directivos, los maestros que están arriba y los estudiantes abajo. Es una manera de hablar tranquila y de manera respetuosa con directivos, maestros, alumnos. Es una particularidad del claretiano. Esa cercanía que se puede dar entre las diferentes personas de la comunidad independientemente de la función que cumplen entendida como un servicio no como una función (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

En la dirección de grupo se ha implementado no solo proyectos de investigación, sino que también ha sido un espacio para dialogar, para escuchar, resolver problemas, aprender a expresar con respeto lo que se piensa; es un espacio circular donde a la persona se le valora en su dignidad y nadie puede oprimir y dominar así represente el poder o la autoridad, sino que es un dinamismo de crecimiento como

comunidad educativa que aprende y desaprende continuamente. Y en lo convivencial es un espacio para resolver las dificultades y problemas en las relaciones interpersonales y construcción de acuerdos y criterios que permitan convivir pacíficamente a la hora de construir el saber. Al respecto comenta Luz Aidé Pinzón:

En los grados iniciales se implementan *proyectos pedagógicos* de aula que tiene el objetivo de realizar aprendizajes significativos basados en los intereses de los niños y con ejercicios positivos de interdisciplinariedad (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Otro testimonio que da cuenta del proceso de dirección de curso como espacio de acompañamiento al proyecto de vida de los educandos es el ofrecido por José María:

La misma concepción de organización del colegio desde una perspectiva no piramidal, si no horizontal y circular favorece la participación de todos los agentes de la comunidad educativa. Aquí se da la *dirección de grupo* que se realiza como acompañamiento a la vida de los estudiantes en su proceso académico en su proyecto de vida. Existen reuniones semanales de cada una de las áreas académicas, espacio donde se comparte, se dialoga, se orienta el proceso educativo en la parte más operacional y organizativa (Flórez, Mayo de 2016)

Importante resaltar que la organización de colegio sea circular y horizontal y no tanto piramidal. Es una organización de comunidad educativa donde se aprende y se desaprende y en la cual, se participa con autonomía y compromiso en el desarrollo de los proyectos de investigación y recreación del saber. Se puede afirmar que se construye colectivamente el saber desde el diálogo como propuesta pedagógica.

- *Los Proyectos de Áreas*

El trabajo por áreas se viene realizando desde la época del modelo pedagógico crítico liberador y se consolidó en la etapa siguiente cuando se caminó por el sendero del constructivismo y la tecnología educativa sin perder la identidad carismática. Se organizó por las áreas de conocimiento exigiendo a cada área su proyecto que respondiera a los desafíos y exigencias de la realidad sociocultural de los educandos. Alberto Rodríguez,

como rector, fue el responsable de avanzar en la organización por proyectos de área. Al respecto comenta Guillermo Jiménez:

Empezó a ser prioridad en los maestros la reflexión en las áreas. Había un coordinador académico, se quería que las áreas avancen en los procesos de investigación y al mismo tiempo tuviesen procesos de formación de multiplicadores dentro de la misma área. Cada área debía producir sus propios coordinadores responder a la propuesta educativa claretiana. Se empezó a trabajar más organizadamente el Proyecto Educativo Institucional que en su momento, se tenía en carpetas (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Se valora la intencionalidad de que las áreas pudieran avanzar en los procesos de investigación; y, por otro lado, el liderazgo de multiplicadores y coordinadores que una vez formados asumieran la animación del área. En este sentido, la maestra Inés Ardila relata cómo se desarrollaba un proyecto interdisciplinar desde las áreas.

Cada una de las áreas tenía proyectos. Generalmente sociales, por ejemplo. En el trabajo de Ciencias, se trabajaba mucho lo ambiental. En Bosa hubo un basurero y todos los cursos tenían que tener contacto con esa realidad. Los niños en los diferentes periodos desde pre escolar se llevaban al basurero para que tuvieran el contacto para observar la contaminación que estaba generando. Todo era muy natural (Ardila, 2010).

Este trabajo por áreas del conocimiento está unido al consejo académico quien es el que recoge las iniciativas de las áreas y la dinamiza y recrea haciendo posible que se implementen en cada una de las mismas áreas, en los grados y en los cursos. El consejo académico es un dinamismo comunitario en la cual participan los coordinadores y animadores de las áreas. Es un espacio de reflexión del “hecho educativo” y al mismo tiempo es un dinamismo para compartir las angustias y preocupaciones que acontecen la reunión de las áreas y proyectos, como también, se va creando un equipo de vida, de diálogo y de escucha que haga posible la experiencia de comunidad de aprendizaje humano y claretiano. Al respecto Flórez hace referencia a la experiencia:

[...] resalto la participación de los docentes a través de las diferentes áreas del conocimiento. Desde la organización del concejo académico, donde es un concejo interdisciplinario, representativo de todas las áreas del conocimiento. Allí se puede

pensar una ruta de integración del conocimiento desde sus distintas áreas. Es un lugar de reflexión sobre el hecho educativo. (Flórez, 2010, p.45)

Al respecto el testimonio de la maestra Inés Ardila (2010):

En el Colegio Claretiano los integrantes de la comunidad participan activamente por medio de: las muestras de área, la socialización de proyectos, los encuentros culturales, los foros institucionales, los eventos deportivos, la evaluación institucional. Para docentes: los medios escritos, el gobierno escolar, la participación en proyectos complementarios, la integración activa en equipos de trabajo en grados y áreas, celebraciones de vida, evaluación institucional, las jornadas de planeación entre otras. Adicional para otros miembros de la comunidad educativa: el consejo de padres, los talleres de formación, las escuelas de padres y muchos otros mecanismos en donde reconocemos que el colegio lo hacemos todos, en ambientes democráticos de participación equitativa tanto para la construcción del P.E.I.C., como para la evaluación permanente del mismo (Ardila, 2010).

Se podría afirmar que lo que caracteriza a la comunidad educativa claretiana, fruto del acumulado histórico, es su énfasis en el trabajo en equipo de vida y construcción de comunidad de aprendizaje a través de los espacios y dinamismos anteriormente descritos. Este camino histórico da identidad y originalidad a la propuesta, pues el trabajo en equipo de vida siempre ha orientado hacia la conformación de comunidad educativa. Por eso, la dirección de curso, el consejo de grados, las áreas y el equipo coordinador tienen horarios de reunión institucional, en la cual se vive el trabajo en equipo en la comunidad educativa. Al respecto el testimonio de Luz Aidé:

Es esencial en este proceso *el trabajo en equipo*, donde cada miembro tiene un rol específico, unas responsabilidades teniendo en cuenta las habilidades que posee cada uno de los integrantes. Esto ha permitido más la socialización de los muchachos, se conocen más y aprenden a formar equipos. Demostrando así que El Claretiano se ha caracterizado por brindar una educación de calidad, alternativa donde el protagonista y constructor de su propio conocimiento ha sido nuestro niño y joven. Ha sido fundamental en estos procesos el acompañamiento de los padres de familia (Pinzón, 2010).

Este proceso de vivir y trabajar en equipo es exigente y desafiante, pues ya que el fantasma de lo tradicional, conservador, e individualismo y autoritarismo no dejan de amenazar las prácticas pedagógicas y educativas alternativas. Al respecto Jon Jairo:

Yo tengo también que ser claro. Era una idea nueva decir que se rompía con lo tradicional. Era como el gran reto que teníamos, pero yo constataba en mi quehacer como coordinador que a veces el romper con las prácticas de enseñanza-aprendizaje tradicionales no era nada fácil, cuando se planeaba se tenía esa dimensión, pero cuando íbamos a ver algunas de esas prácticas estaban enmarcadas dentro de lo tradicional. El maestro era quien daba la pauta de qué aprender, cómo aprender, en qué tiempos y cómo hacerlo (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

También lo recordó Flórez:

Hay mucha mezcla desde visiones tradicionales y educación bancaria. Se puede producir en cada uno de los salones. En el hecho educativo completo que realiza el maestro, porque puede que haya muchas claridades a nivel teórico, pero a nivel práctico al llevar a la operacionalización de esas conceptualizaciones. La práctica educativa actúa desde otros parámetros que se asumen desde la misma formación de los maestros, por la metodología por las cuales ellos fueron educados. En este sentido, les queda difícil cambiar esa actitud y buscar otros caminos que puedan favorecer una construcción colectiva del conocimiento, una construcción colectiva de la sabiduría, una construcción colectiva de cómo aprender a vivir (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

En este sentido, los proyectos de áreas permiten dialogar sobre la práctica pedagógica hecha por los maestros de área. Sin embargo, algunas prácticas siguen en su desarrollo tentadas por relaciones de poder autoritario entre los educandos y maestros, igual por la definición de los contenidos y por metodologías directivas y no participativas. De ahí la necesidad de la formación de maestras a través de las jornadas pedagógicas, reuniones de áreas y de grados que ayuden a la concientización de la dimensión política de la educación claretiana que propende por organizar las relaciones de poder desde el servicio, la justicia y la solidaridad. El testimonio de la maestra Cristina da cuenta de las relaciones horizontales que se tejen en la institución:

Es importante resaltar las *relaciones de horizontalidad y flexibilidad* entre los miembros de los diferentes estamentos, manteniendo la autonomía y el respeto debido entre ellos. El carácter, de estas relaciones no solo brindan la posibilidad de una convivencia armónica, sino que constituye una de nuestras mejores prácticas de aprendizaje (Villalobos, noviembre de 2015).

- *Pastoral Educativa Claretiana*

Surge el desafío de reflexionar y sistematizar la experiencia de pastoral educativa claretiana. Para ello se invitó al padre Alberto Parra, S.J., quien desde el año de 1995 viene haciendo una reflexión acerca de la pastoral educativa; y en el 2003 ofreció una conferencia en la cual hace una relación interesante entre los valores cristianos y los intereses rectores del conocimiento según el pensamiento de Habermas J. (1982) desde su texto "Conocimiento e interés". Y a partir de ahí, genera un sentido hermenéutico para pensar la pastoral educativa desde las ciencias que es lo que especifica a un plantel educativo. Y para hacer ciencia se necesita método. Lo que especifica la ciencia es el método. Lo que caracteriza a la academia es la producción y recreación del conocimiento a través del método (Parra, enero de 2003). Por ende, la clasificación epistémica que propone Habermas de las ciencias permite pensar la pastoral educativa como un modo desde donde se puede evangelizar la academia y la comunidad educativa.

Al respecto algunos testimonios de los maestros y maestras que han sido testigos de las experiencias de formación y capacitación sobre pastoral educativa:

El padre Alberto Parra nos ilumina a través de los esquemas de Habermas. Los intereses de cada una de las ciencias. A mí, me ha llamado la atención esta manera de clasificar los diferentes intereses del conocimiento. Uno el interés adaptativo, de unas determinadas ciencias, esas ciencias naturales deben buscar adaptar el medio para ofrecer unas mejores condiciones para que el hombre viva y en este caso, para que el pobre viva. El objetivo de las Ciencias Sociales es como enseñarnos a pensar, a sentir humanamente, y cómo lograr desde esa perspectiva emancipadora liberarnos de todo aquello que no somos nosotros. El ser humano por naturaleza es un ser que se comunica permanentemente, entonces las ciencias humanas tendrán esa gran tarea de poder desarrollar las competencias que tiene la persona en el sentido del

poder expresarse, comunicarse y hacerse sujeto de lo que es, de lo que piensa y expresarlo (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Se ratifica que el pensamiento de Habermas (1980) y su propuesta epistemológica de los intereses rectores del conocimiento: ciencias adaptativas, comunicativas y emancipadoras son las que van a configurar la pastoral educativa claretiano en esta etapa de la institución. La pastoral educativa se fundamenta epistemológicamente en un estatuto científico y su quehacer es evangelizar a través de la academia que es la responsable de producir y recrear la ciencia y su método. En efecto, se propone la auténtica pastoral educativa que integra proyecto cristiano y ciencia, fe y cultura; en función de la calidad de vida, realización y felicidad de las personas. Al respecto, comenta Jon Jairo Rodríguez:

Se busca un camino y ese camino parece ser la Pastoral Educativa. Unas reflexiones que ya se venían haciendo de cómo evangelizar educando, y de cómo educar evangelizando desde un carisma crítico, social, y particular. Esta propuesta fue iluminada por varias personas, varias teorías principalmente fue el padre Alberto Parra y con las reflexiones de CONACED. Y particularmente en el sentido macro estaban delineadas también desde los diferentes intereses epistemológicos que de alguna manera estaban esbozados desde Habermas una epistemología que propone para los tiempos actuales donde plantea la existencia de tres tipos de intereses: adaptativo, comunicativo y emancipatorio. Y a partir de allí, se desprenden las ciencias del conocimiento (Rodríguez, 2010).

La dimensión política de la educación claretiana permanece en el proyecto y ahora se insiste en el deber ser de la pastoral educativa claretiana. De ahí, se asume las conferencias de Parra (1995), donde relaciona los intereses rectores del conocimiento (Habermas, 1982) y el proyecto cristiano (Lc 4, 16-20), como fundamentos de la pastoral educativa. En efecto, la pastoral educativa claretiana va creciendo en identidad y autenticidad en la medida en que se va reflexionando a partir de la práctica pedagógica. En este sentido, Inés nos comparte su experiencia:

La experiencia pedagógica esta iluminada por la pastoral educativa a partir de la reflexión y análisis que se hace sobre la realidad y su aplicación en la humanización desde todas las áreas del conocimiento buscando que a través de los diferentes

referentes temáticos se generen alternativas de cambio *desde* la propuesta del colectivo de los estudiantes (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

El proyecto educativo institucional está orientado por una antropología humanista cristiana y claretiana desde la pastoral educativa que pretenden colocar al servicio de la evangelización la academia, ciencia y método, el cual exige rigurosidad científica, sin perder, la claridad de que el uso legítimo de la ciencia es colocarla al servicio de la humanización y defensa de la dignidad de la vida. De ahí, que la pastoral educativa claretiana transversalice el proyecto, planes, currículo, áreas, grados y cursos en la institución. Al respecto, Agudelo, comenta su testimonio:

La pastoral educativa siempre ha transversalizado todos los programas académicos. Se evidencia en el enfoque humanista del currículo, en el desarrollo de las diferentes dimensiones humanas, en el carisma Claretiano, en la prelación por los menos favorecidos, en la permanente cualificación y formación de los componentes de la comunidad educativa y sobre todo, en la formación de comunidades de vida (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

La formación y educación claretiana tiene un enfoque humanista cristiano fundamentado en los valores del evangelio, en el carisma claretiano y en la pastoral educativa con una opción por los más pobres y por las comunidades de vida que aprenden y desaprenden. Por eso, el carisma recoge la intencionalidad profunda de los Misioneros Claretianos de Ser Oyentes y Servidores de la Palabra (1991), en misión profética (1997), al servicio de la vida (2003), como hombres que arden en caridad (2009), siendo testigos y Mensajeros de la Alegría del Evangelio (2015), en el cual la educación es un medio de evangelización. En efecto, la pastoral educativa claretiana en los colegios es la medula de la acción educativa (PEIC, 2005). Al respecto la experiencia de Flórez:

La experiencia pedagógica en el Colegio Claretiano se basa en la formación integral y no solamente un énfasis en contenidos, sino en lo humano como parte fundamental de todo un proceso formativo y pedagógico. Formar para la vida desde la vida, con el propósito de dignificar la vida [...] Este proyecto se fundamenta en la formación de personas humanas integrales capaces de vivir satisfactoriamente su vida, en relación con el otro. Capaces de ser ellos y ellas, *sujetos de su propia vida, de su propia historia* desde la comunidad, desde la experiencia relacional que tienen

que vivir en la familia o en otro lugar, después de que terminen su proceso educativo.

A mí, me parece importante resaltar este camino que se está construyendo permanentemente, que se va enriqueciendo con los aportes permanentes de maestros, directivos, padres de familia, orientadores, de los mismos estudiantes como directos beneficiarios del proyecto e inclusive de la misma comunidad circundante en la cual nosotros estamos ubicados (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Por otro lado, en el caminar reflexivo del colegio se encuentra la concepción de la pastoral educativa claretiana. Al respecto Jiménez comenta lo que es la ruta de la pastoral educativa:

La pastoral educativa es algo más que un enfoque, una perspectiva o un proyecto de transversalidad que permea y dinamiza toda la actividad educativa. Creemos que la pastoral educativa es el trasfondo, el foco orientador, el impulso dinamizador y el Espíritu de todo proyecto educativo. En síntesis, es la medula de la misión educativa Evangelizadora (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Consecuencia, se aclara que la pastoral educativa claretiana es el Espíritu del proyecto educativo. En otras palabras, es la medula de la misión humanizadora y evangelizadora. Es la razón de ser de la propuesta educativa claretiana. Ahora bien, se asume como derrotero y camino de la implementación de la pastoral educativa claretiana un método. Al respecto sigue comentando Guillermo Jiménez:

El derrotero de la Pastoral Educativa, parte del análisis crítico de la realidad. Desde el diagnóstico contextualizado de la realidad mundial, nacional y local e institucional, se definen los núcleos problemáticos a partir de los cuales se plantean los retos y se perfila el horizonte de la misión educativa, base de la organización y del mismo proyecto (PEIC, 2005)

Leer continuamente los signos de los tiempos (Vaticano II, 1965) o lectura del mundo (Freire, 1970) para responder a los desafíos y retos que plantea la realidad de la pastoral educativa claretiana. Este criterio básico se relaciona con el método latinoamericano de: ver, juzgar y actuar (Medellín, 1968; Parra, 1987). La lectura crítica del sistema mundo se hace con otros, los educadores insertos en el mundo, alumnos, padres de

familia y directivas, que sensibles a la realidad, trabajan en equipo de vida para responder a los desafíos en permanente búsqueda de una identidad común del proyecto.

En síntesis, se puede decir que la Pastoral Educativa Claretiana (PECLA) fiel a la tradición cristiana (Jesús pastor, maestro y pedagogo), al carisma claretiano (Claret misionero apostólico y pedagogo, y la congregación), a la tradición eclesial latinoamericana (documentos del CELAM) y a la corriente de pensamiento de educación popular (Freire, 1970; Freinet, 1980), y por último, a su experiencia de reflexividad crítica e investigativa, ha configurado una identidad fundamentada en valores, principios, actitudes, comportamientos, conductas; un estilo que se ha caracterizado por una forma de ser, actuar y significar (SP, 1991). El Ser tiene que ver con la identidad, por ende, ser originales y auténticos al modelo Jesús y Claret. Por otro lado, el actuar en coherencia con el ser, refleja la práctica educativa y pedagógica y en métodos liberadores, humanizadores, emancipadores y proféticos, participativos y dialógicos que, puestos al servicio de la vida y su sentido, generan transformación en la manera de dar sentido a la vida, a la práctica pedagógica. En este sentido, una episteme que, de sentido a la vida, la eduque y dignifique.

Es decir, al servicio de qué intereses se coloca el conocimiento, al servicio de la vida o al servicio de la muerte. Es el conocimiento biófilo (amor a la vida) o necrófilo (amor a la muerte) (Fromm, 1980).

- *Planeación y Evaluación Institucional*

El Colegio Claretiano ha institucionalizado la *planeación y la evaluación* como un proceso indispensable para revisar y mejorar los proyectos de área, de grado y las prácticas pedagógicas y comunidad educativa.

La planeación institucional se hace al comienzo de año y parte siempre del análisis de la realidad del sistema mundo de la época en la que se está viviendo, por lo general, se invita a un experto que reflexione sobre la realidad educativa. Luego, los maestros hacen análisis de realidad de la situación sociocultural de los educandos en los grados y áreas. Una vez se tiene los diagnósticos por cursos, grados y áreas se pasa a la construcción colectiva del diagnóstico institucional que surge de los aportes de las áreas y grados. Los posibles problemas y necesidades que emergen de cada uno de los cursos, grados y áreas son tenidos en cuenta en la programación y planeación del currículo y plan de estudios de cada grado y área. Dichos temas o problemas se convierten en proyectos de investigación

desarrollados en las áreas, los grados y los cursos como práctica pedagógica alternativa e innovadora que responde a los intereses de los educandos y en la cual ellos, como sujetos de su propio aprendizaje y el maestro como orientador del proceso educativo hacen posible que la educación responda a las necesidades e intereses de los sujetos protagonistas del proceso, es decir, que responda a las necesidades de los educandos. Al respecto los siguientes testimonios:

Las prácticas se daban a partir del análisis de realidad que se hacía con docentes y estudiantes. Las prácticas de enseñanza-aprendizaje fueron construidas a la luz de una reflexión colectiva que hacían los maestros a comienzo a mediados y a fin de año realizada por el equipo de docentes a partir de la evaluación institucional, se buscaba que las prácticas fueran pertinentes a la realidad social y personal de los diferentes agentes educativos del colegio (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Las prácticas de enseñanza aprendizaje se construyen colectivamente, basadas en los acuerdos entre los estudiantes y docentes. En algunas ocasiones con el apoyo de agentes capacitadores externos como universidades y especialistas en las diferentes temáticas, siempre siguiendo los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional Claretiano (PEIC), las normas, el currículo y los acuerdos de las áreas y grados. (Alfonso Agudelo, noviembre de 2016).

Según los testimonios se valora la construcción colectiva del conocimiento en las áreas y grados, que parten de las necesidades de los educandos. Además los diagnósticos sobre realidad social modifican el currículo y los planes de estudio de las áreas. Sin embargo, la sombra del tradicionalismo pedagógico es una tentación y se convierte en amenaza al implementar prácticas participativas y dialógicas en la institución. De ahí la tensión siempre entre teoría y práctica. La teoría es muy avanzada en innovación, pero las prácticas siguen repitiendo esquemas tradicionales y conservadores de exclusión, dominación y opresión en las relaciones interpersonales.

El Colegio Claretiano tiene como horizonte la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje, unido a la reflexión crítica de la práctica en equipo de vida y de trabajo, siguiendo el pensamiento de Freire (1971) "nos educamos en comunidad" y para el servicio de la misma comunidad como compromiso político de la educación. En este

sentido, el análisis crítico de la realidad psicosocial y cultural de la época (lectura del mundo) es imperativo categórico para conocer los fenómenos sociales que se convierte en insumo del currículo y de la planeación estratégica en las áreas y grados.

En efecto, se puede afirmar que para el Colegio Claretiano los procesos de evaluación y planeación vienen configurando la práctica educativa desde una educación en y para la justicia y la fraternidad desde la pastoral educativa claretiana. Fruto de la constante lectura de los signos de los tiempos surgen proyectos de investigación que se convierte en prácticas pedagógicas y en experiencias significativas de pastoral educativa claretiana. Al respecto Jon Jairo Rodríguez:

Existen diferentes espacios de participación de los docentes y los estudiantes. Un ejemplo, está en el plano evaluativo, que fue lo más bonito que se pudo hacer en la coordinación académica. Se logró la participación en la evaluación institucional de docentes, estudiantes, padres de familia, incluso administrativos, los señores de servicios generales pudieran hacer evaluación del PEIC, donde la gente pudo dar sus ideas. Y luego, a partir de esa evaluación que se convertía en el diagnóstico del siguiente año poder constituir la planeación institucional, y nuevamente la gestión de planear, hacer, verificar y actuar (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

La evaluación constante y continua viene desde el acumulado histórico institucional. Es parte de la cultura institucional involucrar a los sujetos que participan en la evaluación institucional. Es una evaluación abierta y participativa. Se intenta revisar para mejorar los procesos educativos. Los resultados de la evaluación institucional se convierten en el insumo de la planeación del año siguiente, que se retoma en las áreas y los grados, dinámicos concretos de la práctica pedagógica, como también en los proyectos.

Entonces fruto de la planeación que comienza con la lectura de mundo y de los signos de los tiempos nacen los siguientes proyectos y prácticas pedagógicas para responder a las necesidades de los educandos y de su entorno. Siguiendo el principio “*de que nadie educa a nadie nos educandos en comunidad*” (Freire, 1971), y “*lo que no hacemos solos lo hacemos con otros*” (Claret, 2007), nace la categoría de *comunidad de aprendizaje* que se ha intentado implementar en las áreas y los grados, y especialmente, en la práctica pedagógica claretiana.

4.2 Dimensión pedagógica y didáctica

La dimensión pedagógica, curricular y didáctica en el colegio claretiano se alimenta en esta etapa de dos fuentes, a saber: por un lado, las políticas del MEN, y por el otro, de los rasgos, principios y valores de la pastoral educativa claretiana (PECLA) recogidos como acumulado histórico durante más de 56 años de experiencia educativa. En esta etapa se hizo énfasis en el trabajo por proyectos desde las áreas, grados y curso. En este sentido, se potencia la investigación, los proyectos transversales, proyectos de aula y quizá el logro más significativo fue la socialización de experiencias en clave de pastoral educativa claretiana liderada por la comisión de educación de la provincia bajo la dirección de Guillermo Jiménez.

A nivel legal se consolida el consejo académico en el que participa un maestro de cada una de las áreas y grados. Es un requisito legal conformarlo. Sin embargo, hace parte de la identidad claretiana la búsqueda permanente de iniciativas de innovación educativa. De ahí, que a partir de la clasificación de las ciencias según Habermas(1982), se logre crear grupos de investigación en ciencias adaptativas, comunicativas y emancipadoras desde la pastoral educativa claretiana.

También importante resaltar el espacio de la feria pedagógica, lo que antes se conocía como el día de la ciencia. Ahora, en el colegio se desarrolla en el mes de octubre la feria pedagógica, expresión de la creatividad claretiana.

- *Los proyectos, prácticas y experiencias*

A continuación, se describen algunos proyectos que surgen de la lectura del sistema mundo convertidos en prácticas y luego de reflexionarlas, en experiencias significativas dinamizadas a través de las áreas, grados y cursos. Los proyectos pedagógicos son los siguientes:

Aprendizaje cooperativo por células desde grado 8° a 11°, el proyecto de lecto-escritura grado sexto, proyectos pedagógicos de aula y de grado, plan lector proyecto transversal y talleres de lúdica, plástica, danza y expresión corporal; la dirección de curso, el gobierno escolar, consejo académico, directivo y convivencial, equipo coordinador, Cabildos Abiertos, consejo estudiantil, Escuela de Padres proyecto transversal; comunicación alternativa (emisora, videos y periódico comunitario); festival artístico y cultural de Bosa, proyecto adulto mayor, escuela hogar, convenio con la SED, articulación

con el SENA, alfabetización con adultos, las misiones, la formación bíblica, Laicos Educadores Claretianos (LEC), participación en la mesa de conciliación con los desplazados en la toma pacífica del parque central de Bosa y los grupos de investigación.

- *Práctica de aprendizaje cooperativo de 8° a 11°*

Este proyecto de aprendizaje cooperativo intenta organizar la búsqueda del conocimiento trabajando en equipo en los grados y áreas. Así lo comenta Jon Jairo, coordinador de la jornada tarde:

La práctica que se hizo de *aprendizaje cooperativo* fue con el profesor Mateo. Desde octavo a grado once. Era importante porque rompía la concepción de individualismo y egoísmo en la escuela y en los aprendizajes. En ese aprendizaje cooperativo, se trabajaba por células. En estas había unos roles. Se intercambiaban la búsqueda de información se hacía de una manera conjunta. Fue un buen ejercicio que tuvo mucha resistencia de algunos docentes y a veces de padres de familia porque romper esquemas tradicionales no es fácil (Rodríguez, 2010).

Esta experiencia refleja la identidad claretiana de la pastoral educativa. Es hacer de las áreas, grados y cursos una experiencia de comunión y participación como comunidades de vida y aprendizaje. La experiencia de aprendizaje cooperativo muestra la práctica de un proyecto significativo superando los esquemas tradicionales e individualistas.

- *Proyecto Transversal: El Plan Lector y Lecto-escritura*

Este proyecto se desarrolló de manera transversal y pretende incrementar en la comunidad educativa el amor a la lectura comprensiva y crítica. Está unido al proyecto de lecto-escritura que nace fruto del análisis crítico de la realidad. En este sentido, la lectura crítica del sistema mundo es un imperativo en la educación claretiana. La pedagogía claretiana siempre parte del análisis crítico del contexto y de la realidad de los educandos. Al respecto Luz Aidé:

Además de la implementación transversal del plan lector en donde se busca generar gusto por la lectura y trabajo en la producción escrita con significación [...] Es evidente que cada docente se esfuerza por romper la tradición de transmisión-recepción y camina más a lo experimental, reflexivo y contextualizado (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Por otro lado, Jon Jairo:

En el grado sexto un proyecto de lecto-escritura, que incluso tuvo un trabajo mancomunado con la universidad Distrital. Buscaba dar respuesta a la realidad con que nos encontrábamos con los niños que venían de escuelas públicas con bajos niveles en lecto-escritura (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Los proyectos de área y grado nacen del análisis de realidad de los estudiantes que llegan a la institución. Es decir, los temas del currículo y el plan de estudios nacen a partir de la realidad sociocultural de los estudiantes. Se ratifica la identidad de la educación claretiana que debe partir del análisis crítico de la realidad y a partir de ahí transformar las situaciones injustas por más justas y fraternas.

- *Proyectos Pedagógicos de Aula*

Los proyectos de aula se trabajan más en la primaria y el objetivo es producir aprendizaje significativo. Así lo relata la maestra Luz Aidé:

En los grados iniciales se implementan *proyectos pedagógicos* de aula que tiene el objetivo de realizar aprendizajes significativos basados en los intereses de los niños y con ejercicios positivos de interdisciplinariedad (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Una política de la dirección y organización del Colegio Claretiano es que se insiste en formar una comunidad de aprendizaje, basada en el diálogo de saberes que permita colocar el saber ecológico al servicio del sentido de la vida. Estos proyectos generan transformación e impacto en los maestros y educandos. Las prácticas pedagógicas se desarrollan desde los principios y valores del modelo educar en y para la justicia y la fraternidad.

- *Feria Pedagógica*

La feria pedagógica tiene como fin socializar los proyectos y prácticas de investigación desarrollados por los maestros y alumnos durante el recorrido del año escolar en las áreas, grados y dirección de curso. Es una actividad pedagógica abierta a la comunidad circundante, allí participa toda la comunidad educativa. Por mejor, la falta de sistematización de los proyectos más significativos. Sin embargo, se han hecho intentos de sistematización a través de videos y pequeñas memorias.

- *La Comisión PECLA¹⁵ y el encuentro de socialización de Experiencias Educativas*

¹⁵ Pastoral Educativa Claretiana

La comisión de educación de la provincia nace del área de pastoral educativa responsable de animar y acompañar la pastoral en los colegios claretianos. Se nombra un coordinador que en su momento fue el padre Guillermo JiménezCmf., responsable de convocar y liderar las reuniones con los laicos y religiosos integrantes del área. La misión de la comisión era reflexionar y pensar la pastoral educativa en las instituciones, y por otro lado, sistematizar las experiencias en clave de pastoral educativa claretiana. Al respecto el horizonte de la comisión de pastoral educativa:

El área de PECLA, se compromete a seguir consolidando un proyecto evangelizador al servicio de la vida, como anuncio profético, liberador y misionero, de acuerdo con las urgencias que nos plantea la realidad. Optamos por una PE alternativa, que forme sujetos transformadores de su entorno y de su realidad; realizada en misión compartida, inculturada, humanizante, con proyección, con un enfoque educativo desde la pedagogía de Jesús y abierto a otras corrientes pedagógicas alternativas para construcción del reino [...] comprometida en la construcción de comunidades de aprendizaje y en proceso de formación continua con los diversos agentes educativos (Proyecto Provincial, 2012).

El horizonte se realiza a través de un cronograma de actividades que permite ejecutar en las prácticas el deber ser de la educación claretiana. En este caso, la pastoral educativa es lo que permite desarrollar la misión educativa a través de la comisión provincial de educación.

En este sentido, hacia el año 2007, se realizó el primer encuentro provincial de experiencias educativas (junio 8-11), convocado y liderado por la comisión de Pastoral Educativa, en cabeza de Guillermo Jiménez. Allí se socializaron seis experiencias de los colegios de Colombia y Ecuador de la provincia. Al respecto comenta Guillermo:

Tratando de hacer juntos el camino que conduce a la construcción de nuestra identidad como Educadores Claretianos, realizamos el encuentro cuyo desarrollo y organización se transforma en un canto de dignificación de la vida, en el intento por descubrir y recuperar aquellos elementos de la pastoral educativa, que serán como la base para ir construyendo una caracterización de la misma, común en todos los centros educativos de la provincia (Jiménez, 2007).

La finalidad del encuentro era socializar las experiencias más significativas en clave de pastoral educativa con el fin de construir una significación común que diera identidad a las prácticas pedagógicas en las instituciones claretianas desde la medula evangelizadora que es la pastoral educativa. En este sentido, al respecto Jiménez:

Para todos los participantes fue grato encontrar un espacio diferente y necesario para alcanzar el propósito de construir conjuntamente una caracterización de la Pastoral Educativa con sabor, espíritu y mística Claretiana. Este reto nos motiva y refuerza, en la ilusión de poder trabajar en cada centro educativo tratando de conseguir una significación común de la práctica educativa. De igual manera, ir tejiendo una red de apoyo entregada a la construcción de una pedagogía claretiana, que desde la academia, devuelva el carácter humanizante, transformador y liberador de la educación propios de la misión evangelizadora en la que estamos comprometidos (Jiménez, 2007).

El reto de la comisión de pastoral educativa claretiana es animar, acompañar y ejecutar las propuestas del área de pastoral. Además de sistematizar las prácticas pedagógicas significativas en la Institución.

4.3 Proyección social a la comunidad

En el Colegio Claretiano la proyección social a la comunidad se continúa prestando a través de la jornada de la tarde, un modelo de becas para los estudiante más necesitados, el trabajo social de los estudiantes al terminar su proceso de formación, la misión rural, la escuela hogar para madres cabeza de hogar, el servicio de los LEC acompañando a niños con necesidades educativas, la fiesta de la familia claretiana liderada por la asociación de padres de familia, y por último, un espacio para formación de maestros y maestras que al pasar por el colegio descubren su vocación y compromiso social como educadores.

- Trabajo Social de estudiantes

El trabajo social se organizada desde la coordinación académica en la cual los jóvenes de grado décimo deben prestar un servicio social obligatorio según la norma a la comunidad. Esta experiencia forma a los jóvenes en el compromiso social al servicio de una comunidad.

En el modelo pedagógico de educar en y para la justicia y la fraternidad el compromiso social de los estudiantes era un imperativo ya que el énfasis era participar en la

transformación de la realidad social. Es decir, el Colegio Claretiano construye identidad desde la sensibilidad social asumiendo prácticas educativas de compromiso social.

En efecto, el trabajo social que ahora es un requisito legal (80 horas) para graduarse, ya en la historia del colegio se venía realizando desde el año 1975. El compromiso de liberación integral con los pobres y sectores populares a través de una educación liberadora, justa y fraterna.

- *Misión Rural San Antonio (Tolima)*

Se continúa asistiendo a la misión rural de San Antonio de Calarma (Tolima), que lleva más de 30 años. No con la misma fuerza que antes. Se asiste dos veces durante el año. Una en Semana Santa y otra en Navidad. Los misioneros que participan están conformados por maestros, laicos de otras instituciones y un misionero claretiano que acompaña.

Por otro lado, se terminó el acompañamiento sacramental a los barrios cercanos al colegio. Ahora la catequesis se hace solo para los jóvenes y niños del colegio y son preparados por los maestros del área de pastoral con ayuda de algunos jóvenes que hacen su trabajo social a través de la catequesis en la Institución.

- *Escuela Hogar*

La Escuela Hogar aún se mantiene. El liderazgo lo han asumido las mujeres más antiguas. Siguen formando a mujeres cabeza de hogar, con la ayuda del SENA, para que puedan educarse en diferentes manualidades técnicas.

- *Laicos Educadores Claretianos (LEC)*

El equipo de Laicos Educadores Claretianos (LEC), continúa ejerciendo la misión educativa de acompañar a niños y necesitados del colegio. Y también siendo equipo de vida. Se reúnen cada mes para organizar sus actividades y pensar la misión educativa. Es un grupo dinámico y alegre. Al movimiento de LEC se han unido otras experiencias educativas claretianas de laicos de diferentes países de América Latina. Los LEC del colegio Claretiano de Bogotá son los fundadores del movimiento LEC al igual que los del Colegio Claretiano de Neiva (Huila). Y cada año se prepara el encuentro nacional e internacional de LEC donde participan los Laicos educadores claretianos de los colegios claretianos y otros que sensibles al espíritu de Claret, continúan participando.

- *Colegio un espacio de Formación de Maestros y Maestras*

Esta proyección de ser una escuela de formación de maestros se debe a que los maestros que participan en el colegio, salen transformado en forma de ser, pensar y actuar. No solamente, los estudiantes cambian, sino también los maestros que al recibir el legado cultural, pedagógico y pastoral del colegio terminan transformados en su quehacer pedagógico. Es decir, aquellos maestros que salieron del colegio, ahora son en otros espacios líderes sociales con identidad claretiana. En efecto, son líderes sociales, que participan en organizaciones sociales y hacen de su vocación de maestros una misión liberadora y transformadora. El paso por el colegio de alguna manera influye en su forma de ser, sentir, pensar y actuar.

4.4 Gestión administrativa y financiera

La gestión administrativa y financiera del Colegio Claretiano se ha consolidado de manera práctica, organizada, digital y sistemática. Esta gestión está liderada por la junta de administración en donde participan el rector, el administrador, el superior provincial, la contadora, revisor fiscal, y los Misioneros Claretianos responsables de la obra. Trimestralmente se reúne la junta para conocer los estados financieros, el informe de ingresos y egresos, y el balance general de la gestión administrativa y financiera.

- *Sistema de Matriculas, pensiones e informes Académicos*

Se cuenta con sistema virtual de recaudo de matrículas y pensiones a través de la banca que da seguridad y respaldo en el manejo, control y organización de los ingresos del colegio. Además, se trabaja con presupuesto anual para controlar el gasto y priorizar el pago de nómina, seguridad social y prestacional del personal administrativo, docente y directivo de la institución.

Una de las preocupaciones de la gestión administrativa es la cartera morosa de años anteriores y tiende a incrementarse por la situación económica de las familias que cada día se empobrecen más debido a las políticas neoliberales del modelo económico.

También, el sistema cuenta con el servicio de elaboración de boletines e informes académicos que hace parte del sistema virtual en el cual el padre de familia puede observar y hacer seguimiento al desempeño de su hijo en tiempo real.

- *Mejoramiento de la infraestructura dotacional*

El mejoramiento de la infraestructura se da en la construcción de un edificio nuevo y por la construcción de nuevos campos deportivos que permiten elevar la calidad de la prestación del servicio educativo en cuanto a la mejora de espacios e instalaciones. La inversión realizada por la junta administrativa de la institución responde a la necesidad de espacios adecuados exigidos por la oferta de estudiantes de las dos jornadas mañana y tarde.

- *Junta de administración y financiera*

La junta de administración es la encargada de controlar, vigilar y ejecutar el presupuesto de cada año. Además el responsable del manejo, uso de los recursos humanos y financieros en la institución. Se reúnen cada tres meses. Dentro de las funciones se encuentra administrar la empresa Fundación Transporte Claretianos (TCL) responsable del transporte escolar en la institución. En la junta se toman las decisiones administrativas y financieras que atañen al funcionamiento de la institución. Preocupa la cartera morosa del colegio. El convenio de la jornada de la tarde sigue favoreciendo a los niños y jóvenes de estratos uno y dos. El colegio sigue ofreciendo el banco de becas para los estudiantes de bajos recursos.

4.5 Conclusiones y aprendizajes

En primer lugar, reconocer que la experiencia de educación claretiana se ha venido enriqueciendo con los aportes realizados en cada momento histórico por los misioneros y maestros, maestras (misión compartida) que se han identificado con la propuesta educativa claretiana. Fruto de ello es la claridad política y pedagógica de la educación claretiana que siempre en búsqueda de su identidad y orientada a la formación integral de la persona como proyecto histórico inacabado, que construye autonomía y solidaridad frente a los desafíos y retos sociales, logra ubicarse pedagógica y políticamente en el mundo.

En segundo lugar, la opción por una educación de calidad humana, que se construye en comunidad de aprendizaje y en equipo de vida. Desde el horizonte de la pastoral educativa, se comenzó el cambio, con el paradigma propuesto por el Vaticano II (1965), y en Latinoamérica con el documento del CELAM, Medellín (1968). Se enfatiza la educación liberadora en y para la justicia y la fraternidad; y desde los capítulos generales de renovación de la congregación de Misioneros Claretianos (1967, 1973 y 1979), en la que se aclara la misión del claretiano por todos los medios posibles, incluido la educación. La

finalidad de la educación claretiana es evangelizar desde la justicia y la fraternidad y los valores de Jesús profeta y evangelizador del reino.

En tercer lugar, se aclara el sentido de la Pastoral Educativa Claretiana como orientación del proyecto educativo reflexionando la práctica y aprendiendo de su proceso de sistematización. Al respecto, surge la comisión de Pastoral Educativa (2003), justamente para ahondar en el sentido y propósito de la pastoral educativa en los colegios. Recordar que este tipo de reunión ya se venía haciendo desde el año de 1982 (Acta Equipo Coordinador, 1982) y lo que se hizo fue recuperar una práctica que se venía trayendo para seguir pensando la pastoral educativa en los colegios. La conclusión a la que se llegó es que la pastoral educativa debe ser la medula de la misión educativa (maestros-religiosos) en la institución.

En cuarto lugar, desde la perspectiva de la pastoral educativa se consolida el trabajo por proyectos, áreas, grados y dirección de curso (Equipos de vida y células vivas) con una intención de diálogo de saberes. Se insiste en que se debe ser una comunidad de aprendizaje donde circulen los saberes y se construya colectivamente el conocimiento. La ciencia puesta al servicio de la vida, su dignificación y liberación en la Academia. Se hacen grupos de investigación con los intereses rectores del conocimiento (Habermas, 1982). El interés fundamental de la ciencia desde PECLA es la liberación integral del ser humano de todo aquello que lo oprime.

En quinto lugar, la participación y democratización a través de los proyectos de ley (consejo directivo, académico, consejo de padre, consejo estudiantil, personero, etc.), se enfatiza en las relaciones de cordialidad, respeto, tolerancia, comunicación y diálogo en la comunidad educativa. La convivencia humana se da en un ambiente de concientización, de respeto, solidaridad y fraternidad dirimiendo los conflictos a través de la escucha y el diálogo. Sin embargo, la presencia del fantasma de lo tradicional expresado en el orden y la disciplina autoritaria siempre se evidencia en algunas actitudes de maestros y educandos.

El sexto lugar, el compromiso de proyección social se mantiene, no tanto como en años anteriores, sino más bien moderado, pues se mantiene las misiones rurales y el trabajo social con los jóvenes de grado 10 y 11. Por otro lado, el acompañamiento a las familias a través de jornadas pedagógicas entre padres e hijos y la fiesta de la familia claretiana,

espacio de integración entre colegio y familia. Continúa la escuela hogar de madres cabeza de hogar que desean aprender artes y oficios para salir adelante en sus proyectos de vida.

En séptimo lugar, la feria pedagógica desarrollada en el marco de la expresión de la identidad claretiana como un espacio para recoger y sistematizar la experiencia pedagógica y educativa del colegio.

Segundo Capítulo

Aproximación comprensiva arquetipo pedagógico, práctica pedagógica y pastoral educativa

De cara a los retos y desafíos que ha generado la implementación del paradigma científico técnico, productivista, consumista, positivista, instrumental y neoliberal reducido a la gestión de modelos empresariales y administrativos en educación formal, convirtiendo los procesos de escolarización en un producto más que se compra y se vende, una mercancía de “usar y tirar” (Francisco, 2013, 2015), (la cultura del descarte), puesta al servicio del interés adaptativo, repetitivo, preestablecido, nominal y bancario del arte de enseñar, se hace necesario pensar y crear nuevos modelos de educación informal, holísticos, integrales y humanos que respondan a la crisis planetaria y humana (Boff, 1995); heredada de los descubrimientos y hallazgos científicos técnicos de los dos siglos anteriores que niegan la finalidad auténtica de la educación en la modernidad líquida. En causar la auténtica finalidad de la educación que recupere el sentido humano, liberador, transformador ético, fraterno, justo y solidario de otro mundo posible donde se renueven la creación de relaciones posibles y respetuosas de nuevo modelos pedagógicos alternativos y alterativos.

En el marco epistemológico, pedagógico-político y ético y educativo de la investigación se ha optado por una aproximación comprensiva y crítica de las categorías que al entrar en relación van configurando la respuesta a la pregunta rectora objeto principal del proceso investigativo. En efecto, las categorías son las siguientes: **modelo pedagógico (MP)** [Díaz, M., (1986, 2001); Flórez, R., (1989, 1993,1999), De Zubiría, J. (2006); Moreno, H. & Contreras, M. (2014)]; **práctica pedagógica (PP)** [Freire, (1967,1970, 2012); Zuluaga, (1999); Barragán, (2015)] y **pastoral educativa (PE)** [Parra, A., (1995, 2003); Peresson, (2004, 2012); Rodríguez, S., (2015), Conaced, (1997, 1998); Silva, A. & Peña, J. (2017)], que componen el aparato conceptual y teórico de la investigación.

Importante aclarar que la categoría Pastoral Educativa (PE), por su complejidad epistemológica se subdivide en subcategorías que se convierten en los fundamentos emergentes de la práctica educativa y pedagógica en el devenir histórico de la institución claretiana. Dichas subcategorías son las siguientes: Pedagogía de Jesús: pastor y maestro;

Claret pedagogo, Educación liberadora y humanizadora, pedagogía crítica y educación popular e investigación de la práctica educativa. Estas subcategorías se convierten en los fundamentos de la pastoral educativa claretiana (PECLA) siguiendo los planteamientos teóricos de Habermas(1982), Freire (1971), CELAM (1968), Parra (1995) y Freinet(1982), Peresson, (2004), Silva & Peña (2017), De Sousa Santos (2009, 2013, 2017) y las experiencias de innovación educativa y pedagógica de la escuela popular claretiana de Filodehambre, en Neiva (Huila), la jornada de la tarde y noche del Colegio Claretiano.

Una vez definidas e identificadas las categorías esenciales de la investigación se pasa a su indagación teórica para profundizar su sentido semántico y conceptual. Se eligen estas categorías por la relación que existe entre ellas dada la intencionalidad y propósito de la investigación. Además, están dentro de lo educativo y pedagógico referido a la misión pastoral y misionera de una institución de carácter religioso con enfoque liberador y transformador. En efecto, la relación de las categorías educación-cultura y espiritualidad-pedagogía se evidencian en la reflexión epistemológica que a continuación se propone en la que se pretende explicar y aclarar cada una de ellas en el marco conceptual y teórico de la investigación, siendo así un aporte a la línea de pedagogía y didáctica de la Universidad Santo Tomas.

En efecto, a continuación se expone en primer lugar la aproximación comprensiva a modelo pedagógico como *categoría de análisis* siguiendo los postulados teóricos de Mario Díaz (1986), Rafael Flórez (1989, 1993, 2001), De Zubiría Julián (2014), Alexander Ortiz (2013) y Moreno, H. & Contreras, M. (2014), quienes han madurado su planteamiento en relación a la categoría de modelo pedagógico, como categoría de análisis.

1. Modelo pedagógico y su clasificación

Empezaremos, pues, como el cazador o el antropólogo, buscando las huellas y los rastros de nuestras prácticas pedagógicas. El cuaderno de un niño, los textos que usamos, un tablero con anotaciones, los contenidos que abordamos, la forma de disponer el salón o simplemente los términos utilizados para definir nuestras intenciones educativas, nos dicen mucho más de los modelos pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son, en realidad, la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica (De Zubiría, 2014, p. 25).

Abordar el concepto de modelo pedagógico es complejo por los prejuicios, comprensiones y visiones que han atravesado la historia de la humanidad y que lo unen a pensamientos estáticos y rígidos, de enmarcación y clasificación (Díaz, 1986) preestablecidos y disertadores bancarios (Freire, 2005), que no posibilitan avanzar en la creación de una comprensión holística, humana, crítica y liberadora del modelo pedagógico como categoría de análisis. Invitar al lector a que se despoje de dichos prejuicios e intentar juntos comprender una aproximación diferente a cerca del arquetipo pedagógico como *categoría de análisis* en la práctica pedagógica. En este sentido, intentaré hacer una aproximación comprensiva de arquetipo pedagógico como *categoría de análisis* de la práctica educativa, recurriendo al origen etimológico de los conceptos de *modelo* y *pedagogía*. Importante tener en cuenta según Ortiz (2013) que la esencia del modelo está en la concepción pedagógica que se adquiera.

Las preguntas que orientan esta búsqueda comprensiva de los conceptos son: ¿Qué se comprende por el concepto de modelo? ¿Qué se entiende por pedagogía? Y, por último, se plantea una aproximación comprensiva de lo que es modelo pedagógico como *categoría de análisis*.

1.1 ¿Qué es modelo? El concepto *modelo* viene del griego “*arjetipon*”. Se divide en “*arje*” que significa principio u origen de un elemento fundamental. Y “*tipon*” que quiere decir impresión o modelo. Entonces arquetipo hace referencia al origen-principio de un modelo principal y fundamental. El comienzo de una idea original impresa en un arte o cosa (símbolo).

A su vez “molde” viene de raíz latina “*modus*” que significa modo, medida, manera. Y “modus” viene de la raíz “med” que significa “*tomar medidas exactas y adecuadas*”. De la raíz “med” se deriva “modus” de la cual surgen varias palabras entre ellas: *modo, modelo, modus operandi, modus vivendi* (DRAE, 2014). Desde la definición etimológica se puede afirmar que el concepto de modelo tiene dos comprensiones. Una: un “*arquetipo*” trata del origen-comienzo de una idea original que emerge del arte o cosa (práctica); y dos: una representación histórica de una realidad reflexionada y comprendida (teoría) que se imita. Se puede afirmar con Flórez (1993) que el ser humano desde el comienzo de su conciencia histórica (Jasper, 2017), ha modelado la realidad para comprenderla, interpretarla y transformarla. El proceso de *imitación* preponderante en los

orígenes de nuestra especie era una forma concreta de modelación primitiva (Flórez, 1993, p. 160).

Por ende, es una representación gráfica o esquemática de una realidad que sirve para *organizar y comunicar* de forma clara los elementos que se involucran en un todo. En este sentido, Flórez Ochoa (1993), afirma que “el modelo es una imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento” (p. 160). Continúa diciendo, es:

Un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fáctica que tanto han preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional (p. 160).

En otras palabras, el modelo hace referencia a una construcción mental, es una representación ideal de la realidad que pretende dar cuenta de ella, lo cual sirve como referente para determinar y elaborar las directrices, objetivos y metas que guiarán el quehacer cotidiano de una institución educativa.

Según Díaz, Jiménez & Turriago (2006), Flórez, (2002) y (Ortiz A. , 2005) el modelo es una construcción representacional de la realidad histórica que permite describir, comprender, explicar, diseñar y dirigir dialécticamente la actuación humana con miras a su ubicación en el mundo social (Alsina, 1995). Desde las ciencias se puede afirmar que modelo es:

[...] un complejo de ideas, conceptos, precogniciones, preceptos, y afirmaciones mediante los cuales se indagan y perciben, se aprehende y se comprende. Su principal característica es el dinamismo: las ideas que lo soportan varían con el tiempo; sus principios cambian; las situaciones sobre las que se fundamentan se transforman (Mujica & Rincón, 2011, p. 63).

En otras palabras, el modelo constituye un *resultado complejo*, producto de ideas, experiencias sentí-pensantes, prácticas, sentires e instituciones suscitados en un contexto determinado por la curiosidad e *intención de conocer*, cuyo dinamismo producto de la realidad compleja y cambiante, determina su validez en el tiempo (Mujica & Rincón, 2011, p. 64).

1.2 ¿Qué se comprende por Pedagogía?

El pedagogo es un insurgente y su virtud principal es la indignación.
(Hamelin, 1986: 128)

El concepto de pedagogía según el DRAE (2014) se refiere al arte de enseñar o educar. Esta alusión queda muy estrecha para las pretensiones que se desean en esta reflexión. De ahí se abordan otros pensadores que han reflexionado el concepto de pedagogía.

Para Zambrano (2007) citando a Philippe Meirieu afirma que la pedagogía es un discurso sobre educación que vuelve inteligible a los sujetos y les permite reflexionar las prácticas en el aula de clase, ver el sentido de la educación, subvertirse contra las contradicciones del proyecto educador y promover modos de actuación, siempre buscando equilibrar el decir y el hacer (Zambrano, 2007, p. 8). Además, la pedagogía es un *tejido* discursivo de múltiples elementos, no es una disciplina científica.

Según Mario Peresson (2004) la pedagogía es una *praxis reflexiva y crítica de la práctica educativa* (Freire, 1971). En este sentido, afirma que la pedagogía es:

Una reflexión crítica, prioritariamente proyectiva, tendiente a dar sentido, redefinir y dar una fundamentación permanente al conjunto de prácticas educativas. La pedagogía hace una constante *e-vocación* del patrimonio del pasado, de la experiencia; es también una *con-vocación* por el hecho de ser una acción reflexión comunitaria; pero sobre todo, es una *pro-vocación* en los momentos críticos de cambios apócales sobre la misión de la educación [...] la educación y la reflexión crítica sobre ella misma, que es la pedagogía, tiene que ser una práctica y una ciencia profética en el sentido más profundo y auténtico de la tradición judeo cristiana. Se debe inspirar en la vocación educativa de los profetas y en la misión profética de los educadores: profetas educadores y educadores profetas (Peresson, 2004, p 34).

Por otro lado, desde el “saber pedagógico” propuesto por el GHPP (Grupo de la Historia de la Práctica pedagógica en Colombia) se piensa la pedagogía como un *campo de saber complejo y relacional*. Al respecto afirma Olga Lucía Zuluaga, (1999) que la

Pedagogía es una disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en diferentes culturas (p.11). Es una conceptualización de la pedagogía desde el saber pedagógico que intenta pensar el discurso pedagógico como un campo de saber complejo, relacional e histórico.

Por último, para Freire (1971), la pedagogía es una opción política que encarna una educación crítica, liberadora y concientizadora, cuya finalidad es que el ser humano encuentre su verdadera *vocación pedacosmoteantropa* como sujeto inacabado e histórico, en relación con los otros (alteridad), teniendo como estrategia pedagógica y metodológica el diálogo. En otras palabras, la pedagogía para Freire (1971) es una pedagogía del hombre en el sentido en que busca la liberación integral del ser humano a través del diálogo crítico, horizontal, humanizador, liberador y transformador entre los sujetos de la acción educativa (maestros y educandos). La pedagogía liberadora es una pedagogía del hombre en la medida en que busca por todos los medios que el sujeto oprimido se libere de los poderes de dominación, incluso de la imagen del dominador interiorizada por la relación objetal con el opresor colonial y neoliberal (Fanon, 2011), y de esta manera logre también liberar, incluso al mismo dominador opresor real y cultural que lleva dentro a través de la Epistemología del Sur (De Sousa Santos, 2013). Se necesita una pedagogía liberadora, crítica y humanizadora que desde las sociologías de las ausencias y emergencias posibilite una sociología transgresiva que logre una ecología de los saberes diversos y distintos al saber occidental, en diálogo intercultural en educación.

En suma, se asume la pedagogía liberadora, concientizadora, profética, transgresiva y ecológica e intercultural, evocadora-convocadora-provocadora, como reflexión crítica de las prácticas educativas, es un campo de saber complejo y relacional, que hace opción política por la liberación integral del ser humano y la construcción de su *vocación ontológica de "Ser Más"*, como proyecto histórico e inacabado situado en el mundo. La pedagogía, no es solo llevar al niño a la escuela de manera instrumental, monótona y mecánica, sino que trata de transformar al sujeto situado históricamente para que encuentre su *vocación pedacosmoteantropa* y su lugar en el mundo. Y así, se comprometa con su liberación y transformación. Esta comprensión de pedagogía liberadora, profética, crítica, histórica, vocacional, relacional y transformadora caracteriza de manera significativa el arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional en la presente investigación.

1.3 ¿Qué es un modelo pedagógico? Para Flórez Ochoa (1999) un modelo pedagógico es la *representación de las relaciones* que predominan en el acto de enseñar y aprender. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía (p. 32-33).

Dichas *relaciones* que caracterizan el acto de enseñar y aprender están dadas por los *parámetros pedagógicos* o criterios de elegibilidad propias de las teorías pedagógicas. En este sentido, los criterios o parámetros pedagógicos son los siguientes:

- ✓ Definir el *concepto de ser humano* que se quiere formar. Es decir ¿Qué tipo de ser humano se pretende formar? La *meta esencial* de la formación humana.
- ✓ Caracterizar el *proceso de formación del ser humano*, en el desarrollo de sus dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia. La pregunta es ¿cómo se desarrolla este proceso de formación?
- ✓ Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los *contenidos* curriculares. La pregunta es ¿con qué experiencias crece y se desarrolla un ser humano?
- ✓ Describir las regulaciones que permiten cualificar las *interacciones entre educando y el educador* en perspectiva del logro de las metas de formación. La pregunta es ¿cómo se regula la interacción maestro-alumno?
- ✓ Describir y prescribir *métodos y técnicas de enseñanza* que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces. La pregunta es ¿con que métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia? (Flórez, 1999, p. 33).

Estos cinco criterios definen una teoría pedagógica (modelo pedagógico) cuando se abordan de manera integral, coherente y sistemática; en otras palabras, de forma transdisciplinaria. Estos parámetros permiten dar identidad y autenticidad a la teoría pedagógica y a sus modelos.

Por otro lado, para Mario Díaz (1986) el modelo pedagógico es genérico, explica, analiza, explora y describe relaciones, se considera como la realización o manifestación de un código educativo o pedagógico. Al explicar lo hace desde la clasificación (relaciones poder) y la enmarcación (instrumentos de control) del código educativo; y al describir se hace desde las diferencias y oposiciones con otros modelos pedagógicos. Al respecto

afirma “la oposición entre, y las transformaciones de los modelos pedagógicos y sus códigos subyacentes, expresan la oposición, diferencia o transformación en la distribución del poder y/o los principios de control que regulan las estructuras (clasificaciones) e interacciones (enmarcaciones) de los agentes, discursos y contextos comunicativos en la escuela” (Díaz, 1986, p.45).

Entonces, el concepto de modelo pedagógico, por una parte, permite especificar sus objetos a nivel teórico, y por otra, proporcionar su reconocimiento y descripción empírica (prácticas). Esto es, una forma particular de seleccionar, organizar, transmitir y valorar el conocimiento escolar; y además un modo particular de organizar las relaciones sociales en la escuela (Díaz, 1986, p. 64).

Para De Zubiría(2014) afirma que un modelo pedagógico se puede interpretar y delimitar si se resuelven las siguientes preguntas: ¿Qué enseñar? Aquí está incluida las siguientes: ¿Para qué enseñar? y los contenidos y enseñanzas escolares. Intencionalidad de la educación. ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

De Zubiría expone su propuesta de concepción de modelo pedagógico siguiendo los postulados de Louis Not (1983) y César Coll (1985 y 1994), referentes seleccionados para dar comienzo a un nuevo modelo llamado *pedagogía dialogante* (lograr una síntesis dialéctica entre los modelos heteroestructurantes y los autoestructurantes) una apuesta por la inter-estructuración teniendo como eje central el desarrollo humano y no tanto el aprendizaje (De Zubiría, 2014, p. 18).

En efecto, el modelo pedagógico se sintetiza en un haz de *relaciones* que emergen a partir de la *práctica pedagógica* de los maestros, educandos y padres de familia. Y dicha práctica pedagógica cumple con unos *parámetros pedagógicos* que responden a modelos pedagógicos heteroestructurantes o autoestructurantes.

En síntesis, se asume la comprensión de modelo pedagógico como *categoría de análisis* (instrumento interpretativo y descriptivo) capaz de representar, interpretar y describir *relaciones sociales* (Díaz, 1986; Flórez, 1999; Zubiría, 2014) dentro del proyecto educativo institucional. Siguiendo los *parámetros pedagógicos*(Flórez, 1999) o preguntas (De Zubiría J. , 2014) o desde la clasificación (poder) y enmarcación (control) de los agentes (sujetos sociales), discursos (ciencias, saberes, conocimientos y currículo) y contextos comunicativos (Díaz, 1986), en términos de diferencias y oposiciones con otros

modelos en la institución. En efecto, un modelo pedagógico se puede representar en una institución por el tipo de *relaciones* de poder y control que establece entre los sujetos que participan de la práctica educativa (concepción de educación y pedagogía), siguiendo los *parámetros pedagógicos* del para qué, cómo, qué y tipo de experiencias.

1.4 Clasificación de los modelos pedagógicos. A través de la historia se han trabajado diversos modelos pedagógicos en la escuela. Según Flórez Ochoa (1989, 1993, 1999) los clasifica de la siguiente manera: el modelo pedagógico tradicional, transmisionista conductista, romanticismo pedagógico, desarrollismo pedagógico y el socialista. Cada uno los caracteriza con cinco aspectos: las metas, el desarrollo, los contenidos, el método y la relación entre maestros alumnos. Por otro lado, según De Zubiría (2014) clasifica los modelos como autoestructurantes y heteroestructurantes y termina haciendo una síntesis entre los dos y propone un nuevo modelo pedagógico llamado pedagogía dialogante inter-estructurante.

Teniendo en cuenta que los modelos pedagógicos son *instrumentos de análisis o categorías de análisis* (Díaz, 1986; Flórez Ochoa, 1993, 1999, 2001), que sirven para describir, analizar, explicar y comprender la práctica pedagógica en los contextos históricos de una institución educativa. Es importante aplicar esta concepción de modelo pedagógico como *categoría de análisis* para caracterizar en el Colegio Claretiano (1960-2016) qué tipo (s) de modelo (s) pedagógico (s) ha (n) configurando la práctica educativa en el devenir histórico de la institución.

A continuación, se hace una síntesis de los diversos modelos pedagógicos según la comprensión de Flórez (1999), que los clasifica en cinco, a saber:

El modelo tradicional caracterizado por la formación del carácter del alumno, su método es academicista, y la relación entre maestro alumno es vertical y rígida. Es la educación bancaria que llama Freire (1971).

El modelo romántico centrado en el desarrollo natural y espontaneo de las capacidades y habilidades del niño. Es la libre expresión, el centro es el alumno y el maestro es auxiliar. La relación entre ellos es paidocéntrica.

El modelo conductista su finalidad es el adiestramiento y el moldeo de la conducta del sujeto en técnico-productivo (tecnología educativa). El método es la fijación, refuerzo y

control de aprendizajes (objetivos institucionales). La relación entre maestros alumno es de operador operativo excluyendo otros saberes y dimensiones del ser humano.

El *modelo desarrollista* su meta es trabajar por procesos de acuerdo a las necesidades y capacidades del alumno que favorezca el desarrollo de sus estructuras mentales. El maestro es un facilitador del proceso educativo e investigativo del alumno, por ende, es una relación horizontal y de construir juntos el conocimiento.

El *modelo socialista* cuya finalidad es el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades del individuo puestas al servicio de la transformación de la realidad sociocultural. La relación entre maestros y alumnos es alterativa, fraterna, cercana, cordial, de confianza y de construir juntos el saber a través del diálogo.

Además, De Zubiría(2006), clasifica los modelos pedagógicos en: auto y heteroestructurantes. El primero ligado a la visión de escuela nueva activa; y el segundo a la escuela tradicional conductista. Al final, propone un modelo pedagógico dialogante inter-estructurante fundamentado en el desarrollo integral (cognitivo, valorativo y práxico) del estudiante usando el diálogo entre maestro, el saber y el alumno.

Por otro lado, Iafrancesco(2011), trabaja un modelo Pedagógico Holístico Transformador (EEPT), cuya finalidad es formar al educando en todas sus dimensiones: en el Ser, el saber, saber hacer, sentir, pensar y actuar; unidas a las de saber vivir, convivir y aprender a emprender. La relación entre maestro y educandos está dada por el maestro mediador que facilita el aprendizaje en los educandos.

2. Práctica Pedagógica

No hay otro camino sino el de la práctica de una pedagogía humanizadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos como “cosas”, establece con ellos una relación dialógica permanente (Freire, 1971).

En el contexto de la investigación de la construcción de un *Arquetipo PedacosmoteantropoRelacional* fundamentado en la pastoral educativa claretiana y en la práctica pedagógica de los maestros, emerge la necesidad de ahondar epistemológicamente la categoría de práctica pedagógica siguiendo los planteamientos teóricos de Paulo Friere, el grupo de la historia de la práctica pedagógica (GHPP), en cabeza de Olga Lucía Zuluaga y el planteamiento de Diego Barragán sobre el saber práctico, una *phronesis* (Aristóteles,

2012), hermenéutica del quehacer del profesor. Además de las comprensiones y acercamientos epistemológicos de otros autores como es el caso de la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander. Estas comprensiones sobre la práctica pedagógica constituyen una condición de posibilidad para contextualizar epistemológicamente dicha categoría en la investigación como *categoría de análisis* y así comprender e interpretar la praxis pedagógica de los maestros y maestras en el Colegio Claretiano de Bogotá.

En este sentido, la aproximación epistémica sobre la práctica pedagógica intenta indagar en primer lugar sobre el pensamiento de Paulo Freire y su comprensión de práctica educativa referida al proceso de alfabetización entendida como concientización del sujeto en ese estar en el mundo y con el mundo, es decir, vivir inserto emergiendo continuamente de manera crítica en su contexto cultural e histórico. La alfabetización exige un método que sea capaz de reconocer a los sujetos en la acción educativa y al mismo tiempo sea capaz de sacar al sujeto de su conciencia ingenua y mágica frente a su realidad, y lo haga comprometido con la transformación de las situaciones de injusticia y negación de la vida. Ese método debe ser activo, crítico, dialogal y participante (Freire, 1965, p.104) que permita la concientización y humanización del ser humano como proyecto de "Ser Más" a través de la educación liberadora, crítica y dialógica.

En segundo lugar, conocer los planteamientos sobre la práctica pedagógica o más bien, acerca del saber pedagógico trabajado por el (GHPP) en Colombia liderado por Olga Lucía Zuluaga y su equipo de investigadores en el cual afirman que superando las visiones reduccionistas e instrumentalistas de la pedagogía quieren abordar y problematizar la práctica pedagógica desde las historia de los saberes, la pedagogía como saber y disciplina, y desde la genealogía y arqueología como instrumentos de análisis en la comprensión de la historia de la práctica pedagógica en Colombia. Esta manera de comprender la práctica pedagógica en la historia permite ahondar conceptos tales como: saber pedagógico, historia de la práctica pedagógica y la enseñanza como objeto de saber.

En tercer lugar, una aproximación al planteamiento de Diego Barragán que investiga la práctica de los maestros como "saber práctico: Phronesis", propuesta de una hermenéutica del quehacer del profesor. Su planteamiento básicamente propende por reconocer en la práctica educativa y pedagógica de los maestros, más allá de las técnicas y

conocimientos, verla con ojos de *phronesis*, es decir, una mirada reflexiva que lleva a la transformación de la práctica pedagógica. Además, afirmar que la práctica pedagógica de los maestros es la expresión más clara de su subjetividad (ser sentí-pensante). Ahora bien, la pregunta que interroga la práctica de los maestros es ¿cómo se ha configurado históricamente la práctica pedagógica del maestro y maestra? Y en este sentido, el maestro *phrónimos* es aquel que comprende las propias prácticas, y se ocupa de ellas, posee compromiso político, son prácticas públicas, diseña el prácticum reflexivo, investiga, cuestiona y propone teoría educativa (Barragán, 2015, p. 176).

2.1 Paulo Freire y la práctica educativa

Se pretende con esta indagación encontrar algunos elementos metodológicos que ayuden a profundizar el análisis de la práctica pedagógica de los maestros en el Colegio Claretiano. En este sentido, el planteamiento del pedagogo Paulo Freire ayuda a comprender el sentido del análisis de la práctica de los maestros y maestras desde su perspectiva de educación liberadora, crítica y transformadora. En su texto *“la educación como práctica de la libertad, 1965”*; aborda el tema de la práctica educativa como un proceso de liberación y concientización de los sujetos a través de la alfabetización y de sus contextos sociales. En este sentido, la educación es *praxis: reflexión y acción* del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2002).

En este sentido, se desea indagar en el pensamiento y testimonio de Freire, la visión de ser humano como creador y recreador de la cultura. Un segundo aspecto, a investigar es la visión crítica de la educación tradicional o bancaria versus educación liberadora y humanizadora, entendida ésta como un acto de amor político de transformación del sujeto histórico que participa del compromiso social. Un tercer momento, aborda el diálogo como propuesta pedagógica de la práctica educativa. Y por último, la consolidación del movimiento social que participa en los cambios sociales.

Antes de pasar a la exposición de la visión de ser humano según Freire. Se debe afirmar categóricamente que la fuerza epistémica de su pensamiento está en su testimonio de vida, que, como cristiano militante, opta por una educación como práctica de libertad, dialógica y concientizadora, en la cual, su vida es el reflejo de lo que piensa y vive. Se puede decir, que Freire es coherente en lo que piensa, habla y hace. En otras palabras, su

discurso educativo o más bien, sus formaciones discursivas son el testimonio de su vida. Es palabra-acción, es decir, “*Palabracción*”(Peresson, 2004).

- ***Visión antropológica del ser humano***

Para Freire el ser humano es un ser de relaciones siguiendo el pensamiento de Karl Jasper. Una de ellas es con el mundo. El estar en el mundo y con el mundo es una de las categorías fundamentales del pensamiento de Freire. De ahí:

El hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no solo está *en* el mundo sino *con* el mundo. De su apertura a la realidad, es desde donde surge el ser de relaciones, que es lo que llamamos estar *con* el mundo (Freire, 1965, p. 28).

Tiene pluralidad de relaciones con el mundo en la medida en que responde a los desafíos que plantea su propia existencia. Dicha respuesta a los desafíos que exige estar en y con el mundo reclama reflexión, decisión, opción, compromiso y actuación. Supera la relación de simple contacto en el mundo. No es animal ni vegetal. Aunque las incorpore. El ser humano es trascendente. Es capaz de trascender.

De esta manera Freire (1965), explica la trascendencia del ser humano:

Su trascendencia se basa en la raíz de su finitud, en la conciencia que tiene de esta finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se haya en la unión con su Creador. Unión que, por la propia esencia, jamás será de dominación o domesticación, sino siempre de liberación. De ahí que la religión “*religere*” que encarna este sentido trascendente de las relaciones del hombre, jamás debe ser un instrumento de alienación. Exactamente, por ser finito e indigente tiene el hombre, en la trascendencia por el amor, la posibilidad de retornar a su fuente, que lo libera. En el *acto de discernir* porque existe y no solo por qué vive se halla la raíz del descubrimiento de su temporalidad [...] comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana (p. 30).

Importante subrayar que la trascendencia del ser humano pasa por la conciencia que tiene de su finitud, y por ende, de su inacabamiento. Y su plenitud está en la unión con su Creador por amor que lo libera. De ahí, el ser humano se convierte en proyecto al estilo de su Creador. Panikkar(2007) afirma que “... hay una vida escondida en el hombre, una vida que podemos despertar con un rito centrado en la oración [...] el hombre entonces viene

levantado, despertado, suscitado, una vez que hayamos atravesado la puerta de nuestro egocentrismo” (p. 183).

La vida auténtica liberada y despertada, nunca dominada o domesticada, es la que trasciende en el tiempo como sujetos históricos. El ser humano existe en el tiempo y en el espacio. Va emergiendo en el tiempo. Y discerniendo y reflexionando se va haciendo en el devenir histórico, como sujeto histórico y cultural propios de su ser ontológico. La integración en su contexto es su primer desafío como sujeto histórico. El contexto cultural lo arraiga y le da identidad. De ahí, que la gran vocación del ser humano a través del tiempo, sea superar los factores que lo hacen ajustado o acomodado, deshumanizado, objeto, egocéntrico, opresor, dominador, verbalista y alienado para trascender en la realidad mundo que lo habita.

La integración del ser humano a la realidad, de ese estar en y con el mundo, de sus relaciones con el mundo va creando, recreando y decidiendo la realidad y humanizándola.

En síntesis, es un hombre de relaciones con y en el mundo; es trascendente, inacabado y en permanente construcción de “ser más” humano; crítico que va superando aquello que lo acomoda, lo domestica, lo ajusta, lo adormece, lo niega; es un sujeto histórico que decide, crea y recrea la cultura, protagonista de su historia y comprometido con la transformación de su contexto; es un ser humano comunicativo y dialógico, que utiliza la palabra para pronunciar y dar sentido al mundo, por ende, reflexivo; es un ser humano que realiza su vocación ontológica de ser sujeto y nunca objeto dominado y oprimido.

- ***Educación Bancaria versus educación liberadora (crítica, problematizadora, concientizadora).***

Al encontrar un sujeto negado y dominado, más objeto que sujeto, debilitado, inacabado, adaptado, oprimido, extraño, inconsciente del mundo y su contexto, acrítico, reducido, dominado, inmerso y excluido, enajenado, heterónomo; emerge la imperiosa necesidad de crear una educación que libere y humanice al ser humano y lo oriente en la búsqueda de su proyecto vocacional y trascendente de “Ser Más” en el mundo y con el mundo. Es decir, una educación que haga posible la concientización crítica y transformadora del ser humano como sujeto histórico, creador, recreador de la cultura como producción humana en libertad. En otras palabras, *el ser humano es un ser de*

relaciones dialécticas, en la cual nadie domine y oprime a nadie, sino que en la relación entre sujetos que mediados por el mundo permiten la reflexión y acción como unidad coherente de transformación de los sujetos en comunidad. Es una educación liberadora que permita el encuentro de los sujetos a través del diálogo. Una cultura del encuentro y no del desencuentro (Francisco, 2013, 2015). De ahí que la educación liberadora tiene como propuesta pedagógica el diálogo contrario a la educación bancaria que es antidialógica, por ende, autoritaria e impositiva.

En este sentido, la educación bancaria es un instrumento de dominación y opresión. Freire (1971), la concibe como "el acto de depositar, de transferir, transmitir valores y conocimientos... que refleja una sociedad opresora, una cultura del silencio, mantiene y estimula la contradicción" (p. 38). La educación bancaria es la reproducción de un modelo de educación tradicional que aún continúa funcionando en las prácticas educativas y pedagógicas de muchas instituciones educativas privadas y públicas en el contexto colombiano (Ospina, 2007). En este sentido, Freire (1971), continúa caracterizando la educación bancaria con relación al tipo de relaciones que se establecen entre el educador y el educando:

El Educador	El Educando
El educador es el que educa.	Los educandos son los que son educados.
El educador es el que sabe.	Los educandos son los que no saben.
El educador es el que piensa.	Los educandos, los pensados.
El educador es el que dice la palabra.	Los educandos son los que la escuchan dócilmente.
El educador es el que disciplina.	Los educandos, los disciplinados.
El educador es el que opta y prescribe su opción.	Los educandos, los que sigue la prescripción.
El educador es el que actúa.	Los educandos, tienen la ilusión que actúan, con la actuación del educador.
El educador escoge el contenido programático.	Los educandos, nunca es escuchado, se acomodan a él.
El educador es la autoridad.	El educando es quien obedece pasivamente.

El Educador	El Educando
El educador es el sujeto del proceso.	El educando, su objeto.

En efecto, para la educación bancaria, el hombre es una cosa, un depósito, una "olla". Una tabula rasa (De Zubiría, 2006). Su conciencia es algo especializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otros, con cuyos residuos pretende crear contenidos de conciencia. En la visión bancaria de la educación hace del ser humano un ser alienado, adaptado, acomodado, adormecido; por ende, inauténtico y autómatas. Se evidencia en el paternalismo de los opresores, con un falso humanismo, que niega la ontológica vocación de "Ser Más".

En cambio, una educación liberadora y humanizadora, es la superación de la educación bancaria, por tanto, denuncia radicalmente, una práctica pedagógica tradicional y bancaria. Y asume el diálogo como propuesta pedagógica que permita al ser humano entrar en relación con los otros con la intencionalidad de poner en relación su ser, como sujetos, que una vez reconocidos democráticamente (Hoyos & Martínez, 2004), se sientan a dialogar como sujetos mediados por el mundo. Una educación problematizadora y crítica que al plantear al educando el mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica y transformadora. Una actitud que, superando el verbalismo, exige una acción. Es una educación que avanza en la superación de la contradicción entre educador y educando, de ahí la frase "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí (comunidad), mediados por el mundo" (Freire, 1971).

La educación como práctica de libertad es aquella que reconoce en el acto de educar el encuentro de dos subjetividades que, puestas en relación, a través del lenguaje y mediadas por el mundo quieren, buscar la trascendencia como seres inacabados, en permanente construcción, liberación y humanización de "Ser Más" como vocación ontológica.

La emergencia de la educación liberadora, crítica y transformadora tiene como finalidad, en primer lugar, asumir las problemáticas del mundo y con el mundo, y en ese análisis crítico de la realidad mundo denunciar a través de la educación liberadora, todo aquello que aliena, instrumentaliza y domina al ser humano y que no le permite emerger como sujeto trascendente (vocación pedacosmoteantropía). Es decir, develar las acciones dominadoras y opresoras en las prácticas educativas y pedagógicas entre maestros y

educandos, haciéndolas más fraternas, amorosas y humildes, es decir, no repetir el modelo pedagógico tradicional de la educación bancaria. En tercer lugar, utiliza el diálogo abierto, crítico y horizontal como práctica pedagógica de superación de una concepción ingenua y acomodada de la educación.

- ***El diálogo como propuesta pedagógica.***

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se unen así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces una *relación de simpatía* entre ambos. Sólo ahí hay comunicación (Freire, 1965, p. 104).

Esta pedagogía de la comunicación como la llama Freire se fundamenta en el diálogo como propuesta pedagógica que supera el anti diálogo y el desamor acrítico. En este sentido, surge el concepto de *antropología cultural* que propende por recuperar la vocación ontológica del ser humano en y con su realidad. Es un sujeto de relaciones con la naturaleza y con los hombres. De ahí, toda creación humana es expresión cultural, por ende, la cultura es adquisición sistemática de experiencia humana como proceso creador y crítico y no siempre yuxtaposición de informes y prescripciones dadas. En otras palabras, la cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador.

En otras palabras, se necesita un método activo, dialógico, participativo y crítico que responda, en términos educativos a la transformación del sujeto; pasar de la inmersión, a la inserción en y con el mundo, superando la ingenuidad y asumiendo la crítica como concepto antropológico cultural. Es decir, el ser humano como sujeto y no como objeto.

Para implementar el diálogo en el proceso educativo se necesita de actitudes tales como: *el amor, la humildad, la esperanza, la fe y la confianza*. Además, para dialogar se necesita la palabra que da sentido al mundo y lo pronuncia. Utilizar la palabra es acción y reflexión igual a praxis. Existir humanamente es pronunciar el mundo y transformarlo. Los seres humanos no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión que es praxis.

No puede haber diálogo sino hay un *profundo amor al mundo* y a los seres humanos. El amor es fundamento del diálogo cuando supera las patologías, tales como: el sadismo, masoquismo, la manipulación y la dominación. Es un acto de valor y de libertad.

No puede haber diálogo sino se da en la humildad. Es decir, evitar la arrogancia y los actos de prepotencia. Descolonizar el saber (De Sousa Santos, 2013) y los epistemicidios causados por el pensamiento abismal, hegemónico y monocultural eurocéntrico. Reconocer la ignorancia en el encuentro cultural es saber que no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos, sino seres humanos que en comunión buscan saber más como proyecto ontológico en permanente construcción, como seres inacabados y en permanente construcción (*inédito viable*).

No puede haber diálogo sino hay fe en los seres humanos. Fe en su poder de hacer y rehacer, crear y recrear el mundo. Fe en su vocación de ser más, derecho de todos.

No hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz misma de la inconclusión de los seres humanos de la cual se mueven en permanente búsqueda. La desesperanza tiene una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él.

No hay dialogo verdadero si no hay sujetos críticos que piensen con criterio y criticidad la realidad mundo. Contraria al pensar ingenuo que solo hace acomodarse a la realidad, al mundo normalizado y preestablecido.

El diálogo como propuesta pedagógica asume los valores anteriormente descritos como fundamentos de la dialogicidad que caracteriza la educación liberadora, concientizadora, crítica, humanizadora y auténtica del pensamiento de Freire. Esta manera de concebir la educación fundada en el diálogo denuncia los modelos tradicionales de educación bancaria que sirven a la dominación y opresión del sujeto como simple objeto que se acomoda al mundo sin transformarlo ni transformarse en su situación.

Los seres humanos en situación. Es pasar de la simple inmersión a la inserción del sujeto en el mundo y con el mundo, como sujeto histórico. En otras palabras, es tomar conciencia de la situación en que se encuentra inserto. Es la conciencia histórica del sujeto que al descubrir su vocación ontológica asume una posición ante el mundo y se descubre como *sujeto inacabado* y en permanente construcción. Trabaja la educación liberadora contraria a la educación bancaria. Asume el sujeto como un ser inacabado situado históricamente y en permanente búsqueda y construcción de vocación humana.

La praxis histórica de la educación liberadora, es acción reflexión a través del diálogo, superando el verbalismo y el activismo, y permitiendo la relación horizontal con el prójimo (alteridad), con el mundo y con la trascendencia. El diálogo sirve a la liberación del ser humano en su búsqueda permanente de ser protagonista de su historia como vocación ontológica de ser más.

En cambio el antidialogo lo que hace es ahondar en la educación bancaria y en la desigualdad social, ya que promueve la visión absoluta del opresor que domina poderosamente al oprimido. Al respecto afirma Freire:

Lo importante, desde el punto de vista de una educación liberadora, y no -bancaria-, es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su modo de pensar, su propia visión de mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros (Freire, 1971, p. 81).

Es al arte de la conversación democrático y participativo, acción cultural en la que se vive la educación liberadora y crítica a través del diálogo comunitario y social con el fin de crear una transformación existencial en la comunidad de aprendizaje: círculos de cultura.

• ***La anti-dialogicidad y la dialogicidad como antagónicas de la acción cultural: la primera sirve a la opresión y la segunda a la liberación.***

Los hombres son seres de praxis histórica a través del diálogo. Y praxis es acción y reflexión sobre el mundo. Negación de la praxis es el verbalismo en el cual se sacrifica la acción y emerge el bla-bla-bla. Cuando se sacrifica la reflexión es activismo por tanto no hay praxis. La praxis verdadera es acción-reflexión, por ende, palabra verdadera y auténtica. De ahí, que decir la palabra verdadera es transformar el mundo.

El opresor es el que tiene el poder de imponer al otro su visión de mundo, es anti dialógico, niega al oprimido su praxis, es decir su acción y reflexión, por ende, niega su ser ontológico. El oprimido, la masa, se vuelve objeto de opresión por parte del opresor cuando falta el diálogo. El diálogo es el que nos permite existir en el mundo, cuando pronunciamos palabras, estamos siendo y existiendo en relación con el mundo, con los otros y con la trascendencia. Al respecto afirma Freire:

Este dialogo, como exigencia radical de revolución, responde a otra exigencia radical, la de los hombres que no pueden ser fuera de la comunicación, puesto que

son comunicación. Obstaculizar la comunicación es transformarlos en “cosa” y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios (Freire, 1971, p. 87).

La educación liberadora tiene como propuesta pedagógica el diálogo, que es acción reflexión y se enmarca dentro de la comunicación cultural. La comunicación cultural se da a través del diálogo, la escucha, la comprensión, el reconocimiento del prójimo sentipensante, en la cual se supera la actitud cosificadora, dominante y antidialógica que oprime de la educación bancaria. Y emerge así, la comunicación intersubjetiva en la cual los sujetos sentipensantes, en este caso maestros y alumnos, se van configurando históricamente, como vocación ontológica, inacabada y en permanente construcción a través del diálogo como encuentro fraterno y solidario.

El diálogo es *encuentro* del ser humano para transformar el mundo; y al transformar el mundo surge la historia como realidad humana; de ahí que sea urgente superar la visión ingenua (mitos preestablecidos de los opresores) de la realidad histórica a través de la cultura del diálogo que es encuentro de comunión y comunicación. El diálogo como encuentro de los hombres y las mujeres para el pronunciamiento del mundo, es una condición fundamental para su real humanización (Freire, 1971). En efecto, se opta por una pedagogía problematizadora, liberadora y dialógica que transforme la pedagogía de los depósitos, es decir, antidialógica.

La praxis de la educación liberadora de Freire, es una educación de la persona que al entrar en diálogo cultural (cultura del encuentro comunicacional), puede entrar en un proceso de búsqueda de su liberación, concientización, de sentido y humanización de sus situación opresora, como sujeto sentipensante e histórico, de su vocación de ser persona digna y auténtica, de su lugar en el mundo, con el prójimo y la trascendencia (relación cosmoteantropa), superando las actitudes opresoras, dominadoras, cosificadoras, necrófilas e ingenuas de la educación bancaria antidialógica.

En este sentido, la praxis de la educación liberadora permite la relación de los sujetos sentipensante vocacionalmente que se encuentran con la casa común, con el sujeto en situación de opresión y negación que trascienden hacia una armonía holística con el creador.

Desde esta perspectiva, se puede sentir y pensar la relación entre la educación liberadora de Freire y la visión cosmoteandrica de Panikkar (1999). En el cual hay puntos de

encuentro epistémicos de la comprensión del mundo, del prójimo y de la trascendencia. La primera relación está dada porque los dos pensadores se encuentran al afirmar que el ser humano es un ser de relaciones, abierto y dialógico. Para la educación liberadora el ser humano es un ser relacional y dialógico. Y para la intuición cosmoteandrica de Panikkar afirma que, para poder comprender la realidad se debe hacer una interpretación cosmoteandrica, trídica y trinitaria. En donde no hay verdadera comprensión, sino se comprende la realidad de manera circular desde las dimensiones: cosmológica, teológica y antropológica.

Para continuar hilando y relacionando los pensamientos y las prácticas. Entonces se relaciona estos pensamientos con la experiencia educativa del Colegio Claretiano. Esta apuesta de relacionar teoría y práctica, en la cual “la teoría sin experiencia es vacía: la experiencia sin teoría es ciega” (Freire, 1967). Se trata de relacionar las ideas y la experiencia educativa, fruto de ello, proponerla creación de un arquetipo pedacosmoteantropo relacional (APR) fundamentado en la comprensión de la educación liberadora y crítica de Freire, la visión cosmoteandrica de Panikkar y la pastoral educativa claretiana. Esta última, encarna la identidad de un carisma en la búsqueda permanente de hacer de la educación una práctica liberadora de opción preferencial por los pobres y los sectores populares. Y así configurar un horizonte de comprensión según Kemmis (1986) “las prácticas cobran un significado cuando se teorizan sobre ellas, y las teorías adquieren un significado histórico, social y material cuando se practican” (Cerda, 2011, p.9).

2.2 Práctica pedagógica según GHPPC

Según Olga Lucía Zuluaga la concepción de práctica pedagógica es fruto de un caminar histórico en la cual se ha problematizado la pedagogía instrumentalista y oficialista dando lugar a una nueva manera de pensar y reflexionar la práctica pedagógica en Colombia. Por un lado, desde lo histórico de cómo se fue configurando la práctica pedagógica en Colombia; y por el otro, desde la comprensión de la pedagogía como saber y disciplina, una nueva manera de hacer historia de la práctica pedagógica en el escenario escolar. Es así como esta pensadora crea un grupo de investigación que se conoce en Colombia, como el Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP).

Siguiendo los planteamientos de Michel Foucault (2010) acerca de la historia de los saberes, ideas o conocimientos y de Canguilhem sobre la historia de las ciencias, se ha

configurado una epistemología y una metodología de la Pedagogía como *saber y disciplina*. En este contexto, emerge la comprensión de práctica pedagógica, siendo el interés de esta aproximación por el objeto mismo de la investigación que se pretende desarrollar. Ahora bien, según Olga Lucía Zuluaga (1999): “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” (p. 46).

Desde esta comprensión surge un concepto que es importante dilucidar como es el Saber Pedagógico. En primer lugar, el *saber* es:

El lugar más abierto y amplio de un conocimiento, comprende las prácticas de saber externas, así como sus objetos, sus modalidades enunciativas y sus estrategias, y desde luego, consiste en un territorio de encuentros con otros saberes, ciencias o prácticas que pueden generar tensiones o posibilidades para la formación del saber excluyendo visiones totalitarias o evolucionistas (Zuluaga, 1999, p. 17).

Y en segundo lugar, la pedagogía es “un complejo de relaciones que posee su propia historicidad y que reencontramos en su condición de saber pedagógico. Solo un estudio histórico puede mostrar el lugar que ha ocupado la práctica pedagógica entre las prácticas de saber” (Zuluaga, 1999)

Se trata de hacer una comprensión del horizonte conceptual de la Pedagogía, superando las visiones instrumentalistas y mecanicistas de la misma, afirmando que la Pedagogía “es una disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1999, p.11).

La Pedagogía como saber pedagógico en formación insiste en la recuperación de la historicidad de la pedagogía; entendiendo por historicidad las fuentes y los discursos sobre la enseñanza registrados no solo como objetos sino como nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la sistematicidad de la Pedagogía. Es decir, el saber pedagógico se convierte en categoría de análisis igual que la pedagogía como disciplina en su discurso de la práctica del saber pedagógico. En este sentido, se puede afirmar que la pedagogía definida como saber y disciplina la prepara para responder a la crisis mecanicista e instrumentalista de la pedagogía, rescatándola como un discurso que capacita al maestro de

ser el soporte de un saber específico ubicado en las prácticas que tienen lugar en las prácticas del saber y entran en relación con la enseñanza.

Por otro lado, al retomar la historicidad de la pedagogía da un nuevo sentido; es decir, lo pedagógico como saber y práctica permite a los maestros entrar en relación con el conocimiento. Asumen la práctica pedagógica en su especificidad histórica como saber, discurso y práctica.

De ahí se analiza los discursos que legitiman y argumentan metodológicamente el nuevo horizonte de comprensión de la pedagogía desde los saberes institucionalizados como son: la institución (Escuela), el sujeto (maestro), el saber y la práctica pedagógica (formaciones discursivas que reflejan prácticas históricas en la escuela).

El problema de la pedagogía actual es que se ha instrumentalizado y al desconocer su historicidad, se ha atomizado. Por eso, otras ciencias se han repartido su complejidad a manera de un botín. Y como consecuencia queda el maestro peregrino de su saber paradójicamente en las propias instituciones de saber pedagógico. Se habla de adecuación del discurso del maestro a los manuales porque en las prácticas pedagógicas son los más usados como recurso didáctico. La pedagogía como un saber instrumental es volver a la pedagogía bancaria, por ende, antidialógica.

Al instrumentalizarse el campo de la pedagogía las funciones disciplinarias de los maestros van a predominar sobre sus funciones intelectuales, acentuando su papel de vigilar e instruir al amparo de operaciones psicotécnicas. Ahora bien, estas funciones de *vigilancia*, no solo las ejerce el maestro con el alumno, sino también la escuela sobre el maestro, y a su vez el Estado sobre la escuela (Zuluaga, 2013, p. 27).

En síntesis, al pensar la pedagogía como saber y práctica, se recupera la historicidad de la misma que da cuenta de los discursos, saberes, sujetos e instituciones, en el cual, se ha configurado históricamente la pedagogía como un saber práctico, y no simplemente como un instrumento procedimental, operativo y mecánico. Se infiere que la pedagogía como evocación del pasado tiene resonancia significativa dentro de la propuesta de la historicidad de la pedagogía en Colombia desde la comprensión del GHPPC, superando el instrumentalismo pedagógico (guías), y resignificando la pedagogía en su dimensión evocadora como pedagogía de la memoria experiencial en la que se recupera el indicio, los discursos, saberes, sujetos e instituciones de la práctica pedagógica. En efecto, esta

comprensión del GHPPC sobre la pedagogía y su dimensión histórica nos ayuda a argumentar la propuesta de la presente investigación de crear un APR fundamentado en la pedagogía de la memoria como evocación experiencial de la reconstrucción histórica del Colegio Claretiano.

2.3 El Saber Práctico: *Phronesis*: Hermenéutica del quehacer del Profesor

El planteamiento de Barragán (2015) es una invitación a implementar la “*Phronesis*” como criterio hermenéutico para interpretar y comprender la práctica pedagógica de los maestros y maestras.

Se comprende por *phronesis* la *virtud de la prudencia* que tiene un ser humano para tomar buenas decisiones en la resolución de los problemas en la vida cotidiana. En otras palabras, la *phronesis* es volver al saber práctico o sabiduría de la vida cotidiana. Es la sabiduría popular en la que hombres y mujeres (*phronimos*) toman decisiones y resuelven los problemas de la vida con sentido ético y político. Es una experiencia de vida que se convierte en insumo para la pedagogía hermenéutica desde donde se quiere analizar la práctica pedagógica en las instituciones educativas.

Para Aristóteles, el saber práctico o sabiduría práctica lo comprende como aquello que caracteriza al ser humano prudente (*phronimos*). Un ser humano prudente es aquel que es capaz de resolver en la práctica problemas de manera bondadosa, ética y política buscando siempre ser virtuoso (Barragán, 2015).

La prudencia según Aristóteles es una virtud dianoética. Se forma en la práctica que va siendo experiencia. La prudencia es un modo de ser práctico, por ende, es un saber práctico y no contemplativo. Es una disposición que tiene sus raíces en lo contingente. Y al ser una disposición humana que tiene relación con el azar y la incertidumbre. Es cambiante y todo es posibilidad. Es sabiduría humana que cuando se coloca en práctica, es situada y temporal, por ende, histórica. En este sentido afirma Barragán (2015):

(...) la *phronesis* evoca más un saber oportuno y eficaz, que dispone para actuar en lo humano. Se trata de la sabiduría más humana, que dispone a quien realiza acciones particulares; siempre con el impulso de la elección. Se trata de seres humanos dispuestos a actualizar la *phronesis* en situaciones concretas: la prudencia no es alguna habilidad, es la capacidad de lo virtuoso o si se prefiere, la capacidad

de los virtuosos. Esa capacidad de los virtuosos se verá reflejada en el *phrónimos* (p. 100).

El *phrónimos* es el ser humano virtuoso que actúa con *phrónesis*, es decir, con prudencia, sabiduría y bondad en su vida cotidiana. En otras palabras, un *phrónimos* es un hombre prudente capaz de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo y el buen vivir en general. En otras palabras, un hombre es prudente, no solo por saber, sino por ser capaz de obrar y actuar sabiamente en el tiempo justo y adecuado con ética.

Dicha actuación práctica y particular es situada e histórica. El hombre prudente actúa dentro de unas categorías espacio temporales, en la cual elige lo más conveniente para el colectivo. La dimensión histórica situacional y particular de la actuación del *phrónimos* que actúa con prudencia se convierte en referente histórico.

Se puede afirmar que la racionalidad práctica o de la acción según Aristóteles es un ser humano (*phrónimos*) concreto y particular que en su caminar vital (*in si tu*) y contextual va decidiendo, deliberando, eligiendo y configurando sus prácticas de acuerdo a los fines (*telos*) de la ética. Es decir, la *phrónesis* es la comprensión de las acciones humanas de un *phrónimos* virtuoso situado históricamente en el mundo y que camina hacia el horizonte del cuidado ético de la vida.

Llevando esta reflexión al campo de la educación y de la práctica pedagógica objeto del interés de la investigación, puede ayudar a comprender la actuación de los maestros y maestras como sujetos *phrónimos* que interrogan su actuación con prudencia e intentan dar sentido a su saber pedagógico. Es volver a la práctica particular, situada, histórica, concreta, vivencial, experiencial de los maestros y maestras que ayude a dar sentido a su práctica pedagógica en relación con los educandos y los procesos de enseñanza aprendizaje; como también de cómo resuelven las situaciones problemáticas en la cotidianidad de su práctica educativa. Se valora la subjetividad de los maestros o maestras como acontecimiento significativo y transformador de su vocación y práctica educativa.

Al respecto Barragán (2015) afirma:

(...) en este tipo de pedagogía la preocupación por el sentido práctico de las actuaciones humanas de cara al acto de educar es vital, pero con la necesidad de asumir la propia existencia como camino de acceso a la autocomprensión. Por ello,

en las prácticas concretas de los profesores, se puede materializar la comprensión hermenéutica del mundo y, en consecuencia, se puede realizar una auténtica praxis educativa. Allí se aplica aquello comprendido y a la vez se comprende aplicando. La pedagogía hermenéutica necesariamente transita entre lo teorizado y aplicado. De ahí que sea vital pensar la práctica pedagógica con una mirada más allá de las técnicas y los conocimientos, pues se trata de verla con los ojos de *laphrónesis* para poder hacer las cosas reflexivamente con miras a la transformación. (p. 174)

En síntesis, se propone una pedagogía hermenéutica que asumiendo la *phrónesis* como criterio de interpretación pueda ayudar a los maestros y maestras a re-significar su práctica pedagógica, dando sentido a su quehacer y transformando reflexivamente el mundo. Al respecto propone de manera provisional algunas características de lo que podría ser el maestro como *phrónimos*, a saber: comprende las propias prácticas; se ocupa de ellas; posee compromiso político; las prácticas son públicas; diseña el *practicum reflexivo*; investiga, cuestiona y propone teoría educativa (Barragán, 2015, p.176).

La práctica pedagógica vista desde la *phronesis* aristotélica, aplicada al quehacer del maestro desde Barragán, como interpretación de la práctica educativa, permite enriquecer el estatuto epistemológico de la investigación en el sentido en que la *phronesis* como saber práctico y prudente, oportuno y eficaz ayuda en la resolución de problemas en la educación, tomando decisiones éticas y políticas al servicio del buen vivir en la vida de las instituciones educativas. La *phronesis* aristotélica nos recuerda al maestro *phronimos* que de manera proactiva y sinérgica toma decisiones éticas y políticas en la solución de los problemas educativos en el aula, en la institución y en el país.

3. Pastoral Educativa Claretiana (PECLA)

Esta categoría es central en la investigación ya que permite analizar la práctica pedagógica en clave de pastoral educativa a la luz de los fundamentos epistemológicos, éticos, políticos y pedagógicos del proyecto educativo claretiano. De ahí, la importancia de ahondar en lo que significa la pastoral con la pregunta ¿Qué se comprende por pastoral?; por otro lado, profundizar conceptualmente lo que se comprende por educación, como una herramienta para evangelizar; por último, definir el horizonte comprensivo (sentido y propósito) de la pastoral educativa y sus fundamentos

antropológicos, teológicos, epistemológicos, éticos y político-pedagógicos de la investigación. Resaltando el rostro carismático de la pastoral educativa claretiana (PECLA)¹⁶.

Para dar respuesta a estos interrogantes se tienen en cuenta los trabajos, reflexiones y comprensiones realizados por algunos autores. Tales como: Alberto Parra (1987, 2003, 2008), Mario Peresson (1998, 2004, 2012) y Santiago Rodríguez (2005), quienes han investigado la categoría de pastoral educativa. También otros documentos elaborados por CONACED (1997, 1998, 1999), Arturo Silva y Javier Peña (2017) y por último, la experiencia sistematizada reflexionada como Tesis de Maestría “*Reconstrucción de la memoria histórica de la experiencia educativa del Colegio Claretiano*” de Flórez y Rodríguez(2010).

En particular se tiene en cuenta la reflexión de Alberto Parra (2003), quien hace una lectura del pensamiento de Jürgen Habermas(1982), y lo relaciona con la pastoral educativa, en la cual aclara el sentido y horizonte de la auténtica pastoral educativa. Se trata, entonces, de ahondar en la genealogía epistemológica de los conceptos: pastoral y educación. Una relación pedagógica ético político alternativo al mundo desafiante del capitalismo cognitivo deshumanizador del paradigma tecnocrático científico técnico.

3.1. ¿Qué se comprende por Acción Pastoral?

Según el DRAE (2014) la palabra “Pastoral” viene del latín “**pastoralis**” referido al pastor. El concepto de pastor tiene dos significados. Por un lado, el pastor que cuida, guía, guarda y apacienta las ovejas; y por el otro, relacionado con el pastor como prelado o dignidad eclesiástica que tiene fieles bajo su responsabilidad. La tradición judeo-cristiana recoge una comprensión de la pastoral en su primera significación “pastor que cuida, conoce y entrega la vida por las ovejas” (Juan 10, 1-30). En la acción pedagógica pastoral de los profetas como pastores que anuncian el proyecto de Dios y denuncian las injusticias (Peresson, 2004), contra los más pobres, excluidos y víctimas de los poderes de dominación y opresión.

La concepción del pastor como dignatarios eclesiásticos con poder para ejercer una acción sobre otro¹⁷, queda superada, ampliada y re-significada por la orientación pastoral

¹⁶ De aquí en adelante se utilizará esta sigla PECLA para referirse a la Pastoral Educativa Claretiana.

¹⁷ Esta concepción de la acción pastoral se fundamenta, según Casiano Floristán, en la acción pastoral como práctica sacerdotal “*al servicio de una concepción estatal absolutista, centrada clericalmente en la enseñanza*”

del Concilio Vaticano II (1961), que inaugura una nueva manera de acción pastoral y teológica especialmente América Latina. Esta nueva manera de hacer teología pastoral según Clodovis Boff (1980) crea un “Método Teológico”: Mediaciones sociales analíticas (Ver), mediaciones Hermenéuticas (Juzgar) y mediaciones prácticas (Actuar), consolidándose así, la relación entre Fe y Política.

El Concilio Vaticano II hizo que la Iglesia iniciara un proceso de cambio y transformación en sus estructuras internas y comenzará un diálogo con el mundo moderno (Pablo VI, 1964). En el Espíritu del Concilio, lo nuevo que está naciendo se sintetiza en estas palabras: “está naciendo un nuevo humanismo en el que el hombre se define por su responsabilidad hacia sus hermanos y su historia” (Gaudium et Spes, # 55).

Este nuevo humanismo transforma las estructuras internas y rígidas de la Iglesia de cristiandad, absolutista, estatal, dualista, feudal, sacramentalista, tradicional y conservadora. Se comienza a replantear actitudes autoritarias por gestos solidarios y de justicia. Es pasar de la heteronomía a la autonomía, cambiar para Ser realmente cristianos (Trigos, 2011)¹⁸

En este sentido, Floristán (1991) afirma:

Después del concilio cobran relieve aspectos pastorales nuevos o renovados: la teología de la palabra a partir de la revelación y de la Biblia; la celebración de la liturgia como acción de la asamblea; la concepción de la Iglesia como sacramento, pueblo de Dios y comunidad de creyentes; la opción por los pobres y la lucha por la justicia y la naturaleza mediadora de la acción pastoral. (p. 147).

Este despertar teológico pastoral de la Iglesia en América Latina surge del caminar de las comunidades eclesiales de base como experiencia de vida pastoral. Desde luego emerge la Teología de la Liberación (Gutiérrez, 1970) como respuesta a la situación de

de los deberes del pastor de almas, considerado entonces funcionario espiritual del Estado. De hecho, el pastor es el único sujeto responsable del ministerio; el resto de la Iglesia es objeto pasivo de esa función. Todo el acento recae en el deber del pastor, representante oficial de la religión y funcionario social que encarna la autoridad de la Iglesia y a la Iglesia misma. Es además propia del régimen de cristiandad. Su objeto es formar buenos cristianos y obedientes ciudadanos, en el interior de una Iglesia enfeudada con el Estado, dentro de un régimen absolutista. Responde a la concepción de un régimen sacral (el de la antigua cristiandad) o de un Estado laico, inspirado por los valores de occidente cristiano (el de la nueva cristiandad)”.

¹⁸ Intervención del P. Pedro Trigos, SJ, con motivo de los 50 años del Concilio Vaticano II. En la Universidad Javeriana, septiembre 2011. Afirmó que el cambio se hizo con temor y temblor ya que se recuperó el rostro de Jesús histórico, el Dios padre de Jesucristo, la Iglesia somos todos, la opción por el pobre, la responsabilidad de liberar la conciencia cristiana, buscar la salvación dentro del mundo, fuera de los pobres no hay salvación.

opresión, dominación, explotación y marginalidad del pueblo pobre en Latinoamérica, y se comienza la reflexión crítica de la práctica de las comunidades eclesiales de Base.

La Teología de la Liberación¹⁹ pretende descubrir el acontecer de Dios padre de Nuestro Señor Jesucristo, en los rostros (Puebla, 1979; Levinas, 2001) pobres de América Latina. Una Iglesia que hace opción por los pobres que claman por su liberación y viven en condiciones deshumanas y de muerte (Medellín, 1968). Al respecto Gutiérrez (2013):

La Teología de la Liberación es la contemplación y oración (hacer silencio para escuchar la voz de Dios) en la práctica (solidaridad con los pobres) como acto primero. La teología viene después como acto segundo siendo la reflexión consciente del acto primero, es un “hablar enriquecido por un silencio” o “un segundo acto enriquecido por el primero”. La segunda intuición es la pobreza. Desde la perspectiva del pobre. La pobreza es inhumana y antievangélica. Significa la muerte temprana de los pobres a nivel social, político y cultural. Por tanto, es injusta. La situación de la pobreza es humana y global. Es una opción teocéntrica ya que la razón primera de mi opción por el pobre viene de Dios en el que creo. El pobre es amado por Dios (p. 265).

La TL es una nueva manera de hacer teología pastoral. Es un camino. Un caminar que emerge de las prácticas éticas de liberación de las comunidades a la luz del Concilio Vaticano II. El caminar ha mostrado un método (Boff, 1980; Parra, 1989, 2003; Peresson, 1999, 2004, Freire, 2010) a partir de las mismas prácticas de liberación y transformación de los pobres de su opresión, exclusión y dominación.

La liberación es una condición humana. Es la vocación propia del proceso de humanización, por tanto es histórica. El ser humano siempre lucha por liberarse de aquello que no le permite ser. La acción histórica de liberación se vuelve teología pastoral cuando como creyentes en el Dios de la vida a la luz de la Fe, se convierte en una praxis histórica de liberación de los sujetos oprimidos.

Entonces, la TL es una “reflexión crítica sobre la praxis histórica de liberación a la luz de la fe” (Parra, 1988, p. 29), como discípulos misioneros de Jesucristo, (Aparecida, 2007), en misión profética al servicio de la vida. Desde esta perspectiva de la TL, la pastoral es la praxis histórica de liberación a la luz del evangelio: “metanoia”, transformar

¹⁹ De aquí en adelante se utiliza TL para referirse a la Teología de la Liberación.

las situaciones de muerte en condiciones de vida digna y abundante para el pueblo oprimido²⁰.

La praxis histórica y la liberación son eminentemente humanas (acto primero) que se convierten en cristianas cuando reflexionamos críticamente (acto segundo) desde el evangelio el paso de Dios por las realidades sufrientes del inocente y el pobre. Al respecto, afirma Parra (1989):

La praxis histórica de liberación sitúa la acción cristiana y la derivada reflexión teológica en el corazón mismo de las urgencias económicas, políticas y culturales de los pueblos oprimidos, subyugados y dominados. Es el lugar privilegiado y obligado, punto de partida, fuente de donde la teología entra en su vigor. Es militancia liberadora que exige formas de vida, compromisos intelectuales, opciones y espiritualidad, como forma concreta de vivencia cristiana (p. 40).

Desde este horizonte de comprensión la acción pastoral es humanizadora, liberadora y transformadora que surge de la praxis histórica, a la luz del evangelio acontecer de Dios en la historia, que va liberando y salvando al ser humano de las condiciones de muerte social, política, cultural y económica. En efecto, la pastoral es una acción transformadora, liberadora y humanizadora, hecha por personas creyentes, al servicio del pobre y marginado.

Emerge una nueva manera de hacer teología pastoral, que va superando las visiones positivistas, coloniales, feudales y conservadores tradicionales de la Iglesia, instaurando un nuevo caminar que va dando razón de su propio camino como método teológico pastoral, cuya finalidad es descubrir la vocación pedacosmoteantropa relacional como sujetos creyentes y protagonistas de la historia. Lugar del acontecer de Dios, que desea la construcción de un proyecto liberador y transformador para los pobres y marginados del reverso de la historia en estos tiempos de incertidumbres ascendentes y descendentes (De Sousa Santos, 2017a) y de pensamiento único neoliberal capitalista e injusto (Mejía, 2006).

²⁰ La TL ha roto los dualismos y separaciones entre la verdad y el sentido, entre la teología y la pastoral, entre el clero sabio y el pueblo ignaro. Desde una praxis liberadora comunitaria que por su misma naturaleza exige la reflexión a la luz de la fe, los pobres y los marginados, hombres y mujeres, seculares y clericós son los protagonistas y autores de la exegesis y de la teología incluso de la producción orgánica y sistemática de ese saber teológico sobre la praxis, y de esas praxis críticamente analizada y responsablemente analizadas por las mediaciones de la fe.

3.2. ¿Qué se comprende por Pastoral Educativa?

La razón de ser de la Iglesia es la misión evangelizadora. La misión la realizada a través de diversas pastorales, puestas al servicio de los más vulnerados de la historia con el compromiso de liberar, humanizar y educar. Al respecto Puebla (1979) afirma:

Para la Iglesia, educar al hombre es parte integrante de su misión evangelizadora, continuando así la misión de Cristo Maestro. Cuando la Iglesia evangeliza y logra la conversión del hombre, también educa, pues la salvación (don divino y gratuito) lejos de deshumanizar al hombre lo perfecciona y lo ennoblece, lo hace crecer en humanidad. La evangelización es, en este sentido, educación (Puebla, 1979, No. 1012-1013).

La misión evangelizadora de la Iglesia a través de la educación se viene configurando desde el Concilio Vaticano II²¹(1962); contextualizada en América Latina con el documento de Medellín (1968), cuyo énfasis fue la educación liberadora²²; y luego se ratifica en Puebla (1979), con la visión de la educación humanizadora²³. Y por último, en Aparecida (2007) en la cual se habla de una “pastoral educativa dinámica e incisiva que acompañe los procesos educativos, que sea voz que legitime y salvaguarde la libertad de educación ante el Estado y el derecho a una educación de calidad de los más desposeídos”²⁴. Se insiste en una pastoral educativa dinámica e incisiva que acompañe los procesos educativos, pedagógicos y didácticos en la escuela, que eduque en calidad y

²¹ Especialmente la declaración Sobre la Educación Cristiana de la Juventud. Allí se afirma que todos los hombres en cuanto *humanos tienen derecho a la educación que responda al propio fin*, al carácter, a la cultura y las condiciones patrias, abierta a las relaciones con otros pueblos, a fin de fomentar la unidad y la paz.

²² CELAM, Medellín (1968). Conclusiones. Octava Edición. Bogotá. Págs. 47-53. Profundiza en el sentido humanista y cristiano de la educación. Y afirma que *la Educación deber ser liberadora en cuanto el sujeto es protagonista de su propio desarrollo*. La educación es el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender “de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas” teniendo en cuenta que el hombre es el responsable y el artífice principal de su éxito o fracaso. Además, afirma que la educación deber ser creadora, dialógica, personalizada, despierte conciencia de la dignidad humana, formación para la autonomía, la autodeterminación, y comunitaria.

²³ CELAM, Puebla. La Evangelización en el presente y en el futuro de América Latina. Bogotá. 1987. Numerales 1012-1062. Después de analizar la realidad educativa católica, define la educación como una actividad humana del orden de la cultura; la cultura tiene una finalidad esencialmente humanizadora. Se comprende entonces que el objetivo de toda educación genuina es la de humanizar y personalizar al hombre, sin desviarlo, antes bien, orientándolo eficazmente hacia su fin último, que trasciende la finitud esencial del hombre. La educación resultaría humanizadora en la medida en que se abra la trascendencia.

²⁴ CELAM, Aparecida. Discípulos y misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos en Él, tengan vida. “Yo soy el Camino, la verdad y la Vida” Jn 14, 6. La Iglesia está llamada a promover una educación centrada en la persona humana que sea capaz de vivir en comunidad, aportando lo suyo para su bien.

libertad a los pobres y desposeídos. Es la primera vez que emerge la categoría pastoral educativa en los documentos oficiales del CELAM. Por otro lado, Parra (2003) afirma que la pastoral educativa es la actualización de la educación liberadora enunciada en el documento de Medellín.

Se infiere, entonces que la misión de la pastoral educativa sea renovar, recrear y transformar proféticamente los proyectos educativos con los valores del evangelio²⁵ promoviendo la formación integral de la persona con calidad y excelencia académica. En este sentido, Aparecida (2007) afirma: “el acompañamiento de los procesos educativos, la participación de los padres de familia y la formación docente es una tarea prioritaria de la Pastoral Educativa”²⁶ en estos tiempos donde el modelo neoliberal educa para la producción consumo.

La pastoral educativa es acción reflexión crítica liberadora, humanizadora, transformadora, sistemática, intencionada, política, a la luz del proyecto de Dios en la historia de los empobrecidos y marginados en el ambiente escolar. Es decir, la pastoral educativa es la acción liberadora-crítica-humanizadora realizada en la academia como “*lugar teológico*” (Francisco, 2013) del acontecer de Dios en la práctica educativa y pedagógica.

La institución escolar es un lugar teológico del acontecer liberador, humanizador y salvador de Dios en la comunidad educativa en la medida en que los sujetos sentipensantes se abren a la trascendencia y muestra la voluntad de Dios en sus relaciones interpersonales de fraternidad, de justicia y solidaridad en la institución escolar.

Se comprende por academia o escuela el lugar donde acontece y emerge la producción y creación de la ciencia, el conocimiento y la sabiduría. Es el escenario donde se construyen múltiples y diversas relaciones en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje en la institución. Al respecto Rodríguez (2005) afirma:

La escuela es una institución, o sea, un espacio social público creado para salvaguardar la comunicación cultural. Escuela es, por eso, un lugar de encuentro fecundo y creativo entre las generaciones en torno a los saberes: saber conocer,

²⁵ Se trata de evangelizar en la academia y desde la academia. El evangelio no es una doctrina que se impone desde fuera del hombre, sino un poder, el poder del resucitado que se ofrece gratuitamente a él para liberarlo de la estrechez de los límites de su autosuficiencia creatural y hacerlo capaz de ser un miembro útil en la sociedad, incondicional servidor de los más débiles y pobres (Baena, 2011).

²⁶ *Ibíd.* Aparecida, 286.

saber hacer, saber ser y saber vivir juntos. Escuela con proyecto de inspiración cristiana es aquella cuyo proyecto se entiende en la persona de Jesucristo, Dios y hombre. En un proyecto de inspiración cristiana, Jesucristo es la clave, la llave que permite la re-significación de los saberes, la reorientación de la acción y la apertura de un horizonte de esperanza trascendente. En una escuela con proyecto de inspiración cristiana todos los saberes se integran en la sabiduría cristiana, que es la capacidad de discernimiento, hecho desde el lugar del pobre (p. 18).

Desde este horizonte de comprensión la pastoral educativa como acción liberadora crítica y humanizadora realizada en la academia, es desde donde se construye la ciencia, el conocimiento y la sabiduría. Al respecto Parra (2008) comenta:

El acompañamiento cristiano a los niños y niñas, jóvenes y adolescentes que se hallan en estado de formación escolar. Y que ese *acompañamiento cristiano* por parte de los profesores y profesoras, de maestras y de maestros *se ejerce con los instrumentales que son propios del plantel educativo, es decir, las ciencias, los saberes, los métodos, el uso responsable del conocimiento, la formación intelectual y los principios y valores de la educación cristiana*, que lejos de restar autonomía a los ámbitos del conocimiento, aporta el extraordinario dinamismo y sentido que ofrece a la academia la gran tradición bíblica y cristiana (p. 1).

El acompañamiento pasa por la acogida, aceptación y reconocimiento de las personas en su dimensión integral como sujetos capaces de relacionarse y transformarse. El acompañamiento lo hacen los maestros y docentes (Zuluaga, 1999) como creyentes desde su experiencia espiritual.

Así la escuela se convierte en lugar teológico del acontecer de Dios en la vida de los sujetos que integran la comunidad educativa. Las mediaciones que se emplean para el acompañamiento cristiano en la escuela pasan por la construcción epistemológica de las ciencias, los métodos, el uso del conocimiento, la ética, la formación espiritual, intelectual y corpórea del ser humano (Habermas, 1982). En otras palabras, es colocar la academia al servicio del proyecto de Dios. Es evangelizar educando y educar evangelizando (CONACED, 1997, 1998, 1999; Rincón, 2011). Aquí está el propósito, el horizonte y el sentido de la pastoral educativa en la escuela católica que rompe con lo ritual sacramental

conservador y se abre a la construcción de otros modelos y paradigmas de comprensión críticos, liberadores y humanizadores coherentes con la misión del evangelio.

En otras palabras, es pasar por la reflexión crítica, a la luz de la fe el proyecto educativo institucional, revisando las concepciones antropológicas, epistemológicas, éticas, pedagógicas y políticas. Al respecto nos recuerda Parra (2008):

El movimiento que parte del evangelio y de la evangelización equivale a ofrecer al acto educativo toda esa forma pedagógica que contiene el acto revelatorio y amoroso de Dios, que si algo se propone, es precisamente enseñar y educar en las grandes dimensiones humanas, sociales, políticas, económicas y culturales. Pablo entiende la tradición bíblica como una pedagogía [...] porque el proceso de manifestación del designio de Dios es una gran dinámica de educar (e-ducere), desde los caos primordiales naturales, personales y sociales para que hombres y mujeres de toda condición y cultura lleguemos a la estatura plena, al ser adulto, a la medida de la edad de Cristo (p. 3).

El evangelio es pedagogía amorosa y divina encarnada en la historia de la humanidad. La tradición judeo cristiana nos muestra un camino educativo y pedagógico en la cual se da conocer el querer pedagógico de Dios. Todos los relatos bíblicos integran la pedagogía amorosa de Dios. Es urgente relacionar los modelos educativos empresariales con la pedagogía y sabiduría divina encarnada en la historia de la humanidad.

Por otro lado, nos habla también de la pastoral educativa samaritana (Lc 10, 25-35), entendida ésta como la “*caridad intelectual*” acto de amor y felicidad desde la fe cristiana (Ratzinger, 2008) que acompaña el proceso formativo y educativo de los niños, niñas y jóvenes adolescentes con responsabilidad y compromiso “los actos curativos y restaurativos del ser, del tener, del poder, del saber y del hacer de nuestros alumnos que caen en manos de ladrones y de salteadores que los hieren en los determinantes más profundos de sus vidas, comenzando por arrebatarles la dicha y la alegría de su propia identidad” (Parra, 2008).

La pastoral educativa samaritana como acto de *caridad intelectual* es la actualización de la educación liberadora propuesta por Medellín (1968), ya que ella propende por la liberación integral y total de todo aquello que hiere y mata al ser humano,

por ende, es un acto de fe que a través de la pedagogía liberadora se construye en el proyecto de Dios.

En el texto “*Análisis de la realidad en clave educativa*” de Alberto Parra (2003), presenta la gran responsabilidad que tiene la educación en la transformación del país. Algunos implementan el cambio y transformación socio económico, político y cultural a través de la fuerza (violencia), en cambio otros, como los educadores y la educación, lo hacen desde la academia; el cultivo, la producción de la ciencia y el conocimiento como herramienta de formación y construcción de un país justo, fraterno y solidario.

La academia, la ciencia y el saber se especifican por su método en cada momento histórico. Según Habermas (1982), cada ciencia tiene su método y responde a un interés epistémico. Se infiere que todo conocer pretende un interés y persigue un fin. Ahora bien, dime al servicio de quien pones la educación (saberes, conocimientos, ciencia academia) y te diré que tipo de ser humano educas. Además, clasifica los intereses rectores de las ciencias: interés adaptativo (ciencias naturales, física, química, biología, matemáticas), interés comunicativo (ciencias humanistas o del espíritu) y el interés emancipatorio liberador (ciencias sociales y políticas).

Hacer uso adecuado del interés adaptativo es reconocernos como creaturas dentro de la creación de Dios siendo cocreadores como El, porque cuando Dios decide salvar lo primero que hace es crear. De ahí, la responsabilidad de la academia y de los maestros creyentes sea, continuar la cocreación del cuidado de la casa común siendo justos, fraternos y solidarios. Esta concepción hace parte de la dimensión cosmológica del Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional ya que haciendo uso adecuado del interés adaptativo se puede continuar la cocreación de Dios en la historia de salvación.

El interés comunicativo propio de las ciencias humanísticas o del espíritu, son las encargadas de construir la persona humana en relación; el ser personal y su identidad, el lenguaje, la comunicación, la cultura, la palabra con sentido, al arte, la música, etc. La misión de la academia es interesarse por el ser personal y su identidad, para que sea más imagen de Dios. Por eso, la salvación es cómo salvar a la persona de sus mitos, tabúes, temores, ignorancia, inseguridades, de su egoísmo; todo maestro es un salvador y liberador en cuanto hace uso responsable de su conocimiento (poder-saber) y lo pone al servicio de la

formación integral de sus educandos. En efecto, la academia es un vehículo liberador que a través de la ciencia y el saber educa a la imagen perfecta del creador, Jesucristo.

Las ciencias sociales con su interés emancipatorio liberador; aboga por la creación y construcción de la política (polis) y la ciudadanía con responsabilidad social. La academia, la ciencia y el saber deben liberar de la explotación económica, subyugación cultural y de la opresión política. Las ciencias sociales deben formar en la conciencia social, crítica, humana, transformadora, inclusiva, dialógica, tolerante; en otras palabras, aprender a convivir políticamente en la sociedad civil como mayores de edad; de ahí que la tarea de la academia, la ciencia y el saber sean crear, construir, formar y educar un país políticamente libre y autónomo, una sociedad de vida plena en justicia y dignidad.

Según Parra (2008) la Pastoral Educativa siguiendo el pensamiento de Habermas (1982) es la acción salvadora, redentora, liberadora, crítica, humanizadora y transformadora que se hace en la academia (escuela) con las herramientas propias de las ciencias y sus intereses rectores del conocimiento a la luz del evangelio (Francisco, 2013). Esta es la auténtica pastoral educativa (CONACED, 1997) evangelizar educando y educar evangelizando. Se aclara entonces que la Pastoral Educativa no es solo retiros, misas, convivencias, ritos sacramentales, catequesis, educación religiosa escolar, entre otras; sino que es una acción reflexión crítica de la práctica educativa y pedagógica a la luz del evangelio en la comunidad educativa.

En síntesis, este planteamiento evoca la reflexión auténtica de una pastoral educativa que coloca en el centro de su reflexión la sabiduría divina, en diálogo con las ciencias en la institución educativa, cuya finalidad es liberar, transformar, salvar y sanar de las enfermedades, de las opresiones, de las esclavitudes, miedos, tabúes, al ser humano y orientarlo hacia la búsqueda de la vocación ontológica de Ser Mas persona en una sociedad justa, fraterna y solidaria. La misión de la pastoral educativa auténtica que hace de la academia un lugar complejo (Libanio, 2006) entendido como una red de relaciones abierto y dinámico donde se teje la vida digna a través de la educación liberadora y crítica.

3.3. Aproximación comprensiva de la Pastoral Educativa Claretiana.

“La buena educación lleva consigo una *dignidad* que la hace respetable hasta del más insolente”
(Claret, 1851, p. 10)

El carisma Claretiano nace de la praxis apostólica y evangelizadora de la vida y obra de San Antonio María Claret²⁷, quien supo discernir las mociones del Espíritu de Dios en la historia y pudo concretarlo en un servicio misionero en la Iglesia. Nuestra Espiritualidad de Ser Oyentes y Servidores de la Palabra, en misión profética, al servicio de la Vida digna y abundante, como hombres que arden en caridad, es la razón de ser del carisma claretiano en la Iglesia²⁸. Dentro de la misión apostólica de los misioneros claretianos se encuentra la pastoral educativa. Es decir, la evangelización a partir de la educación claretiana.

La pastoral educativa claretiana (PECLA) se encuentra en las experiencias y prácticas educativas y pedagógicas de los colegios claretianos en el mundo. En cada una de las instituciones claretianas se van asumiendo procesualmente la reflexión de la pastoral educativa como un trasfondo, un enfoque y un horizonte que permea la acción educativa. Existen experiencias pedagógicas diversas que son muy ricas en la producción e implementación de diferentes proyectos de pastoral educativa claretiana, en el cual planean, organizan, lideran, evalúan y escriben. Sin embargo, falta mayor insistencia en una cultura de la sistematización y comunicación de las prácticas pedagógicas en la cual se reconozcan y valoren como pedagogía de la memoria identitaria de las instituciones claretianas.

El II Congreso de Educadores Claretianos (2008) aclaró qué es la pastoral educativa, a saber:

La pastoral educativa es algo más que un enfoque, una perspectiva o un proyecto de transversalidad que permea y dinamiza toda la actividad educativa. Creemos que la Pastoral Educativa es el trasfondo, el foco orientador, el impulso dinamizador y el espíritu de todo el proyecto educativo. En síntesis, es la médula de la misión educativa evangelizadora (II Encuentro Mundial de Educadores Claretianos, 2008)

En este sentido, se pretende adentrar en la comprensión a cerca de la pastoral educativa claretiana desde los comienzos de la misión claretiana: en primer lugar, la visión de la educación del Fundador; luego, la interpretación que hace la congregación en sus

²⁷ Nace el 23 de diciembre de 1807, en Sallent, Vic, España. Funda la Congregación de Hijos del Inmaculado Corazón de María o Misioneros Claretianos, el 16 de Julio de 1849, en Vic, España. El objeto de la Congregación s buscar en todo la Gloria de Dios, la santificación de sus miembros y la salvación de los hombres de todo el mundo. Muere el 24 de octubre de 1870, en Francia. En su lápida está escrito “ame la justicia, odie la iniquidad, por eso, muero en el destierro”.

²⁸ Según las constituciones el objeto de la congregación es buscar la gloria de Dios y la salvación de los hombres de todo el mundo, y la santificación de sus miembros. (CC # 2)

documentos capitulares sobre la educación como ministerios apostólicos; y en tercer lugar, la comprensión de la provincia sobre la educación presente en las prácticas y experiencias educativas claretianas.

- *Claret y la Educación*

Para San Antonio María Claret, la educación desde su experiencia personal es fundamentalmente evangelizadora. Así lo escribe en su autobiografía “mis padres y mi maestro no solo me instruyeron en las verdades que había de creer, sino también en las virtudes que había de practicar” (Claret, 2008, p. 145). Una educación en las creencias y virtudes desde la práctica de vida.

Claret comprende que la educación es diferente a la instrucción (1951)²⁹. El fin de la educación no es llenar de conocimientos a las personas, sino construir dignidad humana para saber vivir y actuar en el mundo. Es una educación práctica basada en los valores cristianos, de respeto y de urbanidad. De ahí, que el fin de la educación sea:

Formar el corazón, componer el exterior del hombre y enseñarle las maneras de conducirse para manifestar el amor y respeto que tiene a Dios y al prójimo, para el trato social, para la cortesía hacia todas las personas, para practicar los buenos consejos, aficionarse a las luces literarias y seguir con gusto los caminos de la virtud (Claret, 1951, p. 235)

Para Claret la educación es formar el corazón del ser humano en el amor a Dios y al prójimo, como también en la convivencia social. Ahora bien, la preocupación de Claret es la salvación de los seres humanos, de ahí que piense que la mejor herramienta para salvar a las personas sea la educación. En efecto, cuando fue arzobispo de Santiago de Cuba, hizo allí una obra educativa expresada en tres acciones: por un lado hizo una granja para la educación teórica práctica de los jóvenes; creó la granjas de ahorro para que las familias tuvieran posibilidades económica; y tres junto con otras religiosas creó instituciones educativas para educar a las niñas pobres de la Isla. Allí nacen las Misioneros Claretianas, ahora responsables de varios colegios en algunos países de América.

²⁹ Define la educación como cierta enseñanza en principios de cristiandad, urbanidad y cortesía, que se da de viva voz o se aprende de libros y del ejemplo que dan las gentes bien educadas. La instrucción es aquella que ilustra y llena de conocimientos el pensamiento, pero no más. La instrucción hace referencia más a la ilustración como el uso del espíritu ilustrado sin tocar la vida cotidiana (p. 230).

En este sentido, la congregación de misioneros claretianos ha interpretado el querer del fundador afirmando que la educación cristiana católica es un ministerio apostólico al servicio de la evangelización integral de las personas.

La pastoral educativa claretiana entendida como ministerio de evangelización, es la razón de ser de la misión educativa claretiana. Esta encarna el rasgo misionero evangelizador. Pues en la génesis carismática se encuentra el querer del fundador de utilizar todos los medios posibles para evangelizar. Ciertamente, uno de ellos es la educación ministerio apostólico. Al respecto se pronuncia el II encuentro mundial de Educadores claretianos (2008):

La intuición del Padre Claret, primer sembrador de la Familia Claretiana, sobre la importancia de la educación cristiana, ha sido aquel pequeño grano de mostaza que, una vez sembrado, crece desde sus comienzos insignificantes, sin que se sepa cómo, de tal manera que hoy es una realidad en más de 2.800 aulas de las que son titulares las diversas ramas de la Familia Claretiana. La semilla de las primeras escuelas para catequizar a los niños, hoy se ha convertido en el frondoso árbol de los Colegios de esta familia, allí anidan más de 90.000 alumnas y educandos, niños/as, adolescentes y jóvenes; educados y acompañados por más de 5.000 profesores/as y más de 247 religiosas y religiosos esparcidos por Europa, América, África y Asia (II Encuentro Mundial de Educadores Claretianos, 2008)

Asimismo, la preocupación del padre Claret por educar al pueblo sencillo y necesitado de la sociedad del siglo XIX, permite ver la gran importancia que tiene la educación, un medio para evangelizar. Al respecto el padre Alvares (2008):

El padre Claret, no solo promovió congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza de los pobres, sino que las mismas congregaciones por él fundadas se dedican a la enseñanza, y para ellas, especialmente para la educación de la mujer. Modernos historiadores de la Educación y Pedagogía en España enumeran al Padre Claret entre los tres grandes pedagogos modernos que tienen método catequístico propio (Alvares, 2008, p. 21).

- *La Congregación y la Educación*

La congregación al leer el carisma misionero apostólico de Claret, obedeciendo el mandato de evangelizar por todos los medios posibles, ha optado por la educación cristiana,

mediación misionera para anunciar el reino de Dios a niños, niñas y jóvenes, padres de familia y maestros-maestras del mundo. Ejemplo de ello son las 18 instituciones de educación formal que existen en América; con más de 30 mil alumnos y más de 2000 mil maestros y maestras (Revista Misión Claretiana, 2015).

La congregación realiza hoy, su ministerio docente-educativo en el complejo de la escuela católica: creando en ella un ambiente de caridad y libertad evangélica (GE, 8; PE, 1967), iluminando con la fe la cultura humana, ejerciendo con frecuencia el ministerio inmediato de la predicación y de la vida sacramental.

En las últimas asambleas provinciales los frentes apostólicos se han organizado por áreas pastorales³⁰. De esta manera surge el área de pastoral educativa fruto del caminar de las instituciones educativas. Y en este contexto se piensa el horizonte de la pastoral educativa que emerge de la reflexión crítica de la experiencia y el trabajo en equipo. Cuya finalidad es no perder el sentido y propósito de la evangelización misionera en los colegios claretianos. Al respecto el plan y proyecto pastoral de la Provincial (2011-2012):

El área de la pastoral educativa se compromete a seguir consolidando un proyecto evangelizador al servicio de la vida, como anuncio profético, liberador y misionero, de acuerdo a las urgencias que nos plantea la realidad. Optamos por una pastoral educativa alternativa, que forme sujetos transformadores de su entorno y de la sociedad; realizada en misión compartida, inculturada, humanizante, con proyección, con un enfoque educativo desde la pedagogía de Jesús y abierta a otras corrientes pedagógicas alternativas para la construcción del Reino. Una pastoral educativa articulada con las áreas pastorales de la provincia y con otras experiencias educativas; comprometida en la construcción de comunidades de aprendizaje y en proceso de formación permanente con los diversos agentes educativos³¹.

Después de la organización de los frentes apostólicos por áreas se pasó a la constitución de los equipos de animación de cada una de las áreas. En este caso, se constituyó la comisión responsable de la ejecución praxiológica del horizonte en las

³⁰ Las áreas pastorales son siete: Pastoral Bíblica, Urbana y suburbana, Pastoral Educativa, Rural, Comunicación, Juvenil Vocacional y de Justicia, Paz e Integridad de la Creación.

³¹ Proyecto y plan provincial de vida y misión 2011-2012. "Duc In Altum". Una Provincia lanzada a la vida y al compromiso misionero. Provincial de Colombia Oriental y Ecuador. Sasaima, Mayo de 2011. Pág. 19-20. La construcción de este horizonte ha sido fruto de la permanente reflexión de las prácticas educativas en la Comisión de Educación a nivel provincial creada en el 2005.

instituciones educativas claretianas. Para eso se nombró un representante de cada una de las experiencias educativas. La finalidad de la comisión es hacer reflexión crítica de la práctica educativa en clave de pastoral educativa claretiana.

Entonces, se recupera la comisión de pastoral educativa a nivel provincial creada en la etapa del modelo pedagógico de 1974 a 1985 con el liderazgo de Héctor Guzmán. Allí se comienza a tejer la idea de un espacio de reflexión crítica de las prácticas educativas a la luz del horizonte de la pastoral educativa como proyecto evangelizador, profético, liberador y misionero al servicio de la vida, que tenga en cuenta los desafíos y urgencias de la realidad, sin olvidar la pedagogía de Jesús y las corrientes pedagógicas alternativas como la educación popular, y la creación de comunidades de aprendizaje. Y en efecto, se desarrolló en el año 2007 el primer encuentro de experiencias educativas claretianas en clave de pastoral educativa en la ciudad de Bogotá (ver primer capítulo: modelo pedagógico de 2002 al 2016).

Por otro lado, el movimiento de Laicos Educadores Claretianos (LEC) que surge de la experiencia de maestros y maestras que descubren su vocación misionera laical en las instituciones educativas. Se muestra como una comunidad de maestros y maestras que conscientes de su vocación misionera laical quieren trabajar por el reino de Dios a través de la educación como herramienta de transformación personal, familiar y social. Así lo demuestra su proyecto de LEC (2011) en su ideario:

1. Los Laicos Educadores Claretianos (LEC), entonces, debemos promover la vida y la dignidad de las personas a través de la educación, haciendo así visible el Reino de Dios entre nosotros, al estilo particular de San Antonio María Claret, quien, de diversas maneras y medios, anunció la Buena Noticia.

2. Somos Laicos Educadores Claretianos porque hemos evidenciado que una de las maneras para aportar significativamente en la construcción de un mundo más justo y fraterno es por medio de la educación, teniendo como horizonte de vida y de misión la persona de Jesús, leída y vivida al estilo de San Antonio María Claret.

3. Claret tuvo conciencia de la importancia de “hacer con otros” lo que solo no se puede hacer. De ahí que la Congregación de Misioneros Claretianos preste una especial atención a la *Misión Compartida*, interpretándola como la manera adecuada de vivir a plenitud el carisma Claretiano. Por ello, estamos llamados a participar en la construcción

del Reino de Dios en la cotidianidad de la vida, desde los valores del Evangelio como seguidores de Jesús. Esto nos lleva a comprometernos a anunciar la Buena Nueva entre los hombres y mujeres valiéndonos de todos los medios posibles, con el único fin de ser colaboradores de la misma causa que animó a San Antonio María Claret: transparentar la persona de Jesús en la humanidad.³²

Asumir el reto de vivir la vocación misionera desde nuestros colegios nos exige formarnos en Identidad y Espiritualidad Claretiana y prepararnos en la Lectura Popular y Comunitaria de la Biblia, con el propósito de llevar a cabo, como laicos educadores, el proyecto de evangelización en Misión Compartida, tal como lo ha propuesto la Congregación en los diferentes Capítulos Generales y Provinciales. Por lo tanto, la oración, la lectura atenta de la biblia, la fraternidad, el servicio a los más débiles y olvidados, el sueño de un mundo más justo y solidario se convierte en el motor que impulsa nuestra misión en cada una de las comunidades educativas.

En síntesis, la pastoral educativa claretiana (PECLA) bebe y se alimenta de varios pozos de reflexión a través de su devenir histórico en las instituciones claretianas. En primer lugar, bebe del pozo de la *pedagogía de Jesús maestro pastor* revelador y anunciador del proyecto de Dios de justicia, de verdad, solidaridad, amor y misericordia. En segundo lugar, bebe de la *Tradición eclesial*, allí se encuentra el carisma claretiano inspirado por San Antonio Ma. Claret, fundador y nacido para evangelizar por todos los medios posibles en misión compartida (Claret Pedagogo). En tercer lugar, se alimenta de la reflexión teológica (Teología de la Liberación) fraguada en el caminar de la Iglesia latinoamericana (magisterio de la Iglesia), sobre todo en la comprensión de la educación liberadora de Medellín (1968), humanizadora y evangelizadora de Puebla (1979) y de pastoral educativa de Aparecida (2007). En cuarto lugar, bebe de la pedagogía crítica y alternativa como es la Educación Popular, inspirada en la educación liberadora y transformadora de Paulo Freire. Por último, se fundamenta en su propia experiencia que reflexionada y meditada (realiza procesos de investigación), es motivo de aprendizajes que va transformando el caminar educativo hacia la construcción de una antropología cristiana auténtica en estos tiempos de incertidumbres del capitalismo cognitivo neoliberal deshumanizador y explotador. En efecto, estos fundamentos de la pastoral educativa

³² Proyecto de Laicos Educadores Claretianos. Ideario 2011.

claretiana se convierten en el horizonte epistemológico, antropológico, pedagógico-político y ético desde donde se propone construir el *ArquetipoPedacosmoteantropo Relacional* que recupere la vocaciónpedacosmoteantropa de la educación en clave de *cultura del encuentro* teniendo como mediación pedagógica el diálogo profético, abierto, horizontal, fraterno y solidaridad de inclusión y opción por la humanización y liberación de un paradigma científico técnico, positivista y rígido que empodera solo una relación de dominio y explotación con la creación, con los otros seres vivos incluidos los seres humanos y con la trascendencia; liberarse de una inmanencia relativista liquidada de la modernidad que perdió su horizonte de humanización por el sistema producción consumo “usar y tirar” o cultura del descarté. Pensar que aún se puede generar una educación alterativa³³ que se comprometa con la búsqueda de la vocación pedacosmoteantropa relacional del ser humano con el cosmos planetario, con el prójimo y con la trascendencia. Frente a esto siguiendo el pensamiento del papa Francisco (2015), aún se puede crear y pensar nuevos modelos educativos y pedagógicos que asuman la crisis y propongan una salida humana con justicia fraterna a la hecatombe del neoliberalismo salvaje.

³³Palabra compuesta por la síntesis de lo alternativo y la alteridad en la educación, por ende, alterativa. Significa alterar el orden establecido impuesto por el paradigma positivista, rígido mecanicista científico técnico; y por otro lado, reconocimiento del otro (alteridad) entendido como otro sentí pensante: sujeto, discurso, lenguajes, culturas, saberes culturales y ancestrales, paradigmas emergentes como respuesta a la crisis del paradigma dominante. Expresión hecha por Claudio D’gironno, Pasantía en la Universidad de La Serena, en Chile, Noviembre de 2016.

Tercer Capítulo

Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional (APR)

La construcción del *Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional (APR)*³⁴, emerge de la preocupación investigativa de reinterpretar y resignificar el modelo pedagógico del Colegio Claretiano, con el fin de mejorar la práctica pedagógica, como respuesta a los desafíos coyunturales y estructurales del positivismo neoliberal egocéntrico del siglo XXI, que genera sin sentido y destrucción, a causa de la rapidación de “usar y tirar” (Francisco, 2015) en la sociedad de producción consumo.

El horizonte de comprensión epistemológico de las categorías se sitúa dentro de la comprensión de las nuevas ciencias humanas y sociales (Boaventura de Sousa, 2009, 2012, 2014, 2017; González Casanova, 2004), como alternativa al proyecto occidental positivista, mecanicista y hegemónico. Las categorías son: *arquetipo, pedagogía, relacional y cosmoteantropo*.

Se comprende por arquetipo “*arjetipon*” que significa “arje” principio o idea original y “tipon” que significa impresión o modelo original (inductivo) que deviene de la comprensión de la realidad histórica fruto de un proceso de interpretación y modelación. Ahora bien, según Díaz (1986), Flórez, (1999), De Zubiría, (2006) conciben el arquetipo como un dispositivo de análisis que permite describir, organizar, comprender y comunicar la diversidad de relaciones pedagógicas que se tejen en una comunidad educativa para su mejor entendimiento y orientación del proyecto educativo. Sin embargo, el Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional (APR), supera el instrumentalismo pedagógico y se abre a nuevas relaciones complejas y dinámicas de sus categorías: pedagógicas, cosmológicas, teológicas y antropológicas.

La pedagogía viene del griego “*paidagogeos*” de la raíz “*paidós*” que significa niño y “*agein*” guiar conducir. Es decir, la pedagogía es el arte de conducir y guiar al niño a la escuela. Era el trabajo de los esclavos de llevar y traer a los niños de la escuela. A este oficio lo llamaba pedagogo. Ahora bien, el APR asume la pedagogía como reflexión crítica de la práctica educativa. Se caracteriza por ser una pedagogía liberadora, concientizadora, profética, inclusiva, transgresiva y ecológica e intercultural, evocadora, convocadora y

³⁴ De aquí en adelante cuando se cite esta sigla APR hará referencia al *Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional*.

provocadora. Es un campo de saber complejo y relacional, que hace opción política por la liberación integral del ser humano y la construcción de su *vocación ontológica de "Ser Más"*; como proyecto histórico e inacabado situado en el mundo.

La pedagogía, no es solo llevar al niño a la escuela de manera instrumental, monótona y mecánica, sino que trata de asumir al sujeto situado históricamente para que busque su *vocación ontológica* y su lugar en el mundo, y se comprometa con su liberación y transformación. Esta comprensión de pedagogía liberadora, profética, crítica, histórica, e-con-pro-vocacional, relacional y transformadora caracteriza de manera significativa y epistémica el *Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional (APR)*.

La categoría *relacional* parte del principio de que toda la Realidad está en relación para su mejor comprensión. La relacionalidad es un principio fundamental en el desarrollo de la propuesta, pues de la apertura a la relación nace la identidad APR. El principio de relacionalidad involucra la participación, comunión, diálogo, acogida, reconocimiento de los sujetos que integran la comunidad educativa, es por ende, el corazón del APR.

Dicha relacionalidad permite llegar a acuerdos pedagógicos para responder a la finalidad educativa de construir *vocación ontológica* como sujetos históricos e inacabados en permanente construcción de "Ser Más", en un contexto social de consumo egoísta solipsista positivista mecanizado que deshumaniza. En efecto, se trata de cuestionar e interrogar las relaciones entre maestros y estudiantes en su práctica pedagógica que permitan asumir la *phronesis* como elemento fundamental de la práctica relacional pedacosmoteantropa.

La categoría *cosmoteantropo* nace del caminar reflexivo de la investigación siguiendo la intuición teantropocosmica de Raymond Panikkar (1999, 2007). Ahora bien, continuando con el tejido al relacionar el pensamiento de Panikkar con la categoría educación nace una relación interesante y significativa como es lo pedacosmoteantropo, lo cual complejiza la relación, y comprendida y explicitada puede dar respuesta a la crisis por la que atraviesa los procesos de escolarización, instrumentalización y mecanización de la educación en el siglo XXI.

Panikkar afirma que la realidad está constituida por tres dimensiones: una cosmológica, otra divina y una más, antropológica (realidad cosmoteandrica). Por eso, para entender la realidad se deben considerar las tres dimensiones que forman un todo; y cada

una en su autonomía está en relación con las demás. En efecto, la comprensión cosmoteantropo de la realidad supera la visión dialéctica occidental (sujeto-objeto) de la explicación de la realidad. En otras palabras, todo está en relación y relacionado: “en el principio existió la relación” (Buber, 2013), es decir, en el principio todo era relación.

La dimensión “*Kósmica*” de la realidad es la materia, es la energía, es la naturaleza, es espacio y tiempo. Es la participación en la dinámica del mundo y su singularidad. La naturaleza, la tierra, la materia es divina, es decir, tiene alma (Panikkar, 1990), el mito de “*anima mundi*” sugiere que la tierra es un organismo vivo (Radford, 1993; Boff, 1996; Meza, 2009). La tierra es vida porque en ella habita la Vida (Meza, 2009). Tomar conciencia de que la tierra es un organismo vivo significa entrar en relación personal con ella. Entrar en relación personal con la tierra es una posibilidad dada por la vocaciónpedacosmoteantropa. En efecto, se trata de una relación constitutiva y no accidental. Pues la plenitud de los seres humanos se alcanza a través de esta relación.

El “*anthropos*” es la dimensión humana de la Realidad. Es la conciencia presente. El ser humano entra en relación con la totalidad de la realidad (humanizándola), por ende, es una realidad cosmoteantropa. Y al ser realidad así, entonces tiene una dimensión abisal divina que le hala hacia el misterio en libertad; además posee una dimensión consciente “humana” aquella que le permite conocer “logos”. Y posee una dimensión cósmica, material, natural que permite estar en el mundo, por ende, en situación histórica (espacio y tiempo). Al respecto comenta Meza (2009):

Si el hombre es una realidad cosmoteándrica, entonces, es tierra, cosmos, naturaleza; si es Tierra, no puede tener una relación de oposición con ella; si es Cosmos es necesario un cambio radical de actitud; y, si es Naturaleza, su salvación (la de ambos) depende de ésta nueva forma de ser juntos (Meza, 2009, p.22).

La dimensión divina de la realidad “*Theos*” la concibe Panikkar como realidad abisal, es decir, el principio constitutivo de todos los seres, es su dimensión divina. Aquí se recuerda el principio creador, de que Dios al crear dejó su espíritu en la obra de arte creada. Por ende, la realidad abisal de cada ser tiene el Espíritu del creador, suficiente para cuidar la vida en la casa común: en la “*Pacha Mama*”.

El ser humano al tomar conciencia de ser una vocacióncosmoteantropa debe cambiar su lógica depredadora y egoísta (sujeto-objeto). De ahí que, la finalidad de la educación sea

cambiar la visión dominadora y explotadora del ser humano, por una visión más integral y relacional desde la vocaciónpedacosmoteantropa, practicando nuevos arquetipos que promuevan experiencias pedagógicas liberadoras, críticas e innovadoras.

La dimensión *pedacosmoteantropa* del Arquetipo es una nueva comprensión compleja y relacional de las categorías. Constituye la novedad de la investigación cuyo fin es transformar la práctica educativa claretiana tradicional, superando la explicación dialéctica mecanicista y preestablecida de la realidad educativa. Y ampliando su comprensión desde una interpretación pedacosmoteantropológica. En efecto, la relación pedagógica de maestros estudiantes debe ser una relación pedacosmoteantropa donde se piense, se sienta (sentipensante), y se conciba al ser humano unido vitalmente a la trascendencia, al cosmos planetario y al prójimo como un todo, en relación constitutiva e inseparable como vocación pedacosmoteantropo relacional.

Ahora bien, la propuesta de crear un *APR* se fundamenta a partir de los postulados de la pastoral educativa claretiana como horizonte de comprensión al igual que de la práctica pedagógica de los maestros y maestras protagonistas de la experiencia educativa claretiana.

La construcción de un *APR* exige múltiples y diversas relaciones que tejidas forman un campo semántico en el cual se construye el horizonte de comprensión de la obra de arte final: *pedacosmoteantropo*. De ahí que se visibilicen las relaciones tales como: pedagógicas, cosmológicas, teológicas, antropológicas, y por supuesto que las epistemológicas, éticas y políticas. En efecto, contextualizar el horizonte epistemológico, ético y político desde donde se comprenden las categorías del *APR*, como primer momento. Las diversas y múltiples relaciones de las categorías del *APR* parten de la memoria histórica como elemento básico de la construcción del mismo. Es por eso, que la reconstrucción histórica de la investigación permite constatar rasgos de la identidad de la pastoral educativa claretiana cuyas búsquedas mostraron, en primer lugar, aclarar la finalidad de la educación (para qué educar) fruto de un principio ético, político y teológico de la “opción preferencial por los pobres” como compromiso de una educación liberadora.

La irrupción de este principio teologal de la opción preferencial por los pobres, permitió a la institución claretiana entrar en búsqueda de una experiencia de educación liberadora que en su momento se ubicó en Bosa. Es el comienzo de una experiencia de

educación liberadora original (arquetipo) que implicó cambios significativos en varios aspectos de la vida institucional, por ejemplo: en la formación de los maestros y maestras en torno a la finalidad de la educación, se insistió en el compromiso social y transformador de la realidad creando proyectos al servicio de la comunidad social desde el colegio claretiano. En efecto, desde el APR se pretende recuperar y actualizar los principios que movieron a la educación claretiana en clave de pastoral educativa claretiana en el sentido más original de la experiencia que fue educar en y para justicia y la fraternidad en un contexto marcado por la represión social y política de la época.

Se trata de volver a las raíces históricas que han dejado huella transformando la finalidad de la educación claretiana, en el cual las huellas históricas se convierten en la base del APR, como pedagogía de la memoria experiencial dando identidad a la educación claretiana. Este componente de huellas históricas enriquece la propuesta del APR, pues recupera y actualiza una experiencia de educación liberadora original en la historia de la educación claretiana.

Ahora bien, al comprender que la pedagogía es una reflexión crítica, liberadora y profética de la práctica educativa en la cual hace una constante evocación del patrimonio del pasado; es una experiencia de convocación comunitaria de acción reflexión, y por último es una provocación en los momentos de crisis (Peresson, 2014), y al relacionar esta comprensión con la caminata histórica de la pastoral educativa claretiana, especialmente, con el arquetipo pedagógico de educar en y para la justicia y la fraternidad, dicha relación enriquece la propuesta de la presente investigación de la construcción de un APR, fundamentado en los principios de la pastoral educativa claretiana y la práctica pedagógica de los maestros y maestras.

En este sentido, se abordan tres elementos constitutivos del APR, a saber: una pedagogía de la memoria, una pedagogía de la convocación relacional y una pedagogía de la provocación. El APR organizado en estos tres momentos enfatiza en cada uno de ellos la vocación pedacosmoteantropa relacional a la que debe llevar siempre la educación claretiana como experiencia de educación en y para la justicia y la fraternidad base de una paz estable y duradera en Colombia y en América.

La *pedagogía de la memoria* en el sentido de una constante evocación experiencial. La memoria es la base de la experiencia educativa, pues allí se tejela identidad del proyecto

educativo. Se utiliza el paradigma indicial, el cual pretende construir una ciudadanía democrática. El primer capítulo de la presente investigación responde a la finalidad de reconstrucción histórica (1960 a 2016) de la experiencia educativa del Colegio Claretiano teniendo como categoría de análisis el modelo pedagógico. Se hace realidad la pretensión del APR de enfatizar la pedagogía de la memoria como parte de la identidad del proyecto educativo, en justicia (Ricouer, 2010).

El segundo momento del APR es la *pedagogía de la convocación relacional*, trata de comprender las relaciones interpersonales de los sujetos que participan en la comunidad educativa mediados por la finalidad de educar en y para la justicia y la fraternidad. Las relaciones interpersonales en la comunidad educativa implican desde APR apertura al prójimo (proximidad al otro) como vocación pedacosmoteantropa inacabada, histórica y en constante búsqueda construcción; una comunidad educativa que promueva la vocación pedacosmoteantropa en la cual defienda, cuide y dignifique la vida. Y por otro lado, el principio relacional comprende apertura, reconocimiento, participación, escucha, respeto, tolerancia, inclusión, consensos, acuerdos y diálogo dialogal profético; valores que se convierten en la base del APR y configuran de manera significativa las relaciones democráticas transformando la organización y dirección de la comunidad educativa claretiana.

Y, el tercer momento del APR, es la *pedagogía de la pro-vocación* el cual trata de responder a la crisis que ha provocado la radicalización de una única forma de conocer, pensar, actuar y existir en el mundo, legitimada por el sistema neoliberal capitalista de producción consumo. Esta lógica hegemónica ha generado una gran herida a la casa común que ya señalaba el papa Francisco en la encíclica *Laudato' Si* (2015). De ahí que el APR asuma una pedagogía de la pro-vocación con el fin de responder a la crisis de la escuela del siglo XXI, representada por modelos administrativos y empresariales que enfatizan lo científico técnico matemático mecanizado sobre el ser y los procesos humanos en la educación. De ahí, que la pedagogía de la provocación sueñe creativamente con procesos educativos alternativos de otra educación posible, donde la diversidad, heterogeneidad y su complejidad es una red de relaciones posibles. Soñar con una educación de diálogo dialogal (Panikkar, 2007) profético que promueva la justicia y la fraternidad como valores de la

vocación pedacosmoteantropa en los procesos educativos claretianos en el contexto colombiano de una educación para la paz con justicia social.

Además, un APR que tenga como fundamento la pedagogía de la provocación que se caracterice por mantener la esperanza de la utopía dialogal profética en estos tiempos del presentismo neoliberal; de posibilitar una educación que no repita, sino que realice y forme la vocación pedacosmoteantropafraterna, justa y solidaria del ser humano.

1. La pedagogía de la memoria: la e-vocación experiencial

Uno de los componentes del Arquetipo PedacosmoteantropoRelacional es la pedagogía de la memoria (PM)al ser la base de los proyectos educativos institucionales de los colegios claretianos y no claretianos. Se comprende por“historia memoria el conjunto de saberes, representaciones y visiones del pasado que tiene la gente común y corriente, es decir la memoria colectiva” (Torres, 2017, p. 13).Dichas representaciones y saberes tienen como finalidad alimentar el sentido de la vida individual y social en las instituciones educativas, superando el olvido hegemónico del fin de la historia. Al respecto Osorio & Rubio (2006) afirman que la pedagogía de la memoria es el recurso radical contra el olvido neoliberal. Es la historia memoria y verdad convertida en experiencia colectiva, fuente de ciudadanía democrática. Es una pedagogía de la justicia y de la generosidad (Ricoeur, 2010). En efecto, el APRal serhistoria memoria pedagógica del proyecto educativo institucional, supera la visión fetiche delpresentismo producción consumo del “fin de la historia”y propone la utopía deseocomo ciudadanía memorial (Osorio & Rubio, 2006).

En este sentido, el primer capítulo de la investigación “reconstrucción histórica de la experiencia educativa claretiana” responde al objetivo de una pedagogía de la memoria en la cual el indicio y la crónica son el insumo de la historia pedagógica en la institución Colegio Claretiano. Ypara su mejor comprensión se divide en cuatro momentos teniendo como categoría de análisisel modelo pedagógico que se practicó en cada etapa. Ahora bien, se quiere retomar de manera significativa el modelo pedagógico original de la experiencia: “Educar en y para la justicia y la fraternidad” de los años de 1974 al 1985, en la cual la institución implementó proyectos pedagógicos innovadores y liberadores proyectados al servicio de los más pobres y marginados de la localidad de Bosa. Aquí comienza a delinearse los fundamentos de la pastoral educativa claretiana desde una clara opción por

los pobres y su liberación integral en justicia y fraternidad. Esta experiencia se convierte en un arquetipo pedagógico original de la educación claretiana en la historia de la pedagogía en Colombia y en la congregación de los Misioneros Claretianos.

Este modelo pedagógico de educar en y para justicia y la fraternidad marca un antes y un después en la finalidad de la educación claretiana. En un primer momento, hace ruptura con la educación tradicional bancaria. En un segundo momento, se asume una metodología de apertura, participativa, crítica y dialógica que responde creativamente a los problemas sociales, políticos y económicos de los pobres y sectores populares desde la educación claretiana. En tercer lugar, se crean proyectos pedagógicos alternativos al servicio de la comunidad social. Cuarto, se abren espacios de formación y cualificación para los maestros y maestras en los principios de educar en y para la justicia y la fraternidad.

A nivel de la fraternidad se luchó por hacer comunidad de hermanos y hermanas movidos por el amor al prójimo especialmente a los pobres. De ahí que se cuestionen las relaciones de poder verticales y autoritarias en la institución. Se cambió la visión de la disciplina y las normas. Se optó por la autonomía como sujetos protagonistas de la historia inacabados, situados y comprometidos con los pobres y su liberación integral. Desde la justicia se luchó por la igualdad de hermanos y hermanas. La denuncia de las injusticias y la protesta frente a un Estado represor y dominador en su época.

Los proyectos pedagógicos nacen del análisis crítico, constante y permanente de la realidad psicosocial utilizando la nueva metodología participativa y dialógica que responde a las necesidades de los pobres y sectores populares. Algunos proyectos fueron: las jornadas: tarde y noche para atender la población más pobres y necesitada en términos educativos. La fundación de investigación y educación popular (FIEP) cuyo fin era concientizar a las personas de la necesidad de la organización para superar la pobreza y exigir los derechos. El proyecto de cruz verde cuya finalidad era concientizar a las personas de la importancia de la salud e higiene en la familia. Y apertura a la innovación educativa creando una experiencia de educación popular como es el caso de la escuela popular claretiana³⁵ en Neiva, Huila. Al respecto el testimonio de Héctor Guzmán:

³⁵Se pueden citar los dos textos publicados por el colectivo de maestros y maestras de la Escuela Popular Claretiana. El primero "*Filodehambre: Una experiencia de innovación educativa*" (1987); y el segundo con motivo de los 30 años de innovación educativa, publican el libro llamado "*La participación en la escuela*:"

Se da un viraje al sistema de autoridad, al método y a los contenidos académicos. Se enfatiza el compromiso político y la acción proyectiva al servicio de la comunidad circundante. La opción por los pobres se concreta en acciones como la creación de la jornada adicional y el centro nocturno, la experiencia Freinet como experiencia de educación popular en "Filodehambre" Neiva, y la Fiep (Fundación de investigación de educación popular). [...] desde nuestra práctica del Claretiano, a pesar de las contradicciones del sistema escolar, hay un espacio abierto y suficiente (espacio libre) para prácticas educacionales críticas y transformadoras. Lo único que se requiere son educadores apasionados por educar en y para la Justicia (Guzmán, 1983, p. 15).

Estos proyectos van configurando una identidad de la educación claretiana al servicio de los más pobres y necesitados de la historia. Aquí van surgiendo los fundamentos y valores de la pastoral educativa claretiana. Así lo comenta el documento del marco doctrinal de 1989:

La educación debe ser: evangelizadora, transformadora, prospectiva, definida en lo político y social, y partir de las *necesidades Psicosociales del educando* hacia un proyecto de sociedad igualitaria [...] entendemos por Pastoral Educativa las acciones realizadas por una Comunidad Cristiana encaminadas a buscar la LIBERACIÓN integral del hombre y de la sociedad, dentro de las limitaciones de la escuela. Comunidad que vive en un proceso de reflexión-acción a la luz del evangelio. En el Colegio se enfatizan los valores de Justicia y Fraternidad (Marco Doctrinal, Capítulo I, Enfoque Pastoral, 1989).

Los valores de la pastoral educativa claretiana que da cuenta de la identidad y finalidad de la misma emergen del deseo utópico de consolidar una experiencia de educación liberadora de opción por los pobres y sectores populares. De ahí que se remarque en las dos anteriores citas los valores de la fraternidad y la justicia, la liberación integral, el compromiso político en la comunidad social, la pasión de los maestros y maestras, entre otros. En efecto, se puede decir que los fundamentos de la pastoral educativa claretiana son: la opción por el pobre, la liberación integral del ser humano a través de la vivencia de la

Entretejando pasado, presente y futuro" (2009). En las experiencias educativas contadas y narradas van haciendo posible la pedagogía de la memoria en la medida en que van dando cuenta del proceso histórico y de innovación educativa en un contexto popular y vulnerado de la ciudad de Neiva. Es mostrar que si es posible una educación de calidad humana y liberadora para los sectores pobres y marginados de nuestra querida Colombia.

fraternidad y la justicia, el diálogo dialogal profético como estrategia pedagógica y su énfasis en la transformación de la realidad como compromiso social y ecológico.

Estos fundamentos de la pastoral educativa claretiana ofrecidos por la pedagogía de la memoria se convierten en insumo argumentativo para continuar tejiendo la red de sentido del APR, especialmente, en lo referente a la vocación pedacosmoteantropa relacional, finalidad última, de la educación claretiana.

La relación que se puede hacer de los fundamentos de la PECLA y la vocación pedacosmoteantropa es tejer los rasgos que caracterizar la educación claretiana como por ejemplo, la opción por el pobre marginado vulnerado cosificado (objeto) con la dimensión antropológica de lo vocación pedacosmoteantropa; la dimensión teológica de la vocación con la teología de liberación en justicia y fraternidad; la dimensión pedagógica con la educación popular, el diálogo profético como propuesta ético, político y emancipadora; y la dimensión cosmológica con el deseo de transformar la realidad social de los pobres en mejores condiciones de vida digna, es decir, el cuidado de vida en la casa común.

En síntesis, la relacionalidad de las categorías pueden dar sentido semántico al APR cuya finalidad es educar en la vocación pedacosmoteantropa relacional, a saber: la transformación de la realidad social y ecológica corresponde a la dimensión cósmica del arquetipo, es decir, comprender que la casa común: realidad cósmica, natural y material, es unorganismo vivo (mito del anima mundi) que debe ser respetada y transformada sin causar daño a su realidad vital; por otro lado, la realidad pedagógica comprende el diálogo dialogal profético como estratégica pedagógica ético (exclusión), político (poder) y emancipador (autonomía); la dimensión antropológica está simbolizada por la opción hacia el pobre marginado y oprimido (objeto) que busca su liberación integral y su trascendencia como persona (prójimo) vocacional situado, inacabado, y protagonista de su historia personal, familiar y social (dimensión teológica). Estas cuatro dimensiones se une en un círculo mándala que al relacionarse explican la realidad compleja y dinámica de las relaciones interpersonales en la comunidad educativa de las instituciones claretianas y no claretianas. El círculo debe llevar a la conformación de comunidad de hermanos y hermanas donde el diálogo de saberes ecológicos y ancestrales forma ambientes pedagógicos ecológicos de vocación pedacosmoteantropa relacional en la educación

claretiana como respuesta al instrumentalismo y mecanicismo pedagógico del paradigma dominante.

En este sentido, se propone desde la pedagogía de la memoria la reconstrucción histórica de la vida institucional de los colegios claretianos y no claretianos. La memoria histórica es la base de la identidad del proyecto educativo. Aprender de la memoria histórica es la manera de convertir la memoria en una memoria maestra y llena de sabiduría. Sin memoria difícil reparar y reconciliar el pasado en términos de verdad memorial justa y fraterna. De ahí, que la pedagogía de la memoria proponga también la reconstrucción de la historia de vida de los maestros y maestras para que encuentren su vocación pedagógica relacional en la misión educativa claretiana. Por otro lado, se propone también el museo de la memoria institucional donde se visualice el proceso histórico de la educación claretiana en Colombia en cada centro educativo.

En segundo lugar, se propone alimentar la práctica pedagógica desde la elaboración de proyectos de aula que trabajen la historia de vida de los estudiantes que respondan la pregunta ¿Quién soy yo? ¿Cuál es la finalidad de la vida? Con el fin de fortalecer la búsqueda vocacional pedagógica relacional en sus trayectorias de conocerse a sí mismo y su entorno familiar, social y cultural. En tercer lugar, la socialización de manera lúdica creativa de los resultados de los proyectos de aula en torno a las historias de vida en la comunidad educativa en general.

Se sugiere que en el proceso de reconstrucción histórica desde la pedagogía de la memoria se pueda implementar las orientaciones del pensamiento pos abismal en pro de una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2009b). El pensamiento pos abismal trabaja la sociología transgresiva compuesta por una sociología de las ausencias y emergencias. La sociología de las ausencias trata entonces de ver y hacer presente aquello negado e invisibilizado por la razón eurocéntrica y monocultural. Es transformar objetos ausentes en sujetos presentes (De Sousa Santos, 2013); y por el otro lado, la sociología de las emergencias trata de ver un futuro de posibilidades plurales y concretas que se van construyendo en la vida cotidiana a partir del cuidado de la vida. Ahora bien, las emociones hacen parte de la sociología de las ausencias y emergencias pues dan equilibrio entre el entusiasmo o la indignación, permitiendo superar los obstáculos y manteniendo la esperanza de otro mundo posible. En efecto, la ecología de saberes, síntesis de la sociología

transgresiva, parte del reconocimiento plural de *agentes y prácticas*, diversas y heterogéneas, diferentes y autónomas en muchos espacios y lugares dominados y oprimidos donde tiene sentido las Epistemologías del Sur.

En este momento de transición en el que andamos de nebulosa complejidad (De Sousa Santos, 2009b, p.18), surgen otras formas de conocer, pensar y sentir diferente al paradigma antropocéntrico hegemónico globalizado neoliberal capitalista que atraviesa por una profunda e irreversible crisis pues no ha resuelto los problemas fundamentales de la vida en un planeta que se va muriendo por el interés egoísta (Dawkins, 2017), y el deseo ilimitado de acumular riqueza. Sin embargo, la esperanza se mantiene en la medida en que nacen iniciativas innovadoras glocales (De Sousa Santos, 2009b; Mejía, 2006) de proteger, cuidar y defender la vida en el planeta, generando impacto significativo y alternativo en las políticas hegemónicas del modelo científico técnico del sistema neoliberal capitalista globalizado. Y la educación es un factor de cambio y transformación en la medida en que supere la escolarización y mecanización de sus procesos, y responda desde la sabiduría y la ciencia al cuidado de la vida en el planeta.

2. Pedagogía de la con-vocación relacional (PCR)

La pedagogía de la convocación relacional (PCR) es el segundo momento del *Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional*. Este apartado es el corazón de la propuesta. Se alimenta de los aprendizajes realizados desde la histórica memoria como rasgos identitarios de la pastoral educativa claretiana especialmente de los valores encarnados en la práctica pedagógica de los maestros y maestras.

La *pedagogía con-vocacional relacional*, comprende la reflexión crítica sobre la práctica educativa que propende por entrar en comunión y participación de los agentes educativos en su vocación pedacosmoteantropa formando comunidad de vida, en la cual se viven los valores de apertura, diálogo dialogal profético, comunicación y acuerdos pedagógicos que permitan superar la crisis de nuestro tiempo como es la educación bancaria y escolarizada, el solipsismo e individualismo de la sociedad de producción consumo, y sobre todo, los modelos de gestión científico técnico marcados por el antropocentrismo mecanicista en la educación. Y desde este horizonte de comprensión, mejorar la práctica pedagógica en torno a la relación pedagógica de maestros y estudiantes

en el marco de la vocación pedacosmoteantropa relacional. Es decir, las relaciones interpersonales deber darse desde la vocación pedacosmoteantropa en las prácticas pedagógicas de la comunidad educativa claretiana.

En este sentido, la pedagogía de la convocación relacional hace referencia a la vacación de sentido de comunidad de hermanos que caracteriza el origen del carisma claretiano y por ende, elemento fundamental de la espiritualidad cristiana. Llamados a vivir en comunión y participación desde la orientación de Jesús maestro y pedagogo.

En esta segunda dimensión del APR, surgen dos categorías tales como: la comunidad y la relacionalidad. Elementos constitutivos de la vocación pedacosmoteantropa. Cuyo énfasis es educar a las personas, seres inacabados e históricos, para que descubran su vocación pedacosmoteantropa relacional y se comprometan con la transformación de las relaciones con el planeta, el prójimo y la trascendencia.

La vocación de vivir en comunidad de hermanos y hermanas en la historia de la institución del colegio claretiano se expresa claramente en la implementación del modelo de educar en y para la justicia y la fraternidad. Aquí se resalta el valor de la fraternidad que propende por una experiencia de comunidad de hermanos en la que se viva la igualdad y amor en las relaciones interpersonales en la institución educativa. Al respecto el testimonio y experiencia del rector Héctor Guzmán (1974-1982):

La comunidad es como un camino. Formando comunidad puedes llegar a la comunidad de hermanos. La parte comunitaria que trabajamos mucho [...] Se encontraban amistades. El proyecto de padres de familia. Allí se encontraban amigos. Los profesores también. La amistad que había. Tantas cosas que hacíamos: los paseos, los juegos, la cuestión deportiva para que los profesores también se vincularan con los muchachos (como se citó en Flórez & Rodríguez, 2010).

Formar y educar en comunidad de hermanos y hermanas, comunidad de iguales, se convierte en un principio fundamental de la educación claretiana, por ende, de la pastoral educativa claretiana. De ahí, que uno de los valores en los que se sustenta la pastoral educativa claretiana según las entrevistas a los maestros y maestras de los tres colegios sea el principio de comunidad de vida, valor carismático de la educación claretiana, a saber:

(EB1, EB3, EB8, EB10, *Comunidad de vida, equipo de vida, comunidad de aprendizaje, formación*)

integral, compartir los saberes, 15 marzo de 2015)

(EB 2, EB6, Construcción de comunidad desde las personas puesta al servicio social, 15 de marzo de 2015)

(EB4, EB5, EB6, EB10, El respeto como valor fundamental y en el colegio se trabaja la solidaridad, la paz, la tolerancia, la inclusión, la fraternidad, empatía y la honestidad, 15 de marzo de 2015)

(EC4, EC8, EC13, EC14, Formar un ser humano crítico, autónomo, creativo y constructor de paz que transforme la realidad. 10 de junio de 2017)

(EN.4, EN.5, EN.9, EN.11, EN.1, EN.12, EN.10, EN.9, EN.6, EN.13, EN.2, Formación integral del ser humano: crítico, conscientes de la realidad, libre, responsable, participativo, sensible, habilidades académicas, líderes, creativo, propositivo, dinámico, autónomo y resiliente, 15 marzo de 2018)

Como se puede ver en el cuadro anterior. Los entrevistados del colegio de Bogotá insisten de manera categórica en la formación de comunidad de vida y luego en los valores que hacen parte de la experiencia de comunidad de hermanos, tales como: la igualdad y fraternidad, solidaridad, respeto, la tolerancia, inclusión; en cambio, los entrevistados del colegio de Cúcuta insisten en la formación de un ser humano más creativo, crítico y autónomo que transforme la realidad, valores que se tejen desde la comunidad fraterna y solidaria. Asimismo, los entrevistados del colegio de Neiva, hacen énfasis en la formación de un ser humano integral, crítico, responsable, participativo, autónomo, líder y propositivo; valores que se solo se viven en un ambiente comunitario de inclusión fraterna, solidaria y justa. Sin embargo, los brotes del egoísmo e individualismo del sistema neoliberal producción consumo amenazan de manera radical la experiencia de comunidad de vida en la educación claretiana.

En este sentido, recordando el principio de Freire de que nadie educa a nadie sino que nos educamos en comunidad de hermanos a través del dialogo. Se propone a partir de los aprendizajes de la investigación que uno de los elementos constitutivos de la APR, es el diálogo dialogal profético como estrategia pedagógica de la práctica educativa claretiana.

Entonces, desde la APR cuya finalidad es educar en la vocación pedacosmoteantropa relacional a partir del diálogo dialogal profético comorasgofundamentalen la conformación de la comunidad de vida en la educación claretiana. Aquí se tendría que comprender por un lado lo que se entiende por diálogo dialogal profético, y por otra, el principio de relacionalidad, y uno más, la vocación pedacosmoteantropa parte crucial del APR.

2.1 El diálogo dialogal profético

Uno de los fundamentos de APR en la pedagogía convocación cuyo énfasis es formar la vocación pedacosmoteantropa en la comunidad educativa claretiana es el diálogo dialogal profético. Se comprende por diálogo dialogal el reconocimiento del otro como prójimo, persona sentipensante y especialmente, el excluido y oprimido (objeto) por los sistema dominante opresores. Sobre todo, es encuentro (legein) de dos dialogantes que se escuchan para intentar comprender lo que desean decir en términos de sentido para ponerse de acuerdo en una significación común pedagógica. Para Freire el diálogo es una relación de simpatía que se alimenta de los valores tales como: el amor, humildad, la fe y de la confianza. Solo cuando hay confianza y simpatía ocurre la comunicación cultural, contraria al antidiálogo que ocurre en la opresión dominación e imposición. Y la profecía la tomo de la dimensión carismática cuando se habla del diálogo profético rasgo fundante de la educación claretiana. Por ende, es un dialogo abierto a todos que abre horizontes, nos proporciona posibilidades inéditas para llevar una misión creativa, imaginativa e innovadora (XXV Capitulo General, 2015, p. 57). En efecto, se asume el diálogo profético como el estilo y medio de evangelización propio de la misión claretiana en las obras, ministerios y modos de vida, por ende, en la pastoral educativa claretiana como ministerio educativo.

Entonces para esta investigación de la construcción de un APR se asume el diálogo dialogal profético como estrategia pedagógica en la educación claretiana ya que es el modo, el estilo y medio de evangelización que se propone la congregación claretiana en el mundo. Y concretamente, para la educación claretiana se asume esta estrategia pedagógica en la conformación de la comunidad de hermanos y hermanas resaltando los valores de la justicia y la fraternidad parte del diálogo dialogal profético en la formación de la vocación pedacosmoteantropa relacional en la historia de la institución claretiana.

La comunidad educativa claretiana al asumir el diálogo dialogal profético como fundamento del ARP supera las patologías producidas por las actitudes dominadoras y opresoras fruto de la educación bancaria y tradicional por ende del antidiálogo.

Por otro lado, según las entrevistas en los tres colegios claretianos se tiene la mediación del diálogo para resolver los conflictos en las relaciones interpersonales y llegar a acuerdos pedagógicos. Sin embargo, existe apatía y falta de escucha en el momento de la

aplicación del diálogo como mediación en la resolución de los conflictos. Al respecto los testimonios de los entrevistados:

- ✓ El diálogo es la mediación pedagógica para resolver los problemas en la comunidad educativa (EC.1; EC.2;EC.5; EC.7; EC.8; EC.9;EC.10;EC.11;EC.12;EC.15;EC.16;)
- ✓ Apatía para dialogar (EC.3; EC.4; EC6)
- ✓ Diálogo para llegar a acuerdos (EN.8; EN.9; EN.10; EN.7)
- ✓ Relaciones de poder asimétricas, falta de escucha (EN.1; EN.4; EN.5; EN.6)
- ✓ Falta de comunicación entre directivos y docentes, por ende falta diálogo pedagógico (EN.14; EN.13, EN.10, EN.8, EN.9; EN.2; EN.4)
- ✓ El respeto como valor fundamental y en el colegio se trabaja la solidaridad, la paz, la tolerancia, la inclusión, la fraternidad, empatía y la honestidad. (EB.4; EB.5; EB.6; EB.10)

Según las entrevistas, muestran que si bien el diálogo es una opción en la resolución de los problemas educativos a nivel institucional. En la práctica del colegio de Neiva si hace falta comunicación entre los directivos y maestros. Siete entrevistados subrayan preocupación por falta de diálogo entre los docentes y las directivas. Esto muestra que siempre hay experiencia de antidialogicidad, por ende, la educación bancaria y tradicional es una tentación fantasmagórica en la práctica educativa claretiana.

En efecto, el diálogo dialogal profético no puede existir sin un profundo amor al mundo y los hombres. El amor es al mismo tiempo el fundamento del diálogo dialogal profético y el propio diálogo (Freire, 1980, p.83) que se alimenta de la fe creadora y recreadora en busca del inédito viable en términos de vocación pedacosmoteantropa en el APR.

2.2 El principio de relacionalidad

El APR le da importancia al ser humano como un ser relacional que intenta comprender su vocación pedacosmoteantropa, en su apertura al mundo, al prójimo y a la trascendencia, a través del diálogo dialogal profético crítico, como protagonista de su liberación integral de los mitos de la dominación, superando la conciencia ingenua y siendo constructor de su proyecto inacabado en su historia.

El principio de relacionalidad implica apertura al mundo, al prójimo y a la trascendencia. Es decir, de su apertura a la realidad a través del diálogo dialogal profético emerge el principio aquel donde Freire afirma que el hombre es un ser de relaciones y no de simples contactos. No solo está en el mundo, sino con el mundo. Asimismo, Libanio (2006) afirma que el arte de pensar se desarrolla por la capacidad que tiene la persona para

relacionar historias, saberes, experiencias, etc., se está inserto en una red diversa de relaciones inter retro que complejizan la realidad pedacosmoteantropa. Ahora bien, según Buber (2013) desde el principio existió la relación, por ende, emergen las relaciones entre el Yo y Tu en una búsqueda permanente de encontrar al Tú auténtico que trasciende al Yo superando al ello (objeto) a través del diálogo dialogal profético. En las relaciones pedagógicas de la persona del maestro y la persona del alumno se da un encuentro relacional dialógico interpersonal movido por el amor donde encuentra la máxima expresión la relación de interacción pedagógica (Gil, 1977).

En otras palabras, *el ser humano es un ser de relaciones* con el cosmos, con el otro y con la trascendencia. Desde el APR todo está en permanente relación y armonía cuando se tiene respeto y comprensión por el prójimo y su realidad en la cual nadie domine y oprime a nadie, sino que en la relación entre sujetos, mediados por el mundo permiten la reflexión y acción como unidad coherente de transformación de los sujetos en comunidad. Es una educación liberadora que permite el encuentro de las personas teniendo como mediación de interacción pedagógica el diálogo dialogal profético. Una cultura del encuentro y no del desencuentro (Francisco, 2013, 2015). De ahí que el APR desde su dimensión convocacional relacional asume como propuesta pedagógica el diálogo dialogal profético, contrario a la educación bancaria que es anti-dialogica, autoritaria e impositiva.

En este sentido, me llama la atención que si el ser humano es un haz de relaciones posibles en y con el mundo; y el arte de pensar se desarrolla en la medida en que relacionamos los saberes, experiencias, historias, relatos, culturas y pastorales; es porque todos los seres vivos viven en una red de relaciones y todo, absolutamente todo, está en relación (Francisco, 2015). Es preciso que sigamos relacionando esta propuesta de APR con un pensamiento que recibí cuando hice la pasantía en la Universidad de La Serena, Chile, en el 2016, sobre la comprensión de la educación versus escolarización. Al respecto el doctor Carlos:

Hoy en día es común afirmar que la educación está en crisis. Personalmente prefiero afirmar que es la escuela quien se encuentra gravemente enferma y no la educación.

La aseveración descansa en la siguiente diferencia entre ambas. La educación es el

*proceso de creación de relaciones*³⁶ posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas (Calvo, 2016, p. 17).

Para comprender la educación como creación de relaciones posibles, es importante un método que nos permita interpretar la creación, la relación y la posibilidad (*inédito viable*) de la educación diferente a la escolarización formal y preestablecida repetitiva. En esta línea Morin(2003) desde el pensamiento complejo afirma:

¿Qué es complejidad? A primera vista es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparables asociados, que presenta la paradoja *relación de lo uno y lo múltiple*. La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre (Morin, 2003, p.54).

Desde este horizonte de comprensión se concibe elAPR, como un tejido de creación de relaciones posibles pedacosmoteantropas en donde emerge la vocación ontológica del ser humano “ser más” como habitante del planeta y encuentra su lugar como vocación pedacosmoteantropa relacional con el mundo, con el prójimo y la trascendencia.

Desde las entrevistas en los colegios el principio de relacionalidad y apertura se ha venido construyendo en su historia desde el arquetipo pedagógico de educar en y para la justicia y la fraternidad, en la cual se optó por una apertura metodológica para consolidar una experiencia de educación liberadora claretiana en el sector de Bosa. Sin embargo, desde las entrevistas de los actores se reconoce relaciones interpersonales de cercanía y respeto en la interacción pedagógica con algunas tensiones en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. A continuación se citan los testimonios:

- ✓ Relación recíproca, amable, respetuosa, fraterna, diálogo para llegar a acuerdos (EN.7; EN.8; EN.9; EN.10; EN.11; EN.12; EN.14)
- ✓ Relaciones de poder asimétricas, falta de escucha y diálogo (EN.1; EN.4; EN.5; EN.6)
- ✓ La relación es horizontal (Maestro-Estudiente), democrática, participativa y dialógica (EC.6; EC.7; EC.8; EC.13; EC.14; EC.15).
- ✓ La relación académica de exigencia, motivación, respeto, responsabilidad, confianza y compromiso (EC.1; EC.5; EC.9; EC.10; EC.11; EC.12; EC.16)
- ✓ Es una relación de reconocer al sujeto estudiante con respeto y como un ser de

³⁶ La cursiva es del investigador de la tesis para darle importancia a la comprensión de educación ya que va a constituir el fundamento del arquetipo en este segundo momento de la pedagogía con-vocacional relacional.

derechos ciudadanos (EB.1; EB.2; EB.4; EB.6; EB.10; EB.12)
--

En las tres instituciones claretianas se afirman que las relaciones interpersonales de los maestros y estudiantes son recíprocas en el respeto, amabilidad, fraternidad, horizontales, dialógicas, de reconocimiento del otro como sujeto de derechos; se pueden interpretar que las relaciones de los maestros con los estudiantes en las instituciones claretianas entrevistadas logran vivir el principio de relacionalidad y apertura arte integral del APR desde la pedagogía de la convocación relacional. Sin embargo, también se evidencia brotes de tensión y lucha de poder en las relaciones entre maestros y estudiantes en algunos casos pues lo manifiestan cuatro actores. Y por otro, se muestran que las relaciones son de tipo académico, su relación es desde la exigencia académica y no trasciende su relación con el estudiante de ir más allá. Por eso, desde el Arquetipo pedacosmoteantropo relacional, la relación interpersonal de maestros alumnos se configura por un lado en la formación de la vocación pedacosmoteantropo relacional que implica unas nuevas relaciones en justicia y fraternidad con la casa común, con el prójimo (victima) y con la trascendencia de manera diferente en la educación claretiana. Se quiere ampliar el nivel de relacionalidad entre maestros y alumnos desde la vocación pedacosmoteantropo relacional que permite comprender la realidad educativa. Es decir, el APR desarrolla la concepción de una educación de creación de relaciones posibles que enseñen a pensar desde la capacidad que se tiene para relacionar la complejidad de tejidos que implica comprender al ser humano trascendente en el planeta, como organismo vivo intersubjetivo. En efecto, el APR parte de la primera relación del ser humano que se interroga por su vocación y finalidad en el mundo como sujeto sentipensante en la complejidad del cosmos planetario trascendente.

2.3 Vocación Pedacosmoteantropo Relacional “Ser Más”

Esta primera relación del APR se refiere a la finalidad educativa de cultivar, construir y promover la vocación pedacosmoteantropo relacional como ser en y con el mundo en función de sí mismo como sujeto llamado a la trascendencia. Ahora bien, esta vocación está orientada por la dimensión pedacosmoteantropo relacional en la cual el ser humano (maestros alumnos) encuentra su finalidad en el planeta como creatura finita, temporal, inacabada e histórica. Por eso, la vocación pedacosmoteantropo relación es tomar conciencia (conciencia presente) de que somos seres humanos en búsqueda permanente de

“Ser Más” porque somos inacabados, finitos, temporales e históricos; en dicha búsqueda nos vamos haciendo seres pedacosmoteantropos relacionales cuya finalidad es liberarse de toda esclavitud, violencia, cosificación, y alienación para entrar en el proceso de humanización espiritual con el planeta, el cosmos, el prójimo, y la trascendencia. En este sentido, según Freire (1965) afirma:

Su trascendencia se basa en la raíz de su finitud, en la conciencia que tiene de esta finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se haya en la unión con su Creador. Unión que, por la propia esencia, jamás será de dominación o domesticación, sino siempre de liberación. De ahí que la religión “religare” que encarna este sentido trascendente de las relaciones del hombre, jamás debe ser un instrumento de alienación. Exactamente, por ser finito e indigente tiene el hombre, en la trascendencia por el amor, la posibilidad de retornar a su fuente, que lo libera. En el *acto de discernir* por qué existe y no solo por qué vive se halla la raíz del descubrimiento de su temporalidad [...] comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana (p. 30).

Según esta cita se infiere que la vocación es un proceso de toma conciencia del inacabamiento y finitud del ser humano que al entrar en búsqueda encuentra su finalidad como persona sentipensante desde el APR. De ahí que, al darse cuenta que es una persona inacabada, finita e histórica, por la visión pedacosmoteantropa se abre a la trascendencia en relación con su creador. Al relacionarse con su creador o la trascendencia, será una relación siempre de liberación y nunca de dominación o domesticación, por el amor. De ahí, que solo en el acto de discernir tiene la posibilidad de retornar a su vocación original que lo libera, cuando se interroga de por qué existe, y no solo porque vive, en la cual descubre el tiempo que lo determina: comprende el ayer, el hoy y el futuro. En efecto, según Freire (1976) el concepto de existir es una categoría dinámica. Pues implica un diálogo eterno del hombre con el hombre. Del hombre con el mundo. Del hombre con su creador. En ese diálogo del hombre con el mundo, sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre los desafíos y problemas, emerge lo histórico.

El inacabamiento del ser humano como sujeto de su devenir histórico finito lleva a la pensar que es a través de la praxis histórica: acción reflexión, donde se plantea las preguntas que indagan por la finalidad de la vida en y con el mundo que trasciende en su

vocación. Dichas preguntas son ¿cuál es la finalidad de la vida? ¿Por qué existimos? ¿De dónde venimos? y para ¿Dónde vamos?, y especialmente, rescatar la dimensión relacional del ser humano.

La educación que promueve el APR indaga por la vocación del ser humano como ser trascendente en la medida en que superan factores que alienan, deshumanizan, domestican, cosifican y niegan la vida en la casa común.

Entonces, la finalidad de la educación desde el APR es liberadora y concientizadora, y no bancaria, en la medida en que trasciende como vocación pedacosmoteantropía de “*Ser Más*”, que libera de toda domesticación y alienación, opresión que impide la trascendencia del ser humano como creador y recreador de la cultura.

En efecto, el ser humano como vocación pedacosmoteantropía parte de su finitud relacional inacabada a través de la praxis educativa acción-reflexión, crítica y liberadora generando construcción de proyecto de vida superando al opresor y dominador existencial y pasando a la libertad humanizada y personalizadora a través del diálogo dialogal profético. De ahí que sea una “*vocación que se descubre desde la interioridad. Esta verdad se halla cuando el ser humano acepta su condición finita, cuando se acepta así mismo, y cree en su propio ser y en el ser del otro-otra*” (Novoa, 2013, p.460).

2.4 Cultura del encuentro genera comunidad educativa

El ser humano es un ser relacional por el hecho de existir en y con el mundo. Existe en la medida en que entra en relación con el cosmos, el prójimo y la trascendencia. Dicha relación es de apertura en el reconocimiento al otro (prójimo), como otrosentipensante, mediados por el diálogo dialogal profético que posibilita cultura del encuentro. La finalidad del APR es posibilitar la relación pedagógica y educativa entre los agentes en la comunidad educativa como experiencia en la cultura del encuentro, utilizando diálogo dialogal profético, en la construcción de nuevos saberes ecológicos diversos y multiculturales en una sociedad amenazada por el solipsismo egocéntrico (Dawkins, 2017).

En este sentido, la vocación pedacosmoteantropía relacional reconoce al prójimo inacabado en su devenir histórico que puesto en relación se abre a la experiencia de comunidad a través de la cultura del encuentro. Se comprende por cultura del encuentro aquella experiencia donde se encuentran dos o más vocaciones pedacosmoteantropía que puestas en relación trascienden hacia la conformación de comunidad educativa mediados

por el diálogo dialogal profético. El APR permite el encuentro con el otro diferente y distinto en una dinámica de descubrimiento y desvelamiento de las subjetividades que se van formando intersubjetividades a través del diálogo dialogal profético. Es decir, en la apertura al otro diferente y diverso es donde nace la identidad de cada sujeto que participa en la cultura del encuentro. En efecto, en la relación de los sujetos nace la identidad de cada uno, siempre y cuando, la relación sea desde el reconocimiento democrático sin dominación, opresión y manipulación.

Por eso, el diálogo dialogal profético es el principio de innovación del APR. El educando se prepara para aprender críticamente la necesidad de aprender a leer y escribir, siendo sujeto protagonista de su aprendizaje y desarrollo.

Ahora bien, no puede haber diálogo sino hay un *profundo amor al mundo* y a los *seres humanos*. El amor es fundamento del diálogo cuando se superan las patologías, tales como: el sadismo, masoquismo, la manipulación y la dominación. El amor es un acto de libertad y valor del sujeto que decide configurar su vocación pedacosmoteantropa relacional, como protagonista de su historia y su proyecto de “Ser Más”, en la cultura del encuentro, en la comunidad educativa claretiana.

Reconocer la ignorancia en el encuentro cultural es saber que no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos, sino seres humanos que en comunión buscan saber más, como seres inacabados (el *inédito viable* y *creación de relaciones posibles*) y en permanente construcción de su vocación pedacosmoteantropa, liberándose de la ingenuidad y alienación superficial de la crisis planetaria.

El diálogo dialogal profético como propuesta pedagógica asume la cultura del encuentro que forma comunidad de hermanos y hermanas en la educación claretiana. Este principio de formar y educar para vivir en comunidad de vida hace parte de la finalidad de la educación claretiana en sus instituciones. Se insiste en la convocación relacional que forma comunidad educativa claretiana desde la concepción de educar en y para la justicia y la fraternidad como APR que transforme la práctica pedagógica tradicional, legalista e instrumentalizada por una experiencia de vocación pedacosmoteantropa relacional liberadora de la opresión, dominación y alienado.

Las entrevistas muestran que hace parte de la educación claretiana formar y educar para vivir en comunidad de hermanos y hermanas que posibilite unos valores, costumbre,

praxis histórica de encuentro de vocaciones pedacosmoteantropas (intersubjetivas) que encuentran su finalidad y sentido de vida. Y una vez, se encuentren, se comprometen con la transformación de la realidad vulnerada en la historia. Al respecto algunos testimonios:

Formar comunidad de vida y el servicio a las personas más necesitadas (EB.2; EB.6)

Comunidad de vida, equipo de vida, integración y compartir, diálogo e saberes (EB.1; EB.3; EB.8; EB.10)

La finalidad de la pastoral educativa claretiana es educar a seres humanos en comunidad que se comprometa con la vida y el cuidado del medio ambiente (EC.4;EC.5;EC.6; EC.9; EC.12;EC.13)

Falta comunicación docentes directivos. Imposición y no acuerdos entre coordinadores y docentes (EN.8; EN.9; EN.10; EN.13).

La finalidad de la pastoral educativa claretiana es formar a las personas en la experiencia de comunidad para que se comprometan con el cuidado de la vida en el planeta. Es decir, descubran su vocación pedacosmoteantropa, desde una ética del cuidado, y así puedan ayudar a otros prójimos, especialmente a los más necesitados en el cuidado de la vida. La intencionalidad de la educación claretiana es formar en comunidad y equipo de vida al interior de la dinámica institucional en la cual circulen los saberes ecológicos puestos al servicio de la comunidad educativa. Sin embargo, al interior de la misma se presentan problemas y dificultades por la falta de comunicación entre los docentes y las directivas, en la cual emerge el poder impositivo y autoritario. Es de anotar que las tensiones y resistencias en la vida comunitaria siempre se dan, ya que poner a dialogar los intereses individuales y colocarlos al servicio del bien común no es fácil, por ende, esto hace parte de la propuesta del APR.

En la comunidad educativa claretiana el arte de la conversación democrática y participativa, hace parte de la identidad claretiana desde pastoral educativa. En efecto, la existencia del ser humano se inicia en la relación con el mundo y con los otros (Novoa, 2013, p. 158) cuando se apropia la vocación pedacosmoteantropa relacional en las instituciones educativas claretianas.

2.5 La Casa Común: Organismo vivo relacional

La relación con el cosmos desde el *APR* es un estar en y con el mundo (Freire, 1971), inserto críticamente en la realidad para transformarla. Desde Panikkar (2016) el cosmos hace parte de la realidad como un elemento constitutivo de la realidad cosmoteantropa, por ende, es materia, naturaleza, energía, tiempo y espacio. Para

Boff(2011) la tierra está enferma y por ende, la mente y la psiquis del ser humano. Esto debido a la aplicación del paradigma dominante utilitarista y antropocéntrico que genera una crisis de civilización planetaria. Sin embargo, se está entrando a un nuevo paradigma emergente, de diálogo dialogal profético que pretende formar en el principio del cuidado, de responsabilidad, apertura y de reconocimiento de la tierra como organismo vivo, pacha mama y no como objeto para explotar y dominar exhaustivamente.

En efecto para Boff(2011) la Tierra no es un conjunto de recursos naturales o una reserva físico química de materias primas, sino que:

La Tierra posee su identidad y autonomía como un organismo extremadamente dinámico y complejo. Ella, fundamentalmente, se presente como la Gran Madre que nos nutre y nos transporta. Es la gran y generosa Pacha Mama (Gran Madre) de las culturas andinas o un superorganismo vivo, la Gaia, de la mitología griega y de la moderna cosmología (p.26)-

Esta comprensión de la Madre Tierra como un superorganismo vivo, complejo, dinámico, autónomo, como Gaia(Radford, 1993), Pacha Mama, Gran Madre, es la intencionalidad que caracteriza y connota el APR. Es decir, la Tierra como organismo vivo complejo y relacional, es un estar en y con el mundo, permite entrar al ser humano desde su vocación pedacosmoteantropa relacional comprender que la tierra es un ser vivo que tiene vida propia y autónoma.

Desde la vocación pedacosmoteantropa se debe tener en cuenta esta comprensión de la Tierra como organismo vivo en la educación claretiana y en la práctica pedagógica de los maestros y maestras en la cual se forme la conciencia de las personas de la comunidad educativa claretiana en la urgencia de que la tierra es nuestra gran madre, una persona viva que se debe respetar, amar, conocer, proteger, servir, alabar, bendecir, comprender, estudiar, dialogar y, sobre todo, cuidarla como casa común (Francisco, 2015)compromiso de todos los seres vivos que en ella habitan.

Por eso, la responsabilidad de la educación claretiana es formar en una ética del cuidado de la casa común a través de la conciencia ecología y protección del medio ambiente que permita crecer en responsabilidad y compromiso en pequeñas acciones que vayan transformando las actitudes consumistas y depredadoras por conductas más

saludables que protejan la vida en la tierra. Al respecto Francisco en la carta encíclica *Laudato Si'* (2015):

Hay educadores capaces de replantear los itinerarios pedagógicos de una ética ecológica, de manera que ayuden efectivamente a crecer en la solidaridad, la responsabilidad y el cuidado basado en la compasión. Sin embargo, esta educación llamada a crear una “ciudadanía ecológica”, a veces se limita a informar y no logra desarrollar hábitos [...] Es noble asumir el deber de cuidar la creación con pequeñas acciones cotidianas, y es maravilloso que la educación sea capaz de motivarlas hasta conformar un estilo de vida (Francisco, 2015, p. 210-211).

El *APR* asume la Tierra como un organismo vivo relacional y complejo que se debe respetar y cuidar, por ende, es nuestra gran madre, pacha mama que nos alimenta y nos provee de lo necesario para continuar la existencia como vocación pedacosmoteantropa del ser humano de “Ser Más”. En efecto, la finalidad de la educación claretiana es crear conciencia y ciudadanía ecológica principio de compasión frente a las actitudes de las personas que usan y tiran sin medida matando la madre tierra. Es vivir la ética del cuidado en la casa común.

En suma, afirmar con Freire (2010) que la presencia en el mundo, con el mundo y con el prójimo implica el conocimiento entero de sí mismo. Y cuando mejor nos conozcamos en esta vocación pedacosmoteantropa, tanto mayores posibilidades se tendrán, de hacer historia, de sabernos rehechos por ella. Y porque haciendo historia y siendo hecho por ella, como ser en el mundo y con el mundo, la “lectura” de mi cuerpo como la de cualquier otro ser humano implica la lectura del espacio. Saber inserto profundamente en y con el mundo y con el prójimo, es ahondar en la vocación pedacosmoteantropa relacional que nos trasciende hacia el creador que siempre nos libera por amor y nos invita a “*conocernos a nosotros mismos*”, como sujetos históricos que trascienden. En la obra creada por el creador deja la huella e impronta de su acción creadora, por ende, en la medida en que conocemos más su creación logramos trascender hacia la finalidad más sublime de la existencia humana.

2.6 El Otro: “Tú Trascendente”

El “THEOS” es una dimensión constitutiva de la Realidad, por ende, según Panikkar (2016) se caracteriza por ser una realidad ABISAL que los seres vivos tienen en

la Casa Común. Es su dimensión trascendente. Dicha dimensión se descubre cuando la persona “anthropos” toma conciencia de su vocación pedacosmoteantropa como “conciencia presente” con el Tú trascendente. Para Buber quien va al encuentro del mundo también va al encuentro con el trascendente. Así lo afirma:

Dios abarca el universo, pero no es el universo. Igualmente, Dios abarca mi yo, pero no es mi yo. A causa de esta verdad inefable, puedo decir Tú en mi lenguaje, como cada uno lo puede decir en el suyo. A causa de esta verdad inefable, hay el Yo y el Tú, hay diálogo, hay lenguaje, hay el espíritu y el lenguaje (el acto prístino del espíritu) y el verbo de la eternidad (Buber, 2013, p. 74).

Desde el APR pedacosmoteantropo cuya finalidad es volver a pensar que el ser humano es un ser de relaciones con el cosmos, con el prójimo (víctima) y la trascendencia; y cuyo propósito fundamental es buscar la vocación pedacosmoteantropo del “Ser Más” sujeto, persona, humano, auténtico, relacional, sentí pensante, que pueda ser protagonista de la historia como sujeto y no objeto, sintiéndose en relación en y con el mundo como lo afirma Freire, y allí descubre su finitud de su ser inacabado y en constante devenir siendo y halado por el Tú buberiano a la trascendencia. Según Panikkar (2007) afirma “hay una vida escondida en el hombre, una vida que podemos despertar con un rito centrado en la oración [...] el hombre entonces viene levantado, despertado, suscitado, una vez que hayamos atravesado la puerta de nuestro egocentrismo” (p. 183). En efecto, cuando se toma conciencia de la vocación pedacosmoteantropa trasciende hacia el creador, pues cuando se descubre la vocación suscita hacia la trascendencia levantado y despertado.

En este sentido, desde APR la finalidad de la educación claretiana se orienta a la trascendencia en la medida en que evangeliza a través de la pastoral educativa claretiana en la institución claretiana. Es decir, la práctica pedagógica debe estar orientada por la vocación pedacosmoteantropa relacional que trascienden las relaciones de la comunidad claretiana. De ahí, que una vez se abran a la relación desde la experiencia de la cultura del encuentro a través del diálogo dialogal profético como maestros y estudiantes logren trascender en sus relaciones como vida auténtica y liberada, nunca dominada y domesticada. En efecto, la praxis pedagógica situada e histórica va emergiendo en el tiempo como vocación pedacosmoteantropo relacional trasciende los espacios y los tiempos

escolares que van dando cuenta de los factores que los ajustan y acomodan (objeto), lo alienan, oprimen en el mundo contemporáneo.

En suma, es un hombre de relaciones con y en el mundo; es trascendente, inacabado y en permanente construcción de "ser más" humano; crítico que va superando aquello que lo acomoda, lo domestica, lo ajusta, lo adormece, lo niega; es un sujeto histórico que decide, crea y recrea la cultura, protagonista de su historia y comprometido con la transformación de su contexto; es un ser humano comunicativo y dialógico, que utiliza la palabra para pronunciar y dar sentido al mundo, por ende, reflexivo; es un ser humano que realiza su vocación pedacosmoteantropa de ser sujeto y nunca objeto dominado y oprimido, siendo cocreador en la finalidad misma de su creador, el TU que trasciende las relaciones de maestros y alumnos.

2.7 Relaciones en la Comunidad Educativa Claretiana

El *ser humano es un ser de relaciones*, en la cual nadie domine y oprime a nadie, sino que en la relación entre personas que mediados por el mundo, asumen el diálogo dialogal profético como estrategia pedagógica en la pastoral educativa claretiana. Desde el APR se cuestiona las relaciones autoritarias y verticales, de manera crítica, entre maestros y estudiantes fruto de una práctica pedagógica tradicional y bancaria. Y, por ende, legitimando la sumisión, la pasividad, la repetición, lo anti diálogo, el dogmatismo y la hegemonía de la dominación y opresión que vuelve objeto y cosifica la vocación pedacosmoteantropa relacional a la que está llamado el ser humano inacabado e histórico.

De ahí que las relaciones entre educadores y educandos en la comunidad educativa claretiana, las personas abiertas a la relación se tejen desde la intencionalidad, mediados por el diálogo dialogal profético que construye vocación pedacosmoteantropa relacional al servicio de la transformación del ser humano inacabado e histórico. Al respecto Friere:

Las relaciones entre educadores y educandos son complejas, fundamentales, difíciles, son relaciones sobre las que debemos pensar constantemente. Y bueno sería, además, que intentásemos crear el hábito de evaluarlas o de evaluarnos en ellas también como educadores y educadoras [...] La práctica de registrar nos lleva a observar, comparar, seleccionar y establecer relaciones entre hechos y cosas. Educadora y educandos se obligarían a anotar diariamente los momentos que más lo

desafiaron, positiva o negativamente, durante el intervalo entre un encuentro y otro (Freire, 2010, p. 105).

Por ser complejas y difíciles las relaciones interpersonales entre maestros y estudiantes en la comunidad educativa desde el APR se deben estar pensando permanentemente orientadas por la estrategia pedagógica de diálogo dialogal profético, que permita reflexión, evaluación, registro y crecimiento en cada uno de los encuentros pedagógicos. Por eso, desde el APR se concibe la dirección y organización en la institución claretiana desde los valores de educar en y para la justicia y la fraternidad de innovación pedagógica que suscita vocación pedacosmoteantropa relacional.

2.7.1 Comunidad Educativa Claretiana. Se propone que sea una organización democrática y participativa pues ya que hace parte del APR, pues se trata de practicar el diálogo dialogal profético como mediación pedagógica que posibilite el encuentro fraterno y cordial (cordialidad carismática) en la comunidad educativa claretiana.

- *Diálogo inter cultural*

Pretende ser una mediación pedagógica que permita el diálogo dialogal profético de reconocimiento del otro como otro. Es el diálogo de la escucha, del uso legítimo de la palabra como única herramienta para superar los conflictos pedagógicos en la comunidad educativa. Es superar la alienación, enajenación, cosificación y dominación del otro. Es el diálogo dialogal profético intercultural pedagógico donde las relaciones de poder sean cordiales y fraternas, superando las actitudes antidialogicas.

Se propone en la comunidad educativa claretiana que la dirección y gestión de los directivos sean desde las dinámicas propias del diálogo intercultural profético que promueva una organización del encuentro fraterno y cordial en búsqueda de la finalidad de la vocación pedacosmoteantropadel ser humano.

- *Encuentro fraterno*

En el sentido en que lo propone el papa Francisco una “*cultura del encuentro*” y no del desencuentro. Para la comunidad educativa claretiana en su historia ha enfatizado en la práctica educativa la vivencia de la justicia y la fraternidad elementos constitutivos del quehacer pedagógico de la educación claretiana.

El APR se propone a través de una práctica pedagógica liberadora y crítica, una relación entre maestros y estudiantes democrática y participativa que posibiliten cultura del

encuentro (Francisco, 2013, 2015), como personasentipensante que a través del diálogo dialogal profético abierto y horizontal, se reconozcan en su vocación pedacosmoteantropa relacional que en comunidad pueden aprender y desaprender, encontrarse y construir juntos enormes posibilidades de comprender el mundo y sus relaciones complejas superando la visión positivista, hegemónica y antidialogica de la educación bancaria tradicional.

Se propone que la comunidad educativa claretiana genere espacios de encuentro fraterno en la pastoral educativa donde se crea un tipo de organización institucional más cercana, amable, cordial, humana, solidaria y sobre todo, igual entre los hermanos y hermanas en la comunidad educativa claretiana.

- *Acogida Cordial*

Atendiendo al principio de la cordialidad educativa y misionera de la identidad carismática como hijos del corazón de María. Este rasgo del APR de la acogida cordial trata el acompañamiento integral y relacional a los educandos, padres de familia y maestros en la comunidad educativa claretiana.

Los valores de pastoral educativa claretiana de sencillez, humildad, amor, mansedumbre, justicia, fraternidad, solidaridad, escucha y diálogo son la base de la práctica pedagógica en este rasgo de la acogida cordial en la construcción del APR.

2.7.2 Espacios de participación democrática en la Comunidad Educativa. Según el caminar histórico de la comunidad educativa claretiana, se abrieron espacios de participación de los agentes educativos. Se recuerda por ejemplo el “COCO”, que para la época de 1975 era una novedad en términos de participación como consejo coordinador. Se trata de recuperar estas prácticas de búsqueda de la participación democrática en estos tiempos de diálogo dialogal profético.

Por eso, se propone democratizar (Hoyos & Martínez, 2006) el gobierno escolar ente institucional y legal que posibilite el reconocimiento y permita abrir espacios de participación democrática en la comunidad educativa. Es decir, abrir espacios de participación con relación a los diferentes contextos de la vida institucional incluyente del diálogo dialogal profético. Asimismo, se propone fortalecer la comisión de pastoral educativa claretiana como espacio de participación en la orientación y liderazgo de las instituciones claretianas.

2.7.3 Ecología de Saberes para liberar y transformar. En la comunidad educativa claretiana la reflexión epistemológica del para qué del conocimiento y al servicio de quien se coloca deber ser una constante y permanente búsqueda de la vocación pedacosmoteantropa relacional. Es decir, los saberes ancestrales y culturales puestos al servicio de la dignificación de la vida y promoción auténtica. La ecología de saberes relacional debe llevar a la liberación y transformación del ser humano en su búsqueda constante de su vocación pedacosmoteantropa de ser más humano, justo, fraterno y solidario.

Por otro lado, no puede faltar la reflexión ético política de la responsabilidad con el cuidado de la casa común y de la finalidad del ser humano en este mundo. Se propone procesos de reciclaje integral y relacional en la comunidad educativa como proyecto transversal que concientice a las personas de la necesidad de tener una actitud diferente con el cuidado de la casa común; se propone una alimentación sana a los estudiantes siendo críticos con la comida chatarra y todo aquello que amenace la vida. Las salidas pedagógicas a lugares y sitios naturales que se integre el cosmos a la vida y a los procesos pedagógicos. Además, de la reflexión teológica pastoral, que superado la visión sacramentalista, conservadora dogmática, desde la vocación pedacosmoteantropa trascienda la acción amorosa y liberadora de Dios en la comunidad educativa claretiana.

Ante la emergencia de la educación liberadora, crítica y transformadora desde el APR tiene como finalidad, en primer lugar, asumir las problemáticas del mundo y con el mundo, y en ese análisis crítico de la realidad mundo denunciar a través de la educación liberadora, todo aquello que aliena, instrumentaliza y domina al ser humano y que no le permite emerger como vocación pedacosmoteantropa trascendente (Ser Más). En segundo lugar, develar las acciones dominadoras y opresoras en las prácticas educativas y pedagógicas entre maestros y educandos, haciéndolas más fraternas, amorosas y humildes, es decir, no repetir el modelo pedagógico tradicional de la educación bancaria. En tercer lugar, utilizar el diálogo dialógico profético abierto, crítico y horizontal como práctica pedagógica de superación de una concepción ingenua y acomodada de la educación claretiana.

3. La pedagogía de la provocación: Otra educación posible

La terceradimensión del APR es la *Pedagogía de la pro-vocación* que intenta soñar con otra educación de creación de relaciones posibles que responda a la crisis del paradigma tecnocéntrico y antropocéntrico de modelos de gestión empresariales y bancarios que reducen la educación a procesos escolares formalizados y preestablecidos orientados por las políticas educativas del pensamiento hegemónico neoliberal de producción consumo donde la educación es un producto más que se compra y se vende, en la cual se pierde la visión de un derecho por un servicio educativo.

De ahí se necesitan la creatividad y la curiosidad educativa en los proyectos de aula que opten por otra educación de relaciones posibles alterativas en la comunidad educativas claretiana.

3.1 La creatividad educativa

La pedagogía de la provocación busca por todos los medios posibles generar soluciones creativas a la crisis de la escolarización e instrumentalización de la educación. Buscar soluciones creativas a la radicalización de los procesos escolarizados fragmentados de la escuela “patas arriba”; de la homogenización de los procesos escolares, instrumentalización y mecanización de la educación formal científico técnica en un mundo marcado por la desigualdad social que genera pobreza y miseria.

Desde esta realidad tiene sentido la construcción de un *Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional* que mantenga la esperanza y la utopía de optar por una educación de *creación de relaciones posibles*; que sueñe con otra educación posible en igualdad de oportunidades para todos los seres humanos como patrimonio común de la humanidad. Una educación que permita la construcción de la vocación pedacosmoteantropa relacional del ser humano inacabado, histórico y crítico, en un momento transicional de la sociedad producción consumo en la aldea global. `

Se necesita una educación que sea creación, creatividad, curiosidad, asombro, búsqueda, indagación; abierta a posibles relaciones en y con el mundo, con el prójimo, que de sentido a la vida y que responda a la pregunta de la finalidad vocacional y profunda del ser humano en la tierra. Una educación que proteja y cuide la casa común como un organismo vivo complejo y dinámico que entra en relación situacional permanente con los

seres vivos que en ella habitan. Una educación que mantenga la utopía y la esperanza de un mundo más justo, fraterno, solidario y en paz.

3.2 Proyectos institucionales y de aula

Los proyectos pedagógicos institucionales y de aula desde el APR deben partir de un análisis crítico del contexto en la cual se construya investigación e indagación con los estudiantes, maestros y comunidad educativa. Es decir, los proyectos pedagógicos de aula parten siempre de la realidad coyuntural y estructural de las dinámicas sociales y culturales con el fin de transformar las situaciones vulnerables e injustas por ambientes más favorables a la vida. Se aprende cuando se coloca la vida como contenido fundamental de la reflexión educativa. Es educar para la vida y para la convivencia y la paz. En efecto, es dar sentido a la vida desde los contextos situacionales a través de una educación cuya finalidad es ayudar a encontrar la vocación pedacosmoteantropa del ser humano y su ubicación en el cosmos planetario.

Desde APR conciencia de que todo está en relación compleja y dinámica. El ser humano en relación con el cosmos planetario, con el prójimo y la trascendencia puede generar un cambio significativo en el momento de encontrar su lugar en el planeta, organismo vivo y dinámico, en el cual se haya su trascendencia. La vocaciónpedacosmoteantropa es la nueva ciencia, sentir, pensar y actuar que puede generar proyectos pedagógicos alternativos a la crisis planetaria que hoy vivimos. Si cambiamos la mentalidad dominadora, explotadora y depredadora que nos asiste desde el pensamiento único neoliberal podríamos llegar a sentir que el ser humano, desde su apertura al entrar en relación encuentra su verdadera identidad y su lugar en el planeta como organismo vivo. En efecto, los proyectos pedagógicos institucionales y de aula deben llevar la impronta pedacosmoteantropa que genere conciencia de la importancia de sabernos en relación en igualdad de condiciones con los demás seres vivos del planeta como conciencia presente y futura del destino del ser humanos en la historia.

3.3 Fundamentos de la Pastoral Educativa Claretiana

La Pastoral Educativa Claretiana (PECLA³⁷) tiene como finalidad animar y orientar el proyecto educativo institucional claretiano (PEIC) que se ha llamado “*Camino hacia la*

³⁷ PECLA significa Pastoral Educativa Claretiana.

Identidad”³⁸, fruto de una construcción colectiva desde su caminar histórico. La PECLA anima y orienta los procesos educativos y pedagógicos, administrativos y financieros, directivos y comunitarios de la institución en su devenir histórico como se mostró en el primer capítulo de la presente investigación. En efecto, la PECLA es la medula y plataforma desde donde se construye la educación claretiana en los diversos contextos nacionales e internacionales.

Ahora bien, ¿cuáles son los fundamentos de la PECLA y cómo se relacionan con arquetipo pedacosmoteantropo relacional (APR) que se viene planteando desde el comienzo de la investigación?

Los fundamentos de la PECLA se han trabajado desde dos fuentes que enriquece, a su vez, la comprensión. Por un lado, los principios que arrojo la reconstrucción histórica de la experiencia de educación claretiana que se pueden sintetizar en educar en y para la justicia y la fraternidad, opción por una escuela cualificada, liberadora y evangelizadora al servicio de los más pobres de la historia. Y por otro, la búsqueda conceptual que se hizo en el marco teórico a cerca de la aproximación comprensiva de la PECLA como una pastoral crítica, liberadora, dialógica, profética, inclusiva, evangelizadora y comunitaria que propende por la transformación de la persona, la familia y la comunidad a través de la educación humana, crítica y alternativa.

La pastoral educativa claretiana (PECLA) se fundamenta, bebe y se alimenta de varios pozos de reflexión a través de su devenir histórico. En primer lugar, bebe del pozo de la *pedagogía de Jesús maestro pastor*, revelador y anunciador del proyecto liberador de Dios, en la historia de la humanidad.

En segundo lugar, bebe de la *Tradición eclesial*, allí se encuentra el carisma claretiano inspirado por San Antonio Ma. Claret, fundador y nacido para evangelizar por todos los medios posibles en misión compartida (Claret Pedagogo) y al servicio del reino

³⁸ Se concibe la comunidad como una experiencia de camino. De ahí, surge el nombre de PEIC llamado “Camino hacia la identidad”. La palabra camino desde la comprensión bíblico teológica significa el lugar donde Jesús enseña a los discípulos, les muestra la metodología del reino de Dios e interpreta la memoria histórica desde las escrituras (Peresson, 2004, p. 334). Es una pedagogía del camino (Lc 24: 13-37) que se convierte en identidad de las comunidades creyentes. De ahí que los llamen “los del camino”. En efecto, la palabra camino está llena de sentido profundo y se convierte en un símbolo de mucha riqueza educativa y pedagógica para la experiencia del Colegio Claretiano en torno a la exigencia de formar y vivir en comunidad de hermanos.

de Dios. Es decir, la identidad y el pensamiento claretiano es una exigencia en cada institución claretiana.

Es de anotar que en estos principios se encuentra la trascendencia del APR pues la concepción de un Dios que se encarna en la historia humana para salvar, liberar y trascender al ser humano hacia la trascendencia se configura en estos dos fundamentos de la PECLA. Tanto la Espiritualidad Cristiana y Claretiana trascienden al ser humano a través de la educación claretiana resaltando la relación profunda con Dios liberador y salvador.

En tercer lugar, se alimenta de la reflexión teológica (Teología de la Liberación) fraguada en el caminar de la Iglesia latinoamericana (magisterio de la Iglesia) y la corriente de educación liberadora y humanizadora de Medellín (1968), Puebla (1979) y Aparecida (2007).

En cuarto lugar, bebe de la pedagogía crítica y alternativa como es la Educación Popular, inspirada en la educación liberadora y transformadora de Paulo Freire y otras corrientes alternativas y críticas que propenden por una educación alternativa y transformadora de opción por la víctima, el pobre y el excluido.

De las dos fuentes anteriores, emerge la dimensión antropológica del arquetipo, dado por el principio generador de cambio en la historia de la institución como es la opción preferencial por los pobres y excluidos del planeta. El sujeto oprimido, excluido, vulnerado, pobre y empobrecido es el destinatario preferencial de la educación claretiana desde el APR. La educación liberadora y crítica hace opción ética y política por el desechable, excluido, oprimido, dominado, pobre, empobrecido, desplazado, enfermo, prostituta, etc., como sujeto preferencial del amor de Dios que salva y libera. La práctica educativa claretiana muestra en su historia esta experiencia de opción por el pobre y sectores populares en Bosa con proyectos pedagógicos alternativos de proyección social a la comunidad barrial.

Por último, se fundamenta en su propia experiencia que reflexionada y meditada (realiza procesos de investigación e innovación). Trabaja la reflexividad crítica sobre la práctica (acción reflexión), es decir, aprende y transforma la práctica educativa a través de la reflexión crítica. Sobre todo, en estos tiempos de incertidumbres ascendentes y descendentes (De Sousa Santos, 2017a) capitalismo cognitivo neoliberal deshumanizador y explotador.

En efecto, estos fundamentos de la pastoral educativa claretiana se convierten en el horizonte de comprensión epistemológico, ético político, antropológico y pedagógico desde donde se construye el APR en la cual se recupere nuevamente la vocación *pedacosmoteantropade* la educación claretiana en clave de *cultura del encuentro*, teniendo como mediación pedagógica el diálogo dialogal profético abierto, horizontal, fraterno y solidaridad de inclusión y opción por la humanización y liberación de un paradigma científico técnico, positivista y rígido que empodera solo una relación de dominio y explotación con la creación, con los otros seres vivos incluidos los seres humanos y con la trascendencia; por una inmanencia relativista liquida de la modernidad que perdió su horizonte de humanización dado por el sistema de producción consumo “*usar y tirar*” o cultura del descarté.

De ahí que el Papa Francisco (2015) haga un llamado al mundo entero a crear y pensar nuevos modelos educativos que respondan a la crisis de la escuela y propongan alternativas innovadoras desde una educación de creación de relaciones posibles en y para la justicia, la fraternidad y la paz en este momento histórico del paradigma antropocéntrico.

La justicia enfocada hacia la igualdad y la denuncia de la injusticia social y la fraternidad encaminada hacia la experiencia de la cordialidad, cercanía, amistad, respeto, tolerancia y sobre todo, de amor al prójimo al estilo del Jesús maestro y pedagogo en la comunidad educativa.

La educación en y para la justicia y la fraternidad trajeron cambios en el colegio claretiano, e hicieron de la experiencia educativa un arquetipo original y liberador para el momento histórico de la institución. Es decir, la educación claretiana se planea, se organiza y se desarrolla a partir de la justicia y la fraternidad al interior de la comunidad educativa, así como también, en su proyección social. De ahí la originalidad de proponer un arquetipo *pedacosmoteantropo* relacional que recoja el “*educar en y para la justicia y la fraternidad*” (Guzmán, 1983) en la historia de la educación claretiana. Y en la actualidad sería educar en y para la justicia, la fraternidad y la paz en el contexto colombiano como pedagogía de la provocación de otra educación posible.

3.4 Metodología de PECLA

Durante el recorrido histórico de la experiencia educativa claretiana se fue consolidando una metodología de PECLA que es fruto de la continua acción reflexión, es

decir, de reflexionar y aprender de la práctica educativa y pedagógica y de los documentos y formaciones a los maestros y maestras, como también de las orientaciones de los documentos carismáticos generados por la tradición eclesial de la congregación. Allí emerge una metodología claretiana que permite identificar la acción pedagógica claretiana de otras prácticas educativas. Es el rasgo carismático de la educación claretiana que hace auténtica la PECLA en los colegios claretianos.

Para Claret (1863) se debe evangelizar por todos los medios posibles, incluida la educación. Da una importancia sustancial a la educación. Tanto que afirma que las dos alas del misionero han de ser, por un lado, la oración y por el otro, la educación. Además, continúa diciendo que para ser misioneros transformadores se debe partir de lo más *urgente, oportuno y eficaz* a la hora de responder a los desafíos que plantea la realidad sociocultural.

Se podría relacionar este APR de educación claretiana con el método Latinoamericano del Ver (Mediaciones sociales analíticas), Juzgar (Mediaciones hermenéuticas) y Actuar (mediaciones prácticas) y saldría la siguiente configuración metodológica que el Colegio Claretiano ha venido trabajando desde el año 1974. Sin embargo, fruto de la experiencia, posteriormente agregaron dos palabras más: *evaluar y celebrar*.

<i>Método L.A 1970</i>	<i>Clodovis Boff (1980)</i>	<i>Método Claretiano 1974</i>	<i>Alberto Parra sj. 2003</i>
Ver	MSA	<i>Urgente</i>	Contexto
Juzgar	MH	<i>Oportuno</i>	Texto
Actuar	MP	<i>Eficaz</i>	Pretexto
		<i>Evaluar</i>	
		<i>Celebrar</i>	

4. Conclusiones de la investigación para la educación claretiana

A modo de conclusión de la presente investigación se puede afirmar que emerge una nueva comprensión de la vocación pedacosmoteantropa relacional, en la cual, la relación de la pedagogía liberadora, el cuidado de la casa común, la dimensión trascendente y la opción preferencial por los pobres, permiten proponer un Arquetipo

PedacosmoteantropoRelacional (APR) que puede responder a la crisis de la escuela pasta arriba ocasionado por aplicación de políticas neoliberales positivista mecanicista. Y así mismo, transformar la práctica educativa tradicional bancaria por una educación liberadora, justa, fraterna y solidaria de opción por el cuidado de la casa común, del prójimo (víctima-victimario) que trasciende al ser humano a partir de la propuesta del nuevo APR en la comunidad educativa claretiana.

En este sentido, la reconstrucción histórica del Colegio permite constatar una Identidad Claretiana que entró en búsqueda de construir una experiencia de educación liberadora y trascendente de opción preferencial por los pobres y excluidos de Bosa. Y se logró alcanzar una experiencia de educación liberadora en la institución al servicio de una educación en y para la justicia y la fraternidad, valores fundantes de la pastoral educativa claretiana.

Esta experiencia de educación en y para justicia y la fraternidad se consolidó en la historia pedagógica de la institución a través de la apertura metodológica: dialógica y participativa, en la cual la formación a los maestros y maestras fue la clave para el cambio de mentalidad; en la búsqueda de alternativas para responder eficaz y oportunamente a las situaciones de pobreza y exclusión con proyectos alternativos, pedagógicos y educativos de proyección social.

De ahí que la comprensión epistemológica del APR surja a partir de la relación de las categorías pedagógicas, teológicas, antropológicas y cosmológicas que tejidas ayudan a comprender la crisis de la realidad educativa del siglo XXI en las instituciones claretianas.

Es colocar la vocaciónpedacosmoteantropa al servicio de la educación del ser humano y su lugar en el sistema mundo.En efecto, la Pastoral Educativa Claretiana integra la relacionalidadpedacosmoteantropa de la siguiente manera: parte de la pedagogía liberadora que se traduce desde la PECLA en educar en y para la justicia y la fraternidad; la dimensión trascendente se relaciona con la Teología de la Liberación pues desarrolla una praxis liberadora a la luz de la Fe, por ende, PECLA educa para la trascendencia del ser humano en su búsqueda de la vocación pedacosmoteantropa; la dimensión antropológica se traduce en la opción preferencial por los pobres, excluidos, marginados, dominados y empobrecidos, desechables y vulnerados de reverso de la historia; y el cosmos planetario está en relación con el cuidado de la casa común. No se puede comprender la finalidad de la

vida humana sin el territorio y su relación con el cosmos planetario. En efecto, es una construcción permanente que se va avanzando en espiral en la medida en que se van relacionando los elementos del APR, estos a su vez, dan unidad e identidad a una institución claretiana y no claretiana. Toda esta relacionalidad se alimenta de la historia memoria, desde la pedagogía de la memoria; desde el presente, desde una pedagogía convocacional relacional, y por último, crea futuro, esperanza y utopía desde la pedagogía de la provocación grávida de creatividad ante la crisis planetaria.

4.1 El APR desde la Pedagogía de la memoria

Se propone la reconstrucción histórica de las instituciones educativas claretianas y no claretianas, donde se recoja el caminar histórico de las prácticas educativas y pedagógicas, y se coloquen como base de los proyectos educativos institucionales, que en justicia se deben recoger para consolidar la identidad institucional y el sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

En este sentido, la importancia de desarrollar proyectos de investigación que aborden la historia de vida de los maestros y maestras, cuya finalidad sea tomar conciencia de su búsqueda de la vocación pedacosmoteantropa puesta al servicio de educar en y para la justicia, la fraternidad, la solidaridad y la paz en Colombia.

Por otro lado, se propone realizar el museo de la memoria institucional de la educación claretiana a través del desarrollo de un proyecto pedagógico que implemente el diálogo dialogal profético abierto, participativo que integre a la comunidad educativa claretiana.

Y desde la práctica pedagógica se propone implementar proyectos de investigación en el aula, siguiendo las dimensiones del APR en la cual se tenga en cuenta las historias de vida de los estudiantes, su familia y la cultura de cambio de época.

Y una vez, se organicen, se planeen y se desarrollen los proyectos de aula desde la perspectiva histórica se puedan socializar de manera lúdica creativa ante la comunidad educativa.

4.2 El APR desde la Pedagogía de la Convocacional Relacional

Se propone una nueva organización y dirección teniendo como foco orientador los postulados del APR, teniendo como mediación pedagógica el diálogo dialogal profético cultural en la que se reconozca al otro como otro superando las relaciones de poder

autoritarias y dominadoras. Y se posibilite la cultura del encuentro fraterno principio fundante de la experiencia comunitaria de células vivas y supere el gen egoísta e individualista; y permita así, vivir la acogida cordial principio de identidad claretiana que fortalezca la cordialidad educativa. En efecto, se propone una organización, dirección y liderazgo colegiado que resalte el trabajo en equipo mediados por el diálogo dialogal profético cultural, el encuentro fraterno y la acogida cordial fundamentos de la pedagogía convocacional relacional.

A nivel de la práctica pedagógica desde el APR, se propone seguir abriendo espacios de participación democrática, especialmente, re significando los proyectos de gobierno escolar para que sean más democráticos y participativos, y no se repita el modelo de elecciones politiqueras de los gobiernos de turno. Abrir espacios de participación con relación a los distintos contextos de la vida institucional; y fortalecer la reflexión pedagógica pastoral en la comisión de pastoral educativa en la provincia, es decir, que sea más colegiada y democrática.

Por otro lado, se propone una ecología de saberes que libere y transforme la práctica pedagógica tradicional de las instituciones educativas claretianas. Esto implica una permanente reflexión epistemológica de los saberes y al servicio de quien se colocan; sirven para liberar y transformar o sirven para dominar y explotar; son saberes biófilos (sirven a la vida) o son necrófilos (sirven a la muerte). También implica una permanente reflexión ético política pedagógica en relación al cuidado de la vida en el planeta y el cuidado de la casa común (cosmos planetario), es decir, se pueden implementar proyectos de reciclaje no por cumplir la norma, sino porque hay una opción de cuidar la casa común como la más pobre de entre los pobres; asimismo, generar conciencia de la importancia de consumir alimentos orgánicos y no comida chatarra y artificiales; esto acompañado de salidas pedagógicas a lugares naturales del territorio nacional. Por último, implica una reflexión teológica pastoral del pasó de la actuación de Dios en la historia de los acontecimientos escolares de las instituciones educativas claretianas.

4.3 El APR desde la Pedagogía de la Provocación

Puede responder a la crisis del “pacto educativo roto” de manera creativa generando proyectos pedagógicos alternativos a nivel institucional y de aula. Es decir, la educación comprendida como creación de relaciones posibles supera el dogmatismo cuadriculado del

currículo actual y se abre a la creación, al asombro, a la curiosidad, a la creatividad de relaciones posibles e inéditas. La finalidad de la educación claretiana de educar en y para justicia, la fraternidad, solidaridad y la paz, está llamada a responder a la crisis del instrumentalismo pedagógico de manera creativa en la cual APR desde la pedagogía de la memoria, de la convocacional relacional y provocadora genera transformación de la práctica pedagógica claretiana enseñando a los maestros phronimos a investigar a partir de la práctica educativa. En efecto, se propone una comunidad educativa que promueva la investigación e innovación educativa en las prácticas pedagógicas, pastorales y administrativas de las instituciones educativas claretianas.

Referencias

- Agudelo, A. (2010). Entrevista testimonial. (W. García, Entrevistador)
- Agudelo, A. (2015). Entrevista. (W. García, Entrevistador)
- Alsina, M. (1995). *Los Modelos de la Comunicación*. Madrid, España: Tecnos.
- Alumnos de grado quinto de la nocturna. (1988). *Bosa: Entre el Recuerdo y la Esperanza*. Bogotá, D. C.: Colegio Claretiano.
- Alvares, J. (2008). *Estilo Evangelizador del P. Claret. Curso de Formación de Espiritualidad Claretiana*. Madrid, España: Encuentro con Claret .
- Ángel, D. (2011). *La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. Estudios Filosóficos*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Aparecida. (2007). *V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Aparecida, Brasil: CELAM.
- Ardila, I. (2010). Entrevista pesronal . (W. García, Entrevistador)
- Ardila, I. (15 de mayo de 2015). Testimonio de entrevista. (W. García, Entrevistador)
- Barragán, D. (2015). *El saber práctico. Phrónesis, hermenéutica del quehacer del profesor*. Bogotá, D. C.: Unisalle.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Boff, L. (1995). *Nueva era: la civilización planetaria*. Burgos: Verbo Divino.
- Boff, L. (2001). *Gracia y experiencia humana*. Brasil: Trotta.
- Boff, L. (2011). *Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- Boof, C. (1980). *Teología de lo político: sus mediaciones*. Salamanca: Sígueme.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Buber, M. (2013). *Yo y Tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo. Disonando la escuela desde la educación*. Santiago de Chile: Universidad de la Serena.
- Cardona, L. (1987). *Reconstrucción de la participación del alumno en el proceso educativo del Colegio Claretiano de Bosa (Tesis Maestría Desarrollo educativo y social)*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedag{ogica Nacional.

- Cedeño, A. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1).
- Cedeño, A. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), 1-24.
- CELAM. (1968). *Documentos finales de Medellín*. Buenos Aires, Argentina: Paulinas.
- Cendales, L. (15 de junio de 2017). Entrevista. (W. García, Entrevistador)
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación: Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá, D. C. : Magisterio.
- Claret, A. (1951). *El Colegio o Seminarista Instruido. Tomo I.* . Madrid, España: Cocolsa.
- Claret, A. (2008). *Autobiografía y Escritos complementarios*. Buenos Aires, Argentina: Claretiana.
- Claretianos, M. (2015). *Declaración XXV Capitulo General*. Roma: Publicaciones Claretianas.
- Colectivo Escuela Popular Claretiana. (1987). *Filodehambre, Una experiencia popular de innovación educativa*. Bogotá, D. C.: Presencia Ltda.
- Colegio Claretiano. (1985). *Revista 25 Años*. Bogotá, D. C.: Colegio Claretiano.
- Colegio Claretiano. (1989). *Planeación de 1989 a 1994. Jornada Mañana*. Bogotá, D. C.: [Archivo histórico del Colegio Claretiano.
- Colegio Claretiano. (1989). *Planeación de 1989 a 1994. Jornada Mañana*. Bogotá, D. C.: Archivo histórico del Colegio.
- CONACED & ARQUIDIÓCESIS. (1997). *Hacia una auténtica Pastoral Educativa. Subsidios para el estudio y la búsqueda*. Bogotá, D. C.: Delegación de Educación Católica. Arquidiócesis de Bogotá.
- Concilio Vaticano II. (1997). *Documentos Completos* (Octava ed.). Bogotá, D. C.: San Pablo.
- Consejo Episcopal Latinoamericano. (1968). *Documento de Medellín*. Recuperado el 10 de agosto de 2018, de Biblioteca - Publicaciones: http://www.diocesebraqa.pt/catequese/sim/biblioteca/publicacoes_online/91/medellin.pdf
- Dawkins, R. (2017). *El gen Egoísta extendido*. Madrid: Bruño.
- De Gregori, W. (1984). *Cibernética Social I*. São Paulo: Cortez.
- De la Hoz, E. (2010). Entrevista. (W. García, Entrevistador)

- De Sousa Santos, B. (2009a). *Sociología Jurídica Crítica: Para un nuevo sentido común en el derecho* (Primera ed.). Bogotá, D. C.: ILSA.
- De Sousa Santos, B. (2009b). *Una epistemología del sur*. México, D. F. : Siglo XXI CLASCO.
- De Sousa Santos, B. (2012). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá, D. C. : Siglo Veintiuno.
- De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber*. Santiago de Chile: LOM.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*. Madrid, España: Ediciones Trotta.
- De Sousa Santos, B. (2017a). *Democracia y Transformación Social*. Bogotá, D. C.: Siglo Veintiuno.
- De Sousa Santos, B. (2017b). *Trece cartas a las izquierdas*. Bogotá, D. C.: Desde abajo.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá, D. C.: Aula Abierta.
- De Zubiría, J. (2014). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Della Porta, D., & Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. Madrid, España: Akal.
- Díaz, C., Jiménez, J., & Turriago, D. (2006). *Historicidad, Saber y Pedagogía. Una mirada al modelo pedagógico lasallista en Colombia 1915-1935*. Bogotá, D. C.: Universidad de la Salle.
- Díaz, J. (1985). *Proceso de sistematización*. Bogotá, D. C.: Colegio Claretiano.
- Díaz, M. (1986). Una caracterización de los Modelos Pedagógicos. *Educación y Cultura*(7-8), 45-49.
- DRAE. (2014). *Definición de modelo*. Recuperado el 15 de agosto de 2017, de Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1>
- Fanon, F. (2011). *Los condenados de la tierra*. La Habana, Cuba: Casa.
- Flórez, J. M. (2010). Entrevista. (W. García, Entrevistador)
- Flórez, J. M. (2016). Entrevista. (W. García, Entrevistador)
- Flórez, J., & Rodríguez, J. (2010). *Recuperación de la Memoria Histórica del Colegio Claretiano 1967-2007. (Tesis de Maestría)*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.

- Flórez, R. (1993). *Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Bogotá, D. C.: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, D. C.: McGraw-Hill.
- Floristán, C. (1991). *Teología Práctica. Teoría y práctica de la acción pastoral*.
Salamanca, España: Sígueme.
- Floristán, C. (2002). *Nuevo Diccionario de Pastoral*. Nuevo Diccionario de Pastoral: San Pablo.
- Foucault. (1980). *Two Lecture: En Power/Knowledge*. Nueva York, Estados Unidos de América: Panteon Books.
- Foucault, M. (1980). Two Lecture. En M. Foucault, *Power / Knowledge: Selected Interviews and Other Writings* (págs. 78-108). Nueva York: Panteon Books.
- Foucault, M. (2010). *Arqueología del saber*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Francisco. (2013). *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*. Bogotá, D. C.: Paulinas.
- Francisco. (2013). *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*. Roma: Paulinas.
- Francisco. (24 de mayo de 2015). *Carta Encíclica Laudato Si: Sobre el cuidado de la casa común*. Recuperado el 10 de agosto de 2018, de Vaticano - Encíclicas: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Freinet, E. (1982). *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?* Barcelona, España: Laia (BEM).
- Freire, P. (1965). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1980). *Análise do Homem*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- García, P. (23 de diciembre de 2007). Celebración del bicentenario del nacimiento de San Antonio María Claret 1807-2007 “Nacido para evangelizar”. *Alfa y Omega*(573), 12. Recuperado el 19 de agosto de 2017, de Vitoptha: <http://vitoptah.blogspot.com.co/2007/12/feliz-bicentenario-de-claret.html>

- Gil, M. (1977). *La relación maestro - alumno. Hacia una educación renovadora*. Madrid: BAC.
- Gómez, J. (2012). Aproximaciones al tema educativo desde las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano. En O. Parra, & H. Ademar, *Pensar la educación para Iberoamérica Tomo II* (págs. 17-53). Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás.
- Gonzales, P. (2004). *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades: De la academia a la Política*. Barcelona: Anthropos.
- González, L. M. (marzo de 2016). Entrevista personal a secretaria académica. (W. García, Entrevistador)
- Granados, J. (2010). Entrevista personal. Cofundador Cruz Verde. (W. García, Entrevistador)
- Gutiérrez, G. (1970). *Teología de la Liberación*. Salamanca: Sígueme.
- Gutiérrez, G. (2013). *La Espiritualidad de la Liberación*. Santander, España: Sal Terrae.
- Guzmán, H. (1982). *Educación en y para la Justicia*.
- Guzmán, H. (1983). Entrevista. (W. García, Entrevistador)
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Hoyos, G., & Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Madrid, España: Octaedro.
- Iafrancesco, G. (2011). *Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora –EEPT. Modelo Pedagógico Holístico para la formación integral en siglo XXI*. Recuperado el 20 de agosto de 2018, de Enjambre:
<http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696>
- Ibarra, O. (marzo de 2016). Entrevista personal. Maestro desde 1970, luego se desempeñó como Vicerrector del Colegio Claretiano desde 1974 a 1980. (W. García, Entrevistador)
- II Encuentro Mundial de Educadores Claretianos. (27 de julio de 2008). *Misioneros Claretianos*. Recuperado el 19 de agosto de 2017, de Actividades:
<http://www.claretianos.es/noticias/27-07-2008/ii-congreso-mundial-educadores-claretianos>
- Jaeger, W. (2016). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Trad. de Joaquín Xirau, Wenceslao Roces -2ª Ed. México: FCE.

- Jasper, K. (2017). *Origen y meta de la historia*. (F. Vela, Trad.) Barcelona, España: Acantilado.
- Jiménez, G. (2010). Entrevista personal. Rector. (W. García, Entrevistador)
- Levinas, E. (2001). *La huella del Otro*. México, D. F.: Tauros.
- Libanio, J. (2006). *El arte de Formarse*. (J. Melo, & V. Hernández, Trads.) Salamanca, España: Síguime.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Buenos Aire, Argentina: Anagrama.
- Maldonado, C. (2011). *Termodinámica y complejidad. Una introducción para las ciencias humanas y sociales*. Bogota: Desde abajo.
- Medellín. (1968). *II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Medellín, Colombia: CELAM.
- Mejía, J. (2008). Epistemología de la investigación social en América Latina. Desarrollos en el siglo XXI. *Cinta de Moebio*(31), 1-13.
- Mejía, M. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, D. C.: Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, D. C.: Desde abajo.
- Mejía, M. (2011). *La (s) escuela (s) de la (s) globalización (es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá, D. C.: Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. (2014). *Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina*. Bogotá, D. C.: Villegas.
- Mejía, R. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, D. C.: Desde abajo.
- Meza, J. (2009). *La antropología de Raimon Pannikar y su contribución a la antropología teológica cristiana (Tesis Doctoral)*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Teología.
- Mignolo, W. (2001). Descolonización epistémica y ética. La contribución de Xavier Albó y Sivia Rivera Cusicanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes. *3ra Reunión del Grupo de Trabajo de CLACSO "Cultura y Poder"*. Caracas: CLACSO.

- Ministerio de Educación Nacional. (1953). *Resolución 3385*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (1962). *Inspección Nacional de Enseñanza Primaria. Acta de Visita. 23-25 octubre*. Bogotá, D. C.: MEN .
- Miñana y Colectivo de Directivos. (1999). *En un vaivén sin hamaca: la cotidianidad del directivo docente*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Misioneros Claretianos. (2009). *Capitulos Generales XVII-XXIV. Documentos Capitulares. Decreto sobre la Educación Cristiana*. Roma, Italia: Misioneros Claretianos.
- Moraño, J. (2010). La metodología participativa en la escuela abierta. *Revista digital, C-SIF enseñanza Andalucía*(28), 1-9.
- Moreno, H., & Contreras, M. (2012). *Definición e implementación del Modelo Pedagógico en la Institución Educativa: ABC del educador*. Bogotá, D. C.: SEM- S.A.S.
- Moreno, J. (2010). *Geografía de un Centenario: 1909–2009*. Bogotá, D. C.: Publicaciones Claretianas.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ginebra: UNESCO.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mujica, N., & Rincón, S. (2011). Consideraciones teórico-epistémicas acerca del concepto de modelo. *Telos*, 13(1), 51-64.
- Novoa, A. (2013). *El Exilio: Vocación a la Transparencia y a la Verdad*. Bogotá, D. C.: Universidad de La Salle.
- ONIC. (2017). *Nuestra historia*. Recuperado el 19 de agosto de 2018, de ONIC: <http://www.onic.org.co/onic/143-nuestra-historia>
- Orden de las Escuelas Pías. (1970). *Decreto sobre educación cristiana, renovación conciliar de las escuelas y otros medios de apostolado*. Madrid: Orden de las Escuelas Pías.
- Ortiz, A. (2005). *Modelos pedagógicos: hacia una escuela del desarrollo integral*. Barranquilla, Colombia: Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos. CEPEDID.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá, D. C.: Ediciones de la U.

- Ortiz, M., Barrera, M., & Senejoa, A. (1990). *Proyección social y participativa de la capacitación en artes y oficios impartida por la escuela hogar; una experiencia institucional con mujeres del sector popular de Bosa*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio, J., & Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria*. Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política.
- Ospina, W. (2007). *Los nuevos centros de la esfera*. Bogotá, D. C.: Aguilar.
- Ospina, W. (16 de octubre de 2011). La alegría y la pena. *El Espectador*.
- Ossa, W. (4 de abril de 2016). Egresado de la jornada noche en 1982. (W. García, Entrevistador)
- Panikkar, R. (1999). *Intuición cosmoteandrica. Las tres dimensiones de la realidad*. Madrid: Trotta.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona, España: Herder.
- Panikkar, R. (2007). *Mito, Fe y Hermeneútica*. Barcelona, España: Herder Editorial, S.L.
- Panikkar, R. (2016). *Culturas y religiones en diálogo: Pluralismo e interculturalidad*. Barcelona: Herder Editorial.
- Parra, A. (1989). *Dar razón de nuestra Esperanza. Teología Fundamental de la Praxis Latinoamericana*. Bogotá, D. C.: Publicaciones Universidad Javeriana.
- Parra, A. (1995). Educar a las generaciones X, Y, Z. Carta de un alumno postmoderno a los profesores del colegio. *Cultura*(233), 20-28.
- Parra, A. (2003). *Textos, contextos y pretextos. Teología Fundamental*. Bogotá, D. C.: Colección Teología Hoy.
- Parra, A. (2008). Anotaciones sobre la pastoral educativa universitaria. *Cuadernos Ignaciones*(8), 71-84. Recuperado el 19 de agosto de 2017, de [http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Pastoral%20-%20ACSI/Pastoral%20Universitaria%20\(AUSJAL\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Pastoral%20-%20ACSI/Pastoral%20Universitaria%20(AUSJAL).pdf)
- Peresson, M. (2004). *La Pedagogía de Jesús. Maestro carismático y popular*. Bogotá, D. C.: Editorial Kimpres Ltda.
- Piketty, T. (2015). *La Crisis del Capital en el Siglo XXI: Crónicas de los años en que el capitalismo se volvió loco*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

- Pinzón, L. A. (2010). 2010. (W. García, Entrevistador)
- Puebla. (1979). *Documento de Puebla III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Puebla, México: CELAM.
- Radford, R. (1993). *Gaia y Dios: Una teología ecofeminista para la recuperación de la tierra*. México: Demarc.
- Ratzinger, J. (2008). *Entre Razón y Religión: Dialéctica de la secularización*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ricouer, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. (A. Neira, Trad.) México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rincón, L. (2011). *El sentido y la Razón de ser: Evangelizar*. Bogotá, D. C.: CONACED.
- Rivera, N. (2010). Entrevista. (W. García, Entrevistador)
- Rivera, N. (24 de octubre de 2016). Entrevista al Maestro de Pastoral, que ingresa en 1986 y egresa en 1989. (W. García, Entrevistador)
- Rodríguez, A. (2007). La cuestión del método en la pedagogía social. *Educación y educadores*, 10(1).
- Rodríguez, J. J. (2010). Entrevista. (W. García, Entrevistador)
- Rodríguez, J. J. (2017). Entrevista. (W. García, Entrevistador)
- Rodríguez, S. (2005). *Pastoral Educativa. Una mirada de fe sobre la tarea escolar*. Roma, Italia: MEL 28.
- Rozo, C. J. (04 de julio de 2018). Entrevista personal. Coordinador 1979-1983. (W. García, Entrevistador)
- Semana. (mayo 4-11 de 2014). Colombia !Al tablero! *Semana*.
- Stiglitz, J. (2015). *El Malestar en la globalización*. México, D. F.: Punto de Lectura.
- Torres, A. (2017). *Hacer historia desde Abajo y desde el Sur*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Torres, J. (5 de julio de 2017). Entrevista personal. Maestro, misionero claretiano. (W. García, Entrevistador)
- Trigos, P. (2011). *Intervención con motivo de los 50 años del Concilio Vaticano II*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París, Francia: Unesco Publishing.

- Vattamattan, M. (2017). *Carta Circular: Llamados a irradiar la Alegría del Evangelio en el mundo de hoy*. Bogotá: Publicaciones Claretianas.
- Villalobos, C. (2015). Entrevista a Maestra. (W. García, Entrevistador)
- Zambrano, A. (2007). El concepto de pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. *Revista Educación y pedagogía*, XVIII(44).
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la Pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá, D. C.: Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. (2013). *Educación y Pedagogía: Una diferencia necesaria*. Bogotá, D. C.: Magisterio.