



Nicolás Armando
Herrera Farfán

LA PRAXIS EDUCATIVA DE CAMILO TORRES



ESCUELA DE FORMACIÓN
**JOSÉ CARLOS
MARIÁTEGUI**

**BATALLA DE
IDEAS**

Ariadna
ediciones

**LA PRAXIS EDUCATIVA DE
CAMILO TORRES**

La praxis educativa de Camilo Torres

Nicolás Armando Herrera Farfán

Pachakuti. Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana



*Se autoriza la reproducción parcial o total,
siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente*

Diseño y arte de tapa: Daniela Ruggeri

Diseño de interior: Matías Villa Juica

Corrección: Leandro Albani, Ariel Olivera

Editor responsable: Cooperativa Pacha Ltda.

Editorial Batalla de Ideas

batalladeideas.ar

Ariadna Ediciones

ariadnaediciones.cl

ISBN: 978-631-90520-6-0

DOI: <https://doi.org/10.26448/ae9786319052060.146>

Impreso en Argentina, agosto 2025.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Herrera Farfán, Nicolás Armando

La praxis educativa de Camilo Torres / Nicolás Armando Herrera Farfán. - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Batalla de Ideas ; Santiago de Chile : Ariadna
Ediciones, 2025.

204 p. ; 23 x 16 cm.

ISBN 978-631-90520-6-0

1. Ciencias Sociales. 2. Pedagogía. 3. Filosofía de la Educación. I. Título.
CDD 370.711

Colección

Pachakuti.
Pedagogía Crítica
Latinoamericana

Nicolás Armando Herrera Farfán

**LA PRAXIS EDUCATIVA DE
CAMILO TORRES**



**BATALLA DE
IDEAS**



ESCUELA DE FORMACIÓN
**JOSÉ CARLOS
MARIÁTEGUI**

Índice

Prólogo. Camilo Torres y la formación política <i>Lucía Reartes (Argentina) y Douglas Estevam (Brasil)</i>	13
Introducción.....	27
Agradecimientos.....	39
Semblanza biográfica de Camilo Torres Restrepo	41
I. La praxis educativa-científica de Camilo. Apuntes para una tipología	53
II. Profetismo e intelectualidad orgánica (o entre Amós y Gramsci)	87
III. Pistas para una metodología educativa-política camiliana	105
<i>Post scriptum</i> . Karl Marx, Camilo Torres y la utopía de la liberación	147
Epílogo. La praxis político-educativa de Camilo Torres <i>Cristian Olivares Gatica y J. Fabián Cabaluz Ducasse (Chile)</i>	177
Bibliografía	189
Sobre el autor	201

Lo único que he sido hasta ahora en mi vida es profesor, es maestro, profesor de la universidad y profesor como aquí, como a muchos les consta, de campesinos, de obreros, de profesionales de nivel medio y por eso creo que la mayor labor que yo puedo hacer es enseñar a la clase popular. Mucho más que un discurso que haga saltar las lágrimas, saltar los gritos, yo prefiero que queden ideas en la cabeza de la gente, ideas que tarde o temprano tendrán que germinar. Una idea en la cabeza de un hombre es peor que una bomba atómica de peligrosa, porque una idea en la cabeza de un hombre es capaz de producir el heroísmo y los sacrificios.

Camilo Torres Restrepo,
«Discurso de Villavicencio», 21 de agosto de 1965.

A Claudia del Pilar,
mi maestra de vida,
y a Mariana Haydeé,
por los años de enseñanzas y aprendizajes.

Prólogo

Camilo Torres y la formación política

Lucía Reartes y Douglas Estevam¹

Es un honor para nosotros/as haber sido convidados/as a la escritura del prólogo de un libro tan fundamental como vigente. Escribir este prólogo es un acto político. Camilo Torres Restrepo —teólogo de la liberación antes de la etiqueta, sociólogo de las contradicciones, guerrillero por convicción ética— no es una figura histórica: es un método vivo para pensar la revolución en Nuestramérica. Su legado, silenciado por la colonialidad del saber y el imperialismo, encuentra una enorme afinidad electiva con nuestro presente: sus preguntas son las nuestras, su indignación late en las calles, su apuesta por la organización popular es brújula para los nuevos ciclos de lucha popular.

Este libro no es solo un homenaje, sino una herramienta. Reivindicar a Camilo hoy implica recuperar su método, su ética de compromiso y, principalmente, su llamado a la organización. Los movimientos populares y las Escuelas de Formación Política encontramos en estas páginas un arsenal para construir futuros posibles. Porque Camilo no es un mártir del pasado, sino un faro para quienes creemos que otro mundo es posible y cada vez más necesario.

¹ Lucía Reartes es coordinadora de la Escuela de Formación Política José Carlos Mariátegui (Argentina). Douglas Estevam es militante del MST y responsable del núcleo internacional de la Escuela Florestan Fernandes (Brasil).

I. Camilo y el valor pedagógico de la ruptura

Por Lucía Reartes

Iniciando el segundo cuarto del siglo XXI, cuando el neoliberalismo neorreaccionario amenaza con destruirlo todo y la política se ve reducida a un juego de algoritmos, Camilo Torres Restrepo (1929-1966) irrumpe como una bocanada de aire fresco en un sofocante desierto de resignación. Lejos de hacer un ejercicio de arqueología histórica, en este libro Nicolás Herrera nos da numerosas coordenadas para navegar las tormentas del presente.

Camilo Torres ha sido narrado como un ícono del movimiento revolucionario en el contexto de radicalización política de los sesenta y los setenta encarnando, con potente eclecticismo, una estrategia de masas para la transformación social. A su vez, su temprana muerte, la inconclusión de su proyecto político con el Frente Unido y las tensiones que despertó su opción por la lucha armada —al incorporarse al Ejército de Liberación Nacional (ELN)— han contribuido a construir dos simplificaciones sobre su figura: por un lado, la de un mártir cuya radicalidad es necesario canonizar, representado en la imagen del «cura guerrillero»; por el otro, la del símbolo romántico e idealista, desconectado de las condiciones materiales de su tiempo. Contra estas lecturas reduccionistas, Nicolás Herrera ha desarrollado un trabajo meticuloso sobre la vida, el pensamiento y la acción de Camilo Torres, abordándolo desde su praxis política transformadora (Herrera Farfán, 2023; Herrera Farfán y Rojas Barragán, 2018; López Guzmán y Herrera Farfán, 2016; Korol, Peña y Herrera Farfán, 2010). Y en este esfuerzo nos ha devuelto un Camilo anclado en las realidades de su tiempo, un militante moldeado por las condiciones objetivas y subjetivas de la lucha de masas en Colombia.

En esta obra, Herrera nos invita a descubrir a Camilo desde una clave particular: su praxis educativa. ¿Por qué visitar a Camilo Torres desde una perspectiva político-educativa, si él no

se dedicó de manera específica a la reflexión educativa ni ejerció la docencia como un eje central de su acción? La respuesta está, sin duda, en que su vida fue un proceso continuo de enseñanza, pero sobre todo en el hecho de que revisitar a Camilo bajo esta óptica nos brinda importantes lecciones para formadoras/es y educadores/as que buscamos la transformación social radical. En parte, muchas de esas lecciones están presentadas aquí como una verdadera pedagogía de las rupturas.

Las rupturas jugaron un papel fundamental en la vida misma de Camilo, guiaron su práctica y fueron centrales para diseñar una estrategia política revolucionaria de masas. En Camilo aparece tempranamente la ruptura con los privilegios de su clase de origen, así como también con los mandatos familiares y la promesa de bienestar de una carrera liberal, como la abogacía. Más tarde, la ruptura con las prácticas autocentradas de la iglesia al vincularse con obreros desde la religión, a la vez que ruptura con el dogma religioso al estudiar sociología y luego fundar la carrera en Colombia. Ruptura con el enfoque hegemónico de la sociología de la época, el funcionalismo parsoniano, así como con la orientación academicista y teoricista de la misma, al ejercer una importante militancia comunitaria en el barrio bogotano de Tunjuelito y otras comunidades, y al desempeñarse en funciones estatales diseñando políticas públicas populares. Encontramos una ruptura con la ortodoxia de izquierda y con el macartismo anticomunista, tendiendo puentes entre los objetivos y búsquedas del proyecto socialista y los del cristianismo. Más tarde, las tensiones con la iglesia lo llevaron a una nueva ruptura, hacia el fin de su vida, al renunciar al sacerdocio en 1965 para abocarse de lleno al plano político. También ruptura con la doctrina social de la iglesia al optar por la lucha armada; ruptura con el conformismo, con el reformismo y con la militancia político-institucional. Finalmente, la última ruptura fue con la propia vida, entregándola en combate por un mundo mejor.

Pero no debemos cometer el error de entender que estas rupturas fueron caóticas, producto de un Camilo impaciente y entusiasta. Aquí queremos referirnos a una verdadera praxis

pedagógica de las rupturas como metodología, respondiendo a una profunda coherencia ética y política. En sus «Mensajes» de 1965, Camilo sostiene una idea que resuena con la reflexión del Che en *El socialismo y el hombre en Cuba*: «El revolucionario verdadero está guiado por grandes sentimientos de amor» (2011). En su «Mensaje a los cristianos», Torres lo deja aún más claro:

Es necesario que en este momento decisivo para nuestra historia, los cristianos estemos firmes alrededor de las bases esenciales de nuestra religión. Lo principal en el Catolicismo es el amor al prójimo. [...]

Es necesario entonces quitarles el poder a las minorías privilegiadas para dárselo a las mayorías pobres. Esto, si se hace rápidamente, es lo esencial de una revolución. La Revolución, por lo tanto, es la forma de lograr un gobierno que dé de comer al hambriento, que vista al desnudo, que enseñe al que no sabe, que cumpla con las obras de caridad, de amor al prójimo, no solamente en forma ocasional y transitoria, no solamente para unos pocos, sino para la mayoría de nuestros prójimos. Por eso la Revolución no solamente es permitida sino obligatoria para los cristianos que vean en ella la única manera eficaz y amplia de realizar el amor para todos (Torres Restrepo, 1970: 525-526).

Fue un testimonio de coherencia entre el pensamiento y la acción, entre la fe y el compromiso con los más desfavorecidos.

En la intersección entre la ruptura como metodología y el amor eficaz como método y estrategia, es donde se ubica la praxis educativa de Camilo. En tanto apologista de las rupturas, Camilo fue un hijo de su tiempo y coherente con la búsqueda espiritual de construcción del reino de la igualdad, del paraíso en la tierra. El rechazo al privilegio, la crítica a la ineficiencia de las políticas públicas y la orientación política del Estado, la necesidad de cuestionar el rol reproductor de desigualdades de la Iglesia católica o la crítica a las corrientes hegemónicas en la sociología, nos enseñan la ruptura como un camino de coherencia permanente e innegociable.

Así, su acción y pensamiento nos ofrecen lecciones fundamentales para la transformación de la realidad: la educación,

la universidad, las ciencias sociales, el movimiento estudiantil, la política pública, la militancia de izquierda y la militancia cristiana, no pueden ser indiferentes ante el sufrimiento humano. El compromiso con los más vulnerables es una tarea urgente e impostergable. En este sentido, este libro busca rescatar su praxis educativa no como una forzada adaptación al ámbito educativo, sino como una reconstrucción orgánica de un Camilo complejo, multidimensional y profundamente didáctico en su forma de actuar y transmitir saberes. Su legado se torna, así, una fuente de inspiración para quienes creen en el poder transformador de la educación y la formación como procesos de concientización para la organización.

Desde esta perspectiva, el libro se estructura en tres grandes ejes: la praxis educativa y científica de Camilo; su rol entre el profetismo y la intelectualidad orgánica; y por último, una pregunta central que sigue interpelándonos: ¿qué hacer?, ofreciendo pistas para una «metodología camiliana educativo-política». Cierra su escritura con un *post scriptum*.

El primer eje aborda la reconstrucción biográfica y política de Camilo, mostrando cómo fue «parido» una y otra vez por las circunstancias, así como también por la avidez de dejar que las circunstancias lo reinventen. Y cómo, en cada etapa, ejerció un magisterio que trascendió la simple transmisión de conocimientos, convirtiéndose en una herramienta de transformación social. En su accionar político, Camilo descubrió la importancia de la construcción de poder popular por sobre la «rosca» y se convenció de que «fortalecer un saber-poder comunitario local o de base, fermento indispensable del saber-poder popular nacional, constituyéndose en una escuela política a cielo abierto imprescindible para transformar la sociedad y construir una democracia protagónica real con expresiones concretas» (p. XX de este mismo libro). La invitación al trabajo de base, a la renuncia y a la vía armada como última escuela también es una invitación a la *vida heroica*, haciendo alusión a la frase acuñada por José Carlos Mariátegui en sus alocuciones en el Rincón Rojo (Flores Galindo y Portocarrero, 1989). Y el ejercicio del magisterio en cada una de esas experiencias es

crucial para quienes hoy pensamos la educación como un espacio de lucha y el ejercicio de la formación política como una tarea central en la transformación social.

El segundo eje lo sitúa en su papel de profeta e intelectual orgánico. Esto es, el rol formativo de Camilo en tanto profeta fue tanto y más potente que el rol de educador «formal». Cabe aquí traer a colación a Mariátegui, cuando afirmó que la tarea del maestro/docente es una tarea profética:

La crisis es estructural, espiritual, ideológica. La crisis no se reduce a que existen maestros malos. Consiste, principalmente, en que faltan verdaderos maestros [...]. No hay un solo tipo de conductor. No hay una sola voz profética, directriz, de líder y de apóstol. Un maestro, uno no más, bastaría para salvar a la Universidad de San Marcos, para purificar y renovar su ambiente enrarecido, morboso e infecundo (Mariátegui, 1986: 1).

De igual modo, para Camilo la universidad debía comprometerse con la transformación social. Su llamado a los estudiantes críticos no era una simple invitación al debate, sino un imperativo de acción. Y en ese llamado a la acción, Camilo fue un verdadero profeta en sentido mariateguiano, un organizador de la clase en términos gramscianos: Camilo está educando, está formando políticamente la conciencia de las masas y está organizando. Este llamado profético desde el rol de educador es muy claro en sus reflexiones sobre la universidad, sobre el movimiento estudiantil y universitario, y en su llamado a los estudiantes críticos, al convenir la convicción de que el saber y el privilegio debían estar al servicio de los oprimidos y que la universidad como espacio de formación, así como los universitarios y universitarias, tienen la responsabilidad de comprometerse con los cambios que el país necesita (Torres Restrepo, 1970).

El tercer eje nos interpela directamente: ¿cómo hacer vivo el legado de Camilo? ¿Queremos recordarlo, rendirle homenaje o hacer de su enseñanza un motor de transformación? Esas preguntas son claves para pensar la formación política,

la importancia de conocer y aprender de nuestra historia y de nuestros luchadores y luchadoras y de los grandes movimientos populares, protagonistas de cambios sociales profundos. Y sin duda, Nicolás nos propone respuestas concretas y actualiza el pensamiento de Camilo para los desafíos del presente, acercándonos ordenadas en diez lecciones. En este prólogo, no cabe sino hacer una recomendación enfática a la lectura de este tercer apartado, intentando no entenderlo como decálogo, una suerte de recetario —desvío militante muchas veces repetido—. La invitación aquí es a una lectura profunda, una verdadera *verstehen*²: ¿qué significa hoy construir por la base, en una sociedad cada vez más mediada por el celular y las redes sociales? ¿Qué significa hoy apostar por la comunidad «(auto)organizada» y el poder popular, cuando las perspectivas ultrarreaccionarias crecen en las barriadas populares? ¿Qué implicancias tiene la construcción de conocimiento real en la era de las *fake news*? Comprender el significado profundo de las enseñanzas de Camilo implica hacerse estas preguntas en diálogo permanente con nuestra realidad.

Finalmente, el *post scriptum* introduce dos claves fundamentales para los movimientos populares y, específicamente, para los ámbitos de formación política: primero, aporta a la reflexión sobre educación y marxismo, un campo en constante disputa dentro y fuera de nuestro continente, sobre el que siempre es necesario volver, porque nos coloca una y otra vez la pregunta sobre la revolución social ¿cómo se producen los cambios revolucionarios? ¿Qué papel tiene la concientización del pueblo en ese proceso? ¿La concientización se da únicamente por cambios estructurales-económicos o hay un papel importante en la formación política, la organización por la base? Siempre es necesario volver a abordar la complejidad de la realidad social y la vinculación entre estructura social y conciencia política. El *post scriptum* es un gran aporte en este sentido.

2 La palabra alemana *Verstehen* puede traducirse como una «comprensión profunda e interpretativa» de las acciones humanas desde la perspectiva del actor/actriz. Es un «ponerse en la piel» de la otredad. El término fue introducido en Sociología por Max Weber.

En segundo lugar, analiza la tensa relación entre movimientos nacionales-populares, las luchas de liberación nacional tercermundistas y las corrientes de izquierda, una tensión que atraviesa la historia nuestroamericana. Además Camilo añade a este debate el componente religioso y espiritual, desarmando antagonismos irreconciliables y mostrando cómo, en los momentos de mayor agudización de la lucha de clases, las demandas y la lucha del pueblo trabajador se encontraban unificadas, identificando claramente a su enemigo, habilitando un puente entre concepciones y corrientes, haciendo foco en la división entre opresores y oprimidos/as.

II. Camilo Torres y el MST: afinidades electivas

Por Douglas Estevam

El trabajo sobre *La praxis educativa de Camilo Torres* sistematiza una experiencia de formación política, organización popular y lucha de clases que sigue siendo un modelo y una inspiración para los movimientos sociales de América Latina y para los procesos de lucha por la superación del capitalismo, que se multiplican en diferentes partes del mundo. Desde nuestras experiencias, en particular las desarrolladas por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), y más específicamente por la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), podemos afirmar que el libro de Nicolás es una valiosa contribución para profundizar en la comprensión de las concepciones pedagógicas y emancipadoras de Camilo Torres, y un aporte fecundo y productivo para los procesos de formación, organización y lucha que adelantamos en nuestro continente.

Podríamos destacar muchos aspectos de la importancia de este libro, que analiza diferentes dimensiones de la praxis revolucionaria de Camilo Torres y de los procesos sociales a partir de los cuales él formuló sus concepciones como resultado de sus experiencias colectivas. Hemos optado por destacar algunos puntos de convergencias y de diálogo entre las expe-

riencias de Torres y las que intentamos desarrollar en Brasil en nuestras luchas del MST y en los procesos de formación que realizamos en la ENFF. «Afinidades electivas», para retomar un término utilizado por el autor³.

Adoptamos esta perspectiva por el simbolismo del momento histórico en que este libro se publica. Vivimos un momento de profundas transformaciones históricas a nivel global, con grandes desafíos para la clase trabajadora mundial. Es en este contexto histórico que celebramos los cuarenta años del MST, fundado oficialmente en 1984, y también el vigésimo aniversario de la ENFF. Es un momento para que hagamos balances, evaluaciones y proyecciones futuras en un escenario de profundas transformaciones. Este libro llega en un momento de grandes desafíos y, al mismo tiempo, de muchos avances, especialmente en lo referido a la articulación de nuestros movimientos sociales a nivel regional e internacional.

La presentación biográfica de Camilo Torres que hace Nicolás en el primer capítulo contribuye a comprender mejor las experiencias de las luchas libradas por el pueblo colombiano, especialmente en la segunda mitad del siglo pasado, período histórico cargado de experiencias simbólicas en todo nuestro continente. Las luchas del pueblo colombiano, los procesos organizativos desarrollados en ese país, especialmente las centradas en la lucha por la tierra y la reforma agraria, han sido una importante fuente de inspiración para el MST desde sus inicios. En su nacimiento, una de las inspiraciones más destacadas en aquel momento, junto a la referencia histórica de las revoluciones cubana y sandinista (las primeras ocupaciones que originaron al MST se llevaron a cabo en 1979 y se inspiraron, en gran medida, en el triunfo de la revolución en Nicaragua), fueron las experiencias desarrolladas por el pueblo colombiano. El MST nació marcado por un principio internacionalista.

3 A lo largo del libro, el autor alude a la categoría de «afinidades electivas» desde la definición de Michael Löwy que, como se sabe, la retoma de Max Weber. En su libro *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Weber indica, a su vez, que la categoría tiene un origen literario en las obras de Goethe.

Al recuperar las experiencias de lucha de Camilo y sus esfuerzos organizativos, así como al enfatizar en el desarrollo de sus concepciones sobre la formación política y su praxis educativa, Herrera Farfán articula una serie de categorías que siguen siendo esenciales para el trabajo de formación política llevadas adelante por nuestras organizaciones. La educación popular es nuestro principal referente en los procesos de formación política que adelantamos en el continente. En este trabajo vemos cómo se ha desarrollado esta concepción en Colombia y sus afinidades con el trabajo de Camilo Torres. La búsqueda de conexiones con las experiencias de Paulo Freire, entre muchas otras, pone de manifiesto la dimensión internacionalista que subyace en las formulaciones de la educación popular.

En 2005, cuando inauguramos la ENFF, realizamos un seminario internacional de formación política. Entre los invitados estuvo François Houtart, educador que cumplió un importante papel en la formación de Camilo y que compartió su experiencia en aquel momento del nacimiento de la ENFF. En la formulación de lo que en el MST llamamos «Pedagogía del Movimiento», concepción pedagógica compuesta por matrices de formación humana, la dimensión de la historia, del arraigo en la historia, pasó a ser una de las matrices de los procesos de formación. De esta forma, la recuperación histórica de Herrera Farfán potencia esta dimensión de la formación y recupera las raíces de las experiencias de muchas de nuestras organizaciones, los diálogos, las semejanzas y las búsquedas comunes.

En este campo de las conexiones históricas de nuestras experiencias latinas, es muy rica la recuperación que hace el autor de los trabajos de Camilo en el campo de la sociología, así como las experiencias conjuntas con Orlando Fals Borda. También son evidentes los paralelismos con las experiencias del MST. Cuando el MST escoge el nombre de Florestan Fernandes como símbolo de su espacio de formación política más importante, la elección se basó en una serie de principios que el sociólogo brasileiro desarrolló y defendió a lo largo de su vida. En este sentido, también podemos encontrar similitudes con

la trayectoria de Camilo. En el campo de la sociología, ambos desarrollaron un análisis profundo de la realidad concreta y de las condiciones de vida del pueblo. Estas investigaciones reformularon las concepciones de la academia tradicional, fuertemente marcadas por las fórmulas europeas, apuntando a una descolonización de la producción del conocimiento.

Esta transformación en el campo epistemológico se asociaba a un cambio en los métodos de investigación científica (Florestan Fernandes incluyó a los movimientos negros como sujetos en las investigaciones sobre la cuestión racial desarrolladas en la década de 1950) y también supone un cambio profundo en el concepto de producción del conocimiento: conocer la realidad para transformarla. Se trata de una producción de conocimiento basada en otros referentes epistemológicos (sin perder nunca de vista el marxismo como orientación), un conocimiento producido colectivamente con los sectores populares y un conocimiento orientado a la transformación revolucionaria de los países colonizados. Ejemplos de estas «afinidades electivas», un concepto usado por Michael Löwy que Herrera Farfán recupera en varios momentos de su obra, también se manifestaron en Brasil, siendo Florestan Fernandes uno de los primeros sociólogos del país en reconocer y destacar la importancia de las concepciones de Fals Borda.

Este trabajo enumera un significativo número de «afinidades electivas» de la constelación que marca nuestros procesos, en el que cabe destacar la dimensión social y humanizadora representada por la referencia de la teología de la liberación y de su concepción de la religión. Esta es la misma fuente que marca el origen del MST y de las mejores experiencias de organización popular de nuestro país. Como mencionamos antes, las primeras ocupaciones de tierras que realizamos durante la dictadura militar se inspiraron en la Revolución sandinista, en la que era notable la presencia del cristianismo revolucionario. Hoy en día, en un momento en que el fundamentalismo religioso ocupa un lugar que limita la acción de los movimientos sociales y del cristianismo social, tanto por dificultades internas como por la ofensiva del capital en el campo espiritual,

y en un contexto histórico en el que esta concepción fundamentalista se asocia a los procesos de extrema derecha, volver a los fundamentos del cristianismo revolucionario y del *amor eficaz* supone una contribución extremadamente productiva para nuestras luchas.

Por último, podríamos mencionar un punto destacado en este trabajo: la reflexión que Herrera Farfán hace en torno a la mística. Una vez más, recuperamos una tradición que tiene en la teología de la liberación una de sus referencias más importantes, cuyos orígenes se remontan a las tradiciones más antiguas, como demuestra la importancia que la mística tuvo para Mariátegui y que el autor recupera en su estudio (una vez más, Florestan Fernandes tuvo un papel pionero en la divulgación de Mariátegui en Brasil). La concepción de la mística revolucionaria como fuerza profunda, como manifestación de un proyecto de sociedad —que formulamos como socialismo—, la concepción de la mística como esa fe inquebrantable en una sociedad colectiva más humana y justa, esa concepción de la mística, que también encontramos en Camilo, es una de las dimensiones de nuestra formación política, de nuestra forma de organización y del alimento de nuestras luchas, en la convicción más profunda de la superación del capitalismo hacia una sociedad emancipada. Esta profunda convicción, que guió toda la vida de Camilo, sirve de poderosa fuente de inspiración para nuestras luchas contemporáneas. En este sentido, el estudio de la praxis educativa de Camilo tiene mucho que aportar a la superación de los desafíos históricos a los que nos enfrentamos.

III. ¿Para quién es este libro?

Queremos finalizar este prólogo preguntándonos ¿para quién es este libro? Si a su accesibilidad en la lectura nos referimos, este libro es para cualquier persona ávida por conocer el pensamiento y la acción de Camilo, la historia de Colombia

en el contexto nuestroamericano⁴ de los años sesenta y setenta, así como para quienes quieran reflexionar sobre las praxis transformadoras en el presente.

En un sentido más específico, creemos que este libro tiene un valor especial para, al menos, cuatro públicos: 1) a las organizaciones y movimientos de base que busquen la transformación real de las condiciones materiales y subjetivas del pueblo a través de la organización y el poder popular (barriales, campesinas, estudiantiles, culturales, eclesiásticos de base) —a todos ellos, les encargamos la lectura del libro, especialmente el primer apartado—; 2) a los sociólogos, sociólogas y cientistas sociales críticos/as, en la medida en que acercarse al pensamiento y praxis de Camilo ayuda a romper con el letargo y el conformismo que el academicismo, la hiperespecialización y el intelectualismo han impuesto en estas áreas del conocimiento, desanclando completamente la praxis política del conocimiento de la realidad; 3) a las organizaciones políticas, político-institucionales, los partidos de izquierda y los curas en opción por los pobres —a todos ellos, creemos que la lectura del segundo apartado puede arrojar claves fundamentales para la comprensión del rol del intelectual orgánico-profeta en la transformación de la realidad, sin sectarismos, sin mezquindades, en un mensaje de unidad—; 4) y al amplio abanico de cuadros, coordinadores/as y dirigentes de movimientos y organizaciones sociales, con énfasis particular en quienes tienen tareas de formación política, recomendamos lectura general —especialmente del tercer apartado—, ya que arroja luz sobre temas nodales vinculados a la dialéctica entre concientización y transformación social.

A más de medio siglo de su muerte, Camilo Torres sigue interpelándonos, trascendiendo su tiempo y convirtiéndose en un referente ineludible para quienes buscan transformar la realidad. Su vida fue una invitación al no conformismo, a la ruptura como principio y a la coherencia inquebrantable entre pensamiento y acción. A través de estas páginas, Herrera

4 La idea de lo «nuestroamericano» está inspirada directamente en «Nuestra América» de José Martí.

Farfán no solo reconstruye su praxis educativa, sino que nos invita a reflexionar sobre la vigencia de su legado y su capacidad para inspirar nuevas formas de lucha y construcción colectiva desde abajo, en el camino hacia un mundo más justo y solidario.

Bibliografía

- Flores Galindo, A. y Portocarrero, R. (1989). *José Carlos Mariátegui. Invitación a la vida heroica*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Guevara, E. (2011 [1965]). *El socialismo y el hombre nuevo en Cuba*. La Habana: Ocean Sur.
- Herrera Farfán, N. A. (2023). *El profeta a(r)mado. Camilo Torres Restrepo. Biografía mínima*. Bogotá: Editorial Laboratorio Educativo.
- Herrera Farfán, N. A. y Rojas Barragán, L. A. (2018). *Camilo Torres Restrepo. Polifonías del amor eficaz*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Korol, C., Peña, K. y Herrera Farfán, N. A. (2010). *Camilo Torres. El amor eficaz*. Buenos Aires: América Libre.
- López Guzmán, K. y Herrera Farfán, N. A. (2016). *Camilo Torres Restrepo. Profeta de la liberación. Antología (teológica) política*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo–Nuestra América.
- Mariátegui, J. C. (1986). Crisis de los maestros y crisis de las ideas. En: *Temas de Educación, Obras Completas* (Tomo 14: Temas de Educación). Lima: Biblioteca Amauta.
- Torres Restrepo, C. (1970). *Cristianismo y revolución* (G. Olivieri, Ó. Maldonado, y G. Zabala, Eds.). México DF: Ediciones Era.

Introducción

Dos estrellas argentinas se cruzaron en mi camino para emprender la reflexión que entraña este libro: la educadora popular Claudia Korol, de reconocida trayectoria y compromiso coherente, y la profesora santafesina Laura Bravi, apasionada por la educación, que dedica sus energías al trabajo de formación docente en su provincia.

Claudia escribió «Pedagogía del ejemplo», un breve texto en el que reflexiona sobre lo que aprendió de Darío Santillán y Maximiliano Kosteki, los mártires populares asesinados por la Policía Bonaerense el 26 de junio de 2002 en la llamada Masacre de Avellaneda. En el documento, señala que tal pedagogía está pletórica de coherencias, desafíos, afectos, compañías y resistencias; es una pedagogía que niega y desprecia el poder que nos niega y desprecia, no solo con las palabras sino, fundamentalmente, con los actos. Por ello, la propone como fundamental para que los movimientos populares asuman los retos actuales.

Estas ideas iluminaron una intuición que fui incubando por varios años y que puedo sintetizar así: Jorge Camilo Torres Restrepo habría sido un «pedagogo del ejemplo» en aquellos mágicos años sesenta, al igual que el *Che* Guevara.

Por su parte, Laura me habló de María Teresa Nidelcoff, su colega y paisana, quien en 1974 escribió *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?*, un libro profundo en el que, siguiendo la línea freireana, reflexiona sobre la praxis docente en la primaria, aunque sus intuiciones y agudos análisis pueden extenderse a cualquier ámbito educativo (formal e informal), e invita a crear la escuela en la que cada persona cree. Nidelcoff rechaza

la aparente neutralidad de la educación: no todas las educaciones y pedagogías nos hacen libres e iguales, ya que no puede soslayarse su relación indivisible con la estructura sociohistórica y económico-política en la que se desenvuelve. De allí que plantee la existencia de tres tipos de maestras y maestros, dependiendo de sus opciones frente a la realidad: (1) el *maestro gendarme*, que actúa de acuerdo con la estructura social, política, económica y cultural dada, tiende a comprender su tarea como una simple adaptación e incorporación al sistema, y funge como vigilante de las fronteras de las clases sociales en nuestra sociedad; (2) el *maestro apolítico*, que traza una línea divisoria entre la escuela y la política —¡como si fuera posible!—, y rechaza de plano las implicaciones ideológicas y sociales de los contenidos, métodos y ritos escolares haciendo de su «apoliticismo» y postura acrítica una plataforma de conservación del *statu quo*, aunque esté en desacuerdo; (3) el *maestro pueblo*, que opera como una suerte de facilitador para que el pueblo descubra, se exprese y se libere, contribuyendo así a transformar la escuela y la sociedad desde su raíz popular. El *maestro pueblo* de Nidelcoff es un *pedagogo del ejemplo* de Korol.

Fue más adelante que Laura me compartió la portada del libro *Pensadores del Estar. Diálogos pedagógicos entre Rodolfo Kusch y Paulo Freire*, seguida de una reflexión sobre la necesidad de establecer un diálogo entre Camilo Torres y Paulo Freire, que ella percibía como una «ternura» atravesada por el paradigma liberacionista de nuestro continente. Y, sin darme tiempo a procesar (porque las convicciones no piden permiso), en una de sus materias ubicó a Camilo en el «santoral» de la pedagogía crítica continental junto a Simón Rodríguez, Paulo Freire, Rodolfo Kusch, Dora Barrancos y María Teresa Nidelcoff, entre otras figuras. Fue una decisión arriesgada porque sus fuentes eran exiguas e hizo de necesidad, virtud: tomó los elementos rudimentarios de algunos cursos virtuales sobre el pensamiento de Camilo que impartí en el marco de la pandemia del COVID-19 y extrajo intuiciones pedagógicas. Y luego, buscando «observancia y rigor epistémico» reclamó más pistas para su tarea docente.

Claudia y Laura son, cada una a su manera, las «autoras intelectuales» de este libro. Mi tarea ha sido la de conjurar y buscar el tono y las palabras indicadas para encauzar estas intuiciones y entrar en el debate, cosa que he hecho sin darme cuenta, durante los últimos cinco años, en los que acopíé la poca información relativa a la praxis educativa de Camilo y comencé a borronear un marco teórico adecuado para su interpretación.

Los estudios o reflexiones sobre la praxis educativa de Camilo Torres Restrepo son muy escasos en la literatura disponible. El primero de ellos apareció en 1971 y es «La educación en el proceso revolucionario», una conferencia impartida por Orlando Fals Borda para el sindicato docente del Atlántico, que publicó en el libro colectivo *Por ahí es la cosa. Ensayos de sociología e historia colombiana*. Allí planteó, desde una sociología histórica de la educación colombiana, que existían cuatro corrientes pedagógicas que convivían y se contraponían: sacra, cientificista, democrática (o «democratera») y autonomista (o «revolucionaria»).

La corriente autonomista era la única disfuncional al sistema dominante, pues se vinculaba a las clases populares, buscaba abrirse a ellas y se declaraba antiimperialista y anticolonialista. De aquí derivaba su idea de «universidad del pueblo» o «antiuniversidad», en línea con lo señalado por Nidelcoff (sin contactos directos, desde luego). Lo más interesante es que propone a Camilo Torres como una de las máximas expresiones de esta corriente. En otros textos, profundizó sus argumentos exaltándolo como *antiélite* y resaltando su aporte a la Investigación-Acción Participativa (IAP): una praxis que articula *telesis*, *fronesis* y *compromiso*.

En 1984, Everardo Ramírez Toro publicó *Camilo. Su vida, su proyección política*, donde anticipó lúcidamente los elementos fun-

damentales de las «reglas básicas de la “metodología camilista”», que Orlando Villanueva Martínez retomó íntegramente en *Camilo: acción y utopía* (1995), y que inspiran el último capítulo de este libro.

En la década de 1990, hubo dos aportes contundentes. El primero fue de Mario Peresson Tonelli, que en su libro de 1991 *La educación para la liberación en Colombia. Balances y perspectivas (1960-1990)*, sugirió explícitamente que Camilo, con su semanario *Frente Unido*, había sido el mejor exponente de la educación popular de masas en Colombia. Esta idea fue reiterada por Fernando Torres Millán en su libro *Por caminos propios. Construcción pedagógica de la teología popular*, de 1999.

El segundo aporte aparece en «La educación en el pensamiento político de Camilo Torres Restrepo. Elementos de una educación liberadora», una investigación de Miguel Ángel Quiroga Gaona presentada a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en 1997. Allí plantea que la praxis educativa de Camilo se caracteriza por cinco principios liberadores, en una línea colindante a la de Paulo Freire: (a) relaciones humanas tolerantes, respetuosas y abiertas a la diferencia; (b) interés y exigencia por aprender y saber para enfrentarse a las estructuras injustas desde el servicio, el trabajo y la lucha; (c) investigación para comprender y transformar la realidad; (d) prioridad en la búsqueda del interés común por encima de protagonismos o réditos individualistas; (e) posicionarse desde la realidad de las comunidades que más sufren para aprender desde —y con— ellas.

Ya en este siglo son dos los aportes sobresalientes que pude encontrar. En 2016, Néstor Camilo Garzón Fonseca publicó el artículo «Camilo Torres Restrepo: educador popular del amor eficaz» (revisado en 2018 bajo el título «Camilo Torres Restrepo: educador popular»). Allí retoma los aportes de Peresson y Quiroga para sostener que Camilo desplegó una praxis educativa liberadora en la línea freireana. El segundo es el de Julián Andrés Rico Barrera, que publicó en 2022 el artículo «Camilo Torres Restrepo: configuración de un educador popular», en el

que hace un recorrido por la trayectoria pedagógica de Camilo, con un énfasis más descriptivo que analítico.

He considerado todos estos elementos para estructurar mi discurso sobre la praxis educativa de Camilo. Como se verá en las páginas que siguen, algunos los retomo porque comparto su perspectiva y otros los rechazo, no sin antes debatirlos.

Enrique Dussel (1972) me enseñó que la palabra latina *struo* significa acumular, amontonar, juntar, hacinar, de allí que *de-struo* sea su negación: desatar, desarticular, desmontar, separar; entonces, «destruir» significa desarticular o desarmar los antecedentes y negar parte de su sentido para comprender su estructura y naturaleza a fin de recuperar aquello que ha sido reiterativamente olvidado. De esta manera, pude ir más allá de la definición de la RAE, que presenta la palabra «destruir» como «reducir a pedazos o a cenizas algo material, u ocasionarle un grave daño»; sinónima de «destrozar», «romper», «arrasar» o «pulverizar».

Esta definición me iluminó la hipótesis de que era necesario *destruir* —de manera parcial, inicial o indicativa— los antecedentes descritos y de otros para rearmar las dimensiones de la experiencia de Camilo Torres que han sido reiteradamente olvidadas. Solo así podía revelarse Camilo como un educador de masas, pedagogo del ejemplo y de la praxis, maestro del pueblo y de la liberación, como Frantz Fanon y Paulo Freire, maestros educados por sus pueblos en los procesos de lucha social y transformación subjetiva porque, como ya lo advirtiera Karl Marx en sus *Tesis sobre Feuerbach* (1845): «El propio educador necesita ser educado» y «es en la práctica donde el hombre [la *sujetidad*] tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento [...] [porque] un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico».

Enseguida surgió el otro elemento necesario para articular esta discusión: la noción misma de praxis educativa. En un primer momento avancé con la noción de «praxis pedagógica», siguiendo el derrotero de *La pedagógica latinoamericana* (Dussel, 1980), que define tal praxis como aquella referida a lo colectivo (siempre hay un Otro), en la que se reconoce y reivindica la cultura, espiritualidad e historia popular, donde el verbo fundamental es escuchar la voz del Otro e inclinarse ante su presencia. Entonces, la «praxis pedagógica» alude a «una amplia significación de todo tipo de “disciplina” (lo que se recibe del otro) en oposición a “invención” (lo que se descubre por sí mismo)» y que se constituye en «el punto de convergencia y pasaje mutuo de la erótica a la política» (Dussel, 1980: 11). No es sinónima de «pedagogía», que puede entenderse como la ciencia del aprendizaje o la enseñanza, ni reducible al espacio tradicional de enseñanza-aprendizaje: el aula escolar.

De allí que puede pensarse que Camilo ejerció una «praxis pedagógica» a lo largo de su trayecto vital que, junto a la ética y la estética, implicaba todos los campos de su experiencia: la teología, la sociología y la política.

Sin embargo, la definición de «praxis pedagógica» —así como la de «magisterio»— podría prestarse a equívocos e impedir una cabal comprensión de lo que me interesa plantear en este trabajo. Era necesario delimitar de manera precisa los términos del debate. Para ello, fue muy importante el diálogo con los maestros-compañeros Cristian Olivares Gatica y Fabián Cabaluz Ducasse, quienes trabajan desde hace años en los temas educativos y bucean en las aguas profundas de las pedagogías críticas y las prácticas emancipadoras.

Ellos definen la educación como una práctica social, una dimensión de la vida social o un conjunto de acciones que permiten y buscan, a un mismo tiempo, incidir en la subjetividad y contribuir en la producción y reproducción de la realidad sociohistórica dada o en su transformación. Es una relación establecida entre sujetidades no antagónicas, cuyo presupuesto fundamental es el servicio que presta quien ejer-

ce el rol de educador a quien ejerce el rol educando, y que tiene como objetivo convencer en lugar de vencer (Olivares Gatica et al., 2018; Olivares Gatica et al., 2022; Olivares Gatica, 2024).

La educación es algo más que un simple «fenómeno estrictamente técnico-pedagógico» (Saviani, 1988: 79), es una práctica que va más allá del campo pedagógico donde se ejercen los roles tradicionales de docente-estudiante; es decir, que no ocurre solo en las aulas o dentro de las instituciones educativas, sino que está presente en las múltiples dimensiones de la vida social. Así como la poesía no es un asunto exclusivo de poetas, la educación no es un asunto exclusivo de maestras, maestros y docentes.

Esta definición amplia permite comprender que la práctica educativa (o «praxis educativa») se relaciona con las otras dimensiones de la vida y demás prácticas sociales. En el caso de Camilo, esto incluye los vínculos y mutuas implicaciones entre la praxis en educación con las teológicas, sociológicas y políticas.

Ahora bien, la literatura disponible (de Freire a Fals Borda, de Saviani y Torres Carrillo a Cabaluz Ducasse y Olivares Gatica) pone el acento en la relación dialéctica entre la praxis educativa y la praxis política: toda acción educativa es siempre política (o posee una dimensión política) y toda acción política es siempre educativa (o posee una dimensión educativa). Esta relación ocurre en contextos sociohistóricos específicos y en proyectos sociopolíticos determinados. Así pues, quien se involucra en discusiones políticas y participa de la lucha histórica popular también ejerce una praxis educativa. Educación y política son dos caras de la misma moneda, del mismo proceso social.

A pesar de esta profunda relación dialéctica, no se puede perder de vista que educación y política no son lo mismo, no se pueden diluir entre sí ni comprenderse nunca como sinónimas. Para Dermeval Saviani (1988), los roles de «docente» y «político» tienen características propias, de la misma manera que para Max Weber (1979) sucede con los roles de «político» y «científico».

Saviani señala que la práctica educativa ocurre entre no antagónicos y tiene el propósito de convencer; su dimensión política «fortalece (o debilita) por referencia a los antagónicos y de ese modo potencializa (o despotencializa) su práctica política» (1988: 81). Como la práctica educativa se apoya en «*el poder de la verdad*» (Saviani, 1988: 83), toda persona educadora considera profundamente que puede convencer a sus aprendices y lograr un acuerdo si fundamenta de manera adecuada los asuntos, los expone de forma clara, sus posiciones son consistentes, y ellas y ellos entienden el sentido de lo que dice.

Por su parte, la práctica política sucede entre antagonistas y tiene el objetivo de vencer; en su dimensión educativa, «la práctica política se fortalece (o debilita) en la medida en que, por su actividad de lucha, convence de su invalidez (o no validez) a los no antagónicos llevándolos a que se incorporen (o no) a la misma lucha», impulsando «la articulación, la alianza de los no antagónicos buscando la derrota de los antagónicos» (Saviani, 1988: 81). Si la práctica política «*se apoya en la verdad del poder*» (Saviani, 1988: 83), se comprende claramente que a la clase dominante no le interesa que *se sepa la verdad* porque se de-vela su sistema de dominación y explotación, mientras que para las clases dominadas esto es crucial.

Ciertamente, toda esta discusión sugerida por los colegas chilenos —a quienes agradezco la provocación— puede permitir profundizar el debate en torno a las prácticas educativas (o educativo-políticas) de los movimientos populares y los actores históricos (individuales y colectivos). La enunciación de «praxis educativa» quizás sea la más precisa para este propósito y por eso la adopto a lo largo de la obra; no obstante, por su horizonte y contenido, la considero sinónima (o complementaria) con la dusseliana «praxis pedagógica».

Para la presentación final de este libro tuve el privilegio de lecturas críticas del primer borrador y devoluciones en formas de comentarios y aportes que me permitieron ajustar hipótesis, reformular ideas y consolidar algunas certezas con nueva bibliografía. Fueron compañeros y compañeras de varios territorios de Nuestra América.

En Argentina, la generosidad inagotable de Gustavo Brufman me insistió en los vínculos entre Paulo Freire y Camilo Torres, y sugirió la necesidad de profundizar estas pistas para alimentar el potente y maravilloso libro que escribió: *Freire recargado*. A su lado, el ojo siempre crítico de Lucía Reartes apuntó a una mayor solidez sociológica, que excede estas páginas, pero que está en el corazón de mi disertación doctoral. Por su parte, Mariano Algava, mi hermano *mono*, me permitió reconsiderar la centralidad original de la «pedagogía del ejemplo» y proponer en su lugar la «pedagogía de la coherencia radical». Y lo de Miguel Mazzeo, maestro y compañero, es transversal y deja huellas imborrables no solo en el texto sino en la vida misma.

Desde Brasil recibí la *carta pedagógica* de la maestra Fernanda Paulo, quien resaltó que la praxis pedagógica de Camilo está atravesada por los vínculos entre la teología de la liberación y la pedagogía crítica y sus diálogos con Freire, y señaló al *amor eficaz* como principio basal de los esfuerzos educativos y transformadores. Todo esto demuestra la «universalidad» de su mensaje y la vigencia para el contexto latinoamericano. Y junto a ella, el maestro Balduino Antonio Andreola también subrayó los vínculos entre Camilo y Freire, y sentenció que, sin dudas, Camilo es uno de los mayores educadores populares de nuestro continente. Además, está mi hermana admirada Luz Ángela Rojas, con su corazón colombiano y *jeito carioca*, que insistió mucho en posicionar la categoría «inédito viable» por su potencia creadora y fuente originaria.

En Chile, resalto los diálogos e intercambios estimulantes que sostuve con Fabián Cabaluz Ducasse y Cristian Olivares Gatica, el *chicano*, quienes me convidaron un conjunto de lecturas y me invitaron a incluir mi análisis de Camilo en un de-

bate radical teórico-práctico sobre la educación. Además, algunas sugerencias formales fueron útiles para robustecer este corpus.

Por último, desde Venezuela, el admirado Reinaldo Iturriza advirtió las «afinidades electivas» entre algunas propuestas y experiencias de Camilo (como la orientación comunalista) con las del «camiliano» Hugo Chávez.

La «frutilla del postre» (o «cereza del pastel») la constituyen las lecturas críticas y propositivas que hicieron Lucía Rear-tes desde Argentina, Douglas Estevam desde Brasil y Fabián Cabaluz Ducasse y Cristian Olivares Gatica desde Chile, para escribir el prólogo y epílogo que complementan y redondean algunas de mis intuiciones. Sus notables aportes merecen algo más que un agradecimiento, pues permiten que la praxis educativa-política de Camilo dialogue y se «entronque» con las experiencias y praxis políticas-educativas que se desarrollan en las escuelas de formación política, las escuelas públicas comunitarias y los combates epistémicos críticos en Argentina, Brasil y Chile.

Sin embargo, a pesar de todo lo dicho hasta aquí, nunca sobra recordar que los errores, vacíos, desatenciones o desaciertos, son de mi propia cosecha y en nada compromete a ninguna de las personas aquí mencionadas.

Los tres trabajos que reúno en este libro se ocupan, cada uno a su manera, de *destruir* y reflexionar sobre la *praxis educativa* de Camilo, desarrollada principalmente en la primera mitad de la década de 1960, la década en la que —nos dice Fabián Cabaluz Ducasse (2002)— fueron fértiles las relaciones entre la educación y el marxismo en nuestro continente, sobresaliendo el proceso de alfabetización popular de la Revolución cubana (1959-1961) y la experiencia de Paulo Freire (1961-1964), desde el proceso de alfabetización con el Departamento de Extensión

Cultural de la Universidad de Recife hasta el desarrollo de la pedagogía de la liberación (1964-1969), encabezado por el propio Freire.

Los capítulos corresponden a trabajos independientes concebidos y presentados en contextos variopintos. Para este libro, los refiné conceptualmente, revisé el «tono escritural», unifiqué su estructura narrativa para que se vean como «actos» de una misma «pieza», y junté la bibliografía y fuentes en un solo apartado. Ninguno es igual a su versión original.

En su conjunto, son las hipótesis centrales de mi tesis doctoral en curso, que se encuentran aún en período embrionario, inacabado o no definitivo. Igualmente, me animo a publicarlas para provocar el debate, en la esperanza de que la espiral permita consolidar la discusión y proposición analítica y teórica, y su versión «decantada» será retomada en el informe final de dicha tesis. Los despliegues se nutren en un «núcleo duro» de los aportes de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Franz Hinkelammert, Enrique Dussel y Bolívar Echeverría; y en un «segundo anillo» —no por ello menos importante— de las reflexiones de Alfonso Torres Carrillo, Hernán Ouviña, Isabel Rauber, Luis Martínez Andrade, Michael Löwy y Raúl Fornet-Betancourt. Además, con algunos y algunas he sostenido estimulantes diálogos.

En el primer capítulo presento un recorrido histórico de su praxis educativa-científica, tanto en las aulas como en la escuela de la vida y la lucha popular, arriesgando una periodización de dicha praxis. En el segundo capítulo defiendo la hipótesis que Camilo ejerce un rol articulado de profeta (en términos teológicos y sociológicos) e intelectual orgánico (en términos marxianos) en el que se comprende mejor su praxis educativa. Y en el capítulo tercero arriesgo un decálogo de criterios y orientaciones derivadas de la praxis de Camilo, que pueden ser útiles para configurar acciones educativas-políticas para los «camilismos» y más allá, tomando como punto de partida la aventura inicial de Everardo Ramírez Toro.

Al final, incluyo como *post scriptum* la reversión de un trabajo escrito hace varios años sobre las «afinidades electivas», vínculos y contactos entre Camilo Torres y Karl Marx. Lo agrego porque, aunque no aluda de manera específica y explícita, está latente en toda la praxis educativa de Camilo. Es importante situar a Camilo en el marco de una tradición, sin por ello forzar la historia y ponerlo donde no le corresponde. También creo que este trabajo brinda algunas pistas para pensar los interregnos, intersticios o puntos de contacto entre la praxis pedagógica de Camilo y la constelación marxista, que abre caminos para pensar a Camilo en el horizonte de las pedagogías críticas.

He buscado que sea un texto corto y de lectura ágil y amena. En esto me inspiré en dos libros en formato de bolsillo sobre el inolvidable Ernesto Guevara: *El pensamiento pedagógico del Che*, de Lida Turner Martí, publicado en Buenos Aires por Editorial Nuestra América en 2010, y *El pensamiento del Che Guevara*, de Michael Löwy, el texto clásico que la editorial Siglo XXI publicó en su primera edición en español en 1971. No obstante, si en algunos casos me detengo en cierta aclaración exacerbante es por una intencionalidad pedagógica o didáctica confesa, pues quiero aclarar de dónde vienen las palabras que uso o su devenir histórico, y no por jerigonzas o retruécanos intelectuales.

Al igual que todo lo que he escrito, este trabajo buscar seguir desenterrando las huellas de Camilo como insumo para las resistencias, en un mundo donde el poder instituido intercala uso de la fuerza, desmemoria y *fake news* para construir, sostener y consolidar el consenso social favorable a sus intereses. Este libro quiere servir de catapulta para seguir «asalando el cielo» de la historia y construir el futuro a la altura de nuestros sueños, aunque al abrir la ventana veamos paisajes oscuros y antiutópicos. ¡Ojalá las, los y les lectores lo adviertan y, sobre todo, les sean de utilidad práctica!

Nicolás Armando Herrera Farfán

Villa Castellino, Avellaneda, marzo de 2024-abril de 2025

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que han estado involucradas en la redacción de este trabajo, porque en mucho me han enseñado la ternura, la comprensión, la confianza, la pregunta y la esperanza. Ocupan un lugar especial mi hermana Claudia del Pilar y Mariana Haydée (a quienes dedico este libro), pues con ellas he conversado en distintos lenguajes, modos y formas, las hipótesis centrales aquí expuestas y sus aportes han sido altamente estimulantes, sobre todo por su cotidiana «pedagogía de la coherencia» que me enseña que todo esto tiene sentido.

A su lado están mi madre, padre, hermanos y sobrinas, y Lorenzo, pues, cada quien a su manera, me acompañaron y animaron a continuar con la tarea. Y muy cerquita están mis «madrinas vascas»: Elsa Usandizaga y Cristina Navaz, y el ejemplo sociológico siempre latente de Omar Eduardo Rojas.

También resalto y agradezco el aprendizaje cotidiano con maestros y maestras de la vida, que saben encender lucecitas de *amor eficaz* para no desviar el camino: Ana y Miguel, Arturo Lev Álvarez, Dieguito L., Emilio Rojo, Gabi Guerreros, Hernán Ouviaña, Isabel Rauber, Kitty Cunningham, Miguel Mazzeo y Raúl Palencia (Argentina); Luza (Brasil); Alfonso Torres Carrillo, Alfredo B., Carito y Javi, Carlos Ramírez, Carolina Bohórquez D., Fernando Torres Millán, Gabo Escalante, Ita Rojas, José Santos C., Julio Jaime, Luchito Vargas, Miguel Ángel Beltrán Villegas, Nico Medina, Patricia Bryon, Renán Vega Cantor, Sebas Narváez, Sebas Reyes y Tyba César Sánchez (Colombia); Joel Suárez Rodés, *la China*, Marilin Peña, Yohanka León del Río (Cuba); y, Carlos Santos y Humberto Tommasino

(Uruguay). Si alguien falta, sepa que el olvido es cognitivo y no afectivo, e inclúyase en la lista pues, sin su concurso, este trabajo no hubiera llegado a buen puerto.

También reconozco los espacios colectivos que han sido verdaderas escuelas a cielo abierto, con los que he compartido mis últimos años y en los que, de diversas formas, he vivido mucho de lo que está escrito acá: el área de formación del Frente Popular Darío Santillán, la Escuela de Formación Política «José Carlos Mariátegui», la Cátedra Itinerante «Orlando Fals Borda» y las Jornadas Continentales del Amor Eficaz.

Por último, agradezco a Douglas Estevam (Brasil) y Lucía Reartes (Argentina) por sus aportes en el prólogo, a Cristian Olivares Gatica y Fabián Cabaluz (Chile) por sus reflexiones en el epílogo y a los equipos de la Editorial Batalla de Ideas (Argentina) y de Ariadna Ediciones (Chile) por la corrección de estilo y forma y por publicar este trabajo, y a Daniela Ruggeri por el diseño de tapa.

Semblanza biográfica de Camilo Torres Restrepo

Jorge Camilo Torres Restrepo nació el 3 de febrero de 1929 en Bogotá (Colombia) y lo bautizaron en su casa del histórico barrio de La Candelaria, como lo hacían las familias de élite. Su padre era el médico pediatra Calixto Torres Umaña y su madre fue la dama Isabel Restrepo Gaviria. Tuvo una hermana (Gerda Westendorp Restrepo) y dos hermanos (Carlos Edgar Westendorp Restrepo y Luis Fernando Torres Restrepo).

Calixto e Isabel eran militantes del Partido Liberal. De hecho, Calixto fue concejal de Bogotá en 1929 en una lista conformada, entre otros, por Jorge Eliécer Gaitán. Luego de colaborar en el triunfo de Enrique Olaya Herrera a la presidencia, que puso fin a la llamada «Hegemonía Conservadora» e inauguró el período de la «República Liberal», Calixto fue nombrado miembro de la delegación diplomática colombiana ante la Liga de las Naciones, entre 1931 y 1933. Toda la familia se trasladó a Ginebra, pero luego de diferencias matrimoniales, Isabel se fue a Bruselas y finalmente a Barcelona. En esta última ciudad, Camilo vivió su primer intento de escolaridad en el Colegio Alemán.

Cuando terminó la misión y regresaron a Colombia, Calixto e Isabel se separaron y la familia se disgregó. Los niños Camilo y Fernando vivieron con su madre, entre Bogotá y una granja de la sabana cundiboyacense. En la capital colombiana estudió en tres colegios: el Alemán (1937-1942), La Quinta Mutis (1943) y el Liceo de Cervantes (1944-1946). Aprendió inglés,

francés y alemán, y en los dos últimos fundó los periódicos *El Puma* y *Ahora*.

En el Liceo de Cervantes se hizo amigo de Luis Villar Borda y Plinio Apuleyo Mendoza, con quienes intercambió libros y debates, y asistió a varias concentraciones políticas de Jorge Eliécer Gaitán. Además, se relacionó con sectores católicos vinculados con una misión de frailes dominicos franceses progresistas que le mostraron un cristianismo que lo identificó. Se graduó del secundario a finales de 1946 y fue premiado como el «mejor compañero».

En enero de 1947, ingresó a estudiar Derecho en la Universidad Nacional de Colombia («La Nacional»), junto a su amigo Luis Villar Borda y el joven caribeño Gabriel García Márquez, entre otros. Con Luis redactó *Página Universitaria*, un suplemento estudiantil del liberal diario *La Razón*, y en sus columnas criticó y polemizó con las izquierdas y los grupos estudiantiles, y habló de sus impresiones sobre los frailes dominicos franceses. A medio año abandonó sus estudios para ingresar en el convento dominico de Chiquinquirá (Boyacá), pero su familia se opuso.

Luego de varias tratativas, en septiembre de 1947 ingresó al Seminario Conciliar San José de Bogotá y permaneció allí hasta agosto de 1954. Entró con la idea de ser «santo» y sacarse de encima la pesada carga de orgullo y vanidad, y la tentación de escucharse a sí mismo. Fue pionero en hacer apostolado voluntario en los barrios pobres de los alrededores.

Junto a Gustavo Pérez Ramírez fundó el Círculo de Estudios Sociales, que permitió a los seminaristas vincular el Evangelio con las inquietudes sociales de su tiempo y buscar soluciones a los problemas concretos. Poco a poco, profundizó sus intereses sociales y, luego de conversar con el teólogo y sociólogo belga François Houtart, viajó a Bélgica para estudiar la licenciatura en Ciencias Sociales y Políticas —equivalente a Sociología— en la Universidad Católica de Lovaina. Por esta razón, el cardenal Crisanto Luque lo ordenó cura por adelantado el 29 de agosto de 1954.

En septiembre, Camilo estaba en Bélgica junto a su amigo Gustavo Pérez. A fin de año, fundaron el Equipo Colombiano de Investigación Socio-Económica (ECISE), un espacio que articulaba a jóvenes colombianos y colombianas estudiantes en Europa para pensar los problemas sociales de su país, investigar sobre ellos y proponer soluciones técnicas. Además, se convirtió en el animador de la colonia de estudiantes latinoamericanos y su casa fue el «cuartel general» de la diáspora.

En 1955, la curia belga lo nombró vicerrector del Colegio para América Latina (Copal) de Lovaina, un seminario para formar sacerdotes que viajarían al continente. Allí impulsó la formación contextual de los futuros misioneros y creó una biblioteca. También colaboró con los trabajadores migrantes (sobre todo mineros) en Marchin y Lieja (Bélgica), y en la zona francesa de Berlín (Alemania).

Al año siguiente viajó a París, donde participó de una campaña de los *Chiffonniers d'Emmaüs* del Abate Pierre y fundó la sección local de ECISE. En el verano realizó el trabajo de campo de su *Mémoire*, fundó la sección local de ECISE y conoció a Orlando Fals Borda, en Bogotá. De nuevo en Europa, entre octubre y diciembre participó de las discusiones del Pabellón de la Santa Sede para la Exposición Universal de Bruselas (en nombre del Celam) junto a su amigo Houtart, y viajó por el continente fundando secciones de ECISE en Londres y Berlín, donde estaba su amigo Luis Villar.

En 1957 participó de la peregrinación de Pentecostés al santuario de Chartres y contactó en París con experiencias de compromiso cristiano: en Villejuif conoció un centro de marginados fundado por un sacerdote obrero, siguió el trabajo de un grupo de Hermanitas de los Pobres y de un equipo de padres del Espíritu Santo, profesionales y estudiantes (*Amitiés Nord-Africaines*) que colaboraban con familias argelinas; allí trabajaba Guitemie Olivieri, una de las personas más importantes de su vida. Y en el verano conoció las experiencias comunistas: lo atrajeron los cambios culturales y la conquista de derechos en Alemania, las posibilidades del diálogo entre

cristianismo y marxismo en Polonia, y las experiencias de control obrero yugoslavo. Fue tejiendo el diálogo entre cristianismo y revolución.

En 1958 finalizó sus estudios con la monografía «Aproximación estadística de la realidad socioeconómica de la ciudad de Bogotá». Luego participó en Lovaina como secretario del Primer Congreso de ECISE con la presencia de veinticuatro delegados de Alemania, Francia, Bélgica, España, Países Bajos e Inglaterra. Al final se cambió el nombre por ECEP: Equipo Colombiano Pro Estudio y Progreso. En el cuarto trimestre del año viajó a Minneapolis (Estados Unidos) y tomó cursos de Sociología Urbana y del Trabajo en la Universidad de Minnesota, en calidad de *Honorary Fellow*, bajo la dirección de Theodore Caplow. Allí fundó las secciones de ECEP en Minneapolis, Chicago y Nueva York.

Regresó a Colombia en febrero de 1959. Fue nombrado capellán auxiliar de La Nacional el 11 de marzo y fundó la carrera de Sociología con Orlando Fals Borda, vinculándose como profesor. Ese mismo año integró el Comité de Promoción de Acción Comunal del Ministerio de Educación Nacional que redactó la «Plataforma de Acción Comunal», base de la ley, junto a Gustavo Pérez Ramírez y Orlando Fals Borda, entre otros. Uno de sus principales aportes en ese año fue la creación del Movimiento Universitario y Profesional de Promoción de la Comunidad (Muniproc), con el que trabajó un proyecto social en el barrio popular bogotano de Tunjuelito y ganó el premio de beneficencia de la Fundación Alejandro Ángel Escobar.

Al año siguiente, participó de las primeras discusiones sobre la política de reforma agraria, organizó en septiembre el Primer Seminario Nacional Interuniversitario de Desarrollo de la Comunidad en La Nacional y en su discurso de los premios de la Fundación Alejandro Ángel Escobar habló por primera vez de la idea de *amor eficaz*. También consiguió que la Fundación de la Paz financiara la investigación y publicación de un libro sobre La Violencia en Colombia, a cargo de Orlando

Fals Borda, Germán Guzmán Campos y Eduardo Umaña Luna, que salió dos años después.

En 1961 publicó con Berta Corredor la investigación «Las escuelas radiofónicas de Sutatenza, Colombia: evaluación sociológica de los resultados» y La Nacional lo designó presidente del Consejo Inter-Facultades de Desarrollo de la Comunidad (CIFDC). En abril participó del VI Congreso Latinoamericano de Sociología en Caracas (Venezuela) con su ponencia «La proletarianización de Bogotá», basada en su tesina lovaniese; en julio, presidió el Seminario de Administración Social de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) para crear su Instituto de Administración Social; y en septiembre, en la Primera Conferencia sobre Escuelas y Departamento de Sociología en Buenos Aires (Argentina), presentó el trabajo «Hacia la estructuración de una auténtica sociología latinoamericana». También participó del curso de Promotores Departamentales de Acción Comunal del Centro Interamericano de Vivienda y Planeación (CINVA) en Bogotá, hablando sobre «El espíritu de la Acción Comunal».

En diciembre de 1961 lo nombraron segundo suplente de las Organizaciones de Acción Social Católica en la Junta Directiva del Instituto Colombiano de Reforma Agraria (Incora) y en enero de 1962 lo designaron director-decano del Instituto de Administración Social de la ESAP y miembro del Comité Técnico del Incora; este año también lo nombraron miembro fundador de la Asociación Colombiana de Sociología, con sede en Bogotá. En abril impulsó y participó con docentes y estudiantes de La Nacional en la campaña de alfabetización de personas adultas en diez barrios bogotanos y municipios aledaños, en paralelo a la experiencia desarrollada por Paulo Freire en Recife (Brasil); y en junio, celebró la misa por los mártires universitarios y firmó una declaración del Consejo Directivo de la Facultad de Sociología que defendía la inocencia de un grupo de estudiantes expulsados injustamente de La Nacional por razones ideológicas. El estudiantado lo propuso como rector y el cardenal le hizo renunciar a todas sus actividades universitarias y trasladarse como vicario-coadjutor de la parroquia

de La Veracruz en el centro bogotano. En sus funciones parroquiales se resistió (sin éxito) al desalojo del colegio parroquial de niñas. A final de año asistió al Seminario Nacional de Equipos Universitarios de Colombia, en Medellín, con su trabajo «Urbanización y reforma agraria».

Los años de 1963 y 1964 fueron muy intensos. En Bogotá presidió el I Congreso Nacional de Sociología, participó del VII Congreso Latinoamericano de Sociología, auspició la I Conferencia Latinoamericana sobre la Administración Pública en los países en desarrollo, en la que fue nombrado coordinador del Comité Colombiano de Asuntos Sociales, integró la mesa redonda sobre grupos de presión del país de junio, donde planteó que son los que ejercen el poder real, y asistió al II Congreso de Pro Mundi Vita celebrado en Lovaina (Bélgica). Por su parte, en Lima (Perú) participó del I Curso Nacional de Reforma Agraria y en el Instituto de Cultura Hispánica de Bogotá dictó conferencias. Aquí están sus trabajos teóricos y reflexivos más notables: «La Violencia y los cambios socioculturales en las áreas rurales colombianas», «Los factores externos que han influido sobre el sistema administrativo colombiano», «La asimilación de la familia rural a la ciudad: un estudio de caso», «Reformismo y reforma agraria», «Organización y desorganización social», «Los grupos de presión en Colombia» y «La programación económica y las exigencias apostólicas».

En febrero de 1964 polemizó en la junta directiva del Incora con el político conservador Álvaro Gómez Hurtado, por restringir la ley de extinción de dominio solo a las tierras baldías; al mes siguiente, fundó la granja-escuela de la Unidad de Acción Rural de Yopal (UARY) para que jóvenes campesinos se capacitaran, se organizaran e investigaran sobre sus territorios; en abril integró la «Comisión de carácter socioeconómico para canalizar y evaluar la situación de la región de Marquetalia (Tolima)» y evitar el bombardeo planificado por el Ejército, y ese mismo mes oficialmente dejó de ser vicario-coadjutor de la parroquia de La Veracruz. A fin de septiembre convocó a un grupo de intelectuales y científicos de diversas corrientes ideológicas y políticas para construir los «puntos comunes para

cambiar las estructuras socioeconómicas del país» y producir el libro *Soluciones colombianas*, y en noviembre publicó el agudo artículo periodístico «Crítica y autocrítica».

Entre el 11 y el 15 de enero de 1965, con cuarenta dirigentes nacionales analizó la estructura socioeconómica y el desarrollo del país en la sede de la ESAP, y los carteles de diagnóstico fueron considerados «políticos». Un mes después, el 15 de febrero, el cardenal lo nombró miembro de la Comisión Arquidiocesana de Sociología Religiosa. El 12 de marzo, en un evento en Medellín con el Directorio de las Juventudes Conservadoras, compartió por primera vez su «Plataforma para un movimiento de unidad popular», que tenía el espíritu del libro fallido con los intelectuales y que fue mimeografiada y difundida sin su autorización. Esto causó una gran polémica nacional, lo convirtió en una figura política y precipitó los acontecimientos más radicales de su vida. A fin de mes participó del curso de promotores de desarrollo comunal que organizó Muniproc, y en abril, después de Semana Santa, rechazó el cargo en la Arquidiócesis, considerando que le «daba asco» vincularse con la institución y alejarse del pueblo, y participó como moderador del I Encuentro Nacional Pro-Desarrollo de la Comunidad, que sesionó en la Facultad de Sociología de La Nacional.

Entre mayo y junio conferenció sobre sociología rural, el rol de la universidad ante los problemas socioeconómicos del país y el contenido de la Plataforma en Popayán, Pasto, Cali, Bogotá, Tunja, Cartago, Pereira, Manizales, Ibagué y Medellín. Su auditorio lo conformaron estudiantes, obreros y profesionales. Públicamente renunció al doctorado en Bélgica y rechazó toda beca internacional para ser fiel a la confianza que el pueblo le depositó. En estos meses vivió su intercambio epistolar público con el cardenal y la polémica escaló sin retorno: el 22 de mayo recibió el «Homenaje Nacional» de la Federación Universitaria Nacional (FUN); el 31 del mes los jefes opositores acogieron la Plataforma como base de acción y unidad dando lugar al nacimiento del Frente Unido del Pueblo (FUP); el 24 de junio pidió la reducción al Estado laico y celebró su última misa tres días después; el 25 de junio el embajador de Estados

Unidos lo invitó a explicar el punto de «nacionalizaciones» de la Plataforma y luego participó en Lima (Perú) del II Congreso Bolivariano de Desarrollo de la Comunidad. Allí se reencontró con su amigo Gustavo Gutiérrez Merino (padre de la Teología de la Liberación) y publicaron su Plataforma como «Plataforma Latinoamericana de Unión Popular».

El 3 de julio regresó a Bogotá y fue recibido con un ruidoso desfile que lo llevó a La Nacional. Esa misma noche viajó a Santander para entrevistarse con la jefatura del Ejército de Liberación Nacional (ELN), con quienes sostuvo reuniones del 4 al 6 de julio, y se vinculó como guerrillero urbano.

Entre el 14 de julio y el 18 de octubre, desarrolló una febril campaña nacional de agitación con diversos actos públicos (conferencias, concentraciones y movilizaciones) en lugares diferentes: universidades, sindicatos, clubes, colegios, parques, canchas de fútbol y plazas públicas. Llamó a la unidad popular para hacer la revolución, al compromiso «hasta las últimas consecuencias» y a la organización para enfrentarse al «grupo de presión minoritario» y sus medios de comunicación.

Partiendo y volviendo siempre a Bogotá, su gira recorrió Cúcuta, Ocaña y Convención (Norte de Santander); Bucaramanga, San Gil, Suaita, Barbosa, Barrancabermeja y Sabana de Torres (Santander); Cali, Palmira, Sevilla, Buga y Buenaventura (Valle del Cauca); Barranquilla, Santa Marta, Cartagena, Sincelejo, Montería, Lórica, Valledupar, Cinco Esquina, Guacamayal y Aracataca (Costa Atlántica); Medellín y Bello (Antioquia); Villavicencio, Granada, San Martín y Acacías (Meta); Soacha, Fusagasugá, Viotá, Apulo, Tocaima y Girardot (Cundinamarca); Neiva, Gigante, Hobo y Campoalegre (Huila); Chaparral, Honda, Armero, El Líbano e Ibagué (Tolima); La Dorada (Caldas); Tunja y Puerto Boyacá (Boyacá); Popayán y El Carmen (Cauca).

El 26 de agosto lanzó el primer número del semanario *Frente Unido*, periódico del movimiento, cuyo primer tiraje alcanzó 45 500 ejemplares, y que dirigió hasta el noveno número,

porque el 18 de octubre, luego de participar en Bogotá de la clausura del Congreso de la FUN, inició su camino clandestino y sin retorno hacia las montañas para incorporarse al ELN. No estaba dispuesto a soportar más represiones, persecuciones, amenazas, calumnias e intentos de asesinato. Si moría sería peleando. Nadie conoció su paradero y se creyó que se había ido al exterior.

El 7 de enero de 1966, un año después de la «Toma de Simacota» del ELN, envió su «Proclama al pueblo colombiano» desde las montañas, que se difundió con una fotografía suya, uniformado y barbudo, en compañía de Víctor Medina Morón y Fabio Vásquez Castaño, los jefes rebeldes. Finalmente, el 15 de febrero de 1966, a las 10:15 de la mañana murió en su primer combate en las montañas de El Carmen de Chucurí (Santander), en el sitio conocido como Patio Cemento.

La vida de Camilo transcurrió en medio de dos décadas intensas y convulsas para el continente, con figuras descollantes que iban de José Carlos Mariátegui a Fidel Castro y a Ernesto *Che* Guevara. Vino al mundo en el tiempo en el que se sentían los impactos de la Gran Depresión, a causa de la caída de la Bolsa de Valores de Nueva York y se fue en el furor de las luchas por los derechos civiles y la descolonización, y en el auge del movimiento contracultural del hippismo y la liberación sexual, y del rocanrol (The Beatles, The Rolling Stones, Bob Dylan, Pink Floyd, The Doors).

Fue contemporáneo de Fidel y del Che; de Salvador Allende, Nelson Mandela y Patrice Lumumba; de Martin Luther King Jr. y Malcolm X; de Ho Chi Minh, Vo Nguyen Giap y Mao Zedong. Varias de estas personas murieron o fueron asesinadas en paralelo al desarrollo de su vida, y otras más, como Farabundo Martí (El Salvador), Augusto César Sandino (Nicaragua), Antonio Gramsci (Italia), León Trotsky (México),

Mahatma Gandhi (la India), José Stalin (Unión Soviética), Eva Perón (Argentina), Jorge Eliécer Gaitán (Colombia), Frantz Fanon (Estados Unidos), John F. Kennedy (Estados Unidos), Malcolm X (Estados Unidos).

Vio la luz cuando en Colombia fue liquidado el Partido Socialista Revolucionario (PSR), de cuyas cenizas surgió el Partido Comunista Colombiano poco después de la Masacre de las Bananeras, y pasó su infancia entre el final de la «Hegemonía Conservadora» y el desarrollo de la «República Liberal». Fue gobernado por siete presidentes, un general y una junta militar, convivió con tres arzobispos de Bogotá y cuatro Papas. Su primer presidente estadounidense fue Franklin D. Roosevelt y el último Lyndon B. Johnson, pasando por John F. Kennedy.

Camilo es hijo del New Deal, el Plan Marshall, la Comunidad Económica Europea, la Revolución cubana, el Concilio Vaticano II, el Consejo Mundial de Iglesias, la Alianza para el Progreso, el Frente Nacional, las guerras de descolonización de Argelia, Vietnam y China, y el despertar de África, Asia y América Latina; de la I y II Declaración de La Habana; del panafricanismo, el panarabismo y la Tricontinental; de la Conferencia de Bandung y del Movimiento de Países No Alineados; de la ruptura del campo socialista entre China y la URSS; del nacimiento de la OPEP (Organización de Países Exportadores de Petróleo); de las campañas de alfabetización de Cuba y Brasil; de las políticas de reforma agraria; del nacimiento de la Organización para la Liberación de Palestina (OLP); y del desarrollo de la lucha armada que convirtió a la Cordillera de Los Andes en la «Sierra Maestra continental», incluidas las expresiones colombianas de la Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el ELN.

Fue testigo del auge y caída del nazismo de Adolfo Hitler y el fascismo de Benito Mussolini, y conoció las ideas corporativas del dictador portugués António de Oliveira Salazar y de sectores falangistas cercanos al dictador español Francisco Franco. A estas formas de autoritarismos y ortodoxias se sumaron las soviéticas de Stalin, Guerogui Malenkov y Nikita Jrushchov. Y

en nuestro continente supo de las presidencias de Gétulio Vargas y Joao Goulart en Brasil, Lázaro Cárdenas en México, Juan Domingo Perón en Argentina y Eduardo Frei Montalva en Chile; del acceso femenino al voto y, por supuesto, de las dictaduras de Carlos Castillo Armas (Guatemala), Adolfo Stroessner (Paraguay), Marcos Pérez Jiménez (Venezuela), Rafael Leónidas Trujillo (República Dominicana), Humberto Castelo Branco (Brasil) y las que proscribieron el peronismo (Argentina).

Vivió siempre con la guerra como telón de fondo: la guerra entre Colombia y Perú (1932-1933), la guerra Civil Española (1936-1939), la guerra Sino-Japonesa (1937-1945), la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), el período sangriento y terrorífico de La Violencia en Colombia (entre las décadas de 1930 y 1950) y la guerra de Corea (1950-1953). Luego vino el tiempo de invasiones, fracturas, masacres, independencias, golpes de Estado, guerras civiles, nuevas formas de colonialismo y resistencias populares, el asedio contra Cuba y la guerra de guerrillas que llevó el nombre de Guerra Fría. Nuestro continente sufrió el rigor de las políticas de sometimiento económico del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el anticomunismo del TIAR (Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca). En este tiempo, Estados Unidos y la URSS se embarcaron en cuatro competencias conjuntas: la carrera armamentística, el despliegue atómico, el control geopolítico y la conquista del espacio exterior.

A nivel intelectual, fue hijo del existencialismo de Jean Paul Sartre, del pensamiento anticolonial de Aimé Césaire y Frantz Fanon, y del humanismo cristiano de Jacques Maritain; se formó en el estructural-funcionalismo, la doctrina tomista y la sociología positivista, aunque tuvo influjos de Charles Wright Mills y Oscar Lewis. Desplegó sus ideas en el mismo universo cultural que Paulo Freire y Noam Chomsky, y fue amigo per-

sonal y colega de María Cristina Salazar, Orlando Fals Borda y Gabriel García Márquez, de Gustavo Gutiérrez e Iván Illich, de Jacques Chonchol y Pablo González Casanova. Fue parte de la generación rebelde y rupturista que alumbró la revuelta planetaria de 1968.

Fue un luchador incansable contra el colonialismo intelectual y toda forma de sometimiento ideológico y teórico; promovió la idea de la «clase popular» como sujeto histórico colectivo; impulsó la unidad con diversidad que reconoce el ecumenismo político y el pluralismo utópico; y propuso la categoría de *amor eficaz* como horizonte civilizatorio. El *amor eficaz* es la idea-fuerza que explica toda su vida: un amor material, concreto, de acciones y servicio a las demás personas, que se expresa en la construcción «aquí y ahora» de la belleza, la justicia y la dignidad. El reino de Dios no es incompatible con el reino de la libertad.

Dicen quienes saben que Camilo articuló el oficio de profeta con el de intelectual orgánico integral, y su praxis influyó sobre el pensamiento crítico continental: la Teología de la Liberación, la educación popular, la Investigación-Acción Participativa, la descolonización epistemológica y la crítica del desarrollo. Sin embargo, recién lo estamos descubriendo colectivamente.

I. La praxis educativa-científica de Camilo. Apuntes para una tipología

Introducción

Hace algunos años, el maestro-amigo Fernando Torres Mi-llán (2009) publicó «La ruptura del amor eficaz. Camilo Torres, el movimiento estudiantil y la Teología de la liberación», un texto provocador en el que se ocupa, principalmente, del encuentro dialógico entre Camilo y el movimiento estudiantil universitario colombiano, que se desarrolló entre 1959 y 1965, desde su regreso al país luego de sus estudios extranjeros hasta su incorporación en las guerrillas del ELN, primero como militante urbano y luego como combatiente rural.

Para Fernando, el movimiento estudiantil es el principal «útero» o punto de partida de sus ideas-acción, sobre todo de su ruptura paradigmática teológica-política: el *amor eficaz*. Consideró que, gracias al diálogo con estudiantes, se convirtió en el principal *sintetizador* del «espíritu» de la revuelta mundial juvenil que estalló en 1968, encarnando la rebeldía y transgresión iconoclasta, y anticipando y prefigurando las reivindicaciones posteriores.

Sin dudas, compartimos con Fernando que Camilo emergió como figura destacada y trascendente junto al movimiento estudiantil, y ese es su primer «útero»; pero consideramos que sus ideas-acción tuvieron otros dos «úteros» comunitarios: las barriadas populares del sur bogotano, principalmente Tunjuelito, y los organismos campesinos que luchaban contra el latifundio y la reforma agraria.

En estos tres «úteros», Camilo desarrolló una praxis educativa, ética y política que renovó la escena colombiana pues rompió las amarras de los compartimientos estancos de los roles de «científico» y «político», sugeridos por Max Weber, y articuló creativa y creadoramente los roles de profeta e intelectual orgánico integral (como veremos en el capítulo siguiente). Así se convirtió en una suerte de *caudillo-anticaudillo* (político-militar) a la manera de Juan José Nieto, como describe Orlando Fals Borda (2002): alguien esencialmente humano que representó los intereses, necesidades y aspiraciones colectivas, sin ceder a la tentación del culto personal; una persona carismática y talentosa, que articula un programa de acción convincente y reconoce el derecho a la rebelión justa contra toda forma tiránica junto al impacto de las armas y la violencia; un impulsor de la comunicación de masas y estricto controlador de recursos económico-financieros; y un amante de la tolerancia y la democracia que trabaja colectivamente con «amplitud, desprendimiento, persistencia, altruismo, seriedad, honestidad, rectitud moral y hasta heroísmo, con una ideología de cambio radical en búsqueda de la utopía de siempre: la de la justicia social y económica para las grandes masas trabajadoras» (Fals Borda, 2002: 161B).

Como hemos señalado en otro trabajo (Herrera Farfán, 2018), Camilo fue el sujeto individual que sintentizó la poética generacional sesentayochista, convirtiéndose en el «paradigma por excelencia» de las novedades y primicias éticas y estéticas de aquellos años, encarnando el espíritu rupturista gracias a su vivencia del mundo francófono europeo de mitad del siglo XX, donde bebió las fuentes teóricas y culturales que animaron e impulsaron a la generación del mayo parisino (el existencialismo francés y el anticolonialismo argelino en la obra de Frantz Fanon). Desde allí promovió nuevos caminos estéticos y políticos siendo un cura (en un país clerical) alejado de los moldes tradicionales que renegó de la iglesia, adhirió a las causas sociales y políticas, y metabolizó el diálogo entre marxismo y cristianismo; y actuó políticamente (incluyendo la lucha armada) desde un diferencial colonial y de opresión,

ocupándose no solo de la «imaginación al poder», sino de «imaginar la toma del poder», primero desde el Frente Unido del Pueblo y luego desde el ELN.

La praxis educativa, ética y política que Camilo desarrolló desde 1959 hasta su muerte, en las montañas de Santander en 1966, atravesó un lento y contradictorio proceso de flujos y re-flujos, de continuidad-discontinuidad, en contacto directo y estrecho con las realidades y vivencias estudiantiles, campesinas y barriales-populares, y con viejas experiencias guerrilleras liberales, en aulas, plazas y montañas, que lo llevaron del reformismo conformista a una crítica revolucionaria de los paradigmas aprendidos. Su vinculación con diversas instituciones así como con la escuela de la vida y la lucha popular, le permitieron ejercer tres tipos de «magisterio» que se complementan, articulan y entremezclan dinámicamente, y que, por tanto, no pueden verse como compartimentos estancos cuyas fronteras se delimitan con pulcritud: técnico-académico, popular y revolucionario.

En las líneas que siguen revisamos y reflexionamos sobre su praxis educativa y sus tres tipos de magisterio. Es un trabajo exploratorio que sigue los hilos pioneros de Mario Peresson Tonelli (1991) y Miguel Ángel Quiroga Gaona (1997), pero que está lejos de una profundización en el pensamiento pedagógico de Camilo al estilo del que Lidia Turner Martí (2010) hizo del Che Guevara.

Magisterio técnico-académico, 1959-1962

Docencia universitaria

A su regreso de Europa y Estados Unidos en 1959, Camilo ingresó en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) por dos vías complementarias: sacerdotal y docente⁵. En ambas, se mostró cercano al estudiantado y se mezcló cotidianamente,

5 Luego de ordenarse sacerdote, Camilo vivió en Bélgica y Estados Unidos (1954-1958), donde estudió sociología en la Universidad Católica de Lovaina y la Universidad de Minnesota. Para más información sobre esta experiencia, véase nuestro ensayo biográfico más reciente de Camilo (Herrera Farfán, 2025).

sin autoritarismos ni aires de superioridad, cautivando con su personalidad divertida y atrayente. Con simpatizantes comunistas charlaba de posibles conciliaciones con el cristianismo de avanzada, y de su simpatía y adhesión a la dimensión económica marxista.

Primero, fue nombrado capellán auxiliar del padre Enrique Acosta, su exprofesor del seminario. Juntos organizaron la «marcha del ladrillo» para construir la capilla, las oficinas y una sala de reuniones (todavía en pie) y gestionaron más cupos en las residencias universitarias. Allí, Camilo desarrolló una idea cristiana reducida a su esencia: el amor al prójimo, que debía impregnar las estructuras sociales y económicas, y promover el diálogo ecuménico, incluso con marxistas y no creyentes, al punto de presentar un cristianismo compatible con los ideales revolucionarios del *Che* Guevara.

La segunda fue su reencuentro con Fals Borda, con quien creó la carrera de Sociología y se incorporó como profesor⁶. En el folleto explicativo que ambos redactaron, definieron a la carrera como eminentemente práctica, que superaba la intuición, el sentido común y las creencias, pues se fundamentaba en el «método científico» y la «observación empírica». La sociología debía basarse en hechos propios, resolver problemas y dilemas nacionales específicos, aportar conocimientos y destrezas al proceso del desarrollo socioeconómico del país, conocer la cultura, el *ethos* colectivo y las necesidades comunitarias más urgentes, valorizar el saber propio de las comunidades y avanzar en la construcción de una «sociología colombiana».

La estructura que diseñaron estaba marcada por el influjo de la sociología rural estadounidense, un fuerte componente antropológico con centralidad comunitaria, un énfasis en el trabajo de campo y las salidas de terreno, articulando y confrontando los conceptos con las realidades de las personas, y una apuesta por el modelo interdisciplinario que, en la prác-

6 Orlando Fals Borda (1925-2008) fue un destacado sociólogo colombiano formado en los Estados Unidos (Iowa, Minnesota y Florida), que propuso junto a un equipo la Investigación-Acción Participativa (IAP) de renombre mundial. Para una aproximación a su vida-obra puede verse nuestro trabajo específico (Herrera Farfán, 2018b).

tica, desarmaba las ilusiones de los «feudos profesionales». Además, tenía un «currículo oculto», conformado por la ética cristiana compartida, la ética sacrificial de los grupos de izquierdas, los ideales de desarrollo y progreso de la ideología demoliberal, la responsabilidad colectiva, el deber individual, la pasión por el servicio social y un horizonte *redentor* de las víctimas del sistema sociopolítico dominante.

La unidad académica vivió un ambiente no tradicional: distendido, dialógico, vincular, con camaradería. En su clima familiar, a Fals Borda se lo veía como el «papá fundador» (paternalista, ascético, expansivo y exigente) y a Camilo como el «tío bonachón» (hiperactivo, carismático, fiestero, entusiasta y desordenado). Se convirtieron en figuras totémicas, con capital sociocultural, que enseñaban con el ejemplo y cuyas posiciones tensaban las relaciones weberianas entre los roles científico y político, al punto de encarnar la «intelectualidad anfibia» (Jaramillo Jiménez, 2017).

En la carrera de Sociología, Camilo ejerció su magisterio académico-universitario entre 1959 y 1964 bajo diversas modalidades y vinculaciones institucionales. Fue profesor de sociología urbana y metodología de la investigación, pero nunca pretendió ser un *académico-intelectual* clásico, un *scholar* o un investigador de dedicación exclusiva. Tenía un sesgo hacia la práctica y la resolución de los problemas sociales, y una capacidad aguda para observar y organizar a las comunidades, por eso concebía la disciplina más como un instrumento necesario para investigar los problemas sociales concretos y orientar la acción sociopolítica que los resolviera, que como un cuerpo teórico disciplinar puro. Por ello, en su praxis educativa eran fundamentales las salidas de campo a los barrios periféricos bogotanos (en especial a Tunjuelito⁷).

Se preocupaba porque sus estudiantes se familiarizaran con algunas corrientes sociológicas, hicieran observaciones de terreno rigurosas, reconocieran el papel protagónico y activo de

7 Tunjuelito era un barrio suburbano del sur de Bogotá en el que Camilo puso todo su empeño. Fue una suerte de «primer laboratorio» para sus ideas de acción comunal y de vínculos entre el saber académico y el saber popular.

las comunidades en los procesos de investigación, y trabajaran conjuntamente con ellas, comprendieran que los problemas debían estudiarse para resolverse, y entendieran lo que sucedía en los términos propios del lugar y las comunidades (eso que hoy llamamos «situacionalidad»). Su forma de trabajo era sencilla: primero leían los libros del tema a investigar para actualizarse con las producciones recientes, luego inventaban el problema colectivamente y construían los insumos de recolección de la información, después hacían las encuestas, y finalmente tabulaban los resultados para probar las hipótesis y llegar a la interpretación.

Por lo general, para sus estudiantes era un profesor aburrido, distraído y disperso, que no solía preparar sus clases, y que solía ausentarse con frecuencia por sus ocupaciones; pero cuando estaba y «se conectaba» hacía clases amenas e interesantes, y solía transmitir «algo» inquietante. Aunque no era un experto o hipertécnico en la metodología de la investigación, daba buena orientación y material de lectura dentro de las corrientes sociológicas en boga, en especial el estructural-funcionalismo.

Por otra parte, Camilo integró los cuerpos colegiados de la unidad académica, siendo en la práctica un vicedirector no oficial. Allí también era intermitente, pero en sus intervenciones propuso distintas materias para reestructurar el plan de estudios, promovió seminarios y cursos de extensión sobre sociología general y rural, y desarrollo de la comunidad, presentó candidaturas para admitir estudiantes, y discutió sobre el sistema de evaluación, señalando la necesidad de quitarle importancia al examen final —reducido a esfuerzo memorístico— y priorizar el trabajo cotidiano, que reflejaba el esfuerzo constante e indispensable para la tarea científico-profesional.

En junio de 1962, en el marco de la huelga estudiantil universitaria, Camilo ofició la misa en memoria de las víctimas de la represión policial a petición del movimiento estudiantil, y en su sermón dijo que todas ellas se habían salvado si actuaron de buena fe en sus creencias y si consideraban justas

sus causas, sin importar si eran creyentes o no. Luego firmó una carta colectiva de solidaridad con diez estudiantes expulsados, pues consideró que la medida era arbitraria, carecía de pruebas objetivas y se trataba de una persecución ideológica anticomunista. Las directivas académicas y la prensa escrita cargaron tintas en su contra, insinuando que apoyaba la revuelta, lo que influyó en la curia, al punto que el cardenal Luis Concha Córdoba le ordenó renunciar a sus cargos docentes.

En dos entrevistas a la prensa tomó partido por el estudiantado y aleó religión y política. Se asumió como revolucionario por ser seguidor de Jesús; planteó que la universidad necesitaba una reforma para desarrollarse y superar la crisis generada por el malgasto administrativo; señaló que el personal no tenía buena remuneración, se vinculaba más por «rosca» y no siempre por criterios de idoneidad cualificada, lo que impedía dedicación de tiempo completo para pensar los problemas universitarios y compromiso en su solución; y aclaró que su salida del claustro era una decisión cardenalicia que acataba. Además, indicó que el compromiso e iniciativa recaían en el estudiantado, cuyos propósitos y objetivos eran buenos, pero erraba en los métodos (las «vías de hecho»), publicitados por los medios masivos de comunicación; por ello, insistió en promover «cauces académicos» para el inconformismo estudiantil y tomar medidas más pedagógicas que punitivas, lo que exigía *autoridad moral* docente y administrativa.

Acción Comunal

En 1956, las élites de los partidos tradicionales (Liberal y Conservador) firmaron un pacto para salir del oscuro período conocido en la historia colombiana como La Violencia. Se llamó el Frente Nacional y consistió en la paridad y alternancia institucional durante dieciséis años. Alberto Lleras Camargo encabezó el primer gobierno del Frente Nacional (1958-1962). Este liberal progresista, reformista y desarrollista, gobernó en medio de las aguas de la Revolución cubana y la Alianza para

el Progreso, e impulsó dos grandes políticas sociales: la reforma agraria y la acción comunal.

Para diseñar dichas políticas convocó a cuadros técnicos-científicos selectos, encabezados por Camilo y Fals Borda, quienes siempre las vieron como íntimamente articuladas e indivisibles. Ellos lideraron, en 1959, el equipo que redactó la Plataforma promotora de la Acción Comunal (AC), base de la futura ley, y contaron con el apoyo de Jaime Quijano Caballero⁸ y Gustavo Pérez Ramírez⁹. Fueron convocados por sus relaciones institucionales, la creación de la carrera de Sociología y sus experiencias comunitarias rurales y urbanas, y aceptaron siguiendo los cánones establecidos por la ciencia social aprendida que impulsaba el cambio social dirigido y la modernización «desde arriba», permitiéndoles establecer, por un tiempo, una «afinidad electiva» entre la sociología académica y la burocracia política.

Esta política se enmarcaba en el proyecto de «desarrollo de la comunidad» que impulsaba la ONU en aquella década y que proponía que los gobiernos centrales se aliaran estratégicamente con las comunidades para resolver las necesidades básicas y superar el subdesarrollo.

La Plataforma concebía a las comunidades (rurales y urbanas) como las verdaderas protagonistas de la AC, pues compar-

8 Jaime Quijano Caballero (1917-1991) fue un doctor en Filosofía y Ciencias Políticas, quien fundó el Instituto Colombiano de Ciencias Administrativas (INCCA) en 1955 y del cual fue su rector por varias décadas. Para ello contó en los primeros años con el apoyo de la República Democrática Alemana (RDA). Con el paso del tiempo, el INCCA se convirtió en la Universidad INCCA de Colombia.

9 Gustavo Pérez Ramírez (1928-2022). Exsacerdote católico y doctor en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Trabajó en distintas ramas del conocimiento social como Historia, Geopolítica, Demografía y Desarrollo de la Comunidad. Fue director-fundador del Instituto Colombiano de Desarrollo Social, ICODES; secretario para América Latina de la Federación de Institutos de Investigación Socio-Religiosa, FERES, con sede en Friburgo (Suiza); funcionario de las Naciones Unidas (Nueva York) como jefe de sección, Oficina de Población de la División de Población, y luego jefe de la Oficina de Población, Departamento de Cooperación Técnica para el Desarrollo; vicepresidente de la Sociedad de Escritores de las Naciones Unidas (1985-1988). Luego se instaló en el Ecuador donde fue miembro del Grupo Cultural América, (Secretario General 2005-2010); miembro de número de la Academia Nacional de Historia del Ecuador (Secretario General 2013-2015); miembro de la Sección Académica de Historia y Geografía de la Casa de la Cultura Ecuatoriana «Benjamín Carrión»; miembro del Taller de Historia de la Salud en el Ecuador, de la Universidad Andina Simón Bolívar. Fue amigo personal, compañero del Seminario y biógrafo de Camilo Torres Restrepo.

tían territorios, relaciones, intereses, necesidades y problemas y, por tanto, eran capaces de unirse para jerarquizarlos y resolverlos a fin de mejorar sus condiciones de vida. En este proceso, las personas adquirirían conciencia y protagonismo a nivel familiar y comunitario. Por su parte, el Estado, en todos los niveles de gobierno, guiado por los criterios de servicio y solidaridad —y no por la beneficencia o el paternalismo, que niegan la dignidad humana y favorecen el parasitismo social—, debía prestar apoyo orientativo, técnico, burocrático, económico y logístico, formar y entrenar «promotores» y funcionarios en universidades e instituciones afines para fortalecer el proceso de organización, educación y gestión comunitaria propio de la AC.

Cuando se sancionó la ley de AC, le ofrecieron a Camilo dirigir el movimiento a nivel nacional, pero él lo rechazó porque sospechaba que las intrigas políticas y la burocracia estatal se comerían el espíritu idealista, educativo, democrático y de protagonismo comunitario de la Plataforma, cosa que sucedió. No obstante, junto a Fals Borda, siguió impulsando la perspectiva de la Plataforma. Esto explica que en su discurso en la entrega de los premios de la Fundación Alejandro Ángel Escobar de 1960 propusiera a la AC como la «solución técnica» *ideal* para encontrar los medios más adecuados que permitan servir a la *otredad* de manera eficaz, articulando el amor al prójimo (fundamento cristiano) con la eficacia de la praxis científica. Esto era así porque la AC partía de la convicción de la capacidad organizativa y resolutive de las comunidades frente a sus propios problemas; desde allí se promovía que las sujetidades emplearan sus propios recursos humanos y naturales, y se acompañaba la toma de conciencia del poder organizativo y su acción sistemática en personas y comunidades para resolver sus problemas por sí mismas, solicitando solo aquellos recursos que no pueden autoaportarse.

Camilo pronunció el discurso porque ganó el premio el año anterior con un proyecto del Movimiento Universitario y Profesional de Organización de la Comunidad (Muniproc) en el barrio de Tunjuelito.

Muniproc

Muniproc nació en marzo de 1959 para dar «cauces científicos» al inconformismo estudiantil de una treintena de estudiantes inquietos con la realidad nacional. Allí participaron estudiantes y docentes de diversas disciplinas (arquitectura, sociología, ingeniería, medicina y farmacia) y juventudes cristianas inquietas, inicialmente de la UNC, pero luego se abrió a otras universidades como la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), de los padres jesuitas.

El movimiento se proponía vincular a estudiantes y profesionales con la realidad nacional, en especial en las zonas más empobrecidas; favorecer la investigación de la realidad concreta y de los recursos y necesidades de las comunidades, con ellas y en su propio terreno; permitir a la juventud aportar sus conocimientos a la clase trabajadora, brindando atención profesional para las necesidades existentes con el fin de estimular la creación de servicios permanentes a cargo de las comunidades e imaginar la conformación de una universidad obrera; fomentar y coordinar los programas de AC; y rehabilitar a las comunidades mediante el desarrollo integral y la capacitación técnica de sus miembros. Allí se articulaban el servicio a la comunidad (caridad cristiana) y la acción técnicamente orientada sin distinción ideológica, política o religiosa (eficacia científica).

El «laboratorio» de Muniproc fue el barrio periférico bogotano de Tunjuelito y se coordinó el trabajo con la Unión Parroquial del Sur, de la Arquidiócesis de Bogotá. La urbanización de Tunjuelito había comenzado en la década de 1940 a causa de las dinámicas propias del crecimiento de la ciudad, por atracción urbana o como consecuencia de La Violencia, del déficit de vivienda, porque allí se ofrecían posibilidades para acceder a un lote y construir una casa. Como el Estado no tenía presencia efectiva y las necesidades básicas no estaban cubiertas, la comunidad, que vivía en los límites de la precariedad y la marginalidad, apoyada por los curas de la zona, tejió redes de

solidaridad que condujeron primero a las Juntas de Mejoras y luego a las Juntas de Acción Comunal (JAC).

En el proyecto que redactó, Camilo caracterizó a la población de Tunjuelito como una comunidad de obreros-proletarios y subproletarios (desempleados crónicos) que, al menos, sufrían dos inferioridades: incapacidad de defensa colectiva y rechazo social; también cuestionó el modelo universitario de enseñanza extranjerizante y acrítico, y propuso enfocar los esfuerzos y conocimientos y orientar las prácticas universitarias para resolver los problemas puntuales de las realidades concretas.

Orlando Villanueva Martínez (1995) cuenta que el proyecto, diverso y novedoso, buscaba articular a estudiantes y profesionales de diferentes carreras para tratar temas complejos del barrio (salubridad y salud, diseño y embellecimiento de viviendas), resolver necesidades sentidas (falta de agua potable y alcantarillado), implementar paquetes de servicios sociales (oficinas de empleo y capacitación, y consultorios médico, odontológico, jurídico y arquitectónico), organizar espacios de formación (escuela dominical para las niñas y talleres de artes y oficios para las adulteces), y montar y presentar obras de teatro para denunciar las condiciones de marginalidad en las que vivían las mayorías empobrecidas.

En 1960, Muniproc relevó encuestas en el barrio. Fue una instancia pionera de aprendizaje vivencial y práctico de metodología de la investigación empírica de problemas comunitarios concretos y de prefiguración de modelos de extensión universitaria con perfil crítico. Lo lideró un equipo interdisciplinario e interuniversitario de estudiantes y profesionales de las facultades de sociología y arquitectura de la UNC y la PUJ,

en cabeza de Camilo Torres, María Cristina Salazar¹⁰ y Hans Rother¹¹.

Para algunos y algunas estudiantes, la experiencia de Tunjuelito fue su «primer contacto» con la realidad de las mayorías. Allí hicieron diarios de campo en una perspectiva cercana a la etnografía tradicional, como trabajos del curso de metodología de la investigación. Por su parte, a Camilo le permitió contactar a las barriadas populares de manera sistemática, entrevistando las causas estructurales y políticas de la miseria. Como una cosa era ver las estadísticas y otra palpar el sufrimiento, no tuvo más remedio que tensar los modelos científicos aprendidos como si fueran cuerdas de guitarra y tratar de afinarlos de cara a la realidad nacional.

Consejo Inter-Facultades de Desarrollo de la Comunidad

Entre 1960 y 1962, Camilo integró tres instancias universitarias de «desarrollo de la comunidad» que proponían impulsar la investigación científica y la práctica experimental universitaria en conexión directa con la realidad nacional, y encauzar organizadamente las inquietudes socioeconómicas estudiantiles: el comité organizador del I Seminario Interuniversitario de Desarrollo de la Comunidad, la Comisión Interuniversitaria de Desarrollo de la Comunidad (CIDI) y el Consejo Inter-Facultades de Desarrollo de la Comunidad.

10 María Cristina Salazar Camacho (1931-2006). Intelectual, docente universitaria y consultora internacional. Luego de licenciarse en Filosofía y Letras en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia), estudió su maestría y doctorado en Sociología en la Universidad Católica de Washington (Estados Unidos), siendo la primera mujer colombiana en alcanzar el grado de doctora en Sociología. Fue profesora de Sociología y Trabajo Social en las universidades Pontificia Bolivariana (Medellín), Javeriana (Bogotá) y Nacional (Bogotá). María Cristina fue presa política por catorce meses. Trabajó como consultora de la UNESCO y de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), especialmente en temas de trabajo infantil, y fue relatora de Amnistía Internacional. Fue esposa de Orlando Fals Borda.

11 Hans Rother Trenenfels (1928-1999). Nacido en Breslavia (Alemania) emigró con su familia a Colombia en 1936. Estudió Arquitectura en la UN obteniendo su grado de honor en 1951. Estudió sus posgrados en Urbanismo y Planeamiento Urbano en Inglaterra en la década de 1950, y luego complementó sus estudios en París, Hamburgo, Londres y Massachusetts. Además de ejercer la docencia universitaria fue asesor y funcionario gubernamental en temas de urbanismo y planeación.

En su primer año de funcionamiento, la CIDI vinculó a cerca de dos mil quinientos estudiantes a trabajos de desarrollo comunal durante los fines de semana en barrios populares y zonas rurales periféricas. Fue allí donde Fals Borda y Camilo propusieron sin éxito que, como parte del programa, las universidades abrieran sus puertas para desarrollar una escuela obrera.

Por su parte, el Consejo Inter-Facultades de la UN fue presidido por Camilo, tuvo como sede principal a la Facultad de Sociología, fusionó los modelos de trabajo comunitario que Fals Borda desarrollaba en Saucío y Camilo en Tunjuelito, articuló varias facultades y trabajó en cuatro zonas (dos urbanas y dos rurales) en un plan de acción con cinco ejes: investigación, promoción, programación, realización y ejecución, promoviendo la conformación de Juntas de Acción Comunal y el diagnóstico de las necesidades locales junto a las poblaciones. Meses después, en su evaluación del funcionamiento y actividades del CIFDC, Camilo señaló que no existen patrones únicos de evaluación de los trabajos comunitarios, porque cada contexto y labor son distintos; indicó que era fundamental sistematizar las experiencias para aprender y mejorar las relaciones en el territorio entre docentes, estudiantes, directivas y comunidades; y resaltó las salidas al terreno como positivas para la formación estudiantil, ya que generaban expectativas y conciencia de los problemas esenciales del país.

En febrero de 1962, en convenio con el Ministerio de Educación Nacional, el CIFDC adelantó una campaña universitaria de alfabetización de adulteces en barrios de Bogotá, en la que participaron trescientos cincuenta estudiantes y se inscribieron cerca de mil doscientas vecinas y vecinos, quienes cursaron lectura, escritura, artes manuales, contabilidad, cívica, higiene y recreación, entre otras asignaturas. Esta campaña se desarrolló en paralelo —y sin contacto directo— con el trabajo desarrollado por el pedagogo brasileiro Paulo Freire en el Servicio de Extensión Cultural (SEC) de la Universidad de Recife (Brasil).

IAS-ESAP

En 1961, a pedido del director de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), Camilo presidió el Seminario de Administración Social (SAS), un espacio técnico-científico que diseñaría un instituto de la ESAP para formar a la burocracia e investigar sobre las políticas de reforma agraria y acción comunal. Convocó a Germán Guzmán Campos¹², Orlando Fals Borda y Gustavo Pérez Ramírez.

Considerando la necesidad de articular estas políticas, junto a Fals Borda y Arne Bjonberg, Camilo presentó un plan para «entrenar» funcionarios en ellas, dirigido a ochenta participantes, con una duración de dos meses y con cinco materias: conocimiento sobre acción comunal, reforma agraria, cooperativismo y mercadeo, trabajo de grupo y relaciones humanas y cívica. Además, el SAS ofreció cursos itinerantes sobre reforma agraria y organización comunal, economía agrícola y doméstica, cooperativismo, sociología rural, psicología campesina, zootecnia, cultivo y extensión de suelos.

También redactó dos textos en los que reafirmó tres ideas fundamentales en torno a la reforma agraria: (1) era necesario educar a la población en nuevas actitudes, asistencia técnica y nuevos sistemas de producción y servicios, mediante una formación que atendiera a las necesidades concretas de cada comunidad y se orientara a fortalecer el tejido organizativo comunitario; (2) los proyectos solo tendrían continuidad si las comunidades organizadas, en tanto protagonistas colectivas del cambio social, intervenían en el proceso controlando, des-terrando los intereses políticos de las decisiones y priorizando las orientaciones técnicas; (3) toda decisión administrativa debía seguir una orientación técnico-popular, es decir, basar-

¹² Germán Guzmán Campos (1912-1988). Exsacerdote católico, sociólogo, humanista, investigador, escritor y cronista colombiano. Fue párroco de El Líbano (Tolima), uno de los pueblos más azotados por la violencia bipartidista de mediados del siglo XX colombiano; allí fue confesor de guerrilleros, bandoleros, soldados, víctimas y victimarios. Conoció en profundidad el desarrollo de la violencia, su complejidad y causas, y fue secretario de la Comisión Investigadora de La Violencia creada en 1958 por orden del gobierno nacional. Unió sus archivos y experiencia junto a las miradas de Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna para publicar *La Violencia en Colombia* (1962). Fue amigo y confesor de Camilo Torres de quien publicó una biografía: *Camilo, el cura guerrillero* (1967) de varias ediciones en español y otros idiomas.

se en la investigación y contar con la participación e intervención de las comunidades campesinas, de tal suerte que, en la base, estaba el diálogo de saberes científico y popular.

El Instituto de Administración Social (IAS) de la ESAP inició sus actividades el 15 de enero de 1962 y Camilo fue nombrado como director-decano, tarea que desempeñó durante el primer semestre en paralelo con sus actividades en la facultad. Camilo lo proyectó como un centro que buscaba planificar y programar capacitaciones y formaciones en administración social para el personal estatal que se ocuparía de los programas sociales, e investigar las cuestiones relacionadas con estos temas.

Tras su salida de la UNC, en junio de 1962, Camilo se enfocó en el IAS-ESAP y en el Instituto Colombiano para la Reforma Agraria (Incora), tanto en su junta directiva como en el comité técnico, articulando tareas. Para el desarrollo de sus actividades, aprovechó los contactos con Unicef y programó y ejecutó cursos itinerantes de capacitación de personal a nivel nacional: tres de bienestar del niño y la familia, y ocho de reforma agraria y cooperativismo, sindicalismo y acción comunal.

Ser director-decano le permitió programar con libertad sus propias iniciativas, organizar cursos de carácter nacional con comunidades campesinas directamente relacionados con la reforma agraria y la acción comunal, y plantear proyectos conjuntos de investigación con Fals Borda. Además, lo puso de cara a la realidad social nacional y le abrió las puertas a las regiones del país, permitiéndole ajustar sus propuestas a las experiencias organizativas barriales, locales y regionales, desarrollando diversos tipos de cursos, seminario y conferencias que articulaban administración social, cooperativismo, acción comunal y reforma agraria (incluso en diálogo con la reforma urbana).

En el IAS-ESAP, Camilo desarrolló su actividad teórica, política y educativa, de tal suerte que no es descabellado afirmar que fue el segundo «útero» de sus ideas-acción, donde se encuentran algunas de las mayores riquezas reflexivas de su

praxis sociológica y despliega una manera distinta de ejercer la docencia, con un énfasis fundamental en el diálogo intercultural y ecológico de saberes. Fue su fortín administrativo, pedagógico, técnico, burocrático y político; y su escuela práctica de acción política-administrativa. Para él, significó lo que la Facultad de Sociología representó para Fals Borda.

Magisterio popular, 1962-1965

Acción Comunal revisitada y radicalidad de Muniproc

Desde 1959, y a partir de su experiencia con Muniproc, Camilo reflexionó y refinó su concepción comunalista hasta el punto de elaborar una perspectiva radical, como se advierte en la ponencia que presentó en el I Encuentro Nacional Pro-Desarrollo de la Comunidad, organizado por la Facultad de Sociología de la UNC el 25 de abril de 1965. Allí destacó que, frente a las deficiencias estructurales del país, el movimiento sirvió de canal racional, realista y científico del inconformismo universitario, permitiendo al estudiantado aprender de las potencialidades y rebeldías de las clases populares; así mismo, lo ubicó en las antípodas del paternalismo y el asistencialismo, definiéndolo como un equipo técnico de cuadros que impulsaba, participaba, colaboraba e incidía en los procesos comunitarios de toma de conciencia y de cambio social, y en la constitución y fortalecimiento de grupos de base.

La radicalización de su mirada sobre Muniproc entraña una suerte de rectificaciones sucesivas y paulatinas de sus posiciones del magisterio técnico-académico. Ahora no le interesa fortalecer al Estado o conmover a las élites sino servir a la potencia comunitaria-popular de base y resolver las necesidades estructurales conjuntamente. Para eso, se necesita contactar con las comunidades obreras y campesinas, planificar con ellas actividades e investigaciones en el terreno que puedan evaluarse, formar líderes a todos los niveles con clara conciencia de las necesidades del cambio sociocultural, y promover y establecer una red nacional estudiantil y profesional que

oriente a las clases mayoritarias hacia una presión eficaz en favor del cambio, con espíritu crítico y compromiso científico.

Todo esto entraña una reconsideración de su visión sobre la AC, que dejó de considerar como «solución técnica *ideal*» (en su versión institucional) para pensarla como prefiguración de un horizonte político radical, autónomo y emancipador. Entonces, las Juntas de Acción Comunal abandonan su carácter institucional y burocrático para convertirse en canales colectivos de «toma de conciencia» de base. Esta visión radical aborda dos fundamentos éticos, políticos y pedagógicos como bases: la participación colectiva de las comunidades y el reconocimiento pleno de la experiencia y el saber sociocomunitario.

Su mirada de la AC fue más allá del reformismo paliativo estatal, revelándose como un método, medio, sistema o instrumento útil para que las comunidades se eduquen en nuevas actitudes y saberes; promuevan su conciencia, actividad y organización; impulsen su protagonismo y desarrollo; defiendan y promuevan la vida y la dignidad humana; se alejen del asistencialismo, paternalismo o beneficencia; se encaminen a su desarrollo autónomo; y se preparen para el compromiso histórico-político con su realidad. En un horizonte cercano al método de concientización de Paulo Freire, buscaba que las comunidades se existenciaran, biografiaran e historizaran.

Su observación e inmersión en el terreno le permitieron convencerse que el cambio social sólo era posible si se promovía y fortalecía la autoorganización y autoconstitución del sujeto popular fragmentado desde sus cimientos, esto es, las comunidades campesinas y barriales, raizales y populares. Estas comunidades eran capaces de organizarse, y generar y potenciar recursos (humanos, intelectuales y naturales) para enfrentar y resolver sus propios problemas. No obstante, al mismo tiempo debían articular identidades, conciencia (de sí y para sí), actividad y organización, impulsando la solidaridad y la responsabilidad social, con el propósito de constituirse en actor político colectivo y protagónico que cuestione y confronte las estructuras del poder instituido.

De esta manera, la AC apuntaba a desarrollar y fortalecer un saber-poder comunitario local o de base, fermento indispensable del saber-poder popular nacional, constituyéndose en una escuela política a cielo abierto imprescindible para transformar la sociedad y construir una democracia protagónica real con expresiones concretas: JAC, cooperativas y control obrero. Aquí se articulan dialécticamente los niveles sociales micro y macro, haciendo ilusorio pensar microrevoluciones (endógenas) que no cuestionen las estructuras macrosociales o «tomar» un poder que no se construye en lo microsocioal.

La AC apunta a (re)construir el tejido sociocomunitario que debe acompañarse por una red intelectual cuyo espíritu crítico, compromiso científico y autonomía del Estado promueva, establezca y acompañe activamente los procesos colectivos de investigación, análisis y sistematización. Dicha red debe cumplir cuatro premisas fundamentales: (1) contactar con las comunidades y reconocer sus saberes, potencialidades y protagonismo; (2) establecer un diálogo de saberes para el mutuo aprendizaje; (3) estimular que las comunidades usen y se apropien de las herramientas de investigación, planificación y evaluación para que desarrollen sus procesos de manera autónoma y sin paternalismos; (4) formen y promuevan liderazgos en todos los niveles, entrenados en el uso de las herramientas técnicas y con conciencia de las necesidades colectivas para avanzar hacia el cambio social.

La red intelectual se *inserta* en las comunidades no como simples «agentes externos» sino como actores internos. Esto les permite conectar sus inquietudes socioeconómicas y sociopolíticas con la realidad local y las deficiencias estructurales nacionales, enfrentarse a las realidades comunitarias concretas y desarrollar investigaciones y prácticas profesionales situadas para elaborar ciencia nueva y propia, alejada del colonialismo intelectual y la reproducción acrítica de teorías y manuales, sin que esto implique rechazar o despreciar sin más los aportes externos.

UARY

En 1963, Camilo aprovechó la ampliación de un contrato que el IAS-ESAP tenía con Unicef para lanzar un ambicioso programa nacional itinerante de cursos de formación sobre reforma agraria, bienestar del niño y la familia, estructura socioeconómica y desarrollo regional, y recreación dirigida, para cerca de cien personas ya capacitadas. Los cursos de recreación dirigida buscaban proveer actividades agradables y formativas que permitieran a las personas, las familias y los movimientos de base canalizar y transformar su tiempo libre en beneficio de la salud y el rendimiento laboral (y por ende, de la economía), y enfrentar ciertas conflictividades sociales.

Los primeros en comprender el sentido de dichos cursos fueron los militares, viéndolos como instrumentos novedosos y poderosos que podían articular en la estrategia de acción cívico-militar (como llamaban a la guerra psicológica), para influir e integrar a las comunidades campesinas que vivían en las zonas de resistencia donde históricamente los veían como enemigos y «recobrar la confianza y adhesión de los campesinos» (Valencia Tovar, 1976: 29). Entonces, seleccionaron asistentes que luego multiplicarían los aprendizajes en sus unidades militares respectivas.

Así también lo entendieron los viejos guerrilleros liberales de las llanuras orientales, pues creían que podían potenciar la organización comunitaria en sus territorios. Por ello, pactaron con Camilo unos cursos en la ciudad de Yopal (Casanare), que comenzaron en marzo de aquel año, primero con cincuenta y cinco asistentes y luego con un número superior a doscientos. Al final de las clases, Camilo cabalgaba por la extensa llanura para visitar los hogares y a la noche, en la cantina o el fogón, con aguardiente o guarapo, oía historias rebeldes, aprendía joropos, canciones y coplas insurgentes.

Buscando potenciar la experiencia llanera, encontró en la Ley de Reforma Agraria la figura de las Unidades de Acción Rural (UAR) y proyectó la creación de una de ellas en el Yopal. Las UAR eran instrumentos locales para coordinar y articular a

un conjunto de iniciativas y servicios: asistencia técnica, económica y social; y, de ser necesario, cooperación financiera, técnica y logística con otras instituciones. Además, buscaban mejorar la tecnificación en la producción, almacenamiento, procesamiento y transporte de productos agropecuarios, y elevar los niveles económicos y culturales de las comunidades mediante la promoción o establecimiento de pequeñas industrias y granjas demostrativas o de capacitación con escuelas anexas. También debían acompañarse con la implementación de los demás servicios oficiales.

Las granjas-escuelas eran fundamentales para Camilo, porque partía de la base que la educación rural era la más atrasada e ineficaz del país, con una orientación urbana, academicista, libresca y desarraigada de la realidad social campesina, que resaltaba las profesiones liberales en desmedro de las del mundo agropecuario y enseñaba que el futuro campesino no valía la pena. Así mismo, analizaba que la formación profesional en sociología se preocupaba más por investigar que por intervenir, que el trabajo social se concentraba, principalmente, en las áreas urbanas, que la experticia agrícola era insuficiente y a veces terminaba trabajando en las áreas urbanas, y que era mediocre el desempeño intelectual y humano de la promoción de organización y desarrollo comunal. Por otra parte, partía de dos principios: la propiedad de la tierra estaba excesivamente concentrada y para garantizar la comida digna de la población se necesitaba una alternativa ecológica diferente, con conciencia campesina y soluciones biológicas (por ejemplo, una huerta en cada casa).

Las granjas-escuelas debían construirse en una zona convenida con las comunidades para influir entre quinientas y mil familias con cursos adaptados a la cultura y realidad específica de cada región. La instrucción se desarrollaría sobre tres grandes áreas: *básica*, es decir, alfabetización en un sentido amplio; *vocacional*, enfocada en técnicas agropecuarias; y *cívica*, esto es, promoción de la comunidad, cooperativismo y otras; y tendría un enfoque teórico-práctico, más centrado en la práctica, guiándose por los principios de «aprender ha-

ciendo» y «educar sobre la base de una agricultura productiva» (Villanueva Martínez, 1995: 120). Así se formaría durante dos años un nuevo tipo de personal técnico-campesino surgido del territorio de las comunidades en edad juvenil: los educadores de base. En su criterio, estos serían la estructura basal de la política social del gobierno, pues servirían de multiplicadores territoriales del conocimiento aprendido y fortalecerían la conciencia libertaria y autónoma de las comunidades (a la manera de «intelectuales orgánicos»).

La UAR de Yopal (UARY) era una propuesta de extensión agropecuaria, cooperativismo, crédito y acción comunal, que abarcaba cerca de 59 000 kilómetros (unas 6 millones de hectáreas) y con una granja-escuela experimental. La dirigiría el IAS-ESAP (Camilo) en coordinación con el Incora y con la colaboración de dos universidades (la UNC y la Universidad de Wisconsin), tres ministerios (Salud, Obras Públicas y Educación), dos organismos multilaterales (OIT y FAO) y dos agencias extranjeras (los Cuerpos de Paz y la Fundación Ford).

El 15 de abril de 1963, presentó ante la junta directiva del Incora la propuesta de UARY. Luego del desinterés y rechazo, la reflató en agosto como un proyecto de cooperativismo, desarrollo de la comunidad y extensión agropecuaria, celebrados entre el IAS-ESAP y el Ministerio de Agricultura. Sin embargo, solo pudo inaugurarse el 1 de marzo de 1964 por el boicot al desembolso del dinero hecho por los funcionarios conservadores.

La granja-escuela de UARY formaría en las tres áreas aludidas a jóvenes del llano de entre 15 y 20 años de edad que tuvieran capacidad dirigencial y educadora de la comunidad; prestaría asistencia técnica en extensión agrícola, cooperativismo y desarrollo de la comunidad; tecnificaría y diversificaría la agricultura para autoconsumo y eventualmente para mercado; establecería cooperativas regionales de pequeños y medianos propietarios de tipo múltiple (producción, transporte, crédito y consumo); investigaría sobre el funcionamiento de los servicios públicos; y organizaría a las comunidades para

que resuelvan sus necesidades locales inmediatas (caminos, escuelas, letrinas, centros de higiene e iglesias) en colaboración con entidades estatales. Ahora bien, Camilo orientó al ingeniero agrónomo Gonzalo Palomino Ortiz a que enseñara a los jóvenes a escoger las semillas y sembrar las hortalizas, y logró establecer veintinueve huertas caseras en el primer ciclo para que cada familia tuviera alimentos.

La UARY tenía su sello identitario: investigación sobre el terreno con protagonismo comunitario como instrumento de aproximación a la realidad para educar desde allí. En ella se articulaban labores de extensión universitaria rural (ex profeso), formación agrícola, reforma agraria y acción comunal con perspectivas pedagógicas avanzadas: la idea sarmientina de la «escuela común para todos, como premisa de la igualdad ciudadana», la proposición martiana de los maestros y maestras ambulantes, la iniciativa de Vasconcelos de organizar escuelas normales y misiones rurales mexicanas, los «núcleos escolares» de Bolivia y Guatemala, y las escuelas vocacionales de Colombia y Brasil. Y tal como lo hizo en Muniproc, convocó el espíritu estudiantil universitario a vivir la experiencia en sus vacaciones.

Para Néstor Camilo Garzón Fonseca (2018), esta apuesta comparte elementos con la educación popular de Paulo Freire: el diálogo como factor indispensable para la realización humana; la afirmación de la historicidad de las personas en el servicio; la comprensión de la enseñanza de ida y vuelta (enseñar también es aprender); y la convicción de que la educación es una práctica política no neutral, cuyo interés está en la transformación de la realidad.

Para Camilo, el enfoque rural y la perspectiva radical de la AC de la UARY permitían articular las fuerzas comunales en un plan de desarrollo colectivo y en diálogo con las acciones estatales integrales. Creía que por esta vía se iba saldando la deuda que se tenía en el continente con el campesinado. Pero fue más allá y planteó que era posible prefigurar un nuevo tipo de gobierno local-rural fundamentado en la educación (en

sentido amplio), la participación ciudadana y la construcción de decisiones basadas en el consenso popular (respaldo consciente). Este gobierno debía procurar la coordinación con las agencias estatales dentro de los concretos planes de desarrollo local. Si esta experiencia, que partía de la comunidad local, se extendía a nivel nacional, podría hablarse de un verdadero desarrollo nacional y de una democracia real, porque estaba impulsada «desde la raíz misma de la patria: ¡La comunidad local!» (Villanueva Martínez, 1995: 124).

La perspectiva radical de la UARY representa el último esfuerzo pedagógico-institucional y el más esclarecido esfuerzo pedagógico-popular de Camilo. Su horizonte iba a contracorriente de los intereses políticos hegemónicos que boicotearon, vigilaron, asediaron y ahogaron la iniciativa. Fue la última evidencia que las políticas reformistas solo ayudarían a superar La Violencia y tomar el cariz que las mayorías necesitaban si estas se organizaban de manera autónoma, autogestiva y protagónica.

A finales de 1964, Camilo alcanzó un estado de disponibilidad electiva quedando listo para emprender una praxis pedagógica política-revolucionaria. Siguiendo a Michael Löwy (2010), esto fue posible al incorporar a su análisis la perspectiva histórica de su capa social, y entonces se pudo preguntar no solo a qué clase social pertenecía (su condición social personal) sino a cuál representaban sus ideas, que se convirtió progresivamente en su marco de referencia y, a su vez, en su representante teórico. Cuando decidió echar su suerte a andar como cualquier colombiano de oposición, quemando las naves de la iglesia y la academia, avanzó en este proceso.

Magisterio revolucionario, 1965-1966

Frente Unido del Pueblo (FUP)

En el tercer trimestre de 1964, mientras agonizaba la UARY, Camilo se reunió con los exponentes de las tendencias progresistas para establecer un amplio diálogo, construir una base de entendimiento mínima y adelantar acciones revolucionarias colectivas legales.

A las pocas semanas, convocó a un grupo de intelectuales a elaborar un diagnóstico colectivo de los problemas nacionales y ofrecer algunas soluciones técnicas. Les propuso escribir un documento a doble espacio, no mayor a diez páginas y en un tono como si pudieran ejecutar las medidas propuestas, que debía incluir una síntesis en una o dos frases, con un lenguaje entendible para las mayorías. Los informes se discutirían entre noviembre y diciembre de aquel año, luego se ajustarían y finalmente se entregarían el 31 de enero de 1965. Con los aportes, Camilo prepararía el volumen *Soluciones colombianas*. Estaba convencido de que, para elaborar una «plataforma popular» de transformaciones eran más necesarias e idóneas la ciencia y la técnica que los discursos ideológicos y las retóricas.

Como los trabajos no llegaron, redactó tres versiones de una plataforma de unidad basada en soluciones técnicas a problemas específicos. Presentó la última versión, por accidente, el 12 de marzo de 1965, luego de una conferencia sobre temas socioeconómicos colombianos, ante las Juventudes Conservadoras de Medellín. La expuso como un esbozo de «aspectos técnico-políticos de la revolución para discutir y llegar a una base mínima» (Pérez Ramírez, 2009: 134). Para su infortunio, el texto fue copiado y distribuido sin su autorización, y se salió de cualquier control previsible, lo que desató un escándalo en las semanas siguientes y le generó invitaciones para conversar en diversos espacios.

Algunos sectores de izquierdas vieron la Plataforma con beneplácito y otros la criticaron considerándola producto de una «iniciativa individual» (más bien individualista) y una

insensata premura política, que la hacía inmadura, falta de discusión, ingenua y llena de flancos débiles para la crítica. Hildegaard Lüning (2016) sugiere que, en el fondo, pensaban que Camilo había desajustado el tablero político, señalando que socavaba «tanto el concepto de los revolucionarios conocedores de la teoría y de la praxis con el trabajo de base de dirigentes sindicales experimentados»; saltaba algunos escalones del proceso revolucionario, pues ninguna irrupción revolucionaria podía comenzar «con declaraciones política utópicamente maximalistas»; descartaba al pueblo del proceso creativo, porque «mucho de lo que tenía que irse desarrollando en este proceso de toma de conciencia se le presentó ya listo»; y, finalmente, se corría el riesgo personalista de identificar el proceso de cambio revolucionario con su figura (Lüning, 2016: 110-111).

En medio de estas valoraciones cruzadas, siguió adelante con la idea de construir un consenso programático a través de una plataforma. Entonces, pensó en conformar una Junta de Salvación Nacional con representantes de todos los partidos políticos y los movimientos sociales que tuvieran injerencia nacional; es decir, convocar «a la gente del sistema para que fuera contra el sistema» (Villanueva Martínez, 1995: 187). Esto reveló sus exiguas habilidades propias del político de oficio, y su ingenuidad política, que tuvo costos en la planificación de la acción revolucionaria.

Sin embargo, fue aprendiendo en, de y desde la experiencia, alimentó su pensamiento crítico y bebió de las prácticas sociopolíticas transformadoras. Entonces pudo captar, sintetizar, reajustar e innovar los conceptos y categorías para construir una obra abierta, un pensamiento crítico situado, creativo y creador, en muchos sentidos inacabado (sin que esto represente necesariamente una mala palabra). Una buena muestra fue que sus ideas rápidamente transitaban de los intelectuales a los referentes de todos los partidos y movimientos, de allí a los dirigentes de los grupos de oposición y de izquierdas y, finalmente, a las bases populares.

Al final del proceso de discusión, los grupos opositores consensuaron una plataforma que sirvió de base programática del Frente Unido del Pueblo (FUP), que apareció en la escena política nacional entre mayo y noviembre de 1965. Para la socióloga Ana María Jaramillo (1985), este fue el intento colombiano *no más acabado* de construir un bloque histórico democrático y revolucionario que propusiera un «*proyecto alternativo de poder con objetivos revolucionarios y con activa participación popular*», que permita construir «un proyecto organizativo autónomo» (Jaramillo, 1985: 1-2).

Camilo siempre insistió que la plataforma era provisoria, discutible, perfectible, y señaló que el *Semanario Frente Unido* (periódico del movimiento) era un instrumento de formación de las mayorías, de tal suerte que puede advertirse su estructura intermedia entre cartilla de formación, periódico de información y boletín propagandístico. El *Semanario* fue fundamental en el magisterio revolucionario de Camilo y, tal como señala Mario Peresson Tonelli (1991), jugó un papel significativo en los procesos de educación popular de la década de 1960, porque unió la perspectiva periodística con una metodología educativa para formar políticamente a las masas.

Durante los cinco meses en que encabezó el FUP, Camilo desarrolló una labor sociológica-educativa fundamental. Pensaba que estudiar y conocer la realidad era el primer acto de transformación revolucionaria, cuyo proceso era inevitablemente colectivo. Todo proyecto revolucionario auténtico es una obra colectiva de sucesivas síntesis de discusiones, una sistematización metabólica de un conjunto de ideas, demandas y necesidades colectivas; es, en última instancia, un proyecto educativo transformador. Esto explica que haya subrayado sin cansancio la necesidad del diálogo y el protagonismo popular en la orientación revolucionaria, y su papel educativo en todo el proceso político, como lo dejó en claro en su «Discurso de Villavicencio» el 21 de agosto de 1965, en el fragmento que sirve de epígrafe a este libro.

En tanto principal referente del FUP, Camilo se preocupó por pensar *con* y *desde* la sujetidad social más que pensar *en* o *para* ella, y orientó sus acciones para crear un consenso activo de la clase popular, partiendo de las experiencias, conocimientos, sabidurías, protagonismos y creencias colectivas. Se desempeñó como un «intelectual orgánico integral» gramsciano comprometido con un proceso social de transformación que, en palabras de Isabel Rauber (2020), «debe ser *comprometido para ser creíble*, y *crítico para ser útil* y así contribuir al avance del conocimiento y la conciencia colectiva».

Ejército de Liberación Nacional (ELN)

El proyecto del FUP fue asediado y presionado por todas partes, y Camilo fue fustigado de tal manera que terminó optando por la lucha armada, uniéndose a las guerrillas del ELN. Hay diversas opiniones sobre esta decisión, cada cual con sus variables explicativas, pero ninguna concluyente. En otro trabajo (Herrera Farfán, 2023) desarrollamos ampliamente las siete proposiciones, por lo que aquí solo nos limitamos a enunciarlas: posibilidad de neutralización; coherencia ética; convicción del método; identidad político-ideológica con el ELN y disciplina militante; lectura incompleta del momento histórico; decepción o desencanto político; y dimensiones emocionales intrasubjetivas.

Como no hay certezas definitivas y no pueden establecerse jerarquías o clasificación de importancia entre estas condiciones —porque habría que estar dentro de su piel y en el contexto histórico—, consideramos que la decisión última de Camilo fue producto de la conjunción de algunas o de todas ellas. Lo que sí sabemos es que tomó la decisión sin retroceder, escuchando opiniones y recomendaciones contrarias. Su determinación fue tenaz frente a lo que consideró, con racionalidad y justicia, que afectaba a la humanidad, porque ante el sufrimiento humano no hay negociación posible.

Entonces, su praxis pedagógica dio una vuelta más y se estableció como coherencia radical. Tensó todos los límites y traspasó todas las fronteras. Durante los últimos cuatro meses de su vida se empeñó en aprender lo necesario de los campesinos para adaptarse físicamente a las exigencias de la vida nómada guerrillera. Todo le costó el doble: caminar, cocinar, lavar su ropa y el clima húmedo y los insectos le mancharon, ulceraron y cicatrizaron la piel. Sin embargo, también enseñó, porque colaboró con el comandante Manuel Vásquez Castaño en las clases de lectoescritura para los jóvenes combatientes que se daban en la hora de estudio diaria, y desplegó sus técnicas participativas estableciendo una profunda empatía con aquellos jóvenes, quienes le retribuyeron haciéndole menos traumática la estadía. Además, dedicó algunas horas a practicar idiomas (francés o inglés) con el propio Manuel Vásquez y el guerrillero Julio Portocarrero.

Una muestra de este magisterio revolucionario ocurrió a finales de 1965, cuando escribió los motivos de su incorporación al ELN, publicados el 7 de enero de 1966, como «Proclama al pueblo colombiano». Nicolás Rodríguez Bautista (*Gabino*)¹³ dijo que esta fue el resultado de un proceso participativo, ya que Camilo entendió que su decisión era una expresión colectiva y no un mero capricho individual o una excepcionalidad histórica y, por tanto, su voz debía contener y amplificar la de las demás personas. Entonces, pidió las impresiones y sentipensares de la tropa, reorganizó sus anotaciones e incluyó elementos propios en las palabras más sencillas posibles, volvió a presentarlas para ser aprobadas y finalmente discutió el borrador con la jefatura, incorporando siempre los ajustes sugeridos. Así, fue una proclama colectiva, pedagógica y sociológica, aunque solo llevara la firma de Camilo¹⁴.

13 Nicolás Rodríguez Bautista (1950), alias Gabino, es un campesino que ingresó a la guerrilla del Ejército de Liberación Nacional (ELN) a los catorce años de edad. Fue parte de la dirección de esa guerrilla desde la década de 1980. En 1998 asumió como primer comandante hasta 2021, cuando renunció públicamente aduciendo problemas de salud. Es el único sobreviviente de los fundadores del ELN.

14 Véanse los libros de María López Vigil (1989) y Antonio García y Nicolás Rodríguez Bautista (2017).

El último acto de su magisterio revolucionario ocurrió en el combate de Patio Cemento, donde decidió su suerte como cualquiera, sin distinciones. No era un jefe y si pretendía serlo, debía rubricarlo en los códigos de la lucha. En ese empeño entregó su vida.

Palabras finales

Camilo Torres Restrepo desarrolló una praxis educativa en un tiempo corto pero intenso (1959-1966), al interior de tres «úteros» (estudiantil, barrial-popular y campesino) del que emergieron tres tipos articulados de magisterio: técnico-académico, popular y revolucionario.

El primero inició en las aulas de la UN y del IAS-ESAP, donde fue docente-investigador, pero rápidamente desbordó las aulas para pensar las problemáticas sociales-populares del campo y la ciudad, en articulación con la mirada institucional reformista del primer gobierno del Frente Nacional, sobre todo con la política de Acción Comunal. Entonces, protagonizó el diseño de la política pública y su implementación académica de la mano del Muniproc.

En estos escenarios, perfiló una práctica educativa viva, activa, comprometida, dialógica y empática, llena de contextos y vivencias, de preguntas movilizadoras y palabras generadoras, de sed de aprendizajes y de justicia. Una pedagogía alejada de la reproducción acrítica, que busca crear y recrear, y que quiere conocer las realidades desde adentro para transformarlas, permitiendo y agenciando que, en el mismo proceso, las personas y comunidades se transformen.

Rápidamente encontró los límites del modelo institucional e inició la ruptura de los marcos interpretativos y paradigmas aprendidos (y defendidos) en Europa y Estados Unidos. Esto le permitió radicalizar su mirada sobre la Acción Comunal; articular educación e investigación convirtiéndola en pedagogía de la pregunta sobre la realidad; y trascender el marco institucional, transformando el espacio áulico «en un escenario ver-

sátil que debe funcionar conforme [a] las necesidades sociales del entorno» (Rico Barrera, 2022: 12).

Fue entonces cuando replanteó su idea del Muniproc y propuso la UARY, dando cauce al segundo tipo de magisterio, cuyo eje fundamental era la pedagogía de la indignación, el compromiso y la esperanza, articulada a una apuesta por la batalla cultural. Aquí ubicamos los tres aportes-propuestas pedagógicas que Julián Andrés Rico Barrera (2022) encuentra en la praxis de Camilo: (1) la universidad debe cumplir un rol protagónico en el desarrollo nacional y, por ello, debe transformar su tarea: dejar de ser una fábrica de cartones y poner sus ojos en las problemáticas de la realidad nacional; (2) la pedagogía es indivisible de la investigación, pues enfrentarse a la realidad nacional exige comprender su lógica para transformarla, oponiéndose al modelo educativo reproductivo y repetitivo de su tiempo; (3) como su propuesta parte de la realidad, se construye desde las palabras y vivencias de las personas concretas, *humanizando* el quehacer pedagógico-científico y trascendiendo la usual frialdad e impersonalidad teórica.

Para Fals Borda, Camilo fue pionero en advertir la centralidad del compromiso con las necesidades, organizaciones y luchas populares por la vida digna, el pan y la belleza, para quienes desarrollan tareas de docencia-investigación. Así se constituyó en un arquetipo de antiélite, alguien que asumió que el mundo también podía comprenderse desde el sentido común, y en cuya experiencia confluyeron la participación (en clave política), el diálogo y la utopía. Su experiencia y perspectiva articuló tres elementos fundamentales: (1) la *telesis*, es decir, explicitar el propósito y finalidad del oficio científico-pedagógico: para qué, con quién y desde dónde; (2) la *praxis*, esto es la relación indisoluble entre teoría y práctica; (3) la *frónesis*, que alude a la prudencia, la interpretación (hermenéutica) o el buen juicio en la toma de decisiones.

El magisterio popular de Camilo se enmarca en la corriente autonomista propuesta por Fals Borda en «La educación en el proceso revolucionario» (Bonilla, Castillo, Duplat, et al.,

1972). Esta corriente sigue los pasos de la educación popular freireana y prefigura la Investigación-Acción Participativa (IAP). Se vincula al despertar de la clase trabajadora, se perfila como auténtica, independiente, anticolonialista y antiimperialista, y se opone a la lógica funcional, justificadora y todavía servil a los intereses de los grupos dominantes.

La corriente autonomista se propone dejar de producir intelectuales, expertos y doctores para la clase dominante y el sostenimiento del sistema; vincularse con el movimiento popular para formar personas que aporten al proyecto revolucionario fomentando el bienestar popular, la emancipación y la dignidad humanas de las mayorías; ensayar métodos educativos dialógicos y democráticos que ayuden a concientizar a las personas oprimidas para participar de la elaboración de una «ideología de la liberación popular» como contraideología de la explotación; evaluar y recuperar saberes, técnicas y costumbres propias, cuestionando las importaciones deformadas; y estimular y establecer un criterio propio, con independencia cultural, social y política. Desde aquí, propone una universidad popular o «antiuniversidad» que cree ciencia propia y sirva a los intereses de la desideologización.

En su magisterio popular, Camilo enfrentó las contradicciones sociohistóricas de su tiempo. Y al llegar a un punto límite no retrocedió y emprendió un decidido camino de radicalidad mayor, convirtiéndose en representante-fundador del FUP y combatiente del ELN. Es justamente en esta coyuntura en la cual configuró su tercer magisterio: el revolucionario, caracterizado por una praxis pedagógica que busca la coherencia radical y la ciencia popular revolucionaria. Entonces, se convirtió en un educador-científico revolucionario y de la revolución, empeñado principalmente en aportar decididamente, desde un punto intelectual (y existencial), a desarrollar la conciencia y la voluntad popular como condición necesaria para transformar las estructuras socioeconómicas. Así ejerce el rol de «intelectual orgánico integral», cumpliendo sus cuatro funciones: económica, hegemónica, coercitiva y paradigmática (como veremos en el siguiente capítulo).

La praxis educativa-científica de Camilo se transforma, producto de su contacto con la realidad social en distintos escenarios y situaciones, y de esta manera va configurando cada uno de sus tres magisterios, haciendo de su experiencia una complejidad teórica-práctica diversa. Cada magisterio opera a la manera de un estadio que se subsume en el siguiente. El uno incorpora al otro, redefiniéndose en relación con su tiempo histórico, contexto y necesidades. Este proceso no puede separarse de su devenir personal, incluyendo su experiencia de fe.

Con Miguel Ángel Quiroga Gaona (1997) consideramos que su praxis educativa-científica se caracteriza por cinco principios liberadores, en una línea cercana a Paulo Freire: (a) relaciones humanas abiertas, tolerantes y respetuosas frente a lo distinto; (b) interés y exigencia por aprender y saber para enfrentarse a las estructuras injustas desde el servicio, el trabajo y la lucha; (c) investigación para comprender y transformar la realidad; (d) prioridad en la búsqueda del interés común por encima de protagonismos o réditos individualistas; (e) posicionarse desde la realidad de las comunidades que más sufren para aprender desde —y con— ellas.

Su praxis marcó una pauta para la orientación científica del equipo de La Rosca: ajena al disciplinarismo, con mística del servicio social y centrada en apoyar los procesos de organización popular, que trasciende la neutralidad valorativa, cuestiona el colonialismo epistemológico, combina técnicas de investigación y educación, e insiste en la construcción dialéctica y dialógica de un nuevo saber-poder popular. Además, comprende la relación bidireccional entre investigador-educador y comunidad (universidad-sociedad-universidad); despliega ideas-acción seminales en torno a la comunidad y el comunismo; asume un compromiso histórico y una coherencia altruista; comprende la participación popular, el diálogo y el horizontalismo en los procesos de investigación y de enseñanza-aprendizaje; descentra la pedagogía de los ambientes académicos y la resitúa en las comunidades organizadas (pedagógica); encarna una contrateoría de la subversión con tintes heréticos (en la línea del *Che* Guevara); y emprende una perspectiva

política transformadora revolucionaria (alterativa) y no simplemente performativa reformista (alternativa). Todos estos elementos son constituyentes de la IAP.

Sin lugar a dudas, Camilo conjuró una praxis educativa-científica radical que se encuentra en la raíz del pensamiento crítico continental, todavía desconocida, pero que, desde su oscuridad histórica, nos sigue alumbrando el camino.

II. Profetismo e intelectualidad orgánica (o entre Amós y Gramsci)

Introducción

Camilo Torres es una de las figuras más descollantes de la historia reciente colombiana. En su epílogo vital, traspasó todas las fronteras esperadas abrazando la lucha armada por el socialismo como exigencia evangélica, resultado lógico de su análisis sociohistórico y de la comprensión de esta como la táctica más adecuada para el cambio social.

Su caída el 15 de febrero de 1966 combatiendo en el ELN lo convirtió en la figura simbólica del «cura guerrillero». Sin embargo, con el paso del tiempo, su figura simbólica devino en fetiche, al pretender explicar (de manera autosuficiente y unívoca) la totalidad de su obra a partir de su etapa guerrillera. El fetiche del «cura guerrillero» distorsiona el análisis, impide distinguir lo coyuntural de lo fundamental y debilita su potencial movilizador porque pareciera que frente al hecho heroico epilodal sus trabajos, reflexiones, pensamientos, contribuciones y praxis como sacerdote, docente-investigador y líder político, resultan poco importantes y sus ideas-fuerza terminan opacadas, invisibilizadas o abandonadas.

Siguiendo las pistas de Antonio Gramsci, en este trabajo nos preguntamos si es posible pensar a Camilo como un intelectual orgánico. Si la respuesta es afirmativa, se nos exige caracterizarla en sus particularidades. Pero, al mismo tiempo, nos interesa plantear algunos elementos en torno a su condición de «profeta», y procurar establecer las «afinidades electi-

vas» que puedan surgir entre estos dos roles en su experiencia concreta.

La noción de «intelectual orgánico»

En los *Cuadernos de la cárcel*, especialmente el número 12, se reúnen las notas y apuntes de Antonio Gramsci en torno a la «historia de los intelectuales» (Gramsci, 1984; Gramsci, 1986: 351-282). Para él, las estructuras socioeconómicas no pueden transformarse sin intelectuales, porque las necesidades objetivas no son suficientes *per se* (determinismo mecánico ahistórico) sino que se requiere desarrollar la conciencia y la voluntad. Por ello, los intelectuales tienen dos sentidos: *social*, ya que ocupan un lugar en la estructura social y ejercen una función en el conjunto de las relaciones sociales, e *histórico*, al ocupar su lugar y ejercer su función en el seno de un proceso histórico determinado.

Nino Gramsci establece como criterio que no hay distinción entre intelectuales y no intelectuales, o sea, no tiene sentido sostener la división entre dos tipos de conocimiento-trabajo en tanto compartimentos estancos: manual e intelectual, porque entre ambos hay relaciones indivisibles, de diverso tipo e intensidad. Si todas las personas utilizan su capacidad cerebral —en la medida que sea—, entonces son intelectuales aunque, desde luego, no todas ejercen la función de tal; por lo tanto, un intelectual no es un exclusivo creador de ideas.

También propone una diferenciación entre dos tipos de intelectuales: el tradicional y el orgánico. El primero es el que está unido a las clases desaparecidas o en vías de extinción, por ejemplo, los filósofos idealistas que «se presentan como independientes de las clases sociales y como representantes de una continuidad histórica que tiene su precedente remoto en Platón» (Piotte, 1973: 33). Su prototipo es Benedetto Croce, «el ideólogo del liberalismo italiano y el maestro de los intelectuales liberales de su país» (Piotte, 1973: 34). Por su parte, el segundo alude a aquella persona que estrecha lazos con la

clase social a la que representa y a la que se une a través de la organización a la que pertenece (sea civil o política). Su modelo es Lenin.

Aquí vale señalar dos cuestiones: (a) aunque sea habitual, no hay una relación unívoca entre *ser-de* y *representar-a* una determinada clase, de tal suerte que una persona originaria de una clase puede estar ligada orgánicamente a otra; (b) el intelectual orgánico está *ligado*, vinculado y no *atrapado* a una clase determinada, pues su organicidad está mediada por la organización a la que pertenece, dándole cierta autonomía e independencia, que le permite, incluso, criticar a su propia clase, convirtiéndose en su «autoconciencia crítica».

Ahora bien, el intelectual orgánico cumple cuatro funciones específicas en el seno de la clase a la que está ligado: (a) *económica*, para asegurar la dirección económica en función de los intereses de su clase; (b) *hegemónica*, buscando garantizar el consentimiento (pasivo y activo) de las clases dominadas a través de las diferentes organizaciones culturales y los partidos políticos; (c) *coercitiva*, a través de los diversos aparatos estatales (político, administrativo, judicial y militar) —si los controla— o intentar apoderarse de algunos de ellos, lo cual implica constituir sus propios aparatos transitorios —para disputarlo—; (d) *paradigmática*, suscitando una visión del mundo cohesionada, autónoma y homogénea, como una manera de expresar su función en la realidad sociohistórica concreta, lo cual exige, a su vez, depurar aquellos elementos extraños a tal concepción. Estas cuatro funciones se cumplen a través de cuatro roles: educador, investigador, organizador de la hegemonía y de la coerción. Ejercerlos simultáneamente conduce a la noción de intelectual orgánico integral.

Para el francés Jean-Marc Piotte (1973), el intelectual orgánico es el «concepto-clave alrededor del cual articular todos los conceptos políticos importantes de los *Quaderni*» (Piotte, 1973: 11) de Gramsci.

Una interpretación pionera

En mayo de 1985, la socióloga Ana María Jaramillo Arbeláez (2014) presentó una ponencia en el V Congreso Colombiano de Sociología, titulada «El Frente Unido, una experiencia inconclusa», en la que comprende la propuesta organizativa del Frente Unido del Pueblo (FUP) de Camilo como un intento de constituir un «“bloque histórico” de carácter democrático revolucionario en razón de su punto de vista programático, las fuerzas sociales que convoca y las que logra movilizar y por el papel dirigente que a su interior desempeñó Camilo» (Jaramillo Arbeláez, 2014: 222).

Al interior del FUP, Camilo actuó «como un destacado intelectual orgánico de la “clase popular” y como el dirigente revolucionario de masas más importante en [...] lo corrido del Frente Nacional» (Jaramillo Arbeláez, 2014: 237), ejerciendo los roles de «sacerdote, sociólogo, líder carismático, dirigente político, guerrillero» (Jaramillo Arbeláez, 2014: 237). Su acción se orientó a crear «un “consenso activo” de la “clase popular” para la realización de los objetivos propuestos en la plataforma y para garantizar la existencia de una democracia ejercida en forma directa por las masas en el nuevo Estado» (Jaramillo Arbeláez, 2014: 222). Así, el FUP rompió todos los esquemas de las vanguardias políticas y se propuso ir más allá «de toda imposición burocrática o caudillista», basándose «en una experiencia de autoorganización de las propias masas» (Jaramillo Arbeláez, 2014: 238), aunque, finalmente, la presencia de Camilo fue «un elemento decisivo para su continuidad» (Jaramillo Arbeláez, 2014: 239).

Cinco meses después de esta ponencia, Jaramillo redactó un proyecto de investigación para el Instituto Popular de Capacitación de Antioquia, en el que propuso analizar la experiencia política del FUP para aportar en la recuperación de la memoria histórica del movimiento popular, especialmente en Bogotá y Medellín. Su marco teórico fue la obra de Gramsci, sobre todo en cuanto a «la problemática del Estado, el poder político y la lucha de clases» (Jaramillo Arbeláez, 1985: 5) y la categoría de

«intelectual orgánico», pues aportaba «nuevas luces para examinar el papel que Camilo Torres desempeñó en la dirección del Frente Unido» (Jaramillo Arbeláez, 1985: 8). Consideraba que el FUP era «el intento más acabado que se ha dado a partir de la instauración del Frente Nacional de construcción de un *proyecto alternativo de poder* con objetivos revolucionarios y con activa participación popular» (Jaramillo Arbeláez, 1985: 1 [el resaltado es de la autora]), avanzando en «la construcción de un proyecto organizativo autónomo —los comités del Frente Unido—» (Jaramillo Arbeláez, 1985: 2 [el resaltado es de la autora]).

La necesidad de romper el molde

Partiendo de la ciencia política y la sociología política, Jaramillo analiza a Camilo como intelectual orgánico, articulando las cuatro funciones específicas (económica, hegemónica, coercitiva y paradigmática) y los cuatro roles (educador, investigador, organizador de la hegemonía y de la coerción) propuestos por Piotte (1973). No obstante, como Gramsci y Piotte, la investigadora no contempla ni incluye en su análisis los roles de «sacerdote» y «líder carismático».

Desde una perspectiva de totalidad, la originalidad particular de la experiencia de Camilo está en la relación y comunicación estrecha, interdependiente y de mutua afectación, entre tres campos (Bourdieu, 2002) de conocimiento, como si fuesen vasos comunicantes: teología, sociología y política. La religión le exige el amor al prójimo, que solo es posible en una sociedad más justa; la ciencia le permite comprender el desorden ordenado establecido y le añade el sentido de eficacia: la sociedad más justa solo puede alcanzarse mediante la revolución. Entonces, religión y ciencia social se expresan en una praxis política revolucionaria y liberacionista, cuya síntesis es la categoría de *amor eficaz*. Así, consideramos que la noción de «intelectual orgánico» resulta limitada para dar cuenta de la experiencia de Camilo y necesita aproximar una nueva noción proveniente de la teología y la sociología de la religión: el

«profeta», como lo advirtieron Gustavo Pérez Ramírez (Domínguez, 2013; Pérez Ramírez, 2009) y François Houtart (2021).

Esta es nuestra hipótesis: Camilo ejerce de manera simultánea y, en ocasiones, superpuesta, los roles de «intelectual orgánico» y «profeta», estableciendo fronteras borrosas e indefinidas entre ellos. Lo hace de manera imbricada: es «profeta» en tanto «intelectual orgánico» e «intelectual orgánico» en cuanto «profeta»; es decir que, por un lado, el «profetismo» puede comprenderse como una dimensión y, a la vez, como una forma que adopta el «intelectual orgánico», y por el otro, que el «intelectual orgánico» se expresa en el mundo místico-religioso a través del «profeta». Esta convergencia trasciende la proposición weberiana (2012) de «afinidad electiva», que plantea una relación y conexión abierta y flexible entre dos elementos, y que, en ningún modo, alude a una influencia de causalidad genética determinista para aproximarse a la propuesta de «fusión alquímica» desarrollada por Michael Löwy (2012: 12) en relación con Walter Benjamin.

Desarrollar esta hipótesis nos exige distanciarnos de la mirada dominante hasta hoy, que sigue presentado las dos nociones como si fuesen canales de cauces independientes y paralelos, los cuales, desafiando a las leyes de la física, parecen no encontrarse en el infinito. Así mismo, nos exige teóricamente, ya que la totalidad real es mucho más compleja que aquello que expresan las palabras. Debemos aproximarnos a los *contenidos* de la materia «con la que se pretenden plasmar sentidos de historia» (Zemelman Merino, 1992: 9) para repensar la realidad.

No es posible establecer una relación sádica entre las categorías y la realidad a la manera del mito griego de Procasto, aquel posadero de Ática que ofrecía hospedaje en su casa a quienes viajaban, tendiendo su cama de hierro para que descansaran. Cuando estaban durmiendo, el anfitrión los amordazaba y ataba para ajustarlos al tamaño del lecho: si la persona era más larga que la cama y sobresalía alguna parte, entonces cortaba; y si, por el contrario, era de menor tama-

ño, quebraba las coyunturas con un martillo hasta estirlarlo. En nuestro caso, resultaría inútil y baladí «acostar» la experiencia de Camilo, en las camas del «intelectual orgánico» y de «profeta», sobre todo si están herrumbradas a la manera de «modelos ideales»; pero, al mismo tiempo, sería grotesco desdibujarlas.

Para recrear las «camas» en función de la realidad concreta de Camilo, debemos comprender los constructos y las ideas como implementos o herramientas de trabajo que se elaboran para ser usadas y servir a las personas, asumiendo su fragilidad, pues si dejan de usarse corren el riesgo de desaparecer (y con ellas las comunidades que las usan), y, al mismo tiempo, su maleabilidad, porque son «entidades vivas» (Nicol, 1978: 5) que pueden cambiar en la medida en que cambien las comunidades que las usan; es decir, que ideas y constructos no son panaceas rígidas, eternas, inalterables. Necesitamos partir de un «acto deliberado de conciencia» y establecer unas «ciertas exigencias valóricas» (Zemelman Merino, 1992: 9) para trascender los límites de los constructos e incorporar dimensiones que no están estructuradas de antemano. Solo así podremos «pensar en términos de la construcción de sentido para enfrentar los acontecimientos tal como son incubados en su contexto; [...] pensarlos en lo que tengan de articulable con otros de manera de potenciar a lo históricamente dado» (Zemelman Merino, 1992: 10).

El mejor camino para avanzar en esta dirección es la dialéctica, entendida como «una forma de resolver la relación entre el razonamiento y la realidad, en cuanto nos permite construir el conocimiento específico de esta» (Zemelman Merino, 1983: 20).

La noción de «profeta»

«Profeta» viene del griego: *pro-femi* (en hebreo: *nabí*, *nabim*), que significa «hablar delante de». Un profeta es quien habla

delante de su pueblo y tiene dos sentidos independientes, pero articulados: uno teológico y otro sociológico.

Sentido teológico

Dominic Crossan (2016) nos dice que, en un momento determinado de la historia, Dios considera necesario que su pueblo escuche un mensaje de justicia distributiva y retributiva, porque exige distribuir los bienes de la tierra y advierte que si eso no ocurre habrá una reprimenda divina.

Con sobrados argumentos, tanto Enrique Dussel (1973) como Rubén Dri (2020) indican que el mensaje divino de justicia requiere de «canales concienenciales», orales o escritos, y por ello Dios elige y llama a determinadas personas para que vean o escuchen el mensaje (generalmente en *trance extático*) y luego las unge, llama y envía a proclamarlo al pueblo más que a los poderosos: las profetas. En esto no importa si su origen es aristocrático (como Isaías), sacerdotal (como Ezequiel) o popular (como Amós).

Las profetas no sirven a Dios y al pueblo como simples mandaderas, sino que se constituyen en autoridad plenipotenciaria y lo hacen desde adentro de la comunidad. Su *lugar de enunciación* son los sectores sociales oprimidos, dominados, excluidos y empobrecidos; con ellos se comprometen y asumen plenamente su condición sociopolítica, cultural y económica; y desde ellos piensan en clave colectiva y social —no individual e intimista— el *pecado* (sistema de dominación), la *penitencia* y la *conversión* (cambio radical de la realidad), unen el mundo con la trascendencia y la liberación con la salvación, permitiéndoles «relanzar» la historia y «liberar al pobre» (como en un año jubilar, sabático), como signo y testimonio del proyecto escatológico.

La praxis histórica profética se acerca más a la figura de animador-activista («alma del pueblo») que al ideal grecorromano de soledad, ascetismo y contemplación. A propósito, Enrique Dussel (1972b) señala que

la perfección ontológica o moral del hombre en el ethos judeocristiano no se logra en la *solitaria bonitas* del romano o del griego, sino en el compromiso histórico y social del profeta que alcanza la plenitud humana en el sacrificio de su vida, por sus hermanos. Esta idea de solidaridad ontológica se encuentra en la doctrina de la Alianza en Israel y en la noción de *Reino de Dios* en el Judaísmo tardío y en el Cristianismo, que es en una comprensión ético-ontológica de la ex-sistencia. (Dussel, 1972b: 71). [...]

En esta ética-ontológica, en la tradición de los profetas de Israel que se inmolan por la historia, el hombre alcanza la perfección sólo en el proyecto común (bien común) y no meramente por una contemplación teórica, reductiva o temática, sino por un compromiso existencial, apremiante, mortal, inmediato (Dussel, 1972b: 73).

Fundamentalmente, las personas profetas luchan contra la idolatría, contra la adoración humana de productos hechos por sus propias manos o por su fantasía que se convierten en falsos dioses (ídolos, fetiches), sean celestes o terrestres. La idolatría es el pecado más grave cometido por las naciones y sintetiza todos los males religiosos subsumiendo a los otros dos más graves: el homicidio y la bestialidad. Como la idolatría sirve a los intereses de los sectores poderosos y a la casta sacerdotal que coparticipa del poder, pactando con la maldad y la injusticia, las personas profetas denuncian la opresión y las ceremonias litúrgicas falsas y vacías que presiden aquellos sacerdotes; así, cumplen un rol dual: *religioso-espiritual* (escatológico), interpretando el mensaje divino a la luz de los acontecimientos históricos, pudiendo comentarlo, adaptarlo, ampliarlo y/o actualizarlo; e *histórico* (político, económico, social y cultural), comprendiendo los acontecimientos a la luz del mensaje divino y acompañando al pueblo a que descubra por sí mismo los signos del presente, su coherencia interna.

Las personas profetas transmiten —y adaptan— un mensaje divino profundamente crítico del poder dominador, poder que genera injusticia y opresión a través del sistema de riqueza, corrupción y sincretismo religioso; es decir, una «palabra» que enfrenta la explotación económica, la prepotencia políti-

ca, la transgresión judicial y la connivencia sacerdotal. Así, son pensadores-actores críticos que diagnostican la patología de dominación desde el lugar de las mayorías oprimidas y ayudan a develar las mentiras de los sabios del sistema que quieren convertir al oprimido en pecador para declarar inocentes a los opresores. Su acción se desliga de las estructuras sociales, políticas y económicas del «poder temporal», permitiéndoles una libertad relativa para recibir y proclamar la revelación de Dios. Parafraseando la «Tonada del albedrío» de Silvio Rodríguez, podemos decir que ningún profeta «debe ser asalariado del pensamiento oficial».

Para cumplir su misión, las personas profetas se *juegan*¹⁵ existencialmente (política, económica, pedagógica e históricamente) por la otredad, y testimonian un orden futuro más justo. Desarrollan una praxis subversiva, insurgente y liberadora (incluso violenta), constituyendo un mesianismo temporal que los convierte en el «blanco» de todo el andamiaje represivo (jurídico-legal, político, económico, militar, cultural y ético), corriendo el riesgo del asesinato; de hecho, son los primeros en morir y su muerte tiende a ser múltiple (física, simbólica, teórica, histórica e ideológica).

La acción profética parte del *monismo antropológico* propio del «humanismo semita» (Dri, 2020; Dussel, 1969), pues comprende la totalidad, unidad, completitud e indivisibilidad del ser humano, y lo reconoce como una «individualidad irreducible», una «carne-espiritual», un «yo viviente y carnal», que articula «carne» (*basár*), «espíritu» (*rúaj*) y «alma» (*néfesh* o *barlát*).

Desde allí, construye un *ethos* colectivo que se aleja de todo tipo de espiritualismo abstracto individualista, se sitúa social e históricamente, se interesa por la materialidad concreta de las personas (y sus necesidades) y las reconoce como hacedoras de su historia y destino, permitiendo asumir a la conciencia histórica como fundamento y desconsiderar la existencia de

15 Para Mariano Algava (2009) el jugarse implica una búsqueda utópica-realista, que motoriza el quehacer militante de lucha, permitiendo a las personas estar dispuestas a confrontar sus realidades y arriesgarse a transformarlas dando un «salto al vacío» como una aventura creativa.

dos principios ontológicos —contrapuestos o antagónicos— que rijan a las personas: bueno y malo. Este *ethos* no establece divisiones entre los horizontes de redención, salvación y liberación, tiene valores y virtudes alterativas definidas (caridad, confianza, justicia, esperanza, amor, pobreza, prudencia, escucha, templanza y fortaleza), se basa en la gratuidad (actúa por el otro u la otra, aún sin conocerle, sin esperar retribución alguna) y tiene la exigencia de estar disponible a despojarse de todo lo que aleje de las personas, incluida la propia vida, transitando así de la aversión a la conversión hacia la otredad.

Por todo lo dicho, sin lugar a dudas la acción de Jesús de Nazaret (*Ieshua Ben Yosef*) es profética y liberadora. El *Evangelio de Lucas* (3:18-19) narra cómo en su primera presentación pública reproduce la idea del año jubilar presente en el *Levítico* (25:10-13), según la cual cada cincuenta años debía buscarse la partición justa de los bienes para que todas las personas tengan por igual, porque los bienes son primariamente comunitarios. Lee un pasaje de Isaías que habla de la unción y el envío para evangelizar a los pobres, predicar la liberación a los cautivos y los oprimidos, dar vista a los ciegos y proclamar un «año de gracia del Señor».

En tanto profeta, Jesús se sitúa sociohistóricamente optando y privilegiando a los sectores oprimidos y empobrecidos, de tal manera que predica un amor material y concreto que exige la creación de una nueva sociedad donde sea posible el amor entre todas las personas. Este amor no es abstracto, etéreo, no se dirige a todas las personas por igual, como si no existieran diferencias de clases sociales, y no busca calmar la conciencia de los ricos ni sedar o acallar el sufrimiento de las mayorías. Como dice Vicente Haya (2018): Jesús no era un *hippie* (en la peor acepción del término).

Siguiendo el ejemplo de Jesús, toda la comunidad cristiana está llamada al profetismo, porque no basta creer en él, sino que es necesario creer en lo que él creía. Camilo, que siempre quiso ser un fiel seguidor de Cristo, no fue la excepción.

Sentido sociológico

El sociólogo alemán Max Weber (2014) comprendió al profeta como aquella persona que tenía una vocación, un carisma, un «don personal», cuya misión era anunciar un mandato divino o una doctrina religiosa. Esta misión la ejercía sin buscar obtener ninguna gratificación regulada de antemano. Así, se diferencia del sacerdote, cuya legitimación proviene —mayormente— de la autoridad que reviste su adscripción institucional y cuya acción está mediada por alguna retribución económica.

Weber señaló que el profeta y el legislador se interesan en política social, aunque lo hacen desde lugares distintos: mientras el legislador ordena sistemáticamente un derecho existente o establece uno nuevo como un fin en sí mismo: hacer la reforma (o revolución) social por ella misma; el profeta lo hace como un medio para un fin: acercar la sociedad al mensaje de justicia de Dios, pudiendo por ello y para ello, incluso *usurpar* el poder. Así mismo, sugiere que existe una cierta compatibilidad entre la «religiosidad profética» y el «sentimiento estamental caballeresco», que puede sincretizarse en la imagen del «guerrero por la fe» (Weber, 2014: 532), y reflexiona sobre la compatibilidad entre religiosidad e intelectualismo, considerando a la *intelligentsia* revolucionaria rusa como «el último gran movimiento intelectual de tipo religioso, sostenido por una fe común en puntos importantes, aunque no constituye un movimiento unitario» (Weber, 2014: 565).

Además, sugiere dos tipos de profetas. El primero es el *profeta-ético*, que, como un instrumento, anuncia la voluntad divina y exige «la obediencia como deber moral» (Weber, 2014: 513); y el segundo es el *profeta-ejemplar*, que, sin encargo divino, anuncia con su propio ejemplo el camino de la salvación. Ambos intentan sistematizar «todas las manifestaciones de la vida, la coordinación de todas las acciones humanas en un *modo de conducción de vida*», a fin de promover una «*visión unitaria de la vida* lograda por medio de una actitud consciente, de *sentido unitario pleno*, frente a ella» (Weber, 2014: 515).

Ahora bien, profetas, guerreros y grandes demagogos comparten un elemento de legitimación: el *carisma*. Se trata de un «don», una «gracia» especial, que genera «devoción afectiva» hacia su persona y que puede expresarse como «facultades mágicas, revelaciones o heroísmo, poder intelectual u oratorio» (Weber, 2014: 1280). Pero para ratificar su valía el *carisma* debe probarse mediante el éxito, la victoria, la prosperidad o el milagro, y cuando ocurre, se convierte en «uno de los grandes poderes revolucionarios de la historia» (Weber, 2014: 1281).

Sin embargo, el *carisma* tiene como contracara una cierta tendencia a una obediencia apostólica a las cualidades excepcionales de una persona, tendiendo al caudillismo y pudiendo devenir, en su forma *pura*, en un tipo de dominación carismática, en un autoritarismo «de carácter señorial» (Weber, 2014: 1281) que, a su vez, se complementa con otros dos tipos de dominación: el legal, que se establece en virtud de un estatuto (regla, ley o norma) y cuya expresión más acabada es la dominación «burocrática» (Weber, 2014: 1275); y el tradicional, basado en la fidelidad a los ordenamientos y poderes preexistentes que han sido fetichizados, y cuya expresión más refinada es la dominación «patriarcal» (Weber, 2014: 1277).

El profetismo de Camilo

Gustavo Pérez Ramírez dijo a Óscar Domínguez (2013) que Camilo desarrolló un profetismo teológico y sociológico. Consideramos que su tiempo profético sucedió entre 1964 y 1966, siendo un «tiempo mesiánico» (*jetzeit*) benjaminiano, en el que buscó la honestidad consigo y con Dios a través de sus hermanos y hermanas, y asumió las opciones radicales como exigencias de la fe.

Su profetismo teológico siguió a Jesús, permitiéndole, al mismo tiempo, acompañar y ayudar a su pueblo a analizar la realidad e interpretar la historia; instigar a las y los laicos a que asumieran un compromiso sociohistórico; ver la urgencia de la transformación social y clamar por ella; y llamar a con-

vertirse a los caminos de Dios. Comprometido con este horizonte, sirvió de guía y entregó su vida.

Poco a poco, cuestionó y denunció la alianza concubina de la iglesia jerárquica con los poderes temporales, que supedita la teología a los intereses de las clases dominantes, desarrolla una práctica asistencialista y paternalista con ingenua (¿cómplice?) neutralidad, y equivocadamente toma el camino del formalismo, la ritualidad burocrática y la promulgación de un mensaje alienado y alienante que no ilumina la marcha sino que promueve la inmovilidad. Su denuncia lo fue alejando progresivamente de la jerarquía hasta establecer un abismo infranqueable que terminó en su reducción al estado laico.

Para François Houtart (2021), Camilo desarrolló su conflicto con la jerarquía en tres sistemas. El primero es el de los valores, pues el amor como *leitmotiv* conduce a destinos opuestos: para Camilo es el cambio social y para la jerarquía el mantenimiento del *statu quo*, deslindándose del comunismo. El segundo sistema es el de la legitimación, que para Camilo sólo se alcanza identificándose con las mayorías empobrecidas y oprimidas, lo que exige abandonar el análisis de «estratos sociales» y adoptar el análisis marxista de «clases sociales», mientras que para la jerarquía se logra desde la «integración» de la sociedad. Y el tercero y último, es el de las normas, en el que para Camilo resulta indispensable comprometerse en un cambio normativo radical y revolucionario, mientras que la jerarquía se empeña en el reformismo y el tradicionalismo.

Desde allí, abogó por una iglesia que practique su mensaje y viva su propia pascua (*pésaj*) para alcanzar un compromiso histórico con la realidad dramática de las mayorías. Una iglesia pobre, que encarne la ética cristiana y luche contra el tirano fetiche bicéfalo que se ha apoderado de la institución: el poder y el dinero. Además, le confirió un nuevo sentido al sacerdocio y la eucaristía, comprendiendo que la construcción del «Reino de Dios» (horizonte escatológico) sólo es posible si se construye el «Reino de la libertad» (horizonte sociohistórico), pues en este último las personas se encuentran auténticamente y

comparten libremente la cena del Señor sin hipocresías ni encubrimientos, sin explotadores ni explotados. Su énfasis en el *amor eficaz* lo condujo a relativizar

la ley, el culto, el ritual, las instituciones, las reglamentaciones y las tradiciones. Si bien considera que es lícito y que puede ser necesario recurrir a alguna de estas instancias en determinadas coyunturas históricas, no las asume como un horizonte de su práctica pastoral y política, como fines en sí mismas (Mazzeo, 2020: 197).

Su aporte no fue una doctrina original sino una novedosa interpretación doble: pensó «su tiempo desde el Evangelio y el Evangelio para su tiempo» (Pérez Ramírez, 2009: 209) y más que saber si Dios existe o no, se preocupó por saber dónde estaba y, justamente, «Dios está con los pobres, con los excluidos» (Houtart, 2021: 26). Por otra parte, su acción resultó inédita, porque en aquel tiempo era raro que un cristiano, y más un sacerdote, se solidarizara con su pueblo y asumiera un compromiso revolucionario, en tanto cristiano, hasta sufrir la persecución o la muerte. El creyente recelaba de la política, solía darle la espalda y cuando intervenía lo hacía desde un abismo total con sus creencias, divorciando su actividad de su fe y, por lo general, cuando salía del templo, reclamaba obtener más privilegios y beneficios para la iglesia. Así, por ausencia o anuencia, mantenía «un conformismo lamentable con el poder establecido, incapaz e impotente para oponerse al poder establecido en sus estructuras fundamentales» (Martín-Baró, 2016: 275-276).

Con todo, Camilo contribuyó a que en Indo-afro-latinoamérica y el Caribe, diversos colectivos de creyentes se comprometieran históricamente con la revolución y buscaran romper la tradicional alianza de la iglesia conservadora con el establecimiento. He aquí la profundidad de su profetismo teológico.

Ahora bien, en términos sociológicos, su profetismo fue un «factor de cohesión» que buscó expresar con palabras y acciones las exigencias de su pueblo, tratando de hacerlas coinci-

dentes. Entonces, denunció el concubinato de la oligarquía con la dominación y de la ciencia con la abstracción, y puso al servicio del pueblo el prestigio de la iglesia, de su clase y de la ciencia. Su fuente de legitimación no fue ninguna ley o tradición sino el *carisma*, de tal suerte que, cuando colgó la sotana, prescindió «de la fuente de legitimación simbólica de un sacerdote» (Pérez Ramírez, 2009: 209-210).

Palabras finales

La praxis profética de Camilo cumplió con los tres elementos inherentes a cualquier profetismo, según Houtart: (a) *analizar la situación*, para rechazar el voluntarismo y el «angelismo» y vacunarse contra el dogmatismo. Como la sociedad es un complejo dinámico, debe comprenderse adecuadamente para actuar sobre ella y contribuir al diálogo mediante «el análisis concreto de los conceptos abstractos» (Houtart, 1991: 5); (b) *adelantar un juicio ético*, pues «no hay acción sin ética, sin pensamiento y juicios sobre la sociedad» (Houtart, 1991: 12), por lo tanto deben juzgarse éticamente las acciones, situaciones y contextos específicos (que se relaciona con la *frónesis*); y *tener una referencia de fe*, en el sentido que parte de la vocación evangélica. En su compromiso político no renunció a su fe ni a su sacerdocio, sino que se inspiró en ellos; de hecho, pensaba regresar al ministerio sacerdotal cuando triunfara la revolución.

Desde allí asumió la esperanza y la potencia utópica como una llamada «a ponerse en camino, pero no el vagar errante del que renuncia y huye, sino la marcha del que toma en sus manos las riendas de la historia, realizándola o realizándose en ella» (Freire, 1974: 27). Su mensaje emancipador promovió a que las mayorías recuperaran y pronunciaran su palabra a fin de que su futuro no fuera repetición irreflexiva del presente. Es un mensaje de salvación y liberación comprometido con las luchas populares para reencantar el mundo, anunciar la utopía, denunciar las prácticas opresivas y sus discursos legitimadores y testimoniar el (nuevo) tiempo (orden)-futuro.

Todo esto ocurrió años después de que sucediera con la Teología de la Liberación.

Consideramos que entre 1964 y 1966 Camilo desarrolló su praxis fusionando alquímicamente los roles de «intelectual orgánico integral» y «profeta», que se expresa simultáneamente en su *magisterio social* (capítulo anterior) y en sus tareas de organizador (de la hegemonía y la coerción). Estos roles presentan tres elementos comunes: la determinación sociohistórica de sus acciones, que anula toda comprensión abstracta o ahistórica; la vinculación y compromiso con un sector o clase social específica, con la que desarrolla acciones situadas y lucha por su liberación sin importar su origen social; y la autonomía, libertad o independencia relativa, que les permite desarrollar sus acciones de difusión del mensaje divino o de autoconciencia de clase.

Por otra parte, en su praxis alquímica cumple cuatro funciones organizativas. En primer lugar, la económica, promoviendo la vía socialista como «año jubilar»; en segundo término, la hegemónica, buscando el «consenso activo» en la conciencia y la voluntad de las mayorías e impulsando una «visión» o «sentido» unitario que oriente la vida cotidiana, a la manera de una cosmovisión; el tercero es la coercitiva, porque su orientación revolucionaria lo llevó a develar la mentira institucionalizada y relanzar la historia, asumiendo la acción subversiva e insurgente como guerrero (¿guerrillero?) «por la fe»; y en cuarto lugar, está la espiritualidad-mística de las masas, pues busca fortalecer los «núcleos de buen sentido» en las creencias religiosas y poder conectar con las aspiraciones y motivaciones trascendentes de las mayorías populares. Estas cuatro funciones expresan la articulación de los campos teológico, sociológico y político, atravesados por la dimensión educativa inherente a ellos.

Finalmente, la praxis alquímica de Camilo subsume (entraña) tres fórmulas articuladas: pensador cristiano, antiélite y nuevo humanista. Es «pensador cristiano» en el sentido que da Enrique Dussel (1973), a quien adelanta una acción *rumiante*

y transformadora de la realidad desde una opción de fe, trascendiendo el estudio erudito, la lectura memoriosa y la acumulación de contenidos, y que parte de la crisis, asume los riesgos, se sitúa históricamente y se compromete con el horizonte antisistémico sin dejar de lado la creatividad.

Es «antiélite» en la idea de Orlando Fals Borda (2013), pues se constituye en un «disórgano» o desprendimiento de la élite, para adherir y comprometerse de manera consciente y voluntaria con los intereses de las mayorías populares, poniendo toda su capacidad a disposición de ellas. Un «antiélite» es un «subversor moral (ético)» que se enfrenta al desorden ordenado establecido guiado por una utopía colectiva y plural.

Y es «nuevo humanista», en la línea de Eduardo Umaña Luna (1978), porque en su praxis hay una relación dialéctica entre subjetividad y ser social, y derechos y obligaciones; y se basa en los pilares de independencia, autonomía y dignidad del espíritu humano. A través de la «autodisciplina de confianza racional» ausculta las instituciones y normas estatales y la estructura socioeconómica, cuestiona «la validez del sistema y del Estado» y abandona la «disciplina del control coactivo» estatal (Umaña Luna, 1978: 2). Es una praxis concreta —no abstracción metafísica, vaguedad intelectual o divertimento académico—, que le exige abandonar la torre de cristal, encontrarse con «la raíz y sangre de su pueblo» y rebelarse (Umaña Luna, 1978: 2). «Es *ser* y no meramente *parecer*», encarnando «la exacta condición del ser humano, hacia senderos de mejoramiento, de seguridad social y de bienestar colectivo» (Umaña Luna, 1978: 3).

Consideramos que Camilo es un intelectual orgánico integral y un auténtico profeta de nuestro tiempo, en el que se conjugan la rebelión y la revelación, y comprende en toda su complejidad que hablar del cielo es luchar en la tierra. Abrir el horizonte comprensivo puede darnos mejores condiciones para reencontrarnos con él.

III. Pistas para una metodología educativa-política camiliana

*El pensamiento de Camilo
es guía básica para la acción de Latinoamérica.*

William Ospina Ramírez

Apertura

Antes de morir, doña Isabel Restrepo de Torres, madre de Camilo Torres Restrepo, entregó a Eusebio Leal Spengler, activista católico y posterior titular de la Oficina del Historiador de la ciudad de La Habana, de común acuerdo con el comandante Manuel Piñeiro (*Barbarroja*), jefe del Departamento América del Estado cubano, un grupo de archivos de su hijo que le eran más significativos y que se había llevado a su autoexilio en la isla caribeña. En el proceso investigativo del documental *El rastro de Camilo*, consultamos dos veces este archivo en La Habana (2012 y 2015).

En la última visita, dialogamos con Guillermo Enrique Torres Cueter, un artista turbaquero que se convirtió en «el cantor de las FARC» y que luego de la firma de la paz de aquella guerrilla en 2017, se hizo alcalde de su pueblo natal. El conocido *Julián Conrado* nos habló de la importancia que había tenido Camilo en su decisión de hacerse guerrillero y reivindicó su atrevimiento para derribar los muros que lo separaban de su pueblo y abrir las puertas de los compartimientos estancos donde desarrolló su corta e intensa praxis, dotándola de una

policromía compleja que la hace imposible de encasillar. En un pasaje de su tema «El garabaterío», dice:

Cuando mataron al padre Camilo salí a pintar las paredes. «El mundo es de los atrevidos, cuando un chiquillo se atreve», eso dijo mi tía Mercedes al ver el tarro vacío leyendo el garabaterío «¡Camilo Torres no muere!».

Consideramos la praxis de Camilo como un abigarramiento jaspeado en el que no se encuentran respuestas definitivas, categorías pulidas o concepciones cerradas. Es una praxis que abre caminos, sugiere pistas, provoca sentidos. Esto la reviste de vigencia y le permite a Camilo entrar en la historia rebelde de los pueblos por la puerta grande, a pesar de sus poquísimos treinta y siete años de edad. Como sentencia Germán Guzmán Campos: «Camilo es un insoportable reto al prejuicio» (Guzmán Campos, 1967: 89).

En las líneas que siguen volvemos sobre esta praxis con el propósito de deducir algunas pistas de la metodología educativa-política camiliana que puedan ser útiles para estos tiempos de necesaria refundación política y urgente intervención popular.

Antes de entrar en materia, conviene definir qué entendemos por «metodología camiliana». Primero, está la «metodología», una palabra compuesta por el prefijo *método-* (del latín *methōdus*, y este del griego *μέθοδος*, *méthodos*), que alude a un camino, sistema, forma, manera, modo o conjunto de procedimientos que se establecen a partir de un enfoque con el propósito de determinar el orden de un discurso, una acción o un proceder, los objetivos, contenidos, técnicas de trabajo y tipos de roles, actividades o funciones. En ciencia, el *método* alude al procedimiento que se sigue para hallar la verdad y enseñarla. Y por el sufijo *-logía* (del griego antiguo *λόγος*, proveniente a su vez de *λέγω*, *légō*), que significa discurso, oración, cita, estudio, palabra, cálculo, razón u orden, del que se deriva el término «lógica».

Segundo, está lo «camiliano», un vocablo inspirado en los debates dados al interior de los marxismos en la segunda mitad del siglo XX, en los que se dividieron aguas entre los «marxistas», quienes militaban en las constelaciones del marxismo-leninismo y se reconocían bajo su ortodoxia, y los «marxianos», militantes revolucionarios que saltaban el muro monolítico-dogmático para recuperar algunas ideas «originales», aunque no fueran canónicas, derivando heterodoxas interpretaciones y acciones. Parangonando esta discusión, usamos el término «camiliano» como distinto de «camilista», en el sentido de ir más allá de las interpretaciones tradicionales del «camilismo» realmente existente.

Así pues, cuando hablamos de «metodología camiliana» nos referimos a la forma o modo que Camilo tenía de caminar y hacer el camino, en la que articula la acción-reflexión (praxis marxiana) con la comprensión sobre ella y la afectividad puesta en juego (sentipensar falsbordiano).

Terreno abonado

Tenemos conciencia que no somos los pioneros en este intento de deducir una *metodología camiliana* y reconocemos los antecedentes explícitos e implícitos que han abonado nuestro camino y nos han evitado terminar como Sísifo. A continuación presentamos algunos de los más relevantes.

En una rápida revisión, encontramos como hierofante a María Cristina Salazar Camacho, pionera de la sociología académica colombiana, que planteó un proyecto de investigación para estudiar el pensamiento y legado de Camilo. Aunque el proyecto no se adelantó y ella no derivó ninguna pista metodológica, nos parece justo reconocer su prístina visión de advertir la profundidad de la obra de quien fuera su amigo y colega¹⁶.

16 El proyecto organiza las publicaciones y declaraciones de Camilo para construir una hoja de ruta. Sus pocas páginas reposan en el Archivo Central e Histórico de la Universidad Nacional de Colombia, con sede en Bogotá, y bien merece un estudio riguroso.

Siguiendo esta huella, tanto el equipo de La Rosca (donde estuvo María Cristina) como Orlando Fals Borda (su marido y cofundador de la sociología académica colombiana) propusieron que la praxis de Camilo prefiguraba la Investigación-Acción Participativa (IAP), planteando algunos elementos que pueden servir de «pistas metodológicas»: (1) la comprensión de la relación entre quien investiga o educa y la comunidad o sociedad; (2) sus ideas-acción en torno a la comunidad y el comunalismo; (3) su compromiso histórico y ejemplo altruista (pedagogía de la coherencia radical); (4) las exigencias dialógicas y horizontalistas para comprender radicalmente la participación popular en los procesos de investigación y enseñanza-aprendizaje; (5) su orientación a descentrar la educación de los ambientes académicos, resituándola en las comunidades organizadas; (6) contrateoría de la subversión con tintes heréticos (en la línea del *Che* Guevara); (7) perspectiva política transformadora (revolucionaria) y no simplemente performativa (reformista).

De manera alterna, Jaime Quijano Caballero, colaborador y amigo de Camilo, le dijo a Germán Guzmán Campos (1967) que, desde los tiempos lovanienses y hasta la idea del Frente Unido del Pueblo, el cura siguió tres postulados claves: desinterés, trabajo en equipo y objetividad científica.

También están los cuatro principios o características del *camilismo* que William Ospina Ramírez le indicó a Olga de Caycedo (1972): (1) partir de la realidad nacional, que implica liberarse del imperialismo estadounidense y las oligarquías locales serviles, abandonar los esquemas acríticamente importados, y desarrollar «métodos» propios para solucionar los problemas colombianos; (2) fusionarse, vincularse, movilizarse y luchar junto a los sectores más pobres de la población, teniendo claro que son ellos la vanguardia; (3) comprender que la lucha será «hasta las últimas consecuencias», como le gustaba decir a Camilo, que alude tanto a la disposición de entrega y sacrificio sin cálculos como al recurso de la violencia; (4) el *amor eficaz*, que entraña la participación de las y los cristianos en los procesos revolucionarios como exigencia ética.

Por su parte, el exsacerdote Everardo Ramírez Toro fue el primero que se atrevió a plantear explícitamente seis reglas metodológicas del *camilismo* que sirven de «coordenadas del método que empleó Camilo» (Ramírez Toro, 1984: 139): trabajo de base; el pueblo es dueño de su propia revolución; confiar en los valores del pueblo; aprender del pueblo; buscar lo que une y evitar lo que desune; y la planificación técnica, trabajando alrededor de principios de acción y equipos de líderes.

Orlando Villanueva Martínez retomó los aportes de Ospina Ramírez y Ramírez Toro y, siguiendo a este último, agregó la fuerza precursora de Camilo para proponer «una vía político-militar para la toma del poder» y el esfuerzo por «conciliar el socialismo con el cristianismo para dar origen a un nuevo tipo de sociedad más justa en la distribución económico-social» (Villanueva Martínez, 1995: 243).

Por último, está la propuesta del jesuita Javier Giraldo Moreno, a nuestro juicio el más importante intelectual orgánico vivo del *camilismo*, que planteó que la «Vida-Testimonio-Proyecto de Camilo creó una identidad ético-política de [seis] rasgos inconfundibles» (Giraldo Moreno, 2016: 213). El primero es rechazar toda etiqueta, incluida la «camilista», pues estas encubren o enmascaran actitudes que son contrarias a lo que se pregona. En segundo lugar, está la construcción de una estructura política donde las mayorías decidan en función del buen vivir y la satisfacción de las necesidades colectivas. El tercero es desarrollar una acción política auténtica y honesta que se preocupe por unificar al pueblo y se concentre en propuestas concretas que beneficien a las mayorías. En cuarto lugar está el abandono de toda pretensión de caudillismo, vanguardismo o personalismo, y trabajar desde el poder obediencial y de servicio. El quinto es desconfiar y deslegitimar las estructuras y estrategias del poder instituido, en lugar de replicarlas, imitarlas o participar en ellas. Y el sexto es asumir como criterio central de las luchas la situación concreta de los sectores oprimidos, excluidos, marginalizados y empobrecidos.

Pistas metodológicas

Los antecedentes descritos entrañan una vigencia y utilidad notables para nuestro quehacer presente y se constituyen en prefiguraciones que, en un esfuerzo de articulación y síntesis, pueden constituirse en las pistas para una «metodología educativa-política camiliana» que presentamos a continuación.

1. *Asumir que primero está la vida*

Enrique Dussel (2001, 2009, 2010, 2014, 2016) planteó que la vida es el fundamento ontológico, la referencia última irrebasable, el origen de todos los principios, el presupuesto absoluto, la finalidad última (fin de fines) y momento material del signo crítico que explica las acciones, instituciones y principios implícitos de la ética y el conocimiento, la economía y la política.

La vida se expresa a través de la Voluntad de vivir (*querer-vivir*), que impulsa y anima el esfuerzo colectivo para organizar, crear, proyectar y actuar a fin de aumentar y mejorar las condiciones y posibilidades para que la vida nunca sea reductible a la mera supervivencia biológica, ni a un logro individual. Esto es así, porque tenemos una condición relacional fundante y originaria, somos seres-en-relación: nacemos, nos alimentamos e ingresamos en la cultura gracias a las acciones de «alguien» y no a causa de «algo», siendo nuestra experiencia primigenia el cara a cara con nuestras madres.

Esta *proximidad* sociohistórica de la Voluntad de vivir nos sitúa en el extremo opuesto de la Voluntad de poder, dominación o acumulación. Para que tal *proximidad* exista necesitamos vivir una transición ética respecto de la *otredad*, que siempre ha estado presente pero que, por la vía de la cotidianidad naturalizada, no advertimos, negamos, olvidamos. Para (re)descubrir que más allá del mundo de las verdades instaladas está el misterio de la *otredad* que espera ser revelado, necesitamos *convertirnos* hacia la *otredad*, como Francisco de Asís o Pablo de Tarso. Solo entonces podremos ver el plano cartesiano de las

relaciones asimétricas y desiguales de poder y privilegio, para preguntarnos por qué existen, quiénes las fabrican, a qué intereses sirven, quiénes las padecen. Al preguntarnos y respondernos desnaturalizamos y de-velamos («corremos el velo»), sentando las bases de la relación indisoluble entre revelación y rebelión, pues «la proximidad es la raíz de la praxis y el punto de partida de toda responsabilidad por el otro» (Dussel, 2011: 49).

El humanismo semita y la tradición profética judía (Dussel, 1969) promueven una ética vitalista, material y centrada en la producción y reproducción de la vida de las personas concretas. Es una ética comunitaria, colectiva y solidaria, anclada a un sentido histórico, porque ninguna historia puede comprenderse fuera de la comunidad y de la vida de quienes la conforman, en la que no hay lugar para proyectos individualistas abstraídos de la realidad. Parte del cara a cara con aquellas personas que el sistema de dominación margina, oprime e invisibiliza, comprometiéndose de inmediato con ellas de manera «existencia, apremiante, mortal» y buscando el bien común en la realidad sociohistórica concreta. A diferencia del pensamiento griego, la perfección siempre se alcanza en función de la *otredad*, incluso estando disponible a inmolarse históricamente. Nunca se alcanza en soledad, nadie se salva solo y nadie puede considerarse a salvo mientras otra persona sucumbe.

El cristianismo, en tanto secta judía, hereda esta matriz ética. Camilo comprende claramente estos criterios. Para él, el mensaje evangélico promueve la vida abundante y digna que surge desde y para las víctimas del sistema de dominación, es decir, desde su *exterioridad*, su *meta-física*, su *alteridad*. Ellas son las primeras bienaventuradas (Mateo 5:3; Lucas 6:20), las destinatarias privilegiadas de la buena nueva (Lucas 4:18), el camino que conduce al cielo (Mateo 25:35-45).

Entonces se pregunta y trata de responderse de qué manera la vida se constituye en el fundamento de la planeación y desarrollo del proyecto educativo, investigativo o de interven-

ción política. A su manera, asume el método profético que, siguiendo a Hermann Cohen, consiste en situarse en el lugar de las personas oprimidas y, desde allí, hacer un diagnóstico de la patología del Estado.

2. Reconocer como principio al amor eficaz

El amor al prójimo/a («prójimo/a») es el criterio rector de la ética evangélica, que abre un horizonte gratuito y desinteresado promotor de un conjunto de virtudes (caridad, confianza, esperanza y justicia) y valores alterativos (pobreza, prudencia, escucha, templanza y fortaleza). Este amor se encarna en el compromiso de estar disponibles a despojarnos de todo lo que nos aleje de la *otredad*, incluso hasta dar la vida.

Para Camilo, el amor cristiano solo es coherente con la ética de su tradición si es un amor material y concreto, un amor de obras que garanticen y promuevan la vida abundante y digna para las mayorías empobrecidas y excluidas. A este amor que devela el misterio de la *otredad* y la convierte en *proximidad*, lo llamó *amor eficaz*.

Las acciones del *amor eficaz* definen su validez con el concurso y participación protagónica de las mayorías, con el reconocimiento de su rol de *hacedoras de la historia*, de que ellas son las arquitectas y dueñas de su propia revolución, más allá de toda dirigencia.

La señal inequívoca de autenticidad del *amor eficaz* conlleva la articulación de los dos elementos implícitos señalado por Ramírez Toro (1984). El primero es creer y confiar en las personas, reconociéndolas como sujetidades interpelantes que no son «algo» a lo que acudo, manipulo, opero y denuesto —por más «nobles», «buenos» o «revolucionarios» que sean mis motivos—, sino que son un «alguien» que es igual a mí pero diferente de mí, con sus propios valores, espiritualidades, contradicciones. Esto nos lleva a preferir el riesgo de equivocarnos a su lado que pretender acertar sin su concurso y comprometernos a defenderlas, aunque en apariencia no tengan

razón. Creer y confiar en las personas es un acto de justicia y dignidad contrario al cálculo de probabilidades de éxito, que rompe la relación sujeto-objeto, presente en la versión dominante (y dominadora) de la religión, la ciencia y la política. El segundo elemento es la renuncia seria y consciente a toda forma de vanguardismo, caudillismo, personalismo, culto narcisista, autosuficiente, impositor de ambiciones personales o de suplantación. Nos exige promover la humildad, el respeto, la conjugación plural, la comprensión de los roles de poder como servicio y obediencia; nos empuja a abandonar toda pretensión de sobrada absolutez y a aprender a subordinarnos al consenso colectivo y a los intereses mayoritarios.

El amor eficaz abre las puertas al pluralismo, la diversidad y la *ecúmene* espiritual y política; promueve la articulación de la praxis marxiana (Sánchez Vásquez, 2003) y el *sentipensar* falsbordiano (Fals Borda, 2002b) para configurar la *sentipraxis*; impulsa el encuentro, el diálogo y la juntanza; insiste en la primacía de la realidad; asume el horizonte del «bien común de la humanidad» (Houtart, 2014); y no pierde de vista que son inseparables los cauces de la trascendencia y el horizonte salvífico con los de la inmanencia y el proyecto emancipatorio, ya que la experiencia divina acontece en la vida humana cotidiana. Al mismo tiempo, cierra las ventanas a los vientos del dogmatismo, la verdad iluminista y revelada, la cultura de capilla y chicana, la acción-reflexión abstracta o ahistórica, el odio estructural del capitalismo representado en la codicia, el egoísmo, el individualismo y el «sálvese quien pueda», cuya ley y orden (del valor que se valoriza) convierten sus promesas en quimeras irrealizables, como bien nos enseñó Franz Hinkelammert (2010).

3. Trabajar con y desde la base

Trabajar con y desde la base significa desarrollar procesos participativos que construyan día a día, en cada acto y relación, la democracia nueva y prefiguren la transformación integral de la sociedad. Por ello, no es reductible a la acción de

«ir» a los barrios y hacer talleres de diversos tipos (incluso de alfabetización política), por muy necesarios que sean.

Trabajar *con* y *desde* la base nos remite al trabajo con y desde las, los y les de «abajo». Significa partir desde las mayorías, que son las directas responsables de la revolución, y no desde las minorías, las élites, las jefaturas o las apuestas gremiales o sectoriales restrictivas. Este tipo de trabajo nos exige superar el elitismo, el caudillismo y el sustituisismo; romper el celofán de la pequeña política.

Isabel Rauber (2013) nos enseña que «desde abajo» no alude a una topografía sino a «una lógica de construcción social de un poder que surge de la raíz de la situación, problemática o fenómeno anudado a la cotidianidad individual, comunitaria, colectiva y social» (Rauber 2013: 29), cuyo núcleo es el protagonismo consciente de las mayorías populares, organizadas raizalmente en las comunidades. Construir *desde abajo* implica «un posicionamiento y una práctica político-metodológica clave: partir del problema concreto y de los actores en él involucrados para pensar de conjunto las soluciones alternativas, definir las, diseñar las y realizar las» (Rauber 2013: 128).

Trabajar *desde* y *con* la base apunta a fortalecer y desarrollar la participación protagónica de las personas en los procesos históricos, la conciencia política, la organización popular y la acción colectiva, y estimula la recuperación y reflexión crítica sobre las propias experiencias. Este tipo de trabajo no tiene recetas, reglas fijas o patrones determinados que funcionen de una vez y para siempre, y que puedan usarse igual en cualquier parte. Su objetivo es el cambio radical de las condiciones existentes en la sociedad a fin de crear una nueva, contrarrestando la indigencia política e impidiendo que «lo político» sea destituido por «la política» liberal naturalizada que nos impuso «su lógica inherente que asigna valor a las desigualdades y prioridad a la libertad de los propietarios sobre los derechos de los ciudadanos, limitan[do] las posibilidades de intervenciones democráticas» (Mazzeo, 2023a: 54), pues achica los espa-

cios colectivos para decidir lo común y ensancha los jerárquicos, privativos y exclusivos de los intereses del capital.

La praxis teológica, educativa, científica y política de Camilo se construye *desde abajo* hacia arriba, esto es, *desde* las periferias, las provincias, los campos y los barrios hacia el centro, las capitales, las urbes y los centros administrativos. Allí, la «comunidad (auto)organizada» (Mazzeo, 2023b) emerge como la institución popular material donde desarrollar el «abstracto» trabajo *desde y con* la base. Este tipo de trabajo es medular, fundamental, quintaesencial en Camilo y le permite «hacer nacer dialécticamente, la centralización de la descentralización» (Ramírez Toro, 1984: 139). A su vez, configura el ADN de los «camilismos», impidiéndoles que se conviertan en una etiqueta más o se reduzcan a la palabra vacía que encubre o enmascara actitudes contrarias a las pregonadas.

4. Apostar por la comunidad (auto)organizada

Los estudios sociológicos de Lovaina le dieron a Camilo el marco teórico para su praxis con las comunidades empobrecidas, pues bebió de las fuentes europeas sobre lo común, lo comunal y lo comunitario. A su regreso a Colombia, en 1959, el cura y sociólogo Camilo desplegó una experiencia territorial que le permitió aprehender las tradiciones y luchas comunales y comunales de su pueblo. En ella apostó por la potencia de la comunidad (campesina y barrial, raizal y popular) como punto de partida ineludible, *locus*, instancia prefigurativa de toda acción educativa, científica o política transformadora. Su inmersión en el terreno le permitió observar las prácticas comunitarias donde se ensanchan las capacidades organizativas y resolutorias, se emplean los recursos colectivos (humanos, intelectuales y naturales) para enfrentar la realidad, y se toma conciencia del poder organizativo y de acción sistemática de las comunidades y personas para resolver sus problemas autónomamente. Comprendió que la acción colectiva de la comunidad (auto)organizada era el fundamento de la planeación y participación democrática de las mayorías. Por estas razones,

Orlando Fals Borda (2008) señaló a Camilo como «defensor decidido» del comunismo¹⁷.

En efecto, su praxis comunal(ista) se expresó en el impulso del cooperativismo, la (auto)gestión obrera y, sobre todo, en la Acción Comunal (AC), sobre la que reflexionó y le permitió refinar su concepción. Primero tuvo una versión institucional, donde la AC se le reveló como una «solución técnica» ideal para encontrar los medios idóneos de servir eficazmente a la *otredad*, articulando el amor cristiano y la eficacia de la praxis científica. Y luego tuvo una versión independiente de la lógica estatal, en la que la comprendió como un horizonte de desarrollo comunitario autónomo que prefigura la política radical. Esta mirada trasciende el reformismo y asistencialismo estatal, y cuestiona de forma directa las estructuras del poder instituido, porque promueve la educación, la investigación y la praxis comunitaria autónoma, e impulsa y alienta el poder real comunitario. También apunta a desarrollar y fortalecer el saber-poder comunitario local o de base, germen o prerequisite indispensable para establecer el saber-poder popular de alcance nacional, conformando grupos de presión de base (mayoritarios) que garanticen un cambio estructural en favor de las mayorías; por ello, se convierte en una escuela política a cielo abierto imprescindible para transformar la sociedad y construir una democracia protagónica real.

Camilo estaba convencido que la sociedad solo puede cambiarse desde los cimientos, porque es allí donde «lo político» impregna a «la política», y la hegemonía se desplaza del capital al pueblo; por ello, promovió y fortaleció la organización y constitución autónoma del sujeto popular fragmentado. Sin embargo, también comprendió la relación dialéctica entre los niveles sociales micro y macro, por lo que resulta tan ilusorio pensar microrevoluciones (endógenas) que no cuestionan las

17 Dice Mariano Algava que la comunalidad es un modo de ser, «como un tipo de subjetividad, de sentidos, de formas de vincularse, de modos de actuar» en la que se mixturán prácticas comunitarias ancestrales indígenas y africanas con «otras tradiciones comunitarias como las comunas, venidas de la propia España, experiencias urbanas, anarquistas, etc., que van conformando hoy una enorme riqueza de experiencias» (Algava, 2022: 134-135).

macroestructuras sociales, como las ideas de «tomar el poder» que no se ha construido en los microespacios locales, territoriales, comunitarios.

La propuesta de AC de Camilo se asemeja al consejo comunal que Reinaldo Iturriza López define como «trinchera», «espacio» o «instancia» primaria, fundamental y privilegiada donde se ejerce la democracia participativa y protagónica, se construye la política de lo común, se gesta la hegemonía popular y democrática y «se batalla para construir nuestra muy singular, irrepetible y “topárquica” versión del socialismo» (Iturriza López, 2023: 79). Allí, «lo político» se antepone a lo administrativo y se evitan las transmutaciones propias de la política liberal instituida, que convierte al pueblo en gente o clientela, a los liderazgos en gestorías y a los cuadros en funcionarios.

Para que las comunidades sean el punto de partida prefigurador del proyecto social de cambio, primero deben constituirse en actor político colectivo protagónico, con identidad y conciencia (de sí y para sí), y con una organización y acción colectiva articulada que le permita pasar de la *potentia* a la *potestas* (Dussel, 2010), y que impulse la solidaridad y la responsabilidad social. Este proceso, en el que las comunidades se existencian, biografían e historizan, se relaciona con la concientización freireana.

5. Promover la conciencia mediante la concientización

Para Paulo Freire (1980), la «conciencia» no era un atributo individual y solitario, sino el producto de las relaciones sociales, la situacionalidad y las interacciones entre las personas y el mundo. No existe fuera de la praxis humana sobre el mundo que necesita ser transformado porque les impide ser; así, la transformación del mundo no opera «adentro» de la conciencia, sino insertándose en el mundo, en la historia humana donde se despliega dicha praxis. En sentido similar, la comprende Camilo y la relaciona con la praxis (acción-reflexión)

que hacemos para encarar nuestra realidad en el proceso de transformación histórica. Es el sentido crítico de *ser-en-el-mundo* y *ser-en-la-historia*, lejano del ontologismo y el idealismo.

Ahora, como nada puede cambiarse sin la decisión y adhesión consciente de las mayorías, la primera tarea es concientizar. La concientización es un acto de conocimiento, un proceso o esfuerzo dialéctico y comprensivo que va más allá del mero convencimiento o la simple «toma de conciencia» (instancia necesaria, pero insuficiente), pues permite que las personas se acerquen a su realidad de manera crítica y la objetiven, es decir, salgan de ella, la *ad-miren*, entren en su cuarto de máquinas, la *de-velen* y *des-mitifiquen*, y luego vuelvan a entrar para transformarla mediante la praxis. Así, (re)reconocen las raíces y causas de los problemas, (re)piensan las estrategias para solucionarlos y (re)descubren su lugar en la historia como sujetidades protagónicas del cambio social, posibilitando el compromiso con el cambio social, la inserción crítica y la conciencia histórica.

La concientización articula (no disocia) a las personas con el mundo y al mundo con las personas, porque «sabe que no hay conciencia que no sea conciencia del mundo, y sabe que no hay mundo que no sea mundo de conciencia» (Freire, 1980: 63), y se constituye en un quehacer que implica una opción ideológica desde el comienzo, una toma de posición que no demanda, en ningún modo, abandonar el rigor sistemático, serio y profundo para comprender la realidad. La academia y la ciencia hegemónica cacarean una *objetividad* que, en términos políticos revolucionarios, solo se alcanza ubicándose dentro del proceso para pensar «críticamente con la diversidad de los actores del campo popular, para actualizar constantemente la conciencia política y el pensamiento sociotransformador en las condiciones concretas, en el tiempo concreto, con los sujetos concretos» (Rauber, 2017: 32).

Una tarea de primer orden para Camilo era promover la conciencia común (concientización freireana), que se relacionaba con la necesidad de la alfabetización (o formación) política,

orientada a fortalecer y desarrollar la conciencia política, estimular la recuperación y reflexión crítica de sus experiencias, y generar pensamiento crítico propio, colectivo y dialógico. Así comprende la relación dialéctica entre educación y política, porque todo proceso educativo es político y todo proceso político es educativo. Entre ambos nunca puede tenderse un manto de neutralidad o abstracción ahistórica, pues son intencionales, exigen una toma de posición ideológica y de esclarecimiento sobre los propósitos y las personas destinatarias: a favor y en contra de quién y de qué estamos (Freire, 2004).

Rosa Luxemburgo consideraba el proceso de autoeducación colectiva como fundamental para el caminar revolucionario, que debe hacerse en la propia lucha, en la experiencia práctica del *aprender haciendo*, al punto tal que «la organización de las y los oprimidos no es una creación que antecede a la lucha, sino un producto de ella» (Ouviña, 2019: 117). En esta línea, Camilo articula la formación política con la lucha popular, pues el cambio social no se aprende individualmente en un aula, de forma pasiva o «bancaria», ni es producto de la «conciencia» *per se*, sino que se construye de manera activa y colectiva en la praxis cotidiana de la «concientización» en las calles, plazas y campos, que son las escuelas populares «a cielo abierto». No niega la instancia del aula, sino que busca su articulación.

Lo anterior queda claro en dos documentos del *Semanario Frente Unido*. En «Consignas» (2 de septiembre de 1965), señala que la primera tarea de la lucha revolucionaria es estudiar, discutir, ampliar y transformar la Plataforma del Frente Unido, que no es un dogma o programa definitivo, sino un instrumento propuesto para que la clase popular *lo aplique* cuando «esté en el poder». Y la segunda tarea es usar todos los medios posibles para divulgar la Plataforma «mandándola a imprimir, por mimeógrafo, a máquina, a mano, gritándola por los campos y calles de Colombia, leyéndosela al oído del compatriota analfabeta» (Torres Restrepo, 2016: 290). Esto solo es posible si comprendemos que el pueblo —comunidades (auto) organizadas en red— es el protagonista del cambio social y, por lo tanto, el dueño y arquitecto de su revolución; y si nos

disponemos a aprender de su saber práctico, vivencial, experiencial, esto es, de sus experiencias, necesidades, sufrimientos, aspiraciones y deseos.

Ahora, en «Los Comandos del Frente Unido» (21 de octubre de 1965, tres días después de unirse a la guerrilla) exhortó a los «comandos» a que se consagraran inmediatamente a desarrollar procesos de (auto)formación «de los dirigentes de base por medio de cursos especiales, por reuniones de comandos, por el estudio y la ampliación de la Plataforma», ya que «la fisonomía popular de la revolución colombiana no surgirá simplemente de las manifestaciones multitudinarias». Esta tarea debía realizarse «sin necesidad de esperar instrucciones desde arriba» para que el movimiento adquiriera «vida propia, independientemente de las actitudes que asuman los jefes provisionales» (Torres Restrepo, 2016: 316).

El proceso (auto)formativo cierra el ciclo dialéctico abierto en el primer mensaje. Primero está la disposición a aprender y luego la dedicación a enseñar lo que se sabe para aportar en la construcción de una conciencia común y estimular aquellos valores que conforman el *núcleo de buen sentido*. Este proceso no puede reproducir los modelos pedagógicos estandarizados y jerárquicos («la educación bancaria» freireana), porque no se trata de des-ideologizar de derechas para re-ideologizar por izquierdas, sino que debe rechazarse la manipulación y espontaneísmo. Es necesario «matar» el protagonismo excesivo y el vanguardismo intelectual, y romper la tradicional relación que se establece entre educadores y educandos (Freire, 1990). Parafraseando a Camilo, no puede hacerse formación transformadora siguiendo las actitudes de los jefes provisionales.

Promover la conciencia (mediante la concientización) le permitió a Camilo comprender la transformación social como un proceso educativo colectivo de largo aliento, donde dialogan saberes distintos (no asimétricos), se *traducen* formas comunicativas diversas y se construyen conocimientos y consensos colectivos.

6. Construir conocimiento a partir de la realidad-real

Los procesos de formación e investigación autónomos se ligan íntimamente en la perspectiva política comunal(ista). La investigación no es un fetiche con vida propia o valor absoluto, sino un producto cultural que favorece a los fines e intereses de grupos determinados, entonces hay una relación indisoluble entre saber y poder, porque todo saber responde a un determinado poder y todo poder promueve un tipo específico de saber. El saber por sí mismo no cambia la realidad.

El proceso de (auto)investigación comunal(ista) descubre, produce, sistematiza y/o difunde conocimiento nuevo, propio y endógeno útil para las comunidades (auto)organizadas, a través de la articulación del análisis y diagnóstico crítico de las situaciones sociales con las prácticas políticas de cambio. Este saber defiende los intereses y necesidades comunitarias, y busca fortalecer, promover, impulsar y/o sostener el (contra) poder popular para construir el horizonte deseado. El proceso *remueve* «las relaciones de producción del conocimiento que tienden a sostener ideológicamente la estructura de la injusticia y las actuales fuerzas destructivas de la sociedad y el mundo» (Fals Borda, 1985: 130), y se erige en antídoto del espontaneísmo, pues busca conocer mejor la realidad y estudiar y reflexionar sobre la práctica propia e impulsar la organización comunal que ejerza el poder propio.

Camilo recorrió este sendero con su sesgo hacia la práctica y la resolución de los problemas sociales, unido a una aguda capacidad de observación y organización comunitaria, y cuyo proyecto se descentraba de los ambientes académicos para resituarse en las exigencias colectivas. De su praxis podemos derivar tres características propias del proceso de (auto)investigación comunal(ista).

La primera característica es que parte de la realidad-real comunitaria, es decir, más de su vivencia y experiencia que de la especulación autoproyectista y solipsista de la ciencia tradicional (aún la más progresista). Partir de la realidad-real nos exige pisar los territorios para que nuestras cabezas piensen

desde ellos en un giro espiralado que va de la ética a la praxis y concluye en la teoría, para empezar un nuevo ciclo. Así, los problemas principales a estudiar y solucionar son aquellos que aquejan a las comunidades, pues parten de la escuela de la experiencia colectiva y de la universidad de la vida, y se los asume en los propios términos comunitarios (lo que hay llamamos «situacionalidad»), para producir un conocimiento comunal(ista) desde abajo. Mediante la (con)vivencia empática con las comunidades se intuye la esencia de las cosas, se experimenta el propio ser en su contexto total y se aprehende la realidad, permitiendo sentir, gozar y entender los fenómenos cotidianos. De este modo, apunta a ser una vacuna contra los arrebatos vanguardistas.

Lo anterior nos permite entender por qué Camilo convirtió las salidas de campo a los barrios periféricos bogotanos (en especial a Tunjuelito) en un aspecto fundamental de su praxis educativa. Estas salidas partían de un marco teórico, confiriéndoles idoneidad técnica, rigor en las observaciones y problematización de la realidad, reconociendo el papel protagónico y activo de las comunidades en los procesos de investigación, acercándose a ellas y trabajando mancomunadamente. Por esta vía, pensaba que se podía construir un canal para encauzar las inquietudes sociales, económicas y políticas de las y los estudiantes, conectarlos con la realidad local y las deficiencias estructurales nacionales, y permitir la elaboración de una ciencia nueva con conocimientos concretos de la realidad nacional, librándose del colonialismo intelectual y la reproducción acrítica de teorías y manuales, sin rechazar o despreciar de forma irreflexiva los aportes externos.

La segunda característica es articular un *equipo mixto* entre comunidades e investigadores provenientes de la academia, donde cada quien aporte sus saberes. Esta tarea exige a las comunidades enfrentar su complejo de inferioridad intelectual y poner en juego su saber experiencial (racionalidad práctica), y a quienes investigan hacer lo propio con sus actitudes de clase, tendencia vanguardista, lógica verticalista, arrogancia intelectual e iluminismo monopólico (racionalidad carte-

siana). Allí se genera un mutuo acercamiento empático que favorece la real y radical participación de las comunidades en los procesos de investigación y aprendizaje, construye puentes dialógicos (lo más horizontales posibles) entre los distintos saberes, y permite entender y descubrir estructuras simbólicas imperceptibles. La empatía confiere una lógica afectiva/emotiva idónea al proceso que se articula con la imaginación. Detrás de este proceso está la ruptura de las relaciones de sumisión y dependencia propia del binomio sujeto-objeto, que es el fundamento epistémico de la ciencia dominante y dominadora. El *equipo mixto* promueve una *otra* filosofía de la vida y el trabajo, lo menos alienada posible, donde priman el servicio, el diálogo, el consenso y la autocrítica; cumple más tareas de animación catalítica en período concretos que de liderazgos eternos; y ejercer un *poder obediencial* (Herrera Farfán, 2023b; Herrera Farfán y Tommasino, 2024).

Los esfuerzos de Camilo estuvieron enfocados a promover y establecer una red intelectual con espíritu crítico y compromiso científico que contactara con las comunidades, desplegara su capacidad investigadora, analítica y sistematizadora, y animara el fortalecimiento del tejido sociocomunitario; reconocer sus saberes, potencialidades y protagonismos para aprender de ellas en un diálogo de saberes; estimular en ellas el uso y apropiación de las herramientas de investigación, planificación y evaluación para el desarrollo autónomo de procesos, lejos del paternalismo; y formar y promover liderazgos en todos los niveles, con clara conciencia de las necesidades colectivas y entrenados en el uso de las herramientas técnicas que les permita avanzar hacia el cambio social.

La articulación de *vivencia* y «compromiso auténtico» (presente en la tesis XI de Marx contra Feuerbach) le permite a la red intelectual aclarar el propósito (*telos*) del conocimiento-acción; reconocer los dos tipos de participantes que se articulan en dicho *telos*; resolver la tensión dialéctica entre ambos, generada por las diferencias de clase y racionalidad, mediante la praxis concreta; rechazar la asimétrica sumisión y dependencia presente en la relación tradicional y hegemónica

sujeto-objeto, dando paso a una relación horizontal de sujeto-sujeto, origen de la participación; y construir un conocimiento revolucionario articulado que quiebra el monopolio de clase. Así ocurrió luego con la Investigación-Acción Participativa.

La tercera y última característica es conocer la realidad para transformarla. El conocimiento propio, empático y altruista de la realidad-real producido por el *equipo mixto* articulado en su espiral de acción-reflexión-acción, tiene como horizonte último fortalecer y potenciar el (contra)poder popular y la transformación de las condiciones de la realidad que impiden a las comunidades avanzar en la reproducción ampliada de su vida.

La ciencia y la técnica ocupaban un lugar privilegiado en la praxis de Camilo. Las consideraba bases fundamentales para planificar la acción colectiva, establecer objetivos nacionales comunes y diseñar principios orientadores. También eran el fundamento del *amor eficaz*. Por eso, concebía a la sociología como un necesario instrumento de investigación de los problemas sociales concretos para orientar la acción sociopolítica que los resolviera, y no simplemente como un cuerpo teórico disciplinar puro e inmaculado, aséptico e insípido. En esta fusión alquímica de *praxis*, *telesis* y *frónesis* se encuentra contenida su herética contrateoría de la subversión, dimensiones que posteriormente rescatará la IAP.

Si se parte de este conocimiento colectivo transformador, se puede arribar a un proyecto político *otro*: participativo, constructivo y altruista; revolucionario y alterativo (que altera) y no simplemente performativo, reformista y alternativo (que alterna); que exprese la vivencia real de las personas, y lejano totalmente del dogmatismo, el verticalismo y el autoritarismo. Entonces, una organización acorde con el horizonte descrito se puede plantear objetivos claros de corto plazo y espacio mediano, y acciones intermedias que permitan a las comunidades ganar confianzas y autonomías, y así mejorar su autoestima. En la medida en que este programa mínimo planifica el futuro y organiza las acciones directas, aproxima la utopía. Tal programa será auténtico si las mayorías participan en su

elaboración y son reconocidas en él, y si sus propuestas las aglutinan y benefician de manera concreta y material, agenciando el buen vivir.

Las tres características referidas retoman la dialéctica más allá de su injusta reducción a las contradicciones para poder «realizar lecturas inversas (biunívocas) de las situaciones, relaciones o fenómenos analizados», lo cual implica asumir que la práctica es criterio de verdad o confirmación de la teoría, y que las comunidades (auto)organizadas, en su proceso de transformación y lucha, crean teoría, «aunque no la elaboren en su forma propiamente teórica» (Rauber, 2013: 113).

7. Impulsar la organización y la acción común

La concientización exige trabajar para construir un espacio colectivo que articule las subjetidades, promueva el poder potencial comunal y organice la práctica común transformadora, pues la conciencia «no es la hacedora arbitraria del mundo, de la objetividad, ni es puro reflejo de él» (Freire, 1997: 14), ni es posible transformar, humanizar o liberar a las personas sin transformar el mundo que las deshumaniza y oprime. Entonces, «las ideas superan el ámbito teórico reflexivo para cobrar vida en la acción político-social transformadora» (Rauber, 2013: 97).

La organización comunal (sean Juntas de Acción o Consejos) favorece la constitución emergente del sujeto colectivo político protagónico, que es plural y diverso por definición y exige la polifonía de cosmovisiones y la necesidad de articular la diversidad, descartando toda pretensión de uniformidad o unicidad, y evitando formas y construcciones organizativas jerárquicas, verticalistas, asimétricas, excluyentes y subordinantes. Dicha polifonía entraña un conjunto de diferencias culturales, raciales, sexo-genéricas e ideológicas, que se expresan en las conductas individuales y sociales, el lenguaje, las elecciones, la comprensión de la historia y la concepción del mundo (y del cambio social), y que deben ser tenidas en

cuenta a la hora de construir una organización que articule la pluralidad en paridad.

Camilo dio cuenta de esta realidad múltiple en su noción de *clase popular* y se convirtió en un adalid de la organización popular con el Frente Unido del Pueblo, una propuesta «contenedora» basada en la solidaridad, el diálogo y la pretensión raizalmente intercultural e interseccional que impulsó el encuentro, el reconocimiento y la aceptación de lo múltiple. Esto hace de su praxis educativa, una praxis resituada en las comunidades organizadas, e imprime la autenticidad de continuar la concientización, porque comprende radicalmente la participación popular en los procesos de investigación y enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, desde el FUP buscó construir una hegemonía popular *desde abajo*, uniendo lo diverso, plural y distinto, articulando lo disperso y atando lo suelto. No es unidad *en*, sino unidad *de* la diversidad. De allí que no buscó «respetar lo distinto», sino partir de allí para construir, promover y desarrollar una política de consensos colectivos que permita a las mayorías dejar de ser «masa» con poder potencial (*potentia*) y convertirse en «pueblo» con poder ejercido activamente (*potes-tas*). En términos de Camilo: pasar de ser *mayoría indiferenciada* a *grupo de presión mayoritario*.

La pluralidad articulada apunta a metabolizar los contenidos de las luchas, reivindicaciones y propuestas de los actores sociales para orientar «el cuestionamiento social hacia los fundamentos mismos del sistema de dominación del capital, y replantear dicho cuestionamiento de un modo positivo, es decir, conformando un proyecto alternativo integral y raizalmente superador». Solo entonces se ahonda en el cuestionamiento social y se descubre la totalidad de los problemas sistémicos estructurales estableciendo «los nexos de las problemáticas que aparecen en la superficie como supuestos “defectos” del sistema social con los fundamentos sociales (económicos, políticos, culturales) que las originan» (Raubert, 2013: 167).

Una organización popular de este tipo actúa con la pretensión de afianzar el poder comunitario para, desde allí, construir y consolidar el poder popular. Actúa porque nadie enciende una lámpara y la pone debajo de la mesa, y a partir de esa acción transformadora de su realidad circundante y cotidiana, de su tiempo histórico concreto, construye, anticipa, prefigura el horizonte mayor que anhela y desea. Esta prefiguración no se reduce a aquellas *conquistas* «individuales o corporativas valoradas como buenas en sí mismas, sino de acuerdo con las repercusiones que ellas traigan aparejadas sobre la construcción y el fortalecimiento del poder antagónico de las clases subalternas en cuanto sujeto político antisistémico con vocación hegemónica» (Ouviña, 2019: 139).

8. Encarnar el compromiso-acción y la pedagogía de la coherencia radical

Camilo insistió de manera decidida y reiterada en la necesidad de encarnar un compromiso con las mayorías populares para superar las condiciones materiales de existencia que impiden la reproducción ampliada de la vida. Pero la palabra «compromiso» es polisémica y puede prestarse a interpretaciones diversas (y divergentes), por lo que es necesaria una delimitación.

Revisando la literatura encontramos dos tipos de compromiso en relación con el poder instituido: el *compromiso-pacto* (*compromis* en francés, *compromesso* en italiano), que es moderado y animado por una suerte de creencia en la neutralidad y el apoliticismo. Sus concesiones, entregas o arreglos lo llevan a cooperar, transigir o claudicar ante el poder instituido; y el *compromiso-acción* (*engagement* en francés, *impegno* en italiano), que requiere tomar conciencia de la realidad sociohistórica y colocar el pensamiento, acción y prestigio propios al servicio de las causas de los sectores oprimidos, renunciando a toda posición pasiva o de simple espectador, y su aparente neutralidad.

En la única entrevista filmada que tenemos, Camilo usa la palabra francesa *engagement* para referirse al «compromiso».

Evidentemente, por temas lingüísticos y prácticos, alude al *compromiso-acción*, que exige insertarse críticamente en la historia para (re)hacerla; orienta un análisis de la sociedad que no puede hacerse desde los legados académicos y científicos formales, tradicionales y dominantes/dominadores. Sus esquemas, principios y conceptos (teóricos o ideológicos) deben ponerse en cuarentena, paréntesis o entredicho, y su aplicación no puede hacerse de manera rígida, ciega y acrítica porque conduce al dogmatismo (de derechas e izquierdas). Por definición, el dogmatismo es ortodoxo, arrogante, sectario, reaccionario y anticientífico, pues parte de una matriz anti-comunicativa y antidialógica que no respeta la opción de la *otredad* y pretende imponer la suya, con una inclinación al activismo irreflexivo y al teoricismo.

El compromiso-acción, articulado con la trilogía *praxis-tele-sis-frónesis*, condujo a Camilo a la subversión. Como la categoría «subversión» también es polisémica, aquí la definimos siguiendo a Orlando Fals Borda (2013), como aquella actitud ética y praxis positiva que parte de un deseo altruista de cambio para reconstruir la sociedad con vistas a una utopía mayor, como condición necesaria para el desarrollo social.

La apertura científica-política del compromiso-acción conduce a adoptar marcos teóricos más útiles para develar la sociedad y, en palabras de Paulo Freire (2015), construir un pensamiento radical (heterodoxo) que se define como crítico, amoroso, comunicativo, humilde, abierto al diálogo, respetuoso de las demás posiciones y enraizado en las opciones de hombres y mujeres; un pensamiento que busca liberar y vencer, que somete siempre la acción a la reflexión (rechazando el activismo) y se opone férreamente a toda pretensión de imponer el silencio.

El compromiso-acción es, para Fals Borda (1985), una empatía radical que borra las distinciones tradicionales entre el «sujeto» (quien investiga, intelectual pequeñoburgués) y el «objeto» (lo investigado, la base popular); plantea la transformación de toda realidad inadmisibile como el propósito (*tele-*

sis) del conocimiento; devela la confusión entre objetividad e imparcialidad, rechazando los marcos teóricos pseudoobjetivos (homeostáticos); se resiste a los valores y mitologías dominantes, lo que redundará en un escepticismo frente a los símbolos de prestigio, los títulos de dominio y las prebendas del poder instituido, en una especie de ateísmo de la sociedad dada-dada; y convierte al método de investigación más en uno de identificación que de causamiento (causalidad) o investigación propiamente dicho.

De otro lado, Camilo encarnó una pedagogía de la coherencia radical en las aulas de clase, el lugar social privilegiado del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde acontece «una de las tantas maneras de comprender y transformar el mundo» (Korol, 2006: 218); y también en los territorios (plazas, campos, esquinas, sindicatos, clubes), a los que asumió como escuelas a cielo abierto, donde se aprende con y desde los cuerpos individuales y colectivos, y donde desplegó su praxis de educación popular. Encarnó tal pedagogía con empatía, ternura, acompañamiento y resistencia, e hizo de la praxis histórica cotidiana su «base ontológica fundamental» (Korol, 2006: 219). Por esta vía, intentó prefigurar el nuevo mundo, que está en las antípodas de toda forma de capitalismo, liberalismo e imperialismo. Se esforzó a diario para hermanar la triada pensar-decir-hacer, afinando ideas, palabras y actos, y buscó siempre el camino de la coherencia con el cuerpo, las vivencias y las emociones (afectos, sentimientos, intuiciones), porque es allí donde se niega «hasta el último gesto del capitalismo que nos habita y nos corrompe, que nos disocia y mata» (Korol, 2022); es en ese instante del fulgor del relámpago donde comienza a gestarse la nueva subjetividad y sociedad.

La pedagogía de la coherencia radical se hermana con la pedagogía del ejemplo (sugerida por Claudia Korol) en el sentido de la praxis testimonial, pero se distancia de ella en el riesgo de convertir al «ejemplo» en «aleccionamiento» o «modelo unívoco». Estas dos pedagogías se enmarcan en el horizonte que abrieron la educación y la investigación popular, entendidas como «acción cultural por la libertad» que parte del

conflicto, la diversidad y el diálogo; que se cuece en las preguntas grupales y colectivas; que apuntala a la democracia y el protagonismo consciente de las mayorías; que promueve la vida placentera y sensible (el «vivir sabroso»), la ternura y el abrazo; y que, por antonomasia, se aleja del orden y el pensamiento único y monolítico, de las respuestas repetitivas, del individualismo que compite y toda forma de autoritarismo, alienación e ideologización dominadoras; del deber racionalista, la muerte estructural, la agresividad y la ley del más fuerte.

La pedagogía de la coherencia radical emerge como una aventura colectiva altruista y gratuita, que impulsa la hermandad de aquellas personas que, sin conocerse entre sí, se acompañan en el camino por transformar las condiciones sociohistóricas, las relaciones sociales y la correlación de fuerzas que les impide ser, y avanzan hasta las últimas consecuencias para devolver el poder a sus dueños legítimos. Este «avance» debe comprenderse en la línea de una lucha prolongada, de largo aliento, en la que se establece una disponibilidad y apertura hacia la *otredad*, incluso hasta dar la vida. Dependiendo del contexto histórico y sociocultural y de las subjetividades, puede significar caminar, correr o detenerse junto a quienes caen y acompañarlos hasta que se levanten, porque no se puede seguir marchando si hay alguien tendido en los recodos de la historia, y esto puede incluir la insurrección armada.

La pedagogía de la coherencia radical fundamentó el magisterio histórico de Camilo en las aulas, las plazas y los campos, ya fuera como docente-investigador o director-decano (en la UN y el IAS-ESAP), o como intelectual orgánico-profeta en el FUP y el ELN. El pensamiento se hizo palabra y la palabra echó a andar. De manera consciente buscó la coherencia cotidiana: renunció a los réditos individuales de los símbolos de poder y prestigio de la burguesía, y los puso a disposición de las mayorías populares; practicó el «abajismo»; llevó las hipótesis sociológicas hasta el límite, y luego lo trascendió; rechazó toda forma de ortodoxia —comenzando por la «revolucionaria»— y se comprometió a buscar «los caminos colombianos» para las

transformaciones; puso la praxis como criterio de verdad, porque realizar y hacer es mejor que prometer y decir; asumió el horizonte de larga duración del cambio social a partir del gesto cotidiano, insistiendo que había que comenzar ahora porque la lucha era larga; y finalmente fue «hasta las últimas consecuencias» optando por la vía armada como la más adecuada para su tiempo, análisis y orientación radical.

En la pedagogía de la coherencia radical y en la praxis educativo-política se hallan las claves explicativas de su metacategoría de *amor eficaz*, que nos permiten hermanarlo históricamente con otras personalidades de la talla de Ernesto Che Guevara, Darío Santillán, Berta Cáceres, Claudio Pocho Lepratti, Francisco Vacca, Javier Giraldo, Rosa Luxemburgo y tantísimas anónimas más.

9. Vivir la mística profética de liberación

Proveniente del griego *mýeo-myeisthai*, el adjetivo «místico» (*mystikós*) alude al acto ceremonial, ritual o educativo de «cerrar» o «unir» (en especial) los ojos y los labios de alguien que se prepara o inicia en lo misterioso, oculto, oscuro, inaccesible. Su contrario es *phanerós*, lo manifiesto, abierto y patente. Por su parte, el sustantivo «mística» refiere la experiencia vívida de un fenómeno que una persona se autoexplica y luego *traduce* como relato a las demás, y que emerge cuando cumple una misión con fidelidad y responde objetivamente a los imperativos de la historia, la *otredad* y lo trascendente, permitiéndole alcanzar un conocimiento experiencial, un nuevo centro de sentido y un nuevo impulso de acción.

La mística es una dimensión humana esencial y profunda, una invariante, una forma de ser y sentir, una savia que «refresca la identidad, refuerza el sentir colectivo, alimenta la esperanza» (Algava, 2022: 223), que abre la puerta a la poética y permite que renovemos y levantemos las utopías rebeldes que fundamentan la organización popular. Alude a símbolos significativos y experiencias profundas de orden espiritual (sen-

saciones, vibraciones o emociones) vinculadas con «la percepción de la totalidad en la que nos sentimos integrados como parte y parcela del Fundamento que la origina y la sustenta» (Boff, s.f.: 1) y que la potencia colectiva refuerza. Su fundamento es el sentir. Como todas las cosas últimas, no tiene camino o sendero indicado de antemano, pues es un bosque peligroso, de acceso difícil, y cuando se presenta como ritual o celebración colectiva se constituye en alimento espiritual con sentidos estéticos y lúdicos sirviendo de «paridora» cultural.

La mística se relaciona con la fe (creencia) en los símbolos, acciones, espíritu colectivo y potencia ritual; y, además, con la fe y confianza en las demás personas, porque sus experiencias nos permiten llenar nuestras lagunas. En esta «fe antropológica» (una idea de Juan Luis Segundo) existen datos trascendentes y no verificables, que son una especie de «apuestas sobre las posibilidades globales de la realidad» (Giraldo, 2010: 108).

Entre otras variables, la mística nos permite vivir «en profundidad y apertura a la realidad del Otro y de los Otros» (Mancipe, 2021: 126), encontrando en la otredad la mediación para la felicidad, el desarrollo o la realización, y nos exige defenderla; nos evita regirnos por una ética pragmática pura y nos permite liberar a la misericordia de la debilidad y al perdón de la irracionalidad; nos conduce a interiorizar y acoger en nuestra experiencia el misterio sin nombre, habilitándolo a impregnar la existencia toda, lo que nos hace asumir nuestra existencia como anhelo de infinito y deseo de eternidad; y nos impulsa a creer que la vida tiene sentido y que vale la pena sacrificarnos y renunciar a intereses menores para seguir la «llamada ética» de nuestra conciencia y «responder a los llamamientos de la realidad herida» (Boff, s.f.: 2).

La inefable mística se expresa a través de símbolos irreducibles al campo racional de las palabras. Para acceder a ella necesitamos quebrar la bifocalidad de los sentidos y la razón racionante, y traspasar los límites de la racionalidad analítica, instrumental, clasificatoria moderna y hegemónica,

pues para esta racionalidad, parcial y orientada a «dominar el mundo» y no a «dar razones y ofrecer significados existenciales», la mística aparece de dos formas: como un «apéndice opaco todavía no asimilado por la racionalidad» (algo irracional y primitivo) o como «una corona gloriosa de la conciencia, patrimonio de unos pocos» (algo noble, sublime y exclusivo) (Panikkar, 2015: 211). Así, requerimos el apoyo de una racionalidad distinta —«hermenéutica, simbólica, sacramental y utópica» (Boff, s.f.: 1)—, donde el creer antecede al comprender, que se configure en valores distintos y que eche mano de «observaciones, intuiciones, magia u otras formas» que nos permitan arrebatarle la rigidez y fijeza a la realidad e imprimirle un nuevo «deber-ser» (Giraldo Moreno, 2010: 111).

Como expresión espiritual, la mística es fundamento de los imperativos y discursos éticos, que producen y portan los valores, las normas y las actitudes. Sin ella, la ética es un código de principios frío y las morales se transforman en procesos de domesticación cultural y control social. Esta triada inseparable (espiritualidad-mística-ética) es la piedra basal de los sentimientos, la imaginación y el sentido lúdico del humor de nuestros pueblos, que necesitamos recuperar con fines de movilización y creación de poder popular. A ella se ata la recuperación crítica de la historia, que rescata las estrategias colectivas pasadas que dieron resultados y que pueden ayudar a orientar el presente e imaginar el futuro, haciendo flamear la bandera de los sueños colectivos, como enseñó Fals Borda (1985).

Olegario González de Cardedal (2015) señala que los místicos y místicas de España y Francia florecieron entre los siglos XVI y XVII, con nombres del santoral cristiano (Juan de la Cruz, Teresa de Jesús, Francisco de Sales, Vicente de Paul y Juana Chantal), del parnaso literario (Calderón de la Barca, Lope de Vega y Góngora), del pensamiento filosófico (Pascal y Descartes), y de experiencias colectivas (el surgimiento del oratorio y el jansenismo posterior).

En el siglo XVIII, la cultura europea se orientó hacia la razón, la moral y la naturaleza, junto a los principios de libertad, igualdad y fraternidad. De aquí se derivaron las ideas «naturales» de la ley, la religión y el derecho que se enfrentaron a las determinaciones y estatutos de la Iglesia católica y el absolutismo monárquico. Esto explica por qué Rousseau consideró a lo místico —y a casi todo lo religioso y eclesial— como algo irracional y perteneciente al pasado.

La mística se universalizó en el siglo XIX y se aplicó a distintas experiencias religiosas (judaísmo, islamismo e hinduismo), mientras que, en una vuelta al Medioevo, el Romanticismo valoró los aportes estéticos y místicos de la fe. Y en la transición del siglo, las experiencias místicas cayeron en la órbita del psicoanálisis, la parapsicología y la experimentación médica y psiquiátrica, asociándolas a diversas patologías, como histeria, psicastenia, neurosis obsesiva, huida a un mundo imaginario y delirio religioso, válidas para las personas contemporáneas como para las figuras del pasado.

La mística renació en el siglo XX como forma de reacción frente al positivismo bíblico y el liberalismo teológico protestantes, y ante el autoritarismo y dogmatismo católico como respuesta al modernismo, desencadenando una represión interna en cabeza del Papa Pío X. Se la consideró como una vivencia cristiana normal, profunda, cotidiana y no patológica, que reflejaba las virtudes teologales, y no como fenómeno extraordinario. En esto fue clave el centenario de san Juan de la Cruz y la emergencia de figuras como Teresa de Lisieux, Charles de Foucauld, Isabel de la Trinidad y Edith Stein. No obstante, un reducto la devolvió a las aguas del misterio y el «hecho metafísico», permitiendo reconocer la calidad literaria o fuerza psicológica de las y los místicos, tal como en los trabajos de Ludwig Wittgenstein que, en contraposición a la lógica, la remitió al silencio, a lo no expresable.

En las décadas de 1950 y 1960, la mística se secularizó permitiendo identificar al marxismo como una «mística secular» o volver a hablar de «marxismo utópico» como un despliegue

de la mística que aspiraba a alcanzar la emancipación, redención y liberación de la humanidad en términos sociales, económicos y políticos. Autores como Antonio Gramsci, José Carlos Mariátegui, Walter Benjamin y Ernst Bloch, recuperaron la mística del lado revolucionario. Por ejemplo, el *Amauta* veía la revolución como una emoción y fuerza religiosa, mística y espiritual, cuyo motor era la voluntad, pasión y fe de quienes luchan, y no la ciencia. En *Defensa del marxismo*, comparó ética y políticamente las místicas y héroes revolucionarios socialistas y cristianos religiosos. Michael Löwy (2005) señala que Mariátegui relacionó la mística con «la dimensión espiritual y ética del socialismo», con «la fe en el combate revolucionario», con «el compromiso total por la causa emancipadora» y con «la disposición heroica de poner en riesgo la vida propia»; se interesó en la «afinidad espiritual entre Cristo y Marx» y en «la elevación espiritual de la política» (Löwy, 2005: 50-51 y 53-54).

En aquellas mismas décadas (e incluso hasta la de 1970), en nuestro continente se gestaron prácticas de «cristianismo revolucionario» (Löwy, 2019) y se produjeron teorías teológicas de liberación (Boff y Boff, 1982; Gutiérrez Merino, 1975), teniendo en el medio las discusiones internas de la Iglesia católica en la década de 1960 (el Concilio Vaticano II y la II Conferencia del Celam en Medellín). Aquí se gestó una dialéctica entre el cristianismo secular y el secularismo cristiano, donde emergió la praxis de Camilo y se fundamentaron las experiencias del MST (Brasil) o el EZLN (México).

La mística se replanteó a la luz del mito del Éxodo para revelarse como una dimensión de la vida humana relacionada con la profecía, como ya lo había planteado Tomás de Aquino: mística y profecía son gemelas que co-dependen, de tal suerte que Moisés, Jesús y Pablo de Tarso son místicos y profetas. De allí que no sea descabellado hablar de *mística profética de liberación*.

La *mística profética de liberación* es un grito y una comunicación que anuncia y denuncia, que da más importancia a la experiencia y vivencia, que se constituye en una «forma alterna-

tiva de narrar el compromiso político» (Londoño, 2021: 139), porque ve al reino de Dios como una utopía realizable en la historia para construir una sociedad cada vez más justa, que busca «traducir» en acciones al tono contemplativo, desplegando una praxis históricamente contingente, y que se pone delante del mundo para no darle la espalda a Dios. No se reduce a las vivencias contemplativas del universo que requieren quietud, sosiego y aislamiento, que saltan el misterio de lo divino o lo desconocido, y que dan testimonio escrito de dichas vivencias; tampoco es más una vocación silenciosa extraterrenal que da importancia suprema a los conceptos o a la simple custodia contemplativa, porque el misterio no se define o limita a las palabras y los ritos. Así, abandona el solipsismo de las órdenes mendicantes de disciplina monacal que cuidan la perfección espiritual del yo por encima del *amor eficaz*.

Esta mística parte de los sectores empobrecidos, oprimidos y excluidos, y su primer acto es el amoroso compromiso-acción de escuchar a Dios en la voz del pueblo, encontrando allí el misterio divino. Aquí, la praxis política cotidiana, inmersa en las luchas populares, habilita a vivir públicamente la espiritualidad permitiendo que las personas se encuentren con el absoluto y adviertan el proyecto trascendente e inmanente de Dios; a ver lo sagrado fuera de los conceptos eclesiales cristalizados, desafiando todas las seguridades institucionales y dudando de las afirmaciones oficiales para experimentar el misterio divino en las luchas populares; y a relacionar el compromiso ético con la justicia de las personas, las criaturas y la propia tierra en una horizontalidad ética.

La *mística profética de liberación* solo se puede enseñar o transmitir desde la comunicación vital del ejemplo y el testimonio porque, más allá de las riquezas y dones espirituales, su fuerza no se concentra en predicar ninguna cosa que haga que las personas se distraigan del mundo. Es inseparable de la política y de la intelectualidad, les da espíritu y recibe cuerpo y praxis (política) y lenguaje (intelecto). Aquí la política no es mera ritualización electoral o adscripción partidaria, y el intelecto no es una simple elucubración racional.

Esta *mística* comparte el mismo núcleo de exigencias fundamentales con el modo de hacer política participativa y revolucionaria, promoviendo espacios de protagonismo popular, con (auto)crítica y garantía de los bienes necesarios para la reproducción ampliada de la vida, y que se expresa en la «descentralización de sí en los otros, fidelidad a la voluntad ajena y humildad en el compromiso con la verdad» (Betto, 2004: 109). Por ello, es incompatible con la política de la obediencia y el sometimiento que beneficia a una élite minoritaria (una casta). Además, puede entenderse como «conversión permanente al Amor» (Betto, 2004: 110), y está presente en quienes construyen colectivamente los espacios formativos y festivos de la política revolucionaria, germina y fructifica si estos espacios se organizan, construyen, funcionan y orientan en un horizonte que no establezca distancias o diferencias entre grupos «dirigentes» y «dirigidos», y entre el pensar-sentir-decir-hacer, y habilita espacios afectivos, (re)descubriendo los lazos vinculares, sueños y valores grupales que quedan detrás de las tareas cotidianas y el activismo explícito, pues tiene como sustrato el amor, la felicidad y la afectividad. Esta *mística* nos lleva a aceptar los sacrificios, el sufrimiento, la persecución, la tortura o la muerte.

La praxis de Camilo está impregnada de la *mística profética de liberación*. Le viene con fuerza por su condición de cura, permea su oficio científico-social, orientado a servir y comprometerse con la resolución práctica de los problemas y necesidades que más aquejan a las mayorías populares. Su praxis teológica-sociológica se extendió hasta una praxis política revolucionaria proponiendo el *amor eficaz* como tarea radical: el amor cristiano fundamental atado a la eficacia sociológica como criterio de factibilidad.

Consideramos que Camilo se erigió en un místico-profeta de su tiempo y del Tercer Mundo, que las gentes seguían y tocaban en la calle. Desde su época de seminarista cuando buscaba la santidad (como quedó en las páginas de su diario íntimo) hasta su ascetismo profético al regreso a Colombia después de sus estudios europeos, cuya manifestación extrema —nos

insistió un amigo— fue el descuido y abandono de su imagen personal, que no era simple dejadez o desaseo, sino una suerte de manifestación de solidaridad profunda con quienes no podían acceder a los bienes simples y cotidianos en una sociedad aparentemente «cristiana».

Cuando llegó el momento más explícitamente político, Camilo renunció a los símbolos de prestigio, en una señal de conversión hacia el pueblo, y conminó a sus seguidores a hacer lo mismo; recuperó críticamente la historia, encarnando la tradición de lucha y utopía que viene desde José Antonio Galán a Simón Bolívar y Jorge Eliécer Gaitán; y entendió que en el cara a cara con quienes sufren en cualquier dimensión de la vida se juega la autenticidad del apostolado, y se comprometió con ellas y ellos hasta «las últimas consecuencias». Estas son las claves explicativas de su profetismo práctico y político, que lo convirtió en un «campeón de los débiles», porque «nunca se cansó de denunciar la opresión en todas sus formas» (Ginzberg, 2023).

10. Apostar por el «*inédito viable*»

La mística se vincula inexorablemente con la utopía. La palabra «utopía» proviene del griego: del prefijo *ou-* (no) y el sufijo *-topos* (lugar), que significa *no lugar, sin lugar o lugar que no existe*. Según Francisco Fernández Buey (2021), el concepto nació combinando: (a) una crítica moral del nascente capitalismo; (b) una reivindicación de la propiedad comunitaria y el propósito-deseo de dar una forma moderna, nueva y alternativa al comunitarismo municipalista tradicional; y, (c) una vaga atracción por las formas de vida existentes en el *nuevo mundo* «descubierto», al que se atribuían hábitos y costumbres que querían implantarse en las sociedades europeas, como el mantenimiento de la propiedad comunitaria y las buenas costumbres previas a la mercantilización. Tomás Moro y Erasmo de Róterdam fueron sus grandes exponentes europeos modernos.

Junto a la verdad y la bondad, la utopía se constituyó en «estímulo positivo de todo pensamiento político-moral» y «aguijón de la lucha en favor de la emancipación humana» (Fernández Buey, 2021: 121), porque quien promulga una verdad, actúa con bondad o promueve una utopía, indica a las demás personas, con su comportamiento, la dirección u horizonte en el que hay que moverse.

Es necesario recordar que hay utopías reaccionarias y de derechas, del poder instituido, asociadas positivamente con el *statu quo* liberal burgués y el mundo de lo dado-dado. La utopía es lo real, lo posible, lo existente; en última instancia, lo que beneficia a sus propios intereses. También hay utopías revolucionarias y de izquierdas, del movimiento popular y de resistencia, vinculadas con las apuestas o aspiraciones orientadas hacia una sociedad libre, buena y materialmente igualitaria; un mundo más justo, armónico y habitable, que se ha identificado con el socialismo, el comunismo o el anarquismo.

Las utopías emancipatorias son negativas para las clases dominantes, quienes las definen como sinónimas de irrealizable, inconveniente, mera ilusión o ensueño. Karl Popper lo sentenció claramente cuando dijo que quien pretendiera crear el cielo en la tierra produciría invariablemente el infierno. Esta comprensión negativa caló profundamente en el movimiento popular histórico, tanto que, desde la I Internacional, las opiniones se dividieron entre rechazar la utopía (el socialismo no puede ser utópico) y recuperar su significado positivo de combate y resistencia (el socialismo es una utopía superadora).

La primera fue la opinión dominante y, hasta fin de la década de 1960, quien se preciara de izquierdas, por lo general usaba el término «utopía» en sentido negativo, y no veía los experimentos socialistas o comunistas como «anticipaciones utópicas» sino como «cuasi realidades» en uno de los siguientes sentidos: transición en acto hacia el socialismo o el comunismo; necesidad histórica a punto de realizarse por la crisis capitalista; y objetivo realizable a corto plazo que correspondía

con las necesidades radicales que sentían las mayorías y con la madurez de las condiciones sociales económico-tecnológicas. Pero dos décadas después, los movimientos sociales críticos y alternativos (algunos relacionados con la *mística profética de liberación* en el Tercer Mundo) ensalzaron a la utopía y el espíritu utópico en sus documentos y producciones.

La obra de Ernest Bloch cumplió un papel destacado en esta revisión, pues en su heterodoxia realzó la utopía considerándola como «un principio regulador de lo real, un órgano metódico para lo nuevo, parte sustancial del pensar humano», cuya base fundamental es «la atracción natural hacia lo que no es todavía», pero que puede alcanzarse si se rebasa el presente y se tensa el futuro. La utopía habilita al pensamiento para que pueda «modificar la estructura objetiva de lo existente» (Fernández Buey, 2021: 139-140). Bloch propuso un pensamiento utópico práxico y no contemplativo, es decir, un saber anticipatorio enlazado con el deseo y la fantasía, que deja de ser mera fantasía o imaginación para hacerse concreto y que no niega el presente o «se salta» las estructuras objetivas de lo real, ni pretende reconciliarse con ellas, evitando convertirse en nihilismo o «negación aniquiladora». Bloch apunta a una *utopía concreta* que establece mediaciones entre la conciencia anticipadora y el proyecto, y «se atiene a la estructura intencional de las necesidades colectivas» (Fernández Buey, 2021: 140). Esta utopía emerge siempre desde abajo, desde quienes sufren formas de opresión, exclusión o pobreza, o de sus amistades.

La *utopía concreta* es «la dialectización entre el acto de denuncia del mundo que deshumaniza y el anuncio del mundo que humaniza» (Freire, 1980: 70). Denuncia y anuncia que, junto al compromiso histórico, se dan en la praxis transformadora sobre la realidad y no en simples exhortaciones. Esto exige conocer críticamente la realidad y actuar sobre ella para transformarla. Así, la *utopía concreta* es la palabra verdadera de los pueblos, no es un *no lugar* sino un *no lugar todavía*, y por ello se relaciona indivisiblemente con la profecía (la *mística profética de liberación*) y con la revolución. Es el *inédito viable* freireano.

La esperanza es la piedra de toque entre profecía y revolución. La esperanza es acto creador (esperanzar) y no espera pasiva (esperar); no es mero optimismo sino «mirada hacia adelante sin garantías consolatorias»; es la condición de posibilidad del *inédito viable* que se filtra «como los rayos ultravioleta, que son invisibles pero actúan»; es la contraparte de la razón, porque «la razón no puede florecer sin esperanza ni la esperanza puede hablar sin razón» (Fernández Buey, 2021: 140-141).

La praxis de Camilo es *inédito viable* en el sentido que denuncia la opresión e injusticia de las estructuras del poder de la sociedad capitalista dada, la desmitifica y señala con sus nombres propios a los responsables y beneficiarios. Construidas desde el poder liberal burgués, estas estructuras engañan, dominan y enajenan porque, como advierte Miguel Mazzeo (2023), reducen «lo político» a «la política» y la democracia a las elecciones. Además, Camilo se erigió en ateo del dios dinero al intuir la estructura teológica de las instituciones socioeconómicas del capitalismo presente en las relaciones sociales de producción y mercado, las instituciones sociales de educación e investigación, y la representación política y el ejercicio del poder.

Al mismo tiempo, anuncia el nuevo mundo, la sociedad futura de horizonte humanista prefigurada en las prácticas cotidianas y que Fals Borda llamó «socialismo raizal». Este nuevo tipo de sociedad no imita las formas, modelos y estilos de la clase dirigente, el *estilo burocrático* de John William Cooke, donde se opera «con los mismos valores que el adversario, es decir, con una visión reformista, superficial, antitética de la revolucionaria», y se desarrolla un centrismo y un realismo «que pasa por ser el colmo de lo pragmático», porque así toda actividad termina «depurada de ese sentido de creación propio de la política revolucionaria, de esa proyección hacia el futuro que se busca en cada táctica, en cada hecho, en cada episodio, para que no se agote en sí mismo» (citado en Iturriza López, 2023: 100).

Dado que busca ir más allá de la mera administración del metabolismo capitalista, el nuevo mundo anunciado promueve un tipo de liderazgo distinto, basado en el servicio, la escucha activa, el diálogo, la comprensión, la comunicación horizontal y la catálisis esclarecedora. Este liderazgo promueve una nueva vanguardia, con una filosofía de la vida y la acción que busca, de manera consciente y denodada, que las comunidades tengan autonomía en sus procesos. Entonces, se impulsa un esquema participativo de cooperación y simetría que supera los dos obstáculos de la autonomía popular: el vanguardismo y el paternalismo, porque anidan las relaciones de sumisión y dependencia del esquema sujeto-objeto.

Camilo anuncia un nuevo mundo de protagonismo popular y lucha contra el poder dado de la sociedad, dominado por una élite minoritaria. No lucha contra las personas sino contra la función orgánica que cumplen. Su anuncio invoca una dialéctica revolucionaria entre una «toma del poder» futura y una «construcción del poder» cotidiana con miras al socialismo, donde haya una rearticulación radical de la diversidad del campo popular combinando, de manera completa y eficaz, la lucha política partidaria (electoral-estatal, parlamentaria) y social (acción directa y callejera, extraparlamentaria), donde la democracia deje su lugar ritual esporádico y se encarne en la vivencia colectiva cotidiana.

El *inédito viable* le permitió a Camilo desarrollar un empirismo herético, es decir, partir de la realidad concreta, subrayando «los mandamientos morales sustanciales» (Fernández Buey, 2021: 155) que, a través de la praxis, retornan *traducidos* a esta realidad; y desviarse de las instituciones religiosas identificadas con los poderes existentes y de las literalidades de los textos fundacionales para comprometerse con su tiempo y reinterpretar el mensaje bíblico manteniendo el «espíritu justiciero e igualitario» (Fernández Buey, 2021: 157). Como «empirista herético», Camilo oyó la voz de las mayorías a la luz de la ética de resistencia evangélica, se enfrentó sin reconciliación con el mundo injusto y desigual, y alabó y defendió la justicia y la igualdad como fundamentos de la espiritualidad.

El *inédito viable* de Camilo se corresponde con el «sueño» que, según François Houtart (2021), explica toda su trayectoria. Este «sueño» no es ilusión o quimera sino la expresión de un compromiso amoroso, maduro, analítico y político. Es la construcción de una sociedad justa e igualitaria, que permita a las personas satisfacer las necesidades humanas, vivir su dignidad a plenitud, y tener y expresar el amor al prójimo. Al mismo tiempo, acompaña éticamente los cambios personales y subjetivos, porque ninguna sociedad cambia si quienes luchan y construyen ese cambio no avanzan en un proceso de cambio personal, si no se esfuerzan por transformarse a sí mismos.

Por último, el *inédito viable* de Camilo contiene algunos rasgos sugeridos por Claudia Korol (2010): se dispone a no renunciar a las batallas; ejerce una intelectualidad orgánica integral comprometida; tiene vocación de traspasar todas las fronteras que encasillan; comprende la profundidad espiritual de las ilusiones, esperanzas y *amor eficaz*; asume un compromiso cotidiano de cronopio; niega, rechaza y odia al capitalismo que nos niega, rechaza y odia; tiene como imperativo no buscar calcar o copiar respuestas prefabricadas sino construir y crear preguntas situadas que interpelan; persigue de manera permanente y consistente la coherencia entre el pensar, el decir, el sentir y el hacer; y manifiesta la urgencia de interpretar la realidad para transformarla junto a quienes la padecen.

Palabras finales

Revisando la praxis de Camilo Torres, en este texto derivamos un decálogo de pistas de lo que se puede considerar una «metodología educativa-política camiliana» valiosa para la intervención política y acción cotidiana, y presente de los sectores populares, especialmente de la constelación autollamada «camilismo», porque, como advirtió tempranamente William Ospina Ramírez, «no se puede hablar de “camilismo” si no se siguen las tesis de Camilo» (Caycedo, 1972: 283). Aun cuando estas pistas requieren futuros refinamientos y ajustes, en

ellas encontramos muchas sintonías, guiños y sugerencias a propuestas que rebasan el *ecosistema camilista*, y que pueden nutrirlo y potenciarlo. Veamos cuatro que nos parecen fundamentales.

En primer lugar, hallamos inexplorados puntos de contacto entre las praxis de Camilo Torres y Paulo Freire, que se constituyen en un campo fértil para nuevas investigaciones. Son algunos elementos fundamentales: la *fe antropológica*, que se expresa en el amor y confianza en los sectores populares; el *reconocimiento de las diversidades de saberes* y la necesidad imperiosa del diálogo entre ellos; la *comprensión de la relación dialéctica entre educación y política*, en el sentido que toda educación es política y todo proceso político es fundamentalmente educativo; y la *promoción articulada y dinámica de la conciencia, la organización y la acción común*, porque de nada sirve la conciencia si no se organiza y de nada sirve la organización si no actúa en función de un cambio mayor.

En segundo lugar, la praxis de Camilo tiene una condición prefigurativa de la IAP, que articula la investigación social, la educación popular y la acción política con miras a producir un saber-poder popular, participativo, dialógico, autónomo y autogestivo. Esta condición nos sirve de insumo problematizador para avanzar por nuevos caminos de pensamiento crítico y propositivo, que sueñan y trabajan sin descanso para (re) producir la vida y la esperanza colectivas.

En tercer lugar, por la praxis prefigurativa, la mística y la utopía, existe una relación con el horizonte desplegado desde hace cuarenta años por el Movimiento Sin Tierra de Brasil que, como advierte Isabel Rauber, trascendió el reclamo de la tierra y la producción agropecuaria para trabajar en torno a una educación que desarrolle la subjetividad y fortalezca y promueva un tipo de educación comunitaria; así se constituyó en tipo de paradigma «de lo que se puede hacer en el tiempo con una organización sostenida, sostenible que construye y se fundamenta en sujetos conscientes que orientan sus quehaceres en la búsqueda del cambio estratégico para nuevos ho-

rizontes civilizatorios» (Herrera Farfán, 2023c: 14). También advertimos una conexión similar con el movimiento zapatista chiapaneco, cuyos siete principios del «mandar obedeciendo»¹⁸ laten de manera vigorosa en la praxis de Camilo y en las diez pistas presentadas en este texto.

El cuarto y último lugar es su relación fundamental con el paradigma liberacionista abierto en nuestro continente hace más de medio siglo, especialmente con las proposiciones de la ética-política de Enrique Dussel, en el sentido de la condición ética material primera, su heterodoxa concepción del sujeto colectivo de la transformación y la arquitectónica del proyecto emancipatorio a construir.

Las diez pistas presentadas son una invitación a preguntarnos permanentemente por el lugar que ocupan la vida, la *otredad*, el trabajo de base, la formación ético-política y el *amor eficaz* en los movimientos populares y partidos políticos que buscan ser alter(n)ativos, así como en los campos, las plazas, las aulas y las casas. Son una provocación para superar los lugares y fórmulas comunes a las que hemos reducido la praxis de Camilo, incluso considerando que no propuso «gran cosa».

El *amor eficaz* es el corazón de las diez pistas presentadas y el principio fundamental de la praxis de Camilo. Consideramos que esta categoría, todavía no estudiada con seriedad y profundidad, se constituye en piedra angular de la perspectiva crítica y liberacionista de la teología, la ética, las ciencias sociales y la política, producidas por nuestro pensamiento crítico desde su muerte hasta hoy¹⁹.

Camilo es mucho más que un conjunto de apotegmas desconectados entre sí que no merecen explicaciones, como si se tratasen de letanías. Camilo es un oteador del porvenir, un baquiano de la esperanza y un constructor del nuevo tiempo poscapitalista que necesitamos. Con él, los camilismos y los

18 Los siete principios del *mandar obedeciendo* son: (1) servir y no servirse; (2) representar y no suplantar; (3) construir y no destruir; (4) obedecer y no mandar; (5) proponer y no imponer; (6) convencer y no vencer; (7) bajar y no subir.

19 Para una primera aproximación a esta discusión véase: Herrera Farfán, 2002.

movimientos populares tienen una potencia creadora para los desafíos actuales.

Post scriptum

Karl Marx, Camilo Torres y la utopía de la liberación²⁰

Introducción

El 15 de febrero de 1966, Camilo Torres Restrepo llevaba en su mochila la esperanza de su pueblo mientras entregaba su vida en la montaña como guerrillero del Ejército de Liberación Nacional.

Su ejemplo y testimonio lo convirtieron en una de nuestras figuras revolucionarias destacadas, junto al *Che* Guevara, y en una referencia señera del diálogo entre teología y revolución. Y su opción armada lo convirtió en una suerte de mito y símbolo (necesario, pero insuficiente): el «cura guerrillero». Este *mito* ha devenido lentamente en *fetiché*, porque tiende a simplificar el conjunto de su obra a una parte de ella, impide distinguir lo fundamental de lo coyuntural y hace flaquear el potencial movilizador de su experiencia en los sectores populares y luchadores que preservan su memoria.

Por ello, se nos impone peinar a contrapelo su vida-obra para recuperar el profundo humanismo, coherencia y sentido ético de su apuesta, para comprender la vigencia y actualidad de sus aportes, para reiterar el potente horizonte de esperanza y testimonio, y para asumir con él la defensa de las causas de los sectores oprimidos. En palabras de Claudia Korol (2010), es un «volver a Camilo» buscando su manera de preguntar y

20 Una versión preliminar se publicó en la revista *Temas*. Ver Herrera Farfán (octubre de 2021-marzo de 2022).

discerniendo sus hipótesis en lugar de hallar sus respuestas o aferrarnos ciegamente a sus tesis.

Revisitamos la vida-obra de Camilo Torres desde una perspectiva de «totalidad» (Löwy, 2010; Lukács, 1984; Sacristán, 1998 y 2017), entendiéndola como la articulación e interrelación entre los «campos» (Bourdieu, 2002) teológico, sociológico y político; y entre la praxis —pensar y actuar— (Sánchez Vásquez, 2003) y el sentipensar —pensar y sentir— (Fals Borda, 2002) o «inteligencia sentiente» (Zubiri, 1980); es decir, lo que se piensa, se dice, se siente y se hace.

Estamos convencidos que esta vida-obra no se limita a la coyuntura de su tiempo, y su lógica y orientación puede desplegarse con las nuevas perspectivas del tiempo, con la crítica del paradigma capitalista y la proposición de un neoparadigma. François Houtart (2010) decía que su sueño no murió con él y planteó un conjunto de desafíos que siguen interpelando a las sociedades organizadas bajo un modelo económico globalizado que niega (o restringe) a sus miembros el acceso al pan, la vivienda, la seguridad, la cultura, la felicidad y la dignidad. Es decir, el sueño de Camilo es la defensa de la vida toda en general, y de la vida *humana*, en particular, entendida más allá de la «supervivencia» biológica y corporal, como vida gozosa, cultural, histórica, religiosa y aún mística (Dussel, 2001: 117-118).

En el presente trabajo exploraremos algunas hipótesis nuevas en torno a los encuentros, desencuentros y diálogos entre Camilo, Karl Marx y algunas tradiciones marxistas. Problematizaremos aquellas posiciones que consideran que Camilo era no marxista, distante del marxismo o antimarxista (Cubides, 2011; Harnecker, 1998; Norden, 1974). Buscamos superar las definiciones esquemáticas y negativas que se producen por dos obstáculos principales: confundir lo paradójico con lo contradictorio (en este caso, en la relación entre cristianismo y marxismo); e incomprender la originalidad de la vida-obra de Camilo, que alea alquimicamente cristianismo, tradiciones marxistas y tradiciones de lucha popular colombiana, gene-

rando una teopolítica que guarda cierta sintonía con la obra benjaminiana.

Desarrollaremos nuestra exposición en tres momentos. Primero, repasaremos las reflexiones sobre la cuestión religiosa, desde los escritos de Marx pasando por las tradiciones marxistas (ortodoxa y heterodoxa); luego daremos cuenta de las aproximaciones y consideraciones de Camilo con los marxismos; y, por último, plantearemos nuestras hipótesis en torno a la conexión judeocristiana (semita, paulina y tomista) y a los diálogos conceptuales (prioridad de la investigación, principio de liberación y primacía de la comunidad) en las obras de Camilo y Marx.

El problema religioso en el campo marxista

En este apartado analizaremos la manera en cómo se ha abordado el problema religioso en el campo marxista. Primero consideraremos los planteamientos de Karl Marx y Friedrich Engels, en algunos casos coincidentes y en otros totalmente opuestos. Seguimos con los desarrollos posteriores en el siglo XX, dando cuenta de las tensiones surgidas en el campo. Y concluimos con el análisis de cómo desarrolla la cuestión la ortodoxia estalinista del llamado «marxismo-leninismo».

Los planteamientos de Marx y Engels

El *quid* de la cuestión en torno al problema religioso en Marx parece estar en la manida frase «la religión es el opio del pueblo», presente en su trabajo *Filosofía del derecho de Hegel* (de 1844) y que se ha convertido «en la quintaesencia de la concepción marxista del fenómeno religioso» (Löwy, 2019: 16). Pero hay que ir más allá y desmenuzar el sentido que tiene la frase en el conjunto del texto y reconocer que esta frase no es exclusivamente marxiana, sino propia del movimiento de los «jóvenes hegelianos» y puede hallarse, incluso, en escritos de pensadores anteriores.

A diferencia de Feuerbach, Marx considera que la religión no es un fenómeno psicológico producto de la conciencia, sino que es fruto y expresión de relaciones sociales históricas. No es una expresión unívoca, sino que alude a dos tensiones: justifica y legitima el *statu quo* existente, o representa una protesta y sirve como catalizador de rebeliones y revoluciones. Entonces, la religión no solo expresa una forma de ideología (como lo desarrollará en *La ideología alemana*) sino que también manifiesta una esperanza de felicidad a la que nadie debería renunciar y que lleva a los seres humanos a desconocer la desgracia impuesta como algo natural e inevitable frente a la que hay que luchar. El opio no solo *adormece* sino que se convierte en «fundamento de la protesta contra la miseria real que niega la felicidad» (Mate y Zamora, 2018: 39). La cita *in extenso* dice:

La miseria religiosa es, de una parte, la *expresión* de la miseria real y, de otra parte, la *protesta* contra la miseria real. La religión es el suspiro de la criatura oprimida, las entrañas de un mundo sin corazón, del mismo modo que es el espíritu de una situación carente de espíritu. Es el *opio* del pueblo (Mate y Zamora, 2018: 146).

La crítica marxiana de la religión debe comprenderse como un paradigma de discernimiento más que como un axioma definitivo. Este discernimiento lo lleva a considerarla el fundamento de toda crítica. En el mismo texto de 1844, dice:

La superación de la religión como la dicha «ilusoria» del pueblo es la exigencia de su dicha *real*. Exigir sobreponerse a las ilusiones acerca de un estado de cosas vale tanto *como exigir que se abandone un estado de cosas que necesita de ilusiones*. La crítica de la religión es, por tanto, *en germen, la crítica del valle de lágrimas* que la religión rodea de un *halo de santidad*. [...] La crítica de la religión desengaña al hombre para que piense, para que actúe y organice su realidad como un hombre desengañado y que ha entrado en razón, para que gire en torno a sí mismo y, con ello, a su sol real. La religión es solamente el sol ilusorio que gira en torno al hombre mientras este no gira en torno a sí mismo.

La tarea de la historia consiste, pues, una vez que ha desaparecido el *más allá de la verdad*, en averiguar la *verdad del más acá*. Y, en primer término, la *tarea de la filosofía*, que se halla al servicio de la historia, consiste, una vez que se ha desenmascarado la *forma de santidad* de la autoenajenación humana, en desenmascarar la autoenajenación en sus *formas no santas*. La crítica del cielo se convierte con ello en la crítica de la tierra, *la crítica de la religión en la crítica del derecho, la crítica de la teología en la crítica de la política* (Marx, 2004 [1844]).

Se trata de una *abolición* positiva de la religión que busca realizar su significado, de tal manera que Marx no se detiene en la proclamación de la muerte de Dios ni en la demostración de su inexistencia, sino más bien se centra en su existencia, «o más exactamente, la existencia de las condiciones materiales que crean la necesidad de la creencia de la divinidad» (Mate y Zamora, 2018: 40).

De toda esta argumentación, Marx deriva la conclusión que lo acompañará el resto de su vida:

La crítica de la religión desemboca en la doctrina de que *el hombre es la esencia suprema para el hombre* y, por consiguiente, en el *imperativo categórico de subvertir todas las relaciones* en que el hombre sea un ser humillado, sojuzgado, abandonado y despreciable, relaciones que no cabría pintar mejor que con aquella exclamación de un francés al enterarse de que existía el proyecto de crear un impuesto sobre los perros: ¡pobres perros! ¡Os quieren tratar como si fuerais personas! (Marx, 2004 [1844]).

Después de *La ideología alemana*, el asunto religioso pareció perder centralidad en su trabajo; no obstante, diversos autores señalan que la crítica de la religión será central en el desarrollo de su obra. Por ello, aparecerá a lo largo de su obra hasta convertirse en crítica de la economía.

Mate y Zamora (2018) señalan que esta transformación tendrá tres momentos específicos: la crítica filosófica de la religión; la crítica política de la religión y de la filosofía; y la crítica económica de la religión, la filosofía y la política. Jacques

Derrida propondrá que el proyecto de Marx alude a una suerte de «mesianismo sin religión», a una «teología profana», en el sentido de ser una forma secular que exige justicia para todas y todos, aquí y ahora. Y Franz Hinkelammert (2007, 2010, 2018) advierte en Marx una *fe secular*, basada en una «espiritualidad de lo humano» de la cual deriva una ética y un «humanismo de la praxis» que resulta contrario al «humanismo burgués». Es la *fe antropológica* a la que alude el teólogo de la liberación uruguayo Juan Luis Segundo.

Lo que persistirá en la obra de Marx es la denuncia de los dioses que exigen en sacrificio al mundo en su totalidad, que desconocen al ser humano como *ser supremo* de sí mismo, y por ello lo humillan, sojuzgan, abandonan y desprecian. La perspectiva del fetichismo alcanza a estos monstruos paganos que solo quieren beber néctar en el cráneo de los muertos. Esta denuncia vale tanto para los dioses celestes, como para los terrestres (mercado, Estado y capital).

Por otro lado, Marx no promueve el ateísmo militante que vino después. A propósito de las discusiones entre Marx y Bakunin en la I Internacional en torno a la incorporación de la «sección de ateos socialistas», Enrique Dussel (1993) señala que para Marx el ateísmo era una *cuestión teológica* y no un momento esencial del socialismo, y debía rechazarse por su potencial contradicción en el seno de la clase obrera.

Quizás la formación pietista de Engels lo condujo a interesarse más en la cuestión religiosa que a Marx. Engels analizó «la relación de las representaciones religiosas con *la lucha de clases*» (Löwy, 2019: 19), comprendiendo que el clero también estaba dividido según su composición de clases; por esto, asumió el cristianismo como un *espacio simbólico* disputado por fuerzas sociales antagonistas, procurando entender y explicar «las formas sociales e históricas concretas de la religión». En sus estudios sobre las formas rebeldes del cristianismo originario (o primitivo), también reconoce el carácter dual del fenómeno, llegando a considerar que todos los movimientos que buscaron volver a este modelo (las rebeliones plebeyas y

campesinas anabaptistas alemanas encabezadas por Thomas Müntzer en el siglo XVI) coinciden con el socialismo moderno en tres aspectos: (a) son movimientos de masas; (b) las masas son perseguidas, oprimidas y proscritas, enemigas de la autoridad; (c) sus profetas y líderes predicán la libertad *inminente* de la esclavitud y la miseria. La diferencia central estaría en el lugar de la liberación: el «más allá» cristiano o el «aquí y ahora» socialista.

Sin embargo, pese a su rica reflexión, en su análisis consideró a la religión como una estratagema, y al puritanismo inglés del siglo XVI (aportante de la ideología reaccionaria) como el último movimiento religioso revolucionario. Él pensaba que después de la revolución francesa «la religión ya no podía funcionar como una ideología revolucionaria» (Löwy, 2019: 22).

Los desarrollos posteriores

Posteriormente, en el campo marxista se asumieron posiciones frente a las perspectivas de Marx y Engels que oscilaron entre la identificación, aplicación o ampliación, y la hostilidad abierta en una cruzada ateísta. Karl Kautsky, en sus estudios históricos consideró al cristianismo primitivo y a las herejías medievales como precursoras del socialismo moderno, caracterizando la dimensión religiosa de tales movimientos como «altercado teológico», reduciendo las creencias que inspiraron las luchas sociales a «envolturas» o «vestimentas».

Lenin, siguiendo una tradición arraigada en el movimiento obrero europeo, se mostró contrario a la religión, pero era consciente que la lucha contra la ideología religiosa debía subordinarse a las necesidades de la unidad obrera y de la lucha de clases. En su artículo «Socialismo y religión» (1905), denunció a la religión como «niebla mística», aunque planteó que el ateísmo no debía formar parte del programa partidario porque dividía a la clase oprimida y porque la lucha revolucionaria crearía «el paraíso en la tierra».

Rosa Luxemburgo compartía la misma estrategia con Lenin, pero asumió un enfoque distinto. En su ensayo «El socialismo y las iglesias» (1905) rescató la «dimensión social» de la tradición cristiana para el movimiento obrero y consideró que los socialistas modernos eran más cristianos que el clero conservador, porque luchaban por construir el paraíso en la tierra.

En sus escritos juveniles, Antonio Gramsci simpatizó con las formas progresistas de religiosidad (y su dimensión utópica) al retomar el carácter dual del fenómeno religioso, y buscó entender el papel contemporáneo de la iglesia y el peso cultural religioso en las masas populares. También se ocupó más del funcionamiento de la iglesia que de las herejías medievales o del cristianismo originario, y en sus *Cuadernos de la cárcel* criticó las formas religiosas conservadoras (el catolicismo jesuítico de su tiempo), percibió la dimensión utópica del pensamiento religioso y enfatizó las diferencias internas en la iglesia por orientaciones ideológicas y clases sociales. A su vez, se interesó mucho en la Reforma protestante, considerándola como un movimiento plebeyo nacional-popular capaz de movilizar a las masas (paradigma de la gran reforma intelectual que se proponía el marxismo) que se oponía al reaccionario y aristocrático movimiento renacentista.

Al otro lado del Atlántico, Mariátegui siguió la teoría de los mitos revolucionarios de George Sorel y señaló en *El hombre y el mito* (1925) que la fuerza del revolucionario estaba en su fe, pasión y voluntad, más que en su ciencia, por lo cual existían elementos comunes entre las mentes religiosa y revolucionaria. La lucha revolucionaria era mística y religiosa, profana y secular, y el socialismo debía *seducir* al mundo mediante su acción revolucionaria.

Los marxistas austriacos (Max Adler y Otto Bauer) fueron menos hostiles a la religión que los alemanes y rusos, y consideraron la compatibilidad entre el marxismo y algún tipo de religión, «pero solo en cuanto a la religión como “creencia filo-

sófica” y no a las tradiciones religiosas concretas e históricas» (Löwy, 2019: 25).

Pero fue Ernst Bloch el primero en romper el patrón clásico sin abandonar la perspectiva marxista. Comprendió el carácter dual y reconoció que la religión, en sus formas de protesta y rebeldía, «es uno de los ejemplos más significativos de conciencia *utópica*, una de las expresiones más ricas del *principio esperanza*» y consideró al socialismo como heredero directo de las herejías colectivistas y escatológicas del pasado. Siguiendo a Engels, desarrolló una lectura marxista del milenarismo, pero añadió una interpretación milenarista del marxismo, y soñó con una unión auténtica entre cristianismo y revolución, tal como ocurrió con los anabaptistas. Bloch estableció dos corrientes del marxismo (aplicables a su interpretación de la religión): la *corriente cálida*, que aspira rescatar la fuerza crítica y anticipatoria y el excedente cultural utópico de la religión (que incluye la expresión revolucionaria, libertaria y subversiva de la religión), y la *corriente fría* caracterizada por un marxismo de análisis «materialista» implacable de «las ideologías, los ídolos y la idolatría» (junto a la religión conservadora e institucional).

Walter Benjamin siguió las perspectivas de Bloch y del joven Marx, como se evidencia en su trabajo inconcluso titulado *Capitalismo como religión* (Benjamin, 2017) y en la poderosa y novedosa «tesis I» sobre el concepto de historia: la alianza estratégica entre teología y materialismo histórico como horizonte utópico redentor. Benjamin propone construir una forma heterodoxa del relato de la emancipación que conecte las luchas históricas y programas de los hombres (*utopismo*) con el cumplimiento de la promesa mesiánica (*mesianismo*), ya que entre ellas habría una *afinidad electiva*, de atracción mutua y fortalecimiento recíproco, porque ambas expresarían un solo pensamiento.

Finalmente, Lucien Goldmann redimió los valores morales y humanos de la tradición religiosa, relacionó la religión con los intereses de clase y con la *condición existencial* entera, y com-

paró —sin pretensión de asimilación— la «fe religiosa» con la «fe marxista», ya que ambas rechazan el individualismo puro y la creencia en los valores transindividuales.

La ortodoxia marxista y la Internacional Comunista

El pensamiento de Marx era dinámico, regido por una crítica constante e implacable dada su condición de rigor científico, pero lentamente fue convertido en ortodoxia, en una especie de descaracterización que transforma la ciencia en ideología, encorsetándolo de tal modo que «hoy pasa por “marxismo” en el mundo entero una entelequia teórica que nada tiene que ver con Marx» (Silva, 2009: 9). Este proceso dejó afuera los planteamientos originales sobre la cuestión religiosa, no solo de Marx sino del «marxismo olvidado».

El marxismo-leninismo, creado como ortodoxia (recta doctrina) por el estalinismo, alude a un sistema lógico de carácter metafísico, universal y ahistórico, que pretende explicar el capitalismo, pero se revela incapaz de explicarse a sí mismo, tendiendo a su propia deshistorización y borrando las huellas de su génesis y constitución. Además, plantea un conjunto limitado y finito de proposiciones, aboga por la coexistencia pacífica con el capitalismo, promueve el fatalismo histórico, una actitud revolucionaria pasiva, una vocación reformista y burocratizada, y concibe la revolución como un logro metropolitano inevitable que luego se derramaría sobre las periferias. El marxismo-leninismo se basa en el mito ideológico moderno del progreso lineal, infinito e irreversible, en el etapismo evolucionista, en el avance todopoderoso de las fuerzas productivas y en la necesidad del capitalismo. Este corsé teórico transmuta los planteamientos en verdades estáticas e inmutables (dogmas de fe) y promueve la obediencia teórica y la repetición mecánica y acrítica de citas y fraseologías.

El marxismo-leninismo resulta una estafa conceptual, pues su dimensión «marxista» se basa principalmente en el último Engels (con una alusión a un texto inconexo de Marx)

y su dimensión «leninista» retoma los postulados de Bujarin y Stalin (insistiendo fragmentariamente en el Lenin de 1908). En realidad, se trata de un engelsismo-bujarinismo-estalinismo. No obstante, se convirtió en el canon (doctrinario, ético y disciplinario) del campo marxista siendo inoculado a los partidos comunistas del mundo entero y a otros grupos de extrema izquierda a través de la III Internacional Comunista: la Komintern.

Respecto del fenómeno religioso, el marxismo-leninismo desarrolló una cruzada atea, cruda e intolerante, revestida de oposición a toda forma de idealismo, distanciándose de los planteamientos de los «padres y madres fundadoras». Entonces, propuso un modelo de conversión religiosa: abandonar el dogma cristiano para abrazar el marxista.

La idea dominante entre los marxistas de la época era que un cristiano, cuando se hacía socialista o comunista, dejaba atrás necesariamente sus creencias religiosas por considerarlas «anticientíficas» e «idealistas». La maravillosa obra teatral de Bertolt Brecht *Santa Juana de los mataderos* (1932) es un buen ejemplo de esta manera de entender la conversión de los cristianos a la lucha por la emancipación del proletariado (Löwy, 2019: 25).

La ortodoxia convirtió la crítica de la religión de Marx (con un criterio empírico y científico) en una indagación metafísica sobre la existencia o inexistencia de Dios, alejándola de la crítica de la economía política y del fetichismo para transformarla en una «teoría estructuralista con un carácter de escolástica» (Hinkelammert, 2010: 147). Un síntoma de este proceso fue declarar la ruptura entre los escritos juveniles de Marx y sus trabajos maduros, señalando a los primeros como «no marxistas».

No obstante, muchos cristianos se sumaron al movimiento revolucionario que animaba la Komintern. Uno de ellos, importante para América Latina, fue el expastor protestante suizo Jules Humbert-Droz. Además, entre 1936 y 1938, miles de cristianos conformaron un movimiento revolucionario de

creyentes que apoyaban al movimiento obrero, en especial sus tendencias más radicales como el ala izquierda del Partido Socialista, y tenían un eslogan significativo: «Somos socialistas porque somos cristianos» (Löwy, 1999: 24).

Este tipo de fenómenos tomarán fuerza después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) en Europa, cuando cristianos de diversos países participan en la resistencia contra los nazis, algunas veces en alianza con los comunistas. Así, se estableció una corriente de «izquierda cristiana», principalmente en Francia y Bélgica (pero también en Italia, España y Alemania). En Francia estaban los sacerdotes obreros, la economía humanista del padre Lebret, la revista *Espirit* de Emmanuel Mounier, y la preocupación, compromiso y lucha de cristianos y cristianas contra el colonialismo (principalmente en Argelia), y en Bélgica se desarrollaba la Acción Católica progresista (la Juventud Obrera Católica), así como procesos internos de renovación litúrgica con los benedictinos. En todo este movimiento era clave el humanismo cristiano (cristianismo social) crítico del capitalismo, cuyos máximos exponentes eran Jacques Maritain y Jacques Leclercq.

Al mismo tiempo, pequeños grupos de sacerdotes obreros comienzan a militar en sindicatos y se afilian al Partido Comunista, y un sector comienza a interesarse por Marx e intenta tender puentes entre el catolicismo y el marxismo, superando los estereotipos y prótesis instaladas por las ortodoxias (católica y comunista). Lo que más interesa a esta corriente es la dimensión ética de Marx, su crítica del capitalismo y la identificación con la causa de los oprimidos, explotados, pobres y proletarios. Entonces aparecen libros, revistas y actividades sociales que dan cuenta de estos diálogos, siendo uno de ellos *Le penseé de Karl Marx*, el libro que Jean-Yves Calvez (1962) publicó en París, en 1956, con autorización vaticana.

En nuestro continente, aunque la expresión señera de las heterodoxias está en la obra de Mariátegui (Mazzeo, 2013) y en las posiciones de los socialistas revolucionarios colombianos

(Vega Cantor, 2002), será Ernesto Guevara quien mejor las represente en la década de 1960 (Martínez Heredia, 2012).

Este conjunto de experiencias promovió aperturas en la iglesia de la posguerra, que permitieron acercamientos con ciertas heterodoxias marxistas. Los conatos de una teología revolucionaria y liberacionista no podrán ser interpretadas por la ortodoxia.

Camilo y los marxismos

Ahora revisaremos la relación de Camilo con los marxismos. Primero, señalaremos las aproximaciones de Camilo con el marxismo, desde su época de estudiante universitario y seminarista, hasta sus últimas opciones de lucha revolucionaria, es decir, entre 1947 y 1966, desde los 18 hasta los 37 años de edad. Y luego mostraremos cómo durante diez años (1956-1966) Camilo enfrenta la confusión teórica entre marxismo, socialismo y comunismo, hasta desembocar en los dos últimos años en una diferenciación analítica que le permite abrazar el marxismo y tomar distancia del comunismo estalinista.

Las aproximaciones de Camilo

El primer contacto de Camilo con el campo marxista se da en Bogotá, primero en la Universidad Nacional de Colombia (1947) y después en el Seminario Mayor (1947-1954). Su actitud fue de resistencia, rechazo y oposición. Pero esto cambió cuando se estableció en Bélgica (1954-1958), donde estudió el equivalente a sociología en la Universidad Católica de Lovaina (UCL).

La formación de la UCL era abierta e invitaba a los estudiantes a leer directamente a los autores, valorando las teorías expuestas con la realidad de las comunidades con las cuales había que estar. Allí había posiciones muy avanzadas desde el punto de vista filosófico, social y teológico, de la teología bíblica (incluso aportó un importante número de

expertos en el Concilio Vaticano II). En este ambiente, Camilo tomó el curso (optativo) «Los místicos contemporáneos», con Franz Grégoire, apodado el *canónigo rojo*, y consiguió el permiso vaticano para leer a los autores prohibidos: Hegel, Feuerbach y Marx (principalmente sus escritos juveniles), pero también a Engels y a Lenin. Fue tal su interés en el curso que se hizo amigo de Grégoire para seguir las discusiones en su casa. Estas lecturas se unieron al existencialismo francés (Sartre y Camus).

La teoría universitaria se complementó con la experiencia práctica. En sus viajes a Europa oriental, en el verano de 1955, conoció experiencias revolucionarias, consejos obreros, diálogos entre comunistas y católicos, avances sociales, técnicos y científicos en Alemania, Polonia, Checoslovaquia y Yugoslavia (así supo de la obra de Milovan Djilas). También conoció las experiencias avanzadas del cristianismo europeo occidental en Madrid y París, en especial el movimiento de curas obreros y el comité de apoyo a los refugiados e inmigrantes, y en las solidaridades parisinias con el Frente de Liberación Nacional de Argelia (FLNA).

En Europa, Camilo desarrolló una apertura teórica y una sensibilidad práctica que le permitieron transitar lentamente de un marco teórico de interpretación de la realidad, basado en la estratificación social, al modelo de la lucha de clases. En este tránsito leyó a la Revolución cubana y a los movimientos guerrilleros venezolano y colombiano. El cardenal Luis Concha Córdoba (1965) tuvo razón cuando aseguró que Camilo se *desvió* de las doctrinas de la iglesia, las enseñanzas pontificias y la obediencia ciega a sus superiores, «a causa de su primera estadía en la Universidad de Lovaina».

Las consideraciones de Camilo

Entre 1956 y 1966, Camilo se refiere de maneras diversas al marxismo, el socialismo y el comunismo. En esta década, estos tres términos se presentan como sinónimos y antónimos,

demostrando el nivel de imprecisión teórica que lo acompañaba.

Pero entre 1964 y 1966, Camilo delimita mejor la cuestión y llega a comprender el marxismo como un modelo teórico socioeconómico, un marco científico que puede adoptarse para interpretar la realidad y actuar sobre ella, cuyos postulados y aspiraciones no riñen con la fe cristiana y que, por el contrario, fortalecen el bien común.

Del marxismo se derivan criterios de organización social basados en el principio de la propiedad social de los medios de producción y de la prevalencia de los intereses colectivos sobre los individuales, donde el Estado emerge como representante de la clase obrera; esto sería el socialismo y lo considera el modelo más adecuado para garantizar la justicia y la dignidad.

De otro lado, comprende al comunismo como un *sistema filosófico* incompatible con el cristiano, pues gira en torno al ateísmo y el materialismo, es decir, el marxismo-leninismo. Y cuestiona con fuerza el burocratismo y las restricciones democráticas en los países del campo comunista, retomando las críticas de Djilas (hechas también por Rosa Luxemburgo). No obstante, se desprende del juego ideológico del *statu quo* católico porque considera que, con sus falencias y limitaciones, el comunismo no era tan peligroso para los cristianos y cristianas como sí lo era la falta de amor al prójimo; incluso plantea que el sistema político dominante condena al comunismo como una estratagema para neutralizar a los inconformes que lesionan, con palabras o acciones, los intereses económicos de las minorías.

Pero va más allá, y su distinción analítica le permite considerar que entre marxismo y cristianismo no hay contradicción y que ambos son los únicos dos «humanismos» o «cosmovisiones» que pueden dirigir los procesos necesarios de cambio social. Ciertamente, su proposición trasciende la encíclica *Pacem in terris*, en la que se inspira.

Diálogos entre Camilo Torres y Karl Marx

En este apartado nos concentraremos en los diálogos entre Camilo Torres y Karl Marx. Primero estableceremos la conexión judeocristiana entre ambos y después indicaremos los que consideramos sus tres diálogos conceptuales.

La conexión judeocristiana

La conexión semita

Desde una perspectiva no eurocéntrica podemos advertir que el núcleo intencional ético occidental no es helénico sino semita. Dicho núcleo nos ha sido negado por la vía de la inmunización de nuestras raíces y por las inversiones categoriales. Entonces, se requiere de una perspectiva que asuma el proceso de descolonización epistemológica, histórica y teológica para comprender que de dicho núcleo beben tanto las principales religiones monoteístas del planeta (islamismo, judaísmo y cristianismo) como la principal teoría revolucionaria (marxismo).

La ética semita es comunitaria, material y no normativa, centrada en la vida humana de las personas concretas, cuyo punto de partida es el encuentro cara a cara con quienes marginaliza el sistema de dominación. Entonces ocurre una epifanía: ellas se *revelan* en tanto personas y no cosas. El pueblo pobre se constituye en el centro de la ética semita.

Dussel (1993) señala que Marx abrevó los marcos categoriales de la tradición semita, principalmente en virtud de la formación categorial judía que acompañó su vida, a tal punto que fuera considerado judío por el resto de su vida por amigos y enemigos. Esta vinculación judaica de Marx no debe sorprendernos, porque como nos recuerda Mary Gabriel (2014), en su árbol familiar se hallan algunos de los más importantes rabinos de Europa, incluidos sus abuelos: el paterno de Tréveris (Alemania) y el materno de Nijmegen (Holanda). La familia Marx tenía rabinos en Tréveris desde 1693 y su tío Samuel fue el rabino mayor de la ciudad hasta 1827. Todos ellos combina-

ban lo espiritual y lo práctico, y se dispusieron siempre hacia el cambio social dada su condición de autoridades civiles de los judíos. Por su parte, Mate y Zamora (2018) nos recuerdan que Marx siempre se sintió «ligado a su pueblo» y, a petición del jefe de la comunidad judía de Renania, escribió un texto que reivindica la presencia pública de los judíos renanos.

A lo largo de la obra marxiana se ve la centralidad de los pobres y marginalizados, como se advierte ya en sus escritos de *La Gaceta Renana*, cuando se preocupó principalmente por el sufrimiento de los pobres y por la defensa de sus derechos amenazados. En ellos observó algunas características esenciales que luego describirá en el proletariado: no poseen nada salvo sus brazos que trabajan para otros, están política y socialmente despojados, y todavía no encuentran una organización consciente del Estado. Luego, en la época de los *Anales franco-alemanes*, le plantea a Arnold Ruge en una carta que existe una relación indivisible entre el sujeto que piensa y el sujeto que sufre, y que esto resultaba «algo intragable e indigesto al mundo animal de los filibusteros, mundo pasivo que goza sin pensar en nada» (citado en Mate y Zamora, 2018: 33).

Más adelante, en el famoso capítulo XXIV de *El Capital*, considera al pobre [*pauper*] como aquel individuo al que el sistema dominante le ha disuelto su comunidad, expulsándolo (mediante la desposesión de tierras) del modo productivo preburgués, provocando al mismo tiempo la emergencia de obreros asalariados y la conversión en capital privado de los medios de vida y de producción. Así, los productores se convierten en «proletarios libres» y a la vez en sujetos «privados de todo medio de vida». Se trata del oprimido *como exterioridad* [*pauper ante festum*] y del oprimido *como oprimido* [*pauper post festum*] que, sin embargo, en su pobreza radical es al mismo tiempo quien crea todo valor posible. Este tipo de consideraciones aparecen de nuevo en sus escritos maduros, principalmente en sus cuadernos etnográficos y en sus aproximaciones a la experiencia de la comuna rural rusa.

Partir de los marcos ético-categoriales semitas le permitió a Marx continuar el método de la tradición profética del antiguo Israel. Se trata de un método de compromiso que consiste, como decía Hermann Cohen, en situarse en el lugar del pobre para diagnosticar desde allí la patología del Estado; es decir, se basa en el reconocimiento del Otro sin esperar retribución alguna, transitando de la *aversión* al Otro a la *conversión* hacia el Otro y cuya praxis es liberadora. El método profético tiene dos instancias: una *negativa* (que niega y denuncia a los «ídolos» o fetiches) y otra *positiva* (que afirma y anuncia al Dios de la vida). Dussel (1993) sugiere que Marx solo desarrolló la primera instancia, pero no hay evidencia que lleve a considerar que hubiese desechado explícitamente la segunda.

Por estas razones, Hinkelammert (2010) inscribe a Marx en la tradición profética (mesiánica) que va de Isaías a Pablo de Tarso; incluso señala que tanto Jesús como Marx acuden a la imagen del «banquete» para referirse al cielo y al comunismo (aunque este último se exprese en términos seculares). Por su parte, José Porfirio Miranda (1988) considera a Marx como continuador del proyecto escatológico del cristianismo.

Camilo Torres opta por el sacerdocio en el seno de una sociedad tradicionalmente católica; es decir, de manera consciente elige formarse en el núcleo ético-intencional semita, si consideramos que el cristianismo es una secta judía. Así, también considera al pueblo pobre como su *locus*, exige que se parta de él y que se conozca su (sub)cultura, tradición, memoria y experiencia de lucha, a fin de nutrirse de sus vivencias, miedos, valores y esperanzas.

Comprendiendo la complejidad del sujeto popular (protagonista del cambio social), Camilo propone una nueva categoría que conjugue la dimensión política (*pueblo*), económica (*clase*) y social (*bloque histórico*): la *clase popular*. Aquí entiende por «pueblo» al conjunto social con una identidad colectiva histórica de luchas anteriores, organizado en partidos, movimientos o gremios; comprende por «clase» tanto a aquellos sujetos excluidos del modo de apropiación y producción capitalista

como a los subsumidos por el capital quienes, transformados en asalariados, producen formal y realmente el plusvalor de las mercancías; y por «bloque histórico» alude a la sociedad civil «de abajo», explotada, oprimida y antihegemónica, con redes identitarias, culturales y de género.

La *clase popular* reconstruye (y redimensiona) desde abajo las relaciones entre lo social, lo político y lo económico, e interpela a la ciudadanía toda desde sus cimientos, superando «las fracturas históricamente construidas y constituidas entre sociedad política y sociedad civil, entre Estado y sociedad, entre partidos y movimientos» (Rauber, 2009: 16-17).

Aunque la *clase popular* es profundamente plebeya, admite algunos elementos que pueden resultar extraños: a sectores no organizados (*no alineados*); y a «disórganos» o «antiélites» de la clase dirigente que se apartan de esta para comprometerse con los intereses de la *clase popular* (burgueses, intelectuales o estudiantes).

Así, la conexión semita está dada: Marx y Camilo parten éticamente del pueblo pobre y desarrollan el método profético en sus propias condiciones históricas. Existe una sintonía profunda entre las nociones de *proletariado* y *clase popular* que todavía merecen ser exploradas.

La conexión paulina

El fariseo Pablo de Tarso, convertido de perseguidor de cristianos a cristiano perseguido, es una de las referencias fundamentales del cristianismo originario y protagonista de la construcción histórica del cristianismo. En el último tiempo, su pensamiento se ha constituido en objeto de estudio para la filosofía política, principalmente en su crítica de la ley, en autores como Giorgio Agamben, Jacob Taubes, Elsa Támez, Jacques Lacan, Slavoj Žižek, Enrique Dussel o Franz Hinkelammert.

La crítica paulina de la ley parte de una diferenciación central entre *Pecado* (en singular y mayúscula) y *pecados* (en plural

y minúscula). El primero sería aquél que se comete en cumplimiento de la ley, sin violarla, por lo cual es un crimen protegido por la Policía y los aparatos de justicia, y no tiene perdón porque no se tiene conciencia de su cometido; los segundos serían aquellos actos que infringen o violan las leyes.

La justicia se convierte en injusticia cuando la ley se somete a un criterio ético-racional concreto: la codicia. La ley deja de ser ley de vida y se convierte en ley de muerte y amenaza, que deja morir o condena a la muerte por medio de la imposición de determinadas situaciones, siempre y cuando se garantice la acumulación. En este sentido, el salario mínimo y el contrato, los desahucios y despidos, que son todos legales, en realidad impiden la reproducción de la vida en dignidad. Son instrumentos jurídicos de injusticia estructural porque prima en ellos la codicia de la acumulación capitalista. Se trata de la *necropolítica* desarrollada por Achille Mbembe (2011).

Para superar la racionalidad irracional de la ley, Pablo de Tarso propone que la rija un nuevo criterio ético-racional. En la *Carta a los romanos* (13:8-10) plantea que es el amor al prójimo. «Amor al prójimo» equivaldría a «sabiduría de Dios» en la *Primera carta a los corintios* (1:26). Esto significa que el punto de partida de la ley es el reconocimiento de la primacía de la vida y de la prioridad del pueblo pobre y despreciado al que aludimos en el apartado anterior.

Desde sus escritos sobre la dieta en *La Gaceta Renana*, Marx denuncia que la ley se somete a la codicia y considera que la noción moderna de propiedad favorece un proceso de expropiación que recibía «unción legal» hasta convertir a la ley en instrumento de expoliación y producción artificial de pobres, y al Estado en instrumento asegurador de los propietarios. Más adelante, en el capítulo XXIV de *El Capital*, plantea que desde el siglo XIX la ley se convirtió en una mascarada de la depredación de las tierras y los bienes comunes del pueblo, ya que los decretos permitieron la apropiación terrateniente.

Por su parte, en Camilo la influencia paulina es explícita. La referencia a la *Primera carta a los corintios* se halla en la con-

vocatoria que hace para la conformación del Frente Unido, en la que prácticamente parodia el texto posicionando la «sabiduría de Dios» como «criterio político» (Flórez López, 2018). Y la *Carta a los romanos* se encuentra en el corazón argumental del «Mensaje a los cristianos»: el amor al prójimo es el amor eficaz. Entonces, *amor eficaz* es una categoría política central en la concepción de Camilo que le permite comprender que el orden del capital es incapaz de cumplir lo que promete. Desde aquí puede entenderse su desafío a la ley vigente de su tiempo, cuestionando la estructura política y la legitimidad del metabolismo capitalista.

Así, Pablo de Tarso es una referencia central en Camilo (es el autor bíblico que más cita) y, al mismo tiempo, se erige en una prefiguración de Karl Marx. Existe una conexión inexplorada entre la crítica de la ley del valor y el *amor eficaz*.

La conexión tomista

En el pensamiento de Tomás de Aquino (1225-1274) se articulan creativamente la filosofía aristotélica y la teología cristiana. Cuando se ocupa del tema de la ley y del derecho, plantea que la ley es una regla o medida de los actos humanos que apunta hacia el bien común, porque parte de un principio general que subordina todos los fines al fin de todo el universo creado: la *ley eterna de Dios*. Como los seres humanos no pueden leer la *ley eterna* en la mente de Dios, deben discernirla en la naturaleza y la razón humana promulga una *ley natural* que organiza la naturaleza partiendo del principio de la satisfacción de necesidades biológicas comunes, de conservación (producción y reproducción) de la vida. Esta *ley natural* se basa en un precepto: «El bien ha de buscarse y el mal evitarse» (Copleston, 1960: 293).

La *ley natural* reconoce una tendencia de la naturaleza humana a vivir en sociedad, por lo tanto se exige que las estructuras sociales se organicen para que las personas satisfagan sus necesidades físicas y espirituales, y alcancen su pleno desarrollo.

Así, el Estado debe organizarse, primariamente, para promover la vida y cuidar del bien común, y el gobierno debe preservar la paz interna y procurar la defensa de la comunidad, promoviendo el bienestar de los ciudadanos. En este sentido, la *ley positiva* (ley civil) debe condecirse con la *ley natural*. Si esto no ocurre, la ley civil se corrompe y carece de legitimidad y justicia. Esto implica que: (1) no puede considerarse un hurto tomar algo de otra persona para satisfacer las necesidades; (2) esta ley debe desobedecerse y suprimirse porque constituye un acto de violencia; (3) el Estado que promulga estas leyes contrarias a la vida se vuelve tiránico y se hace legítimo derrocar a sus gobernantes.

Ferraro (2006) plantea que, así como se consideran comunes los bienes de la tierra, también debe serlo el derecho de cada persona a relacionarse con los medios de producción y de consumo. Entonces, tiene que abolirse toda propiedad privada opuesta a la satisfacción de necesidades (sobre los bienes comunes, los medios de producción o los bienes de consumo). Tomás de Aquino encontró una medida de valor que es inmanente a las mercancías: el tiempo de trabajo y los gastos empleados en producirlas, por lo cual todos los intercambios de mercancías deben realizarse basados en la igualdad del valor. Vender más caro o más barato de lo que vale una mercancía resulta ilícito e injusto.

Haciendo una recuperación progresista de la obra de Tomás de Aquino (también hay reaccionarias y conservadoras), podemos indicar que la presencia de esta obra se evidencia en los escritos marxianos sobre la dieta renana, donde denuncia que en la perversión de los principios tomistas del derecho natural se halla la esencia misma del capitalismo, porque el derecho queda reducido a derecho de apropiación. Siguiendo a Engels, Ferraro señala que los postulados tomistas se hallan en la base de los derechos económicos posteriores de John Locke, Adam Smith, David Ricardo y Karl Marx.

El pensamiento tomista se encuentra en la base de la Doctrina Social de la Iglesia (DSI). Sin embargo, Ferraro (2006)

considera que los postulados tomistas fueron desvirtuados, ya que las «recetas» dadas por la jerarquía se ocuparon más de los síntomas o consecuencias del capitalismo, que por su lógica, lo cual llevó a la iglesia a defender al capitalismo mediante una inconsistencia lógica: dice estar a favor de los obreros, pero acepta como legítima la explotación; proclama la primacía del derecho natural, pero no condena la propiedad privada que denega el uso, goce y disfrute de los bienes comunes: dice basarse en Santo Tomás, pero no es más que una mascarada. De esta manera, la DSI adopta un modelo explicativo de lo social: el de las «capas sociales».

En el tiempo de Camilo Torres, el estudio del pensamiento tomista era fundamento de la formación sacerdotal. Él recupera una mirada positiva de dicha filosofía y se afina en ella para analizar la realidad de los países tercermundistas y proponer una organización de sus Estados nacionales en función del bien común, que someta a la propiedad privada y adelante un conjunto de medidas socioeconómicas como expropiaciones. En su desarrollo, Camilo descubre los límites de la DSI y contraría su inconsistencia, llevándolo a abandonar las «capas sociales» para adoptar las «clases sociales». Solo entonces puede denunciar plenamente el conservadurismo y tradicionalismo eclesial por la vía del conformismo y la sumisión a los grandes poderes económicos, y abogar por una renovación interna de la iglesia: que vuelva a ser pobre, que ponga en el centro el bien común, que asuma el amor eficaz y que forme laicos para que transformen el Estado y ataquen los problemas de raíz.

De esta forma, la primacía del bien común y el fetichismo de la ley (civil y del valor) son los dos puntos de la filosofía de Tomás de Aquino en los que se conectan nuevamente Camilo Torres y Karl Marx.

Diálogos conceptuales

Prioridad de la investigación

En el tercero de los *Manuscritos económico-filosóficos* (1844), titulado «La propiedad privada y el comunismo», Marx plantea la idea de un «comunismo burdo», rudo o tosco, que surge de la envidia y el deseo de nivelación (esencia misma de la competencia) y no del conocimiento de la realidad. Tal comunismo, desprovisto de pensamiento, se constituye en una expresión consecuente de la propiedad privada, y la envidia general que lo produce «niega por doquier la *personalidad* del ser humano» (Marx, 2011: 56).

Por su parte, Camilo Torres, en diversas conferencias desarrolladas a lo largo de los años 1964 y 1965, planteará tres tipos de inconformismo (o anticonformismo), que él veía en los estudiantes universitarios y en la intelectualidad progresista: (a) *sentimental*, que alude a la afectividad de las personas buenas; se trataría de una empatía con el sufrimiento de las víctimas del sistema; (b) *por frustración*, que experimentan aquellas personas que, viniendo de condiciones de vida difíciles, se encuentran con personas que no tienen sus mismas condiciones, y expresan una cierta amargura; (c) *científico*, que resultaría del análisis de las situaciones y el estudio riguroso de la realidad.

Existe un diálogo conceptual entre el «comunismo burdo» y el «anticonformismo por frustración», a los que cada autor considera incompletos, y exigen, a su vez, priorizar la investigación de la realidad. Esta prioridad de la investigación conduciría a la superación de ambos: al «socialismo científico» y al «anticonformismo científico».

Principio liberación

Con toda propiedad, en su ética de 1998, Enrique Dussel acuña el «principio liberación», que el psicólogo social costarricense Ignacio Dobles Oropeza define como aquella actuación que busca afirmar una ética de vida y liberación que im-

plica, fundamentalmente, una contribución en la producción y reproducción de la vida humana, «en su corporeidad, en lo simbólico y pulsional, en sus características específicas y diversas, y en comunidad» (Dobles Oropeza, 2016: 97-98). Tal «principio» se expresa en Marx en la categoría *praxis* y en Camilo en la categoría *compromiso*.

Aristóteles considera a la *praxis* como las acciones y relaciones entre las personas que permiten conformar el carácter, en una perspectiva de perfeccionamiento personal. Hegel la re-define como la actividad humana que da forma al sujeto, es decir, que el hombre y la mujer son el resultado de su propio trabajo.

En la segunda y undécima de sus *Tesis sobre Feuerbach* (1845), Marx lleva la *praxis* al campo del conocimiento, considerándola como la acción humana que relaciona dialécticamente teoría y práctica en función de la transformación de la realidad. Entonces, la *praxis* se constituye en el propósito mismo del conocimiento, pues toma a la realidad como su punto «ontológico» y como concepto ha sido objeto central de larga discusión y reflexión en el campo marxista (Sánchez Vásquez, 2003).

Por su parte, Camilo habló de *compromiso*, que Fals Borda define como la acción o actitud intelectual que «al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa» (Fals Borda, 1970: 188). Este compromiso exige una confrontación, una ruptura afectiva-efectiva para poder alcanzar la «disponibilidad» y «adhesión» intelectual que conduzca a las personas al desapego del modo de vida burgués, porque «no se trata simplemente de estudiar y analizar la realidad, sino que es necesario un vínculo definitivo con la clase popular» (Herrera Farfán, 2018b: 51).

Así, las categorías de *praxis* y *compromiso* se relacionan fecundamente y en medio de ellas emerge el principio liberación como centralidad en las obras de Karl Marx y Camilo Torres.

Primacía de la comunidad

La *comunidad* en cuanto distinción analítica aparece con la publicación en 1887 del libro *Comunidad y asociación*, del sociólogo alemán Ferdinand Tönnies. Para Tönnies, la *comunidad* precede a la *sociedad*, y en aquella hay una preeminencia de «lo colectivo sobre lo individual y lo íntimo frente a lo público; el concepto de comunidad connota vínculos personales naturales y afectivos, motivaciones morales, altruistas y cooperativas». (Torres Carrillo, 2013: 38) Por su parte, la *sociedad*, nacida al calor del capitalismo, entraña un tipo de relación social basada en el lucro como símbolo de diferenciación y como un medio para la persecución de fines individuales, caracterizada por la individualidad, impersonalidad, contractualismo y regida por el interés; la esencia de la *sociedad* es el cálculo y la racionalidad. Tönnies recupera los debates de Marx, Comte y Proudhon, para plantear que la *sociedad* desarticula la *comunidad*.

Marx reconoce en la *sociedad* (capitalista) la ruptura de los vínculos comunitarios, ligada estrechamente al quiebre de la relación metabólica de los productores con los medios de producción presentes en la *comunidad*. Romper la *comunidad* es requisito *sine qua non* para el establecimiento del capitalismo.

En su última etapa, Marx acentuará su atención en la *comunidad*. Sus contactos con los comuneros parisinos de la década de 1870 y con los populistas rusos en 1871, lo fueron llevando a madurar esta convicción. Entonces, considera que el comunismo no necesita pasar por el capitalismo y puede basarse en las formas comunitarias que prefiguran el socialismo. No obstante, no se trata de un retorno absoluto e irreflexivo (nostálgico) a aquellas formas, sino la recuperación de aquellas formas superiores de tipo arcaico de propiedad y de producción colectivas. Para ello, las experiencias comunitarias deben superar su aislamiento y encierro en sí mismas, y esto solo será posible si se desarrolla simultáneamente una revolución social.

En esta misma dirección, Camilo considera la comunidad (campesina y barrial, raizal y popular) como base de la construcción de un proyecto social emancipador, su punto de partida prefigurador. Por esto, Fals Borda (2008) refiere a Camilo como un defensor del *comunalismo*, que se expresa tanto en la «acción comunal» y el cooperativismo, como en la (auto)gestión obrera. Pero la comunidad debe constituirse en actor político y elaborar una identidad de clase mediante la conciencia, la organización y la articulación. Este tránsito de «comunidad en sí» a «comunidad para sí» sería el mismo movimiento del paso de la *potentia* a la *potestas* descrito por Dussel (2010).

Camilo y Marx no idealizan la comunidad, sino que la comprenden como punto de partida. No promueven un retorno al pasado estático, sino una vuelta con perspectiva superior. Entonces, hay que comprometerse con la tarea de partir del pasado histórico para rescatar lo meritorio y trabajar por un orden de cosas superior, articulado a un nuevo orden social. La primacía de la comunidad entraña una superación prefigurante.

Palabras finales

Las relaciones y diálogos entre Camilo Torres y Karl Marx han sido oscurecidas, negadas, tergiversadas, invisibilizadas o descartadas a lo largo de este medio siglo. Uno de los móviles de esta incomprensión es la confusión entre paradoja y contradicción, que revela los límites de los paradigmas que nos permiten analizar, comprender o explicar las experiencias, los criterios y las categorías. Estos paradigmas ortodoxos bloquearon desde adentro las cúpulas (¡y las bases!) católica y comunista, conduciendo a la negación de la compatibilidad entre marxismo y cristianismo. Continuar dentro de este modelo paradigmático equivale a librar una batalla sin sentido, y la relación entre Camilo y Marx resulta contradictoria.

Sin embargo, la contradicción se revela como paradoja, porque el marxismo no es un bloque homogéneo sino más bien un *campo*, una *constelación*, un *modelo para armar*; es decir,

una compleja red en la que se anudan diferentes proyectos diversos (antagónicos algunas veces) que han sabido amalgamarse, aunque aludan a «redes conceptuales distintas, a gramáticas incompatibles, a linajes divergentes» (Mazzeo, 2018: 52). Asumir la complejidad de los marxismos conduce a complejizar sus relaciones con las teologías y sus posiciones frente al ateísmo.

No nos interesa someter a Camilo Torres a una prueba de ADN marxista para descubrir su «pureza» ideológica; aunque sea lo que frecuentemente se ha hecho, consideramos que esto resulta cuanto menos inútil y absurdo. Tampoco queremos bautizar a Marx. No obstante, reconocemos un nivel de vinculación de Camilo con los marxismos partiendo de la taxonomía cruzada entre las proposiciones de Ludovico Silva (2009) y Pablo Guadarrama (1994). Ellos nos ofrecen cuatro alternativas: marxista, marxóloga, marxiana y marxófila. La marxista se relaciona con el marxismo-leninismo; la marxóloga se basa en el estudio de la teoría sin vinculación con una práctica; la marxiana asume el estudio de la teoría en función de una práctica; y la marxófila se identifica con Marx, pero de alguna manera rechaza las obras de Engels y Lenin²¹. Entre estas cuatro opciones, situamos a Camilo como un marxiano, interesado más en la acción concreta que en los abalorios teóricos, aunque reconoce el estudio como requisito.

El marxismo para él era una caja de herramientas y soluciones técnicas en función de la experiencia concreta. Su filosofía de la praxis emergía como crítica del teoricismo, el activismo irreflexivo y el voluntarismo. Como herramienta, Camilo usó el marxismo. Parafraseando a Paulo Freire (2005: 41-43), podemos decir que Camilo sería un marxista radical (no ortodoxo): crítico, amoroso, humilde y comunicativo, abierto al diálogo y respetuoso de las demás posiciones. Esto lo acercaría a otras referencias del «marxismo olvidado» o «romántico»,

21 Consideramos que las posiciones marxista y marxófila guardan cierto grado de analogía, pues da la impresión que se plantee una aceptación y acogida «en bloque» de los postulados engelsianos o leninistas.

tales como Antonio Gramsci, Rosa Luxemburgo, José Carlos Mariátegui, Walter Benjamin, Ernst Bloch y Ernesto Guevara.

Camilo tenía una formación «escasa» en el marxismo y sus desarrollos teóricos en esta perspectiva estaban desflorando cuando murió. No obstante, esta «escasez» no puede verse como una limitante o una imposibilidad, porque como recuerda Miguel Mazzeo (2018), hubo muchos marxistas que tuvieron bibliotecas enteras y tiempo de ocio financiado y no aportaron cosas significativas al marxismo, mientras que otros y otras, con limitaciones teóricas o económicas lograron enriquecer la praxis marxista de manera significativa. Manuel Sacristán (1998) lo definió en una línea: hay personas que no lo saben, pero lo hacen.

La experiencia de Camilo se encuentra en una etapa teórica de descubrimiento, de creación, donde se inventaba el camino de la sociología latinoamericana y donde no habían ocurrido ni la Conferencia de Medellín, ni el mayo de 1968, ni la elección de Salvador Allende en Chile, y no existían ni la pedagogía freireana, ni la teoría de la dependencia ni tampoco las corrientes liberacionistas en ciencias sociales. Sin embargo, la experiencia de Camilo puede comprenderse como un *leitmotiv* en una nueva disposición teológica, sociológica y política, en una suerte de *fantasma* que recorre —hasta hoy— aquellos campos.

A partir de las conexiones ético-políticas y los diálogos conceptuales (categoriales) que pueden tejerse entre Camilo y Marx, emerge una perspectiva teopolítica revolucionaria, que amalgama teología, pensamiento crítico y lucha, compactadas por el cemento de las fuerzas de las tradiciones históricas rebeldes. Esta teopolítica común entre Marx y Camilo expresa un horizonte vincular, utópico, místico, mesiánico y encantador-continuador de la historia, que critica la religión lo mismo que la economía, y que vincula el «reino de la libertad» con el *amor eficaz*. Por esto, Frei Betto no duda en señalar que «el socialismo es el nombre político del amor» y en denunciar que quienes plantean la incompatibilidad entre cristianismo y revolución «son los mismos que creen que hay compatibilidad

total entre cristianismo y capitalismo, o son fundamentalistas marxistas» (Colectivo Frente Unido, 2017).

Esta perspectiva teopolítica (advertida por Walter Benjamin) resulta vigente en tiempos donde la modernidad ha conducido al planeta a una crisis civilizatoria sin precedentes y donde el capitalismo se consolida como la religión secular dominante: con su trinidad (mercancía-dinero-capital), sacerdotes y obispos (banqueros y CEO), seminarios (escuelas de marketing y MBA —*Master of Business Administration*—), ritos (consumo), templos (*shopping mall*), ética (competencia y cálculo de utilidad), sacrificios de altar (la vida de los seres humanos y la naturaleza) y legislación (ley del valor).

Por otra parte, resulta útil para enfrentar el protagonismo decisivo de ciertas sectas evangélicas y neopentecostales que, aliadas con las tendencias más retrógradas del catolicismo, apoyan proyectos reaccionarios y oscurantistas, y se enfrentan a las luchas por los derechos sexuales y reproductivos y por las identidades sexuales disidentes. Se trata de una teología capitalista y de un capitalismo teológico. Esta teopolítica nos sirve para batallar en simultáneo en el plano religioso y en el plano económico, enfrentando la hidra moderna para construir alternativas. Tal vez esto nos permita apostar simultáneamente por un «cristianismo científico» y un «socialismo utópico».

Epílogo

La praxis político-educativa de Camilo Torres

Cristian Olivares Gatica y J. Fabián Cabaluz Ducasse

Y yo tengo la conciencia de que sigo siendo sacerdote y, aunque no lleve la sotana, el hábito no hace al monje. Y lo que me hace fundamentalmente sacerdote, es hacer que mis hermanos se amen entre sí en una forma eficaz; y yo creo que la eficacia del amor no se logra, sino con la revolución.

Camilo Torres Restrepo

Agradecemos profundamente la invitación a redactar el epílogo del libro *La praxis educativa de Camilo Torres Restrepo* del compañero Nicolás Armando Herrera Farfán, puesto que es un texto que contribuye de múltiples maneras al desarrollo de las tradiciones críticas del campo educativo y pedagógico latinoamericano.

Desde las primeras páginas se puede reconocer una contribución de enorme relevancia: la ampliación de la memoria o del «archivo» popular en torno a sujetos referenciales de una educación de cuño liberadora. Solo para mencionar una pequeña muestra de materiales, durante las últimas décadas se han publicado variadas valoraciones del legado de Simón Rodríguez, José Martí, Luis Emilio Recabarren, José Carlos Mariátegui, Gabriela Mistral, Ernesto Che Guevara, entre otras y otros²². Particularmente desde Colombia, se habían

²² Algunos materiales referenciales, serían los siguientes: Wainszok, C., Durán, M., López Cardona, D., Ouviaña, H., Imen, P. (2013). *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América*. Ediciones del CCC Floreal Gorini; Kohan, W. (2013). *El maestro Inventor. Simón Rodríguez*. Miño y Dávila; VV.AA. (2019). *Simón Rodríguez. De oficio Maestro. Pionero de la*

publicado materiales relevantes en torno al legado de Orlando Fals Borda²³, pero se encontraba pendiente un trabajo que profundizara en las contribuciones teóricas y prácticas de Camilo Torres al terreno de lo político-educativo. Es precisamente en este sentido que consideramos que este libro contribuye a ensanchar nuestro todavía acotado archivo de educadoras y educadores populares y referentes políticos con acumulado de prácticas y reflexiones educativas. No tenemos ninguna duda de que es un libro que suma, que arma, que amplifica, que acrecienta. Es un libro que nos invita a seguir aportando desde la investigación y el trabajo militante en la construcción de caminos que permitan aproximarnos a las múltiples expresiones de nuestra memoria, esa que se forjó a punta de rebeldía y en diálogo permanente con nuestros pueblos.

Desde nuestra perspectiva, es relevante analizar el legado de Camilo Torres poniendo el foco en su praxis político-educativa, al menos por cuatro razones.

Primero, porque la praxis político-educativa de un referente revolucionario como Camilo Torres, nos remite a una acción social o a un conjunto de actividades —impulsadas institucionalmente o no— que tienen la intención de incidir en la subjetividad del otro/a (en sus maneras de situarse, relacionarse, conocer, saber, valorar, actuar, etcétera), en el marco de un ideario de ser humano y sociedad²⁴. En base a ello, el texto

Pedagogía Popular en América Latina. Editorial Laboratorio Educativo; Giller, D., Imen, P., López Cardona, D., Ouviña, H. y Vergara, M. (2016). *El Maestro ambulante. José Martí y las pedagogías nuestroamericanas*. Ediciones del CCC e Idelcoop; Rueda, M. (2021). *The Educational Philosophy of Luis Emilio Recabarren. Pioneering Working-Class Education in Latin America*. Routledge; García, H. (14 de junio de 2023). Mariátegui y la teoría marxista de la educación. *Semanario Voz*; Menoni, C. (2012). José Carlos Mariátegui y la educación. *Revista Regional de Trabajo Social*, 26(56), 49-60; Zegers, P. (2012). *Gabriela Mistral, pasión de enseñar*. Ediciones UV; Turner, L. (2017). *Del pensamiento pedagógico de Ernesto Che Guevara*. Editorial Capitán San Luis; Cabaluz, F. y Reartes, L. (2025). *Luchas educativas, anticolonialismo y socialismo. Estudios en torno a Mariátegui, Zavaleta y las experiencias educativas de Huayopampa y Warisata*. Ariadna Ediciones-Batalla de Ideas.

23 Torres, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Editora Nómada, IPECAL. Herrera, N. y Torres, A. (2023). *Orlando Fals Borda y la investigación participativa*. Editorial Laboratorio Educativo.

24 Es importante recordar que la educación no solo es lo que se da en la escuela. La educación escolar es un tipo de educación, pero no la única. La educación se da tanto dentro como fuera del espacio escolar, pues se desarrolla en el entramado de relaciones sociales realmente existentes entre distintos actores y sujetos en un momento y espacio dado, a partir de lo cual se contribuye en la reproducción o transformación de la sociedad imperante. Por ello, la educación escolar dialoga o se tensiona con las otras educaciones

elaborado por Nicolás Herrera es muy claro en evidenciar la praxis político-educativa de Camilo, la cual se configuró como un entramado de acciones y de planteamientos que buscaban desarrollar procesos de concientización e incidencia en la subjetividad popular.

Segundo, la praxis político-educativa de Camilo Torres enfatiza en la ampliamente trabajada idea de que toda educación es inherentemente política, pero también permite enfatizar en que toda política también es educativa o, al menos, contiene dentro de sí una dimensión educativa, sin la cual no podría desarrollarse. Ello es debido a que toda construcción política desplegada en el marco de construcción de hegemonía, necesita incidir de diversas maneras y a través de todos los medios posibles en la subjetividad de aquellos sujetos en los que espera influir con el propósito de construir consensos y legitimar sus planteamientos y acciones. Esto quiere decir que todo planteamiento y acción educativa tiene de por sí una determinada intencionalidad política, al mismo tiempo que todo planteamiento y acción política contiene una determinada intencionalidad educativa. Desde esta mirada, la educación y la política se comprenden como una unidad dialéctica: como dos caras de un mismo proceso social. En este sentido, los diferentes capítulos del libro nos invitan a abordar políticamente la educación, así como también a abordar educativa y/o pedagógicamente a la política²⁵.

Tercero, nos parece particularmente relevante que el libro desarrolle la praxis político-educativa de Camilo, abordando

que se impulsan en el contexto en que se desarrolla, y viceversa: las otras educaciones que se dan en y desde distintos espacios, pueden dialogar o tensionarse con la que se imparte desde los diversos espacios escolares, dentro de un determinado contexto.

25 Dentro de ello, es importante diferenciar a educadores/as de pedagogos/as; mientras los/as primeros/as se definen por elaborar planteamientos o desarrollar acciones con la intención de incidir en la subjetividad de otros/as/es, los/as segundos/as hacen dicha praxis educativa tomando elementos venideros desde el campo pedagógico, realizando una reflexión y práctica sistemática o constante de los fines más generales de tal educación, que le permite dar sustento y explicación pedagógica al proceso educativo que impulsa, a partir de lo cual generan diversas teorías, enfoques y corrientes de pensamiento pedagógico, entendidos como sistematizaciones o saberes emergentes de tal praxis educativa. Es decir, todo/a pedagogo/a es educador/a, pero no todo/a educador/a es necesariamente pedagogo/a, puesto que, para ello, también debe desarrollar una praxis pedagógica, a partir de su praxis educativa.

de manera contextualizada su obra y analizando críticamente el conjunto de fuentes (primarias y secundarias) disponibles sobre su vida, contexto y legado. El contenido político-educativo de Camilo Torres no se encuentra particularmente en uno u otro texto, sino que está diseminado en el conjunto de su obra; razón por la cual es relevante disponer de un trabajo re-constructivo del cuerpo total de sus registros (intervenciones, discursos, diarios de vida, epistolario, artículos, prensa, libros, folletos, obras artísticas o literarias, audios, registros audiovisuales, relatos, imágenes, objetos, etcétera)²⁶, debidamente contrastada y complementada con el conocimiento construido y los relatos o registros de sus contemporáneos —adherentes y detractores—, todo lo cual posibilita el aproximarse de manera rigurosa a la realidad estudiada.

Adicionalmente, el texto de Herrera Farfán analiza de manera integral la praxis político-educativa de Camilo Torres, porque va más allá de las referencias explícitas que realizó el revolucionario sobre la educación, reconociendo la latencia educativa de su construcción política; es decir, la dimensión educativa implícitamente presente, tanto en sus planteamientos como en su actuar político. Con ello, se hace referencia a las múltiples maneras de cómo buscó educar mediante una construcción política cotidiana y concreta.

Y una cuarta razón por la que nos parece relevante el libro sobre la praxis político-educativa de Camilo, refiere a la necesidad de analizar la educación en el movimiento dinámico de la lucha de clases. Esto implica reivindicar una doble dimensión en el legado del revolucionario colombiano: por un lado, la de una dimensión afirmativa o propositiva, que buscó desarrollar procesos de concientización y contribuir con procesos organizativos y de autoemancipación popular; por otro lado, la de desarrollar una dimensión negativa, que denuncia y acu-

26 Como señala el pedagogo cubano Manuel Valdés Rodríguez: «El estudio de los grandes maestros ha de hacerse en sus propias obras; de modo que, en vez de buscar un reflejo, por decirlo así, de sus creencias, sus afirmaciones y sus ideas, debe escudriñarse todo esto en el texto vivo de sus propias obras y en las primeras fuentes»; por lo que analizar la completitud de tales fuentes en el marco del contexto histórico en el que se crearon, permite realizar un «procedimiento para ser fieles a su pensamiento» (Turner, 2007: 19).

sa la praxis político-educativa de las clases dominantes, que apostaban por perpetuar y reproducir la estructura de clases de la sociedad colombiana, excluyendo con diferentes mecanismos y dispositivos a las grandes mayorías del campo y la ciudad.

Adicionalmente a los puntos que hemos formulado, nos parece relevante destacar algunos aportes específicos de la praxis político-educativa de Camilo Torres para repensar algunas aristas de las luchas educativas de Nuestra América. Nos centraremos particularmente en el carácter antidogmático de su legado, lo que lo llevó a constituirse en uno de los grandes referentes para pensar la articulación entre religión y marxismo, o entre cristianismo y socialismo. Y nos centraremos en reflexionar sobre sus contribuciones para pensar un trabajo académico militante y configurar una universidad popular al servicio de quienes sufren la exclusión, la explotación y la dominación en sus múltiples formas.

La praxis político-educativa de Camilo remarca la relevancia de constituir una izquierda antidogmática, es decir, una izquierda plural y democrática capaz de desplegar la dialogicidad freireana entre las distintas tradiciones emancipatorias de Nuestra América. Una izquierda que articule tradiciones marxistas, anticoloniales, feministas, liberadoras. La praxis de Camilo era ajena al puritanismo, la cerrazón y la asepsia, porque abogaba por el trabajo concreto con comunidades reales, colmadas de tensiones, ambigüedades y contradicciones internas. Desde su perspectiva, cuestión que se remarca con mucha claridad a lo largo del libro, Camilo abogaba por una izquierda que trabajara desde las complejas realidades históricas concretas de los sujetos. Más que resaltar a sujetos revolucionarios abstractos, convocaba a trabajar de manera concreta con todas las ambivalencias del campesinado, la clase trabajadora, la juventud y el pueblo pobre.

El antidogmatismo de Camilo se expresó con toda claridad en la articulación que realizará en vida del cristianismo y la revolución socialista. En esta dirección, el cura guerrillero

será una clara expresión de la tradición latinoamericana de la teología de la liberación, lo que abrió una oposición explícita hacia los sectores conservadores de la Iglesia católica, que de diferentes maneras contribuían a legitimar y perpetuar toda la violencia desencadenada por el capitalismo periférico de la sociedad colombiana. Camilo Torres criticó a aquellos sectores de la iglesia que se oponían a la reforma agraria, que se negaban a superar las lógicas asistencialistas de ayuda al prójimo, que validaban y defendían el poder de la clase dominante, y que nada hacían con respecto a los problemas de la injusticia, la pobreza, la corrupción. Camilo promovió una iglesia antielitista, comprometida con las y los pobres y oprimidos, obligada a luchar en la tierra por la justicia y la liberación. Sus formulaciones teológicas son indisociables de sus planteamientos sociológicos y políticos; por ende, para Camilo el camino de la religiosidad católica y del proyecto revolucionario debía articularse en función de la defensa de la vida y la dignidad del pueblo colombiano y nuestroamericano.

Otro aspecto relevante de resaltar de la praxis político-educativa en las que el sacerdote colombiano participó junto a sus compañeros y compañeras de lucha nos muestran también a un académico militante, que tuvo como una de sus principales preocupaciones el articular con sentido emancipatorio el campo académico con el mundo popular. En el ejercicio cotidiano de ese trabajo colectivo desarrollado dentro del contexto laboral y académico de Camilo Torres, fueron creando una nueva universidad dentro de la universidad; es decir, una nueva forma de hacer universidad, de pensar y crear o producir conocimiento, y de vinculación con su propia comunidad universitaria y el resto de la sociedad que, con dificultades y tensiones, como maleza en el asfalto, se fue abriendo paso en las grietas de las instituciones liberales y conservadoras pre-existentes.

Hoy en día, su trayectoria se nos revela como un ejemplo a seguir y recrear desde nuestras propias realidades, y como una referencia ineludible para estudiantes y trabajadoras y trabajadores que buscamos articular el ámbito universitario con

los procesos de lucha por la emancipación social (articulación extensible también a los otros niveles y ámbitos escolares). Del conjunto de tales experiencias, consideramos que hay al menos dos características de su praxis político-educativa articuladas entre sí que pueden aportar al ejercicio académico militante y a la prefiguración de una universidad popular en la actualidad: por un lado, la premisa de que la formación y producción académica militante se configura desde el protagonismo popular; por otro lado, la relevancia asignada al vínculo entre trabajadoras y trabajadores universitarios, estudiantes y pueblo organizado.

Con respecto al planteamiento de que la formación y la producción académica militante se configura y desarrolla desde el protagonismo popular, Nicolás Herrera Farfán explica con claridad que desde que Camilo Torres comenzó a ser sacerdote hasta su muerte en la guerrilla, su formación académica se desarrolló en diálogo, escuchando y vinculándose de manera directa, cotidiana y amorosa con las y los pobres del campo y la ciudad colombiana, incluyendo a quienes se organizaban para dignificar sus condiciones de vida. Es decir, tomando como referencia lo planteado en la introducción de este libro a partir de lo señalado por Karl Marx en su segunda y tercera *Tesis sobre Feuerbach*, su formación como académico militante fue resultado de una experiencia universitaria vinculada estrechamente al pueblo que padece y resiste al orden social dominante, el mismo al que finalmente entregó su vida con la esperanza de que alcanzara su redención emancipatoria como testimonio de su amor eficaz, propio de un cristiano revolucionario.

Puede que por dicha experiencia y posicionamiento político y de vida, su producción académica y trabajo universitario se haya centrado en visibilizar y comprender sus necesidades, condiciones y luchas sociales, a partir de lo cual impulsar publicaciones, programas sociales, políticas públicas y trabajos comunitarios que propendieran al protagonismo de los sectores populares en la mejora de sus propias condiciones sociales. Esta relevancia al protagonismo de las y los más pobres organizados, no es una actitud condescendiente ni caritativa,

sino que es considerada por Camilo como una condición fundamental para avanzar en la dignificación de la vida. Fue una apuesta política resultante de su propia experiencia al socializar con ellas y ellos, la cual sostiene que si no es desde y con quienes luchan y se organizan, no habrá dignificación ni liberación popular posible; y se constituyó en un saber popular que lo aplicó en los distintos ámbitos de su trabajo sacerdotal, político y académico militante.

Considerando dicho planteamiento, y en la línea de lo planteado por otros referentes del marxismo latinoamericano —como Luis Emilio Recabarren o José Carlos Mariátegui, por nombrar un par—, el sacerdote académico militante Camilo Torres apostó su vida por contribuir en fortalecer los procesos organizativos y de lucha impulsados desde los sectores populares, sin reemplazarlos en el camino de conquistar por sí mismos su propia liberación y dignificación social, sino que desde el posicionarse como parte de dicha clase social, aportando en ese horizonte a través del trabajo cotidiano. Desde esta mirada, el sacerdote colombiano le asignó al protagonismo popular en los procesos educativos y emancipatorios algo así como una «fe terrenal», que se desarrolló y reafirmó a partir de numerosos estudios e investigaciones realizados estrechamente con los sectores populares e inmersos materialmente en sus contextos, todo lo cual produjo la experiencia, el conocimiento y los saberes necesarios para pensar desde la mirada y cotidianeidad de los sectores populares, y para confirmar que solo desde allí podrían emerger las alternativas de liberación.

Por lo descrito en este libro, la experiencia y perspectiva política de Camilo durante su trayectoria lo llevó a participar de la disputa de espacios académicos existentes y de impulsar la creación e institucionalización de diversos espacios de formación, investigación y producción académica, con la finalidad de tener donde poner en práctica y expandir su forma de comprender el rol social de la universidad y la producción académica, además del vínculo que debía establecer con los sectores populares organizados. En la práctica, implicó que en su

desarrollo fuese emergiendo una nueva forma de ser y hacer universidad, y de realizar el trabajo académico, estableciendo vínculos con organizaciones comunitarias y territoriales para contribuir a los procesos que por sí mismas impulsan para mejorar sus propias condiciones de vida. En esta ruta es que Camilo Torres fue uno de los tantos promotores de la universidad popular.

Dentro de esta universidad popular emerge el conjunto de sus prácticas: la fundación de la carrera de Sociología realizada junto a sus compañeras y compañeros, la creación de cursos articulados a procesos y luchas sociales de organizaciones territoriales y comunitarias autogestionadas, la realización de publicaciones académicas y militantes, la construcción de una corriente o escuela de pensamiento propio, todas son experiencias que destacan dentro de su forma de comprender el trabajo, la formación y producción académica militante. La praxis político-educativa de Camilo Torres posibilitó, entre otras circunstancias por cierto, que numerosas estudiantes se formen profesionalmente en «donde las papas queman», con la perspectiva política y las herramientas metodológicas creadas mediante el trabajo académico, que como grupo fueron elaborando y, por tanto, con la posibilidad de ser un sujeto activo tanto de la producción de conocimiento vinculado a la realidad social, como en los procesos de transformación social emancipatoria desarrollados e impulsados por las propias comunidades organizadas.

Y con respecto a la relación que Camilo estableció entre el trabajo académico y universitario militante con los procesos de organización y lucha popular, nos interesa puntualizar en cuatro aportes para pensar la academia militante y la universidad popular.

Por una parte, —como ya se señaló— dicho vínculo lo desarrolló para impulsar la formación y la producción académica militante del estudiantado universitario, a la vez de contribuir en la dignificación de la vida de los sectores populares organizados. Gracias a dicho vínculo, la universidad popular

emergente de la praxis político-educativa que desarrolló junto a sus compañeras y compañeros, fue tanto lo desarrollado desde la universidad como la propia lucha social con la que se vincularon, porque en ambos espacios se generaron procesos educativos que dialogaron, se nutrieron y, probablemente, se tensaron entre sí. Por lo tanto, dicho vínculo se constituyó en elemento fundamental en su trabajo como académico militante, y en una condición necesaria para contribuir en procesos emancipatorios desde el espacio universitario.

Por otra parte, la trayectoria de Camilo muestra que impulsar y contribuir en la autoorganización y el protagonismo estudiantil universitario fue fundamental para que dicho vínculo pudiera desarrollarse. Sin organización estudiantil, el estudiantado no existe como sujeto político-educativo; por lo tanto, de darse el vínculo entre el campo académico y el mundo popular, sería solo entre el y la trabajadora universitaria y los sectores populares organizados, complejizando que estudiantes comprendan en el ejercicio de su oficio la perspectiva y el trabajo académico militante, y además —un elemento fundamental— que puedan sumergirse en la realidad de las comunidades populares, construyendo vínculos con ellas, aprendiendo con y de ellas. Es decir, se formarían estudiantes con ideas que después no necesariamente sabrían cómo o por qué aplicarlas.

Probablemente por lo anterior, haya sido importante el vínculo que el sacerdote y académico estableció con sus estudiantes, cuestión que se vio favorecida por la legitimidad y la confianza que mediante su ejemplo forjó ante ellas y ellos en su trabajo universitario. Camilo Torres, en tanto académico y revolucionario, generó las condiciones para incidir en la politización y autoorganización de los y las estudiantes, cuestión central para constituirse como sujeto activo del proceso de formación profesional, con comprensión tanto del sentido y las finalidades de la propuesta académica que colectivamente fueron construyendo, como de las herramientas metodológicas y formas cotidianas que permitían ponerla en práctica. Tal como se puede leer en el libro, el ejemplo que el sacerdote dio

a sus estudiantes mediante el vínculo que forjó con el pueblo colombiano, sirvió como una suerte de guía para que las nuevas generaciones de profesionales supieran cómo había que relacionarse con las organizaciones comunitarias y territoriales en el proceso investigativo y en los procesos sociales con los cuales se estaban relacionando.

Ahora bien, desde la mirada de Camilo, dicho protagonismo estudiantil universitario no debía reemplazar el protagonismo de los sectores populares en su lucha por dignificar sus vidas en base a su propio trabajo. En este contexto, toma mucha relevancia tanto el vínculo que hiciera con una comunidad organizada, como la propuesta que realizó Orlando Fals Borda sobre la academia militante y la metodología de Investigación-Acción Participativa, y que en conjunto desarrollaron en la carrera de Sociología, espacio de formación donde crearon y socializaron las herramientas necesarias para un trabajo universitario comprometido con los procesos emancipatorios y que promoviera el protagonismo popular.

En todo ello se puede observar cómo Camilo Torres tradujo su vivencia cotidiana con el pueblo colombiano al espacio académico, en este caso creando nuevos espacios dentro de la universidad que se vincularan con las realidades de las mayorías sociales, desde donde se fueron construyendo puentes de diálogo, tensión y retroalimentación mutua con perspectiva emancipatoria. Dicha articulación dada entre trabajadores y trabajadoras universitarias, estudiantes y comunidades organizadas, puede ser considerada como resultado del trabajo de «extensión» desarrollado en la práctica por la universidad popular.

En estas articulaciones, mediante sus distintos «magisterios» (técnico-universitario, popular y revolucionario), Camilo fue dando forma, en vinculación con las vidas, organizaciones y luchas de los sectores populares, a un conjunto de instituciones, de saberes y de metodologías que contribuían a comprender y mejorar las condiciones sociales de los sectores populares de Colombia desde ellos mismos.

Por todo lo planteado, consideramos que el libro del compañero Nicolás Armando Herrera Farfán, contribuye a revitalizar la obra y el legado de Camilo Torres, poniendo el foco en la dimensión político-educativa. En consecuencia, invitamos a militantes sociales, a educadoras y educadores populares, a maestras/os, a profesoras y profesores, y al conjunto de trabajadoras y trabajadores de la educación, a leer y estudiar estos materiales, a mantener viva la «chispa de la esperanza», a impregnarle actualidad al legado revolucionario del educador, sociólogo, político y sacerdote guerrillero.

Camilo renace en quienes aman eficazmente los pueblos. Como nos decía Daniel Viglietti, «Camilo Torres muere para vivir».

Santiago de Chile, abril de 2025

Bibliografía

- Aguilera Peña, M. (Ed.). (2002). *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Algava, M. (2009). *Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular* (2da ed.). Buenos Aires: América Libre Ediciones.
- Algava, M. (2022). *El abrazo caracol. Vínculo, grupo y comunalidad en la educación popular*. Buenos Aires: Editorial Ciccus.
- Benjamin, W. (2017). *O capitalismo como religião*. São Paulo: Boitempo.
- Betto, F. (2004). Mística y política. *Revista de espiritualidad*, (63), 105-110. Recuperado de <https://www.revistadeespiritualidad.com/upload/pdf/1749articulo.pdf>
- Boff, C. y Boff, L. (1982). *Libertad y liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Boff, L. (s.f.). Mística y espiritualidad: ¿Fundamento de una ética mundial? Recuperado de <https://es.scribd.com/document/287830502/Boff-Mistica-Espiritualidad>
- Bonilla, V. D., Castillo, G., Duplat, C., Fals Borda, O. y Libreros, A. (1972). *Por ahí es la cosa* (2da ed.). Bogotá: Fundación La Rosca de Investigación y Acción Social.
- Bonilla, V. D., Castillo, G., Fals Borda, O. y Libreros, A. (1972). *Causa popular, ciencia popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. Bogotá: Fundación La Rosca de Investigación y Acción Social.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor.
- Cabaluz Ducasse, F. (2022). *Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

- Calvez, J. Y. (1962). *El pensamiento de Carlos Marx*. Madrid: Taurus.
- Caycedo, O. de (1972). *El padre Camilo Torres o la crisis de la madurez de América*. Barcelona: Ediciones Aura.
- Colectivo Frente Unido (2017). Frei Betto: «El socialismo es el nombre político del amor». Recuperado de <https://latinta.com.ar/2017/06/frei-betto-el-socialismo-es-el-nombre-politico-del-amor/>
- Concha Córdoba, L. (1965). Carta a François Houtart (Julio 28). Bogotá: Archivo Colectivo Frente Unido.
- Copleston, F. C. (1960). *El pensamiento de Santo Tomás*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Crossan, J. D. (2016). *Cómo leer la Biblia y seguir siendo cristiano. Luchando con la violencia divina desde el Génesis al Apocalipsis*. Madrid: PPC Editorial y Distribuidora.
- Cubides, F. (Ed.). (2011). *Camilo Torres: testimonios sobre su figura y su época*. Medellín: La Carreta Editores-Universidad Nacional de Colombia.
- Dobles Oropeza, I. (2016). *Ignacio Martín-Baró. Una lectura en tiempos de quiebres y esperanzas*. San José: Editorial Arlekin.
- Domínguez, Ó. (2013). *47 febreros sin Camilo Torres. Entrevista a Gustavo Pérez Ramírez*. Papeles, tan solo papeles. <http://www.oscardominguezgiraldo.com/?p=1360>
- Dri, R. (2020). *Ethos, ética y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Dussel, E. (1969). *El humanismo semita. Estructuras intencionales radicales del pueblo de Israel y otros semitas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, E. (1972a). *Caminos de liberación latinoamericana I: interpretación histórico-teológica de nuestro continente latinoamericano*. Buenos Aires: Latinoamérica Libros.
- Dussel, E. (1972b). *Para una de-strucción de la historia de la ética I*. Mendoza: Editorial Ser y Tiempo.
- Dussel, E. (1973). *Caminos de liberación latinoamericana II: teología de la liberación y ética*. Buenos Aires: Latinoamérica Libros.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1993). *Las metáforas teológicas de Marx*. Pamplona: Editorial Verbo Divino.

- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación. La arquitectónica* (Vol. 2). Madrid: Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2010). *20 tesis de política* (2da ed.). Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación* (2da ed.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2014). *16 tesis de economía política: interpretación filosófica*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Editorial Trotta.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, O. (2002a). *Historia doble de la costa* (2da ed., vol. 2: *El presidente Nieto*). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-El Áncora editores.
- Fals Borda, O. (2002b). *Historia doble de la costa*. (2da ed., vol. 3: *Resistencia en el San Jorge*). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-El Áncora editores.
- Fals Borda, O. (2007). *Hacia el socialismo raizal y otros escritos*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Fals Borda, O. (2008). *La subversión en Colombia. El cambio social en la historia* (4ta ed.). Bogotá: Fica-Cepa.
- Fals Borda, O. (2013). *Ciencia, compromiso y cambio social* (N. A. Herrera Farfán y L. López Guzmán, Eds.). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Fals Borda, O. (2017). De la pedagogía del oprimido a la Investigación participativa. Intervención de Orlando Fals Borda, en el acto de homenaje a Paulo Freire (Bogotá, 4 de mayo de 2005). En *Dimensión Educativa* (Ed.), *Aportes 61. Paulo Freire y Orlando Fals Borda, educadores populares* (pp. 127-137). Bogotá: Imprenta Librería Salesiana.
- Fernández Buey, F. (2021). *Sobre izquierda alternativa y cristianismo emancipador*. Madrid: Editorial Trotta.

- Ferraro, J. (2006). *El capitalismo en la doctrina social de la Iglesia. ¿Bien común o propiedad privada?* Ciudad de México: Editorial Itaca.
- Flórez López, J. A. (2018). La teología de Camilo. En L. A. Rojas Barragán y N. A. Herrera Farfán, (Eds.), *Camilo Torres Restrepo. Polifonías del amor eficaz* (pp. 41-46). Buenos Aires: Editorial El Colectivo-El perro y la rana-Editorial Caminos-Editorial Quimantú.
- Freire, P. (1980). *Educación y concientización*. (C. A. Torres, Ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P., Bodipo-Malumba, E. I., Cone, J. H. y Assman, H. (1974). Educación, liberación e iglesia. En *Teología negra. Teología de la liberación* (pp. 13-48). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gabriel, M. (2014). *Amor y capital. Karl y Jenny Marx y el nacimiento de una revolución*. Barcelona: El viejo topo.
- Garzón Fonseca, N. C. (2018). Camilo Torres Restrepo: Educador popular. En L. A. Rojas Barragán y N. A. Herrera Farfán (Eds.), *Camilo Torres Restrepo. Polifonías del amor eficaz* (pp. 129-150). Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo- El perro y la rana- Editorial Caminos- Editorial Quimantú.
- Ginzberg, E. (2023). Camilo Torres, el «campeón de los débiles» (entrevista a Eitan Ginzberg). *Revista Lanzas y Letras*. Recuperado de <https://lanzasyletras.com/2023/04/14934-2/>
- Giraldo Moreno, J. (2010). *Cristianismo y Derechos Humanos*. Bogotá: El Búho.
- Giraldo Moreno, J. (2016). *Camilo, entonces y ahora frente a creyentes y agnósticos*. Bogotá: Impresol ediciones.
- González de Cardedal, O. (2015). *Cristianismo y mística*. Madrid: Edi-

torial Trotta.

- Gramsci, A. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel* (1a ed., vol. 4). Ciudad de México: Ediciones Era.
- Grupo de investigación Teología de la praxis. (s.f.). *Solo los cristianos militantes pueden ser teólogos de la liberación. Hacia una teología popular*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Guadarrama, P. (1994). *Marxismo y antimarxismo en América Latina*. Ciudad de México: Ediciones El Caballito-Editora Política.
- Guerrero, M. E. (2014). Camilo y el camino andado. En C. F. U. Fundación (Ed.), *Unidad en la diversidad. Camilo Torres y el Frente Unido del Pueblo (Aportes para el debate)* (pp. 347- 355). Bogotá: Ediciones Desde Abajo-Periferia Fondo Editorial.
- Gutiérrez Merino, G. (1975). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Guzmán Campos, G. (1967). *Camilo, el cura guerrillero* (2da ed.). Bogotá: Ediciones Servicios Especiales de Prensa.
- Harnecker, M. (1989). *Colombia: combinación de todas las formas de lucha*. Bogotá: Ediciones Sudamérica. Recuperado de <https://rebellion.org/docs/90193.pdf>
- Haya, V. (2018). *Descolonizar a Jesucristo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Herrera Farfán, N. A. (2018a). Insurrección política, subversión teórico-estética y rebelión teológica. Pinceladas e hipótesis sobre el 1968 en Colombia. *Huella del Sur*. Recuperado de <https://huelladelsur.ar/2018/05/08/insurreccion-politica-subversion-teorico-estetica-y-rebelion-teologica-pinceladas-e-hipotesis-sobre-el-1968-en-colombia/>
- Herrera Farfán, N. A. (2018b). *Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Herrera Farfán, N. A. (2018c). El socialismo raizal de Camilo Torres Restrepo. En L. Á. Rojas Barragán y N. A. Herrera Farfán (Eds.), *Camilo Torres Restrepo. Polifonías del amor eficaz* (pp. 151-181). Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo-El perro y la rana-Editorial Caminos-Editorial Quimantú.
- Herrera Farfán, N. A. (octubre de 2021-marzo de 2022). Carlos Marx, Camilo Torres y la utopía de la liberación. *Revista Temas* (108-109), 134-141. Recuperado de <https://temas.cult.cu/me->

dia/imagenes/Revista_Temas/archivos/Izquierdas%20y%20derechas%20en%20Am%C3%Agrica%20Latina_primeras5paginas.pdf

Herrera Farfán, N. A. (julio-diciembre de 2022). El «amor eficaz» de Camilo Torres Restrepo. Elementos para la discusión. *Revista Kavilando*, 14(1).

Herrera Farfán, N. A. (2023a). *Camilo Torres Restrepo. El profeta a(r)mado. Biografía mínima*. Bogotá: Editorial Laboratorio Educativo.

Herrera Farfán, N. A. (2023b). *Reflexiones sobre la Modernidad y la noción de «sujeto» de la epistemología tradicional*. Cuadernos de Pensamiento Crítico. Montevideo: Programa APEX-Udelar.

Herrera Farfán, N. A. (2023c). «La tarea vital de la Universidad es articularse con las experiencias colectivas de los movimientos sociales populares». Conversación con Isabel Rauber. *Hariak. Recreando la educación emancipadora*, (13), 12-17.

Herrera Farfán, N. A. (2025). *Camilo, profeta del amor eficaz*. Buenos Aires: La Comuna Fondo Editorial.

Herrera Farfán, N. A. y López Guzmán, L. (2013). Entrevista a Lisandro Duque Naranjo [archivo personal del autor].

Herrera Farfán, N. A. y Tommasino, H. (enero-junio de 2024). Los grupos de «referencia» o «motores». Apuntes claves para la metodología en la Extensión Crítica. *Revista +E: Revista de Extensión Universitaria*, Universidad Nacional del Litoral (Argentina), (20), 1-16.

Herrera Farfán, N. A. y Torres Carrillo, A. (2023). *Orlando Fals Borda y la Investigación Participativa*. Bogotá: Editorial Laboratorio Educativo.

Hinkelammert, F. (2007). *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión*. San José: Editorial Arlekin.

Hinkelammert, F. (2010). *La maldición que pesa sobre la ley. Las raíces del pensamiento crítico en Pablo de Tarso*. San José: Editorial Arlekin.

Hinkelammert, F. (2018). *El humanismo de la praxis: el ser humano como ser supremo para el ser humano*. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.info/index.php/libros/libros-de-franz-hinkelammert/espanol?start=20>

Houtart, F. (1991). *Camilo Torres, profeta y luchador social. Su sentido para nuestro tiempo*. Centro Valdivieso [Archivo Colectivo Frente Unido].

- Houtart, F. (2010). El sueño de Camilo. En *El sueño de Camilo* (pp. 9-17). Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- Houtart, F. (2014). *El bien común de la Humanidad*. Quito: IAEN.
- Houtart, F. (2021). *Camilo Torres Restrepo. Profetismo y revolución* (N. A. Herrera Farfán, Ed.). La Habana, Cuba: Consejo de Iglesias de Cuba.
- Iturriza López, R. (2023). *Política de lo común*. Buenos Aires: Acercándonos Ediciones.
- Jaramillo Arbeláez, A. M. (1985). Proyecto: Análisis y educación política sobre la experiencia del Frente Unido de Camilo Torres (1965-1966). (Fondo Gustavo Pérez Ramírez, Caja 3).
- Jaramillo Arbeláez, A. M. (2014). El Frente Unido, una experiencia inconclusa. En F. C. F. Unido (Ed.), *Unidad en la diversidad. Camilo Torres y el Frente Unido del Pueblo. (Aportes para el debate)* (pp. 212-239). Bogotá: Ediciones Desde Abajo-Periferia Fondo Editorial.
- Jaramillo Jiménez, J. E. (2017). *Estudiar y hacer sociología en Colombia en los años sesenta*. Bogotá: Ediciones Universidad Central.
- Korol, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. En A. E. Ceceña (Ed.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado. Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación* (pp. 199-221). CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cece/Claudia%20Korol.pdf>
- Korol, C. (2010). Volver a Camilo. En C. Korol, K. Peña, y N. A. Herrera Farfán (Eds.), *Camilo Torres. El amor eficaz* (pp. 11-17). Buenos Aires: América Libre Ediciones.
- Korol, C. (2022). *Pedagogía del ejemplo*. Recuperado de <https://www.enredando.org.ar/2022/06/26/pedagogia-del-ejemplo/>
- Londoño, J. E. (2021). Mística de la liberación, praxis política. *Po-lisemia*, 17(32), 137-150.
- Löwy, M. (1999). *Guerra de dioses. Religión y política en América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Löwy, M. (2005). Mística revolucionaria: José Carlos Mariátegui y la religión. *Revista Utopía y Praxis latinoamericana*, 10(28), 49-59.
- Löwy, M. (2010). *La teoría de la revolución en el joven Marx*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo-Ediciones Herramienta.

- Löwy, M. (2012). Romanticismo, mesianismo y marxismo en la filosofía de la historia de Walter Benjamin. En *Walter Benjamin: Aviso de incendio. Una lectura de las tesis «Sobre el concepto de historia»* (pp. 11–36). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Löwy, M. (2019). *Cristianismo de liberación. Perspectivas marxistas y ecosocialistas*. Barcelona: El viejo topo.
- Lukács, G. (1984). *Historia y conciencia de clase* (vol. 1). Madrid: Editorial Sarpe.
- Lüning, H. (2016). *Camilo Torres Restrepo. sacerdocio y política*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mancipe, J. F. (2021). *Actualidad del pensamiento teológico y sociopolítico del presbítero Camilo Torres Restrepo* [Tesis de maestría en Teología]. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Martín-Baró, I. (2016). Los cristianos y la violencia. En I. Gaborit y A. Blanco (Eds.), *El realismo crítico. Fundamento y aplicaciones* (pp. 259–320). San Salvador: UCA Editores.
- Martínez Heredia, F. (2012). *Las ideas y las batallas del Che*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales-Ruth Casa Editorial.
- Marx, K. (2004 [1844]). *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*. Buenos Aires: Del signo.
- Marx, K. (2011). *Acerca del suicidio*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.
- Mate, R. y Zamora, J. (2018). Sentido y actualidad de la crítica marxiana. En R. Mate y J. Zamora (Eds.), *Sobre la religión. De la alienación religiosa al fetichismo de la mercancía*. Madrid: Editorial Trotta.
- Mazzeo, M. (2013). *El socialismo enraizado. José Carlos Mariátegui: Vigencia de su concepto de socialismo práctico*. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- Mazzeo, M. (2018). *Marx populi*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo-El perro y la rana.
- Mazzeo, M. (2020). *Introducción al poder popular. «El sueño de una cosa»* (3ra ed.). Santiago: Tiempo Robado editoras.
- Mazzeo, M. (2023a). «Democracia» contra Democracia (o la política contra lo político). *A propósito de los cuarenta años de democracia en Argentina (1983-2023)*. Buenos Aires: Muchos Mundos Ediciones.

- Mazzeo, M. (2023b). *La comunidad autoorganizada. Notas para un manifiesto comunero*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Barcelona: Editorial Melusina.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la Revolución*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Miranda, J. P. (1988). *Comunismo en la Biblia*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Nicol, E. (1978). *La primera teoría de la praxis*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nidelcoff, M. T. (1975). *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* (2da ed.). Rosario: Editorial Biblioteca.
- Norden, F. (1974). *Camilo, el cura guerrillero* [Documental]. Bogotá.
- Olivares Gatica, C. (2024). La praxis político-educativa de Luis Emilio Recabarren: un análisis desde sus escritos de prensa publicados en Chile (1898-1924) [Texto inédito, realizado en el programa de Doctorado en Historia]. Universidad de Chile.
- Olivares Gatica, C., Cabaluz Ducasse, F., Saraos Paredes, M. y Cabaluz Rodríguez, F. (2018). Contribuciones teóricas para el análisis de la dimensión político-educativa del proyecto histórico popular chileno. *Revista HISTEDBR On-line*, 18(4), 927-939.
- Olivares Gatica, C., Guerrero Lacoste, S., Basáez Loayza, F. y Loiza Bustos, T. (2022). Reflexiones sobre (auto)formación política desde la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin (Santiago de Chile) en M. M. Palumbo, F. Cabaluz, M. Salazar Castilla, y A. Guelman (Comps.). *Formación política en América Latina: reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas* (pp. 73-98). Buenos Aires: CLACSO.
- Ouviña, H. (2019). *Rosa Luxemburgo y la reinención de la política. Una lectura desde América Latina*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Panikar, R. (2015). *I. Mística y espiritualidad. 1. Mística, plenitud de vida*. Barcelona: Herder Editorial.
- Peresson Tonelli, M. (1991). *La educación para la liberación en Colombia. Balances y perspectivas (1960-1990)*. Bogotá: Asociación de teólogos de Colombia Koinonía.
- Pérez Ramírez, G. (2009). *Camilo Torres Restrepo, mártir de la liberación* (3ra ed.). Quito: Ediciones La Tierra.
- Piotte, J.M. (1973). *El pensamiento político de Antonio Gramsci*. Buenos

Aires: Cuadernos de cultura revolucionaria.

- Quiroga Gaona, M. Á. (1997). *La educación en el pensamiento político de Camilo Torres Restrepo. Elementos de una educación liberadora* [Trabajo de investigación del Seminario: Historia de Colombia]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez Toro, E. (1984). *Camilo. Su vida, su proyección política*. Bogotá: Pregrafic Ltda.
- Rauber, I. (2009). «Presentación». En I. Mészáros, *Socialismo o barbarie. La alternativa al orden social del capital*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo-Pasado y Presente 21.
- Rauber, I. (2013). *Revoluciones desde abajo. Gobiernos populares y cambio social en Latinoamérica*. Buenos Aires: Peña Lillo-Continente.
- Rauber, I. (2017). *Refundar la política. Desafíos para una nueva izquierda latinoamericana*. Buenos Aires: Peña Lillo-Continente.
- Rauber, I. (2020). *Epistemologías desde abajo. Pistas para un pensamiento crítico situado, con pertenencia de clase*. Recuperado de http://isabelrauber.blogspot.com/2020/02/epistemologias-desde-abajo.html?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed:%20+CdigoRauber+
- Rico Barrera, J. A. (2022). Camilo Torres Restrepo: Configuración de un educador popular. *Marxismo & Educación*, (3), 9-18.
- Rodríguez B., Nicolás y García, A. (2017). ¡Papá, son los muchachos! Así nació el Ejército de Liberación Nacional (ELN). Bogotá: La Fogata Editorial-Ocean Sur.
- Sacristán, M. (1998). *El orden y el tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- Sacristán, M. (2017). «Advertencia» en: M. Sacristán (Ed.), *Antonio Gramsci. Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Sánchez Vásquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis* (2da ed.). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Saviani, D. (1988). *Escuela y democracia*. Montevideo: Editorial Monte Sexto.
- Silva, L. (2009). *Antimanual para marxistas, marxólogos y marxianos*. Caracas: Monte Ávila editores latinoamericana. Recuperado de <http://www.elsarbresdefahrenheit.net/documentos/obras/1967/ficheros/AntiManual.pdf>
- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: Cinde-Editorial El Búho.

- Torres Millán, F. (2009). La ruptura del amor eficaz. Camilo Torres, el movimiento estudiantil y la Teología de la liberación. *Caminos. Revista cubana de pensamiento socioteológico*. Recuperado de <https://revista.ecaminos.org/la-ruptura-del-amor-eficaz-camilo-torres-el-movimi>
- Torres Restrepo, C. (1970). *Cristianismo y revolución* (G. Olivieri, Ó. Maldonado, y G. Zabala, Eds.). Ciudad de México: Ediciones Era.
- Torres Restrepo, C. (2016). *Camilo Torres Restrepo. Profeta de la liberación. Antología (teológica) política* (N. A. Herrera Farfán y L. López Guzmán, Eds.). Buenos Aires: Editorial El Colectivo-Editorial Nuestra América.
- Turner Martí, L. (2010). *El pensamiento pedagógico del Che*. Buenos Aires: Editorial Nuestra América.
- Umaña Luna, E. (1978). *Camilo Torres: El nuevo humanismo* (Fondo Orlando Fals Borda, Caja 38). Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de Colombia.
- Valencia Tovar, Á. (1976). *El final de Camilo*. Bogotá: Tercer Mundo editores.
- Vega Cantor, R. (2002). *Gente muy rebelde* (vol. 4: *Socialismo, cultura y protesta popular*). Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.
- Villanueva Martínez, O. (1995). *Camilo: Acción y utopía*. Bogotá: Editorial Códice.
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weber, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman Merino, H. (1983). *Historia y política en el conocimiento (Discusión acerca de las posibilidades heurísticas de la dialéctica)*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zemelman Merino, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría* (vol. I). Ciudad de México: El Colegio de México-Anthropos.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza Editorial

Sobre el autor

Nicolás Armando Herrera Farfán (Neiva, Huila, Colombia, 1983). Psicólogo de la Universidad Surcolombiana (Colombia), diplomado universitario en Filosofía de la Liberación de la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina), magíster en Psicología Social Comunitaria y doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina).

Investigador en formación del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (IEALC-UBA) e investigador militante popular del Colectivo Frente Unido-Investigación Independiente (del que es cofundador). Profesor de la Universidad de San Isidro (Argentina). Integró el área de formación del Frente Popular Darío Santillán, participa de espacios de formación política como la Escuela de Formación Política «José Carlos Mariátegui» de Argentina e integra la Cátedra Itinerante «Orlando Fals Borda» y el equipo coordinador de las Jornadas Continentales del Amor Eficaz.

Libros: *Colección «Cuadernos de la América Profética»* [Coeditor] (Argentina, 2025); *(Eco)socialismo raizal. Ideas-acción para el siglo XXI* (Colombia, 2025); *Orlando Fals Borda. Educación, ciencia y cultura* [Antología] (Colombia, 2025); *El profeta a(r)mado. Camilo Torres Restrepo. Biografía mínima* (Colombia, 2023); *Reflexiones sobre la Modernidad y la noción de «sujeto» de la epistemología tradicional* (Uruguay, 2023); *Orlando Fals Borda y la Investigación Participativa* [coautor] (Colombia, 2023); *Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda* (Colombia, 2019; Argentina, 2018); *Camilo Torres Restrepo. Polifonías del amor eficaz* [Coeditor] (Cuba, 2020; Argentina, 2018); *Camilo Torres Restrepo. El revolucionario sonriente* (Colom-

bia, 2016) [Coeditor]; *Profeta de la liberación*. Camilo Torres Restrepo. *Antología (teológica) política* (Argentina, 2016) [Coeditor]; *Ciencia, compromiso y cambio social. Antología de Orlando Fals Borda* (Venezuela, 2015; Uruguay, 2014, Argentina, 2012) [Coeditor]; y, Camilo Torres. *El amor eficaz* (Argentina, 2010) [Coeditor].

Pachakuti
Colección de Pedagogía Crítica
Latinoamericana
Ariadna Ediciones

La Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana ***Pachakuti***, es una iniciativa de Ariadna Ediciones que busca socializar el conocimiento crítico generado en los procesos de investigación del campo pedagógico nacional y Latinoamericano. Las obras se publican preferentemente en formato digital. Todas las obras son sometidas a mecanismos de referato externo (pares ciegos, informes de editores, informes de calificación de grado y posgrado, etc.) que validan su pertinencia y calidad en términos técnicos y académicos. Su difusión es en acceso abierto en plataformas de indexación de internet. A este propósito, los/las autores/as incluidos están al tanto de la cesión de sus derechos, los que de todos modos se resguardan mediante licencia *Creative Commons By* que favorece la libre difusión del conocimiento y la creación.

Pachakuti se organiza a partir de dos núcleos temáticos:

1. Pensamiento pedagógico latinoamericano. Contribuciones de pedagogos/as, tradiciones y corrientes pedagógicas críticas producidas desde Latinoamérica, que entregan aportes epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos pertinentes al campo educativo y pedagógico nacional y regional. Particular interés generan las contribuciones en torno a

la relación entre educación y procesos de democratización social, política y económica; las complejas articulaciones entre educación, política e ideología: los debates en torno al reconocimiento de la alteridad, la interculturalidad y la descolonización del campo educativo y pedagógico; los planteamientos en torno producción de saber pedagógico crítico y la producción de conocimientos a partir de procesos de investigación-acción participativa; la construcción de proyectos pedagógicos preocupados por incidir en procesos emancipatorios fomentando el desarrollo de la conciencia ético crítica de los sujetos; el pensamiento crítico y su preocupación por la construcción de una universidad liberadora; entre otros.

2. Experiencias y prácticas pedagógicas transformadoras. Contribuciones de experiencias educativas y pedagógicas impulsadas por organizaciones docentes, sindicales, sociales y comunitarias de Latinoamérica, que poseen un carácter crítico y transformador. Experiencias y prácticas pedagógicas que resignifiquen la relación entre educación y trabajo superando los discursos de la meritocracia y el emprendedurismo; que formulen alternativas con respecto a la crisis ecológica a partir de una nueva vinculación entre educación y agroecología; que avancen en visibilizar la historia de los sujetos, comunidades, pueblos y naciones subalternizadas (población vulnerable, migrante y grupos indígenas y afrodescendientes) y de complejizar los debates sobre la temporalidad histórica; que desarrollen la crítica a la educación sustentada en los principios del patriarcado y el machismo avanzando en propuestas de educación no sexista y educación sexual integral; que a partir de lógicas anticipatorias o prefigurativas, avancen en la construcción de experiencias de aprendizaje democráticas, de educación constituyente y de una ciudadanía robusta, propositiva y deliberante; que vinculen los procesos educativos con los desafíos de la comunicación popular y el uso contrahegemónico de las tecnologías y comunicaciones; y que desde la especificidad del territorio local, regional y nacional, contribuyan con robustecer pedagogías críticas y liberadoras.

Finalmente, es relevante señalar que la colección está conformada por obras inéditas²⁷ que son productos de:

1. Proyectos de investigación: presentan resultados (concluyentes o avances) de ejercicios de investigación empírica, teórica, metodológica, histórica y/o epistémica que permiten generar nuevos conocimientos asociados a las perspectivas críticas del campo pedagógico.
2. Análisis y ejercicio ensayístico: presentan resultados del estudio de un tema o núcleo problemático, profundizando, ampliando, sintetizando y/o planteando nuevas perspectivas, a partir de la formulación de una tesis central y el desarrollo de razonamientos y argumentaciones para sustentarla.
3. Sistematización de prácticas y proyectos de intervención: presentan resultados de la sistematización de prácticas educativas transformadoras, así como de la práctica de implementación de un proyecto educativo de cuño emancipatorio, articulando elementos empíricos, epistemológicos, teóricos y metodológicos.

No se considerarán: informes administrativos, documentación de experiencias, ensayos de opinión, artículos periodísticos o protocolos de proyectos.

La Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana promueve la co-edición de las obras con Centros de Investigación, Universidades, Grupos de Estudio u otras Instituciones de Chile y Latinoamérica.

Coordinador de la Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana, Dr. Fabian Cabaluz Ducasse, email: fabiancabaluz@gmail.com – fabian.cabaluz@upla.cl

²⁷ Esto no implica que la Colección de Pedagogías Críticas Latinoamericanas no publique obras clásicas que no han sido traducidas y/o publicadas en lengua castellana.

Comité científico de la Colección de Pensamiento Crítico Latinoamericano

- Gaudencio Frigotto (Universidade Estadual do Río de Janeiro, Brasil)
- Lía Pinheiro (Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil)
- José Claudinei Lombardi (UNICAMP, Brasil)
- Anahí Guelman (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mercedes Palumbo (Universidad de Luján, Argentina)
- Piedad Ortega (Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)
- Leonora Reyes (Universidad de Chile, Chile)
- Cristian Olivares (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)
- Silvy de Alarcón (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia)

Textos publicados:

Título: *Karl Marx y el campo pedagógico. Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos, (1839-1848).*

Editores: Cristian Olivares Gatica, J. Fabián Cabaluz Ducasse & Felipe Zurita Garrido

Año de edición: Primera edición, 2023

Páginas: 151

ISBN: 978-956-6276-02-9

Título: *Construyendo barrio organizado. Saberes comunitarios hacia una vida digna*

Autores: Alconda Opaso González; Sebastián Guerrero Lacoste; Victoria Garcés López; Sebastián Ubierno Scheel; Patricia Cortez Varas

Año de edición: Primera edición, 2023

Páginas: 224

ISBN: 978-956-6276-26-5

Título: *Educación, política e ideología. Debates teóricos y contribuciones prácticas*

Editores: Fabián Cabaluz Ducasse, David G. Miranda

Año de edición: Primera edición 2024

Páginas: 432

ISBN: 978-987-813-833-6

Título: *Luchas educativas, anticolonialismo y socialismo. Estudios en torno a Mariátegui, Zavaleta y las experiencias educativas de Huayopampa y Warisata.*

Autores: Fabián Cabaluz y Lucía Reartes

Año de edición: Primera edición, 2025

Páginas: 172

ISBN: 978-631-90520-4-6

En tiempos en que el neoliberalismo neorreaccionario amenaza con destruirlo todo y la política se ve reducida a un juego de algoritmos, Camilo Torres Restrepo (1929-1966) irrumpe como una bocanada de aire fresco en un sofocante desierto de resignación.

Teólogo de la liberación antes de la etiqueta, sociólogo de las contradicciones, guerrillero por convicción ética, Camilo no es solo una figura histórica: es un método vivo para pensar la revolución en Nuestramérica. Su legado, silenciado por la colonialidad del saber y el imperialismo, encuentra una enorme afinidad electiva con nuestro presente: sus preguntas son las nuestras, su indignación late en las calles, su apuesta por la organización popular es brújula para los nuevos ciclos de lucha popular.

Lejos de hacer un ejercicio de arqueología histórica, en este libro Nicolás Herrera nos da numerosas coordenadas para navegar las tormentas del presente. No solo reconstruye su praxis educativa, sino que nos invita a reflexionar sobre la vigencia de su legado y su capacidad para inspirar nuevas formas de lucha y construcción colectiva desde abajo, en el camino hacia un mundo más justo y solidario.

Porque Camilo no es un mártir del pasado, sino un faro para quienes creemos que otro mundo es posible y cada vez más necesario.

(Del prólogo de Lucía Reartes y Douglas Estevam)

