

**LA PRÁCTICA PASTORAL EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
MINUTO DE DIOS, SECCIONAL BELLO**

JAIME JOSÉ SALCEDO DÍAZ

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
PENSAMIENTO: MAESTRO-FORMACIÓN
MEDELLÍN 2017**

**LA PRÁCTICA PASTORAL EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
MINUTO DE DIOS, SECCIONAL BELLO**

JAIME JOSÉ SALCEDO DÍAZ

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Asesor

JUAN CARLOS ECHEVERRI ÁLVAREZ

Doctor en Educación

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
PENSAMIENTO: MAESTRO-FORMACIÓN
MEDELLÍN 2017**

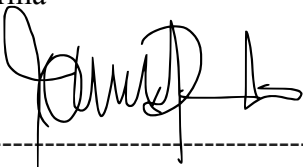
Declaración original

Julio 17 de 2017

Jaime José Salcedo Díaz

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma



Nota de aceptación

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Dedicatoria

*A Dios quien por su infinito amor me ha
llamado desde el vientre de mi madre
y me ha formado para servir y
amar aquellos que más lo necesitan.*

*A la Congregación de Jesús y María (Padres Eudistas)
quien me ha formado en la vida cristiana y Ministerial.*

A ella mi profunda gratitud.

*A mis padres y familiares, quienes siempre
han creído en mí y me han transmitido
con su amor y esperanza la perseverancia de la vida.*

Agradecimientos

A la Universidad Pontificia Bolivariana por permitirme hacer de ella mi alma Mater en la formación permanente

A mis grandes maestros, de manera especial a aquellos que con su paciencia y dedicación infundieron en mí el amor por la educación.

A mi asesor Juan Carlos Echeverri Álvarez por su gran corazón de maestro, quien me orientó en este trabajo de investigación y quien me enseñó que la educación es fuente de transformación humana.

Figura 1. Mapa de Macro- procesos Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto)

Figura 2. Percepción de los maestros sobre la incidencia de la Práctica Pastoral en la misión de Uniminuto Seccional Bello (75)

Figura 3. Percepción de los estudiantes sobre la incidencia de la Práctica Pastoral en la misión de Uniminuto Seccional Bello (75)

Figura 4. Percepción de maestros y estudiantes sobre la formación pastoral en la formación integral. (77)

Figura 5. Maestros encuestados sobre la pertinencia de la formación pastoral en el desarrollo social.

Figura 6. Encuesta a estudiantes sobre percepción de la incidencia de una práctica espiritual en los principios y valores institucionales.

Figura 7. Percepción de los estudiantes sobre la formación espiritual impartida en la práctica pastoral

Figura 8. Percepción de maestros de pastoral y estudiantes sobre la Prácticas Pastorales en al ámbito social

Figura 9 . Percepción de maestros sobre contenidos de la Práctica Pastoral

Figura 10. Percepción de estudiantes sobre la construcción del saber en la Práctica Pastoral

Figura 11. Percepción de los maestros en el diálogo fe y razón que promueve la Práctica Pastoral

Figura 12. Percepción de los estudiantes sobre la incidencia de la formación espiritual en las funciones sustantivas del modelo de educación de Uniminu

Glosario

AG, Ad Gentes, Concilio Vaticano II, sobre la actividad misionera de la Iglesia.

CJM: Congregación de Jesús y María (padres Eudistas).

CPMSJE: Centro de Pastoral y Misiones San Juan Eudes.

CELAM: Conferencia Episcopal Latinoamericana.

CEC: Congregación para la Educación Católica de la Santa Sede.

CIC: Sigla Latina *Codex Iuris Canonici*, cuya traducción es Código de Derecho Canónico.

CVII: Concilio Vaticano II.

GS: Gaudium et Spes, Concilio Vaticano II, sobre la Iglesia en el mundo de hoy.

LG: Lumen Gentium, Concilio Vaticano II, sobre la Iglesia.

OMD: Organización Minuto de Dios.

SC: Sacrosantum Concilium, Concilio Vaticano II, sobre la sagrada Liturgia.

SC: Sapientia Cristiana, Constitución Apostólica sobre la sabiduría cristiana.

UNIMINUTO: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Resumen

Esta investigación aborda la Práctica Pastoral como un tipo de pedagogía Católica que orienta los procesos de formación cristiana en Uniminuto Seccional Bello, a través de la identificación y descripción de las nociones y conceptos que configuran el horizonte conceptual de su saber y hacer. Esta Práctica particular se sitúa en la esfera de lo pedagógico como campo disciplinar que reflexiona e indaga por la producción de saberes que emerge de las experiencias de los maestros de formación pastoral, quienes se constituyen en actores y agentes del proceso de la enseñanza de la doctrina Católica.

Palabras clave : Práctica Pastoral, Pedagogía, Enseñanza, Iglesia Católica, saber.

Abstract

This research approaches the Pastoral Practice as a type of Catholic pedagogy that guides the Christian formation processes in Bello Uniminuto Seccional, through the identification and description of the notions and concepts that configure the conceptual horizon of their knowledge and doing. This particular practice is situated in the sphere of the pedagogical as a disciplinary field that reflects and inquires about the production of knowledge that emerges from the experience of teachers of pastoral formation, who constitute actors and agents of the process of teaching doctrine Catholic.

Key words: Pastoral Practice, Pedagogy, Teaching, Catholic Church, and Knowledge

1. Introducción

El objeto de esta investigación es la Práctica Pastoral en la Corporación Universitaria Minuto de Dios¹, que se asume como una pedagogía particular en la cultura Universitaria; esto es, la misión evangelizadora de la Iglesia Católica, que se sitúa en el marco de la Educación Superior e indaga por el sentido y significado del hacer y saber de su Acción. Esta práctica, que es intuitiva, y se encuentra implícita en la experiencia formativa de los maestros de Pastoral, registra no sólo saberes y conceptos, sino la manera de concebir y dirigir de manera reflexiva su actividad educadora. (Juliao, 2014)

La característica fundamental que presenta esta Práctica Pastoral es la falta de sistematización de los elementos que dan cuenta de su hacer y saber, ya que los responsables de la formación no realizan un ejercicio reflexivo aplicado a la práctica, por lo que ésta, la Práctica Pastoral, no es mirada y pensada desde una “pedagogía católica”, sino como un conjunto de actividades que se desarrollan sin ninguna articulación a los procesos de la institución. A falta de reflexión y sistematización de la Práctica Pastoral, Uniminuto no identifica aquellos saberes que aportan de manera genuina a su modelo educativo. (Uniminuto, 2014)

Esta hipotética falta de reflexión en torno a una práctica que es constitutiva de la comunidad Eudista y de la Uniminuto, hace necesario preguntarse por la Práctica Pastoral en clave pedagógica, porque a través de ella se construye un proceso de identificación, ordenación, interpretación y recuperación de la memoria histórica de los elementos que configuran la

¹Por Razones metodológicas en esta investigación se utilizará la sigla Uniminuto, ya que así es reconocida la

práctica eclesial, que de modo inconsciente e invisible producen una serie de saberes que exigen ser reflexionados y analizados para comprender, de esta manera, su saber y hacer, y proporcionar a la actividad del educador algunas herramientas que le permita reorientar sus experiencias de formación pastoral. (Eizaguirre, 2004)

El interés de esta investigación responde a tres razones académicas: Primero, por un carácter profesional, que como sacerdote y licenciado en Teología me permite realizar un ejercicio interdisciplinar a través de la reflexión educativa de aquello que es lo práctico de la Iglesia: la Pastoral; segundo, desempeñarme actualmente como director del Centro de Pastoral y Misiones San Juan Eudes (CPMSJE)², suscitó en mí la inquietud de conocer desde lo educativo, los elementos que la Práctica Pastoral aporta desde su saber a la formación Humana; y, tercero, en una institución de Educación Superior pedagogizada, se necesita cada vez más intervenir el conocimiento para constatar, describir y documentar el acontecer educativo que sucede en dichas prácticas.

Este trabajo resalta el valor de la Pastoral y su Práctica en el marco misional de la Institución. Por ello se hace apremiante describir conceptualmente los elementos configuradores que pedagógicamente construyan un discurso que aporte al modelo educativo de la Uniminuto, y no se siga viendo como un apéndice decorativo del macro-proceso. Además, es importante que la Práctica Pastoral se inserte en la racionalidad académica, que dialogue con otras disciplinas y saberes, para que ella misma se constituya en el ámbito de la Educación Superior una pedagogía

² Sigla que hace referencia al, área interna de Uniminuto que hace parte de los Macro-procesos Estratégicos de la Institución, y en donde me he desempeñado como director por seis años.

que propone, una serie de nociones discursivas que hablan de la acción educativa de lo Católico.

Para alcanzar los objetivos en esta investigación se propone una metodología praxeológica, que pretender: ver, juzgar, actuar y devolver creativamente los elementos conceptuales que se han identificado (Juliao, 2014). Es decir, ver las nociones y conceptos que el Magisterio de la Iglesia propone desde los documentos magisteriales sobre las orientaciones de la Práctica Pastoral en el ámbito de la educación superior. Juzgar la percepción de los maestros de formación pastoral en Uniminuto, que permita, desde el punto pedagógico, levantar las Práctica Pastoral. En palabras de José Luis Pardo (2004) “explicitar lo implícito de la práctica” (p. 86), para conocer no sólo su hacer y saber, sino también historiarlo como nuevo conocimiento. Actuar mediante unas líneas u orientaciones que le permita al maestro tener herramientas de recrear, ordenar e interpretar sus experiencias educativas; y, por último, recrear el saber mediante las premisas conclusivas que arrojaron los hallazgos encontrados en esta investigación.

La Práctica Pastoral al constituirse una pedagogía particular describe, en un contexto específico y limitado, los “procedimientos de la enseñanza de la doctrina católica” (Quiceno, 2004, p. 89). Es por ello que aspectos como Práctica Pastoral, Pedagogía Católica, enseñanza, formación, hacer y saber, están unidas entre sí; no es recomendable plantear su estudio desde la separación de los mismos, razón por la cual, los puntos que se desarrollan deben ser asumidos como una noción meramente metodológica. El desarrollo de esta investigación se llevará a cabo desde tres partes fundamentales:

Primero, se identifican los elementos teóricos -conceptuales que constituyen la Práctica Pastoral de la Iglesia en el ámbito de la Universidad confesional y de inspiración cristiana, con el objetivo de presentar desde el punto de vista documental, las orientaciones discursivas que se localizan en los procesos de la institucionalización de su enseñanza doctrinal. Los documentos del Magisterio de la Iglesia, especialmente el Concilio Vaticano II, la Congregación para la Educación católica y las exhortación apostólica sobre educación como la *Ex Corde Ecclesiae*, serán el referente de interpretación y análisis que nos permitirá describir la enseñanza de la Práctica Pastoral como fundamento pedagógico³.

Segundo, se describe el saber y hacer de la Práctica Pastoral situada en el contexto de Uniminuto, con el objetivo de identificar una pedagogía católica particular que se comprende desde el marco misional de la institución. Desde aquí la articulación entre la conceptualización pedagógica y la acción eclesial se fundamenta desde los autores de la historia de la práctica: Olga Lucía Zuluaga, Humberto Quinceno, Andrés Klaus Runge, Martínez Boom, entre otros autores que han trabajado el concepto de Práctica, esto, en diálogo con los documentos institucionales que respaldan la importancia de la Práctica Pastoral en la Universidad.

Tercero, se proponen unos lineamientos que orienten la Práctica Pastoral en Uniminuto que surgen a partir de los contenidos y concepciones de los maestros de la formación pastoral, con el objetivo de ordenar el saber pedagógico que encierra dicha práctica, historiarla e interpretarlas a la luz de las orientaciones propuestas por el magisterio de la Iglesia y de la

³ Por ser una parte eminentemente descriptiva, se utilizarán textos misionales y Magisteriales que tienen fechas de muchos años de elaboración.

filosofía institucional. En este tercer apartado autores como Carlos Juliao Vargas y Marlen Eizaguirre servirán de soporte mediante métodos de sistematización que desde el punto de vista educativo identifican y configuran el aprendizaje que surge de las experiencias en la enseñanza.

2. Primera parte

2.1 Asuntos conceptuales y metodológicos

2.1.1. Planteamiento del problema.

La Práctica Pastoral en Uniminuto se sitúa en el marco de la enseñanza de la Iglesia en la Educación Superior, con el fin de no sólo hacer presencia como institución religiosa que promueve el ejercicio de la evangelización y la promoción de los valores cristianos, sino de cumplir su tarea privilegiada: integrar la fe con la razón (Juan PabloII, 1990, p. 3). Sin embargo, esta integración se ve obstruida por la falta de interpretación crítica de las experiencias evangelizadoras que se desarticulan de los procesos misionales de Uniminuto, porque responden más a activismos que a programas metodológicamente ordenados y sistémicamente planificados; esto es, no existe sistematización de la Práctica Pastoral, por tanto, no se evidencian las lógicas pastorales del proceso formativo; a falta de reflexión y sistematización, se desperdician las potencialidades formativas de la Práctica Pastoral como una alternativa pedagógica para la vida universitaria.

En síntesis, la problemática de investigación puede ser presentada de la siguiente forma: En Uniminuto existe una tradición formativa que se reconoce como una Práctica Pastoral. Esta Práctica ha estado históricamente anclada en la tradición de la comunidad Eudista⁴ que la reconoce como el fundamento e inspiración del tipo de profesional que la institución le entrega a la sociedad (Uniminuto, 2014). Empero, esta Práctica termina por perderse en las lógicas del activismo de una cotidianidad que impide su sistematización y la constitución de un tipo de

⁴ El término Eudista es una derivación de Juan Eudes fundador de la Congregación de Jesús y María, quienes a su vez, fundan en 1950 la Obra del Minuto de Dios.

reflexión capaz de pensarla y constituir la como una alternativa posible de pedagogía particular, tanto para Uniminuto, como para la educación superior en general.

La problemática se presenta porque la Práctica Pastoral no es entendida como un tipo de pedagogía particular que orienta el saber educar de la Iglesia en el contexto de Uniminuto, por lo que los maestros no creen necesario someterla a un ejercicio evaluativo y de análisis que responda a las necesidades del contexto Universitario. Esto hace que la Práctica se encasille y se comprenda como una simple transmisión de la doctrina católica, lo que deja a un lado el proceso de transformación que necesariamente deben contribuir al desarrollo integral de la comunidad educativa.

La falta de reflexión y de sistematización de la Práctica Pastoral en Uniminuto, evidencia los siguientes elementos: **a)** existe una separación entre Pastoral y Pedagogía por lo que no suscita ningún interés indagar por su saber; **b)**, se pierden los nuevos conocimientos que emergen de las experiencias formativas, debido a que la memoria histórica de los acontecimientos no se registra; **c)** no se visualiza el aporte de su saber a la formación integral de la comunidad académica ya que no responde a procesos, sino que se yuxtapone a lo misional como algo decorativo; **d)** la falta de sistematización de la Práctica del Maestro no lo reconoce como sujeto del saber y de la enseñanza, sino como un asesor espiritual que acompaña los procesos catequético- sacramental. Para precisar los puntos anteriormente mencionados, se aborda de manera detallada cada uno.

a) La Práctica Pastoral se desvincula de la pedagogía porque no es asumida como objeto del saber de la educación. Ella es mirada como algo hierático, sagrado; como aquello que es dogmático y simplemente debe transmitirse, aprenderse, acatarse y practicarse. Por tanto, se anula el ejercicio reflexivo de indagar por ese saber que emerge a partir de las dinámicas socio-culturales que se da en la relación del maestro - estudiantes, vida-universidad; fe- academia, espiritualidad-cultura. (Jiménez, 2015)

La práctica Pastoral, al responder a presupuestos dogmáticos, infiere que su saber no es algo recreado y construido sino “dado”, por lo que es imposible movilizarse a esos “espacios abiertos” que Olga Lucía Zuluaga (1987) llamaba al “saber pedagógico”, un saber materializado, primero en los discursos pero que tiene que direccionar las prácticas de la enseñanza (p. 40). Esto es, la posibilidad de convertir la práctica pastoral en una práctica pedagógica.

Por otra parte, esta ruptura relacional entre Práctica Pastoral y pedagogía evidencia las falencias conceptuales que soportan la razón de ser de la Pastoral en la Institución. Su significado y acción se diluye en la confesionalidad y sacramentalidad, lo que hace de ella una práctica excluyente, ya que su oferta educativa se reduce a unos pocos que se denominan católicos, limitando de esta manera el término “inspiración cristiana” a elementos sólo confesionales, lo que produce un sesgo que limita esta práctica a procesos doctrinales y no a prácticas que tienen como objetivo la formación integral de las personas. Formación Integral entendida en parte como “la posibilidad de vivir la diferencia (...) donde predomina el debate académico, donde se contrastan las ideas dentro del respeto por la opinión de los demás” (Echeverri, 2010, p.21).

b) El saber al comprenderse como algo “dado” y no construido, hace que se dé más relevancia a los manuales del Magisterio eclesial que a las experiencias de los individuos, lo que hace que se pierda el equilibrio integrador entre la fe y la vida (Juan Pablo II, 1990). Las experiencias cotidianas no son asumidas como experiencias pedagógicas que dan forma a un tipo de Práctica; se quedan en una lógica de “transmitir” y de “hacer”, pero no como la potencia para analizar e interpretar la formación y, mucho menos, para concebir a la persona como sujeto que construye conocimiento a través sus experiencias. Sin reconocimiento de la experiencia no se ordena lo que acontece, no se registran los hechos para someterlos al análisis, no se interpretan las variables que juegan en la dinámica de la enseñanza, no se evalúa y no se indaga por su impacto, no produce conocimiento, por tanto, no genera aprendizajes y el conocimiento se pierde. (Eizaguirre, 2004, p. 15)

La falta de evaluación de los procesos hace que los proyectos y actividades se planeen desde oficinas y no desde las prácticas emergida de los contextos, eso permite que lo que se dice y se hace se conciba como islas separadas una de otras; así se pierde el significado de lo histórico, de la memoria que se construye desde la observación, el análisis, desde las actuaciones y recreaciones de la práctica, que visibiliza lo no mirado, lo no palpado, lo no dicho, no como simple descripción de acontecimientos, sino como respuesta de un “pensar permanentemente de la práctica”, como lo señala Andrés Klaus Runge (2002) para hacer referencia a la Práctica Pedagógica (p. 368)

c) La Práctica Pastoral al no realizar un proceso de construcción formativa a partir de las experiencias, su hacer estará descontextualizado de la realidad, por lo que su saber no aportará de manera pertinente al modelo educativo de la institución como lo es el desarrollo integral (Uniminuto, 2013). La Práctica Pastoral exige ser situada y aplicada, lo que implica reconocer por parte del maestro de pastoral y de la institución, las reglas de actuación que se evidencian en un contexto específico, en otras palabras, es el contexto lo que permite descubrir el sentido de ese saber y hacer en clave pedagógica, que ayude al maestro a transformar su entorno. (López Vélez, 2011)

A falta de claridad la Pastoral y su Práctica se justifican con una serie de actividades que no responden a las funciones sustantivas de la Universidad como lo es la Investigación, la docencia y la proyección social. Su existencia en el Macro proceso⁵ se vuelven un apéndice, responde más a un carácter misional que a un ejercicio de conceptualización que construye la especificidad de un saber. Precisamente, por ser misional y estar adherido a la institución, la Práctica Pastoral se transversaliza y permea no sólo el currículo sino la vida de la universidad aportando de esta manera al ideal profesional y social de la institución, es decir realiza sus apuestas a la formación integral. (Uniminuto, 2014)

d) La falta de sistematicidad de la Práctica Pastoral no indaga por los actores de la enseñanza católica, de manera especial el maestro. Basta con ser sacerdote o que haya tenido formación religiosa para legitimar su lugar en la Universidad sin ningún tipo de formación pedagógica, por lo que le resta importancia en su injerencia en los procesos de formación. A esto

⁵Hace referencia al Mapa de Procesos o cadena de valor de la institución que contiene el desarrollo de los procesos de Uniminuto, que permite identificar, ordenar, agrupar y analizar los procesos de acuerdo a la misión y mega establecida. En (Uniminuto, 2014,p.63).

se le suma que la formación pastoral del maestro en la vida universitaria es poco relevante, sólo reciben unas líneas de orientación y cada uno estructura contenidos que cree que debe transmitir.

Así, el estatuto que se le da al maestro de pastoral dentro del campo educativo no es el de poseedor de un saber pedagógico, sino un acompañante espiritual que tiene un perfil de paternidad; una condición legitimada más por investidura ministerial que por el saber que posee. Una especie de modelo orientación ética que, como dice Humberto Quiceno (2004) “su primer cuidado debe ser no decir o hacer cosas que puedan desedificar o escandalizar al que les oyese, ni realizar nada que no pueda imitarse a ojos cerrados” (p. 81). Esto se debe a que él no es percibido como un sujeto que reflexiona, que investiga, sino que orienta a partir de una doctrina y ejemplo de moralidad.

Estas cuatro consecuencias que arroja la falta de sistematización de la Práctica Pastoral en Uniminuto fueron evidenciadas en el marco de la presentación de la Institución al proceso evaluativo de acreditación institucional en el año 2014, en donde el Consejo de Capellanes, en sesiones de autorregulación con los maestros, descubrió que Pastoral no tenía registro de su actuar en la vida universitaria, que sólo tenía una serie de actividades desarticuladas que no respondía a procesos de formación, y que su sitio en el macro proceso institucional no era evidente en la práctica. (Uniminuto, 2014)

A partir de esta visita de Pares, se generó la inquietud por indagar la Práctica Pastoral en clave educativa, con el objetivo de identificar los elementos que permitan comprenderla como su saber pedagógico; además, una Práctica que ordene, interprete, analice y registre históricamente el conocimiento que de ella emerge. En otras palabras, responder a la pregunta

¿Cómo comprender la Práctica Pastoral en Uniminuto Seccional Bello que dé cuenta pedagógicamente de su saber y hacer?

Este propósito se hace relevante en cuanto es necesario articular el saber Pastoral a la vida académica, es decir, integrar el propósito mismo de su acción que es el diálogo fe-razón. Por otra parte, su comprensión ayudará a los maestros de Pastoral a reconstruir un discurso que, como lo decía Olga Lucía Zuluaga (1987), al referirse a la pedagogía: “recupera el sentido de su práctica: su significado, sus propiedades y los elementos que la componen” (p. 25). Para alcanzar dicha finalidad, se propone una metodología que cualitativamente responda a objetivos específicos que marcan la ruta de esta investigación; la apropiación de los documentos de la Iglesia y el trabajo experimental con los maestros, arroja algunos elementos que constituyen una pedagogía que responde a las necesidades de la vida académica.

Esta investigación se limita a Uniminuto Seccional Bello, pues fue allí donde se detectó la problemática planteada. Su desarrollo responde a un proceso sincrónico de la Práctica actual, para no caer en aporías arqueológicas que pretende recuperar evolutivamente la historia de la práctica a través del tiempo. El contexto, los maestros y su Práctica actual y situada permitirán cimentar de modo sistémico los aspectos que fundan la práctica Pastoral como un tipo particular de pedagogía católica.

2.1.2 Justificación.

Esta investigación es relevante porque aborda uno de los ejes fundamentales del saber de Uniminuto: La Pastoral. Ella, se constituye en un macro-proceso misional (ver gráfica 1) que promueve no sólo la identidad institucional sino la integración entre la fe y la razón que aporta al desarrollo integral de la comunidad universitaria. Se intenta dar solución a un problema real que se ha percibido en el campo de la experiencia educativa, por lo que se ve necesario realizar un acercamiento a su Práctica, con el objetivo de sistematizar su hacer y saber, para que se evidencie su conceptualización en la formación académica, y para identificar en clave educativa los elementos que la configuran como una pedagogía católica.

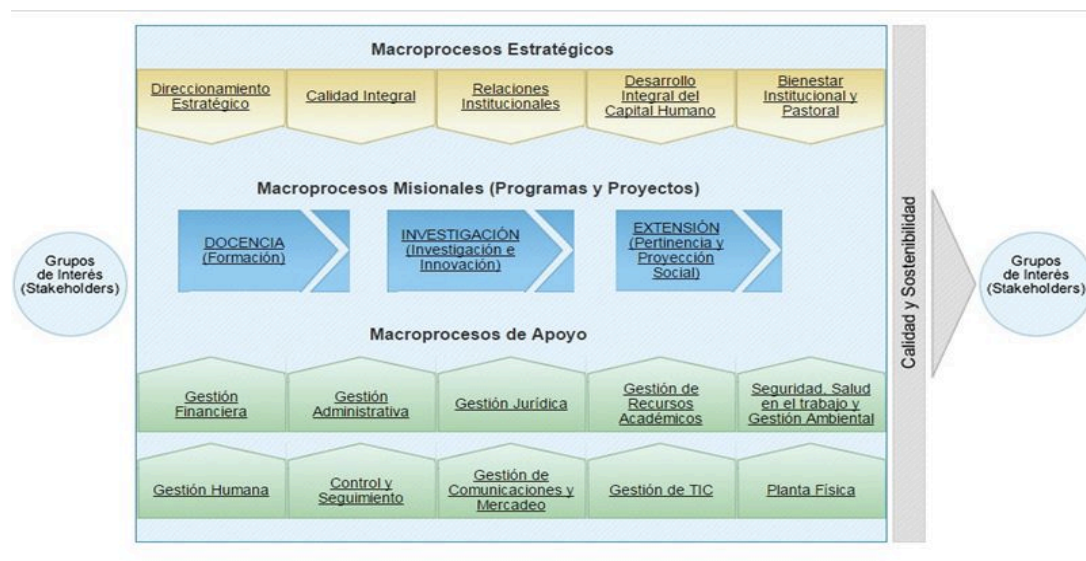


Figura 1. Cuadro de Macro-procesos de Uniminuto Seccional Bello. (Uniminuto, 2014)

Su implicación práctica es de carácter innovador para el Sistema Uniminuto por dos razones fundamentales:

Uniminuto en sus 25 años de actividad Pastoral nunca había abordado la reflexión de su Práctica desde el ejercicio pedagógico, razón por la cual la pregunta educativa por la Práctica

Pastoral es un tema necesario, ya que no sólo ayudará a extraer un saber que implícitamente se encuentra invisible en las actividades de formación pastoral, sino que también iluminará desde elementos conceptuales, las dinámicas que fortalecen y garantizan la identidad Misional en la institución.

La articulación interdisciplinar entre dos saberes como Pastoral y Pedagogía, que a través de un ejercicio de sistematización permite la construcción de un discurso teórico- práctico, que será perceptible, evaluable y generador de conocimiento en la educación superior; además, la práctica pastoral se fundamenta con una reflexión pedagógica sistemática y la pedagogía se enriquece con la práctica pastoral porque puede dar lugar a una mejor descripción de lo que puede ser una pedagogía católica.

Su valor teórico ayudará a la Congregación de Jesús y María⁶ (Padres Eudistas), ellos son los responsables directos del hacer pastoral en la Uniminuto mediante un carisma de formación particular⁷. También servirá de orientación a aquellas IES de carácter confesional que se preguntan por la definición conceptual de la Práctica Pastoral y sus implicaciones en los procedimientos de la enseñanza cristiana.

De esta investigación el primer beneficiario es Uniminuto no sólo por ser una IES, sino porque es el contexto donde se despliega la acción pastoral y desde donde emerge el ejercicio reflexivo de su práctica. Su aporte desde el punto de vista académico generará una nueva mirada y concepción del maestro de pastoral como pedagogo, que reflexiona sobre su propia práctica,

⁶Ver pie de página 4, página 17.

⁷ Los Eudistas tienen por Carisma la formación, la misión y la evangelización, sin embargo la formación es el carácter constitutivo de la Congregación de Jesús y María.

que le permite recrear curricularmente aquellas nociones básicas que la Iglesia propone como orientaciones educativas en el ámbito universitario.

Desde lo Social aportará a los procesos de cambio de las realidades de vulnerabilidad de los estudiantes en orden al fortalecimiento de su proyecto vida, y su experiencia espiritual y trascendente, ya que desde su sentido misional, Uniminuto ofrece su formación educativa a poblaciones con alto riesgo de vulnerabilidad. Este aporte será un valor agregado a su formación integral, en donde el desarrollo no sólo será profesional, sino humano y espiritual. Desde este aspecto, el aporte permitirá que el maestro de pastoral asuma la Práctica Pastoral como una Práctica Pedagógica que la integre a la vida Universitaria.

2.1.3 Objetivos.

2.1.3.1 General.

Caracterizar la Práctica Pastoral en Uniminuto seccional Bello, en clave de una pregunta por el saber y el hacer pedagógico.

2.1.3.2 Específicos.

Identificar los elementos teóricos - conceptuales que constituyen la Práctica Pastoral en la educación superior.

Describir *el saber y hacer* de la Práctica Pastoral en Uniminuto para configurar un tipo de pedagogía católica que orienta los procesos de formación cristiana

Proponer lineamientos que orienten la práctica pastoral desde los contenidos y concepciones de los maestros de pastoral.

2.1.4 Marco de referencia

2.1.4.1. Antecedentes

La pastoral Universitaria ha sido un tema de preocupación para las Universidades Confesionales y de inspiración cristiana; ellas han intentado definir su acción y su razón de ser en cada una de sus instituciones, así lo demuestran algunos textos eclesiales y de investigación, que han delimitado el concepto de pastoral universitaria como una mera actividad que realiza acciones, pero que en sí misma no se repliega para ser pensada y reflexionada (Juan PabloII, 1990, p. 18). Por consiguiente, su relación con la educación se ha abordado en un plano conceptual, más no en clave pedagógica, su práctica se ha reducido a actividades que dicen garantizar la misión e identidad de la institución, pero no se ha realizado la tarea de preguntarse por su práctica, y por el saber que ésta encierra. (Juliao, 2013)

Con la Carta Encíclica del Papa Pio XI *Divini Illius Magistri* (1929) se manifiesta la relación pastoral –educación, en donde la Iglesia reconoce algunos aspectos fundamentales en la formación cristiana como es: la facultad que le ha dado Cristo en el ejercicio de la enseñanza⁸; la figura “materna” que emplea la Iglesia sobre sí misma como la responsable de alimentar, educar las almas desde lo sacramental y doctrinal. Esta relación de pastoral- educación no se da en un plano pedagógico, sino en axiologías morales que constriñen la cultura e imponen la doctrina; a esto se le suma que sus postulados se trabajan más desde la escuela que a Instituciones de Educación Superior (p. 10).

⁸Id, pues, e instruid a todas las naciones, bautizándolas en el nombre del Padre, y del Hijo, y del Espíritu Santo; enseñándolas a observar todas las cosas que yo os he mandado” (Mt 28,20)

La Pastoral como asunto Universitario se aborda con mayor fuerza con la carta apostólica *Catholicas Studiorum Universitates* (1949) del Papa Pío XII, quien propone la construcción de una Federación de Universidades Católicas con el fin de promover a través de su acción, lugares donde se enseñe la ciencia pero iluminada por la fe para la verdadera transmisión de las virtudes cristianas. La práctica pastoral se ve como una actividad de vigilancia y no como acciones que dialoguen con la ciencia, ya que su “propósito principal era defender los derechos de Dios” (p.7).

Con el Concilio Vaticano II (1963), se despliega de manera más explícita la relación Pastoral y Educación, específicamente desde la Educación Superior con la Declaración *Gravissimum Educationis* que expone de manera muy genérica y entre líneas, los principios fundamentales sobre la educación cristiana en la vida Universitaria: el diálogo fe- razón en los procesos investigativos; la presencia del pensamiento cristiano y la enseñanza de la doctrina cristiana como sugerencias para universidades Católicas (p. 417).

Con la II Conferencia del Episcopado Latinoamericano (1968) se aborda la relación pastoral y educación y se manifiesta claramente el diálogo interdisciplinar entre el saber teológico con el saber humano. Se refiere a normas generales, mas no al cuestionamiento reflexivo de la acción de la Iglesia en el ejercicio pedagógico. No obstante, nuevamente se encuentra una superficialidad en el ejercicio práctico de la pastoral en el contexto Universitario, ya que se limita a prenotadas sacramentales y no de acciones educativas.

En la Constitución Apostólica *Sapientia Christiana* escrita por el Papa Juan Pablo II (1979) se promueve la presencia del pensamiento cristiano en la cultura de la educación superior mediante la misión evangelizadora de la Iglesia haciendo presencia en el contexto universitario. Desde este documento se deja ver cómo la evangelización que es propia de la acción pastoral toma fuerza por el mismo Evangelio para pensar, tener criterios de juicio y tener normas de actuación, esta última hace referencia a la acción pastoral en diálogo con la cultura, pero no se desarrolla en perspectiva de saber, sino de regulación.

Con la tercera Conferencia Episcopal Latinoamericana (1979), se enfatizó, nuevamente, en la acción pastoral de la Iglesia en la Educación Superior, pero no asumido desde lo pedagógico, sino desde elementos desafiantes que presenta la pastoral en la cultura universitaria, como lo es: la demanda de enseñanza en las IES, la secularización de la cultura, las ideologías emergente y el pluralismo de identidades. Frente a esto, el mismo documento recomienda que en las Universidades debe existir una animación pastoral, haciendo referencia a actividades que quizás no vislumbran una articulación entre la institución con la realidad.

Con la Constitución apostólica *Ex Corde Ecclesiae* de Juan Pablo II (1990), se define explícitamente lo que significa la pastoral universitaria como “aquella actividad de la Universidad que ofrece a los miembros de la Comunidad la ocasión de coordinar el estudio académico y las actividades para-académicas con los principios religiosos y morales, integrando de esta manera la vida con la fe” (p. 30). Desde este documento la práctica pastoral concretiza la identidad y misión en la institución, no es una práctica pedagógicamente reflexionada sino

práctica entendida como “hacer” como “actividad” que se limita a ofrecer servicios sacramentales y doctrinales.

La presencia de la Iglesia en la Universidad y en la cultura universitaria (1994) define algunas orientaciones frente a la inoperancia pastoral por sus métodos tradicionales que no responden a las necesidades y desafíos de la vida académica; se presenta una clara reflexión del papel de la pastoral en el ámbito universitario, que es promover la síntesis entre cultura y fe. La pastoral (como acción de la Iglesia) mas no como práctica pedagógica se enfrenta a los desafíos de la crisis de la identidad institucional ocasionado por ideologías científicistas y positivistas que distorsionan el mensaje, la presencia y la misión de la iglesia en la vida Universitaria. (p. 5)

Norberto Cardenal Rivera en el texto *la educación en la escuela y en la Universidad* (1997), asume los lineamientos trabajados en la *Ex Corde Ecclesiae*⁹ y define (no la pastoral) la fe como un elemento que debe ser “pensado”, entiéndase aquí “pensado” como aquello que construye una serie de ideas que lo vinculan a la vida misma. Desde este documento la aproximación del ejercicio reflexivo es con la fe, más no de la pastoral; la reflexión se hace desde el ejercicio trascendente del encuentro personal con Cristo, más no una reflexión abordada desde lo educativo, especialmente desde lo pedagógico.

⁹ “ Una inspiración cristiana por parte, no sólo de cada miembro, sino también de la Comunidad universitaria como tal; una reflexión continua a la luz de la fe católica, sobre el creciente tesoro del saber humano, al que trata de ofrecer una contribución con las propias investigaciones; la fidelidad al mensaje cristiano tal como es presentado por la Iglesia; el esfuerzo institucional a servicio del pueblo de Dios y de la familia humana en su itinerario hacia aquel objetivo trascendente que da sentido a la vida”(No 17).

Casiano Floristan (1998) asume el termino Práctica Pastoral con un modo más interdisciplinar poniendo en diálogo la Teología con las ciencias Humanas, es decir, el discurso reflexivo de la teología aplicado a las lógicas sociales. El acercamiento de la Práctica Pastoral como acción de la Iglesia en un contexto determinado, se comprende como reflexión de la fe que busca ser entendida e interpretada desde el contexto situacional de la persona. (p. 109).

La Carta Pastoral “del encuentro con Jesucristo a la solidaridad de todos” (2000) se expresa el término pastoral desde la integración entre el saber pastoral y la cultura del mundo, que promueve la implementación de iniciativas en la Universidad. Sin embargo, sólo se queda en la sugerencia de la implementación sin profundizar en la relación pastoral- cultura y razón-fe, por lo que su objetivo se dirige a un discurso de doctrina social de la Iglesia en la vida social como propuesta cultural.

Domingo García, en su tesis doctoral “*Utopía y realidad de la misión de la Iglesia Católica*” (2007), aborda una investigación que habla sobre la Misión de la Iglesia en la Universidad Católica, presenta de esta manera la asimetría que existe entre lo que dice el Magisterio de la Iglesia y su realización en los contexto académicos, es decir, el deber ser y el ser; teoría y práctica que se asume como asunto universitario, más no pedagógico. Su objetivo se enfoca en la Misión de la Iglesia desde el ámbito de la Teología pastoral y se desarrolla centrado en la metodología Ver- Juzgar- Actuar.

Domingo García, aunque no aborda una comprensión pedagógica, muestra elementos que fundamentan la identidad y la misión como elementos constitutivos que inspiran la acción pastoral. La relación práctica y teoría se ven entrelazadas en el desarrollo metodológico de la investigación, sin embargo, no se asume como discursividad pedagógica sino como evangelización de la Cultura en las Universidades confesionales. (p. 8)

En el sínodo de los Obispos en la asamblea XIII General Ordinaria (2012), se menciona la acción de la iglesia como creadora de una pedagogía de la fe, que se desarrolla doctrinalmente en los cuatro grandes títulos del Catecismo Romano: Credo, los sacramentos, los mandamientos y la oración del Padre Nuestro. Aunque existe una estrecha relación de la acción pastoral con la pedagogía, esta se ve como una metodología temática, más no como un ejercicio reflexivo que indaga por un saber. Su pedagogía se queda en lo dogmático y doctrinal, no se pregunta por el “cómo campo disciplinar” como decía Carlos Juliao (2013) cuando habla de la Práctica Pedagógica.

Manuel José Jiménez (2015) trabaja de manera detallada la presencia de la Iglesia en la Universidad a través de la Pastoral Universitaria. Ella se aborda como un elemento de inculturación que se inserta en la “racionalidad académica”, lo que permite un diálogo y un reconocimiento de los saberes, no para estar por encima de ellos, sino para estar juntos. Es claro, que este autor no trabaja la pastoral como práctica y mucho menos como pedagogía, pero brinda orientaciones eclesiales de cómo se percibe la presencia de la Iglesia en el ámbito Universitario.

Con estos referentes bibliográficos podemos constatar que, aunque existe una estrecha relación en las categorías trabajadas en esta propuesta de trabajo de grado, ninguna tesis de Maestría

o doctoral, como ningún documento institucional o eclesial ha realizado el ejercicio de someter las Prácticas Pastorales a una reflexión Pedagógica que ayude a sistematizar su saber para articularlo con los procesos de formación académica.

2.1.4.2 Referentes conceptuales

Los referentes conceptuales que a continuación se presentan, se constituyen en elementos claves en la comprensión pedagógica de la Práctica Pastoral en Uniminuto. Ellos se constituyen en el grueso categorial que fundamenta la construcción discursiva de esta investigación y las nociones epistemológicas que no sólo sitúa un tipo de práctica formativa, sino también permite entender el por qué, los para, el cómo, el quién de su acción educativa.

2.1.4.2.1 Concepto de Práctica.

Entrar a definir el concepto de Práctica es encontrarnos en primera medida con su delimitación etimológica del griego *πρακτικός*, formado de la raíz *πραξ* – hecho-y del verbo *Πράσσο* – de la primera persona del singular “Yo hago”, que hace referencia a la derivación latina de *practīcus* - actuar, es decir, lo referido a una acción que es ejercida por una persona (Ferrater, 2004). El Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2016) define, este término como –“1. f. El pensar y actuar que persigue un fin último, “2.f. el ejercicio de un arte”; “3.f. una destreza adquirida por un ejercicio”; “4.f. un uso continuado de una costumbre”; “5.f. una aplicación de una idea o doctrina”.

Por su parte, Para Paul Veyne (1984), la práctica (...) no es una instancia misteriosa, un subsuelo de la historia, ni un motor oculto: es lo que hacen las personas (...) está oculta y podemos llamarla provisionalmente la parte oculta del Iceberg, es simplemente porque le ocurre lo mismo que a casi toda nuestra conductas y a la historia universal: con frecuencia somos conscientes de ellas, pero no podemos conceptualizarlas (p. 207).

Es por ello que, el ejercicio de toda práctica es preguntarse por sí misma, por lo que está detrás de lo que se ve y se dice, es decir instalarlas en el plano de la conciencia y puedan entenderse no desde la arbitrariedad sino desde el ejercicio reflexivo de la razón.

Foucault (2002), habla de la práctica como actividad discursiva, “es el conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p. 198). Se comprende desde las formaciones discursivas de enunciados y nociones y de lo que ellos guardan o encierran lingüísticamente.

Para Michel de Certeau (2000), la práctica es el *arte del hacer*, el cual se entiende como “modos de operación o esquemas de acción” que el individuo realiza en su contexto cultural. Ciertamente, estas operaciones no están a simple vistas sino que se encuentran ocultas y diseminadas en los sistemas de producción y consumo, ligadas de esta manera a formalidades prácticas de una “ratio popular”, esto es, una manera o forma de pensar y actuar.

En Pierre Bourdieu (1997), la práctica se entiende desde las disposiciones éticas o *habitus* que se localizan en las particularidades colectivas y no individuales. Por tanto, el *habitus* es práctica, que se entiende como

Es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas (...) son principios generadores de prácticas distintas y distintivas (p. 19).

Roger Chartier (1992) aborda la prácticas como

(...) unas producciones inventivas de sentido operadas a partir de determinaciones múltiples (sociales, religiosas, culturales, etc.) que definen, para cada comunidad de lectores (o de auditores), los gestos legítimos, las reglas de la comprensión y el espacio de lo que es pensable (p. X).

En otras palabras, la práctica se asume como formas que se encarnan en gestos, espacios y costumbres a través de la relación entre el texto que lee y su interpretación.

Olga Lucía Zuluaga (1987) siguiendo la línea de Foucault, entiende el término de práctica desde el nexo conceptual y metodológico con la pedagogía ya que ella es la condición fundamental de su comprensión, por lo que la “práctica son formas de enunciación de saberes”,

es decir, es una práctica discursiva conlleva una normatividad propia y un sujeto definido que posee dicho saber que es el maestro.

Para Alberto Martínez Boom (2012), al igual que Paul Veyne, la práctica es “aquello que hacen las personas” (p. 58); y ese hacer se materializa en los discursos, los cuales se constituyen en objetos que dan cuenta de un conjunto de reglas que proceden de un mismo espacio conceptual. Este hacer es un acontecimiento histórico que se da en la singularidad de las personas, de sus experiencias, que al articularse con la pedagogía busca metodológicamente historiar el conocimiento que emerge de dicha Práctica.

Para Carlos Juliao (2011) la práctica es praxeológica, es decir, una lógica de la acción que “indaga y construye los saberes de la práctica” (p. 31). Esta praxeología es “práctica pensada”, que articula la experiencia con el conocimiento, brindando como resultado el descubrimiento de saberes que configuran una práctica definida, única y particular que se despliega en un contexto determinado.

Así pues, el concepto de práctica, se entiende como aquella acción que procede del campo de la experiencia y se define a partir de los procesos ideológicos y racionales de la historia, que implícitamente se encuentran en la práctica espontánea de la persona, y que es necesario hacerlas consciente mediante un ejercicio reflexivo que invite a preguntarse por aquello que encierra lo que evidentemente se ve y se dice, esto es, indagar por lo no-discursivo en lo discursivo. (Klaus, 2002)

En esta investigación, se asume el concepto de práctica que recoge Carlos Juliao (2011), que se entiende “como un discurso (logos) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción” (p. 27) Se trata no sólo de indagar por la particularidad de su acción y del saber que ella encierra, sino la construcción pedagógica que desde los saberes extraídos de la experiencia de la práctica se puedan encontrar, para que de esta manera se historicen: su significado, modos, metodologías y los elementos que den cuenta de su razón de ser dentro de la institución (Juliao, 2013, p. 9).

2.1.4.2.2 Concepto de Pastoral

El adjetivo pastoral hace referencia a la acción de la Iglesia en todas las realidades que circundan al ser humano. Esta acción tiene como finalidad la transmisión del evangelio en todas las culturas mediante la enseñanza. Su derivación proviene de la Palabra hebrea *ro'eh* (רעה) y posteriormente del término griego *ποιμην* que significa pastorear, esto es, el *pascere* que traduce apacentar, guiar, orientar, cuidar, y alimentar. Johannes Bauer (1967) comprende este concepto desde una metáfora educativa, ya que el concepto de cuidado y de alimento en el ámbito eclesial no se da desde un carácter físico, sino formativo y pedagógico, por tanto, Pastoral es la acción de educar y formar de la Iglesia.

Juan Pablo II (1990) define la Pastoral en el ámbito universitario como una actividad que “integra los principios religiosos y morales con los procesos académicos y para-académicos, integrando así la fe con la cultura” (p. 30). En cuanto Práctica es también saber de lo

misional, ella se adhiere a la vida universitaria con el único propósito de generar una identidad institucional y de promover la filosofía católica en la comunidad universitaria.

Julio Ramos (1995) comprende el concepto Pastoral desde el campo práctico de Jesús como maestro “Id y enseñad a todas las naciones” (Mt 28,19), que implica dos aspectos fundamentales: primero, el empoderamiento que reciben aquellos que han sido llamados a transmitir un saber; y segundo, las implicaciones pedagógicas que se dan a través de la práctica de la enseñanza. “La Pastoral es aquella Práctica institucionalizada que tiene la intención de transmitir y cuidar la doctrina del Magisterio de la Iglesia”.

2.1.4.2.3 Concepto de Pedagogía.

El concepto de pedagogía se circunscribe en la etimología griega *παῖς* (niño) y *άγω* (guía), hace referencia a la acción que realizaba el esclavo al conducir al niño a la escuela, sin embargo esta definición no se limita a una acción del “conducir”, sino como conocimiento teórico, reflexión práctica, saber que habla de lo educativo y de su comprensión práctica. El diccionario de la Real Academia de la lengua (2016) la define como la *ciencia o doctrina de la educación*.

Para Immanuel Kant (2003) la pedagogía es una teoría de la educación que tiene una comprensión física o práctica del desarrollo humano.

La educación física es aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados. La educación práctica o moral es aquélla mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. Es la educación de la

personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco (p. 11).

Para Philippe Meireu (2015)

La pedagogía, no sólo es lo que sucede en la escuela; no es, tampoco, el hecho de "explicar", como cuando decimos de carácter político que "se hizo la enseñanza". La pedagogía es el desarrollo e implementación de todo el trabajo adulto acompañante para permitir que un niño llegue a ser él mismo un adulto independiente y un ciudadano que puede participar en la vida democrática de su países (p. 1).

Olga Lucía Zuluaga (1987), la pedagogía se constituye como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 21). Esta pedagogía al conceptualizar las múltiples relaciones que se circunscriben a la práctica, es eminentemente discursiva, teórica, que soporta de esta manera el saber práctico del maestro. Desde aquí aparece pedagogía como teoría y práctica, no superpuesta la una de la otra, sino como saberes que enuncian formas y nociones de la enseñanza.

Para Carlos Juliao (2014) La pedagogía es “una teoría práctica que tiene por función orientar la prácticas educativas” (p. 23). La pedagogía como campo disciplinar implica no sólo una producción de saberes sino el proceso de ordenación conceptual que registrar de manera

teórica los modelos, métodos y procedimientos que aparecen en la práctica y que se constituyen como saber sobre y desde la educación.

Por consiguiente, la pedagogía se entenderá en esta investigación como el ejercicio reflexivo de las acciones humanas, específicamente de la acción entendida como práctica que se construye a partir de las dinámicas culturales del contexto. El ejercicio de racionalización de la Práctica, conceptualiza el saber que se encuentra implícito en dicha acción haciéndose discurso que posibilita la enseñanza de la vida cristiana.

2.1.4.2.4 Conceptos de Saber

Foucault (2002) comprende el saber como

el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (en este sentido, el saber de la medicina clínica es el conjunto de las funciones de mirada, de interrogación, de desciframiento, de registro, de decisión, que puede ejercer el sujeto del discurso médico) (p. 306).

Olga Lucía Zuluaga (1987) siguiendo a Foucault define el saber como

El espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y práctica para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales (p. 40).

Humberto Quiceno (2011) en este mismo sentido, delimita el concepto del saber desde la perspectiva Foucaultiana, “es lo que uno hace sin darse cuenta” (p. 103). El saber no se enseña, se practica, lo que se enseña es la disciplina que está contenida dentro de dicho saber. El saber es el productor de conocimiento, es acción que afecta y actúa desde unas prácticas.

Jesús Urbina en su libro “Saber, saborear la pasión de conocer” (2012) delimita etimológicamente la palabra “saber” derivándola de la raíz *-sap – apse* que implica dos aseveraciones: primero, hace referencia al verbo *sapio* que significa gusto sabor. Este significado es una característica propia de los sentidos, de las percepciones, lo que se degusta por la sensación de los alimentos. Segundo, hace alusión al verbo *sapere*, que significa conocer, saber; que tiene experticia o habilidad en conocimiento de algo a través de una práctica.

Diego Fernando Barragán (2015) articula el concepto del “saber” al de “Práctica”, no sólo desde una perspectiva pedagógica, sino ética, que se presenta como ese saber aplicado no desde la *thechné* griega que hacía referencia al conocimiento de aquello que se fabrica y que puede alcanzar un grado de perfeccionamiento, sino aquello que hace referencia a “la existencia humana, a aquello que es vital, virtuoso, un saber cuyo conocimiento práctico se sitúa en un tipo de inteligencia no conceptual sino del buen vivir, lo que los griegos llamaron *Phrónesis*” (p. 58).

Desde estas diferentes concepciones del saber, es claro que éste hace referencia a cualquier conocimiento que surge de la práctica o acciones ejecutadas por el ser humano. La importancia de acercarse a este concepto, es la forma de comprender no sólo el conocimiento que encierra dicho

saber, sino las prácticas que emergen de ella, de aquello que es vital y que se encuentra situado en las experiencias que no son evidentes y manifiestas.

Todos estos conceptos aquí descritos, posibilita la comprensión epistémica de la experiencia Pastoral en el campo de la vida universitaria. Es decir, es entender la acción de la vida eclesial en perspectiva educativa, que ayudará a construir un discurso pedagógico que no se yustaponga, sino dialogue con la cultura académica a través de la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan a cualquier institución articular la teoría pedagógica con la enseñanza pastoral de la Iglesia católica, en otras palabras, como decía Olga Lucía Zuluega (1987) al referirse al diálogo epistemológico y pedagógico: “ articular y a la vez diferenciar las conceptualizaciones pedagógicas y la enseñanza de los saberes específicos” (p.33).

2.5 Diseño metodológico

La presente investigación caracteriza en clave pedagógica la Práctica Pastoral en Uniminuto Seccional Bello; describe los elementos que configuran su saber y hacer en el campo de la práctica pedagógica. En esta caracterización es importante el proceso de construcción participativa¹⁰ que se da en el ordenamiento e interpretación de documentos y acontecimientos que dan cuenta de la Práctica Pastoral como un tipo de pedagogía católica. Para ello, se realizó una investigación cualitativa que se orienta por el enfoque investigativo de Uniminuto: la praxeología¹¹, el cual se constituye en la reflexión de la práctica y propone un proceso pedagógico a partir de cuatro fases: ver, Juzgar, actuar y devolución creativa. Que metodológicamente acompañan los tres grandes objetivos específicos trazados en esta investigación.

Fase del ver. Esta se constituye la fase exploratoria de la investigación (Juliao, 2011). Aquí se propone la identificación de los elementos teórico-conceptuales que constituyen la Práctica Pastoral en las instituciones de Educación superior de manera especial aquellas son confesionales y de inspiración cristiana. Esta fase que acompañará el primer capítulo, realiza un recorrido documental apelando al Magisterio eclesial, especialmente en los documentos dogmáticos, las Exhortaciones y Cartas Apostólicas, que justifican cómo la Iglesia Católica en su ser de *Magistra* presenta unas orientaciones que identifican un tipo de Práctica Pastoral que se

¹⁰Este proceso participativo tendrá su soporte conceptual en Eizaguirre, M. (2004) La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas, Bilbao, Universidad de Deusto.

¹¹“Es la construcción de saberes de la acción (lógica científica). El objeto principal de la praxeología es la elaboración, experimentación y validación de modelos de acción que sean útiles para la gestión de la praxis (...) Ahora bien, para lograrlo, el enfoque praxeológico supone cuatro fases o momentos: Ver, Juzgar, actuar y devolución creativa” En: Juliao (2011) El enfoque praxeológico, Bogotá, Uniminuto. Cabe aclarar que estos momentos acompañarán metodológicamente la segunda parte del trabajo investigativo.

inserta en la vida Universitaria, y que, propone de esta manera una forma pedagógica del diálogo fe-cultura (Juan PabloII, 1990, p. 43). En otras palabras, se expone en clave pedagógica cómo la Iglesia entiende la Práctica Pastoral en la vida Universitaria.

Fase del Juzgar. Esta se constituye en la fase de la interpretación. Allí se examina, analiza y ordena las formas del saber que contiene la Práctica Pastoral. Desde aquí se visualiza y se juzga la Práctica situada y realizada por los diferentes maestros de la formación pastoral con el fin de comprender la Práctica Pastoral como un tipo de pedagogía particular que da respuesta a un modelo de formación específico como el de Uniminuto.

En esta fase, a partir de instrumentos experimentales como una entrevista semi-estructurada y de encuestas tipo Likert, en el segundo capítulo se describe el saber y hacer de la Práctica Pastoral dentro del Marco de Uniminuto, para indagar cómo esta pedagogía católica descrita en el primer capítulo se sitúa y se aplica en los contextos específicos de una institución. Aquí se expondrán percepciones, nociones, metodologías que los maestros señalan en su Práctica situada y que se valida en la percepción de los estudiantes que se constituyen beneficiarios de dicha formación.

El análisis e interpretación, parte de ocho entrevistas semi-estructuradas aplicadas a maestros de formación pastoral de Uniminuto. Dicha entrevista se estructuró en un formato que recogía cuatro bloques temáticos: Planeación, contenidos, evaluación y percepción, con el ánimo de indagar por aquellas prácticas que estructuran su manera de enseñar. Luego se realizó un ejercicio de análisis a través de rotulaciones de aquellos elementos comunes que los maestros

dicen y hacen de manera espontánea y que no son conscientes de ello. Posteriormente, para dar mayor énfasis a la entrevista, se aplicó una encuesta tipo Likert a 38 maestros y a 80 estudiantes para reconocer la percepción de la Práctica Pastoral tanto en los que enseñan como los que reciben la formación.

Fase del actuar. Esta tercera fase hace referencia a la propuesta aplicativa que desde esta investigación se sugiere. Después de indagar por los elementos conceptuales que configuran la Práctica Pastoral en Uniminuto Seccional Bello, se propone una serie de orientaciones que le permita a los maestros desde Pastoral, analizar e interpretar su Práctica para sistematizar sus experiencias de formación, con el ánimo de seguir recreando una pedagogía particularmente católica que da respuesta al modelo educativo de la institución. Esta fase contribuye a que los maestros comprendan el rigor de la planeación, sus contenidos, sus estrategias pedagógicas, sus metodologías y conceptos.

Fase de la devolución creativa. Desde esta fase, se presentan las conclusiones. Es la forma concreta y clara de presentar de manera sintética la conceptualización de las experiencias emergidas de la formación Pastoral. En otras palabras, es la fase que comprende recreativamente la Práctica Pastoral y el nuevo conocimiento que ella produce en su despliegue en la institución. Este nuevo conocimiento lo que permite es que el ejercicio de la Práctica Pastoral sea abstraído como una pedagogía Católica que aporta a la acción de la Iglesia en las universidades confesionales y de inspiración cristiana.

3. Segunda parte

3.1 Fase del ver

3.1.1 La Práctica Pastoral como pedagogía católica en la Educación Superior.

El objetivo de este capítulo es identificar los elementos teórico conceptuales que constituyen la Práctica Pastoral en el ámbito de la universidad confesional y de inspiración cristiana, que muestra una pedagogía católica que imbrica entre la enseñanza y la educación, las nociones y significados que configuran su saber en el contexto de la educación Superior. Para ello se sitúa la Práctica Pastoral como eje transversal que dialoga con lo educativo, que propone una vía pedagógica que sustenta el concepto de Práctica que pasa del término “oficio pastoril” al concepto del “hacer” desde el punto de vista formativo. Este tránsito que al parecer es algo irrisorio y banal para algunas universidades, se constituye en la pieza clave de la comprensión pedagógica de los procedimientos instruccionistas que discursivamente la Iglesia expone en la vida universitaria a través de la instrumentación técnica de la enseñanza. (Quiceno, 2004)

Por tanto, indagar la Práctica Pastoral como “hacer” eclesial, es preguntarse en últimas por el procedimiento de su enseñanza y cómo realiza un discurso pedagógico que construye y ordena un tipo de lenguaje, comprensiones, nociones, conceptualizaciones, percepciones y acciones específicas, que dan cuenta de una pedagogía concreta que se orienta a formar un modelo de hombre a partir de Jesucristo como Hombre perfecto, como decía Humberto Quiceno (2004) una “pedagogía histórica y conceptual (...) orientada por la Iglesia a nivel del territorio, de lo moral y de la formación del hombre” (p. 87).

Lo que se trata es de presentar la Práctica Pastoral desde el lenguaje eclesial Universal para no llegar al sesgo de suscribir la Práctica a un tipo de pedagogía católica de comunidades religiosas como la jesuítica, dominica y lasallista quienes se consideraban los pioneros de las instituciones educativas. Desde aquí el concepto de pedagogía católica se asume como el discurso que ha construido la Iglesia como comunidad Universal (Católica) sobre la educación, su objeto, su método, sus formas, inspirados en una filosofía cristiana que propone un modelo de hombre y un modelo de sociedad al estilo *Civitate Dei* de San Agustín. (Quiceno, 2004)

La Práctica Pastoral como pedagogía católica responde al cómo la Iglesia comprende su acción educadora, su “hacer” en el contexto Universitario a través de las diferentes orientaciones que, identifica, describe, analiza y sitúa en sus concepciones y políticas su discurso pedagógico, en últimas, es preguntarse ¿Cómo está constituido ese saber pedagógico que carga la Práctica Pastoral? ¿Cuáles son sus nociones, conceptos, lenguajes y elementos fundamentales? (Quiceno, 2004). Para ello, es necesario apelar al ejercicio interdisciplinar entre eclesiología¹² y pedagogía que permita reconstruir conceptualmente lo que entiende la Iglesia católica desde el punto de vista pedagógico de la “Práctica Pastoral”.

¹²El termino comprende el estudio del hacer y presencia de la Iglesia en el mundo (Pié-Ninot, 2007.p.15)

3.1.2. Relación entre Práctica Pastoral y Educación: Desde la práctica pastoril a la Práctica Pastoral.

Como ya lo indicamos, la Práctica Pastoral funde sus raíces en el verbo *Pascere*¹³ que se constituía en el oficio o actividad pastoril que realizaba aquellas personas que se dedicaban al cuidado del rebaño. Esta actividad manifestaba las distintas acciones de *acompañar*, *guiar*, *apacentar* que realizaba el cuidador de ovejas en la tradición oriental, y que definía el carácter personal del individuo, uniendo el oficio con la persona, denominándose de esta manera: Pastor. (Dalmau, 1951)

Aunque el análisis teórico del significado de la Práctica Pastoral parte en primera medida de una concepción eclesial que la vincula a una tradición veterotestamentaria¹⁴ sobre el pastorear, es claro que hay que reconocer que el termino *Pascere* como práctica del pastor ya existía en los contextos profanos de los pueblos rediles de Mesopotamia y medio oriente.¹⁵ El *Pascere* como práctica pastoril, se constituía en la acción que demandaba en primera medida, atender y vigilar físicamente el animal, dándole alimento, llevándolo abrevar agua, cortar su lana, protegerla de las bestias salvajes y ejercer sobre ella una acción benéfica del cuidado. (Diez, 1969)

¹³ Ver página 37

¹⁴ **EI DRAE** (2016) lo define como aquello que es perteneciente al Antiguo Testamento, la primera parte de la Biblia que comprende 46 libros. (Gen 4, 2 ; Isaías 40, 11; Sal 78,70; Sal 23, 1-4; Juan 10, 2-4. 21,15)

¹⁵ Ya en el código Hamurabi se estipulaba la figura del pastor como un oficio reconocido en la población y en donde se especificaba mediante normatividades la función de su oficio (Hamurabi, pp. 62-64); otro ejemplo claro es la Teogonía de Hesiodo, donde él mismo en el contexto de su vocación se hace llamar “un simple pastor que apacentaba su rebaño” (Jaeger, 1994, p. 68) o la poesía del siglo III del poeta Calpurnio donde manifiesta uno de los tantos oficios que ejercía el pastor en la Roma Antigua: *te quoque non pudeat, quum serus ovilia vises, si qua jacebit ovis portu resoluta recenti hanc humeris portare*, es decir, “cuando veas tarde a una oveja suelta que yace por parto reciente, no te avergüences de llevarla sobre tus hombros” (Dalmau, 1951, p. 1315).

El *Pascere* como práctica Pastoral manifiesta la relación entre la persona humana y el animal, en donde el animal obedece al mandato del pastor, dejándose corregir por el callado que éste empuñaba con su mano. Posteriormente, esta práctica se trasladó al lenguaje religioso, y el término *Pascere* adquirió una connotación sagrada, en donde el protagonista ya no era el cuidador de ovejas sino la divinidad¹⁶ que ejercía un cierto poder en un pueblo determinado. (Diez , 1969, p. 908)

Con el transcurso de la historia, esta práctica específica que le era propia a la Divinidad, fue transmitida a los reyes, señores, gobernantes, prebostes eclesiásticos como título honorífico que expresaba la imagen de autoridad suprema que recaía sobre la persona masculina, cuya función era de “apacentar a sus súbditos o fieles ”, esto es, la facultad y responsabilidad de velar, cuidar, proteger y alimentar a aquellos que tenía en su rebaño, redil, pueblo o nación. (Bauer, 1967, p. 775)

Sin embargo, es en el lenguaje de lo eclesiológico donde el término *Pascere* sufre un tránsito conceptual del significado de la práctica pastoril a la Práctica Pastoral orientando de esta manera su acción ya no desde una comprensión ético-biológica, sino educativa,¹⁷ ya que no es el dar de comer alimento físico, sino alimento de conocimiento, adquiriendo una connotación de

¹⁶Ejemplo de ello se puede encontrar en dos religiones del antiguo oriente como fue la babilónica y la egipcia. En la primera, se presenta a *Hamurabi* cuya raíz *Ammu* significa “el pastor o padre Benéfico”; en donde él mismo en el canto introductorio de su Código se denomina pastor supremo: “Yo soy Hammurabi: El Pastor Elegido” (Hamurabi, p. 1).

¹⁷En la iniciación cristiana de los primeros siglos, todo el que emprendía un camino de Educación Cristiana se denominaba *alere initiatus*, es decir, el alumno iniciado o catecúmeno que era conducido mediante un proceso de formación sacramental a la vida eclesial y al conocimiento de la vida de cristo a travesando por diversos momentos como el *Kerigma* (primer anuncio); *la Catequesis* (enseñanza) *la Koinonía* (pertenecer a pequeñas comunidades de formación) *la Liturgia* (lo celebrativo) y *la Diaconía* (como servicio que prestaba en la comunidad o en la liturgia de la Iglesia). Por tanto, pastorear desde el lenguaje de la Iglesia es vigilar cuidadosamente que este proceso formativo de vida cristiana se lleve a cabo en cada uno de sus miembros (Floristan, 1998, p. 360).

instrucción, de criar en la fe, adiestrar y aleccionar, en otras palabras: formar. (Concilio Vaticano II, 1993a)

Para la Iglesia Católica el carácter formativo contenido en la palabra *Pascere* implicaba un aspecto educativo que se concebía desde la tradición cristiana de la enseñanza¹⁸. Es un imperativo que en palabras de Paul Alpers, es “poder”¹⁹, es decir, un mandato que se encuentra cargado de una Práctica que se les confiere a los discípulos empoderándolos de un saber (Warley, 2013). Es desde este mandato, en donde el verbo *Pascere* como práctica pastoril pasa a ser un adjetivo que se denomina *Pastoral*, que califica y expresa la característica propia de la Práctica educativa de la Iglesia, circunscribiéndose en un ámbito eminentemente pedagógico. (Ramos, 1995)

Ya no es el *Pascere* como práctica del cuidado, sino como práctica formativa, que supone una serie de orientaciones que desde punto de vista evangélico promueve una manera de educar desde la integralidad del hombre. Su propósito como dice el Concilio Vaticano II (1993b) “consiste en la formación de la vida humana y su naturaleza, en orden a alcanzar su fin último y al bien de las sociedades partiendo de un modelo de hombre perfecto llamado Cristo” (p. 411)

Por consiguiente, la Práctica Pastoral en el contexto eclesial responde a esos procesos que orientan de manera intencional el desarrollo de la sociedad cristiana articulándola a los procesos sociales que pretende educar, como decía Humberto Quiceno (2004) “siguiendo la

¹⁸ Delimitación del concepto Pastoral como enseñanza desde Julio Ramos, inspirada en el evangelio de Mateo 28,19: “Id y enseñad a todas las naciones”. Ver página 37.

¹⁹ Michael Foucault (1996) define la palabra poder como aquello que “no es una sustancia. Tampoco es un misterioso atributo cuyo origen habría que explorar. El poder no es más que un tipo particular de relaciones entre individuos” (p.138).

doctrina cristiana como fundamento” (p. 78). Esta Práctica educativa responde a una visión de la persona humana que necesita ser instruido en la fe, la moral y en los principios fundamentales del evangelio para generar cambios constantes en el comportamiento de los formandos. La Práctica Pastoral es la acción educativa de la Iglesia, su manera y concepción pedagógica de enseñar, por lo que su práctica como dice Carlos Juliao (2013) cuando habla de la práctica Pedagógica “deja de ser uso exclusivo de un individuo para hacerse una práctica social (p. 21).

3.1.3 La enseñanza católica: primera función práctica de la misión de la Iglesia.

El elemento constitutivo de la Práctica Pastoral de la Iglesia en el contexto educativo se denomina: enseñanza. Es la acción de la Iglesia en la vigilancia, el cuidado y el alimento de la fe (García D. , 2010, p. 23). La enseñanza como objeto de la educación se asume en el lenguaje eclesial como un aspecto intencional que a través de un discurso práctico se circunscribe en el “hacer” de la Iglesia; es el *mittere*²⁰ de Jesucristo maestro compuesto por dos verbos en imperativo: “id” -“enseñad”. Es decir, la enseñanza no es el resultado de elucubraciones doctrinales y dogmáticas, sino la primera Práctica Pastoral de la Iglesia en la sociedad; ya lo expresa el Concilio Vaticano II (2000) cuando dice: “la misión de *enseñar* todo lo que había recibido de Cristo, la puso en *práctica* la Iglesia desde el primer día de su existencia pública” (p. 7).

En su carácter misional, la enseñanza se entiende como la actividad transmisora del mensaje cristiano que parte de principios evangélicos y de valores morales y de fe, establecidos por su fundador. Por su carácter de “actividad” hace referencia a una Práctica pedagógicamente

²⁰ Palabra latina que traduce enviar

específica, cuya finalidad es la de asegurar la continuidad e identidad eclesial a lo largo de la historia. Esta enseñanza es una Práctica concreta de la Iglesia, el cual se obliga a realizarla por estar inherentemente unida a su esencia, es decir a su misión. (CELAM, 2002, p. 849)

Esta relación entre misión y Práctica Pastoral, configura la acción de la Iglesia en el campo de la enseñanza, ayuda a comprender su actividad *docenti* por el saber que comunica y *magistra* por su método o “formas” de transmitir dicho saber²¹, ya lo decía Oscar Saldarriaga (2006) cuando habla de los responsables de la enseñanza:

(...) existen dos sujetos de la enseñanza. Por una parte, aquel que se relaciona con la ciencia o con los saberes a partir de un método, (...) y el que es reconocido como tal, no a partir del método de la enseñanza, sino del saber que transmite (p. 56).

En este caso, no son dos sujetos de la enseñanza, sino dos acciones que se relacionan entre sí: *docenti* como acción teórica de la Iglesia que se comprende desde el campo dogmático y *magistra* como acción práctica de la Iglesia que se circunscribe en el campo de la pastoral. (Ramos, 1995)

La doble realidad de la acción de la enseñanza (*docenti et magistra*) responde a ciertas características misionales que identifica unas líneas genéricas sobre su actuar pedagógico, ya que presenta un objeto del saber, un sentido, un lenguaje, unos modelos y actores, que da cuenta de su enseñanza (Ceriani, 1966). Aunque se constituye una enseñanza eminentemente transmisora

²¹ El método de la pedagogía católica se caracteriza por dos acciones fundamentalmente: Selección de contenidos y los procedimientos. (Quiceno, 2004,p.92)

de una cultura eclesial, no puede descartarse su objetivo de su saber educar, esto es, llevar al ser humano a un pleno desarrollo a través de nuevos conocimientos, capacidades, técnicas, procedimientos, actitudes, valores y maneras de sensibilizarse consigo mismo y con los demás (Ander-Egg, 1997). La enseñanza como objeto de la misión eclesial despliega al interior de las instituciones de Educación Superior de carácter confesional y de inspiración cristiana las siguientes prácticas pedagógicas:

Intencionalidad. La enseñanza al estar unida a la misión de la Iglesia tiene como objetivo educar y dirigir a sus miembros a partir de la transmisión de la vida de Jesucristo (Juan XXIII). Esta transmisión asegura la continuidad y la identidad cultural de la vida cristiana, fijada bajo estructuras dogmáticas que presentan un saber, articulado a un proceso de vida sacramental, que el sujeto en aprendizaje debe asumir en su vida cotidiana.

Esta intencionalidad depende en gran parte del ideal de educación que tiene la Iglesia y que el Concilio Vaticano II (1962) en su declaración *Gravissimum Educationis* expresa de la siguiente manera: “la verdadera educación se propone la formación de la persona humana, en orden a su fin último y al bien de las sociedades” (p. 411). Por consiguiente, no es una enseñanza cerrada, sino abierta cuyo saber dialoga con la realidad científica y ética del mundo de hoy. Esta enseñanza implica también la articulación con el aprendizaje, que se basa en la investigación y la resolución de problemas, que genera de esta manera capacidades cognitivas articuladas a principios morales y de fe. (CED, 2014)

Metodología. Aunque este aspecto se percibe mucho más en el ámbito educativo de las instituciones confesionales por su canon curricular,²² es de rescatar que la enseñanza desde ámbito eclesial se encuentra jerárquicamente ordenada mediante profesiones dogmáticas que marcan el itinerario de formación cristiana. Estos contenidos se ubican en el Catecismo de la Iglesia Católica bajo cuatro grandes bloques: dogmático, sacramental, moral y pastoral²³.

Toda la Iglesia tiene como carta de navegación unos contenidos fijos que a manera procesual se van exponiendo de manera teórica y práctica. A esto se le suma, las Cartas pastorales, las Encíclicas, las Bulas papales, las Exhortaciones Apostólicas y conferencias episcopales que se fundan bajo la triada eclesial como lo es las Sagradas Escrituras, la Tradición, y el Magisterio. (Izquierdo, 2007). Por tanto, esta metodología depende de los contextos históricos sociales donde la Iglesia hace presencia, sin embargo los contenidos están fijos y previamente estipulados bajo los documentos anteriormente mencionados.

Institucionalización. La enseñanza como Práctica Pastoral implica su correlato el aprendizaje; funda sus raíces en la dogmática eclesial, que proporciona los elementos de construcción educativa como los principios morales y de fe (Ceriani, 1966). La interacción entre la enseñanza y el aprendizaje responde en la Iglesia a parámetros metódicos y sistémicos que institucionalizan los contenidos, su forma de enseñanza (*catequesis*) y el perfil del sujeto que

²² Especialmente en las Universidades de título Pontificia y de título católica, más no tanto en las Universidades de Inspiración cristiana.

²³ El catecismo tiene como objetivo conservar el depósito de la fe, para ello expone doctrinalmente a nivel procesual la enseñanza de la Iglesia Católica bajo tres pilares fundamentales: Sagradas Escrituras, Tradición apostólica y Magisterio Eclesial. (CIC,1992,p.9)

enseña. A esto se le suma el proceso de control y evaluación que en la *catequesis*²⁴ como enseñanza de la fe se requiere para aprobar los procesos de vida cristiana (CIC, 2000). Esta institucionalización se realiza en todo el desarrollo de la persona humana, estipulando criterios de admisión a la comunidad, edad de preparación para la formación y tiempo o duración de las preparaciones (Torres N. , 2015, p. 61).

El sujeto de la enseñanza. El carácter de intencionalidad, metodología e institucionalidad que implica la enseñanza como Práctica Pastoral, hace necesario que este proceso sea acompañado de personas calificadas y especializadas en el campo eclesial (CIC,2000).. En la enseñanza católica se apela a la tradición eclesial vinculando en primera instancia a los Obispos y Pastores, quienes se constituyen padres de la fe y responsables de la comunicación del proceso dogmático y disciplinar en las instituciones educativas, como dice Humberto Quiceno cuando se refiere al maestro (2004): “ es la autoridad, que no es la ley propiamente, sino la personalización de esa ley, la intencionalidad por medio de la cual se cumpla la ley” (p. 111).

Los maestros son técnicamente los *pro-fesores* de la fe, aquellos que hablan en público sobre la doctrina cristiana, ya lo dice el Concilio Vaticano II (2000) en la Constitución dogmática

Lumen Gentium “Entre los oficios principales de los obispos sobresale la predicación del

²⁴ Desde el cristianismo del Siglo II y III, la Catequesis (*κατηχεῖν*) se consideraba la manera de enseñar al creyente los hechos de la vida de Jesús (Hch 18,25) y el contenido de la fe antes del bautismo (1Cor 14,19), una enseñanza que respondía a un sistema memorístico a través de fórmulas de fe que debían ser aprendidas y repetidas en los contextos comunitarios. después del Concilio Vaticano II, esta enseñanza es comprendida no como el aprender repetitivo, sino aquella que incita a la participación, a la indagación, a la curiosidad; aquella enseñanza que es desafiante, que interprete a la luz de la fe los problemas y desafíos actuales, estimula el trabajo colectivo y colaborativo, incluye su correlato-el aprendizaje-, que no es “sólo entre un objeto de estudio y una mente que aprende, sino entre personas” que deciden emprender un proceso de desarrollo humano y cristiano. (Floristan, 1998, p. 425)

evangelio (...) porque son los maestros auténticos, es decir, dotados de la autoridad de Cristo” (p. 39).

Desde estas cuatro características de la enseñanza como Práctica Pastoral, se traza la fisiología de acción misional de la Iglesia en la vida educativa, ya que ella carga un contenido doctrinal, es decir, es depositaria de un saber que es aterrizado e inculturizado en las distintas realidades sociales²⁵. Por otro lado, su acción al responder a contextos específicos, es flexible, contingente e histórica es decir, que aunque sea el mismo contenido su proceso de enseñanza - aprendizaje será distinto según la realidad y necesidad. (Ceriani, 1966)

3.1.4 La enseñanza católica: Práctica de un Saber eclesial.

La enseñanza, como se ha indicado anteriormente, es una Práctica concreta de la acción eclesial, ella carga un saber misional que la vincula a un mandato que garantiza continuidad e identidad de la cultura cristiana a lo largo de las generaciones (CELAM, 2002). Este saber que encierra la Práctica Pastoral tiene como objetivo fundamental instruir en la fe a través de los principios y valores cristianos; sin embargo, se hace mucho más específico en la realidad de la Educación Superior por constituirse una Práctica de un saber intencionalmente organizado, estructurado y sistémico. (Vaticano II, 1993, p. 417)

²⁵ La enseñanza como quehacer pastoral es concreta y operativa, que se desarrolla en un campo de acción específico y que por supuesto su práctica será diferente según las necesidades que le exija dicha realidad. Por ejemplo la enseñanza de la Iglesia en los hospitales y clínicas se le denomina Pastoral de la Salud, la enseñanza en los procesos de desarrollo y dignificación se llamará pastoral social, la enseñanza en la vida de la educación básica y secundaria se denominará pastoral educativa, y la enseñanza en la Universidad se denominará pastoral Universitaria. Es decir, es un mismo ser (la Iglesia) pero con un quehacer distinto, ya que su acción se integra con la cultura del campo de sentido que lo empuja a tener una práctica específica.

La enseñanza como Práctica de un saber,²⁶ se entiende como decía Andrés Klaus al referirse al saber “es el lugar de sedimentación o un campo en donde se encuentra agrupado aquello que una práctica discursiva reitera y nombra” (p. 370), en otras palabras, es el conjunto de conocimientos que reitera la Iglesia; a partir de él se estructura su andamiaje doctrinal, es el *locus* o lugar de sentido desde donde se comprende la práctica eclesial.

Esta reiteración en cuanto práctica discursiva del saber que se visualiza en el campo de la enseñanza, se realiza mediante tres elementos fundamentales: la predicación de la Palabra, la Catequesis y la Misión, que en últimas son las Prácticas del saber Pastoral que encierran la enseñanza en la Educación Superior. (CELAM, 2002)

La predicación de la palabra. Es una Práctica pedagógica que se constituye en el punto central del quehacer de la Iglesia en su ejercicio misional. Ella hace referencia a la proclamación del texto revelado (la Biblia) que ilumina la realidad política, social, cultural y religiosa de un contexto determinado (Pablo VI, 1998). De la articulación entre el texto revelado y el contexto, surge un método homilético²⁷ que la Iglesia utiliza a través del discurso para transmitir contenidos enseñables. Al ser pedagógica se hace Práctica discursiva que interdisciplinariamente articula realidades, saberes, disciplinas de conocimiento que reflexiona sobre lo educativo. (Juliao, 2013)

²⁶ Michael Foucault (2002) al referirse al saber lo define como “ el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos” (p. 306)

²⁷ En la Constitución Dogmática *Sacrosanctum Concilium* del CVII (2006), sobre la liturgia en la Iglesia, el No 35 y 52, hace mayor énfasis en esta Práctica en todos los ámbitos de la vida eclesial.

Catequesis. La catequesis mediante la enseñanza de la triada de la “revelación divina” tiene como finalidad formar al creyente desde principios humanos y principios de fe, con el objetivo de transformarse y transformar su realidad social. La Catequesis como enseñanza, no es improvisada sino sistemática y elemental, una enseñanza que acompañe el desarrollo formativo de la persona en todas sus etapas y una formación cristiana integral que aborde todas las dimensiones de la vida. (Juan Pablo II, 2003)

La misión. Esta práctica tiene que ver con la puesta en escena de dos cosas fundamentalmente: la autoridad y el saber²⁸ que tiene la Jerarquía (CELAM, 2002). El primero hace referencia a la facultad que se le ha encargado a los prelados eclesiásticos en la transmisión del proceso dogmático y disciplinar en orden a la edificación de la comunidad de creyentes, en palabras de Oscar Saldarriaga (2006) “empoderamiento” (p.55), cuando hablaba del “sujeto del saber”.

El Segundo, el saber que tiene que ver con los elementos conceptuales y fundamentadores que sistematizan la estructura teórica del discurso doctrinal, y que se encuentra inherentemente unido a la autoridad como concepto de poder, ya lo decía Foucault (2009) cuando hablaba de la relación entre el poder y saber:

Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque le sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de

²⁸ Gabriela Diker, trabaja estos dos conceptos vinculándolo a la práctica pedagógica de los maestros, no como un simple conocimiento que viene dado por su profesión, sino como producción salido de la experiencia de la práctica y que se vincula al ordenamiento disciplinario que se viven en las escuelas (Diker, 2007,p.152)

saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder (p. 37).

Desde esta perspectiva, la enseñanza como práctica del saber no es más que aquello de lo que la misma práctica dice de sí misma, tan es así que práctica y saber están estrechamente relacionados por el discurso formativo que la Iglesia desde el evangelio ha construido a lo largo de los años, y ha querido aterrizarlo en el ámbito educativo a través de su campo práctico que es la enseñanza, como dice Foucault al referirse al saber (2002) “no existe saber sin una práctica discursiva definida” (p. 306).

Por tanto, la práctica de la enseñanza carga una práctica del saber, ella habla de la acción evangelizadora, del modelo de hombre y sociedad que quiere intervenir y transformar, pero eso no quiere decir que se comprenda aislada de otros enunciados y discursos, esta práctica se entiende a partir del conjunto de enunciados y saberes que conforman un objeto único del saber, pero múltiples en sus prácticas, ya lo dice Olga Lucía Zuluaga (1987) cuando habla de la formación de los Objetos “es el espacio común en el que diversos objetos se perfilan y transforman continuamente. Pero ese espacio común es múltiple: está compuesto de prácticas, discursos e instituciones en los cuales el objeto emerge” (p. 45).

Esta práctica se vincula necesariamente con relaciones políticas que caracterizan un tipo de discurso pedagógico –eclesial, y que de cierta manera las instituciones de Educación Superior de carácter confesional transmiten de modo específico; ejemplo claro es el diálogo que realiza la doctrina de la Iglesia con otras disciplinas que generan una producción de conocimiento, el cual

es apropiado, incorporado y aterrizado a los diferentes contextos sociales donde es desplegada la práctica, ésta, se caracteriza por las “relaciones interdiscursivas”²⁹ que imprime en el discurso de la enseñanza de la Iglesia, una manera específica de transmitir su saber, por tanto esta práctica en cuanto saber es:

Un saber con visión antropológica de lo social. Juan Pablo II (2004), reconoce que el “hombre es el primer camino que la Iglesia debe recorrer en el cumplimiento de su misión” (No 14). Es por ello, que en la educación católica se hace necesario reconocer al humano desde su humanidad común, no sólo como individuo, sino, en comunidad, situándolo en el mundo, mostrando el destino individual, social, global de todos los humanos y el arraigamiento que tiene todo hombre como ciudadanos de la tierra. (CESU, 2014)

Una antropología donde se concibe lo humano en sus diversas relaciones y en sus modos de existir (CEC, 2014, p. 10). No es sólo el desarrollo del individuo, sino el individuo en relación con los demás, con la naturaleza, y con Dios; en otras palabras, es una práctica social que promueve de manera intencional el desarrollo, del hombre y de la sociedad, mediante un proceso educativo que como dice Juan Carlos Echeverri (2010) “promueve su crecimiento integral, esto es, constituir de manera total a la persona humana” (p. 33).

Un saber llamado “Jesucristo”. La Iglesia en el contexto Universitario sabe que el centro de toda Práctica Pastoral es Jesucristo como modelo de hombre, de ciudadano y de maestro. Ella es consciente que ha nacido de la acción evangelizadora de éste saber y por tanto

²⁹ Olga lucía Zuluaga hace énfasis en esta “interdiscursividad” a partir de la seria reflexión de las reglas que forman las prácticas discursivas: Institución, sujeto y saber pedagógico (Zuluaga, 1987,p.55)

lo pone en práctica haciendo de él el foco que ilumina todo conocimiento y disciplina (Juan Pablo II, 2004). Este saber llamado Jesucristo es inherente a la misión de la Iglesia, él inspira e irradia la síntesis del conocimiento en búsqueda de la verdad, el cual no se separa de la visión total de la dignidad humana.

Un saber que promueve la investigación ética. En el documento de la Congregación para la educación Católica “Educar hoy y Mañana, una pasión que se renueva” (2014) se menciona, que una de las “principales responsabilidades de la enseñanza es acercar a las distintas generaciones al conocimiento y a sus aplicaciones” (p. 7). En este aspecto, el saber incluye la totalidad humana, no sólo una ética que estudia al hombre situado y específico³⁰, sino todas sus dimensiones y relaciones, su democracia, su diversidad cultural, política, social y religiosa. Un saber que se pone al servicio del hombre y no el hombre al servicio del conocimiento, por tanto Juan Pablo II afirma (1990) : “Es esencial que estar convencidos de la prioridad de la ética sobre la técnica, de la primacía de la persona sobre las cosas, de la superioridad del espíritu sobre la materia. La causa de la persona humana sólo será servido si se une el conocimiento a la conciencia” (No 18).

Un saber que promueve el diálogo entre fe y razón. Uno de los elementos fundamentales que expone la declaración *Gravissimum Eduactionis* (1993) es la exactitud en la que la fe y la razón deben ir encaminadas en la búsqueda de la verdad. Es decir, este saber integra mediante el diálogo, la academia y los principios morales, el conocimiento y la espiritualidad; es una

³⁰ Esperanza Guisán (1990) dice que este “deseo de conocer e investigar no se separa de las implicaciones éticas que esta investigación puede tener tanto en sus métodos como en sus descubrimientos” (p. 19).

interacción de dos aspectos vitales en la consecución de lo que se investiga en el contexto educativo.

A través del diálogo se conoce la cultura para desarrollar orientaciones que iluminados por la fe respondan a las diversas necesidades del ser humano, como decía Juan Pablo II (1990)

una fe que se coloca al margen de lo humano, de lo que, por tanto, es la cultura, sería una fe infiel a la plenitud de lo que la Palabra de Dios manifiesta y revela, una fe decapitada, peor aún, una fe en el proceso de auto-aniquilación (p. 44).

Estos aspectos que caracterizan la “interdiscursividad” del saber pastoral, materializa la enseñanza eclesial, su intención, su indagación por su misma práctica y en el diálogo que tiene con su realidad histórica y concreta (Ghiso, 2006). En otras palabras, es un dialogo con el contexto, lo situado en palabras de Beatriz López (2011), quien lo define como aquello “que le da sentido a lo que hace y piensa el maestro” (p. 50). El saber situado, abre la comprensión del campo curricular que de manera intencional e institucionalizada propone una finalidad educativa, que según Humberto Quiceno (2004) es “Educar siguiendo la doctrina Cristiana como fundamento”. (p. 78)

3.1.5 La enseñanza Católica: una Práctica situada desde el currículo.

Por Práctica situada se entiende como “el reconocimiento crítico de las condiciones que posibilitan más o menos la construcción curricular” (López, 2011, p. 50). Estas condiciones se

definen a partir de la práctica de los maestros en relación con los saberes que ellos transmiten³¹, lo que permite que sea una práctica en el sitio, concreta y específica que genera una serie de dinámicas que cada institución define con sus discursos, sus contenidos, sus finalidades y métodos que presenta como modelos de formación para la cultura. (Tardif, 2009)

Esta Práctica situada implica una serie de lógicas que formativamente se comprenden desde el componente curricular, ya que éste responde no sólo a situaciones políticas y sociales que presenta el contexto, sino la manera como la enseñanza de la Iglesia se inserta en el mundo universitario y en su estructura cultural de formación. En palabras de Gimeno Sacristán (1995) “es una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan etc.”. (p. 16). En otras palabras, es una práctica de la función socializadora y cultural de la universidad, que reagrupa una serie de prácticas pedagógicas, que ordena los discursos eclesiales y los modos como éstos se realizan en diálogo con los procesos políticos e ideológicos del Sistema Educativo.

Por tanto, el currículo no sólo implica los contenidos, sino las formas como la enseñanza de la Iglesia cumple su misión en el campo universitario consagrándose como dice Juan Pablo II (1990) a “la búsqueda de la verdad de la naturaleza humana y divina” (No 4). En el currículo, la Iglesia no sólo hace presencia con su acción evangelizadora, sino que comunica los principios y los elementos constitutivos de su saber educar, de manera que estos puedan entrar en diálogo con la cultura académica. Esta práctica del saber curricular permite que la enseñanza se sitúe en el

³¹ Maurice Tardif (2009)le llama saberes sociales a ese conjunto de saberes de que dispone una sociedad y educación al conjunto de procesos de formación y aprendizajes (p.25)

marco de un contexto específico, configurando de esta manera una serie de procesos culturales, sociales y políticos. (Torres J., 1998)

La Iglesia Católica y su enseñanza como práctica de un saber se vislumbra en el contexto universitario desde la doble comprensión del currículo, aquello discursivo que se ve, el cual se le denomina currículo explícito, que implica contenidos, métodos, nociones, evaluaciones, conceptos, reglamentaciones, entre otros, y aquello no discursivo que hace parte de las experiencias no institucionalizada pero que aporta el valor formativo, el cual se le llama currículo oculto. (Torres J., 1998)

En el currículo explícito se enmarca el modo de la presencia cristiana en el contexto universitario, a través de un sistema institucionalizado para conseguir la finalidad educativa que se ha propuesto, ejemplo claro son las universidades confesionales (Pontificias, Católicas y de Inspiración cristiana) Cuyo propósito se obliga a tener cuatro características fundamentales: 1) que tenga una inspiración cristiana; 2) que haya una profunda reflexión a la luz de la fe católica; 3) que se tenga una fidelidad a los principios y valores cristianos, y 4) que exista un compromiso institucional con la familia y la sociedad. (Juan PabloII, 1990, p. 13)

1) *Inspiración cristiana.* El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2016) define la palabra inspiración como el estímulo que anima a crear algo, por lo que se puede decir que en el contexto universitario confesional existen dos columnas fundamentales que ayudan a comprender la realidad de la inspiración, primero, Jesucristo como modelo de ser humano, Él es el Evangelio que no sólo anima el espíritu de la Universidad católica sino que se

constituye el eje transversal de todas las actividades de la vida universitaria (Juan Pablo II). Segundo, la persona en su totalidad, pluridimensional, es decir, el Evangelio lo ilumina para dignificarlo y desarrollarlo integralmente tal y como lo expresa Pablo VI en su Encíclica *Populorum Progressio* (1998) “El desarrollo (...) para ser auténtico debe ser integral, es decir, promover a todos los hombres y a todo el hombre” (No14).

2) reflexión a la luz de la fe católica. La acción de la Iglesia en el ámbito universitario también tiene por objetivo suscitar un ejercicio reflexivo sobre los grandes planteamientos del mundo. Debe ser una práctica que genere participación activa, que los estudiantes se dejen interpelar por las nuevas problemáticas que suscita el mundo de hoy, donde se analice la realidad con los métodos propios de cada disciplina, pero en diálogo con la fe (Juan Pablo II, 1990). Esta reflexión promueve una integración entre la fe y la razón, esto es, el diálogo de la fe con la cultura, no para estar por encima de ella, sino iluminándola en su proceso transformador. Es por ello, que en la Carta encíclica de Juan Pablo II *Sollicitudo rei socialis* (1987), la reflexión desde la fe no es una categoría ideológica, sino moral, ya que reflexiona sobre la “compleja realidad de la vida del hombre en la sociedad y en el contexto internacional, a la luz de la fe y de la tradición eclesial” (CEC, 2005, p. 56).

3) Fidelidad a los principios y valores cristianos. La enseñanza como Práctica del saber, asegura en el contexto de la Educación Superior la finalidad de la búsqueda de la verdad a través de la ciencia y la investigación (Juan Pablo II, 1990); sin embargo, de dicha Práctica emergen principios morales y de fe que obligatoriamente son transmitidos en el proceso formativo. Por otro lado, la fidelidad implica mantener presente la identidad y la naturaleza de la Iglesia en la

vida universitaria, que responde de esta manera a los problemas del mundo y de la cultura contemporánea (Concilio Vaticano II, 1993b)

4) *compromiso institucional con la familia y la sociedad.* “La educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad” como indicaba (Jaeger, 1994, p. 3), por tanto, el deber de la enseñanza de la Iglesia en el ámbito universitario es promover un profundo compromiso con la familia y la sociedad; primero, porque la familia no sólo se constituye el núcleo de la sociedad, sino que se constituye en el primer campo educativo, que transmite valores de fe y principios éticos. Ella es considerada “la primera escuela de las virtudes sociales que toda sociedad necesita tener” (Concilio Vaticano II, 1993b). Este mismo deber lo tiene con la sociedad, es decir, la educación al ser una función social, su enseñanza tiene que promover herramientas cognitivas y espirituales que ayuden a superar las barreras sociales de la injusticia y la desigualdad. (CESU, 2014)

Mediante estos cuatro elementos fundamentales, la enseñanza de la Iglesia se hace presente explícitamente en la vida de la Educación Superior, ellas describen la concreción de la función propia de la Práctica de un saber cómo enseñanza y su particularidad en orientar los contenidos propuestos en una institución específica, obviamente convertidas en palabras de Gimeno Sacristán (1995) al referirse al currículo “en formas, y esquemas de racionalización que diferente según el contexto, el tiempo y el nivel de profesionalización”. (p. 16)

A la par del currículo explícito aparecen unas experiencias que aportan a la formación y al aprendizaje de la persona que construye una serie de nociones y conceptos que aunque no estén explícitos y sistematizados, implican prácticas que forman un ambiente de aprendizaje

cultural el cual se denomina currículo oculto, que para Jurjo Torres (1998) es la “configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbra a ser plenamente consciente” (p. 10). Ejemplo son aquellas prácticas que integran la vida con la fe, y que de manera libre se ofrecen a la comunidad universitaria para que participen en ellas, se puede citar las actividades como: la oración, retiros espirituales, jornadas de reflexión, celebraciones sacramentales, jornadas penitenciales, entre otros. (Juan Pablo II, 1990)

Todo cuanto acontece en el aula y fuera de ella se encuentra afectado por estas prácticas que aunque no están estipuladas y exigidas por el Sistema Educativo, sí se constituyen en experiencias fundamentales en el proceso de desarrollo formativo de los estudiantes³², ya que está dado por principio misional de la instituciones (especialmente confesionales) que pretende responder a los contextos específicos, situándola en el marco de experiencias pedagógicas que seleccionan unos contenidos culturales como formas de hacer conocimiento que facilite de esta manera el proceso de participación, análisis y reflexión en orden a transformarse y transformar su entorno. (Torres J., 1998)

3.1.6 A modo de recapitulación.

Para identificar los elementos teóricos y conceptuales que constituyen la Práctica Pastoral en la Educación Superior, en primera medida se parte del ejercicio discursivo que determina el concepto “Pastoral” en el tiempo y en el espacio, esto es, situarlo en la reflexión teórica de la Iglesia en el ámbito educativo el cual ha sido empleado a lo largo de los años en contextos

³² Para Beatriz López (2011) “el currículo pone en relación intencionalidades, teorías o concepciones y prácticas, por un lado, y, por otro, que en su construcción se toman decisiones académicas, ideológicas, éticas y políticas” (p. 57)

específicos. Por tanto su delimitación se constituye fundamental, ya que si bien es cierto para el lenguaje gramatical el término “Pastoral” es un adjetivo, la pregunta no es sólo por su significado sino por aquello que enuncia su hacer desde el discurso. Por consiguiente la palabra Pastoral se fundamenta en palabras de Michael Foucault (2005) “un discurso de poder” (p. 13) que se transmite como experiencia de autoridad y que es ejercido para la vigilancia, el control, el cuidado y el alimento de la fe a los miembros que pertenecen a una comunidad concreta.

Por tanto, este ejercicio de vigilancia, control, cuidado y alimento, se comprende desde un carácter formativo, en donde se instruye y se acompaña de modo espiritual a través de la fe cristiana. Para ello, la Iglesia se vale de un dispositivo misional, que legitima su presencia en el ámbito universitario, el cual se denomina enseñanza. Esta enseñanza no sólo se constituye en la primera función de la Iglesia en su carácter misional, sino una Práctica específica que posee una serie de herramientas conceptuales y metodológicas que le permiten ejercer su ser *docenti* y *magistra* en el campo académico (Ceriani, 1966)

Esta enseñanza es dar a conocer la vida y la obra de Jesucristo, que se transmite a través de una serie de prácticas que encierra la enseñanza como lo es el Kerigma, la Catequesis y la Diaconía, esto es, evangelizar, anunciar a Jesucristo con obras y palabras, presentándolo como modelo de vida, no desde ideologías vanas y sin sentido, sino mediante proceso de vida cristiana que implica preceptos y principios dogmáticos, morales y sacramentales, del cual emerge una reflexión llamada Magisterio que concretiza e ilumina los problemas de la realidad humana. (Floristan, 1998)

Esta Práctica Pastoral llamada enseñanza hace presencia en la vida universitaria a través del diálogo de la fe con los nuevos avances científicos, iluminándolo de tal manera que la universidad y el hombre promuevan dignificación y realización humana. Las Universidades confesionales permiten que esta presencia sea más visible a través contenidos y formas expresado en el currículo, otras instituciones de carácter de inspiración cristiana y civiles, lo expresan a través del acompañamiento espiritual como pastoral universitaria, el cual se constituye como una práctica de la oferta más no se encuentra constreñida por una normatividad o estatutos institucionales. (Jiménez, 2015)

Lo fundamental de la enseñanza como práctica eclesial es que posee un dominio discursivo que especifica un saber y lo reorienta para transmitir un conocimiento aplicado a la vida humana; esta es su responsabilidad, de “acercar a las futuras generaciones al conocimiento” (CEC, 2014, p. 7) sin separarlo del sentido de lo moral y de lo ético, por consiguiente se obliga a tener un carácter integrador que dialogue con las distintas disciplinas del conocimiento, para nutrirla y garantizar de esta manera una formación más integral. (Juan Pablo II, 1990)

3.2 Fase del Juzgar

3.2.1 El saber y hacer: una aproximación discursiva a la Práctica Pastoral en Uniminuto Seccional Bello.

El objetivo de este capítulo es describir *el saber y hacer* de la Práctica Pastoral en Uniminuto, para configurar un tipo de pedagogía católica que oriente los procesos de formación cristiana, mediante la descripción y el análisis de las concepciones y políticas discursivas que se sitúan en la experiencia de formación que tienen los maestros de Pastoral en su Práctica, para indagar de esta manera por aquellos elementos conceptuales que constituyen el saber y hacer pedagógico de lo Pastoral.

Para ello, el centro fundamental será la Práctica Pastoral como Práctica pedagógica de la enseñanza cristiana, que se constituye en el instrumento misional y de acción no sólo de la Iglesia, sino de toda institución confesional de Educación Superior. Si queremos indagar por el hacer y saber de la Práctica Pastoral en Uniminuto, debemos situarnos- en palabras de Humberto Quiceno (2011), a la adecuación de la enseñanza como “disciplina y conocimiento del maestro” a la doctrina cristiana como discurso pedagógico, que construye e instruye a partir de unos contenidos del Magisterio eclesial, aterrizados a la filosofía y doctrina del fundador de la institución (p. 104).

La Práctica Pastoral de la Iglesia, en el campo de la Educación superior, se aborda desde los elementos discursivos existentes en su ser y deber ser, que se encuentran manifiestos en la normatividad eclesial como lo es el Concilio Vaticano II y el Código de Derecho Canónico (CELAM, 2002). Allí no sólo se muestra la enseñanza como una práctica instrumental que

aborda la Iglesia como ejercicio de formación cristiana, sino que se constituye en la primera función de su misión en el ámbito educativo³³, por lo que dicha práctica hace parte de todo el andamiaje y estructura de su acción. (Concilio Vaticano II, 2000)

Este conjunto de reglas u orientaciones que componen la Práctica discursiva de la Iglesia en el marco educativo, determinan la comprensión del hacer y el saber de la enseñanza como Práctica Pastoral; sin embargo, este discurso pedagógico no se queda en lo abstracto de un lenguaje moral, sino que dialoga con la realidad de la institución³⁴, esto es, con sus principios y valores, con su modelo educativo y con su proyecto educativo institucional, el cual hace evidente una serie de prácticas que aunque no estén registradas y sistematizadas curricularmente sí se realizan por los maestros, en palabras de Humberto Quiceno (2011) es una Práctica pedagógica que se entiende “como las cosas que hacen los maestros, sin darse cuenta o dándose cuenta, pero sin considerar que están enseñando” (p. 104)

La Práctica Pastoral es Práctica discursiva cuando se enuncia un discurso que habla de objetos y campos de acción que se encuentran dispersos en la experiencia de los maestros, y que se rigen por una práctica singular y específica que encierra un saber de la enseñanza, es decir, no es la producción de elucubraciones conceptuales y atiborro de conocimiento, es Práctica pedagógica que tiene lugar en las prácticas de su saber en relación con la cultura institucional, es concreta situada y definida, en otras palabras, es una Práctica histórica. Olga Lucía Zuluaga (1987) al referirse a la Práctica pedagógica la define como aquello “que caracteriza el objeto de

³³ Ver página 49

³⁴ Evangelio, Espiritualidad Eudista, Pensamiento social de la Iglesia, Obra Minuto de Dios. Estos cuatro componentes se encuentran como elementos inspiradores de la misión de Uniminuto. (Uniminuto, 2014,p.25)

análisis como un objeto histórico complejo, para abordar el análisis de la pedagogía, en la perspectiva de la historia de los saberes” (p. 30).

La práctica Pastoral como Práctica pedagógica construye un lenguaje de sentido a partir de un *hacer* como experiencia y del cual emerge un saber que se encuentra implícito e intuitivo en lo que se *dice* de la experiencia, como decía Foucault (2005) “el saber que se pone en práctica en una sociedad” (p. 22), no de manera arbitraria, sino con intencionalidad institucional, por eso este saber y hacer exigen ser conceptualizados, organizados, historiados, para que pueda identificarse las formaciones discursivas que surgen de la Práctica de la enseñanza Pastoral de la Iglesia en Uniminuto.

Esta discursividad pedagógica que es también discursividad pastoral, muestra una pluralidad de elementos que particularizan un tipo de pedagogía católica que responde a la realidad de la institución. Se trata de conceptos que se localizan en las experiencias de la práctica formativa que se recogen a manera de nociones y bloques temáticos que se circunscriben a un campo misional, como dice Olga Lucía Zuluaga (1987) cuando habla de las formaciones discursivas: esta “debe dar cuenta, no de sus elementos comunes, sino del juego de sus separaciones, de sus intersticios, de sus distancias – en cierto modo de sus blancos, más que de sus superficies cubiertas” (p. 50). Todo lo que se pretende abordar, se enmarca en la finalidad educativa de Uniminuto, es allí donde el concepto Práctica Pastoral de la Iglesia Católica como Institución aterriza su doctrina bajo formas discursivas que producen lógicas de actuación distintas a cualquier otra institución de carácter confesional o de inspiración cristiana.

3.2.1.1 La Práctica Pastoral: una práctica Pedagógica de lo misional.

Es claro que la Práctica Pastoral se sitúa en el marco de políticas internas de la Institución que propone la finalidad educativa o la promesa de valor que la institución le brinda a la sociedad, en otras palabras, la discursividad de las declaraciones fundacionales y los modelos que guían la Práctica educativa (Uniminuto, 2014). Estas políticas que teóricamente orientan el deber ser de Uniminuto, exigen planear una serie de actividades que respondan de manera articulada con su propósito superior: contribuir a la construcción de una sociedad fraterna, justa, reconciliada y en paz, a través de la constitución de individuos y colectivos autónomos, integrales, críticos, éticos, responsables e innovadores.

La Práctica Pastoral está sujeta a las políticas misionales, ella no es ajena a la realidad educativa, dialoga con el entorno, con sus nociones y representaciones académica, es decir es una práctica situada que asume los contenidos fundacionales, los recrea a partir de Magisterio eclesial, los reflexiona, los teoriza y los transmite bajo formas prácticas como la pedagogía, ya lo decía José Olmedo (2005) al referirse a la práctica pedagógica como “las reglas de relación social” que hace referencia a las orientaciones que tiene la Práctica al interior de sí misma y de la reglas constitutivas de la institución educativa.

La Práctica Pastoral es una actividad eclesial que inserta en el contexto Universitario y se pregunta por su acción desde lo pedagógico, es decir, cómo educa la Iglesia y cuál es su finalidad pedagógica en el ámbito educativo³⁵, su reflexión parte de los elementos discursivos generales de

³⁵ La Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (1990), precisa de manera contundente cómo la Pastoral Universitaria se constituye no sólo la presencia de la Iglesia en la vida Universitaria, sino es una actividad que integra la vida académica con los principios morales y de fe (No 38)

la Iglesia y los pone en relación con los discursos institucionales, dando como resultado una Práctica Pedagógica de lo misional que reflexiona sobre la finalidad educativa de la comunidad Universitaria.

La Práctica Pedagógica de lo misional se entiende como la discursividad que registra el objeto del saber fundacional³⁶ como es : la cultura en la identidad institucional; la formación humana integral comprendido desde el concepto de “desarrollo integral” que se desprende de esta cultura y que constituye el modelo educativo de la Universidad,³⁷ y, por último, el saber configurador de la pedagogía misional basados en los principios inspiradores de la Institución. Si se reflexiona sobre estos tres elementos pedagógicos, se ve la necesidad de abordar los aspectos que explícitamente se visualizan en el marco general de la acción educativa de Uniminuto desde el punto de vista pastoral. (Uniminuto, 2014, p. 9)

3.2.1.1.1 Cultura de Identidad Institucional.

No cabe duda que el método de la enseñanza de la Iglesia a lo largo de los años se ha caracterizado por una instrucción que pretende transmitir unos contenidos que necesariamente deben ser apropiados por el estudiante y que le permite asumir un modelo profesional e institucional. Este procedimiento metodológico, parte en primera instancia de la institución, quien le provee al maestro las políticas y manuales misionales para que éste pueda

³⁶ Esta también implica lo que Olga lucía Zuluaga (1987) le llama “nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía” (p. 22)

³⁷ “yo creo que hay dos ejes, hay dos ejes temáticos en la formación pastoral universitaria. Un eje temático... a ver y son dos ejes temáticos que no riñen, ni pelean, ni están en diferentes caminos yo creo que van en una misma vía; es primero la cultura de una identidad misional y formar a un ser humano integral, seres humanos integrales yo creo que la formación humana dentro del ámbito pastoral es necesaria, es urgente, es inevitable por así decirlo, pensar en una formación pastoral sin construir al ser humano de manera integral es estéril, es infructuoso”. Entrevista al Maestro de Pastoral Germán Gándara, cuando hacía referencia al bloque temático de la percepción del saber

pedagógicamente encontrar las técnicas adecuadas para comunicarlos y garantizar que sean aprendidos. (Quiceno, 2004)

En los manuales misionales llámese estatutos, políticas, PEI, resoluciones, entre otros, se condensa en gran parte un conocimiento cultural de lo que significa la razón de ser de la institución, su forma de enseñar y la promesa educativa que ella hace a la sociedad. Pero ¿qué significa esta cultura para la Práctica pedagógica misional? Ortega y Gasset (2001) en su libro *la misión de la Universidad* define el concepto de cultura como “el sistema de ideas vitales” (p. 4), que se transmite en diversos tiempos y a distintas generaciones, es la cultura del espíritu fundacional que reposa en la institución y se recrea en la cultura de lo académico y de la razón, esto es, el “la racionalidad y la búsqueda de la verdad, con sus valores de pluralismo, democracia, laicidad, tolerancia, autonomía, excelencia, académica y regulación pacífica de los conflictos mediante el diálogo o y el debate argumentado” (Jimenez, 2015, p. 21)

Para que la Práctica Pastoral pueda ser entendida como una Práctica de lo misional, debe comprenderse en las reglas de la pedagogía, es ella quien le da el estatuto de la reflexión educativa, haciendo de la Práctica Pastoral una práctica de la cultura, como decía Henry Giroux (1997) cuando hablaba de la pedagogía crítica “la pedagogía como práctica cultural es productora, más que transmisora, de conocimiento, dentro de las relaciones asimétricas de poder que estructuran las relaciones profesor-alumno” (p. 122). Es claro que la cultura misional no puede ser impuesta con los manuales estatutarios, sino recreados, conversados, reflexionados en un “diálogo con el otro; un estar junto al otro, más que en contra del otro” (Jimenez, 2015, p. 21).

La práctica Pedagógica de lo misional tiene como objetivo no sólo reflexionar sobre los principios y valores que se encuentran presentes en la cultura fundacional de la institución, sino que garantiza su carácter de identidad y misión, como decía Domingo García (2010) al hablar de la misión de la Iglesia en la Universidad católica:

La “identidad” de la Universidad Católica hace referencia a su ser o deber ser propios y la “misión” a su quehacer en la sociedad en que se halla inserta y tiene influencia. Desde esta perspectiva, la identidad sería lo permanente y la misión lo variable de acuerdo con su ubicación espacio-temporal y socio-cultural. No obstante, estos dos aspectos fundamentales hacen referencia a una misma realidad con su ser y su obrar inseparables; de aquí que se hable de identidad y misión como lo prioritario de la Universidad Católica (p. 22).

Aquí la cultura misional no es entendida bajo el sesgo de ideologías transmisoras y de formas sociales complejas que buscan poderes para dominar como lo menciona Peter McLaren (1997) en su texto “pedagogía crítica y cultura depredadora”, sino un proceso de socialización³⁸ que pretende educar sin adoctrinamiento, en el diálogo de la identidad institucional pero también con las distintas identidades que emergen de la pluralidad cultural que confluye en una institución de Educación Superior. Una práctica pedagógica de lo misional, busca en dicha socialización la auténtica finalidad educativa, que no es más que como dice Fernando Bárcenas (1999)

³⁸ El concepto de socialización Fernando Bárcenas (1999) lo asume desde la perspectiva de una educación moral, que no sólo pretende integrar el proceso educativo con la realidad social, sino, desde las dinámicas socio-históricas que se establecen a partir de las normas y valores que imperan en una sociedad específica (p.55)

Objetivo primero y principal de la educación es proporcionar (...) a los jóvenes de uno u otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma (p.46).

La Práctica Pastoral como Práctica pedagógica de lo misional es el espacio abierto del saber institucional que contiene los principios fundacionales, esto es, la intuición del fundador que respondió a una época y un contexto específico, y que proporciona una serie de características que se proponen como un modelo o perfil de profesional, que dialoga con las distintas identidades que confluyen en el ambiente académico. La intuición fundacional no se pierde, se mantiene en el tiempo, pero en conversación con las distintas realidades sin perder su esencialidad, en palabras de Paul Ricoeur (1996) es “carácter adquirido” que designa la disposición duradera en la que reconocemos a una persona o a una institución (p. 115)

3.2.1.1.2 Formación humana comprendida desde el concepto de “desarrollo integral”

La Práctica Pastoral como pedagogía de lo misional tiene una connotación experiencial que parte de la cotidianidad biológica del ser humano en relación con su dimensión espiritual que le permite descubrir horizontes de sentido existencial en aquello que acontece, y configurarlo en clave formativa para “pensarse, transformarse y reformarse” tomando las palabras de Juan Carlos Echeverri (2006) cuando habla de la formación integral (p. 160). Para la muestra un botón, los indicadores en la Seccional Bello, reflejan la alta percepción de cómo el componente misional se encuentra anclado a la visión que tiene la institución sobre su propósito educativo. No es una

formación cristiana que parte de los presupuestos doctrinales, sino que parte de una intención misional.

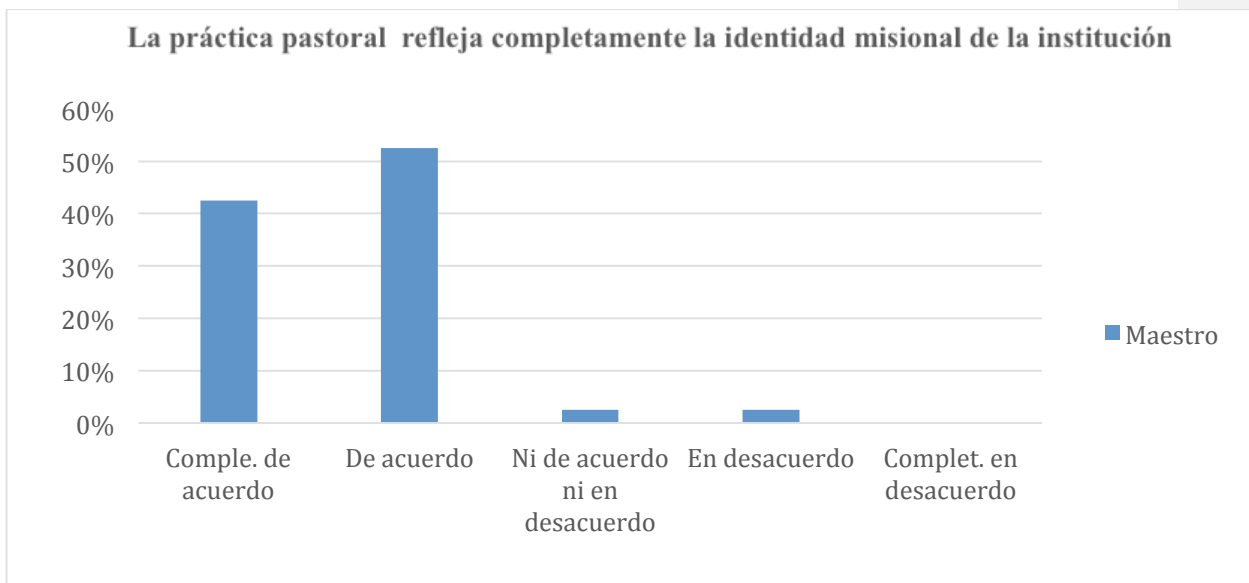


Figura 2. Percepción de los maestros sobre la incidencia de la Práctica Pastoral en la misión de Uniminuto Seccional Bello

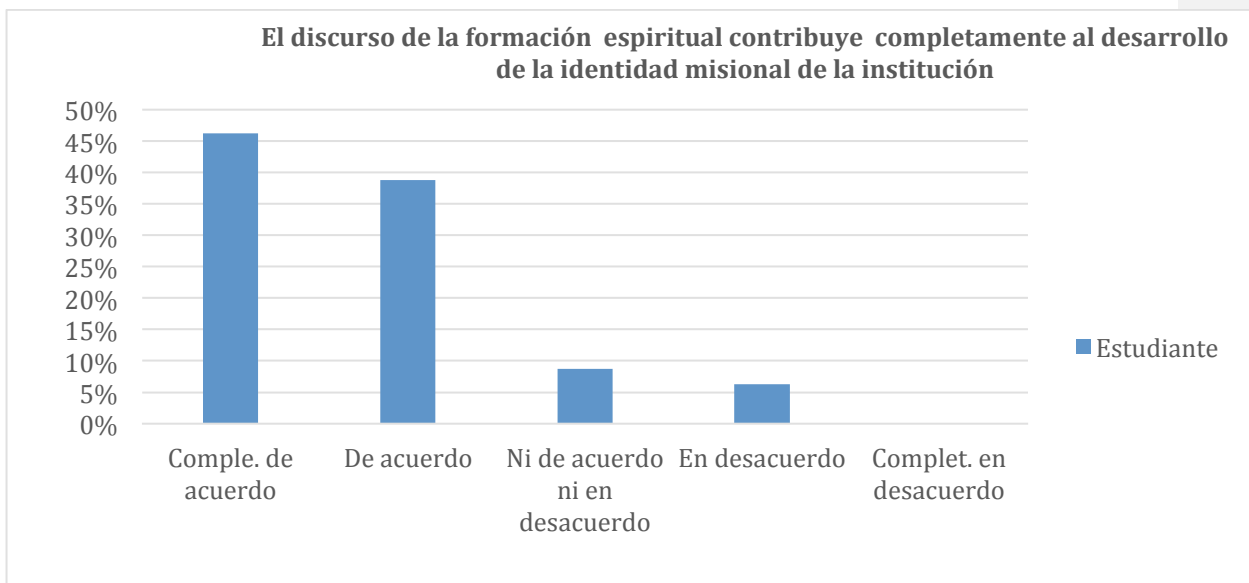


Figura 3. Percepción de los estudiantes sobre la incidencia de la Práctica Pastoral en la misión de Uniminuto Seccional Bello

De acuerdo con los cuadros anteriores, lo misional se constituye en el paraguas desde donde se comprende cualquier práctica educativa, especialmente la Práctica Pastoral. El 52% de los Maestros de Uniminuto Seccional Bello comprenden su práctica no sólo como una transmisión de la doctrina cristiana, sino la articulación de ésta con el propósito mismo de la Institución, su razón de ser es la formación de profesionales que pretenden transformar el país (Uniminuto, 2014). Esta práctica de lo misional reflexiona sobre la identidad que reposa en su acción educativa, no identidad como nominación institucional sino como ese conjunto de rasgos que carga una serie de elementos propios que la definen de una manera y no de otra. Es la configuración de la formación, no con el ánimo de crear “soldaditos de plomo” simétricamente homogéneos, sino de impregnación de valores y principios que el 46.25% de los estudiantes reconocen que tienen, que lo han asumido porque se los han enseñado a lo largo de una carrera.

La Práctica Pedagógica de lo misional habla de la formación humana, entiéndase ésta como desarrollo “permanente, personal, cultural, y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (Artículo 1, Ley 115), es decir, es una formación humana desde la comprensión de su “desarrollo integral, el cual se entiende en Uniminuto como la “promoción de todos los hombres y de todo el hombre y el paso, para cada uno y para todos de condiciones de vida menos humanas, a condiciones más humanas” (Pablo VI, 1998, p. 14).

Ahora bien, si se delimita un poco más lo que está detrás de eso que le llaman misional, se hace necesario abordar cada una de las palabras que conforma el término “desarrollo integral”, con el objetivo de indagar lo que encierra la frase desde el punto de vista discursivo, y así evitar

aporías lingüísticas que quede en comprensiones vagas y superficiales. Esto se hace necesario debido a la fuerza que carga este concepto para la institución, no sólo como modelo, sino como propuesta de profesionalización educativa. En Uniminuto este término no es concebido como un medio instrumental para alcanzar un fin, sino que ella es asumida como un fin. Tanto es así que el 52.5% (ver figura 4) de los maestros de formación pastoral considera que es imposible pensar la educación de Uniminuto sin este aspecto, ya que se constituye como aquella promesa de valor que se inserta no sólo en la cultura académica sino en la cultura de la acción profesional que se despliega en los ámbitos de la sociedad donde los egresados se desempeñan, razón por la cual es legitimado también por los estudiantes, que en su 37.5% considera este término como el plus fundamental en el conocimiento pertinente del sujeto educativo. (Uniminuto, 2014)

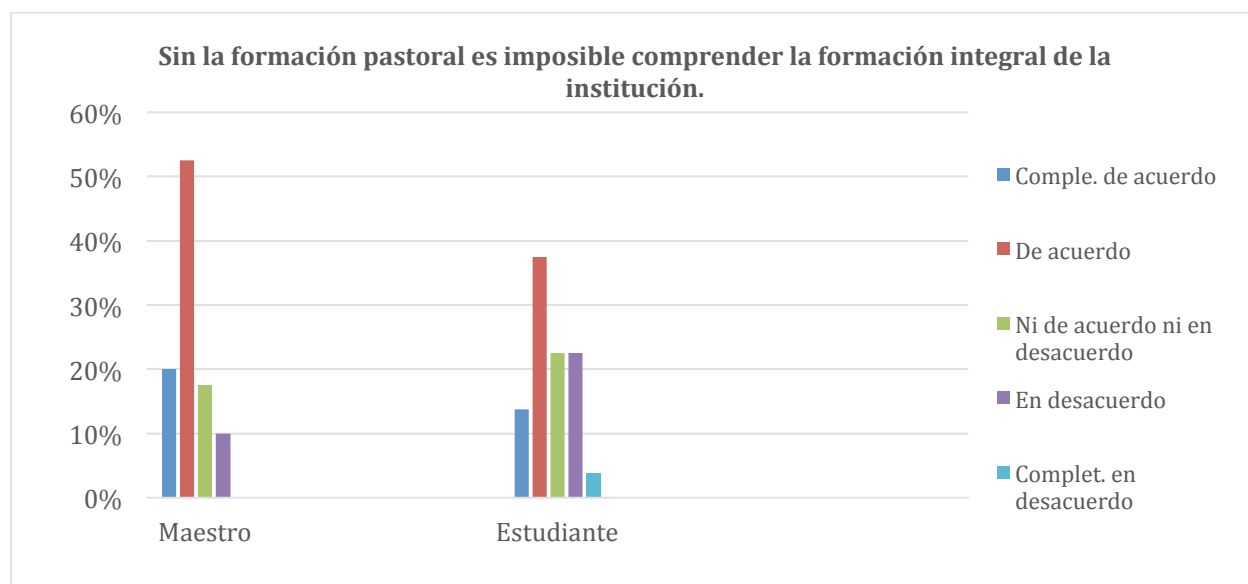


Figura 4. Percepción de maestros y estudiantes sobre la formación pastoral en la formación integral.

El concepto de *desarrollo* en su aserción etimológico tiene que ver con el desenvolvimiento o evolución de algo, en este caso, de la existencia humana (DRAE, 2001). Su significado implica una especie de movimiento que va de menor a mayor; ascender en algo que ya es existente, pero que aún no ha llegado a su plenitud, lo que la *Populorum Progressio* le llama la “promoción”, es decir, llevar a la persona de condiciones menos favorable, a otra condición más favorable (Pablo VI, 1998). Este *desarrollo* implica transformación, una especie de mutación; cambio de algo que sin dejar de existir tiene pérdidas de características o rasgos físicos o cualitativos de manera transitoria, ya que adquiere una nueva forma de existencia (DRAE, 2001). Desde el lenguaje eclesial, esta segunda definición es acogida desde el anuncio del Evangelio, ya que la transformación no se da por sí sola, sino que necesita del saber llamado “Jesucristo” para que haya una ruptura en lo que hay que dejar de ser, para ser uno nuevo, en términos más eclesiales se le denomina *μετάνοια*, o conversión (CEC, 2005, p. 52).

Seguido de este término, se encuentra el concepto *integral*, el cual hace referencia a la comprensión de la totalidad de un conjunto de elementos o dimensiones que hacen parte de algo o de alguien; se podría indicar que el termino integral señala apelando a las palabras de Juan Carlos Echeverri (2010) cuando habla de integralidad como “una composición totalizante que reúne en una unidad elementos diversos para lograr (...) un funcionamiento armónico” (p. 34), estos elementos indican las dimensiones del ser humano (social, cultural, político, religioso, espiritual) que lo hacen uno, que de modo compenetrado y condicionado, determinan y configuran el ser de la persona humana. (Vélez Correa, 1995)

Por consiguiente, si se decide realizar una aproximación a la definición del concepto de desarrollo integral, teniendo en cuenta las anteriores definiciones y situándola desde un marco de lo misional, se puede decir que es la transformación progresiva de la existencia humana en todas sus dimensiones y en todas las estructuras asociadas a su vida concreta, tanto personal como social, que se da por el anuncio del Evangelio para su mayor dignificación (CEC, 2005); ya lo dice Pablo VI (1998) “¿cómo proclamar el mandamiento nuevo sin promover, mediante la justicia y la paz, el verdadero, y autentico crecimiento del hombre? (p. 31).

Cabe aclarar que si bien es cierto este desarrollo integral fortalece las dimensiones del ser humano partiendo desde las potencialidades cognitivas, sociales, humanas e investigativa, es menester presentar unos saberes que desde el punto de vista Pastoral le dan valor agregado a esta formación integral, y que son reconocidas por la práctica de los maestros de pastoral quienes afirman que sin estos saberes es imposible comprender esta integralidad. (Uniminuto, 2014)

Conocimiento humano. Conocer al ser humano es aprehender de él todas las cualidades que lo conforman, es adquirir un conocimiento no de manera superficial y física, sino que tiene que ver con el ejercicio de entender sus actos y dar cuenta de ellos, es decir, “saber que sabe, es la capacidad propia y exclusiva y más excelsa del ser humano” (Vélez Correa, 1995, p. 124). Conocer al hombre y conocerse así mismo refleja el ejercicio de replegarse sobre sí desde la reflexión, el cual se conoce así mismo y se juzga autor de sus actos; implica conciencia y esta a su vez carga un sentido moral y ético de su conducta, ya que conocerse implica actuar de manera libre y responsablemente frente a sí mismo y a la sociedad (Uniminuto, 2014, p. 16).

Aprender a servir. Este se constituye en uno de los principios que impulsa el espíritu de la institución, fundamentado mediante la frase “que nadie se quede sin servir” del padre Rafael García Herreros (Uniminuto, 2014, p. 16). Este servicio, dentro del marco de la ética profesional se entiende como alteridad, como lo dice Mounier (2010)

La persona es una presencia vuelta hacia el mundo y a las otras personas, las otras personas no la limitan, al contrario, le permiten ser y desarrollarse, no existe sino en cuanto orientada hacia los otros, no se conoce sino por los otros, se encuentra solo en los otros (p. 620).

Compromiso social. Al igual que el servicio, el compromiso social implica para el 30% (ver gráfica 5) de los maestros de formación pastoral la salida del individualismo a la realidad comunitaria. El compromiso social es consecuencia de la enseñabilidad de su profesión, ella hace referencia a la responsabilidad que le constriñe su ética profesional, es diferente al servicio como concepto, ya que éste se realiza de manera voluntaria a partir del ejercicio de su dimensión de libertad como ser humano, mientras que el compromiso social en palabras de la profesora Beatriz López (2011) es construcción social; es “una forma de habitar en la que cada uno de los participantes se entiende a sí mismo solamente en relación con los otros” (p. 51).

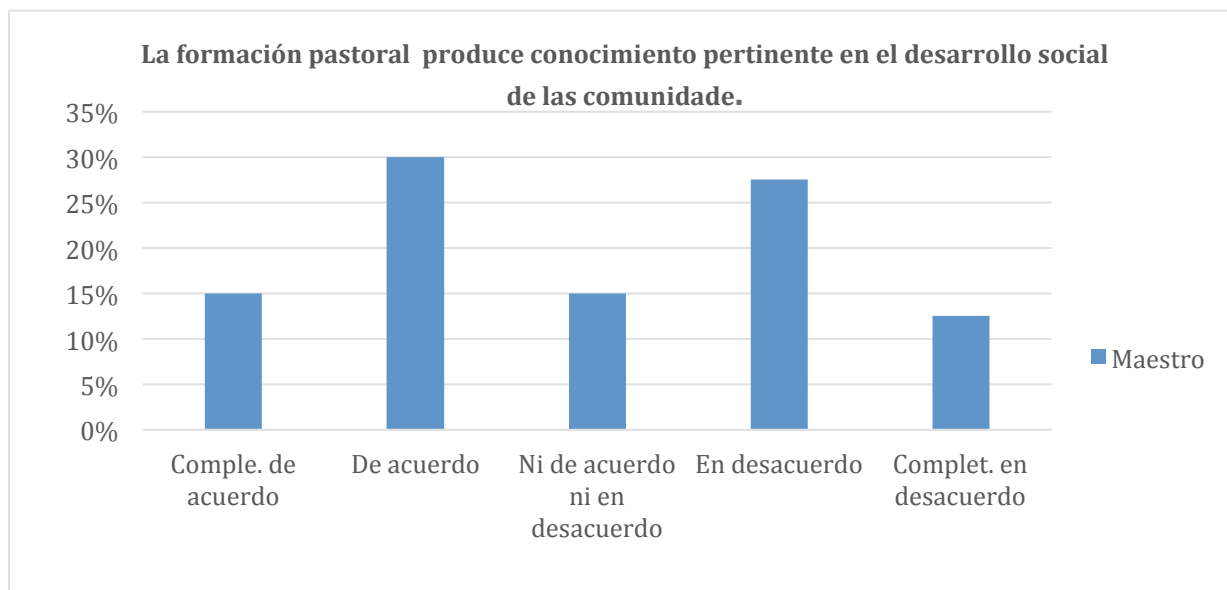


Figura 5. Maestros encuestados sobre la pertinencia de la formación pastoral en el desarrollo social.

De todos los saberes mencionados, éste se constituye en la joya de la corona de la Institución, ella es reconocida a nivel nacional e internacional por los procesos de transformación y dignificación que realiza a nivel educativo. Es por ello que los profesores que son los acompañantes de la práctica educativa, transmiten como fundamento misional un alto grado de conocimiento sobre las respuestas que brinda el profesional en la sociedad. Es por ello que la formación Pastoral al estar sujeta a la misión de la Institución genera un conocimiento pertinente, situado y adecuado que responde a cada realidad particular (Uniminuto, 2014)

La práctica pedagógica de lo misional, al responder a un modelo de formación que se fundamenta en el desarrollo integral³⁹, evidencia de manera particular un conjunto de saberes que configuran el discurso pastoral, poniendo como centro de toda comprensión a la persona no sólo como agente activo y protagonista de su propia formación, sino como acontecimiento, en palabras de Alberto Martínez Boom (2005) como el sujeto que tiene el “propósito de desarrollar procesos de construcción de conocimiento” (p. 158)

En síntesis, la Práctica Pastoral en Uniminuto no es una simple práctica eclesial, sino Pedagogía misional, quien no sólo orienta una manera de formar en la concepción de la vida humana y del mundo, sino que le aporta al perfil profesional que le propone la institución a la sociedad (Uniminuto, 2014, p. 52). Por consiguiente, la Práctica eclesial se hace Práctica misional, ya que su apuesta se comprende desde una doble dinámica: es presencia del quehacer de la Iglesia en la formación universitaria, y es diálogo entre el evangelio y la cultura fundacional, esto es, ilumina e inspira el espíritu del Uniminutense⁴⁰ que no es más que la apropiación por parte del estudiante del conjunto de saberes que encierra el ejercicio transformador que se da desde el desarrollo integral, esto es: la concepción humana, el espíritu de servicio y el compromiso social. (Uniminuto, 2013)

³⁹ Uniminuto, considera en su propuesta educativa, este tema como una “vocación que requiere una respuesta libre y responsable de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, así como de sus diversos grupos de interés” (Uniminuto, 2014, p. 15).

⁴⁰ Los estudiantes considera que los egresados son reconocidos por este tipo de comportamientos en las distintas empresas e institucionales donde ellos se desempeñan. (Uniminuto, 2014 informes de egresado).

3.2.1.1.3 El saber de la práctica pedagógica de lo misional

La práctica pedagógica de lo misional como se ha visto anteriormente responde a un paradigma de educación que se enmarca dentro del desarrollo integral del estudiante, el cual pretende transformar la totalidad de su ser en todas sus dimensiones, tanto personales como sociales. Este desarrollo promueve axiológicamente hablando una serie de valores que inspirados por el Evangelio ofrece una manera de comprenderse y comprender el mundo que lo rodea. No obstante, estos valores que encierran el propósito educativo de Uniminuto, tiene unos saberes que no sólo impulsan tal propósito sino que ofrece un conjunto de rasgos propios que el estudiante asume como elementos que caracteriza su ser profesional, configurando de esta manera en él, una identidad institucional. (Uniminuto, 2014)

Esta identidad no sólo da cuenta del ser institucional, sino que muestra la intención de hablar de aquello que lo compone, en palabras de Paul Ricoeur (1996) “la intención de formar” (p. 1). Si se observa la gráfica 6, el 42% de los estudiantes en Uniminuto consideran que la impronta que hace la universidad en sus vidas se ve reflejado en una serie de principios que se constituyen saberes fundamentales en el ámbito de la racionalidad académica.

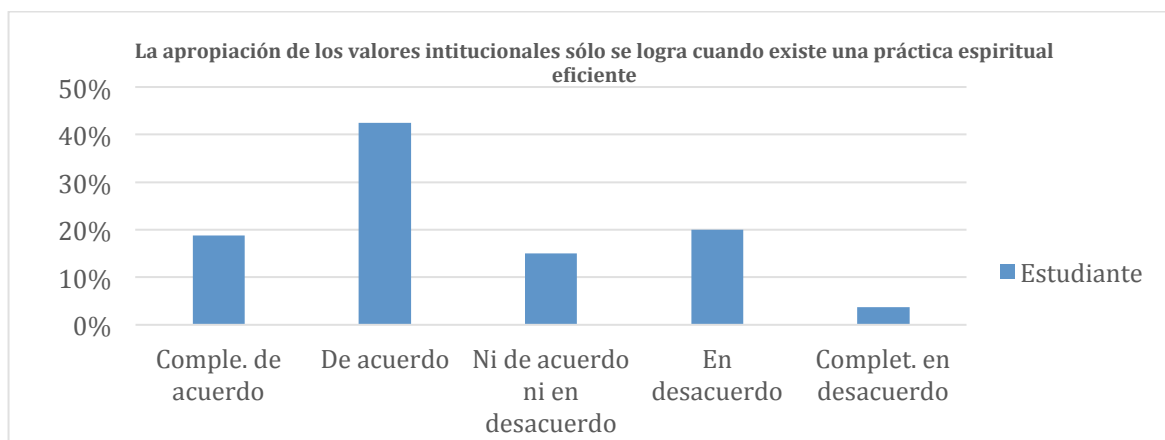


Figura 6. Encuesta a estudiantes sobre percepción de la incidencia de una práctica espiritual en los principios y valores institucionales.

Estos saberes que se transmiten desde el primer momento de su iniciación hasta su finalización exitosa de su proceso académico; Además, se incorporan en el ADN profesional de los egresados de los cuales son reconocidos de manera categórica por unos comportamientos específicos que lo identifican con una institución. Por lo que puede decirse, que la pedagogía de lo misional configura y aporta, a través de unos saberes la conformación del yo profesional, desde el cual el estudiante da razón de la apropiación del conocimiento impartido en la enseñanza pastoral. Pero ¿qué tipo de saberes se encuentran detrás de esta identidad? Pues bien, la misión de Uniminuto contiene cuatro grandes saberes que configuran una Pedagogía misional que responde de esta manera a una pedagogía católica que se concretiza y responde a lógicas de enseñanza particulares y específicas⁴¹:

El Evangelio. Como se ha indicado anteriormente, la primera misión de la Iglesia es anunciar el Evangelio, esto es, Jesucristo como saber en el proceso de la evangelización (Pablo VI, 1998). Él se presenta como la primera fuente de conocimiento por medio el cual la institución garantiza el diálogo entre la fe y la cultura. El evangelio se constituye en la bisagra de comprensión de la integración entre la ciencia y la cultura con los principios religiosos, éticos y morales que permea todos los “criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de vida de la

⁴¹ El sistema Universitario Uniminuto inspirado en el evangelio, el pensamiento social de la Iglesia, la espiritualidad Eudista, y el Carisma del Minuto de Dios, tiene como propósito...” (Uniminuto, 2014, p. 28). Como es de destacar son cuatro los elementos iluminadores e inspiradores que propenden a alcanzar su objetivo educativo, es decir, que sin estos aspectos es imposible alcanzar el ideal de profesional que la institución se ha propuesto alcanzar.

humanidad que están en contraste con la palabra de Dios y con el designio de salvación” (Juan PabloII, 1990, p. No 48).

Por su carácter de identidad católica, el evangelio se constituye de “vital testimonio de orden institucional” ya que no sólo hace presente la acción de la Iglesia a través de la enseñanza de su doctrina, sino que también se vincula a la investigación, a la formación cristiana y profesional, al compromiso social, y a los procesos de transformación que a la luz de su mensaje se realiza. Por eso que el Papa Juan Pablo II (1990) en la *Ex corde Ecclesiae* reconoce en la naturaleza de la universidad católica la estrecha relación con la misión que Jesucristo le ha encomendado “La Iglesia, porque es cada vez más consciente de su misión salvífica en este mundo, quiere sentir estos centros cercanos a sí misma, desea tenerlos presentes y operantes en la difusión del mensaje auténtico de Cristo” (p. 49).

Pensamiento social de la Iglesia. Este saber se fundamenta desde la doctrina social de la Iglesia, que a manera de enseñanza el Magisterio expone a la luz del evangelio para exhortar todo lo concerniente a la realidad humana. Ella se define como “la cuidadosa formulación del resultado de una atenta reflexión sobre las complejas realidades de la vida (...) a la luz de la fe y de la tradición eclesial” (CEC, 2005, p. 56). Este pensamiento que también es reflexión, tiene el propósito de interpretar, examinar, enseñar, y guiar la vida humana en todas sus dimensiones, por lo que se constituye eminentemente moral por su carácter orientador de la conducta (Juan Pablo II, 1987, p. No 41). No obstante, este saber despliega otros saberes que subyacente dan cuenta del marco práctico de la acción eclesial:

Principio del Bien común: Hace referencia a “la dimensión social y comunitaria del bien moral” (CEC, 2005, p. 109). Este principio se fundamenta del tránsito del actuar personal al actuar social, es la suma de voluntades en consecución a alcanzar el bien de toda la sociedad. Segundo, *Principio de subsidiaridad:* Esto significa “subsidium”, es decir la capacidad de ayudar y promover la dignidad de la persona (CEC, 2005, p. 120). Tercero, *Principio de solidaridad.* La *Sollicitudo rei socialis* la define como la “determinación de empeñarse por el bien común” es decir, cuando todos los miembros de una sociedad se reconocen unos a otros como personas” (1987, p. 38).

El pensamiento social de la Iglesia caracteriza al igual que el Evangelio la acción de la Iglesia universal en el campo de lo educativo. Ella carga la doble dinámica de su ser *docenti* y *magistra*, la relación entre el saber y el método que abre campos de comprensión de las estructuras epistemológicas de la ciencia en diálogo con la fe. De ahí que este pensamiento promueva los tres niveles de la enseñanza de la Iglesia: el **fundante**, que habla sobre lo teológico moral, de los elementos que ofrece el evangelio para orientar la conducta del hombre frente a las realidades políticas y socio -cultural; la **directiva**, que hace alusión a su capacidad normativa en el desarrollo de la vida social; y la **deliberativa**, que muestra a la conciencia mediadora de las normas objetivas y generales aterrizadas a la realidad concreta de los individuos. (CEC, 2005)

Espiritualidad Eudista. Hace referencia a toda la doctrina que brotó de la vida de Juan Eudes⁴², su labor apostólica y de sus actividades pastorales como apoyo de su acción evangelizadora y ayuda en su experiencia educadora en el proceso de vida cristiana (Torres,

⁴² Ver página 16.

2016, p. 71). Esta práctica en torno a la formación y a la trasmisión de la fe, generó en palabras de Humberto Quiceno (2009) “una escuela como espacio de construcción cultural” (p. 14), desde donde se emergía un saber que a la luz de la Palabra de Dios daba como resultado una serie de discursos que configuraban un núcleo doctrinal. Por tanto, este núcleo doctrinal presenta un Cristocentrismo que lo presenta como modelo e ideal de persona y ser humano, bajo dos categorías fundamentales:

Formar a Cristo en la persona. El concepto de formación, no se entiende en este caso como el desarrollo que adquiere el ser humano (en este caso el bautizado) a través de la educación, sino el proceso mediante el cual, el sujeto en formación se deja impregnar por los valores (amor-justicia-paz) del evangelio, entiéndase aquí por impregnar desde su aserción etimológica dejarse preñar, es decir, formar algo dentro (García R. , 1990, p. 45). Por tanto, este saber implícito en la espiritualidad eudista configura un ser humano a partir de la persona de Jesucristo, el cual se constituye en el modelo y paradigma de plenitud humana.

Esta formación que se enmarca en el desarrollo moral del proceso de vida cristiana, se realiza mediante algunos pasos que el mismo Juan Eudes define desde la paradoja entre la *renuncia* y *adhesión* (Torres, 2016). Es decir, el hombre hace un ejercicio de desprendimiento de elementos que se constituyen lo no virtuoso, lo vicioso e imperfecto en el desarrollo cristiano a través del aprendizaje experiencial de la vida cuando es sometida a la luz del evangelio, es decir, la persona desde su experiencia, adquiere el aprendizaje, no se lo enseñan, lo aprende por sí mismo, obviamente bajo la orientación del maestro de pastoral. Una vez que ha adquirido esta

habilidad incorpora valores el cual se constituye en cualidades que se incorporan llevando a perfeccionarse en su existencia (Vélez Correa, 1995).

La misericordia. Este concepto hace referencia al termino hebreo *ra'hamim* (Poupard, 1987), el cual expresa cariño y ternura desde las vísceras, es decir, desde las entrañas. Este término desde el lenguaje de Juan Eudes se entiende desde el corazón, la ternura y la compasión que se siente por el otro. Esta misericordia desde el punto de vista pedagógico, no es sentimentalismo, sino acción; es decir, el contacto con el otro, el encuentro que se da en el ejercicio de salir del individualismo y tener un éxodo existencial posibilitando una reflexión y esta a su vez acción; es una actitud ética que no es creada sino impuesta cuando el ser humano se encuentra con el otro ser humano; como dice Giovanni Reale (2010) citando a Levinas “es el pobre por el cual puedo todo y al que le debo todo” (p. 650), es decir, el rostro que invita a la reflexión y a la acción.

Carisma del Minuto de Dios. Este saber se constituye en la característica propia de la obra Universitaria, ella hace referencia a la dinámica metodológica que habla del espíritu del fundador y de su práctica. Este carisma es la facultad de la Institución que pretende empoderar a toda la comunidad académica de los procesos de desarrollo humano y social sostenible, su finalidad es generar una autentica dinámica social que forma a las personas para realizar agencia social, involucrándolos en sus acciones y elecciones específicamente en los ambientes y contextos donde interactúan con su práctica social. (Schuster, 2008)

El centro de este saber es una espiritualidad social que no indaga por los fenómenos socio-políticos de la sociedad, sino que se centra en la persona humana y en su desarrollo integral sostenible. Su práctica promueve la dignificación a través de la educación como fundamento de progreso, haciéndose de esta manera teoría social, que como dice Hans Schuster (2008) “propone pasar de los actores que desempeñan un rol a la agencia de los sujetos, de donde hay participación, iniciativa, pro actividad, protagonismo, autonomía” (p. 92). En otras palabras, es la capacidad del ser humano en interacción con los otros donde construye procesos de transformación, de cambio, de revolución y de propuestas de acciones vitales que personalizan y humanizan aquello desdibuja su dignidad.

3.2.1.2 La Práctica Pastoral: Una práctica pedagógica de la experiencia.

La práctica pedagógica Misional, supone de manera específica, pensar en la integración de la vida humana y la vida universitaria (Escobar, 2006). Ella se realiza a partir de un ejercicio de apropiación e interiorización que hace el maestro sobre los principios de la institución, y que aprende a construir a través de sus sentidos, colocándose de esta manera en un plano propio de la experiencia, y que implica un cúmulo de relaciones que tiene la persona consigo mismo, con los demás y con el mundo. (Freire, 1969)

Es desde la experiencia donde se comprende la formación pastoral, ya que el 35% (ver gráfica 7) de los estudiantes en Uniminuto la consideran como acontecimiento que se produce en las operaciones concretas y específicas de la acción humana y su contexto (Florez Ochoa, 1996). Por consiguiente, la comprensión formativa de la Práctica Pastoral no parte de estructuras teóricas y racionales, sino de la cotidianidad de la vida y de la relación que tiene ésta con el mundo, ya lo dice Louis Not (1994) cuando recoge las palabras de Blas Pascal “es ella la que

fundamenta la fe cuando la razón no logra conocer un objeto trascendente en relación con el campo que ella rige; es esta experiencia la que proporciona al corazón sus razones que la razón no conoce” (p. 189).

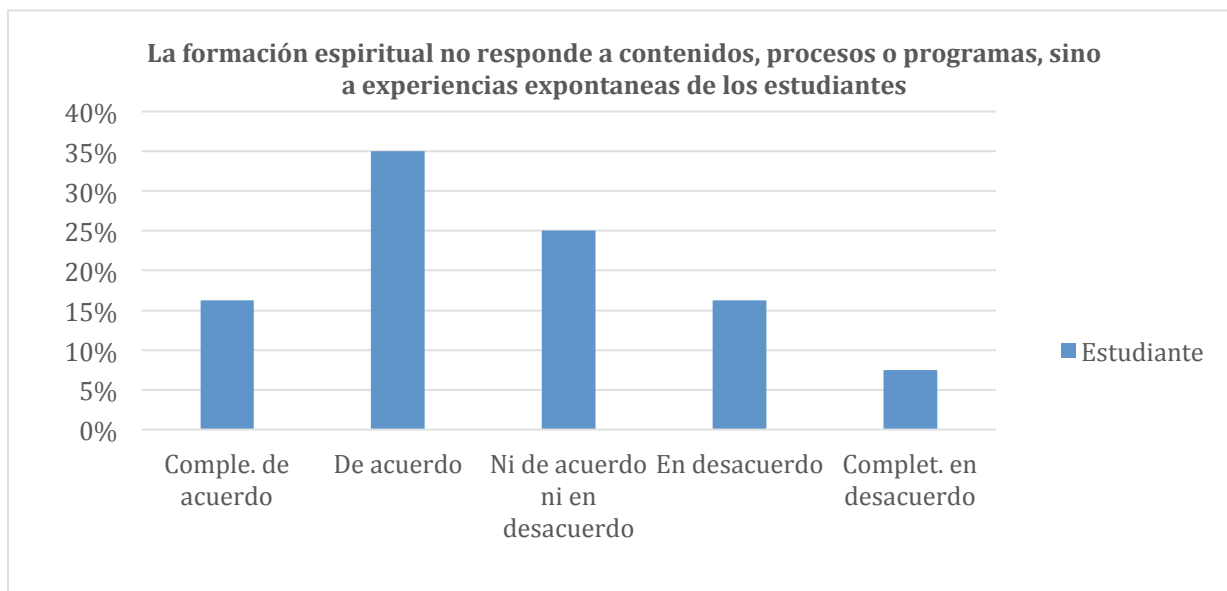


Figura 7. Percepción de los estudiantes sobre la formación espiritual impartida en la práctica pastoral

En concordancia con la gráfica 7, se puede inferir que la experiencia se constituye en el eje central de la metodología formativa en Uniminuto. De ella brota no sólo las distintas narrativas discursivas que hablan de los sucesos que componen la cotidianidad de la vida, sino cómo desde esta cotidianidad se encuentra el sentido de lo formativo, el aprendizaje alcanzado y el saber descubierto, que se devela como una manera de formar.

Jhon Dewey (1949) dice que “la experiencia ocurre continuamente porque la interacción entre la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida” (p. 34), es decir, una interacción entre la persona y su contexto. Esta interacción es

constitutiva en la Pastoral de Uniminuto, ya que su Práctica no se da en la puesta en escena desde marco teórico eclesial, sino desde las dinámicas significantes que viven los estudiantes y maestros en sus realidades concretas.

Las experiencias son el hecho, son acontecimiento que en palabras de Humberto Quiceno (s.f) son una “forma de pensar de otro modo que el tradicional (...) es el pensar en el tiempo, en el devenir, en la irrupción, en el azar, en lo aleatorio, en lo extraño que se produce al efectuar toda operación del pensar” (p. 147). No es una experiencia que se queda en el plano de lo sensorial, sino en el suceso, el *factum*,⁴³ en “lo vital” utilizando las Palabras de Marshal Berman (1998), que se convierte en posibilidad de conocimiento y de saber. Este saber que emerge de la experiencia es constitutiva en el aprendizaje de los estudiantes, ella se hace reflexión situada, por lo tanto es pedagogía que teoriza los saberes que brotan de dichos sucesos o acontecimientos.

La experiencia como elemento significativo de una Práctica pedagógica, remite imperativamente al acontecer del maestro como agente de la enseñanza y poseedor del saber pedagógico, él es el sujeto del saber, el sujeto pedagógico “que conoce y sabe que la pedagogía es una forma de explicar, argumentar, sustentar, sistematizar y ordenar la educación” (Quiceno, 2011, p. 134).

⁴³ *Factum*, es en esta investigación más acción que racionalización, su manera de educar y enseñar no parte de teorías dogmáticas previamente elaboradas sino de la vida cotidiana, lo que Rafael Flórez (1996) le llama “la vivencia de verdad”, haciendo referencia a aquel conocimiento que el sujeto construye en relación consigo mismo y con el mundo que lo rodea (p. 24). Cabe aclarar que aunque la experiencia inicia con el contacto sensorial con el mundo externo, ésta se procesa mediante la experiencia reflexiva cuando se somete al marco lógico de la fe, que no sólo es interiorización, sino construcción mental que se hace conocimiento y este a su vez se hace aprendizaje (Not, 1994, p. 188).

Es en la experiencia del maestro donde su práctica se hace relevante, él la sitúa para ser reflexionada y de la misma manera la devuelve a la realidad para orientar su quehacer educativo. En pocas palabras es una Práctica Pastoral eminentemente *praxis*, que en palabras de Carlos Juliao (2011) es: “un discurso (logos) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa” (p. 27).

Esta teoría (*praxis*), carga saberes que conforman una unidad de sentido, que pretende no sólo hacer de la experiencia del maestro no algo intuitivo, sino consciente tanto en su Práctica como en los elementos que configuran su lenguaje y sus conceptos. Es la indagación por el por qué y para qué de dicha práctica, es el preguntarse por las nociones que se encuentran implícitas en la acción de la enseñanza, es el cuestionamiento por el juego social que implica el saber del maestro, su práctica de la enseñanza pastoral, el contexto, el saber que emerge de ese proceso social que hace que la enseñanza pastoral sea pertinente, eficaz y liberadora.

La Práctica pedagógica de la experiencia, es el acontecimiento vivencial que sucede en una forma particular pero a la vez diferente, que el maestro la descubre y la reconoce a través de un ejercicio reflexivo que genera un saber que interpela, aborda e ilumina la acción educativa, en palabras de Juan Carlos Echeverri (2006) cuando habla de la experiencia es “algo que acaece, nos alcanza, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma (...) hacer una experiencia es por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndose a ello”. (p. 159)

Esta práctica pedagógica de la experiencia se configura a través del mismo maestro de Pastoral, su ejercicio educativo, su perfil y su disciplina del saber permite que éste desarrolle una serie de saberes específicos, cimentados en la acción misma de enseñar, no es la instrucción repetitiva medievalista de la pregunta, respuesta y memoria, sino la Práctica que surge del juego social de la experiencia y que ésta a su vez hace brotar un saber que se incorpora a las dinámicas individuales y colectivas, llámese habilidades, saberes, didáctica, currículo entre otros. En palabras de Maurice Tardif (2009) son "saberes experienciales o prácticos" (p. 30).

La Práctica Pedagógica de la experiencia, implica una serie de elementos que configuran el saber y hacer del maestro en el marco de la Práctica Pastoralista. Estos elementos generan un tipo de aprendizaje que si bien no de manera automática genera conocimientos⁴⁴, si valida y plantea una seria reflexión sobre los fenómenos epistemológicos que juegan en la práctica educativa. Son aquellos ingredientes que el maestro de Pastoral *incorpora* en la enseñanza, en palabras de Jhon Dewey (1949) es "la experiencia vital" (p. 39), es existencia, es significación, es emocionalidad y conciencia de su práctica. A continuación se presentan los siguientes elementos que configuran la práctica pedagógica de la experiencia:

El *In situ* de la práctica Pastoral. Hace referencia al contexto como categoría metodológica que visibiliza los diversos elementos que configuran las relaciones entre el fenómeno de la fe con la vida humana. Ella hace referencia a los ambientes históricos- sociales donde la persona actúa e interviene para transformarlo. Lo situado no es sólo lo aplicado, sino lo

⁴⁴ Philippe Perrenoud (2007) "la experiencia singular no produce aprendizaje a menos que se conceptualice, vinculada a los conocimientos que la convierten en algo inteligible y la escriben en una u otra forma de regularidad" (p.50)

pertinente que responde a los procesos sociales y educativos que juegan en la realidad (Freire, 1969, p. 30).

En este aspecto los maestros son conscientes que los documentos doctrinales y magisteriales son difíciles de aplicar a realidades complejas que más que responder técnicamente exigen ser adaptados para iluminar y no imponer. Esto se legitima en el 48% de los maestros (ver gráfica 8) y el 37% de los estudiantes, consideran que el contexto es indispensable no sólo en el desarrollo biológico, sino en la comprensión cultural del mundo. Desde esta percepción de maestros y estudiantes, se infiere que la formación pastoral por ser experiencia, necesita de un “contexto”, ya que es desde allí donde se elabora y construyen relaciones dialógicas con el mundo, a partir de los fenómenos que tejen los procesos sociales donde se ve inmenso la persona, haciéndolo parte también de una necesidad de formación. (Juliao, 2013)

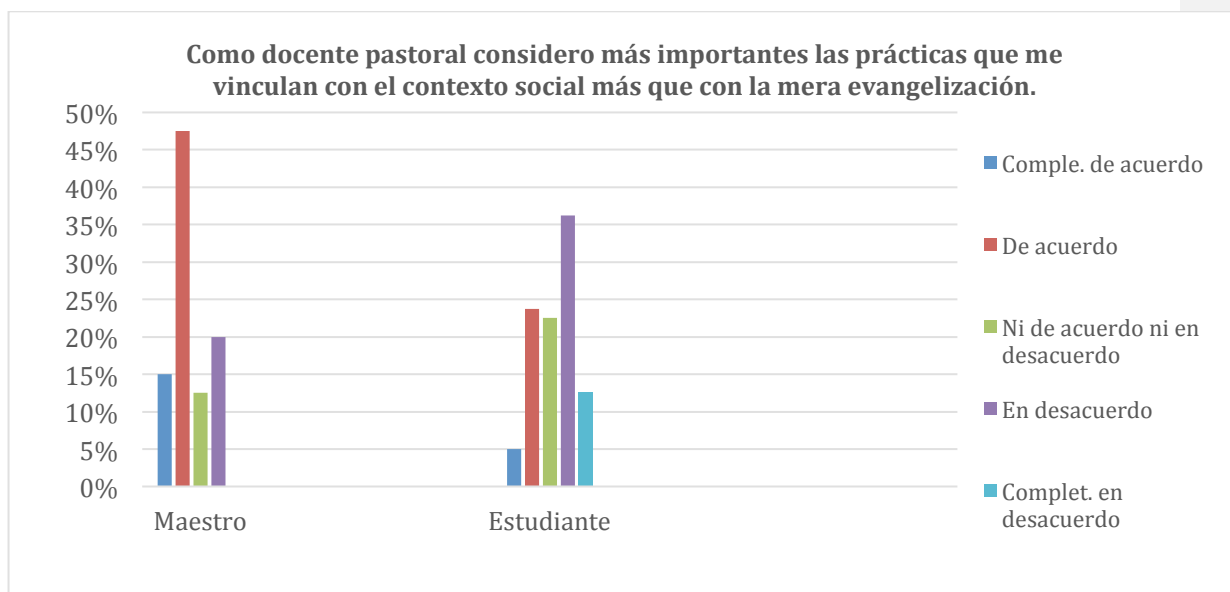


Figura 8. Percepción de maestros de pastoral y estudiantes sobre la Prácticas Pastorales en el ámbito social

Este contexto **sitúa** y **adapta** al ser humano a dar respuesta a los desafíos de su “contexto vital” (Gadamer H.-G. , 1998, p. 189), es decir, **sitúa** porque implica un lugar geográfico (*locus*) concreto donde encarna sus relaciones trascendentales, exponiendo de esta manera su temporalidad y espacialidad desde las condiciones físicas y propias que hacen parte del ecosistema donde éste se desarrolla; y lo **adapta** por el ejercicio de ubicación desde donde hace su reflexión (*Ubi*), tomando las palabras de Leonardo Boff “Todo punto de vista es la vista de un punto” (Boff, 1998, p. 3).

El maestro constructor de su propio conocimiento. Este elemento no implica un solipsismo formativo o una andragogía didáctica, ya que el maestro está presente en proceso formativo del estudiante, él es el responsable en suscitar y provocar para que sus estudiantes reflexionen acerca de los problemas en donde ellos se ven inmersos (Escobar, 2006). Construir su propio conocimiento implica pensar sobre y desde la acción, incita a la reflexión y abstracción de los saberes implícitos en su relación con el mundo, replegándose y volviendo nuevamente a la realidad para ser transformada y recreada (Juliao, 2011, p. 23), ya lo decía Martha Nussbaum (2011) citando a Bronson Alcott cuando hablaba de la educación reflexiva “es el proceso por el cual el pensamiento se desprende del alma y, al asociarse con cosas externas, vuelve a reflejarse sobre sí mismo, para así cobrar conciencia de la realidad y la forma de esas cosas” (p. 16).

En la construcción del conocimiento, el 23% de los maestros en Uniminuto (ver figura 9) consideran que los saberes emergen de la experiencia de la formación educativa, en ese juego interactivo de la enseñanza–aprendizaje que permite confrontar con la realidad de los estudiantes y las políticas institucionales el conocimiento pertinente para responder laboralmente a los

lugares donde ellos (los estudiantes) desplegarán su saber. Sin embargo, se percibe una asimetría entre los maestros y estudiantes, ya que estos en su 31% (ver figura 10) perciben que este aspecto reflexivo es carente en la formación; aún existen una práctica de trasmisión de doctrina sin ningún tipo de aplicabilidad a la vida, situando de esta manera al sujeto como agente pasivo y espectador de su proceso formativo. (Freire, 1969)

En esta asimetría perceptiva entre maestros y estudiantes se concibe la formación Pastoral desde presupuestos institucionales. Todo lo que sea religioso independientemente que parta de la experiencia los estudiantes lo perciben como doctrina impuesta que ellos deben aprenderse de manera memorística. Los maestros no logran mostrarlo como conocimiento y los estudiantes no lo asumen como saber, sino como requisito doctrinal para poder alcanzar un fin, en este caso recibir un sacramento.

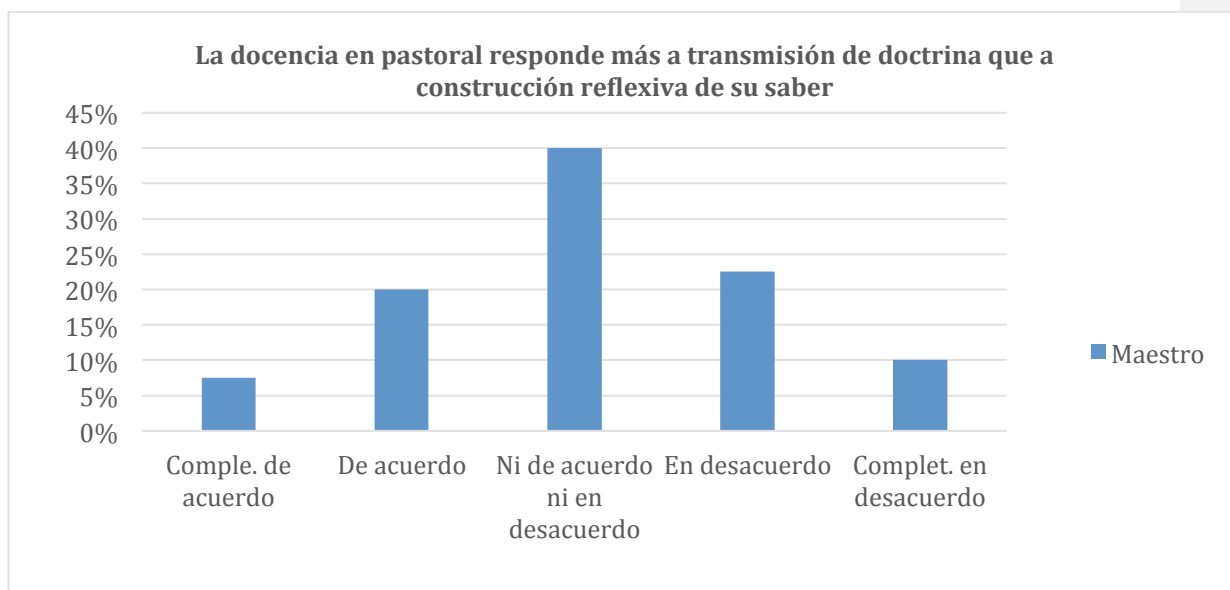


Figura 9 . *Percepción de maestros sobre contenidos de la Práctica Pastoral*

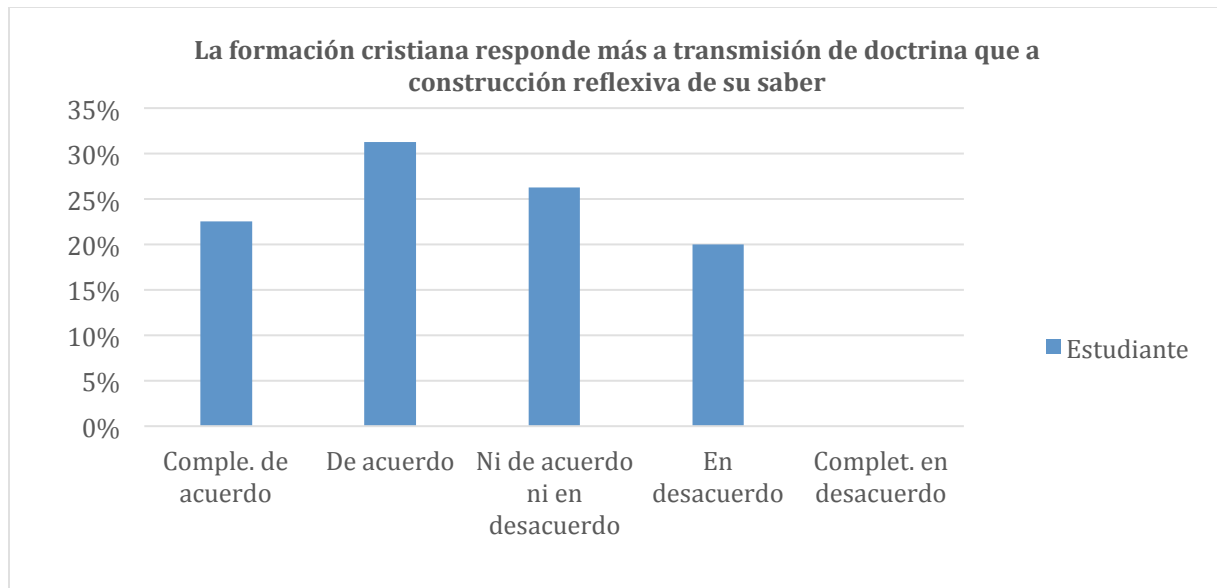


Figura 10. Percepción de estudiantes sobre la construcción del saber en la Práctica Pastoral

La integración entre lo natural-espiritual y cultura Si la formación Pastoral es experiencia, esto quiere decir que se reconoce en primera instancia al ser humano como un ser que actúa, que está en constante movimiento, es un ser de comunicación y de relación, por tanto desde su capacidad reflexiva tiene la habilidad de integrar los distintos saberes que en su proceso de formación adquiere, a través de un ejercicio de síntesis que le permita contribuir al desarrollo humano. (Juan Pablo II, 1990)

Esta integración se da en primera instancia como ser biológico, finito, caduco y corruptible que hace parte de la temporalidad del mundo como le llamaba Freire (1969). Este aspecto es fundamental en la comprensión de la formación pastoral por su carácter de inmanencia, de ser situado en el mundo, por lo que permite que el estudiante no quede en elucubraciones mágicas sobre la fe, sino que lo aterrice a su realidad humana (Reale, 2010).

Segundo, su dimensión espiritual lo hace trascendente, le permite salir de si e ir en búsqueda del otro, afirmando de esta manera su naturaleza comunitaria (Reale, 2010). Y por último, su ser cultural, por su capacidad creadora y recreadora de su realidad. (Juliao, 2011)

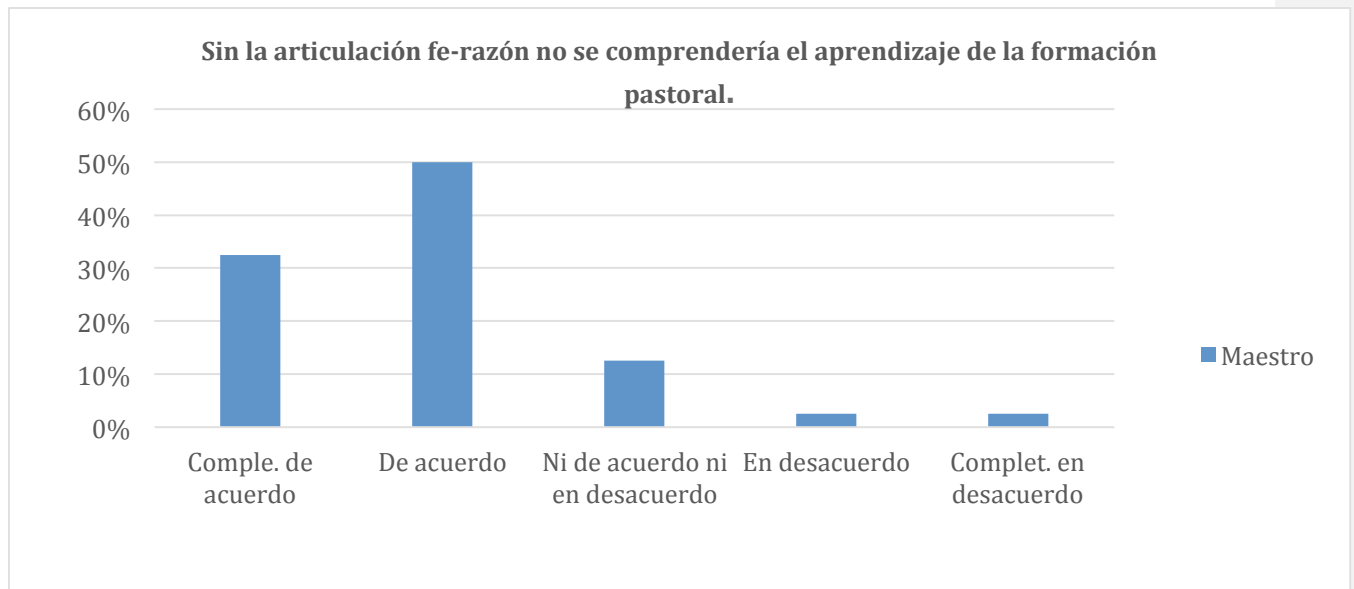


Figura 11. *Percepción de los maestros en el diálogo fe y razón que promueve la Práctica Pastoral*

Desde la perspectiva de la figura 11, la integración se comprende en el proceso dialógico que existe entre lo significativo de la vida con la realidad académica y formativa. Es decir, el propósito de la educación se da en la conversación de los saberes que emergen de la construcción reflexiva entre el acontecimiento espiritualmente vivido, con las estructuras teórico discursiva de la cultura académica. Esta integración es lo que se denomina formar integralmente al estudiante. (Uniminuto, 2014)

Una práctica desde la experiencia para la transformación. En Uniminuto, el 38% (ver figura 12) de los estudiantes considera que no sólo educa para brindar profesionales al país, sino que su apuesta educativa se centra en un pensamiento social que promueve la transformación del ser humano y de las comunidades (Uniminuto, 2013). Por tanto, cuando se habla de transformación, implícitamente se acoge el concepto desarrollo que se constituye desde el punto de vista misional una vocación; por tanto, la formación pastoral al ser eminentemente misional acoge este concepto y lo aplica en primer lugar a la persona humana en “su libertad, su dignidad, su sentido de la responsabilidad y su apertura a la trascendencia” (Juan PabloII, 1990, p. No 45).



Figura 12. Percepción de los estudiantes sobre la incidencia de la formación espiritual en las funciones sustantivas del modelo de educación de Uniminuto

Este aspecto transformador implica que el maestro hace evidente su apuesta por las funciones sustantivas o principios fundamentales del modelo educativo de la Institución. Su ser de docente promueve en los estudiantes unas características propias que el profesional debe asumir en su saber, casi una comprensión ética de su realidad como profesional que debe ser aplicado a las realidades donde se desenvuelve. Estas funciones que promueven el desarrollo y la transformación de las comunidades, es inherente a la práctica pastoral no sólo de la Iglesia sino del compromiso educativo que tiene la Institución con la sociedad. (Uniminuto, 2014)

Por consiguiente todas estas comprensiones que encierran el carácter transformador de la Práctica Pastoral en Uniminuto le otorga una unicidad e identidad en su saber educar, lo que Paul Ricoeur (1996) le llama citando a Husserl le llama “*la esfera de lo propio*” (p. 116). Lo que lo distingue como actividad que coordina mediante un ejercicio dialogal lo académico y para-académico con el mensaje cristiano y el espíritu fundacional de la institución, integrando de esta manera la vida con la fe (Juan Pablo II, 1990). Es esta integración la que hace que esta formación sea experiencia más que transmisión de doctrina, es un quehacer que surge de la experiencia y para la experiencia, cuya intencionalidad, contenidos y saberes jamás podrían ser interpretados al margen de ella (Juliao, 2014, p. 23).

3.3 Fase del actuar

3.3.1 Lineamientos pedagógicos que orientan la Práctica Pastoral en Uniminuto.

Este capítulo tiene como objetivo presentar una propuesta pedagógica que configura la Práctica Pastoral de Uniminuto como una pedagogía católica particular que le permita a los maestros orientar su práctica en la enseñanza cristiana e institucional. Esta pedagogía se constituye en un proceso participativo que de manera dialógica y social construye y reconfigura desde las experiencias aquellas nociones y conceptos que se encuentran ubicados en los tuétanos de la práctica, y que de manera discursiva visualiza el conocimiento que se hace útil y pertinente en los contextos donde se despliega la formación pastoral. (Eizaguirre, 2004)

La pedagogía católica de Uniminuto sustenta su proceso educativo desde el diálogo de la práctica concreta y situada con las normas generales del magisterio eclesial, lo que permite descubrir en la realidad universitaria las dinámicas políticas y culturales que la definen no por su carácter de confesionalidad en el discurso, sino como una formación abierta e inclusiva en lo plural y diferente, con una mirada humanista evitando el proselitismo cristiano y apostándole a la formación integral que es propia a su modelo educativo.

Esta pedagogía católica de Uniminuto se comprende desde el marco del “*ethos* académico”⁴⁵, caracterizada como decía Manuel Jiménez (2015) “por la racionalidad y la

⁴⁵ El término *ethos académico* aparece en el texto “la pastoral Universitaria pensada desde la cultura académica y en la perspectiva del diálogo fe-ciencia” de Manuel Jiménez. Sin embargo, en esta investigación, esta frase se comprende desde el sistema de ideas comportamentales y culturales que propone Uniminuto como Institución de Educación Superior en su dinámica misional.

búsqueda de la verdad, con sus valores de pluralismo, democracia, laicidad, tolerancia, autonomía, excelencia académica y regulación pacífica de los conflictos mediante el diálogo y el debate argumentado” (p. 21). Para que esto se debe existir una inculturación, es decir, adentrarse en el sistema “vital”, en palabras de Henri Giroux (1997) cuando habla de la cultura de la racionalidad “al mundo de la experiencia común y la interacción discursiva entre sujetos, un mundo caracterizado por formas diversas de socialización” (p. 66).

Este “*ethos* académicos” le exige que la pedagogía católica de Uniminuto determine su campo de acción, su contexto, no sólo como lugar geográfico sino como conjunto de fenómenos que visualizan la comprensión de una realidad determinada, lo que Emilio Durkheim (s.f) al referirse a lo pedagógico le llama el “horizonte moral” el cual implica tiempo, lugar, sentimientos, pero sobre todo experiencias (p. 23). La pedagogía católica de Uniminuto, objetiviza su acción y se pregunta por el hacer de la práctica del maestro, lo que sucede en las experiencias de enseñanza- aprendizaje, las relaciona, las sistematiza, y las comprende históricamente desde las lógicas que la fundamenta. (Barragán, 2015)

El desarrollo teórico-conceptual de la pedagogía católica de Uniminuto permite reconocer una serie de elementos orientadores que identifica y define el modo cómo la práctica pastoral se entiende en el ámbito universitario. Su tematización construye una unidad de sentido que tiene como fin en palabras de Carlos Juliao (2013) “transformar y cualificar” la práctica del maestro en el escenario de la enseñanza (p. 294). Estos lineamientos son:

- Práctica Pastoral que se inserta en el *ethos* académicos.
- La Práctica Pastoral como práctica dialógica en la cultura académica

- La Práctica Pastoral como práctica praxeológica.

3.3.1.1 La Práctica Pastoral que se inserta en el ethos académico.

Martha Nussbaum (2010) dice en su libro “sin fines de Lucro” que la práctica más idónea se encuentra impregnada por aquello que podríamos llamar el “espíritu de las humanidades”⁴⁶ que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos a la imaginación, así como la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza nuestro mundo” (p. 26). Esta Práctica responde a la *Universitas*, es decir, la universalidad del conocimiento, cuyo fin es la búsqueda de la verdad a través de la investigación y la creación del conocimiento que le aporte un bien a la humanidad. (Juan Pablo II, 1990)

Esta Práctica aunque va acompañada de un adjetivo “Pastoral” no es ajena a los objetivos y finalidades de la Universidad, al contrario le aporta una comprensión espiritual en el marco de la enseñanza. Su Práctica no se encierra en la visión dogmática de la Iglesia Católica sino que genera -en palabras de Fernando Bárcenas (1999) cuando habla de la educación moral- “un proceso de socialización” y diálogo insertándose en las dinámicas comportamentales y culturales de la institución el cual se le denomina “ethos”⁴⁷ (p. 52).

⁴⁶ Este concepto es abordado por Ortega y Gasset (2001) en su texto “la misión de la Universidad” donde hace referencia a la cultura en el marco de la escuela medievalista. No es una cultura general como ornamentación académica, sino una visión del mundo y de la persona humana. (p.4)

⁴⁷ Para Paul Ricoeur (1996) el concepto se comprende desde la diferenciación aristotélica del *ethos* como disposición, costumbre o hábito y el *êthos* como carácter el cual se define como el “conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo humano como siendo el mismo” (p.113-115)

Este *ethos* se asume como carácter y costumbre, carácter como dice Paul Ricoeur (1996) al hablar de la identidad- “como el conjunto de disposiciones duraderas que se mantiene en el tiempo y en las que se reconoce a una persona” (p. 115). En este caso de una institución, es decir, la intuición del fundador, el espíritu fundacional que obliga ineluctablemente a la Institución actuar y ser de una manera específica a través de una serie de comportamientos y acciones que conversan con una pluralidad de identidades que convergen en el campo académico. Por tanto, el carácter del *ethos* es eminentemente académico y no eclesial, por lo que su visión de ser humano y de sociedad no se reduce a una sola comprensión, sino que se da en la construcción pluri -conceptual de identidades que confluyen en la acción misional de la Institución.

El *ethos* es cultura académica, que en palabras de Ortega y Gasset (1930) es “sistema de ideas vitales” (p.4) que transmite la racionalidad misional de la institución desde las diferentes experiencias teórico- discursivos consignados en los documentos institucionales, llámese: policarios, acuerdos, resoluciones, Proyecto Educativo, macro-procesos, planes de desarrollos, pero de manera especial en el currículo. Es allí, como dice Gimeno Sacristán (1995) es en donde se realiza una construcción cultural que de modo sistémico organiza una serie de prácticas educativas (p. 14). En este caso Prácticas Pastorales que configuran una pedagogía católica particular que responde a un modelo misional de una institución de inspiración cristiana como Uniminuto.

Para que la Práctica Pastoral pueda ser entendida como una práctica pedagógica necesariamente debe insertarse en el campo práctico del currículo como “*ethos* académico”, lo

que le permitirá analizar los procesos de enseñanza aprendizaje de la doctrina cristiana, de comprender la realidad de la práctica y los contenidos que la conforman, de analizar los conocimientos que surgen de las experiencias social de la educación, y concatenar de manera metodológica la interacción entre teoría y práctica. (Sacristán, 1995). Para ello, el “*ethos* académico” le exige a la práctica Pastoral como Práctica Pedagógica tener en cuenta siete grandes elementos a saber⁴⁸: Propósito o finalidad de la enseñanza Pastoral, planeación, contenidos, y evaluación.

Finalidad de la enseñanza Pastoral. Esta responde al efecto mismo que se propone la institución en su objetivo de enseñar (Juliao, 2013). Esta intención es eminentemente misional, por lo que Uniminuto en su coherencia institucional considera a la Pastoral como fundamento explicativo de su ser en la sociedad, por lo que su propósito está comprometido en la transmisión de saberes cimentados desde el evangelio, la espiritualidad Eudista, el pensamiento social de la Iglesia y la Obra del Minuto de Dios. Estos elementos generan una serie de habilidades y competencias que configuran su “propósito superior” que en últimas, es el desarrollo integral de las personas y de las comunidades. (Uniminuto, 2014)

Planeación. La educación y mucho menos la enseñanza parten de presupuestos espontáneos o del azar. Ella necesariamente debe responder a las experiencias histórico- sociales y culturales que encierra la estructura misional de Uniminuto. “Es el proceso de establecer objetivos y escoger el medio más apropiado para el logro de los mismos antes de emprender la acción” (Goodstein, 1998, p. 5). Esta corresponde a la organización metódica e interactiva del

⁴⁸ Alguno de estos elementos se encuentran diseñados por Ramiro Barragán como “orientaciones pedagógicas para la formación apoyadas en ambientes virtuales de aprendizaje”. (p. 2)

proceso educativo, en donde surge una sinergia a partir del contexto, las experiencias, los saberes eclesiales y los principios y valores de la Institución.

Contenidos. Es conjunto de temáticas que configuran una unidad que son seleccionados para generar competencias cognitivas, humanas, éticas, profesionales y espirituales. El objetivo del contenido está dado por su carácter generador de habilidades, que le permita al estudiante no sólo quedarse en su dimensión teórico- conceptual, sino también por su dimensión práctica pasando por el ser. Jacques Delors (1996) en su informe a la UNESCO, destaca cuatro pilares que pueden orientar la selección de estos contenidos: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Aprender a conocer, esto es, profundizar en la doctrina cristiana presentada desde el magisterio de la Iglesia combinándolo con los principios y valores institucionales. *Aprender hacer* significa llevar la doctrina teórica a la vida práctica creando competencia de reconocimiento de sí mismo, de los demás y de su realidad de hijo de Dios. Aquí, la experiencia es vital en la recreación conceptual de lo dogmático, celebrativo y sacramental, lo que Jhon Dewey (1964) le llamaba “la relación activa entre lo ideal y lo real” (p. 56), es decir, aterrizar la realidad de Dios. *Aprender a vivir juntos*, implica “la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia” como lo mencionaba Jacques Delors para generar conciencia de Iglesia, de comunidad y de comunión. Por otra parte, la educación al ser proceso social le pertenece a lo colectivo, en donde de manera intencional se busca el desarrollo y el favorecimiento de toda la sociedad. Y por último, *aprender a ser*. Aquí tiene toda su

comprensión en modelo educativo de la formación integral, donde se reconoce al individuo como dueño de su proceso formativo, en su ser responsable, autónomo y ética responsable.

Evaluación⁴⁹. Esta se constituye en el aparato valorativo que hace seguimiento a los procesos del aprendizaje del estudiante (Casanova, 1998). Esta debe ser coherente con los contenidos y las habilidades que se pretenden alcanzar. ¿Cómo evaluar en la formación pastoral el aprender a conocer? ¿el aprender hacer? ¿el aprender a vivir Juntos? ¿el aprender a ser? Es claro que no sólo puede ser una evaluación cuántica, sino una evaluación que reconozca el proceso tanto de aquello que se aprendió en el hacer. Carlos Juliao (2013) la define como “aquella etapa en la que el educador recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso, para conducirlos más allá de la experiencia al adquirir conciencia de la complejidad del actuar y de su proyección futura” (p. 307)

Por consiguiente, la Práctica Pastoral al responder a estos cuatro elementos mencionados anteriormente, se inserta dentro de la racionalidad de la cultura académica, ese “*ethos*” que reorienta y reorganiza la Práctica, que deja de ser sólo Práctica eclesial para constituirse en Práctica Pedagógica, que reflexiona sobre su propia acción, sus contenidos, sus discursos, sus nociones y conceptos que emergen de la experiencia dialógica con el contexto y sus actores. (Jimenez, 2015, p. 37)

⁴⁹ Gimeno Sacristán (1995) lo pone como el procedimiento más valorado del currículo, el cual sirve como instrumento sancionatorio del progreso de los estudiantes (p. 374)

3.3.1.2 La Práctica Pastoral como pedagogía dialógica en la cultura académica.

“Son culturas y poseen cultura” dice Manuel Jiménez (2015) refiriéndose al ámbito Universitario como espacio de construcción de conocimiento. Su naturaleza tiene como objetivo desarrollar cultura a través de la investigación, la enseñanza y la docencia La universidad al constituirse un espacio cultural, se encuentra abierta a toda experiencia humana,⁵⁰ a todo aprendizaje, a toda actividad, a toda acción. En el marco de esta apertura se sitúa la Práctica Pastoral que pretende generar una dinámica de intercambio de saberes mediante una conversación práctica con la cultura académica, para ser reconocida también como posibilidad de formación. (Juan Pablo II, 1990)

En la cultura académica es impensable construir saberes con una conducta monologizante, necesariamente debe existir una disposición al diálogo, un intercambio que dinamiza las relaciones entre sujetos, institución y saberes; todo esto bajo formas pedagógicas que reconstruyen formas de educar y educarse. El diálogo como dice Hans Georg Gadamer (1998) “es el atributo natural del ser humano” (p. 203), y no sólo de la persona, sino también de las Instituciones, de las disciplinas y saberes, actualizando sus principios y teorías a las realidades contextuales que se les presenta. Cuando este diálogo se da en las dinámicas de la educación y reflexiona sobre sí mismo y lo que puede transformar a través del lenguaje, se denomina “pedagogía dialógica”⁵¹.

⁵⁰ Alain Touraine (2006) lo define como *encuentro de cultura* haciendo alusión al conjunto de “culturas fuertemente constituidas cuya identidad, especificidad y lógica interna deben reconocerse” (p. 180)

⁵¹ Este concepto es abordado por Hans George Gadamer en su texto *Verdad y Método*, el cual presenta una crítica a la monologización del maestro frente al estudiante o su discípulo. En esta propuesta el concepto de “pedagogía dialógica” tiene una connotación positiva, es decir, se constituye pedagógica por la capacidad reflexiva que se realiza en el intercambio de visión de mundo, de hombre y de sociedad que se da en los sujetos del saber: maestro, alumnos, institución. (Gadamer, 1998,p.207)

La pedagogía dialógica, implica la oposición al adoctrinamiento y a la instrucción dogmática en la enseñanza. Paulo Freire (1972) lo cataloga como “una exigencia existencial” ya que es un encuentro que solidariza y reflexiona sobre la propia acción que se encamina hacia los procesos de transformación que exige el mundo. (p. 71). La pedagogía dialógica es también necesidad de reconocimiento e intercambio, no es sólo una visión de mundo y de persona, es el reconocimiento del humano en el humano⁵², en palabras de Emmanuel Levinas (2002) es el “rostro”, que éticamente hablando se constituye la apertura y el descubrimiento del otro que se muestra como una epifanía trascendente.

La pedagogía dialógica, es aquel espacio producción de saber que se da en el intercambio de impresiones entre el sujeto y la pluriculturalidad que se encuentra en el ámbito académico, su función específica es configurar a través del lenguaje un discurso sintetizador que se da en la confrontación argumentativa entre dos o más visiones de mundo y de persona⁵³. Esta pedagogía se caracteriza por tres elementos fundamentales: *proximidad* y contacto con el otro; *construcción de conocimiento* que se basa en el método pregunta- respuesta; y la comprensión de la práctica como dinámica trans-formadora.

⁵² Carlos Juliao (2013) en la pedagogía Praxeológica presenta el concepto dialógico desde una postura Freireriana, que implica una comprensión ética de las relaciones, donde la expresión “diálogo” y “liberadora” están íntimamente relacionadas entre sí (p.167).

⁵³ Hans George Gadamer (1998) cuando apelaba a los diálogos de platón: “Platón expuso simplemente su filosofía en diálogos escritos, y no lo hizo sólo como reconocimiento al maestro de la conversación que había sido Sócrates. Consideró un principio de verdad que la palabra sólo encuentra confirmación en la recepción y aprobación por el otro y las conclusiones que no vayan acompañadas del pensamiento del otro pierden vigor argumentativo” (p. 205)

Proximidad. Este elemento se hace fundamental en cuanto que requiere la presencia física del otro, no mediante artificialidades tecnológicas que aunque paradójicamente se siente cercanía es evidente que se pierden las impresiones y lo que se pretende construir a través de la conversación. El empobrecimiento y la superficialidad del lenguaje con lleva a que poco se reflexione cartesianamente hablando de los problemas que afecta la cultura, quedándose en la viceralidad y emotividad de los medios tecnológicos. Ya lo decía Zigmun Bauman:

La gente se siente un poco mejor porque la soledad es la gran amenaza en estos tiempos de individualización. Pero en las redes es tan fácil añadir amigos o borrarlos que no necesitas habilidades sociales. Estas las desarrollas cuando estás en la calle, o vas a tu centro de trabajo, y te encuentras con gente con la que tienes que tener una interacción razonable. Ahí tienes que enfrentarte a las dificultades, involucrarte en un diálogo (...) el diálogo real no es hablar con gente que piensa lo mismo que tú. Las redes sociales no enseñan a dialogar porque es tan fácil evitar la controversia... Mucha gente usa las redes sociales no para unir, no para ampliar sus horizontes, sino al contrario, para encerrarse en lo que llamo zonas de confort, donde el único sonido que oyen es el eco de su voz, donde lo único que ven son los reflejos de su propia cara. Las redes son muy útiles, dan servicios muy placenteros, pero son una trampa. (De Querol, 2016)

La proximidad es cuidado del otro, es capacidad de reconocimiento, de apertura, es dejar una impresión en el corazón de los demás, en palabras de Gadamer (1998) “es encontrar en el otro algo que no se había encontrado en su experiencia de mundo” (p.206). Es la reconfiguración de relaciones, en donde no sólo se hace un acercamiento al otro por encontrar el

rostro de Dios como alguna vez se enseñó en la educación católica⁵⁴, sino de asumirla desde los presupuestos de una ética cristiana que es *ser para el otro*. (Touraine, 2000)

Método pregunta-respuesta. Esta metodología platónica, si bien es cierto se utilizó en la pedagogía católica de algunas comunidades religiosas (Lasallistas, escolapios, jesuitas, salesianos, entre otros) a finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX, sigue aún vigente como propuesta de enseñanza (Quiceno, 2004, p. 90). Ella no puede ser entendida como práctica discursiva donde la formación instruccional y la memoria eran elementos fundamentales en los procedimientos de la enseñanza, esta metodología se entiende como la capacidad de reconocer en los conversantes “sujetos de saberes” que como decía Paulo Freire (1972) “nadie enseña a nadie (...) los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (p. 69)

La pedagogía dialógica apela a la pregunta respuesta como práctica de comunicación, pero también de construcción. Comunicación por los diferentes conocimientos que los sujetos se transmiten unos a otros en la confronta de las diferentes visiones que tiene de mundo; y de construcción por el análisis e interpretación de los conocimientos que emergen de la interacción. El procedimiento de preguntas y respuestas por su carácter dialógico excluye lo dogmático⁵⁵, las posiciones cerradas, la falta de fe, la falta de amor y sobre todo las actitudes de autosuficiencia y falta de humildad (Freire, 1972). En esta metodología, el lenguaje y la palabra se consideran mucho más que cualquier codificación material y trasciende a un estado de co-creación de

⁵⁴ Esta visión se contrasta con la concepción moderna del sujeto : “ reconocer al otro como sujeto, no es reconocer a Dios en el otro, sino su capacidad de combinar el ello y el yo” (Touraine, 2000,p.222)

⁵⁵ Humberto Quiceno (2004) en su libro la pedagogía Católica y escuela activa en Colombia 1900-1935, establece el procedimiento de la pregunta respuesta, “como una técnica sumamente estricta, conformada por una serie de reglas precisas, fijas y reglamentadas con espíritu dogmático. Esta técnica, de la buena enseñanza, se define en relación a la palabra y su manejo por parte del maestro; se trata de un saber pronunciar, del empleo y la economía del habla, del espacio y del tiempo en que ella se configura y, en general de sus condiciones de utilización”(p.90)

contextos, de realidades, como dice Humberto Quiceno (2004): “ el lenguaje no es el hablar, sino comunicar, hablar al otro, decirle al otro” comunicándole su existencia, su vida y su reflexión del mundo (p. 92).

Práctica trans-formadora. El saber práctico de la pedagogía dialógica se construyen y se elabora en los contextos y en los ámbitos donde se despliega, es decir, su pertinencia se da en cuanto responden a las lógicas de actuación que interactúan en la confrontación dialogal. Esta confrontación deja aprendizajes e ideas en el otro, el cual se constituye en posibilidad de conocimiento, que puede ser aprehendido e incorporado para ponerse en práctica, esto se le denomina en palabras de Beatriz López (2011) “Trans-formación”⁵⁶, el cual es “la posibilidad de darse nuevas formas”. (p. 50)

Esta práctica Trans-formadora implica la concepción del ser humano como un sujeto inacabado, que está en constante hacerse con el otro, ya que es el otro quien lo hace consciente de su propia formación, en palabras de George Gadamer (1999) es “acceder a su propia morada”⁵⁷, expresión hegeliana que significa la capacidad que tiene el ser humano de replegarse sobre sí para reflexionar sobre lo que dice y hace; es como la metáfora de la ola del mar que se revienta contra la playa, esa que llega no es la misma que se devuelve y mucho menos cuando vuelve nuevamente a la orilla. Así es este repliegue, el cual consiste en decir, escuchar, pensar, reflexionar, crear y recrear su existencia.

⁵⁶ Para la profesora Beatriz López la categoría trans-formación tiene dos aseveraciones, la primera tiene que ver con la intencionalidad, la segunda con una manera de relacionarse y de hacer. Aquí se aborda desde la segunda afirmación, ya que lo que nos interesa es abordar el concepto de práctica en relación a la interacción dialogal que genera un tipo de saber y acción específica. (López Vélez, 2011)

⁵⁷ Expresión tomada de la conferencia “educar es educarse” de Hans George Gadamer.

La trans-formación es inherente al proceso educativo y por ende al ser humano. Su desarrollo no sólo es adaptación sino un constate evolucionar, un constante aprender a partir de la construcción dialógica que se da en la intersubjetividad social y política que carga la práctica de la conversación, en otras palabras, la transformación es resultado de la pedagogía dialógica. (Juliao, 2013)

3.3.1.3 La Práctica Pastoral como práctica praxeológica.

Para que la Práctica pastoral pueda ser entendida como una práctica pedagógica en el ámbito de Uniminuto, debe insertarse en la comprensión de su enfoque investigativo como lo es la praxeología, que como se indicó anteriormente⁵⁸ es una reflexión teórica de los acontecimientos que acaecen en la experiencia humana, especialmente en las experiencias de los sujetos de la práctica, para generar de esta manera un nuevo conocimiento que ayude a la transformación de las comunidades. (Uniminuto, 2014, p. 42)

Esta Práctica Pastoral es práctica praxeológica porque su acción es interpretada desde lo educativo, por tanto su exigencia asume presupuestos pedagógicos que le permita buscar esos espacios abiertos como es el saber⁵⁹, a través de una profunda reflexión sobre su acción en el campo educativo, es por ello que necesariamente necesita indagar, generarse preguntas, describir, interpretar, intervenir realidades con el ánimo de descubrir el conocimiento pedagógico que emerge de una práctica pedagógica. (Tourriñán, 2015, p. 401)

⁵⁸ Ver pie de página 12,

⁵⁹ Ver página 38

Esta Práctica Pastoral que se entiende desde una pedagogía praxeológica, contiene unos elementos fundamentales que orientan la práctica del maestro de pastoral que genera cambios en su enseñanza y en los modos o formas de construir su discurso pedagógico. Estos elementos se constituyen en premisas útiles y fundamentales en la comprensión de su acción en los contextos donde éste se desempeña (Juliao, 2013). Por consiguiente, esta Práctica Pastoral implica⁶⁰: primero, un maestro que sea consciente que su acción no es de transmitir repetitivamente un discurso doctrinal y dogmático, sino que asuma una conducta reflexiva, que tenga la habilidad de integrar el evangelio con las distintas realidades disciplinares que coexisten en el ámbito universitario. Segundo, que sea investigador, que examine la realidad con los métodos científicos que le proporciona la ciencia, con el ánimo de comprender las implicaciones éticas y morales que le presenta el mundo de hoy, y tercero, que su práctica se proyecte socialmente en orden a generar cambios y transformaciones. (Uniminuto, 2014)

Maestro reflexivo. Cuando Humberto Quinceno (2004) habla sobre el procedimiento de la enseñanza católica, menciona que uno de los elementos fundamentales de su discurso pedagógico es que el maestro perdió su estatus de sujeto del saber reflexivo, es decir, él no era constructor de saber, sino que éste le era dado a través de los manuales, libros y textos pedagógicos que le era proporcionado por la institución, despojándolo de su estatus de productor de conocimiento.

Cuando se habla de la Práctica Pastoral como una práctica praxeológica, quiere decir que aunque sea una doctrina establecida por una comunidad religiosa, no excluye que ésta sea

⁶⁰ Estos tres elementos conforman las funciones sustantivas del modelo educativo. La práctica Pastoral al constituirse en un macro- proceso estratégico debe transversalizar estas tres funciones que le ayudarán a configurar su Práctica pedagógica en Uniminuto.

repensada a la luz de los desafíos de los tiempos, partiendo en primera instancia de su experiencia en la enseñanza, pasando por el referente teórico que es aplicado en su acción educativa hasta llegar al aprendizaje desde el saber que emerge en la confrontación con el contexto, ya lo decía Alfredo Ghiso (2006) :

La práctica y el saber sobre la práctica implican acciones y reflexiones en y sobre la realidad social, y éstas se originan o son ocasionadas por situaciones concretas, en las que no sólo se pone en juego la capacidad o la incapacidad para resolver un problema, sino que ante todo, hay que tener en cuenta la habilitación o inhabilitación social, política y cultural definir en qué consiste y sobre qué aspectos actuar. (p. 76)

Reflexionar es el ejercicio introspectivo que el maestro como sujeto del saber realiza después de su acción, cuando se pregunta por el ¿qué? ¿cómo? ¿cuándo? ¿dónde? Saber reflexionar sobre su propia práctica es una tarea fundamental de la práctica pastoral ya que como dice Philippe Perrenoud (2007) al hablar de la práctica reflexiva, es “la base de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, disposición y competencia que normalmente se adquiere a base de un entrenamiento intensivo y voluntario” (p. 45)

Maestro investigador. La noción del maestro como sujeto reflexivo se sitúa en un conjunto de saberes (Institución-sujetos-discurso) que configuran la enseñanza desde la construcción de un pensamiento autónomo, crítico y libre dándole una condición o estatus de investigador que lo pone en frente de la problematización del saber pedagógico que muchas

veces en visto como herramienta ajena y extraña a la misma acción práctica de la enseñanza. Esta condición investigadora “empodera” en palabras de Oscar Saldarriaga (2006) al maestro no sólo de su saber, sino del doble proceso de socialización y autonomización de la educación en el ejercicio de crear y recrear conocimientos que permite transformar las realidades sociales, “es por eso que usar la capacidad reflexiva y aplicarla al quehacer investigativo no sólo es una exigencia teórica sino una necesidad de la práctica” (Juliao, 2013, p. 228)

La condición investigativa del maestro se da en cuanto se garantice el ejercicio reflexivo de su acción para reconocer no sólo los problemas que enfrenta su propia práctica sino que responda a la solución de interrogantes y desafíos que le presenta la sociedad. La investigación en la condición reflexiva del maestro articula en palabras de Olga Lucía Zuluaga (1987) la “conceptualización pedagógica y la práctica de la enseñanza” (p. 37) . Una investigación que profundice en el saber para perfeccionar la práctica pedagógica del maestro como también una investigación que proponga desde la construcción teórico-científico la solución de problemas de la perplejidad pedagógica del siglo XXI. (Bauman, 2007)

Ahora bien, el maestro al tener una condición reflexiva e investigativa lo lleva como sujeto de la enseñanza a percibir los diferentes elementos que implícitamente e intuitivamente se encuentran en la sociedad, asumiéndolos como objeto de reflexión e interpretándolos críticamente desde una postura dialógica entre su práctica y la realidad. Este sujeto es aquel que entiende la educación como un saber educar, es decir estar vinculado a un conocimiento, a un lugar y a una forma de enseñar, transmitir y de construir conocimiento a partir de lo que hace, de sus experiencias en el proceso enseñanza- aprendizaje. (Quiceno, 2011)

Por tanto, maestro- investigador, no son dos palabras sin sentido y desarticuladas, sino antes bien una condición que muestra a la investigación no como herramienta sino como una acción humana que propende buscar, analizar, comprender, responder a interrogantes en la propia práctica pedagógica del maestro. Para ello es necesario que en el ejercicio reflexivo y crítico, el maestro asuma un proceso de diálogo que le permita a través de la observación de la realidad, problematizarla través de dialécticas discursivas que articulan sistemáticamente las experiencias con el conocimiento construidos desde su propia práctica. (Juliao, 2013)

Por otra parte, el campo de investigación se convierte para el maestro en una orientación no sólo metodológica sino científica que le permite indagar por aquellos elementos esenciales de su práctica pedagógica, por ello necesita un método que lo ubique en el proceso de sistematización de las experiencias vividas tanto en el aula como fuera de ella, sustentada bajo teorías pedagógicas que ordenen de manera sistémica los conceptos y lenguajes que brotan de la experiencia de la enseñanza. Aunque si bien es cierto pueden existir múltiples métodos investigativos aplicados a la pedagogía (etnográfico, evaluativo, acción participativa, constructivista entre otros) en esta orientación se propone las fases praxeológicas (*fase del ver, juzgar, actuar y devolución creativa*) que le permite al maestro de Uniminuto insertarse en las lógicas académicas de la institución, para mostrar coherencia con el proyecto educativo y pertinencia en la realidad. Veamos:

- Fase del ver.

Ver como práctica Observada. En la vida eclesial este ver puede tener algunas aserciones lingüísticas que le permiten al maestro diferenciar su práctica. Por un lado se encuentra el verbo *Blepo* que es un mirar superficial, el *theoreo* que es el ver con los sentidos y el *horao* que es el ver contemplativo (Termes, 1965, p. 1239). Sin embargo en esta práctica observada, el verbo *theoreo* significa poner todos los sentidos para detallar lo que acontece, es estar atento al detalle de cada una de los fenómenos que están en juego en la práctica. Aunque esta etapa es eminentemente sensorial es también cognitiva, es una manera de aprehender la realidad de la práctica. Aquí el maestro investigador se pregunta por el qué de la situación, del acontecimiento desarrollado. (Juliao, 2011)

Ver como práctica narrada. Una vez que el maestro investigador observa su propia práctica, inicia un ejercicio descriptivo o narrativo, consignando los elementos que están en juego en su proceso enseñanza-aprendizaje. La narratividad⁶¹, le permite recoger de manera detallada los fenómenos que visibilizan una problemática específica. Esta es una parte sustancial y constitutiva del proceso pedagógico, ya que su pretensión es teorizar la práctica, es decir, hacerla una práctica pedagógica, como dice Walter Benjamín (1991) “lo característico de la narración es una orientación a lo práctico” (p. 63), esto es, la comunicabilidad de las experiencias educativas, es casi una cierta humanidad expuesta, pero consignada y atrapada a través del lenguaje escrito u oral, como dice Walter Ong (1994)

⁶¹ Esta narratividad se comprende desde los presupuestos analíticos que Paul Ricoeur hace desde el pensamiento de Paul Veyne, ya que él une de manera sustancial la historia a la narrativa, poniendo a esta última en una concepción de “reconstrucción”. (Ricoeur, Tiempo y Narración, 2003, p.282). Reconstruir las experiencias a través de un discurso pedagógico.

A partir de la narración es posible establecer ciertas generalizaciones o conclusiones abstractas. Detrás de los proverbios, los aforismos, la especulación filosófica y el ritual religioso, está la memoria de la experiencia humana, esparcida en el tiempo y sujeta al tratamiento narrativo (p. 137).

- Fase del juzgar

Juzgar como práctica de análisis. De la práctica de la observación emergen elementos que hacen parte de la experiencia, que son visibles por los discursos que se forman en torno a dicha práctica. El papel del análisis es separar a manera de cernidor esos elementos que componen el todo de la práctica, estudiándolo de manera tan detallada para ubicar sus principios, su naturaleza y sus modos en los enunciados y conceptos. La finalidad del análisis es conocer las formas de actuación de la experiencia, el por qué se hace de esa manera y no de otra, mirando los fenómenos que están en juego en el contexto de la enseñanza.

Juzgar como práctica interpretativa⁶². Al contrario del análisis, la interpretación es el ejercicio de reconstrucción de la realidad de la práctica. Allí el maestro aborda los elementos analizados y se pregunta por su sentido, no sólo en el marco teórico de lo explicativo, ya lo dice Carlos Juliao (2014) “es fundamentalmente hermenéutica, en la que el educador examina otras formas de enfocar la problemática de su práctica” (p. 305). La finalidad de esta interpretación es comprender las lógicas que componen cada uno de los elementos que están en juego en la práctica, como dice Martín Heidegger (2005): “comprender es el ser existencial del propio

⁶² Paul Ricoeur (2002), articula la actividad de la interpretación con el lenguaje, presentándola como una acción de discernimiento, cuya función es “producir discursos” (p. 73). Discursos que ayudan a configurar un sentido común entre aquellos que participan de la acción de interpretar.

poder- ser (...) de tal manera que este ser se abre en sí mismo lo que pasa consigo mismo” (p. 168), es decir, descubrir la constitución fundamental de su existencia y naturaleza.

- Fase del actuar

Actuar como práctica aprendida. El aprendizaje se constituye en el correlativo de la enseñanza, él también es considerado un proceso en donde el sujeto que enseña como el sujeto que recibe la enseñanza adquieren una serie de habilidades y competencias que le ayudan a desarrollar no sólo las potencialidades humanas sino psíquicas y cognitivas. No se trata de un aprendizaje conceptual, sino integral, en donde las dimensiones del ser humano se armonizan a través del cúmulo de experiencias que construyen una visión de mundo y de persona. Como dice Louis Not (1994) “ la experiencia es productora de conocimiento”, realizando un ejercicio de integración a la vida humana, académica y profesional (p. 186).

Actuar como práctica sistematizada. Las experiencias aprendidas es tener la capacidad de reconocer lo que acontece de manera histórica y situada como una intención de formación, aquello que me afecta, que me interpela, en palabras de Juan Carlos Echeverri (2006) aquello que me somete o es el aprendizaje repetitivo y memorístico, sino el que afecta y transforma. Ese aprendizaje el sujeto del saber lo constituye en proceso participativo en donde asume la práctica como ese “pensado epistemológico”⁶³ que genera conocimiento. Por consiguiente, la práctica de sistematizar es “la interpretación crítica de una experiencia que, a partir de su ordenamiento y

⁶³ Hace referencia a aquello que científicamente se puede considerar como conocimiento. Aunque Carlo Juliao (2014) trabaja el “impensado epistemológico” (p.41) para hablar de la complejidad de las ciencias en el quehacer educativo, este pensado hace referencia a la práctica situada y concreta que históricamente se da en el juego interactivo que tiene el sujeto del saber con su contexto, el cual se constituye en forma de aprendizaje.

reconstrucción descubre y explicita la lógica del proceso vivido” (Eizaguirre, 2004, p. 14). La sistematización es la síntesis de las demás prácticas aquí mencionadas, cuya finalidad es recuperar la memoria histórica de la práctica para construir a partir de ella un nuevo aprendizaje.

- Fase de la devolución creativa

Devolución creativa como práctica transformadora. Paulo Freire (1969) dice que la verdadera “educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7), esto es, la capacidad que tiene el ser humano en su proceso de desarrollo transformarse y transformar todo lo que está a su alrededor. Por tanto, transformarse en este caso no es el cambio o la modificación física de las estructuras colectivas e individuales, sino la promoción de todos los hombres de condiciones menos humanas a más humanas. Es una transformación ética, que toca las conductas, su carácter, su identidad. La característica propia de esta práctica transformadora es “despertar la conciencia”, un cambio radical de la naturaleza humana, un cambio que le permite abordar de manera crítica y racional los problemas que presenta su realidad. (Juliao, 2014)

Devolución creativa como práctica que se planifica. La planificación de la práctica pedagógica en la enseñanza no parte de la nada, se da a partir de todas las experiencias tanto de éxitos como fracaso que una vez que han sido observadas, analizadas, interpretadas y sistematizadas se consignan conceptualmente mediante una estructura de programación llámese currículo, cartas descriptivas de cursos, Proyectos de facultad entre otros, el cual se ordenan con el ánimo de configurar no sólo la finalidad de la práctica, sino sus contenidos, y actividades que

de manera adecuada pretenden realizarse en una determinada realidad tanto temporal como espacial.

En esta práctica, se construye desde la discursividad pedagógica las competencias del maestro de pastoral mediante la valoración cultural de la institución, su saber pedagógico, su metodología didáctica, sus estrategias en la enseñanza y sobre todo su pertinencia que responda al contexto de la población académica. Como decía Gimeno Sacristán (1995): “no se trata pues de un esquema-recetario de programación, sino de un planteamiento de las coordenadas para pensar y actuar en la práctica” (p. 358).

3.4 Fase de la devolución creativa

3.4.1 Conclusiones.

La tesis fundamental de esta investigación es definir la Práctica Pastoral en Uniminuto Seccional Bello en clave pedagógica, que permita historiar conceptualmente las nociones que configuran su acción educativa, con el fin de indagar el saber y hacer que posibilita un discurso pedagógico de la enseñanza cristiana. Es decir, una pedagogía particularmente católica que no se comprende como mera transmisión de principios eclesiales, sino como una práctica formativa que se sitúa en la cultura experiencial de los “sujetos del saber”: los maestros, que no sólo pueden ser entendido como sujetos que construyen conocimientos de manera individualista, sino, artesanos del saber que interactúan socialmente con los fenómenos que se encuentra en su contexto. (Ball, 1994)

Esta indagación se da en primer lugar, a través de la identificación y descripción de los elementos que componen la Práctica Pastoral desde la perspectiva eclesial, esto es, preguntarse por la constitución del saber pedagógico que encierra la práctica de la Iglesia Católica como lo es la enseñanza y sus procedimientos, el cual son concebidos como una especie de instrumentación técnica de la práctica en donde los discursos no son construidos sino que ya están definidos a través de manuales doctrinales que orientan los procesos de la institucionalización de la enseñanza cristiana. (Quiceno, 2004)

Estas prácticas responden a intenciones pastorales que pretende a partir de una práctica del cuidado, implementar una formación espiritual que de cierta forma homogeniza una serie de conductas que le es propia tanto al maestro como al estudiante. Por ejemplo, el maestro debe instruir bien, debe tener destrezas morales e intelectuales, ingenioso y prudente. Mientras que el estudiante debe ser disciplinado, atento a la escucha, aprenderse las lecciones de memoria. Esto es lo que se llama educar cristianamente, el cual “es excitar y dirigir el perfeccionamiento normal de su ser, a fin de prepararlo para cumplir sus destinos en la tierra, y ayudarlos a conseguir el fin sobrenatural para el cual han recibido la existencia” (Quiceno, 2004, p. 114).

Este educar cristianamente más que práctica, pedagógica se constituye en la función primordial de la Iglesia, hace parte de su ser, y de la obligación misional de transmitir un saber llamado Jesucristo. Esta educación sólo es posible en la enseñanza, entendida esta como una instrucción catequética que transmite una serie de elementos dogmáticos que deben ser incorporados a través de la memoria, repitiendo fórmulas de fe y morales que le ayudan a cualquier estudiante perfeccionarse en la vida espiritual y comunitaria. El propósito de esta educación es llegar “no sólo a la madurez humana (...), sino al hombre perfecto, a la edad de la plenitud de Cristo” es decir, asumir las mismas actitudes de Cristo. (Concilio Vaticano II, 1993a)

Frente a esta concepción de educación católica, aparece en segundo lugar, la noción de Práctica Pastoral aterrizada en el contexto educativo de Uniminuto, como un tipo de pedagogía particular que da cuenta de nociones, procedimientos y conceptos que los maestros realizan en su práctica de la enseñanza, que aunque no son conscientes de ella, si les proporciona una manera específica de actuar en el campo de lo educativo (Escobar, 2006, p. 108). El ejercicio

pedagógico que surge de la reflexión sobre la Práctica Pastoral, muestra elementos fundamentales que hacen que la Práctica Pastoral en Uniminuto sea una pedagogía particularmente católica por dos razones fundamentales: Primero, porque reflexiona sobre su misión y los principios que la inspiran y segundo, es una pedagogía cuyo centro no parte de la doctrina dogmática eclesial, sino de las experiencias significativa de los estudiantes, presentando la experiencia como un valor fundamental en la comprensión de la Práctica Pastoral.

La práctica pedagógica de lo misional no se entiende como la continuidad de la función de la Iglesia Católica, sino como práctica discursiva que habla de la cultura institucional, esto es, del pensamiento del fundador adaptado a las realidades de los tiempos. Es el hacer situado que pretende generar ser, es decir, a partir de un perfil de profesional que quiere presentar a la sociedad, la Práctica de lo misional lo que construye es un ecosistema pedagógico que contribuye a la formación integral de un tipo de profesional que responda a los diferentes retos del país. No es una Práctica misional que se circunscribe en el adoctrinamiento cristiano, sino que dialoga con las funciones sustantivas propias de la institución. (Uniminuto, 2014)

La práctica Pastoral, por tanto, surge de la reflexión pedagógica de lo misional para lo misional, es decir, su Práctica surge del ambiente educativo del “hacer institucional” del “hacer de las personas”, no es abstracta y etérea, nace de la concrecicidad y el propósito que tenía el fundador de la institución con la sociedad, sin perder el diálogo pedagógico con la cultura académica y la fundamentación doctrinal de lo eclesial. Y para lo misional por el carácter pedagógico de crear identidad, es una Práctica cuyo propósito es de transmitir una identidad institucional, una configuración profesional que desde lo educativo forma al alumno.

Por otra parte, el ejercicio pedagógico que surge de la seria reflexión sobre la Práctica Pastoral se considera como una construcción no sólo cognitiva, sino experiencial, ya que se descubren elementos que articulan el conocimiento con la realidad, por lo que la experiencia aporta sustancialmente un marco referencial en el discurso, en su lenguaje, en sus percepciones, es decir, una nueva manera de comprenderse y comprender el mundo. Es allí donde el saber y hacer de la Práctica Pastoral se sitúa, en la acción de los actores de la enseñanza, llámese estudiantes o maestros, que construyen aprendizaje no sólo desde situaciones particulares y concretas, sino de uniones de voluntades que crean y recrean espacios de aprendizajes que solidifican un discurso unitario de sentido a través de los fenómenos históricos que se dan en las relaciones múltiples de realidades vividas, pensadas, reflexivas, recreadas y compartidas.

(Echeverri, 2017)

La reflexión sobre estas experiencias las comprende la Práctica Pastoral como elementos pedagógicos que se consignan mediante registros discursivos que le permita al maestro construir y dar cuenta de su práctica en la formación, ello le ayudará a la institución a resolver no sólo dificultades que se presenten en la práctica educativa, sino pensar de qué manera se puede replantear la planeación de los programas, sus contenidos, su metodología e inclusive repensar su manera de evaluar. La pedagogía de la experiencia indaga por el conocimiento de los maestros, en donde se busca en palabras de Luis Fernando Escobar (2006) “reconocer, enriquecer y hasta transformar la práctica pedagógica en un resultado previsible” (p. 106)

Tercero, para que haya un dominio discursivo debe existir un horizonte conceptual que redireccione la Práctica Pastoral como una pedagogía católica que ordene, resinifique, y defina esos conocimientos que provienen de la experiencia de la enseñanza. En suma, unas orientaciones que sea capaz como dice Olga Lucí Zuluaga (1987) cuando habla de la Práctica Pedagógica “de reconceptualizar” la práctica (p.33), a través de su inserción en el ethos académico, esto es, que sea visible en el modelo curricular de la institución, que su acción formativa visualice su aporte en el modelo educativo y contribuya de esta manera a la formación espiritual y trascendente de los estudiantes.

Este ethos académico le exigirá a la Práctica pastoral realizar un ejercicio dialógico que construye en el maestro una identidad discursiva, una condición, es decir, un cuerpo de rasgos propios que lo caracterizan en su forma o manera de enseñar. Dialogar, pone al maestro en una itinerancia de permanente búsqueda, pero también de construcción de prácticas tanto discursivas como no discursivas. Esta dialogicidad hace que el maestro no se encierre en su saber, antes bien lo ponga en confrontación con los diversos problemas que presenta la cultura.

La experiencia dialógica implica en el maestro la articulación entre su identidad personal con su acción en la realidad educativa, articulación que se ve mediada en el ejercicio reflexivo, en la indagación pedagógica de su saber, pero, sobre todo, en la capacidad discursiva de dar cuenta de lo que es y de lo que hace a través de sus narratividades que en últimas surgen de la experiencia de su práctica, ya lo dice Paul Ricoeur (1996) cuando habla de la narración:

(...) en efecto, es en la historia narrada, con su carácter de unidad, de articulación interna y de totalidad, conferidos por la operación de construcción de la trama, donde el personaje conserva, a lo largo de toda la historia, una identidad correlativa a la de la historia misma (p.142).

La dialogicidad en la Práctica Pastoral le confiere al maestro una condición investigativa y praxeológica, el maestro de formación pastoral es ante todo un sujeto constructor de conocimiento, que recrea su saber a partir de las experiencias formativas que le proporciona el juego dialógico con los estudiantes y el medio donde se desenvuelve. Es por ello que su investigación no nace de los referentes teóricos que proporciona la Iglesia (sin dejar de ser importantes) sino de la significación experiencial que tienen los estudiantes de la concepción cristiana. Por eso el maestro es un observador de la realidad, la interpela a la luz del magisterio eclesial, para actuar como agente transformador de las realidades.

4. Referencias.

Alfaro, J. (1985). *Sacramentum Mundi*, enciclopedia teológica. Barcelona, España: Herder.

Ander- Egg, E. (1997). Diccionario de pedagogía. Buenos Aires, Argentina: Magisterio.

Anónimo. (2015). Philippe Merieu ¿qué significa aprender? Recuperado: 2017 / 19-Marzo en:
https://www.meirieu.com/LIVRES/emile_aube.htm

Auge, M. (2000). Los no lugares, espacios del anonimato. Barcelona, España: Gedisa.

Bárceñas, F. (1999). La Escuela de la Ciudadanía. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.

Barragán, D. (2015). El saber Práctico: Phrónesis. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.

Barragán, R. (s.f). Orientaciones pedagógicas para la formación apoyadas en ambientes virtuales de aprendizaje. Recuperado el 2017 de Abril de 10, de Revista de la universidad nacional:
revistas.unal.edu.co

Bauer, J. (1967). Diccionario de teología Bíblica. Barcelona, España: Herder.

Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, España: Gedisa.

Benjamín, W. (2008). El Narrador. Santiago, Chile: Metales pesados.

Berman, M. (1998). Todo lo sólido se desvanece en el aire. D.F, México: Siglo XXI.

Boff, L. (1998). El águila y la Gallina. Una Metáfora de la condición Humana. Madrid, España: Trotta.

Bogaert, P. M. (1993). Diccionario enciclopédico de la Biblia. Barcelona, España: Herder.

Bourdieu, P. (1997). Razones Prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona, España: Anagrama.

Cardenas, A. V. (2012). el saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. (DIUMCE, Ed.) (UMCE) , Vol. 15 (No. 3), 479-496.

Carta Pastoral de la CEM. (25 de marzo de 2000). Conferencia Episcopal de México.

Recuperado el 1 de abril de 2016, de Comisión Vicaría de pastoral educativa, arzobispado de México:

http://www.vicariadepastoral.org.mx/6_cem/encuentro_jesucristo/encuentro_jesucristo_contenido.htm

Casanova, M. (1998). La Evaluación Educativa. D.F, México: Biblioteca del normalista.

CEC. (1929 - 31-Diciembre). Congregación para la educación Católica de la Santa Sede. 25-2016-marzo, Congregación para la Educación Católica (para los Institutos de Estudio):
http://www.vicariadepastoral.org.mx/3_magisterio_pontificio/divini/divini_00.htm

CEC. (2005). Compendio de la doctrina social de la Iglesia. Bogotá, Colombia: Nonos S.A.

----- (22 de mayo de 1994). La presencia de la Iglesia en la Universidad y en la cultura Universitaria. La presencia de la Iglesia en la Universidad y en la cultura Universitaria. Roma, Italia.

----- (7 de Abril de 2014). Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva. Recuperado el 15 de 10 de 2016, de Curia Romana: http://www.vatican.va/roman_curia/index_sp.htm

CELAM. (Enero de 1987). Pastoral Universitaria. Colección Departamento de Educación, 82-162.

----- (1998). Puebla. Bogotá, Colombia: San Pablo.

----- (2002). Código de Derecho Canónico (Universidad de Navarra S.A ed., Vol. I). (I. M. Azpilcueta, Ed.) Bogotá, Colombia: Concejo episcopal Latinoamericano.

Ceriani, G. (1966). *Introducción a la teología Pastoral*. Madrid, España: STVDIVN.

Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano, el arte de hacer*. D.F (México): Universidad Iberoamericana.

CESU. (2014). *Acuerdo por lo superior 2034*. Bogotá, Colombia: CESU.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona (España): Gedisa.

CIC. (2000). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Bogotá, Colombia: San Pablo.

CJM. (1986). *Constituciones y Reglas prácticas de la Congregación de Jesús y María*. Bogotá, Colombia: Paulinas.

Concilio Vaticano II. (1993a). *Presbyterorum Ordinis*. Bogotá, Colombia: San Pablo.

Concilio Vaticano II. (1993b). *Gravissimum Educationis*. Bogotá, Colombia: San Pablo

----- (2000). *Lumen Gentium*. Bogotá, Colombia: San Pablo.

----- (2006). *Constitución dogmática sobre la Divina revelación –Dei*, Bogotá, Colombia: San Pablo

Dalmau. (1951). Enciclopedia de la Religión Católica (Vol. IV). Barcelona, España: Librería.

De Querol, R. (09 de Enero de 2016). Zygmunt Bauman: "las redes sociales son una trampa". El País.

Deleuze, G. (1994). Lógica del sentido. Barcelona, España: Planeta.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana.

Dewey, J. (1949). El arte como experiencia. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (1964). Una fe común. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Diez, A. (1969). Enciclopedia de la Biblia (Vols. Me-P). Barcelona, España: éxito,S.A.

Diker, G. (Ene-Junio de 2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la Pedagogía. Revista Colombiana de Educación.

Durkheim, E. (s.f). La Educación Moral. Buenos Aires, Argentina: Schapitere Editor.

Echeverri Álvarez, J. (2006). De prácticas y de experiencias: trayectos para una fundación. En U. P. Nacional, Los Bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura, Bogotá, Colombia.

----- (18 de Julio-Diciembre de 2014). El contexto socio educativo como pregunta de formación. Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los saberes.

----- (2010). La formación integral en la educación superior: la perspectiva de la UPB. Medellín, Colombia: UPB.

----- ((s.f)). El contexto socioeducativo como pregunta de formación. Grupo de Investigación pedagogía y didáctica de los saberes.

Echeverry, A., & Zuluaga, O. (1987). Movimiento pedagógico, facultades de educación y Universidad. Revista Foro, educación y pedagogía.

Eizaguirre, M. (2004). La sistematización, Una nueva mirada de nuestras prácticas. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Emmanuel, L. (2002). Totalidad e Infinito, un ensayo sobre la exterioridad. Salamanca, España: Sígueme.

Escobar, L. (2006). Experiencias: saber pedagógico e institucionalidad. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP) (11).

Ferrater, J. (2004). Diccionario de Filosofía K-P. Barcelona, España: Ariel, S.A.

Flórez Ochoa, R. (1996). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá, Colombia: McGraw Hill Interamericana S.A.

Floristán, C. (1998). Teología Práctica, teoría y praxis de la acción pastoral (Tercera ed.). Salamanca, España: Lux mundi.

Fortich, M. (31 de mayo de Enero-Junio de 2012). Elementos de la teoría de los Campos de Pierre Bourdieu para una aproximación al derecho en América Latina: consideraciones previas. Verba Iuris.

Foucault, M. (1996). Tecnologías del yo. Barcelona, España: Paidós.

----- (2002). La Arqueología del Saber. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

----- (2005). El orden del discurso. Buenos Aires, Argentina: Fabula Tusquest.

----- (2009). Vigilar y castigar. México D.F, México: Siglo XXI.

Freire, P. (1969). La educación como práctica liberadora. Montevideo, Uruguay: Siglo xxi.

----- (1972). La pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Gadamer, H.G. (1998). Verdad y Método (Vol. II). Salamanca, España: Salamanca.

----- (19 de Mayo de 1999). Ilustración crítica. Recuperado el 11 de abril de 2017, de Texto de Autor: <http://www.ilustracioncritica.com/texto-gadamer.html>

García, D. (2010). Utopía y Realidad en la misión de la Universidad Católica. Bogotá, Colombia: PUJ.

García, R. (1990). Pequeño Larousse. Madrid, España: Larousse.

Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Educación y Ciudad (11).

Giroux, H. (1997). Cruzando Límites. Barcelona, España: Paidós.

Goodstein, L. (1998). Planeación estratégica aplicada. Bogotá, Colombia: McGraw Hill interamericana S.A.

Guisán, E. (1990). Razón y pasión en la ética. Barcelona, España: Antropos.

Gutiérrez, J. A. (1969). Enciclopedia de la Biblia (Vol. Quinto). (S. Garriga, Ed.) Barcelona, España: éxito S.A.

Hamurabi, C. (s.f.). Fundación el Libro Total. Obtenido de Código Hamurabi:

http://www.ellibrototal.com/ltotal/newltotal/?t=1&d=9002_8613_1_1_9002

Heidegger, M. (2005). Ser y tiempo. Santiago, Chile: Universitaria.

IDEP. (2005). Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica Nacional.

Izquierdo, C. (2007). Diccionario de Teología (Segunda edición ed.). Pamplona, España: Eunsá.

Jaeguer, W. (1994). Paideia. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación, aproximación desde tres ángulos. Revista internacional sobre Investigación en educación global y para el desarrollo.

Jaramillo, D. (2009). Una vida y una obra. Bogotá: Centro Carismático.

Jiménez, M. (2015). La pastoral universitaria pensada desde la cultura académica y en la perspectiva del diálogo fe- cultura. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate.

Juan Pablo II. (1979). *Sapientia Cristiana*. (CEC, Ed.) Roma, Italia: Editrice Vaticana .

----- (1987). Carta Encíclica *Sollicitudo rei socialis*. San Pablo.

----- (1990). *Ex Corde Ecclesiae*. Ciudad del Vaticano, Italia: Editrice Vaticana.

----- (1991). *Centesimus Annus*. Roma, Italia: Editrice Vaticana.

----- (1992). Exhortación Apostólica Postsinodal Pastores Dabo Vobis. Bogotá, Colombia: San Pablo.

----- (1992). Exhortación apostólica postsinodal *Pastores Dabo Vobis*. Roma, Italia: Editrice Vaticana.

----- (2003). *Catechesi Tradendae*. Roma, Italia: San Pablo .

----- (2004). Carta Encíclica *Redemptor Hominis*. Bogotá, Colombia: San Pablo.

Juan XXIII. (1961). *Mater et Magistra*. Roma, Italia: Editrice Vaticana.

Juan, B., & Tudela, A. (1997). Cultura y religión. Valencia, España: Generalitat Valenciana .

Juliao, C. (2011). El enfoque praxeológico (primera ed.). (Uniminuto, Ed.) Bogotá, Colombia: Uniminuto.

----- (2013). Una pedagogía praxeológica. Bogotá, Colombia: Uniminuto.

----- (2014). Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación. Bogotá, Colombia: Uniminuto.

Kant, I. (2003). Pedagogía. Revista Universal.

Klaus, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Z. Revista de pedagogía, XXIII (68), 366-367.

König, F. (1964). Diccionario de las religiones (Vol. 54). Barcelona, España: Herder.

Ley General de Educación. (2011). Ley 115 de 1994. Bogotá, Colombia: Unión.

López, B. (2011). Entre la práctica situada, la trans-formación y la construcción colaborativa. Revista y textos, escuela de educación y pedagogía , Vol. 8 (14,15 y 16), 49-59.

Magno, G. (2001), Regla Pastoral. Biblioteca de Patrística, Madrid, España.

Martínez Boom, A., Castro, J., & Noguera, C. (1988). Crónicas del desarraigo. Educación y cultura (16), 46-53.

Martínez Boom, A. (2005). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? En G. Frigerio, & G. Diker, *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Argentina: Del estante.

----- (2012). *Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto*. En D. Barragán, *Práctica Pedagógica, perspectiva teórica*. Bogotá, Colombia: Universidad Francisco de Paula Santander.

Mclaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. Barcelona, España: Paidós.

Medellín. (8 de septiembre de 1968). Comisión pastoral Educativa. Recuperado el 26 de marzo de 2016, de Algunos documentos de la Iglesia sobre educación:

http://www.vicariadepastoral.org.mx/profetica/educativa/hojas/educativa_04.htm.

Mejía, A. (2012). ¿Es posible una práctica educativa? Una propuesta desde los resquicios. En D. Barragán, *Práctica Pedagógica, perspectiva teórica*. Bogotá, Colombia: Universidad Francisco de Paula Santander.

Milcent, P. (1990). *Vida y Reino de Jesús en los cristianos*. En H. Arias, *Obras Escogidas*.

Bogotá, Colombia: Centro Carismático Minuto de Dios.

Mora, J. M. (Enero-Junio de 2012). *Universidades de Inspiración cristiana, identidad, cultura, comunicación*. Romana.

Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá, Colombia: Fondo de cultura económica.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.

----- (Enero-Junio de 2011). *La crisis silenciosa*. Signo y pensamiento.

Olmedo, J. (2005). *Poder y Práctica pedagógica*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura*. Bogotá, Colombia: Fondo de cultura económica.

Ortega, J. (2001). *La misión de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca nueva.

Pablo VI. (1998). *Carta encíclica Populorum Progressio*. Bogotá, Colombia: San Pablo.

----- (1998). *Evangelii Nuntiandi*. Bogotá, Colombia: San Pablo.

Pardo, J. (2004). *La Intimidad*. Valencia , España: Pre-texto.

Parra Sandoval, R. (1986). *Los Maestros colombianos*. Bogotá, Colombia: Plaza y Janes.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: GRAO.

Pié-Ninot, S. (2007). *Eclesiología*. Salamanca, España: Sígueme.

Pio XII. (24 de Julio de 1949). *Filosofía administrativa*. (E. p. español, Ed.) Recuperado el 25 de marzo de 2016, de <http://www.filosofia.org/mfa/index.htm>: [www. filosofia.org /MAE/far949.htm](http://www.filosofia.org/MAE/far949.htm)

Poupard, P. (1987). *Diccionario de las religiones*. Barcelona, España: Herder.

Puebla. (1979 de junio de 28). *Comisión Pastoral Educativa*. Recuperado el 26 de marzo de 2016, de *Algunos documentos Pontificios sobre Educación*:
http://www.vicariadepastoral.org.mx/profetica/educativa/hojas/educativa_04.htm

Quiceno, H. (2002). *Novela, crónica y educación: Escritura e Identidad*. *Educación y pedagogía* (32), 80.

----- (2004). *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

----- (2011). *El maestro como sujeto del saber en las investigaciones históricas del grupo historia de las prácticas pedagógicas*. *Revistas-textos* , 8 (14,15,16).

----- (s.f). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. Educación y Pedagogía, IX-X (19-20), 139-158.

Rahner, K. (1985). *Sacramentum Mundi*. Barcelona, España: Herder.

Ramos, J. (1995). Teología Pastoral. Madrid, España: Biblioteca de autores cristianos.

Real Academia Española (2016). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=TtEMsxJ>

Reale, G. (2010). Historia de la Filosofía (Vol. VI). Bogotá, Colombia: San Pablo.

Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. Madrid, España: Siglo XXI.

----- (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Análisis.

----- (2002). Del texto a la acción. D.F, México: Fondo de cultura económica.

----- (2003). Tiempo y Narración. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Sacristán, J. G. (1995). El Curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Morata.

Saldarriaga, O. (2006). Del oficio del maestro ¿del intelectual subordinado a experto subordinado? En I. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, Educación y ciudadanía (págs. 55-69). Bogotá, Colombia: IDEP.

Schuster, H. (2008). Al abrigo de un sueño. Bogotá, Colombia: Uniminuto.

Sínodo de Obispos. (27 de mayo de 2012). *Instrumentum Laboris*. (E. Vaticana, Ed.) Roma, Italia. Recuperado el 1 de abril de 2016, de Comisión pastoral Educativa, arzobispado de México: <http://www.vicariadepastoral.org.mx/proyectos/instrumentumLaboris.pdf>

Stenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Madrid, España, Morata

Tardif, M. (2009). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea, S.A.

Termes, P. (1965). Enciclopedia de la Biblia. Barcelona, España: Garriga S.A.

Torres, J. (1998). El currículo oculto. Madrid, España: Morata, S.L.

Torres, N. (2015). Agustín Nieto Caballero: pensamiento pedagógico y aporte a la escuela nueva. UNIMAR (33), 73.

Torres. (2016). San Juan Eudes (3a Edición ed., Vol. I). Bogotá, Colombia: Universidad Simón Bolívar.

Touraine, A. (2000). Crítica de la Modernidad. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.

----- (2006). ¿Podemos vivir juntos? D.F, México: Fondo de cultura económica.

Touriñán, J. (2015). La Mirada Pedagógica. Santiago de Compostela, España: Andavira.

Uniminuto. (2010). Acuerdo 161., (pág. 1). Bogotá.

----- (2010). Políticas de Bienestar Universitario. In Uniminuto, Políticas Institucionales Uniminuto (p. 74). Bogotá: Uniminuto.

----- (2013). plan de desarrollo 2013- 2019. Bogotá, Colombia: Uniminuto.

----- (2014). Acuerdo 219. Bogotá, Colombia.

----- (2014). Informe de Autoevaluación con fines de acreditación institucional (Primera ed.). (Uniminuto, Ed.) Bogotá, Colombia: Uniminuto.

----- (2014). Proyecto educativo institucional. Bogotá, Colombia: Uniminuto.

Carta Magna Universitaria (Carta Magna Universitatum). Revista Universidad de La Salle :
revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/.../1338

Urbina, J. (2012). Saber saborear, la pasión de conocer. En D. Barragán, Práctica

Pedagógica, perspectivas teóricas. Bogotá, Colombia: Universidad Francisco de Paula Santander.

Vélez Correa, J. (1995). El hombre un enigma (Vol. III). Bogotá, Colombia: CELAM.

VEPAM. (30 de Enero de 1997). Vicaría Episcopal de Pastoral de la Arquidiócesis de México.

Recuperado el abril de 1 de 2016, de Vicaría Episcopal de Pastoral:

http://www.vicariadepastoral.org.mx/cardenal/educ_esc_univ/educ_univ_indice.htm

Veyne, P. (1984). "Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia". Madrid,
España: Alianza.

Warley, C. (Octubre de 2013). "Paul Alpers, ¿Qué es la Pastoral?". Recuperado el 7 de Octubre
de 2016, de El Spencer: <http://www.english.cam.ac.uk/spenseronline/review/volume-43/issue-432/43201-in-memoriampaul-alpers-oct16-1932-may-19-2013/paul-alpers-the-poetry-of-the-faerie-queen-1/>

Zuluaga, O. (1987). Pedagogía e historia, la historicidad de la pedagogía. Bogotá, Colombia:
Foro Nacional por Colombia.

----- (2005). Una lectura desde la práctica pedagógica. En U. p. Nacional,
Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo. Bogotá, Colombia: Universidad
Pedagógica Nacional.

5. Apéndice.

Apéndice 1. *Instrumento de entrevista que fue aplicado a 8 maestros de formación pastoral.*

PROTOCOLO Investigación Cualitativa

Objetivo General

Caracterizar las prácticas pastorales en Uniminuto que permita la identificación de una pedagogía propiamente Eudista.

Contenido

Se ha diseñado un instrumento de recolección de información a través de una entrevista Semi-estructurada que garantiza bajo tres Bloques temáticos una serie de conceptualizaciones que se pretende abordar en el trabajo de investigación: “ *prácticas pedagógicas que orientan las prácticas pastorales en la Universidad Minuto de Dios*”. Estos ejes temáticos como lo es la planeación, contenidos, evaluación y concepciones tienen como finalidad identificar la práctica pastoral en clave pedagógica que permita visualizar las experiencias no discursivas de dicha práctica para conceptualizarla y sistematizarla.

Método: Entrevista

Técnica: Semi- estructurada.

Fecha de aplicación: del 16 de Noviembre 2015 al 6 de enero de 2016.

Duración de la entrevista: 30 Minutos aproximadamente.

Lugar: Universidad Minuto de Dios.

Población dirigida: Capellanes y agentes de pastoral que acompañan procesos de formación pastoral.

Criterio de Muestra teórica: este aspecto se realizará bajo la compilación escrita de cada una de las entrevistas comparando las respuestas dadas a partir de las preguntas establecidas de cada uno de los entrevistados. Luego se identificará a través de rótulos aquellos elementos que más se destacan entre los entrevistados. Una vez que se haya detectado el rótulo, se conceptualizará para presentarlo como una posible categoría de trabajo.

Fases de la entrevista.

- a. Saludo y agradecimiento por haber aceptado la invitación a la entrevista.
- b. Presentación del marco espacial de la entrevista, objetivo de la entrevista y la importancia de la misma en el proceso de investigación.
- c. Indicar que la entrevista será de utilidad académica, que su participación no será de beneficio comercial y de interés propio, sino para desarrollos investigativos que ayuden a la maduración del proceso de la práctica pastoral en clave pedagógica en la Universidad Minuto de Dios.

- d. Indicar que la entrevista tendrá una duración de 30 minutos aproximadamente.

Fase: aplicación del instrumento de entrevista.

- a. No se aplicarán todas las preguntas establecidas de cada tópico, sino aquellas que se vea necesarias por el entrevistador dentro del proceso de entrevista. Se realizarán por lo menos dos preguntas de cada tópico para tener una visión más amplia sobre la identificación de la práctica.
- b. Decir al entrevistado que será una conversación sencilla y amena, para evitar acartonamiento y respuestas superficiales.
- c. Se le dice al entrevistado que aunque hayan preguntas establecidas no necesariamente deben ser respuestas exactas y puntuales, sino que le de cabida a la narración, explicación o interpretación de su práctica. Si se da la posibilidad el entrevistador puede intervenir mínimamente a través de las siguientes frases:
 “Explíqueme cómo...,
 Cuénteme que pasó cuando...,
 Cómo reflexiona usted sobre las experiencias de aquellos momentos de su juventud
 Cómo interpreta usted aquella situación”⁶⁴

A continuación se presenta el bloque temático con sus respectivas preguntas (las preguntas que se encuentran en color azul fueron las escogidas para la entrevista.

Bloque temático: planeación:

Tópicos:	Preguntas que direccionan la conversación
Objeto	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo selecciona los contenidos de la formación pastoral? • ¿Cómo agrupa los contenidos para ser enseñados? • ¿Cómo es la secuencia de los contenidos?
Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tiene en cuenta para realizar la planeación? • ¿Revisa la planeación?, ¿cómo lo hace? • ¿Qué competencias de formación pastoral define en la planeación?
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué recursos se apoya para la planeación? • ¿Con quiénes hace la planeación? • ¿Utiliza texto guía?, ¿cómo lo utiliza?
Circunstancias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cada cuánto se realizan actividades de planeación de la formación pastoral universitaria? • ¿En qué momentos planea usted? • ¿tiene en cuenta el contexto en la planeación?
Significados	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué valor le da usted a la planeación de la formación pastoral? • ¿Para qué le sirve a usted la planeación?

⁶⁴En: <https://luisdi.files.wordpress.com/>

Bloque temático: presentación de los contenidos

Tópicos:	Preguntas que direccional la conversación
Objeto	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que usted presenta como contenidos en la formación pastoral? (tipo clase) • ¿Qué es lo que sus estudiantes, en términos generales, deben aprender?
Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las actividades que realiza en la catequesis para la presentación de los contenidos de pastoral? • Describa estas actividades
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes presentan los contenidos de pastoral en sesiones de catequesis? (Clase) • ¿Qué recursos o ayudas didácticas utiliza en la presentación de los contenidos y cómo los hace?
Circunstancias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los espacios en donde se desarrollan la formación pastoral? • ¿Cómo se distribuye el tiempo de en la sesión formativa académica? (horas, contenidos)
Significados	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué presenta usted los contenidos a los estudiantes de la manera como lo hace? • ¿¿Qué le aporta esta manera como usted presenta los contenidos a la formación de los estudiantes?

Bloque Temático: Evaluación

Tópicos:	Preguntas que direccionan la conversación
Objeto	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué evalúa usted? • ¿Qué busca que aprendan sus estudiantes?
Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué consideraciones tiene a la hora de evaluar? • ¿Qué estrategias emplea usted para evaluar? • ¿Qué hace usted con los resultados de la evaluación?
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué mecanismos utiliza usted para evaluar?, ¿cómo los utiliza? • ¿Existe en su institución la Comisión de Evaluación y Promoción? , ¿cómo funciona? • ¿Cuáles son las formas de evaluación más usadas por usted?
Circunstancias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué momentos acostumbra a evaluar? • ¿Con qué frecuencia evalúa? • ¿En qué circunstancias se evalúa?
Significados	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es necesario evaluar? • ¿Por qué evalúa usted de esta manera?

Bloque Temático: Concepciones

Tópicos:	Preguntas que direccionan
Conocimiento	<p>Para usted :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se debería enseñar en la formación pastoral Universitaria? • ¿Cuáles son los saberes básicos de esta formación? • ¿En qué debería hacerse énfasis en la enseñanza y el aprendizaje la espiritualidad Eudista?
Sujeto	<p>Para usted:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la formación pastoral? • ¿Quiénes son los estudiantes de pastoral? • ¿Qué valores deben primar en la formación? • ¿Cómo puede incidir un profesor de pastoral en la vida de sus estudiantes? • ¿En qué aspectos formativos se debería hacer énfasis?
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿cómo se ve la formación pastoral en el componente curricular?
Contexto	<p>Para usted:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles aspectos del contexto se deben tener en la cuenta cuando se piensa en el acto educativo?

Apéndice 2a. *A continuación se presenta la información recogida en la encuesta tipo Likert que se le aplicó a 78 estudiantes de Uniminuto en sus diversos programas.*

LA PASTORAL COMO DISCURSIVIDAD Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS SECCIONAL BELLO

Este instrumento tiene como objetivo identificar la percepción de la pastoral, como discursividad y práctica cristiana en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Agradecemos su apoyo, recuerde que es de carácter anónimo y de uso meramente académico.

Por favor diligencie los siguientes datos:

Universidad:											
Nivel de formación:											
Programa que estudia											
Semestre:											
Sexo:	M		F		Edad:		Fecha aplicación:	de			

Marque con una X según el nivel de acuerdo o desacuerdo que usted tenga con la afirmación

N°	Afirmaciones	Completa-mente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completa-mente en desacuerdo
1	El discurso de la formación espiritual contribuye completamente al desarrollo de la identidad misional de la institución	35	31	7	5	0
2	En el discurso espiritual de la institución hay una reflexión exclusivamente del fundador	38	32	3	5	0
3	La formación cristiana responde más a transmisión de doctrina que a construcción reflexiva de su saber.	16	25	21	16	0
4	La formación en los valores y principios misionales; genera mayor compromiso con la realidad social.	36	32	3	4	3
5	La formación espiritual es necesaria en el modelo educativo de la institución	32	23	14	8	1
6	La formación espiritual potencia las competencias profesionales, la responsabilidad social y el desarrollo humano en los estudiantes.	24	30	19	3	2
7	Se considera que la espiritualidad tiene que ver más con prácticas que	28	33	12	3	2

	con los discursos					
8	La formación espiritual se identifican más con actividades sociales que con actividades de evangelización	23	37	10	8	0
9	la espiritualidad cristiana es un elemento vital de la formación	16	32	15	11	4
10	La espiritual de la institución presenta contenidos desarticulados del contexto	2	19	18	29	10
11	La formación espiritual de la institución se encuentra enfocada primordialmente al desarrollo sacramental	1	13	26	26	12
12	La relación Universidad y espiritualidad es poco relevante en el proceso formativo	11	16	18	27	6
13	La formación espiritual se evidencia en el perfil de egresado Uniminuto	14	29	19	10	6
14	La identidad institucional es la apropiación a la espiritualidad Eudista.	12	37	19	8	2
15	El discurso de la formación espiritual de la institución es aburrido	7	9	26	29	7
16	Sin la formación espiritual es imposible comprender la formación integral de la institución	9	30	18	18	3
17	La apropiación de los valores institucionales sólo se logra cuando existe una práctica espiritual eficiente	13	34	12	16	3
18	La espiritualidad Eudista le resta posibilidades a la calidad académica	3	11	19	30	15
19	La formación espiritual no responde a contenidos, procesos o programas, sino a experiencias espontaneas de los estudiantes	11	28	20	13	6

20	Sin la formación espiritual no se comprendería la misión de la institución	11	36	15	15	1
21	no se conoce en gran medida la espiritualidad de la institución	6	15	19	28	10
22	La formación espiritual en la Institución es vista como relleno y no como parte del proceso educativo integral.	15	19	19	18	7
23	Los contenidos de la formación espiritual responden más a elementos éticos y morales que a elementos confesionales	17	32	18	9	2
24	Los estudiantes desconocen los la misión institucional	11	26	18	19	4
25	Si pudiera prescindiría de todo lo que tuviera que ver con la espiritualidad en la universidad.	3	12	19	20	24
26	La formación espiritual en Uniminuto no tiene criterios de evaluación para medir el impacto en los estudiantes.	7	14	30	15	11
27	La práctica espiritual en Uniminuto, no es una práctica pedagógica del saber Eudista	4	13	33	20	8
28	La espiritualidad del Minuto de Dios es poco relevante en los procesos curriculares de la institución	5	14	28	26	5
29	La formación espiritual no es necesaria para la vida profesional del estudiante	3	8	16	29	22
30	La espiritualidad no es entendida por los estudiantes como discursividad, sino como práctica	9	28	28	10	3

Apéndice 2b. *A continuación se presenta la información recogida en la encuesta tipo Likert que se le aplicó a 38 estudiantes de Uniminuto en sus diversos programas.*

LA PRÁCTICA PASTORAL COMO DISCURSIVIDAD PEDAGÓGICA EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS SECCIONAL BELLO

Este instrumento tiene como objetivo identificar la percepción de la práctica pastoral, como práctica pedagógica, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Agradecemos su apoyo, recuerde que es de carácter anónimo y de uso meramente académico. Recuerde que en esta actividad se asume al capellán, agente y auxiliar como docentes, entendiendo a éstos como los responsables de la enseñanza en formación pastoral.

Por favor diligencie los siguientes datos:

Institución donde labora:				UNIMINUTO S.P.										
Nivel de formación:				Doctorado										
Cargo en la Institución.				Coordinador de Pastoral Sede Principal										
Tiempo de servicio en la formación pastoral:				1 – 5 años:		6 -10 años:		11-15 años:		16 – 20 años: X		20-30 años:		
Sexo:		M	X	F	Edad: 47		Fecha de aplicación:		20		04		16	

Marque con una X según el nivel de acuerdo o desacuerdo que usted tenga con la afirmación

Nº	Afirmaciones	Completa-mente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completa-mente en desacuerdo
1	La práctica pastoral refleja completamente la identidad misional de la institución	15	21	1	1	
2	En La práctica pastoral de la institución hay una pedagógica exclusivamente Eudista	3	17	9	5	4
3	La docencia en pastoral responde más a transmisión de doctrina que a construcción reflexiva de su saber.	1	8	16	9	4
4	La enseñanza de los valores y principios misionales, genera en los estudiantes y administrativos mayor compromiso con la institución	11	18	6	3	
5	La práctica pastoral es pertinente en el modelo educativo de la institución	22	10	2	4	
6	La formación pastoral potencia las funciones sustantivas de la institución como lo es docencia, investigación y	11	15	9	3	

	proyección social					
7	Como docente pastoral considero más importantes las prácticas que me vinculan con el contexto social más que con la mera evangelización	4	19	5	8	2
8	En la formación pastoral los estudiantes se identifican más con actividades sociales que con actividades de evangelización	9	22	5	2	
9	Como docente, asumo la práctica pastoral como elemento vital de la formación	18	17	1	1	1
10	El hacer de la práctica pastoral se encuentra sistematizado en la Institución	7	14	7	8	2
11	La formación pastoral se encuentra enfocada primordialmente al desarrollo sacramental	1	7	6	18	6
12	La relación Universidad y pastoral es poco relevante en el proceso formativo	4	15	9	6	4
13	La práctica pastoral se visualiza como una práctica pedagógica	3	17	12	5	1
14	El rango distintivo de un docente en pastoral es su apropiación a la espiritualidad Eudista.	7	16	6	6	3
15	La práctica pastoral valoriza en los estudiantes el sentido social del Evangelio	9	19	7	3	
16	Sin la formación pastoral es imposible comprender la formación integral de la institución	6	21	7	4	
17	La apropiación de los valores institucionales sólo se logra cuando existe una práctica pastoral eficiente	13	19	5	1	
18	Sin la articulación fe-razón no se comprendería el aprendizaje de la formación pastoral	11	20	5	1	1
19	La formación pastoral no incentiva la interdiscipliniedad en la institución	2	12	9	10	5
20	Sin el trabajo pastoral no se comprendería la misión de la institución	8	22	5	3	
21	Como docente de pastoral no conozco en gran medida la espiritualidad de la institución	4	11	4	11	8

22	Los docentes de formación pastoral no sólo son por vocación, sino por necesidad.	3	12	9	11	3
23	Los contenidos de la formación pastoral no responden al contexto de las disciplinas y saberes de la universidad	6	13	9	7	3
24	Los docentes de formación pastoral en Uniminuto, no se forman para realizar pastoral Universitaria, basta con ser sacerdote o ex seminarista.	6	10	10	9	3
25	Los docentes de pastoral no comparten siempre la doctrina eudista	3	17	8	6	4
26	La formación pastoral en Uniminuto no tiene criterios de evaluación para medir el impacto en los estudiantes, administrativos y docentes	4	16	8	7	3
27	La práctica pastoral en Uniminuto, no es una práctica pedagógica del saber Eudista	2	13	12	5	6
28	La práctica pastoral es poco relevante en los procesos curriculares de la institución	5	15	8	7	3
29	La formación pastoral no produce conocimiento pertinente en el desarrollo social de las comunidades	4	12	6	11	5
30	La práctica pastoral no ha construido una memoria histórica de sus efectos en la universidad.	3	12	9	9	5

