

Angel Eduardo Román-López Dollinger (ed.)

TEOLOGÍA PRÁCTICA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS



UNIVERSIDAD BÍBLICA
LATINOAMERICANA

Angel Eduardo Román-López Dollinger (ed.)

Teología Práctica Latinoamericana y Caribeña

Fundamentos Teóricos

KIRCHEN
HELFEN
KIRCHEN


UNIVERSIDAD BÍBLICA
LATINOAMERICANA
PENSAR • CREAR • ACTUAR

FAP

230.071.1
R758t

Román-López Dollinger, Angel Eduardo (ed.)
Teología Práctica Latinoamericana y Caribeña:
Fundamentos Teóricos. San José: Universidad Bíblica
Latinoamericana, 2022. 486 páginas.

ISBN: 978-9930-609-08-8

1. Teología 2. Pastoral-Epistemología 3. Costa Rica-Caribe
I. Formación. II. Título

Editorial SEBILA
Departamento de Publicaciones
Universidad Bíblica Latinoamericana (UBL)

•

Comité Editorial:
David Castillo, Elisabeth Cook,
Ann Hidalgo, Martin Hoffmann,
Angel Eduardo Román-López Dollinger

•

Editor:
Angel Eduardo Román-López Dollinger

•

Diagramación:
Luis Carlos Álvarez Mejías

•

Diseño de portada:
Karen Gabriela Mamani Torrez
Autor imagen de portada:
César Ayala Torres

•

ISBN: 978-9930-609-08-8

•

Esta obra está bajo una licencia de
Creative Commons.



San José, Costa Rica
Septiembre 2022

Teologías y procesos educativos mediados por entornos virtuales de aprendizaje

José Mario Méndez

1. Introducción

Algunos de los desafíos actuales para las teologías latinoamericanas tienen que ver con el contexto social, político, cultural y económico en que vivimos, convivimos y aprendemos. Responden a las preguntas sobre dónde hacemos teología, y en qué contexto tienen lugar los procesos de educación teológica.

Otros desafíos tienen que ver con las personas involucradas en el quehacer teológico. Guardan relación con las preguntas sobre a quién corresponde hacer teología y quiénes son los sujetos del quehacer teológico.

Un conjunto importante de desafíos da respuesta a la pregunta sobre el para qué hacer teología. Es la pregunta por las intenciones, los fines, los objetivos. Esta interrogante desvela la falta de neutralidad del quehacer teológico.

Finalmente, otros desafíos responden a las preguntas sobre la modalidad: cómo se hace teología en un determinado contexto, y cómo acompañar procesos de educación teológica. Estas preguntas tienen que ver con las pedagogías, las estrategias, las metodologías. Es en este último grupo de desafíos donde podría ser ubicado el uso de las llamadas tecnologías de la información, la comunicación y la interacción, entendidas como mediaciones al servicio del quehacer teológico. Se trata, en concreto, de responder a la manera en que inciden las herramientas de comunicación e interacción en el aprendizaje y cuál es el papel de las personas docentes en los procesos educativos que se desarrollan bajo las modalidades *virtual*, en *línea* o *bimodal (híbrida)*¹.

2. Educaciones y teologías en América Latina

La cuestión pedagógica forma parte del quehacer teológico y, de alguna manera, lo condiciona, pues las pedagogías tampoco son neutras. Lo pedagógico no se limita a la *enseñanza* del saber teológico, sino que se refiere, sobre todo, a la forma en que generamos experiencias educativas diversas que tienen como finalidad repensar las teologías, ponerlas en diálogo con la realidad, identificar desafíos actuales del quehacer teológico, dialogar con otros saberes.

En el contexto Latinoamericano, desde mediados del siglo XX reconocemos una clara tendencia a buscar alternativas a las llamadas pedagogías *tradicionales*. Desde muchos grupos y movimientos

1 Con frecuencia se usa indistintamente el adjetivo *virtual* como sinónimo de educación *en línea*. Sin embargo, con la categoría *en línea* se suelen designar aquellas experiencias en las que la mayor parte de las actividades son sincrónicas, mientras que la educación *virtual* se usa para describir los procesos en los cuales la mayor parte de las actividades no son sincrónicas. La llamada educación *a distancia*, por su parte, suele combinar actividades *en línea* o propias de la *educación virtual*, con actividades presenciales. A raíz de la pandemia, se habló también de otras modalidades como *presencialidad remota* o *enseñanza remota de emergencia*, que consiste en adaptar –temporalmente– a la modalidad *virtual* o *en línea*, procesos educativos que fueron diseñados para la presencialidad. Antonio Cabrales *et al.* *Enseñanza remota de emergencia. Proyecto reflexión educativa*. Lima: The Learning Factor, 2020.

sociales se ha intentado construir procesos educativos en diálogo con la realidad latinoamericana. Se trata de alternativas pedagógicas que han sido nombradas pedagogías críticas, pedagogías liberadoras, pedagogía del oprimido, pedagogías decoloniales, pedagogías del sur, pedagogías interculturales, educación popular, etc.

Esos planteamientos pedagógicos alternativos no son caminos opuestos, ni siquiera paralelos, sino, más bien, rutas convergentes y complementarias que expresan anhelos de transformación no solo en la educación sino en la realidad social latinoamericana.

3. Caminos pedagógicos entretejidos

Todas estas rutas pueden ser denominadas *pedagogías del reconocimiento y de la alteridad*, son caminos pedagógicos fundamentados en el encuentro, en la escucha y en la convivencia. Son apuestas no invasoras. Son propuestas emancipadoras, pedagogías que se dejan incomodar por la realidad, por el otro-la otra sufriente-vulnerable.

Se trata, además, de pedagogías que se complementan, pues cada una tiene sus propios acentos. Sobre la complementariedad entre liberación e interculturalidad, afirma Raúl Fonet-Betancourt:

Si el planteamiento de la liberación no asume con todas sus consecuencias las exigencias de la interculturalidad continuará sin tener acceso directo a la diversidad cultural de América y seguirá moviéndose en un paradigma filosófico-teológico todavía tributario del eurocentrismo que con tanta razón critica. Pero si, por su parte, el pensamiento intercultural no hace suya la perspectiva de la liberación histórica de los oprimidos y la crítica del poder hegemónico corre el riesgo de caer en un culturalismo abstracto, sin sentido histórico, y de separarse así de los procesos y movimientos reales en que se decide hoy la suerte de las identidades culturales y religiosas².

2 Raúl Fonet-Betancourt, "Justicia, restitución, convivencia. Desafíos de la filosofía intercultural en América Latina", *Concordia*, núm. 62 (2014): 93.

La reciprocidad y complementariedad entre interculturalidad, decolonialidad y perspectiva crítica, es expresada por Catherine Walsh, cuando describe la “interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía de-colonial”³. Para ella, la interculturalidad *crítica* tiene un *afán decolonial*, pues es

un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas⁴.

Para Catherine Walsh, interculturalidad crítica y decolonialidad son dos proyectos que confluyen y forman un tejido que sirve de base a la pedagogía decolonial. Estos dos proyectos son:

procesos y luchas –políticas, sociales, epistémicas y éticas– que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía *de-colonial*⁵.

Josef Estermann, por su parte, reconoce la confluencia de la perspectiva intercultural y el pensamiento crítico. Afirma que “una interculturalidad como herramienta crítica y emancipadora tiene que apuntar a una reflexión en torno a los grandes parámetros del

3 Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en *Construyendo, Interculturalidad Crítica*, ed. por Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh (La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010), 76.

4 Walsh, “Interculturalidad crítica”, 78.

5 Walsh, “Interculturalidad crítica”, 92.

pensamiento crítico”⁶. En algún momento, el mismo Estermann reúne en una sola expresión cuatro de las categorías anteriormente anotadas: “La filosofía intercultural crítica y liberadora presupone el proceso de esta ‘descolonización’, y la induce a la vez”⁷.

No se trata de un juego de palabras ni de una banalización de los términos, sino de reconocer que nos encontramos frente a anhelos de cambio que no se con-funden, pero sí se re-quieren y se complementan.

Recientemente la revista *Cadernos CIMEAC* de la Universidade Federal do Triângulo Mineiro reunió los aportes de varias personas autoras bajo la categoría *Educación sur-sur*. Allí encontramos trabajos realizados desde la pedagogía decolonial, crítica, liberadora e intercultural. En esta publicación, “a educação Sul-Sul em uma perspectiva crítica é construída mediante a articulação horizontal entre os conhecimentos e as práticas produzidas e desenvolvidas no Sul Global”⁸. La denominada educación sur-sur, entonces, también se entreteje con las otras perspectivas reconocedoras de la alteridad: todas estas perspectivas son expresión de cierta *lucidez pedagógica* que emerge del continente.

Lucidez significar ver algo con más claridad, o bien, dejar que algo –la realidad– nos dé luz. En este caso, la lucidez pedagógica implica capacidad de ver más claramente a las otras personas, su realidad y las dinámicas sociales que afectan su cotidianidad, así como reconocer la fuerza liberadora que tiene la educación.

Aunque cada una de las rutas pedagógicas anteriormente enunciadas ofrece aportes particulares, poseen en común, al menos, lo siguiente:

- a) Tienen como punto de partida la convicción de que la educación suele ser un territorio en disputa, conquistable,

6 Josef Estermann, “Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la Filosofía Intercultural”, *Polis. Revista Latinoamericana* 13, n.º 38 (2014): 357.

7 Estermann, “Colonialidad, descolonización e interculturalidad”, 356.

8 Alessandro Barbosa y Suzani Cassiani, “A educação sul-sul em perspectiva crítica: diáspora, identidades e pedagogias decoloniais”, *Cadernos CIMEAC* 11, n.º 1 (2021): 9.

utilizado desde los grupos dominantes para imponer modelos de convivencia y de consumo. Refiriéndose a la escuela, Miguel Arroyo advierte que ignorar esa característica de la educación es una ingenuidad: “Hay muchas disputas dentro, y hay muchas disputas fuera sobre la función de la escuela y sobre el trabajo de sus profesionales”⁹.

- b) Son pedagogías del reconocimiento de la diversidad. El aprendizaje acontece a partir del encuentro y reconocimiento de la alteridad. La diversidad es condición necesaria para aprender. Por lo tanto, son tareas impostergables de la educación reconocer la violencia implícita en las prácticas educativas homogéneas y comprender que el aprendizaje está condicionado y enriquecido por las distintas referencias culturales, saberes y experiencias previas de las personas aprendientes.
- c) Son apuestas pedagógicas contextualizadas. Son pedagogías que conocen la realidad y son honestas con ella. El contexto es lugar pedagógico, así como también es lugar teológico. En el quehacer teológico –tal y como lo expresaba Ignacio Ellacuría–, “se conoce la realidad cuando, además de hacerse cargo de la realidad (momento noético) y de cargar con la realidad (momento ético), uno se encarga de la realidad (momento práxico)”¹⁰. Las pedagogías de la alteridad son también pedagogías de lo real, en cuanto se encargan de la realidad y buscan transformarla.
- d) Son opciones pedagógicas emancipadoras. Buscan de forma explícita transformar la realidad, construir convivencias caracterizadas por la justicia, superar la violencia cultural y epistémica. La teología que nace de las prácticas educativas emancipadoras es deliberada y conscientemente “parcial”:

9 Miguel Arroyo, *Currículo: territorio em disputa* (Petrópolis: Vozes, 2013), 12.

10 Ignacio Ellacuría, *Hacia una fundamentación filosófica del método teológico latinoamericano* (San Salvador: UCA, 1975), 149.

se pone de parte de las víctimas, de las personas más *vulnerabilizadas*, de la madre tierra.

- e) Son también pedagogías de resistencia: se resisten a continuar desarrollando prácticas educativas violentas, homogéneas, colonizadoras y adoctrinantes.
- f) Son pedagogías de la comunicación. Paulo Freire contraponen comunicación a extensión. La extensión es colonizadora, la comunicación es liberadora: “Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la ‘sede del saber’ hasta la ‘sede de la ignorancia’ para ‘salvar’, con ese saber, a los que habitan en aquella”¹¹.

Hay que insistir en que ni las pedagogías ni las teologías son neutras: llevan dentro opciones, escogencias, renunciaciones, preferencias, acentos. Por eso se exige coherencia entre las opciones teológicas y pedagógicas.

Para construir teologías liberadoras, contextuales, promotoras de justicia cultural, social, ambiental y de género, es necesario optar por mediaciones pedagógicas igualmente liberadoras, justas y contextualizadas. Al respecto, hay que recordar que esas pedagogías de la alteridad a las que nos referimos aquí surgen y se desarrollan junto a otros cambios culturales y propuestas igualmente emancipadoras en campos diversos como los de la teología y filosofía. Así, por ejemplo, en la Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano, de 1968, apareció claramente una teología de la liberación —opción por los pobres y por las comunidades eclesiales de base, crítica a los colonialismos y a la violencia estructural, comprometida por la justicia— junto a la opción por otro tipo de educación: “‘liberadora’; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para

11 Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (México: Siglo XXI, 1973), 25.

hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas”¹².

En esa misma línea de coherencia, las comunidades eclesiales de base y otras experiencias que asumen más claramente la dimensión social y política de la fe han desarrollado prácticas sociales y educativas igualmente emancipadoras y transformadoras a las que se ha dado el nombre de *educación popular*.

Muchas de las personas con aportes reconocidos en el campo de las teologías de la liberación ofrecieron también importantes contribuciones pedagógicas coherentes con sus opciones teológicas, como, por ejemplo, Hugo Assmann y Rubén Alvez.

Refiriéndose a *la pedagogía del oprimido* y a *la teología de la liberación*, Juan José Tamayo recuerda que “ambos fenómenos nacieron en el Sur en plena sintonía ideológica, convergencia metodológica, afinidad conceptual, objetivos comunes, orientación similar y remando en la misma dirección”. Y, más adelante, añade:

Entre la Pedagogía del Oprimido y la Teología de la liberación se dio un mutuo enriquecimiento desde el principio. Paulo Freire siempre se confesó cristiano y durante casi una década trabajó en el Consejo Mundial de Iglesias, con sede en Ginebra, en proyectos educativos de África. “No soy teólogo”, afirmaba, “sino un hechizado por la teología, que marcó muchos aspectos de mi pedagogía”¹³.

En esa misma línea de coherencia, en el ámbito de las teologías, las tecnologías de la información y la comunicación también deberían ser puestas al servicio de procesos educativos que sean emancipadores, liberadores, colaborativos, críticos, interculturales. Frente a las tecnologías es importante saber cómo usarlas, pero es todavía más importante y decisivo preguntarse para qué usarlas.

12 Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano, *Los textos de Medellín y el proceso de cambio en América Latina* (San Salvador: UCA Editores, 1977), 8.

13 Juan José Tamayo, “Pedagogía del oprimido y teología de la liberación: conciencia política crítica y praxis de la liberación” (2021).

4. Las tecnologías y el aprendizaje

El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación con fines educativos ha venido creciendo en las últimas dos décadas, pero se extendió más ampliamente en el contexto de la pandemia del COVID-19. En este contexto, la mayoría de las experiencias educativas de carácter formal solo pudieron tener continuidad gracias al uso de entornos virtuales de aprendizaje, de herramientas de videoconferencias y de redes sociales. Incluso las personas más escépticas con respecto a las tecnologías tuvieron que utilizarlas y familiarizarse con ellas. Donde faltó conectividad y donde hubo escasez de equipos, también se dio el rezago y la deserción académica.

Estas mediaciones tecnológicas fueron útiles incluso para el desarrollo de procesos educativos no formales: clases de karate, yoga y danza, capacitaciones diversas, aprendizaje de idiomas. En el ámbito religioso, las tecnologías y las redes contribuyeron a sustituir la presencialidad en actividades como la catequesis, las escuelas dominicales, la formación bíblica, las celebraciones litúrgicas y la formación teológica. En todas estas experiencias se mostró la versatilidad de las herramientas (aplicaciones diversas, páginas web, redes sociales), así como la variedad de usos que pueden atribuírseles.

Desde ese uso ampliado de las redes y de las tecnologías se generaron muchos aprendizajes. Aprendimos, por ejemplo, que, en algunas ocasiones, la educación *en línea*, *virtual* o *bimodal* se sigue aferrando a esquemas orientados a la transmisión y asimilación de conocimientos y que lo que suele llamarse educación *a distancia* puede ser efectivamente una educación muy distante. El uso inadecuado de los entornos virtuales de aprendizaje puede amplificar las distancias, invisibilizar las diferencias, generar diversas formas de violencia pedagógica, producir procesos educativos invasores, controladores y *colonizantes*. Pudimos confirmar que la distancia no suele ser buena amiga de los aprendizajes. *A distancia* podemos siempre transmitir, enviar información, trasladar, conectar, instruir, capacitar, desarrollar competencias y destrezas. Desde la

distancia podemos participar en la transmisión, así como recibir datos, información, capacitación, instrucciones, formación. Pero sabemos que la educación es mucho más que todo eso.

Aprendimos que la forma en que utilizamos las herramientas tecnológicas (entornos virtuales de aprendizaje, redes sociales, videoconferencias, blogs, videos) condiciona el aprendizaje: podemos usarlas prioritariamente para transmitir conocimientos teológicos, para imponer dogmas, para trasladar contenidos (doctrinas) y luego verificar mediante exámenes si han sido debidamente depositados. Pero aprendimos también que podemos utilizar las herramientas virtuales para construir procesos colaborativos y críticos de educación teológica, en diálogo con los textos y sobre todo con los contextos: procesos en los que cada persona aprendiente genera conocimientos a partir de la lectura crítica, la mutua consulta y la interacción con el entorno. Aprendimos que lo que contribuye más al aprendizaje no son ni las herramientas virtuales ni las aulas físicas, sino la calidad de la comunicación y la intensidad de la interacción que es posible establecer entre las personas que participan en los procesos educativos.

Aprendimos que los entornos virtuales de aprendizaje, los foros de discusión, las redes sociales, las videoconferencias, los blogs, los webinaros, son mediaciones para que personas que están físicamente distantes confluyan e interactúen. Su uso adecuado puede contribuir a generar *presencialidades remotas*, y a reunir muchas presencialidades; pueden ser espacios idóneos para construir empatías y para generar aprendizajes a partir de las diferencias. Pueden, por lo tanto, ayudar a que el quehacer teológico se nutra de muchas experiencias y voces diversas, geográficamente distantes. Aprendimos que es posible generar procesos educativos con formas alternativas de interrelación, o educación con formas alternativas de coincidir e interactuar desde muchos lugares e incluso desde muchas temporalidades.

Es importante tener presente que en la educación llamada *presencial* también podemos transmitir, trasladar, asimilar, integrar, informar, recibir e instruir, aunque todo eso no garantiza que existan pro-

cesos educativos generadores de aprendizaje. Lo realmente decisivo –en cualquier modalidad de la educación– es el tipo de interrelación que podemos establecer y promover entre las personas aprendientes. Se genera aprendizaje cuando conformamos comunidades aprendientes, o eso que Hugo Assmann llamaba “ecologías cognitivas”¹⁴.

Entendimos mejor que *en línea* o *virtual* no es necesariamente sinónimo de ausencia. Cuando no es posible la presencia física, ideamos otras formas de *presencia*, sincrónicas o diacrónicas, con otros códigos, con otras formas de vernos, de escucharnos, de consultarnos, de interactuar y de colaborar. La comunicación humana está cada vez más mediatizada por los equipos de computación, teléfono celular, aplicaciones, internet. Esa comunicación ahora se transforma en una posibilidad real para la construcción del conocimiento, para el mutuo conocimiento, para tomar la palabra, para contribuir a que muchas otras personas digan sus palabras, muestren sus diferencias, narren sus historias y compartan sus saberes.

Por otra parte, aprendimos también que la interacción está condicionada por la accesibilidad a internet, la disponibilidad de equipos adecuados y el desarrollo de destrezas para utilizarlos. La desigual distribución de los recursos tecnológicos termina, entonces, condicionando el logro de los fines establecidos en los procesos educativos. La brecha social se expresa también a través de la brecha tecnológica y la consecuente dificultad de acceso para muchas personas. Como contraparte, la educación mediada por entornos virtuales de aprendizaje amplifica las posibilidades de incluir a otros grupos en los procesos de formación teológica: quienes viven lejos de los centros de formación teológica, las personas con discapacidades o con movilidad restringida, o aquellas para quienes los tiempos de estudio presencial coincide con los tiempos dedicados a otras labores.

Tenemos más claro que las herramientas canalizan las voces, las palabras, las imágenes, los escenarios y las interacciones que generan aprendizaje. No sustituyen la relación educativa, pero la

¹⁴ Hugo Assmann, *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente* (Madrid: Narcea, 2002).

canaliza. Por eso, ante la creciente demanda y oferta de educación a través de entornos virtuales, es necesario advertir al menos dos peligros: el primero es el de creer que la utilización de las tecnologías de la información, la comunicación y la interacción resuelve de por sí los problemas vinculados con la calidad de la educación; el segundo es el de poner el acento de las reflexiones y de las búsquedas en los aspectos tecnológicos, descuidando los pedagógicos. Ante tales peligros es necesario insistir: ni los entornos *virtuales*, ni los ambientes educativos presenciales garantizan, por sí mismos, el aprendizaje. Lo que crea condiciones de aprendizaje es el tipo de comunicación y de interrelación que se genera.

Finalmente, durante la pandemia, aprendimos también que podemos romper con algunas prácticas que parecían intocables, y que podemos hacer cosas distintas sin que se atente contra los procesos de aprendizaje: modificamos (ajustamos) los instrumentos curriculares; abandonamos, en muchos casos, la evaluación a base de exámenes; omitimos algunos contenidos programados; nos preocupamos más por mejorar la comunicación; nos interesó más que antes la situación de cada estudiante; las sesiones sincrónicas fueron utilizadas para resolver problemas, más que para compartir contenidos (aula invertida); renunciamos a clases magistrales para dar paso a lo que algunos denominan *educación activa*.

5. La persona docente

Uno de los aspectos más evidentes en la educación bajo las modalidades *virtual*, *en línea* o *bimodal*, es que implican un cambio en el rol y en la autopercepción de la persona docente, entendida ahora, ya no como la responsable de distribuir y trasladar conocimientos, sino sobre todo como mediadora importante que ayuda a crear las condiciones para que acontezca el aprendizaje. Entre sus principales responsabilidades destacan la generación de comunicaciones oportunas, el acompañamiento de procesos educativos caracterizados por la flexibilidad y la autonomía, la valoración de la diversidad

como una condición para que tenga lugar el aprendizaje, la oferta de criterios para la búsqueda y el análisis crítico de la información, la promoción de procesos educativos relacionados con el contexto.

a) Comunicación oportuna

La persona educadora es protagonista y facilitadora creativa de una forma alternativa de presencia y de cercanía. Sabe que lo que realmente contribuye a crear las condiciones para aprender es la interrelación creada en un caminar compartido. Con el fin de crear las condiciones para el aprendizaje se comunica oportunamente con el estudiantado y promueve la comunicación entre los demás integrantes de la comunidad aprendiente; favorece la discusión y el disenso; invita a fundamentar las ideas y las propuestas.

No hay educación sin comunicación. Por eso, repensar la acción educativa implica reforzar la acción comunicativa en términos de reciprocidad, diálogo, mutua consulta, intercambio de roles, etc. La educación teológica mediada por entornos virtuales de aprendizaje exige a las personas educadoras activar y mantener dinamis-mos comunicativos oportunos, ágiles y en muchas vías. Y aquí los dos verbos son importantes: *activar* y *mantener*. Quienes tienen ya experiencia en acompañar procesos educativos saben que es más fácil *activar* que *mantener* dinámicas comunicativas en muchas vías, especialmente cuando se trata de utilizar herramientas de comunicación y códigos comunicativos entre personas que poseen diversos grados de destreza y de motivación para utilizarlos, y entre personas que actúan desde diversos contextos culturales y desde diversas temporalidades (actividades no sincrónicas).

b) Apremiar los saberes previos

Como consecuencia de la comunicación oportuna, la persona docente reconoce y valora las experiencias y los saberes previos del

estudiantado y aprende de esos saberes buscando que se conviertan en plataforma para nuevos aprendizajes y nuevas experiencias.

La comunidad aprendiente está conformada por personas portadoras de saberes, experiencias, conceptos, convicciones, memorias, creencias. Reconocer los saberes previos implica acoger y legitimar las muchas formas de aprender y de conocer presentes en las comunidades y en las distintas culturas: educar es una acción que exige traer a la experiencia educativa múltiples culturas del saber, muchas epistemologías, muchas formas de aprender, algunas de las cuales han sido quizá tradicionalmente deslegitimadas o invisibilizadas desde la academia.

Los saberes previos enriquecen el diálogo y son el lugar desde el que se releen los textos y los contextos. De esa manera dan paso a nuevos saberes, a nuevas disposiciones y a nuevas prácticas sociales.

Todo proceso educativo de carácter decolonial, intercultural y liberador está acompañado de prácticas de discernimiento, de consulta, de deconstrucción, reconstrucción y reelaboración conceptual a partir de saberes previos en diálogo con otros saberes.

c) Orientar la búsqueda de información

En la educación mediada por las tecnologías de la comunicación, la información y la interacción (ya sea *en línea*, *virtual* o *bi-modal*), la persona docente se interesa también por los contenidos, pero no considera que su principal responsabilidad sea transmitirlos. Por eso sugiere criterios para la búsqueda, selección, sistematización, análisis, interpretación y aplicación de la información. Las fuentes son ahora multitextuales e intertextuales, e incluyen textos impresos, digitalizados y en línea, así como variedad de recursos audiovisuales, muchos de ellos disponibles en internet.

Es importante que todas las personas que conforman las comunidades aprendientes aprendan a interactuar con y en los catálogos en línea, los portales de revistas, los repositorios universitarios y las numerosas bases de datos en línea adscritas a las bibliotecas de las ins-

tuciones de educación superior. En esas bases es posible encontrar abundancia de textos y materiales audiovisuales en todas las áreas del conocimiento, incluyendo las teologías y otras ciencias de la religión.

Actualmente, la mayor parte de las revistas en el campo de las teologías y las ciencias de la religión están disponibles a través de internet. Muchas de ellas cuentan con la acreditación (indización) por parte de agencias especializadas, lo que facilita las búsquedas y el acceso.

d) Acompañar la resignificación

La persona docente es consciente de que el aprendizaje es —entre otras cosas— un proceso de (re)construcción y resignificación personal de los contenidos. En ese proceso intervienen muchos elementos como las habilidades cognitivas básicas (atención, memoria, creatividad e interpretación, entre otras), los saberes previos, las propias estrategias de aprendizaje, las capacidades metacognitivas, factores afectivos, motivación, expectativas, etc. Pero además intervienen elementos sociales, como el *ambiente educativo*; la calidad de las interacciones que tienen lugar dentro y fuera del ambiente educativo; el sentido de pertenencia a la comunidad educativa; etc.

Es desde esa variedad de situaciones que las personas dan significatividad a los contenidos: ni el significado ni el sentido que la persona estudiante construye están incluidas en el material que es objeto de aprendizaje, ni su construcción queda asegurada por el diseño de dicho material. Cada persona aprendiente va elaborando su propio aprendizaje *mediada por el mundo* y por su interacción con otras personas aprendientes.

e) Promover autonomía, flexibilidad y acompañamiento

Quien acompaña procesos educativos utilizando entornos virtuales de aprendizaje sabe que las personas estudiantes no quieren

solo contenidos, objetivos claros, una lista de recursos (textos, vídeos, audios) y un conjunto de herramientas; sino que también reclaman mayor *autonomía* y *flexibilidad* en los procesos de aprendizaje y, sobre todo, quieren sentirse *acompañadas*.

La *autonomía* y la *flexibilidad* garantizan a cada estudiante la posibilidad de caminar a su propio ritmo y de superar la homogenización en el aprendizaje. De esa manera los aprendizajes de cada persona aprendiente serán distintos y serán el resultado de la construcción que cada aprendiente hace, de forma autónoma, a partir de sus referencias culturales, su contexto, sus memorias comunitarias, sus saberes previos, las comunicaciones e interacciones con colegas y docentes, etc.

Hay que aclarar que la *autonomía* no significa fomentar el aislamiento y el individualismo, se trata de promover una *interdependencia positiva*, la cual se establece “cuanto, que cada uno se preocupa y se siente responsable no solo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto”¹⁵.

La *compañía, por su parte*, es la que garantiza la posibilidad de generar comunidades aprendientes y de superar la lógica de la competitividad que a veces se infiltra en las instituciones educativas. Las personas facilitadoras ofrecen al estudiantado los apoyos que se requieran en el momento oportuno, y promueven el mutuo apoyo y la colaboración en la comunidad aprendiente. Motivar esa colaboración en el aprendizaje es un desafío importante en contextos en los que se cultiva más bien el individualismo, la competencia y el éxito personal.

e) Favorecer el aprendizaje a partir de la diversidad

Las personas educadoras no son ni administradoras ni promotoras de la diversidad. Son co-gestoras de entornos de aprendizaje

15 Clemente Lobato, “Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo”, *Revista de Psicodidáctica* 4 (1997): 61.

(virtuales, presenciales, bimodales) en los que la diversidad ya está presente. Invitan a valorar la diversidad presente en el grupo y a comprenderla como una oportunidad para el aprendizaje: aprendemos porque somos diversos.

Saben que la condición multicultural del grupo de estudiantes (incluyendo la diversidad de culturas religiosas) se convierte en una condición más a favor del aprendizaje. La persona educadora tiene el desafío de visibilizar esa diversidad, de evitar la homogenización y de motivar el aprendizaje gracias a esa diversidad de experiencias, de referencias culturales, de saberes teológicos, de pertenencias, de memorias.

g) Acompañar procesos versátiles.

Como se ha indicado ya, la posibilidad de generar aprendizaje no está garantizada prioritariamente por la cantidad de herramientas de que se dispone, ni por los materiales (texto, hipertexto, multitema) que se ofrecen, ni siquiera por la cantidad de actividades (situaciones) de aprendizaje que se plantean a las personas estudiantes, sino por la manera en que esas herramientas, esos materiales y esas actividades se combinan para lograr que todas las personas aprendientes (estudiantes y docentes) se impliquen y sean protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje se fundamenta en la manera en que las herramientas, materiales, y actividades se organizan, combinan, secuencian, evolucionan y se ajustan a lo largo de un camino que es planificado, pero a la vez, es también creativo y versátil: puede ser repensado y reinventado a partir de situaciones emergentes (no previstas) tanto dentro de la comunidad aprendiente como fuera de ella.

6. Conclusión

El desarrollo acelerado de las tecnologías de la comunicación y la información es *buena noticia* para el quehacer teológico en

Latinoamérica cuando a través de ellas es posible construir verdaderas comunidades aprendientes; cuando son puestas al servicio de procesos educativos liberadores y emancipadores; cuando privilegiamos pedagogías decoloniales e interculturales; y cuando a través de ellas favorecemos un pensamiento teológico crítico que se haga cargo de la realidad de las personas empobrecidas y de los grupos históricamente excluidos.

Las personas educadoras deben estar atentas para no poner tecnologías nuevas al servicio de prácticas educativas viejas y centradas en la memorización, la repetición de doctrinas, la autoridad de especialistas. Los entornos virtuales de aprendizajes y demás recursos de comunicación e interacción deberían ser *lugares* en los que confluyen muchas voces, saberes, experiencias, estilos de aprendizaje y convicciones. Confluyen aprendientes que aprenden y hacen teología en diálogo con sus contextos particulares, con “los gozos y esperanzas, tristezas y angustias” de sus regiones y comunidades. Esa confluencia es una opción epistémica: hacemos teología confluyendo, interactuando desde muchas locaciones y desde diversas temporalidades.

Las herramientas canalizan nuestros pensares, sentires, saberes y experiencias, nos permiten producir palabras, imágenes, sonidos y escenarios con los cuales decimos nuestra realidad y la realidad de las comunidades de las que formamos parte. Y así —diciendo, viendo, sintiendo, escuchando, co-laborando, encargándonos de la realidad y soñando— hacemos teología.

Bibliografía citada

- Arroyo, Miguel. *Currículo: territorio em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Assmann, Hugo. *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea, 2002.
- Barbosa, Alessandro y Suzani Cassiani. “A educação sul-sul em perspectiva crítica: diáspora, identidades e pedagogias decoloniais”, *Cuadernos CIMEAC* 11, n.º 1 (2021): 8-11. <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/issue/view/282>.
- Cabrales, Antonio *et al.* *Enseñanza remota de emergencia. Proyecto reflexión educativa*. Lima: The Learning Factor, 2020. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Enseñanza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusión.pdf>
- Estermann, Josef. “Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la Filosofía Intercultural”, *Polis. Revista Latinoamericana* 13, n.º 38 (2014): 347-368.
- Ellacuría, Ignacio. *Hacia una fundamentación filosófica del método teológico latinoamericano*. San Salvador: UCA, 1975.
- Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI, 1973.
- Fornet-Betancourt, Raúl. “Justicia, restitución, convivencia. Desafíos de la filosofía intercultural en América Latina”. *Concordia*, núm. 62 (2014).
- Lobato, Clemente. “Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo”, *Revista de Psicodidáctica* 4 (1997): 59-76.
- Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano. *Los textos de Medellín y el proceso de cambio en América Latina*. San Salvador: UCA Editores, 1977.
- Tamayo, Juan José. “Pedagogía del oprimido y teología de la liberación: conciencia política crítica y praxis de la liberación” (2021), <https://www.te-fec-coo.es/2021/06/16/pedagogia-del-oprimido-y-teologia-de-la-liberacion/>
- Walsh, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En *Construyendo, Interculturalidad Crítica*, editado por Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

