

CAPÍTULO 2.

EL ECOSISTEMA LEGISLATIVO DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS: IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

“La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

(Ley 115, 1994)

Los procesos evaluativos que se llevan a cabo en cualquier espacio educativo, en general, y las dinámicas evaluativas de la Educación Religiosa Escolar, en particular, dan cuenta de la manera como se han asumido las directrices legislativas de los países en materia de evaluación, al igual que de la interpretación y puesta en práctica de las instituciones y todos los sujetos que intervienen en las estructuras evaluativas. Esta relación entre la legislación sobre la evaluación y los desarrollos evaluativos efectivos del día a día configura la vida curricular de las instituciones y refleja una serie de concordancias, tensiones, acuerdos y desacuerdos entre lo “instituido legalmente” (en cuanto marco general que pretende regular cada una de las acciones evaluativas) y la manera como, efectivamente, la evaluación se dispone (como intencionalidad formativa, estrategia, didáctica, resultado o proceso educativo).

De manera concreta, este capítulo se circunscribe a la legislación sobre evaluación divulgado en las últimas décadas, en el contexto colombiano, y a las implicaciones de tal legislación sobre el propósito formativo particular de la Educación Religiosa Escolar. Para ello, se presentará el panorama general de diversas leyes que han impulsado, coartado o dirigido cada proceso evaluativo, reconociendo que dicha legislación se articula con la apuesta interpretativa y de gestión curricular, en cada institución, en la que genera una serie de tensiones como resultado de dicha relación.

Así, en la primera parte, se plantearán diversos elementos que conforman el panorama evaluativo presente en distintos espacios y dimensiones del contexto educativo colombiano, a través de un concepto amplio de evaluación, en donde se realiza un acercamiento al *ecosistema de los procesos evaluativos* y a algunos de sus componentes que reflejan la profunda y compleja interacción entre el todo y las partes. Seguidamente, se dirigirá la atención a la responsabilidad de las universidades en la formación de maestros de Educación Religiosa y, específicamente, se mostrarán los desafíos que la legislación vigente plantea sobre los “resultados de aprendizaje”, en cuanto estrategia formativa que direcciona los procesos evaluativos. Y, finalmente, se llevará a cabo un acercamiento a la intencionalidad evaluativa de los docentes de Educación Religiosa en el aula, a través de la lógica propuesta desde los “derechos básicos de aprendizaje”, con el fin de centrar la mirada hacia el ámbito escolar.

COMPONENTES DEL ECOSISTEMA LEGISLATIVO DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS

La manera como los profesores de Educación Religiosa Escolar llevan a cabo las prácticas evaluativas está supeditada a una multiplicidad de factores personales, familiares, formativos, sociales y contextuales, que configuran una suerte de *ecosistema*, en donde la legislación oficial del Estado colombiano ha jugado un papel preponderante. Este ha dado las pautas generales que posibilitan la práctica evaluativa concreta en las aulas, aunque, en muchas ocasiones, dichas pautas también han sido objeto de posturas críticas y divergentes por parte de algunos sectores de la población.

LOS FUNDAMENTOS DE UN ECOSISTEMA LEGISLATIVO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

Con el fin de generar claridad sobre la propuesta reflexiva, conviene mencionar en qué sentido se está asumiendo aquí el concepto de *ecosistema*. Desde la perspectiva del pensamiento complejo de Edgar Morin, este es entendido más concretamente en su forma de expresar las dinámicas de las relaciones de los individuos con su entorno, a través de la eco-bio-organización antropológica (Morin, 2003). El concepto muestra la complejidad, el tejido en conjunto de la existencia, la interconexión y la forma relacional como puede ser interpretado cualquier evento o fenómeno.

Morin afirma que “las ideas, las teorías no existen fuera de la vida mental que las anima. Necesitan ser re-generadas sin cesar: necesitan eco-organización” (Morin, 2003, p. 109). Si aplicamos este principio de complejidad al ámbito específico de la legislación sobre evaluación creado en los últimos años, en el entorno de los procesos educativos en Colombia, entonces, comprendemos que hay un conjunto de normas que requieren eco-organizarse, que son como un gran *ecosistema* con la potencialidad de guiar, inspirar, proteger; pero también puede constreñir y engeguercer la riqueza de las propuestas evaluativas que lleva a cabo cualquier maestra o maestro, por lo que se hace preciso romper la linealidad. Esta última se puede identificar con el cumplimiento pasivo y burocrático de la normatividad e, incluso, se puede entender la postura contraria de ignorar las normas legales establecidas. Así, al romper la linealidad, se puede animar la búsqueda de diversas formas de interacción en la multiplicidad de prácticas evaluativas, y comprender dicho ecosistema en su complejidad, con el objetivo de darle nueva vida, nuevas comprensiones e interpretaciones.

En consonancia con este propósito, el mismo Morin, junto con Ciurana y Motta, recuerda que “siempre existe, en distintas partes del planeta, una minoría de educadores, animados por la fe en la necesidad de reformar el pensamiento y de regenerar la enseñanza. Son educadores que poseen un fuerte sentido de su misión” (Morin et al., 2003, p. 122). Este impulso es el que nos anima a pensar la manera de asumir el conjunto de leyes sobre los diversos procesos evaluativos en el contexto educativo, de tal modo que podamos tener un amplio panorama de la legislación, en una mirada de conjunto; pero que, al mismo tiempo, facilite una mirada a las interrelaciones particulares, al mundo de lo local, de las experiencias particulares e, incluso, se puedan identificar algunas falencias y oportunidades.

Ahora bien, conviene mencionar que, en el ámbito educativo, no solamente la teoría del pensamiento complejo de Morin ha permeado diversas corrientes y propuestas pedagógicas, sino que la forma de entender ciertas problemáticas como un *ecosistema* ha permitido tener una lectura holística, así como resolver problemas concretos, en donde el todo es algo más que la suma de sus partes; en donde cada parte puede ser interdependiente, estar en relaciones no lineales y ya, incluso, contener el todo, recordando así el principio hologramático del pensamiento complejo (Morin, 2003).

Igualmente, conviene mencionar que, para otros autores, el *ecosistema educativo* se comprende en relación directa con la virtualidad, con el uso (en cuanto consumidores y productores) de las tecnologías de la información, el aprendizaje y la comunicación en las tareas educativas, debido a que la velocidad de la internet facilita la interconexión y la interacción dentro un amplio ecosistema mundial en constante cambio e innovación. Este ecosistema se caracteriza, entre otras cosas, porque “los únicos textos válidos, serios y con contenido no son los escritos; la sociedad actual tiende a convertir en hipertexto (el texto de la comunicación digital) toda la producción del conocimiento que nos ha construido como sociedad” (Barrios y Fajardo, 2017, p. 105). Con ello, estamos asistiendo a la extensión o ampliación de un ecosistema educativo, a una velocidad de uso de los dispositivos y de la información disponible que, de cualquier manera, siempre requerirá de la sabiduría y pertinencia de los profesores para propiciar la formación y, como parte de ella, de los procesos evaluativos.

Dicha interpretación no será el foco de nuestra atención, aunque debe ser tenida en cuenta al aterrizar la lectura del ecosistema evaluativo. Lo que sí será objeto de nuestra atención consiste en la manera más amplia y sistemática de entender los ecosistemas educativos, como “el conjunto de personas y organizaciones constituyentes del microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema, que de manera interrelacionada interactúan con la finalidad de lograr los objetivos educativos en un determinado contexto social” (Choque, 2009, p. 3). Desde esta intencionalidad, en el presente capítulo se pretende identificar la forma de interrelación existente entre los sujetos (estudiantes, profesores, familia, directivos, etc.) y las instituciones educativas, como confluyen en el cumplimiento de un conjunto de leyes, siempre con el objetivo de facilitar procesos evaluativos que permitan los logros formativos.

ESPECIFICIDAD DEL ECOSISTEMA LEGISLATIVO DE LA EVALUACIÓN EN LA ERE

Ahora bien, con el propósito de presentar una visión más concreta de la influencia de la legislación colombiana actual sobre las dinámicas evaluativas en la ERE, en cuanto disciplina escolar (Moncada y Cuellar, 2019), se tendrán en cuenta diversos factores. Para empezar, se encuentran los referentes legales que tradicionalmente mencionados sobre el área: “la Ley 115 de 1994, específicamente en el artículo 23; la Ley 133 de 1994 y los decretos 1278 de 2002 y 4500 de 2006, junto

con la Directiva Ministerial 002 de 2004” (Cubillos et al., 2020a, p. 72). Pero, al mismo tiempo, es necesario ir un poco más allá, en la medida en que se va a dirigir la atención, inicialmente, a la legislación sobre los procesos evaluativos en general, a un panorama suficientemente amplio que permita comprender cómo diversas fuentes legislativas tienen gran influencia sobre las apuestas formativas y las prácticas evaluativas en escenarios educativos. A este conjunto de componentes hemos designado como *ecosistema legislativo de los procesos evaluativos*, con el objetivo de presentar la mayor cantidad de elementos que lo conforman, aunque estos se reconfiguran permanentemente.

Así pues, conviene recordar el marco de la *Ley General de Educación en Colombia*, a través de la Ley 115 (1994), pues, además del artículo 23, en donde la educación religiosa se referencia como parte de las nueve áreas fundamentales y obligatorias, en el título IV dedicado a la “organización para la prestación del servicio educativo”, específicamente en el capítulo tercero, se hace mención explícita de la evaluación. Allí, se establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en comunión con el ICFES, cuyo objetivo es velar por la calidad, cumplir los fines de la educación y procurar una formación integral que aglutinaría los aspectos intelectuales, físicos y morales. El propósito consiste en evaluar la calidad de la enseñanza, el desempeño de maestras, maestros y directivos, así como evaluar los logros de los estudiantes, los modelos pedagógicos, los textos y materiales, la gestión administrativa, la planta física y el servicio educativo prestado (Ley 115, 1994).

Ahora bien, en el Decreto 1075 de 2015, “por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”, se encuentran de manera conjunta los criterios de la evaluación en las diversas etapas formativas y los procesos evaluativos para distintas iniciativas y acciones en el ámbito educativo. Para la educación preescolar, se acoge lo estipulado en el Decreto 2247 de 1997, en donde se concibe la evaluación como un proceso “integral, sistemático, permanente, participativo y cualitativo” (Art.14 – Decreto 2247 1997). Igualmente, retoma el Decreto 1290 de 2009, en cuanto al contexto de la educación básica y media; el Decreto 4500 de 2006, sobre la Educación Religiosa; el Decreto 2715 de 2009, para mencionar la evaluación de competencias de los docentes y directivos docentes; el Decreto 1295 de 2010, acerca de la evaluación de las condiciones de calidad de los programas y las instituciones; y el

Decreto 2904 de 1994, frente a la autoevaluación con fines de acreditación de calidad.

Del conjunto de dicha legislación y en consonancia con el propósito de este capítulo, conviene ampliar la manera como se concibe la evaluación a través del Decreto 1290 de 2009, “por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media” (Decreto 1290, 2009). Aquí, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es comprendida mediante tres ámbitos. El primero es el internacional, ya que se tendrán en cuenta los diversos estándares y pruebas internacionales. El segundo es el nacional, por medio del que se realizarán pruebas censales de estándares básicos con la gestión del ICFES, de las pruebas Saber 3, 5, 9, además de la Saber 11, para el acceso a la educación superior, así como Saber Pro y TyT, para la educación superior. Y el tercero se refiere al ámbito institucional, que da cuenta del desempeño de los estudiantes en la educación básica y media. En este mismo decreto, se explicitan los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes: identificar las características particulares de su proceso, tener información para orientarlos hacia el desarrollo integral, implementar estrategias pedagógicas, promover a los estudiantes y ajustar planes de mejoramiento. Así mismo, se dan los criterios generales para configurar el “sistema institucional de evaluación de los estudiantes”, dentro del PEI de cada institución; se presenta una escala de valoración nacional, según los desempeños (Superior, Alto, Básico, Bajo); se mencionan los criterios de promoción escolar y promoción anticipada; al igual que se decretan las responsabilidades del MEN, de las secretarías de educación y los establecimientos educativos, así como los derechos y deberes de estudiantes y los padres de familia respecto a este tipo de procesos⁵.

⁵ El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha creado y difundido algunos subsidios, con el objetivo de facilitar la aplicación de Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009). También se puede consultar MEN (2018).

Como parte del segundo grupo y retomando el objetivo de este texto, se deben mencionar los distintos procesos de *evaluación de la calidad*, en todos los niveles e instituciones educativas. De una parte, se debe considerar el Decreto 529 de 2006, “por el cual se establece el procedimiento para la fijación o reajuste de tarifas de matrículas, pensiones y cobros periódicos para establecimientos educativos privados de educación preescolar, básica y media clasificados en el régimen de libertad regulada (...)”. En este documento, se supedita el incremento de las matrículas de los colegios privados a la obtención de un certificado de gestión de calidad, a través del cumplimiento de los aspectos mínimos de modelos de evaluación internacionales como el “...*European Foundation for Quality Management* (EFQM) y los esquemas de acreditación del tipo de la *Comision on International and TransRegional Accreditation* (CITA) y asociaciones afiliadas o de la *New England Association of Schools and Colleges* (NEASC), entre otros” (Decreto 529, 2006, Art. 5). Desde la educación superior, mediante la gestión del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el proceso de autoevaluación con fines de acreditación institucional y de programa debe considerar lo establecido en el Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo CESU 02 de 2020 (Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], 2020) que se abordarán más adelante. Adicionalmente, son muchas las instituciones que se han volcado a realizar procesos para obtener las certificaciones de calidad ISO, como, por ejemplo, la norma ISO 21001 que, entre sus particularidades, regulariza “procesos y herramientas de evaluación coherentes para demostrar e incrementar la eficacia y la eficiencia” (Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación [Icontec], s. f., párr. 16).

Este conjunto de certificaciones de calidad afecta las dinámicas propias de colegios y universidades, pues, además de la gestión regular de la evaluación de las asignaturas y las instituciones, se debe contar con criterios generalmente extranjeros y estandarizados para aplicarse a todas las áreas, incluida la educación religiosa. Precisamente, con referencia al contexto de la evaluación docente en consonancia con esta área, se puede retomar al MEN (2014), donde, por un lado, concibe a la ERE en un sentido amplio y abierto, pues se considera que “atiende al conocimiento de lo religioso y la construcción de un saber sobre él” (MEN, 2014, p. 24); pero, además, en el marco del componente pedagógico, ofrece una concepción de evaluación en cuanto “proceso que favorece la construcción de conocimiento, o como un acto de conocimiento que permita la comprensión de una realidad educativa, indispensable para

reorientar y mejorar las diferentes acciones que posibiliten una mejor comunicación e interacción entre los sujetos” (MEN, 2014, p. 33). Incluso, allí el Ministerio relaciona la evaluación con los procesos de calidad y reconoce que la evaluación hace parte de todo el proceso educativo.

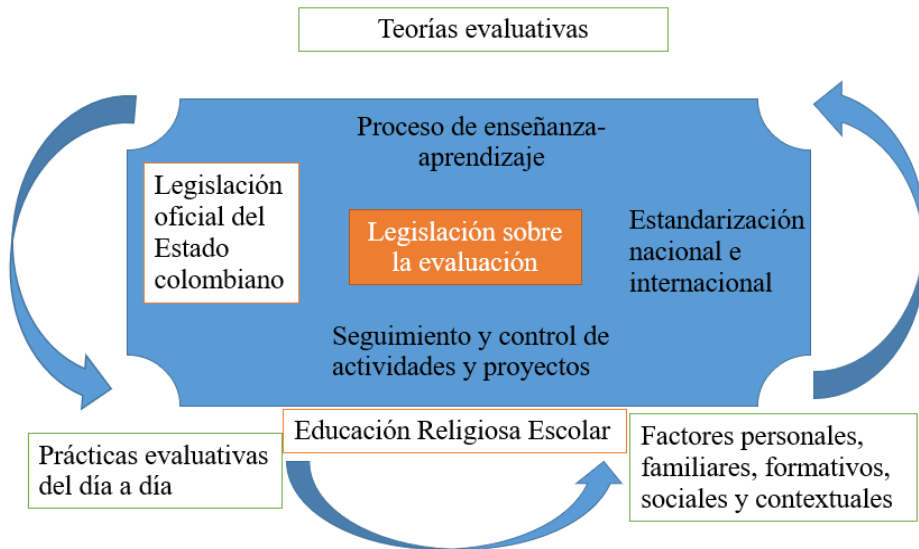
Para terminar este apartado, también conviene recordar que existe una serie de leyes que han estado presentes en el quehacer de la Educación Religiosa Escolar, al igual que se han tenido en cuenta en los diversos procesos de investigación sobre ella. Ello, puesto que hacen referencia directa a la diversidad religiosa de Colombia y al reconocimiento de la libertad religiosa y de cultos, con implicaciones fundamentales en el área, por lo que se convierten en un marco normativo primordial.

Inicialmente, se debe contar con la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 19, que estipula la libertad e igualdad de cultos; al igual que con la Ley 133 de 1994, en donde se explicita el derecho de recibir, impartir o rehusar la enseñanza e información religiosa. Además, es clave considerar el Decreto 4500 de 2006 que, en su artículo cuarto, establece dos directrices sobre los procesos de evaluación: 1) que la Educación Religiosa hará parte de los informes periódicos y contará para la promoción de los grados; y, 2) que quien la rechace debe cursar un programa alternativo previamente establecido en el PEI (2006). Y, finalmente, también se puede mencionar el Decreto 437 de 2018, en el que se establece la Política Pública Integral de Libertad Religiosa y de Cultos, la cual reconoce el trabajo de la mesa interinstitucional para el análisis de la conexidad entre el derecho a la educación y la libertad religiosa y de cultos.

Desde este conjunto de normatividades hasta aquí mencionadas, ya se puede evidenciar un concepto de evaluación bastante amplio que se aplica, en primer lugar, al proceso de enseñanza-aprendizaje de la vida educativa, en cualquier institución de educación, que posee cierta autonomía para gestionar su propio sistema evaluativo. En segundo lugar, el concepto de evaluación da cuenta de procesos y procedimientos de medición, en el orden nacional e internacional, a través de mecanismos de estandarización de la formación. Y, tercero, la evaluación es un dispositivo de seguimiento y control de todas las actividades y proyectos que se realizan en el medio educativo, pues pareciera que todo sería susceptible de ser evaluado.

Estos tres elementos son fundamentales para el ecosistema que presentamos, en la medida en que se configuran como sus espacios explícitos y directos de despliegue de la gestión de la evaluación, resumidos en la Figura 2.1. Allí se puede identificar cómo está concebido conceptualmente: tiene en el centro a la legislación sobre la evaluación, aunque está supeditado a la legislación particular del Estado colombiano y todo el tiempo tiene como correlato el contexto específico de la Educación Religiosa Escolar. Alrededor de este sistema giran, de manera constante, factores como las **teorías evaluativas**, que han variado con el tiempo y los escenarios formativos, así como es asumida desde distintos énfasis; las **prácticas evaluativas** del día a día, en donde los espacios educativos están confrontados y dinamizados por procesos evaluativos, sobre lo cual el grupo de profesores toma decisiones constantemente; y, por último, se tienen en cuenta **otra serie de factores** aún más específicos ya mencionados (personales, familiares, formativos, sociales y contextuales), los cuales intervienen en los procesos evaluativos.

Figura 2.1
Componentes del ecosistema legislativo de los procesos evaluativos



Fuente: elaboración propia.

EVALUACIÓN Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Tal como ya se mencionó, en el ámbito de la educación superior, el más reciente direccionamiento legal corresponde al Decreto 1330 de 2019 y al Acuerdo del Consejo Nacional de Educación Superior - CESU 02 de 2020, los cuales atienden directamente a los procesos de autoevaluación de las instituciones de la educación superior, en el marco del Sistema de la Calidad de la Educación Superior. Allí se plantean serie de cambios y propuestas que afectan directamente la vida académica y, por ende, los procesos evaluativos.

Pero antes de profundizar en sus propuestas y, específicamente, en el aspecto denominado “resultados de aprendizaje”, es necesario enfatizar que el quehacer de la Educación Religiosa Escolar no es ajeno al proceso que se está gestando en la educación superior. Ello, particularmente, porque los maestros y maestras de Educación Religiosa de los colegios de todo el país (o por lo menos quienes han sido formados directamente en esta área) son egresados de los programas de licenciatura en Educación Religiosa Escolar y de licenciatura en Teología. Ambos programas habían sido ya modificados, varias veces y en poco tiempo, debido a las transformaciones de la legislación colombiana mediante las resoluciones 02041 de 2016 y 18583 de 2017 (Bonilla et al., 2019).

Esta nueva reglamentación afecta los procesos pedagógicos que se vienen gestando en la formación de formadores, en la formación de los futuros profesores de ERE (Bonilla, 2021).

Adicionalmente, si bien dichos cambios están enfocados en la gestión del registro calificado de programas académicos de educación superior, por parte del MEN y por el CESU, la propuesta de los resultados de aprendizaje tiene su campo de transformación en la tarea realizada desde el enfoque de la evaluación por competencias y la gestión del currículo por competencias. Ambos afectan tanto a la educación superior, como a la educación preescolar, básica y media, asilo cual la hace una tarea de mayor espectro de afectación, aunque no sea directo, a partir de esta legislación.

Para desglosar con detenimiento la propuesta de los resultados de aprendizaje, primero, se debe acudir directamente a las normas

colombianas mencionadas. Así pues, el Decreto 1330 de 2019 incluye los *resultados de aprendizaje* en la lógica de la cultura de la autoevaluación, entendidos como:

las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico [y estos] deberán ser coherentes con las necesidades de formación integral y con las dinámicas propias de la formación a lo largo de la vida necesarias para un ejercicio profesional y ciudadano responsable. (Decreto 1330, 2019, p. 4).

Así, efectivamente, queda claro que esta inclusión atiende a una formación volcada hacia el cumplimiento efectivo de unas “declaraciones” sobre lo que se espera al final de la formación universitaria, en cumplimiento del propósito formativo planeado y, especialmente, en coherencia con el perfil de egreso declarado por cada programa, cuyo ideal es que esa formación responda a una formación integral para la vida de los ciudadanos y para el trabajo o el ejercicio profesional.

De igual manera, el Decreto 1330 de 2019 insiste en que el contenido curricular del programa debe tener una serie de componentes formativos, pedagógicos, de interacción, de conceptualización teórica y epistemológica, así como mecanismos de evaluación definidos a través de instrumentos de medición de los resultados de aprendizaje, declarados en cada programa (artículo 2.5.3.2.3.2.4/Decreto 1330, 2009). Todos estos aspectos son ampliados y regulados a partir del acuerdo 02 de 2020, que tan solo amplía los requisitos, pues tiene como foco los procesos de acreditación de alta calidad.

Sin embargo, tales direccionamientos del Estado colombiano no son el resultado de una investigación propia o de una estructuración inédita, pues realmente provienen del contexto europeo. Los resultados de aprendizaje han sido un tema de socialización y debate desde hace varios años en Europa, de tal manera que se considera que es parte de lo que se generó luego del Tratado de Bolonia de 1999, y que fue asumido por la Comisión Europea y el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) (Unión Europea, 2011).

Efectivamente, desde instituciones como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (Aneca), en 2014, se

generó una guía con el objetivo de enseñar a redactar, poner en práctica y evaluar los resultados de aprendizaje. Allí se considera fundamental responder al contexto actual de transformación mundial, caracterizado por la globalización, los cambios económicos, el acceso a la tecnología, la internacionalización y las relaciones sociales, de tal manera que los estudiantes universitarios aprendan a trabajar en este mundo convulsionado y con tantas incertidumbres.

Desde esta perspectiva, se considera que no es suficiente la transmisión de conocimientos, pues se hace necesario que estos afecten la vida profesional y ayuden a transformar la realidad. Eso es precisamente lo que se alcanza a través de las “competencias”, de la gestión de los conocimientos y las habilidades. partir de ello, se genera una reflexión sobre las acciones emprendidas y se realiza una retroalimentación de tales resultados del aprendizaje, entendidos como “por una parte, algo que el estudiante tiene que aprender y, por otra, permiten una aplicación del conocimiento que nos acerca a otras formas de aprendizaje en cuanto que sirven para contrastar una forma de entender las cosas” (Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación de España [Aneca], 2014, p. 7).

Según la lógica de la Aneca y del MEN, se está gestando una transformación que se muestra en el paso de una educación centrada en los maestros y la enseñanza, hacia una educación centrada en los estudiantes y el aprendizaje (Aneca, 2014, p. 11). Esto hace que los programas académicos hagan explícitos sus *resultados de aprendizaje*, en consonancia con el perfil de egreso. De esta manera, los empleadores podrían tener conocimiento previo del proceso formativo de sus trabajadores, en consonancia con los marcos de cualificación profesional de distintos países. Al mismo tiempo, los estudiantes podrían conocer directamente las dinámicas formativas del programa que quieran cursar.

Para lograr tal transformación, cada programa se ve obligado a: 1) formular o hacer explícitos sus resultados de aprendizaje de programa y de cada curso o asignatura, en los planos cognitivos, subjetivo y psicomotor; 2) repensar la estructuración curricular mediante los créditos y las correspondientes horas de dedicación que necesitan los estudiantes para alcanzar dichos resultados de aprendizaje; y, 3) articular los procesos formativos en función de los resultados de aprendizaje.

Sobre este último aspecto, la Aneca recomienda que se elijan, estructuren y publiquen abiertamente las estrategias y metodologías evaluativas más adecuadas, para lograr la mayor objetividad posible; incluso, promueve métodos que hagan observable el logro de los resultados de aprendizaje, como “la evaluación mediante rúbricas, el portafolios o la observación directa del desempeño” (Aneca, 2014, p. 33). Del mismo modo, se recomienda que exista una alineación entre las actividades formativas, los procesos evaluativos y los resultados de aprendizaje, junto con una metaevaluación de todo el proceso que siempre será susceptible de mejora.

De igual manera, cuando se plantea la necesidad de aplicación de los resultados de aprendizaje en los programas de formación de formadores (específicamente en los programas de licenciatura que forman a los profesores del área de educación religiosa de los colegios en el país), es necesario estar atentos a la manera como dichos programas hacen explícitos sus resultados de aprendizaje. La razón es, concretamente, porque tendrán consecuencias sobre el tipo de maestro o maestro egresado que trabajará en la formación de la educación religiosa. Pero también interesa identificar las estrategias que cada institución lleve a cabo, para articular dichos resultados de aprendizaje con los procesos evaluativos utilizados en las universidades, los cuales son materia de aprendizaje para los futuros profesores de religión.

Finalmente, el ejercicio de “metaevaluación” mencionado por la Aneca resulta pertinente para los procesos evaluativos de la Educación Religiosa Escolar, si tomamos como fundamento la lectura interpretativa de esa área desde el *ecosistema legislativo* de los procesos evaluativos. Esto implica evaluar la formación brindada en los programas de licenciatura en educación religiosa y en teología; la manera como asumen el proceso de autoevaluación con fines de obtención o renovación de registro calificado, así como con fines de acreditación de alta calidad. Pero por, sobre todo, la capacidad de acompañar la formación de los profesores de religión con las habilidades, destrezas y convencimientos sobre la labor que realizan en su área. Así mismo, dicha metaevaluación implicaría llevar a cabo una evaluación de la implementación de los resultados de aprendizaje y su impacto real en la vida de los egresados.

LA EVALUACIÓN DE LA ERE EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE, SUS RITMOS Y DERECHOS BÁSICOS

El marco de la Ley 115 de 1994 instituye la educación religiosa en área obligatoria y fundamental para los niveles de la educación preescolar, básica y media. Es así como, en el artículo 24 en su apartado final, señala que “la educación religiosa se impartirá de acuerdo con lo establecido en la ley estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos”. Lo anterior deduce la creación de un plan de estudios estructurado y progresivo, respondiendo a las finalidades del área, en los niveles de la educación preescolar, básica y media, articulado a un proceso de evaluación y valoración sobre el desempeño del estudiante en el área (Decreto 4500, 2006, Artículo 4).

En este contexto, la estructura curricular y evaluativa del área de educación religiosa ha tenido como fuente principal los lineamientos y estándares de la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC). Ello expresa una perspectiva confesional en los procesos de enseñanza aprendizaje del área, lo que la convierte en el único referente para las instituciones educativas privadas regentadas por las jurisdicciones eclesiásticas, congregaciones religiosas y de instituciones educativas lideradas por laicos. Además, las editoriales escolares dominantes asumen y reproducen los estándares de la CEC, con lo cual consiguen su aval, para lograr una mayor aceptación y arraigo en el contexto del área, a la hora de poner en circulación los textos digitales y físicos. En este sentido, la gran mayoría de instituciones educativas privadas de corte confesional asumen verticalmente los textos, descuidando el análisis de los contextos y las necesidades de los estudiantes. En efecto, la práctica curricular y evaluativa de los docentes termina supedita a las condiciones del texto editorial, lo que debilita la innovación y reflexión pedagógica, provocando una desarticulación del área con la intencionalidad formativa del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

De otra parte, el sector educativo oficial y en defensa del imperativo categórico de la “autonomía institucional”, no reconoce del todo la exigencia curricular del área. Por ello, en algunas instituciones educativas oficiales, la educación religiosa se integra genéricamente a las ciencias sociales o a la ética. Así, termina asignada a profesores que no cuentan con la formación idónea para orientar el área, y se deja abierta la

posibilidad para que el profesor, bajo su criterio y perspectiva, determine el horizonte curricular y evaluativo de la educación religiosa, de manera tal que se desvirtúa el deber ser del área, en el conjunto de la estructura macrocurricular de una institución educativa. Más si se tiene en cuenta que la ERE “se fundamenta en una concepción integral de la persona sin desconocer su dimensión trascendente y considerando tanto los aspectos académicos como los formativos” (Decreto 4500, 2006, Artículo 3).

Ahora, al analizar el documento *Los Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*, la CEC, se determina unos “estándares de aprendizaje evaluables” (Conferencia Episcopal de Colombia [CEC], 2017, p. 18) en referencia a tres aprendizajes básicos a ser alcanzados por los estudiantes en términos de “aprende a conocer, aprende a hacer, aprende a vivir en comunidad” (p. 18), para lo cual conjuga unas competencias que responden, según el texto, a la visión de la educación cristiana. Estas competencias se orientan “al saber, al saber hacer, y al saber aplicar y actuar; se trata, por tanto, de la adquisición de un conocimiento, para realizar unas acciones y adoptar unas actitudes fundadas en la convicción religiosa” (CEC, 2017, p. 22).

Esta perspectiva desprende para la estructura microcurricular de cada nivel, una enseñanza centrada en competencias, para dar paso a una evaluación tendiente a la comprobación del alcance de las tres competencias básicas, asumidos en el documento de la CEC como estándares. Pero, más allá de ello, se evidencian unos descriptores básicos de desempeño inconexos, con lo cual crean una fractura al proceso de evaluación y, en específico, a la valoración sobre el alcance del aprendizaje asociado a la competencia y al estándar.

A tenor de lo antes descrito, al volver la mirada al Decreto 1290 de 2009 se pone de manifiesto que uno de los propósitos de la evaluación está en “identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances” (Decreto 1290, 2009, Artículo 3, Lit. 1). Por consiguiente, todo proceso evaluativo hace una valoración a la apropiación y comprensión alcanzada por parte del estudiante, en un área determinada, resultado de las diversas estrategias de enseñanza articuladas a las secuencias microcurriculares planteadas para cada nivel de formación. Por ello, una evaluación en función de los “ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje” implica, además de la valoración conjunta sobre el proceso y comprensión del

estudiante, el desarrollo de estrategias que favorezcan la superación de las dificultades emergentes al proceso de aprendizaje. Esto, si se tiene en cuenta:

Que una *buena* evaluación hace buena la actividad de enseñanza y *buena* la actividad de aprender. Se establece así una relación simétrica y equilibrada entre cada uno de los elementos que componen el «el *curriculum total*», considerando como medio ideal de aprendizaje y como tiempo y lugar de intercambio en el que se construyen cooperativa y solidariamente los aprendizajes escolares. (Álvarez, 2005, p. 34)

Por ende, la evaluación de los aprendizajes involucra directamente la acción del sujeto docente –quién enseña– y la condición del sujeto cognoscente –quien aprende–. De este modo, se determina una visión retrospectiva sobre lo aprendido en el proceso de enseñanza, donde el sujeto cognoscente identifica y reconoce los aprendizajes alcanzados y, a su vez, toma consciencia de las falencias y limitaciones emergentes del proceso, con lo que consigue potenciar y resignificar los aprendizajes. Así, la acción evaluativa da a conocer las redes conceptuales elaboradas y apropiadas por el sujeto cognoscente, desde los conocimientos otorgados por los sujetos docentes, es decir, la evaluación “facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esa es su principal característica, su principal valor”. (Santos Guerra, 2018, p. 162).

A pesar de ello, el documento de la Conferencia Episcopal de Colombia, no hace mención alguna al Decreto 1290 de 2009, lo que da muestra de una desarticulación con el Sistema Institucional de Evaluación y la propuesta curricular del área. De ese modo, descuida aspectos tan vitales como los criterios de evaluación para la aprobación y promoción del área. Por consiguiente, pensar la valoración de “los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje” en la educación religiosa requiere una relación constante entre los objetivos y fines macrocurriculares y microcurriculares del área, al desplegar procesos de evaluación acordes a los ritmos y necesidades de aprendizaje de los sujetos cognoscentes. De ahí la importancia de otorgar a la ERE una identidad curricular propia, con un horizonte y concepción epistemológica dialógica y abierta, donde sus ejes reflexión temática den paso a la interpretación de conocimientos relacionados con las cuestiones trascendentes del sujeto cognoscente. Es decir, que constituya un proceso de enseñanza que evalúe el aprendizaje:

Como una dimensión esencial y común a todo ser humano, con lo que se estaría dando cuenta de un objetivo más amplio que consiste en fomentar una educación integral, un tipo de educación en donde se reconoce la dimensión religiosa o trascendental que hace parte de la constitución del ser humano. (Bonilla y Peñaranda, 2020, p. 26)

De esta manera, el conjunto del proceso curricular y evaluativo debe ser expresión de la intencionalidad y finalidad formativa de la educación religiosa, teniendo en cuenta que el área propende por la formación integral de la persona humana. En otras palabras, su acción reflexión y acción pedagógica ensancha el horizonte de la vida, al reconocer y valorar el sistema de creencias desde la propia tradición religiosa, propiciando el diálogo con la riqueza de otras tradiciones y expresiones religiosas. Así mismo, reafirma la identidad personal para resignificar el sentido de la vida desde las dinámicas de encuentro y reconocimiento con el otro, que se traducen en nuevas formas de relación tendientes a transformar el tejido social. Por tal razón, el conjunto del proceso formativo y evaluativo favorece el ascenso y la madurez de la persona humana.

En este orden de ideas y teniendo en cuenta la perspectiva del “ecosistema legislativo” expuesta en la primera parte del capítulo, es importante subrayar que, desde el nacimiento de la Ley 115 de 1994, la evaluación de los aprendizajes ha sido un tema de permanente análisis en el contexto educativo colombiano. En virtud de ello, el marco normativo ha tenido como objetivo medir los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en sus distintos niveles de formación. Es así como el Ministerio ha propuesto los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)*, aspecto reciente en el contexto de la educación preescolar, básica y media para las áreas básicas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés. Los DBA han sido pensados como otra estrategia para el favorecimiento de los conocimientos básicos que el estudiante debe alcanzar, en un grado y áreas antes mencionadas. Al respecto, el Decreto 501 de 2016 define los DBA como:

Saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación preescolar, básica y media, con el fin de fortalecer las prácticas escolares y mejorar los aprendizajes.

La estructuración de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) guardará coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares

Básicos de Competencias (EBC) y planteará elementos para la construcción de rutas de aprendizaje año a año, con el propósito de que los estudiantes alcancen dichos estándares, los cuales deberán proponerse por cada grupo de grados.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son un apoyo para el desarrollo de propuestas curriculares que pueden ser articuladas con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales. (Decreto 501, 2016, Artículo 2.3.3.6.1.8)

Como elemento previo a la denominación de los DBA expuesta en el decreto, en el año 2015, el MEN publicó una primera versión sobre los derechos básicos de aprendizaje para las áreas de matemáticas y lenguaje. En el año 2016, publicó la primera versión para las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales e inglés, y la segunda versión para las áreas de matemáticas y lenguaje. A partir de estos hechos, las áreas fundamentales se han visto avocadas a reorganizar los procesos de planificación y diseño curricular, con el objetivo de hacer evidente la integración de los DBA en los respectivos grados escolares.

En la segunda versión para las áreas de lenguaje y matemáticas y la primera versión para las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales, los DBA se definen como “un un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar” (MEN, 2016a, p. 5.). En el mismo documento, los DBA son entendidos como “la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo” (MEN, 2016a, p. 6). Por su parte, los DBA para el grado de transición se definen como:

El conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura. (MEN, 2016b, p. 5).

Así mismo, para cada una de las áreas se establece una estructura con tres aspectos característicos:

[Primero] el enunciado se refiere al aprendizaje estructurante para el área”; [segundo,] las evidencias expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado”; [y, tercero,] el ejemplo concreto y complementa las evidencias de aprendizaje”. (MEN, 2016b, p. 7.).

De esta manera, el sujeto docente deberá estar atento a los estilos de aprendizaje del sujeto cognoscente, para de esa manera lograr el alcance del aprendizaje propuesto en el componente microcurricular desarrollado, conjugando los enfoques pedagógicos y metodologías expuestas los horizontes de los PEI de las instituciones educativas, con la visión y horizonte epistemológico de cada área. De ese modo, se infiere que los DBA pretenden, de manera indirecta, evaluar los saberes y aprendizajes básicos que el sujeto cognoscente debe apropiarse en cada una de las áreas, sin dejar de mantener una relación con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia de cada área. Ello exige una reconfiguración en el diseño curricular y evaluativo que enfatice en aprendizajes fundamentales, los cuales se vinculan con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Cabe señalar que, a la fecha, el Ministerio de Educación Nacional no ha emitido DBA para el área de educación religiosa, como tampoco para las demás áreas obligatorias y fundamentales. Sin embargo, en algunas instituciones educativas del sector oficial y privado, se ha movilizó a los docentes hacia la creación de rutas curriculares y evaluativas en perspectiva de los DBA; esto, sobre el argumento de que estos favorecen el desarrollo de los estándares y competencias básicas a ser evaluadas a lo largo del proceso formativo. A partir de ello, consideramos que el área de educación religiosa no debe aislarse de este tipo de procesos, porque esta reviste un papel protagónico en la configuración curricular y evaluativa de una institución educativa. En efecto, la ERE:

...necesita optar por una postura pedagógica que propenda por la formación integral de los estudiantes, por encima de los intereses proselitistas de cualquier sistema religioso, para así superar las diversas ambigüedades y manipulaciones ideológicas en las que se puede caer dentro de los ambientes de educación escolarizada. (Cuellar et al., 2020b, p. 14)

Por esa razón, la acción pedagógica de los sujetos docentes del área, no se concibe desde dinámicas hegemónicas curriculares y evaluativas. Por el contrario, deben hacer explícito el papel relevante de la reflexión pedagógica de cara a la formación integral de la persona humana, con la reinterpretación de la política educativa, para ir más allá de la exigencia aplicativa de cualquier norma o directiva ministerial, otorgando respuestas pertinentes frente a las necesidades del contexto educativo.

Desde esta perspectiva, en el contexto de la educación religiosa escolar, los DBA advierten, como elemento previo a la configuración curricular y evaluativa, una sólida fundamentación epistemológica, antropológica y pedagógica, para, desde allí, extender en las estructuras microcurriculares el desarrollo progresivo de aprendizajes fundamentales asociados “a la construcción de la dimensión religiosa, el cultivo de la dimensión espiritual, y el desarrollo de la dimensión trascendente” (Cuellar et al., 2020b, p. 21), en respuesta al modelo de persona que el área pretende formar. En este sentido, las dimensiones tripartitas que aquí se mencionan se convierten en la base para la proyección de posibles derechos básicos de aprendizaje en el área de educación religiosa, porque ellas cohesionan la formación integral de la persona humana y provocan la apropiación de aprendizajes fundamentales en el sujeto cognoscente. Ello significa que la práctica curricular y el ejercicio evaluativo del área favorecen otros modos de enseñar, pensar y aprender, teniendo en cuenta que el conjunto del área:

...se ocupa de las cuestiones que afectan el sentido último de la vida, asunto en el cual la religión profundiza, estudia y propone elementos de comprensión. Se sitúa en el conjunto de las demás disciplinas, en una posición particular, puesto que la necesidad de un diálogo interdisciplinar y de un discernimiento, frente a las realidades antropológicas, sociales y culturales, hace que sus finalidades, contenidos y resultados, sean de carácter axiológico y existencial. (Coy, 2009, p. 59-60)

Por ello, al establecer un acercamiento a los DBA para el contexto de la Educación Religiosa Escolar, el área asume la formación de la persona humana desde una visión completamente abierta; es decir, debe garantizar en el sujeto cognoscente aprendizajes que favorezcan la comprensión por el sentido de la vida y todo cuanto le rodea, así como analizar y reconocer que la dinámica relacional de la persona humana con la divinidad no se limita

a una visión religiosa particular. Por el contrario, la perspectiva de otros relatos y experiencias religiosas son condición posibilidad para formar la capacidad crítica frente a las dinámicas existenciales y su relación con lo divino, aspecto característico en la formación de la dimensión religiosa.

POSTURAS CRÍTICAS A MANERA DE CONCLUSIÓN

Como se puede evidenciar a través del presente recorrido, el concepto de evaluación tiene distintos referentes, formas de ser interpretada, así como múltiples propósitos. En el contexto educativo colombiano, atiende a diversos intereses y es utilizada con diversos fines. Así mismo, este acercamiento al contexto legislativo colombiano nos muestra un concepto de evaluación muy amplio que refleja ideales, imaginarios, propósitos y proyectos de distinta índole.

La manera como se ha presentado esta variedad de perspectivas sobre la evaluación y, particularmente, sobre la legislación que la sustenta, fue a través de la figura del “Ecosistema”, tan solo para permitir, por un lado, una visión suficientemente panorámica y holística, para tomar conciencia de los procesos que se llevan a cabo de manera local, nacional e internacional. Por el otro, para facilitar la visualización tanto del fundamento como de sus proyecciones, junto con los espacios formativos de donde provienen los profesores y sus prácticas concretas evaluativas. Todo ello, finalmente para articular esta visión con las posibles implicaciones que tiene sobre el área de Educación Religiosa Escolar.

Dicha lectura, en términos del ecosistema, nos ha permitido movilizar la investigación sobre la legislación, la cual generalmente resulta un trabajo bastante árido, con cierta libertad de direccionamiento reflexivo, al igual que permite identificar tendencias estructurales en la legislación del país que hablan directamente de la intencionalidad del Estado o de quienes han comparecido al frente de la política pública. Y es que, al final, “la evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. Estas disposiciones están penetradas de una filosofía que da sentido a la forma de practicar la evaluación” (Santos, 2003, p. 70). La pregunta que queda abierta es por la filosofía que seguirá guiando esta política pública del Estado, y a quienes son dueños y dirigen las instituciones universitarias y los colegios, así como la filosofía que impulsará a las y los maestros de Educación Religiosa Escolar, como respuesta al cumplimiento de la norma y el desarrollo de su vocación docente.

Desde el marco más amplio de la Ley 115 de 1994, ya se expresan tres grandes rutas que podrían resumir las demás expresiones. En primer lugar, se muestra el interés por la “calidad”, cuyo concepto se ha venido afinando especialmente a través de la adopción de los modelos internacionales. En este contexto, la Educación Religiosa Escolar, como área fundamental y obligatoria, hace parte del engranaje de las instituciones y aporta a dichos procesos. En segundo lugar, se atiende a la médula del quehacer educativo, en cuanto la evaluación debe responder por los fines que se proyectan. Desde aquí, la formación en la dimensión trascendente y espiritual adquiere un papel particular, si la sociedad colombiana concibe que la ERE genera aportes, incluso en un país que es cada vez más diverso (Moncada, 2020). Y, en tercer lugar, se manifiesta el ideal de formación integral que funge como gran faro hacia donde apuntan las instituciones. Así mismo diversos proyectos de Educación Religiosa Escolar lo realizan, desde la formulación del área, desde procesos investigativos y desde las prácticas pedagógicas y evaluativas de los profesores.

Por otra parte, es importante subrayar, desde la perspectiva del “ecosistema legislativo”, que las categorías *resultados de aprendizaje* y *Derechos Básicos de Aprendizaje* son coincidentes en su intencionalidad. Esto dado que, una y otra, en momentos y contextos de aprendizaje distintos, pretenden evaluar, valorar y dar razón sobre el aprendizaje alcanzado por el estudiante. En virtud de cada una de ellas, los condicionantes característicos de los procesos de evaluación en torno a los aprendizajes, despliegan una serie de enfoques curriculares, pedagógicos y metodológicos propios, como respuesta a las necesidades y exigencias del contexto particular.

En efecto, los DBA se asumen como dinámicas de aprendizajes estructurantes a ser aprendidas en las áreas básicas del conocimiento, en los distintos niveles de la educación básica y media. Por su parte, los resultados de aprendizaje son expresión del conocimiento apropiado por el estudiante, en el contexto de la educación superior, en un programa académico determinado. De esta manera, unos y otros, exigen de un proceso de evaluación tendiente a dar razón del proceso de enseñanza, mediante la demostración de unos aprendizajes adquiridos, en un tiempo y en contexto determinado, desde uno o varios ámbitos de conocimiento. A partir de lo anterior, la educación religiosa, en su conjunto, no puede

perder de vista tal dinámica de doble vía, toda vez que los resultados de aprendizaje del pregrado se despliegan en la acción pedagógica del sujeto docente del área, en el contexto de la educación preescolar, básica y media.

