

PROSPECTIVAS EVALUATIVAS PARA LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN COLOMBIA

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATOLICA LUMEN GENTIIUM
- UNICATOLICA

UNIVERSIDAD DE SANBUENAVENTURA BOGOTÁ

2022



Prospectivas Evaluativas para la Educación Religiosa Escolar en Colombia

@Natalia Cuellar Orrego

@Ciro Javier Moncada Guzmán

@Jaime Laurence Bonilla Morales

@Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán

@Ismael Leonardo Ballesteros Guerrero

@José Edwar Escobar Mejía

@Mario Andrés Peñaranda Quintana

@Vanessa Soraya Ibarra Arroyo

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – UNICATOLICA, 2022. Cali. Colombia

Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá – USB, 2022. Bogotá. Colombia

pp. 162. 17x23 cm

Incluye referencias bibliográficas

e-ISBN: 978-958-53892-8-1

Primera edición / noviembre de 2022

Palabras Clave: 1. Educación Religiosa, 2. Currículum, 3. Evaluación Académica

372.84 cd 22 ed.

C8941o

**@Fundación Universitaria Católica
Lumen Gentium - Unicatolica**

www.unicatolica.edu.co

Carrera 127 No 12-459 Campus Pance
Cali Colombia

Canciller

Mons. Darío de Jesús Monsalve

Rector

Harold E Banguero Lozano

Vicerrectora académica

Luz Helena Grajales López

Director de investigaciones

Fabio Alberto Enríquez Martínez

Editor Sello Editorial

Duvan F Peña Benitez

Corrección - Diagramación y Diseño

Tatiana Rodríguez

**@Universidad de San Buenaventura Sede
Bogotá - USB -**

www.usbbog.edu.co

Carrera 8H No 172-20
Bogotá Colombia

Rector

Fray Nelson Antonio Pérez Cano, O.F.M

Secretario General

Fray Albeiro Ospina Rendón, O.F.M

Coordinador Programa Editorial

Pablo Enrique Sánchez Ramírez

El contenido de esta publicación no compromete el pensamiento de las instituciones, es responsabilidad absoluta de sus autores.

Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte, por ningún medio impreso o de reproducción sin permiso escrito de los titulares del copyright

PROSPECTIVAS EVALUATIVAS PARA LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN COLOMBIA

Autores:

Ismael Leonardo Ballesteros Guerrero
Mario Andrés Peñaranda Quintana
Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán
Jaime Laurence Bonilla Morales
Vanessa Soraya Ibarra Arroyo
Ciro Javier Moncada Guzmán
José Edwar Escobar Mejía
Natalia Cuellar Orrego

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - Unicatólica - Cali

Universidad de San Buenaventura sede Bogotá

2022



CONTENIDO

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	14

CAPÍTULO 1.

CONTEXTUALIZACIÓN: LOS PROBLEMAS DE LA EVALUACIÓN DE LA ERE EN COLOMBIA..... 19

FORMAS E INTENCIÓN DE LA EVALUACIÓN	21
EL PROBLEMA DEL CREDO A LA HORA DE EVALUAR	29
INCIDENCIA DE LA EVALUACIÓN EN LA PLANEACIÓN	32
PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN EN LA ERE DESDE AUTORES.....	35
A MANERA DE CIERRE.....	39

CAPÍTULO 2. EL ECOSISTEMA LEGISLATIVO DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS: IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR43

COMPONENTES DEL ECOSISTEMA LEGISLATIVO DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS	44
LOS FUNDAMENTOS DE UN ECOSISTEMA LEGISLATIVO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN.....	44
ESPECIFICIDAD DEL ECOSISTEMA LEGISLATIVO DE LA EVALUACIÓN EN LA ERE.....	46
EVALUACIÓN Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE.....	52
LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR: EN EL CONTEXTO DE LOS RITMOS DE APRENDIZAJE Y DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	56
POSTURAS CRÍTICAS A MANERA DE CONCLUSIÓN	63

CAPÍTULO 3. PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS PARA LA EVALUACIÓN EN LA ERE..... 67

BIENESTAR HUMANO	71
INTERIORIDAD Y APERTURA HUMANA	81
LO COMUNITARIO CONCEBIDO DESDE LA ERE	89
A MANERA DE CIERRE.....	95

CAPÍTULO 4. PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS PARA LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR.....97

DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN	98
EVOLUCIÓN HISTÓRICA.....	98
ESTRUCTURA DEL CONCEPTO DE LA EVALUACIÓN	100
DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN.....	102
DIFERENCIA ENTRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y MEDIDA	105
CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN.....	107
FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	108
MODALIDADES DE LA EVALUACIÓN.....	109
MODELOS DE LA EVALUACIÓN	109
MODELO TYLERIANO.....	109
MODELO DE STAKE.....	112
MODELO DE STUFFLEBEAM.....	115
EVALUACIÓN DE CONTEXTO	116
EVALUACIÓN DE ENTRADA	117
EVALUACIÓN DE PROCESO.....	117
EVALUACIÓN DEL PRODUCTO	118
SENTIDO DE LA EVALUACIÓN: ¿POR QUÉ EVALUAR?	120
SENTIDO DE LA EVALUACIÓN	120
¿EVALUACIÓN DE NECESIDADES?	121
EVALUACIÓN DE NECESIDADES PARA LA ERE.....	122
LA EVALUACIÓN EN LA PERTINENCIA CURRICULAR.....	125
MODELO PRAGMÁTICO DE EVALUACIÓN	126
EPÍLOGO.....	131
PISTAS PARA UNA PROSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN EN LA ERE COLOMBIANA	131
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145

LISTA DE TABLAS

TABLA 1.1.	
¿QUÉ EVALUAR, CÓMO Y CUÁNDO EN ERE?	21
TABLA 1.2.	
ACTIVIDADES EVALUATIVAS MÁS EMPLEADAS EN LA CLASE DE ERE.....	26
TABLA 1.3.	
¿CONSIDERA QUE LA EVALUACIÓN DEBE HACERSE DEPENDIENDO EL CREDO?	29

TABLA 1.4.	
EVALUACIÓN PARA UN ESTUDIANTE INCREYENTE.....	31
TABLA 1.5.	
INSISTENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA ERE.....	33
TABLA 1.6.	
RELACIÓN PREGUNTAS TRADICIÓN EVALUATIVA Y TIPOLOGÍA EDUCATIVA.....	38
TABLA 4.1.	
RELACIÓN ENTRE FINALIDAD Y EL MOMENTO EVALUATIVO.....	104
TABLA 4.2.	
BASES PEDAGÓGICAS DE LA EVALUACIÓN.....	106
TABLA 5.1.	
INDICADORES DE VALORACIÓN EN LA ERE.....	136

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.1	
¿QUÉ SE EVALÚA?.....	23
FIGURA 2.1	
COMPONENTES DEL ECOSISTEMA LEGISLATIVO DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS	51
FIGURA 4.1	
ESTRUCTURA BÁSICA DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	101
FIGURA 4.2	
DIMENSIONES BÁSICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	102

PRÓLOGO

“Ni de política, ni de sexo, ni de fútbol, ni de religión”

En algunos espacios de “capacitación en relaciones humanas” y protocolos de cortesía, solía prevenirse en torno al abordaje en las conversaciones de algunos temas considerados como tabú: la política, el sexo, el fútbol y la religión. “Tocar” alguno de estos podría “trastocar” el diálogo en discusión acalorada y, en el peor de los casos, terminar en gritos y agresiones violentas. En el menos malo de los casos, se podrían generar distanciamientos, prejuicios soterrados y rupturas de amistades. Por lo visto, evitar o ignorar estos temas –actitud llevada al grado de virtud y equiparada con la prudencia– garantizaría una convivencia armónica, sin roces ni rencillas. El problema es que callarlos o evadirlos se convierte en el suelo nutricio que propicia y facilita que otros, amparados en cierta autoridad o reconocimiento, pontifiquen, manipulen, desinformen o abusen con el asentimiento absoluto de su ingenua feligresía.

Estas situaciones ponen en evidencia la dimensión afectiva y emocional que alimenta el sustrato fundamental de nuestra condición humana, por más racional que se pretenda ser. En tal sentido, pareciera que le tememos a la confrontación; que se lleguen a cuestionar los propios principios, prejuicios y cosmovisiones. Y como no hemos sido educados para la discusión y el debate, para vehicular nuestras emociones en la lógica del buen vivir comunitario, reaccionamos de forma agresiva ante quien manifiesta posturas o convicciones diferentes. En lugar de argumentar en contra de sus ideas, se desacredita a quien las emite recurriendo a falacias *ad hominem*. La polarización y la violencia en las redes sociales es solo una pequeña muestra virtual de dicha realidad.

Y es que no sin razón, cuando indagamos por las causas estructurales de la violencia en Colombia, emergen algunos de tales aspectos: quien no

es del propio partido político o futbolístico, quien asume o defiende una sexualidad diferente a la heteronormativa, quien cree de manera diferente (o no cree), se convierte en enemigo, en blanco de señalamientos, burlas y exclusiones; se hace susceptible de ser eliminado, ya sea de manera simbólica (desestimado, menospreciado o rechazado) o factual (excluido y violentado). Su pensamiento o condición diferente, al ser catalogados como amenazas, llegan a establecerse como la perfecta justificación para estigmatizarlo o segregarlo. Todo esto, en aras de un mal llamado “bien común” y de la pervivencia del *statu quo*.

Paradójicamente, varios de los grandes ejes de la educación básica y media giran en torno a la formación de los sujetos a propósito de estas cuestiones tenidas como tabú: las ciencias sociales (que abordan la política), la educación sexual (el sexo), la educación física (el fútbol) y la educación religiosa (la religión). Lejos de entender la escuela como un púlpito de adoctrinamiento o proselitismo –que los estudiantes militen en el partido (político o deportivo) de moda o de la mayoría, vivan su sexualidad según los cánones tradicionales o confiesen la religión mayoritaria –,sería de esperarse que estos ámbitos de la educación formal capacitasen a las personas no sólo para *saber de*, sino también para comprender y deconstruir críticamente las posturas propias y ajenas y estar dispuestas a discutir abiertamente sobre ellas. De este modo, sería deseable que no tanto *a pesar de*, sino más bien *gracias a* las diferencias de perspectivas y posiciones, se pudiesen establecer acuerdos, aceptar los propios sesgos, otorgar siempre un espacio al disenso, reconocer la verdad que subyace en la opinión del otro y, en últimas, asumir compromisos de transformación colaborativa y participativa del entorno desde la pluralidad y la diversidad de creencias, opiniones y sentires.

En últimas, lo que está en juego a través de la educación, en estos aspectos, no es simplemente una formación académica para que los individuos “se defiendan” en la sociedad, como si se tratase de una especie de apologética ontológica y epistemológica de corte darwinista. Lo que se pone en juego es la posibilidad de transformar varias de las causas estructurales de la violencia, el maltrato, la discriminación y la exclusión, para que cada uno de los que participan en la escuela se reconozca, desde sus particularidades diferenciadoras, como sujeto protagónico del cambio social y sea capaz de vivir y convivir en y por la pluralidad. No es un asunto de “tolerancia” (que termina por ser entendida como “soportar con paciencia los defectos del prójimo” y permitir, incluso, que

dicho prójimo pase por encima de los derechos propios o ajenos), sino de respeto, convivencia y justicia social.

Sin embargo, daría la impresión de que algunas instituciones educativas no confesionales, al decidir no integrar el área de Educación Religiosa en su estructura curricular con el argumento de que se pretende favorecer la pluralidad y libertad de cultos, en realidad están evadiendo la responsabilidad formativa de estudiar críticamente a la religión como un componente de la cultura y la sociedad. Es como si para favorecer la diversidad de género se eliminase la cátedra de educación sexual.

Pues bien, este libro se ocupa de uno de esos temas tabú, la religión, asumido desde el ámbito de la educación básica y media y a partir del marco legal establecido desde la Constitución Política de 1991 y las directrices jurídicas emanadas con ocasión de la Ley General de Educación de 1994. Se trata de uno de los ya varios frutos editoriales de un serio ejercicio investigativo interinstitucional, iniciado en el 2015, en que se han abordado diversos aspectos de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en Colombia: su identidad en el marco de la educación pública, su naturaleza y fundamentos epistemológicos, su papel en el diseño curricular y su didáctica propia. Aquí, se desarrolla la cuestión sobre la evaluación de la educación religiosa. Se parte de un ejercicio de indagación de campo en torno a las prácticas evaluativas en algunas instituciones educativas del país. Los resultados, una vez analizados, son confrontados, por una parte, con lo establecido en las investigaciones precedentes acerca del horizonte epistemológico y curricular del área y, por otra, con el marco de la legislación educativa vigente. A continuación, se ofrecen una reflexión antropológica y una reflexión epistemológica como antesala para una prospectiva de la evaluación en la ERE colombiana. Es de resaltar la propuesta de indicadores de valoración en la ERE que se presenta al final, pues, de manera concreta y precisa, aporta una excelente alternativa para la planeación del área a través de indicadores de valoración diagnóstica, didáctica, procesual y prospectiva para categorías tales como el pluralismo religioso, la trascendencia y la espiritualidad.

Y es que la evaluación resulta ser un aspecto esencial, no solo en el ámbito académico o incluso empresarial, sino, principalmente, desde la cotidianidad del acontecer humano y social. **Únicamente** una toma de conciencia reflexiva sobre los acontecimientos, las decisiones y

sus consecuencias, cada etapa de la vida, el devenir de los proyectos personales y colectivos, las reacciones y actitudes ante las demás personas, las problemáticas emergentes o las situaciones límite..., el día a día en general, posibilitan una existencia auténtica y con sentido. La evaluación, lejos de ser entendida en su modo restringido como una forma de examen que determina la aprobación o la reprobación – y, por tanto, la exclusión–, en cualquier proceso humano, llega a ser la estrategia privilegiada para volver sobre un camino recorrido, determinando sus alcances, fortalezas y límites; para corregir, robustecer o mejorar aquello que es susceptible de serlo, y proyectar a futuro la continuidad, la renovación, el inicio de una nueva etapa o finalización de la presente.

La Educación Religiosa Escolar, como un proceso de acompañamiento pedagógico, desde la educación básica y media, en torno a la comprensión del fenómeno religioso como un componente integrador de la cultura y cuyo alcance involucra la formación de la dimensión espiritual y trascendente de las personas en un ámbito de pluralidad y diversidad del creer, no se puede desvincular de esta reflexión sobre el ser y el quehacer de la evaluación académica. Ello no solo con los fines de la promoción de los estudiantes, sino principalmente como una oportunidad invaluable para volver sobre sus propios fundamentos y procedimientos, de tal modo que siempre pueda impulsar, de mejor manera, el desarrollo de una autoconciencia crítica y plural sobre aquello que es su objeto de estudio.

A manera de entronque con la reflexión que se abrió este prólogo, es gracias a la evaluación de todo proceso educativo y, en este caso, *de* la ERE (desde su concepción curricular) y *en* la ERE (desde su desarrollo didáctico), que es posible adquirir una comprensión crítica sobre los modos como la formación religiosa ha propiciado entre los estudiantes un conocimiento apropiado y oportuno sobre el fenómeno religioso, una perspectiva crítica sobre los fundamentos de su propio creer y la capacidad de discutir de manera abierta, respetuosa y asertiva sobre otros modos o posturas del creer o del no creer. Esta comprensión crítica puede ser la base para configurar y proyectar nuevas estrategias didácticas que contribuyan a la construcción de una ciudadanía global y diversa que no pierda de vista lo local y lo particular, y que asuma que lo que más nos enriquece como individuos y como sociedad es el encuentro dialógico y diaprático con lo diferente. En definitiva, la reflexión sobre la ERE y sobre la evaluación en la ERE resulta esencial para garantizar una educación y una sociedad

en las cuales dejen de existir temas tabúes; para que se discuta abiertamente y sin temor sobre política, sexo, fútbol y religión.

Juan Alberto Casas Ramírez
Facultad de Teología
Pontificia Universidad Javeriana

INTRODUCCIÓN

Esta obra es la continuación de una travesía investigativa iniciada en 2015, con un proyecto de investigación financiado por la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali y la Universidad Santo Tomás, donde se partió sobre la pregunta por la identidad de la Educación Religiosa Escolar (ERE), en el marco de la política pública colombiana en diálogo con las necesidades de formación integral presentes en los distintos contextos del país. Dicha tarea se abordó en formato de trabajo colaborativo, donde se han sumado otras instituciones como la Universidad Católica de Oriente (UCO), la Universidad San Buenaventura Bogotá y la Corporación Universitaria Iberoamericana. De ahí, que este libro presente una perspectiva pluralista y rica en comprensiones articuladas entre sí, las cuales tienen el mismo fin: proponer una ERE oportuna para el proyecto de humanización desde una perspectiva sociocrítica que incida en las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente.

En tal sentido, esta obra hereda las posturas epistemológicas y pedagógicas de sus predecesoras: *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (2017); *“pproaches to the Nature and Epistemological Foundations: Of Religious Education in Colombian Schools* (2018); *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia* (2019); *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación* (2020); y *Aproximaciones al diseño didáctico para la Educación Religiosa Escolar* (2021). Ello no significa que no se haya realizado, para la elaboración de este libro, un diálogo con otras posturas y propuestas que han favorecido la reflexión de la ERE en los últimos años.

El problema que se aborda propiamente en esta obra responde a la quinta fase del macroproyecto de investigación mencionado, donde la pregunta central fue por la evaluación en la Educación Religiosa Escolar colombiana que, **más allá de ser una mera inquietud por la calificación y la promoción** de grado de los estudiantes, es una pregunta profunda por el acompañamiento de un proceso humanizador desde la perspectiva de las necesidades humanas a las cuales responde la ERE: el bienestar humano, la articulación interioridad-apertura y la vida comunitaria. Tal tarea fue posible gracias a un trabajo de campo realizado por medio de

métodos narrativos, donde se articuló el ejercicio de entrevistas narrativas con encuestas tipo CAP, aplicadas a 33 docentes en ocho ciudades del país.

El lector encontrará que cada capítulo aporta al problema de la evaluación en la ERE: el primero, desde la contextualización detallada del problema; el segundo, desde su articulación ecosistémica con la legislación colombiana, luego desde las perspectivas antropológicas y epistemológicas; para cerrar con algunas pistas a manera de prospectiva que tienen la intención de mover a los docentes de la ERE a pensar sistemas articulados y coherentes con la propuesta de formación integral que requiere la sociedad actual.

Sobre el primer capítulo, es necesario señalar que el ejercicio de contextualización del problema parte por el análisis de los datos recogidos, donde se indagó por el concepto de la evaluación, su estructura, lugares, temporalidades y actividades. Junto a ello, se da espacio a la reflexión por el lugar de las creencias y las increencias de los estudiantes en el ejercicio evaluativo de la ERE, así como sobre las propuestas de solución desde la perspectiva de algunos autores nacionales que se han hecho la misma pregunta por la prospectiva evaluativa de la Educación Religiosa Escolar, en las escuelas colombianas.

En el segundo capítulo, se expone con amplitud el tema de la evaluación en el ámbito específico de la ERE, pero identificando como sustrato el contexto y el despliegue actual de la legislación colombiana en la materia. Aquí se identifica la manera como este componente legal está presente en cada una de las dinámicas propias del que hacer de la ERE, en las prácticas diarias y en las relaciones que se establecen entre los maestros y los estudiantes, el direccionamiento de las instituciones y el marco amplio que brinda el Ministerio de Educación Nacional, así como entidades internacionales que presentan criterios evaluativos.

Dicha mirada amplia, desde una perspectiva holística, nos lleva a proponer un “ecosistema legislativo de los procesos evaluativos y sus implicaciones para la ERE. Por consiguiente, se traen a colación una serie de componentes relativos a la legislación relacionados con los procesos evaluativos circunscritos al ámbito educativo, los cuales pretenden regular las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que responden a procesos de estandarización y medición; que dan cuenta del interés por generar control

y seguimiento a las acciones educativas; y en el que intervienen factores de índole personal, familiar, formativa, social y contextual. Finalmente, se hace énfasis en el desafío que implica para la evaluación el tema de los “resultados de aprendizaje”, propios del contexto universitario de formación de formadores, y los “derechos básicos de aprendizaje”, a los cuales se responde desde el ámbito escolar.

El Capítulo 3, sobre las perspectivas antropológicas para la evaluación en la ERE, se interesa por recordarle al lector que dicha área apunta a la formación integral, de tal modo que, **más que valorar productos**, se debe reconocer la humanidad del otro, es decir, su capacidad de diálogo, concientización y transformación de la realidad. Sin embargo, esto no solo apunta al estudiante, sino también al docente y al entorno de ambos, pues desde allí se construye el aprendizaje.

Es por esto por lo que, partiendo del reconocimiento de la dimensionalidad del ser humano (espiritual, trascendente y pluralidad religiosa) y su constante cambio, se presentan tres líneas de acción que articulan el sustento epistemológico propuesto para la ERE desde el proyecto de investigación, a saber: el bienestar humano, la articulación interioridad-apertura y los aspectos comunitarios. De la primera, hay que decir que se ha ligado al tema de la salud, lo cual ha llevado a que se consideren no **únicamente** los aspectos biológicos que la afectan, sino también los económicos, sociales y políticos. Por otra parte, la interioridad y la apertura humana, como su nombre lo indica, ponen de manifiesto que no solo se está arrojado al mundo, sino que se es un-ser-en-el-mundo. Ello es, todo el tiempo se está generando un diálogo entre el ser y el estar, de allí que también resulte sumamente importante reconocer el aporte que genera la otredad, el vivir en comunidad.

En cuanto al cuarto capítulo, denominado *Perspectivas epistemológicas para la evaluación en la Educación Religiosa Escolar*, se dialoga con algunas perspectivas en las cuales se hace posible pensar una evaluación para la ERE. De tal manera que, en el transcurso del proceso de investigación sobre las diferentes formas de concebir la evaluación, desde el ámbito escolar, se encuentran diversas comprensiones de la evaluación, según su contexto y realidad. Por ello, se presentan las ideas de autores como Scriven (1994), Tyler (1973), Díaz (1993), Santos Guerra (1993), Stufflebeam

y Shinkfield (1993), Tejada, (1997), Castillo y Cabrerizo (2003) y Stake (2010), donde se evidencian diversas propuestas sobre su estructura, dimensiones, diferencias, características y modelos.

Al final, se presenta un breve epílogo que evidencia una experiencia de sistematización en torno a las principales problemáticas de la evaluación en el caso de la ERE, así como con un análisis respecto de lo que se ha denominado como ecosistema legislativo de los procesos evaluativos y sus implicaciones en la Educación Religiosa Escolar, más un desarrollo de perspectivas antropológicas y epistemológicas de la evaluación, en esta misma área, por lo cual se pretende brindar algunas pistas de inspiración para una prospectiva en los procesos de evaluación de la ERE colombiana.

Son pistas inspiradoras, porque, como se deja claro, el ejercicio evaluativo requiere, antes que cualquier otra actividad, un proceso de contextualización equivalente, en gran parte, a la caracterización de las personas que están involucradas durante el proceso de aprendizaje, en el marco de la trascendencia, el pluralismo y la espiritualidad. Pero, a su vez, son pistas que superan y transgreden el mutismo que ha tenido lugar, mientras se experimenta la transición correspondiente a la distinción entre catequesis, pastoral, historia de las religiones y una Educación Religiosa Escolar que asume radicalmente el desarrollo de las dimensiones espiritual y trascendente de las personas, en el marco del pluralismo religioso.

CAPÍTULO 1.

CONTEXTUALIZACIÓN: LOS PROBLEMAS DE LA EVALUACIÓN DE LA ERE EN COLOMBIA

[...] se está invitando a promover y vivir la formación espiritual, trascendente y religiosa desde la consolidación de competencias a partir de un enfoque socio-crítico-humanista, en cuanto profundo, transformador, humanizador y holístico. Enfoque que, además, se formula preguntas y comprende profundamente problemáticas, dialogando con múltiples saberes que enriquezcan posibilidades para atenderlas con criterios de emancipación, no solo en teoría, sino como sujeto competente y empoderado para descubrir el sentido y sentidos cotidianos de vida, promoviendo que sea allí donde se viva la diversidad religiosa, la trascendencia y la espiritualidad.

(Cubillos et al., 2020a, p. 188)

La travesía investigativa de este equipo completó ya seis años de diálogo y reflexión sobre la identidad de la Educación Religiosa Escolar, al inicio con la pregunta por su naturaleza y fundamentos epistemológicos (Botero y Hernández, 2017; 2018). Luego, pasó al interrogante sobre su estatuto disciplinar (Cuellar y Moncada, 2019). Estas bases permitieron la indagación por las características y elementos del currículo (Cuellar et al., 2020a). Y, por último, se abordaron sus implicaciones didácticas (Cuellar y Mahecha, 2021). Ahora, será tarea de este capítulo abrir la deliberación correspondiente a la evaluación.

En este primer capítulo, se aborda la problemática de la Educación Religiosa Escolar colombiana desde el aspecto evaluativo, esto es, teniendo en cuenta las encuestas y entrevistas realizadas a los docentes de ERE¹, y se expone su panorama de comprensión en lo referente a la evaluación. Ya en el texto *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (Cuellar y Moncada, 2019) se plantearon las bases para esta reflexión:

La evaluación de una categoría emergente como la dimensión espiritual en relación con las dimensiones trascendente y religiosa, aplica de manera considerable la valoración de lo que se podría denominar como una aproximación e introducción a un lenguaje y realidad en donde sean fundamentales el desarrollo de la identidad personal, la comprensión de sí mismo y de los demás, los ejercicios concretos para contrarrestar el sinsentido de la vida, así como el descubrimiento de los valores que posibilitan el descubrimiento de sentidos de la propia vida con perspectivas de compromiso y realización personal y comunitaria. (Mahecha y Serna, 2019, p. 123)

Partiendo de esta premisa, el objetivo que se plantea en este capítulo es analizar lo que corresponde a la categoría de la evaluación, de tal forma que se presentará, en primer lugar, la discusión sobre sus formas e intención. Posteriormente, se abordará el problema del credo de los estudiantes en relación con el componente evaluativo de las instituciones y sus docentes. En tercer lugar, se desarrollará el aporte de la evaluación a la planeación de las prácticas pedagógicas, para dar paso luego al análisis de algunas propuestas para la evaluación en la ERE desde autores reconocidos (Siciliani, Beltrán, Bonilla,). Por último, se cerrará el capítulo con algunas breves conclusiones, a manera de prospectiva, que sirven de plataforma para la discusión de los demás capítulos de la presente obra.

¹ Se consideró indispensable conocer la realidad de esta área y, para ello, se tomó una muestra de 33 docentes, a nivel nacional, pertenecientes a instituciones educativas de carácter público y privado, durante el año 2017. Con dichos docentes, se aplicaron dos instrumentos: una entrevista y una encuesta CAP (conocimientos, actitudes y prácticas). Fueron ocho las ciudades seleccionadas, a saber: Bogotá, Cali, Pasto, Barranquilla, Manizales, Medellín, Pereira y Bucaramanga. La modalidad de encuentro con varios de los docentes de la muestra fue virtual, a través del correo electrónico o del formulario de Google, con el fin de resolver la encuesta, o del Skype, para llevar a cabo la entrevista (Cuellar y Moncada, 2019).

FORMAS E INTENCIÓN DE LA EVALUACIÓN

Cuando se les preguntó a los docentes entrevistados qué evaluaban en el área de ERE, cómo lo hacían y el momento en que lo hacían, se pudieron apreciar varios puntos interesantes, agrupados en la siguiente tabla:

Tabla 1.1

¿Qué evaluar, cómo y cuándo en ERE?

¿Qué evaluar?	¿Cómo evaluar?	¿Cuándo evaluar?
Los conocimientos de los temas de la unidad dados por periodo.	Con preguntas escritas u orales, quices, talleres, dramatización, trabajos en grupo, conversatorios.	Después de que se han abordado los temas, para saber si se alcanzó la competencia.
El desarrollo total de la competencia, la responsabilidad, la temática vista, la puesta en común de los estudiantes.	Con actividades y a través de una prueba escrita (tipo ICFES), al finalizar el periodo.	Desde que se ingresa al aula y al finalizar el periodo, a través de una prueba escrita.
Lo que al estudiante le queda en el corazón, la vivencia. La importancia que logran captar los estudiantes de la temática. La responsabilidad, el respeto hacia el docente y sus compañeros, la participación en las celebraciones (autoevaluación).	En la misma vivencia de la clase y en el cómo se desarrollan los trabajos.	Al final de la clase, por medio de aportes y también al final del periodo.
Lo aprendido y la comprensión de que existen diferentes religiones (tolerancia religiosa).	A través de una evaluación por procesos de aprendizaje.	Continuamente.
Temáticas enseñadas.	De manera escrita u oral.	Al final de cada temática.

Continuación Tabla 1.1. ¿Que evaluar, como y cuando en ERE?

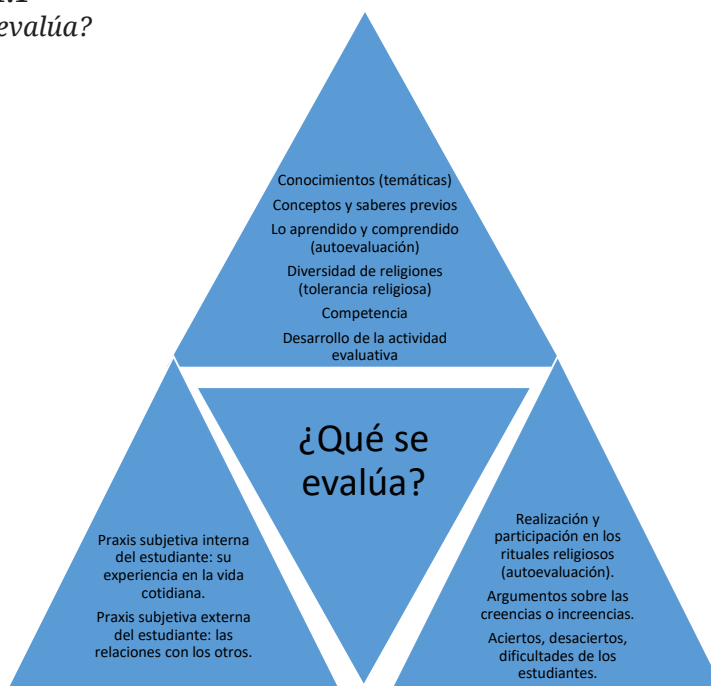
- En los estudiantes: aciertos, desaciertos, dificultades. - Desde los profesores: el desarrollo de las competencias en los estudiantes.	- En los estudiantes: hoja de autoevaluación. - Desde los profesores: mediante una reunión.	- En los estudiantes: al final del periodo. - Desde los docentes: una vez por semana. La evaluación es un proceso permanente.
La capacidad de análisis, la capacidad crítica y propositiva de los estudiantes, dependiendo del texto o caricatura que se ha dispuesto. Los conocimientos de los estudiantes.	Por medio de espacios donde los estudiantes se acercan al docente con sus inquietudes. Al final del periodo: prueba escrita. Autoevaluación.	Es continua, dependiendo de las inquietudes de los estudiantes y al final del periodo (prueba escrita y autoevaluación).
No solo los conocimientos, sino también la vivencia y la experiencia en la vida cotidiana. Los procesos de cada estudiante, de acuerdo con sus capacidades.	Pruebas orales, escritas, talleres grupales, participación en clase.	Al final de cada clase.
La forma en que los estudiantes desarrollan la actividad evaluativa (exposición, taller, canción, video).	Exposición, taller, canción, video.	No refiere.
Forma de pensar del estudiante respecto al tema visto, la forma de analizarlo y la manera en que se expresa sobre ello. No se evalúa la creencia o no creencia en Dios, sino los argumentos sobre esa creencia o la no creencia.	Por medio de los ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes.	No refiere.

Las relaciones con los otros, el cuidado a la naturaleza, la expresión de la fe.	No refiere.	No refiere.
Saberes previos, conceptos.	Orientando a los estudiantes, enfocándolos hacia el saber adecuado.	Continuamente.
Lo que los estudiantes aprendieron y comprendieron.	A través de una narración o reflexión, la cual también desemboca en una autoevaluación.	Al final de cada periodo.

Fuente: elaboración propia.

La red semántica que resultó de esta información, en cuanto a lo evaluado, se condensa mejor en la siguiente figura:

Figura 1.1
¿Qué se evalúa?



Fuente: elaboración propia.

Es de anotar que los docentes valoraban los conocimientos adquiridos por los estudiantes al desarrollarse las diferentes temáticas en el área de ERE. Esto lo hacían a través de diversas actividades, ya fueran preguntas escritas u orales, cuestionarios, talleres, pruebas tipo ICFES, dramatizaciones, trabajos grupales, conversatorios, participaciones en clase e, incluso, por medio de la autoevaluación. En algunas ocasiones, dichas actividades se desarrollaron continuamente o después de abordar las temáticas, al final de la clase o al cerrar un periodo.

Vale la pena mencionar algo muy interesante que planteó un docente y fue el hecho de que él evaluaba los conceptos o saberes previos de los estudiantes, de manera continua, enfocándolos hacia el saber adecuado. Pero ¿cuál era ese saber adecuado considerado por el profesor?, ¿qué era lo que lo determina como “apropiado”? Ante esto, es importante recordar que en *Currículo en ERE. Orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación*, resultado de la fase tres de este macroproyecto de investigación, los docentes José Edwar Escobar y William Alberto Valencia manifiestan que:

La relación con el conocimiento, desde la perspectiva del currículo crítico, ha de ser una relación posibilitadora de construcciones, tanto del docente como de los estudiantes y en conjunto. De lo contrario, si se reduce única y exclusivamente a la transmisión de conocimientos y/o teorías ya elaboradas, se estaría cayendo nuevamente en currículos tradicionales. (Valencia y Escobar, p. 133)

Así, la apuesta de la evaluación en ERE, aunada a un currículo sociocrítico humanista, valora los saberes apropiados por el estudiante, sus capacidades afectivas y espirituales, al igual que es capaz de reconocer sus necesidades contextuales, en donde se gesta una configuración y resignificación desde lógicas estrechamente relacionadas con la vida.

Ahora bien, otro de los aspectos que evaluaban los docentes de ERE era lo que los estudiantes aprendieron y comprendieron. Algunos lo hacían continuamente y a través de una narración o reflexión, la cual desembocaba en una autoevaluación. En un caso particular, lo evaluado fue lo referente a la existencia de diferentes religiones (tolerancia religiosa), por medio de procesos de aprendizaje y de forma permanente. De la misma manera, algunos profesores evaluaron el desarrollo total de la competencia y los procesos de cada estudiante, de acuerdo con sus capacidades, empleando

pruebas orales, escritas (en ocasiones, tipo ICFES), talleres grupales, así como su participación en clase. Esto se hacía desde su ingreso al aula, al terminar la clase o al cerrar el periodo. Con ello, se evidencia cómo, para algunos docentes, era indispensable verificar lo teóricamente aprendido, mientras que para otros resultaba importante identificar el despliegue de la competencia.

En la Tabla 1.1 hay un elemento evaluado que atañe más a cuestiones operativas, es decir, a la forma como un estudiante desarrollaba la actividad de exposición, taller, canción, video, etc. Al profesor le interesaba apreciar cómo los niños, niñas y jóvenes asumían el medio evaluativo. Sin embargo, no señalaron el momento cuando procedía a dicha apreciación, lo que hace suponer que ello se realizaba en el instante del desarrollo de dicha actividad.

Por último, resulta sumamente interesante el hecho de que son varios los docentes quienes dijeron evaluar más desde la praxis subjetiva, una de carácter interno, o sea, lo que “le queda al estudiante en el corazón, la vivencia”; la experiencia en la vida cotidiana y su puesta en común; y la forma como ellos pensaban, analizaban, criticaban y se expresaban sobre la temática abordada². Esto se valoraba a través de pruebas escritas (tipo ICFES), orales, talleres grupales, participación en clase, así como en la misma vivencia de la clase, en el cómo se desarrollaban los trabajos, y también por medio de los ejemplos de la vida cotidiana de los educandos, al igual que en los espacios donde ellos manifestaban sus inquietudes. El momento en el que todo ello se evaluaba difería de cada docente, pues mientras unos decían que desde que se entra a clase y de manera continua, otros indicaban que al finalizarla o al culminar el periodo.

² Sobre esto se hará un abordaje más profundo en el Capítulo 4 de esta obra, a través del modelo pragmático de evaluación.

A su vez, la responsabilidad, el respeto hacia el docente y sus compañeros, las relaciones con los otros y el cuidado a la naturaleza (que también hacían parte de una praxis subjetiva, pero de carácter externo), fueron aspectos tenidos en cuenta por los profesores, de tal manera que se evaluaban en la misma vivencia de la clase, al finalizarla o al terminar el periodo. Siguiendo con la praxis subjetiva externa, vale la pena resaltar que algunos profesores consideraron la participación de los estudiantes en las celebraciones, además de la expresión de su fe. Esto evidencia que también resultaba importante valorar los comportamientos de los niños, niñas y jóvenes, en cuanto a la realización de los rituales de cierto credo religioso. Es más, se hacía una autoevaluación sobre dicha manifestación de la fe. Por otro lado, hay un docente que dijo no evaluar en sus estudiantes la creencia o no creencia en un dios, sino, más bien, los argumentos que tenían sobre ellas, según el caso. Sobre dicho particular, se hará un abordaje más profundo en el numeral dos de este capítulo.

En cuanto a la Tabla 1.1, no se podía dejar de lado el hecho de que un docente hizo referencia a dos tipos de evaluaciones: la aplicada a los educandos, donde se tenían en cuenta los aciertos, desaciertos y las dificultades de estos; empleando una autoevaluación y al final del periodo. Y la evaluación hecha por el grupo de profesores para verificar el desarrollo de las competencias en los estudiantes, por medio de una reunión, una vez por semana.

Pasando ahora al instrumento de la encuesta, es necesario indicar que se les ofrecieron a los docentes cinco opciones de actividades evaluativas, para que indicaran las que más y menos emplean. Así se obtuvo la siguiente tabla:

Tabla 1.2.

Actividades evaluativas más empleadas en la clase de ERE

Actividades evaluativas	Orden de Importancia (1 el más y 5 el menos)				
	1	2	3	4	5
a. Llevar cumplidamente el libro empleado en clase	12,9 %	3,2 %	12,9 %	38,7 %	32,3 %
b. Evaluación oral y escrita	6,5 %	29,0 %	19,4 %	16,1 %	16,1 %

Continuación Tabla 1.2. Actividades evaluativas más empleadas en la clase de ERE

c. La convivencia desde la tolerancia religiosa en el aula de clase.	19,4 %	32,3 %	19,4 %	12,9 %	25,8 %
d. Desde una perspectiva cualitativa, desde el accionar de los estudiantes	29,0 %	32,3 %	19,4 %	6,5 %	6,5 %
e. Revisión de tareas	29,0 %	0,0 %	25,8 %	19,4 %	16,1 %
Total datos suministrados	96,8 %	96,8 %	96,8 %	93,5 %	96,8 %
Valores perdidos por el sistema – No ingreso del dato	3,2 %	3,2 %	3,2 %	6,5 %	3,2 %
Total general	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

Según los datos de la Tabla 1.2, hay mucho qué mencionar. Por ejemplo, las formas evaluativas más usadas por los docentes fueron: *desde una perspectiva cualitativa*, es decir, *desde el accionar de los estudiantes* y la *revisión de tareas*, las cuales comparten un 29 %. No obstante, la última de estas actividades, ocupa un 25,8 %, en el tercer puesto. Esto quiere decir que evaluar las tareas es algo muy importante. A pesar de ello, ni siquiera si se unan los porcentajes de cada orden de importancia, alcanza a superar el resultado de la sumatoria de la primera forma evaluativa, ubicada en los dos primeros lugares.

Por otro lado, tanto *la convivencia desde la tolerancia religiosa en el aula de clase* como *la evaluación oral y escrita* ocupan el segundo lugar de importancia con porcentajes altos. La primera, con el 32,3 %, y la segunda, con el 29,0%. Sin embargo, no hay que desconocer que, en cuanto a la actividad evaluativa de *la convivencia...*, hay un 25,8 % que plantea que es la forma menos empleada. Es decir, la mitad de los docentes encuestados se ubicó en dos polos: en el que la empleaba con mucha frecuencia o en el que lo hacía muy poco. En lo que corresponde a la actividad de *llevar cumplidamente el libro empleado en clase*, vale la pena indicar que no fue una forma usada frecuentemente para evaluar, pues tiene un alto porcentaje en el cuarto y quinto lugar de orden de importancia.

Después del análisis de las formas en que evalúan los docentes de ERE en nuestro país, es preciso dedicar un espacio a la intención de la evaluación, manifestada a través del instrumento de la entrevista. Cabe resaltar que aquella se relacionaba estrechamente con lo que se evaluaba, esto es, según lo que se iba a valorar; así mismo, se tenía un propósito determinado. Por ello, frente a las temáticas y al desarrollo de las competencias, lo que se pretendía es verificar su comprensión y lo aprendido. A su vez, dicha evaluación facilitaba la mejora de las estrategias y la metodología docente.

De otra parte, son varios los profesores que mencionaron un aspecto muy interesante y complejo, como lo es el evaluar las vivencias y consideraciones personales. Por ejemplo, un docente expresa que se buscaba evidenciar los aspectos formativos, experienciales, vivenciales y actitudinales que el estudiante adquirió en clases. De ahí que la evaluación debía ser cualitativa y no cuantitativa. Entre tanto, otro docente planteó que la intención, al evaluar, era medir los conocimientos y el aprendizaje significativo de los estudiantes desde su propia experiencia. A su vez, y para hacer más evidente la complejidad del asunto, un profesor manifestó que, al evaluar, se reconocía la dificultad, porque ello era una tarea subjetiva, pues “resulta complejo decirle al estudiante que su postura está equivocada, pero tampoco toda postura en lo religioso vale”. Estas consideraciones dan cuenta del conflicto que genera el valorar o medir la subjetividad.

Otra consideración similar propuso que el objetivo de la evaluación trascendía el aprender conceptos y su memorización, ya que lo importante era lo que los niños, niñas y jóvenes hubieran interiorizado y puesto en marcha dentro de su cotidianidad. Para varios profesores, la intención al evaluar se centraba en la vida de los estudiantes, es decir, en la confrontación de la propia existencia y de la relación con otros. Lo que se pretendía era que ellos:

Reflexionen su proyecto de vida desde la espiritualidad, que interioricen la realidad del mundo desde la perspectiva trascendente, o más desde el desarrollo de actitudes y valores, así sean proyectados en el aula, en la familia, en sus contextos, desde habilidades más comunicativas. (Entrevista personal, 20 de junio de 2017)

Hay que anotar que no solo la evaluación al estudiante tenía una intención, sino que también era algo que ocurría con la autoevaluación, pues esta se realizaba con el interés de que el niño, la niña o joven revisara conscientemente su desempeño actitudinal, en el desarrollo del área a lo largo de un periodo. igualmente, varios docentes expresaron que desarrollaban las evaluaciones, con el propósito de diagnosticar las inquietudes de los estudiantes y que, en ocasiones, se hacían exámenes tipo ICFES que los entrenaban en ese tipo de pruebas.

Por último, pero no menos importante, hubo profesores que manifestaron que se evaluaba para “formar en la fe”, puesto que la pretensión era conocer la propia fe católica. Entre tanto, otros plantearon que se buscaba comprobar que los estudiantes tenían claras las características de las religiones abordadas. Sobre esto, quizás dé más luces el apartado que viene a continuación.

EL PROBLEMA DEL CREDO A LA HORA DE EVALUAR

Es importante mencionar que se indagó por la relación entre la vinculación de los sistemas religiosos de los estudiantes y la evaluación de la educación religiosa llevada a cabo por los docentes. Por ello, se plantearon dos preguntas: 1) ¿considera que la evaluación del área de ERE debe hacerse dependiendo el credo que confiesa cada estudiante?; y. 2) ¿qué se evalúa en un estudiante que ha expresado no tener ningún credo? En cuanto a la primera pregunta, los resultados se exponen a continuación:

Tabla 1.3

¿Considera que la evaluación debe hacerse dependiendo el credo?

Naturaleza de la institución	Sí	No	Total
Pública	28,6 %	71,4 %	100 %
Privada	29,5 %	70,5 %	100 %
Total	29,1 %	70,9 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

Entre los argumentos que presentaron quienes estaban a favor de

una evaluación desde el horizonte confesional, se hallaba la perspectiva legalista, pues aludían a que los estudiantes se acogían a los lineamientos de la institución educativa cuando se firma la matrícula. Además, si esta era confesional, los acudientes estaban aprobando todo lo que dicho colegio promoviera, incluyendo los espacios de evangelización propuestos en su plan de estudios para la ERE.

Por otra parte, otros docentes indicaron que estaban siguiendo lo que se pide desde los estándares de la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC), los cuales son, en gran medida, confesionales y aunque se conocía dicha particularidad, era la misma administración del colegio la que pedía que se siguiera esta propuesta, a pesar de la diversidad religiosa acontecida en las aulas. Por último, se puede también señalar a algunos docentes para quienes era necesaria la enseñanza de la doctrina, para reconocer la presencia de Dios en sus vidas.

Para quienes, por el contrario, no es era cuestión de credo, señalaron la importancia de la inclusión desde la perspectiva de la diversidad cultural y religiosa, de tal forma que se impactara la formación de la dimensión dialógica de los estudiantes. Además, el sistema religioso propio, en tanto fe, no es lo identitario de la ERE, ello es tarea de los líderes de los sistemas religiosos, las comunidades religiosas y las mismas familias. A la escuela le compete una tarea que no puede limitarse a un solo sistema religioso. De tal forma, para este segundo grupo la evaluación debía ser neutral respecto a los sistemas religiosos profesados por estudiantes, por los padres de familia y por los directivos de la institución educativa, pues la ERE no debería ser lugar para ejercicios de catequesis. Los proselitismos religiosos están prohibidos legalmente a los docentes y dicha perspectiva es un reduccionismo epistemológico y práctico para dicha área. Por otra parte, se indicaba la importancia del respeto por la diversidad religiosa y las opciones personales, pues no se puede discriminar en nombre de las mayorías, invisibilizando aquellos grupos y opciones minoritarias.

Ante esta tensión, se podría proponer una identidad epistemológica y pedagógica de la ERE desde el cultivo de las dimensiones trascendente y espiritual, como ya se ha planteado a lo largo de todo este macroyecto. Estas se constituyen como base nuclear para los sistemas religiosos, pero son más amplios e, incluso, cobijan a los sectores de las increencias. De esta forma, se evidencia que la intención no es promover un área que conduzca al ateísmo a todos, tampoco que se ignoren los aportes de los

sistemas religiosos a la sociedad, sino que se busque el desarrollo del pluralismo religioso y la dimensión dialógica de la persona humana, a partir de la reflexión crítica y propositiva por el sentido de la vida y la apertura humana.

En cuanto a la segunda pregunta, la síntesis se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 1.4
Evaluación para un estudiante increyente

Forma de evaluar	Frecuencia	
Adquisición del conocimiento – temas abordados	12	20 %
Tareas	2	3 %
Análisis personales referentes a los videos – conceptos o lecturas realizadas	6	10 %
Análisis comparativo con la realidad actual – contexto	8	13 %
Participación – aportes	8	13 %
Proyecto de vida – aplicación vida	6	10 %
Valores – respeto/diálogo	6	10 %
Valoración del fenómeno religioso – trascendencia	3	5 %
Competencias / parámetros institucionales	5	9 %
Actitudes del docente		
Respetuoso con los estudiantes y sus ideas	1	2 %
Conocer contexto familiar	2	3 %
El credo no influye en la evaluación	1	2 %
Total	60	100 %

Fuente: elaboración propia.

La insistencia en las voces de los sujetos estaba en proponer una

evaluación concentrada en las capacidades argumentativas, críticas y propositivas de los estudiantes. Sin embargo, queda la duda si esta búsqueda era con relación directa a temas propios de la ERE, o más bien a una visión confusa con el área de la ética. Ello se justifica en las búsquedas docentes por promover escenarios integrales para la vida de los estudiantes, así como para respetar sus puntos de vista y cosmovisiones.

Varios docentes señalaron en sus relatos que la intención para los estudiantes no creyentes no era promover un ejercicio memorístico de contenidos dogmáticos ajenos a sus posturas, sino más bien un conocimiento en tanto cultura general. Frente a ello, queda otro vacío sobre cómo se hacía esto en la práctica, pues en el discurso e, incluso, en la lista, se señala cierta variedad, empero, la experiencia de los investigadores en el trabajo de campo. Incluso, al comparar con otras investigaciones al respecto (Beltrán, 2020), se evidencia que la realidad es bien diferente, y que hablar de discriminación religiosa en las aulas es una realidad vivida por muchos.

Incidencia de la evaluación en la planeación

El siguiente punto corresponde a la incidencia de los procesos evaluativos, en el ejercicio de planeación docente de sus propias prácticas pedagógicas. Al respecto, la pregunta que se planteó fue: ¿cómo influye la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la toma de decisiones en la planeación y desarrollo de sus clases? La intención era complementar la reflexión que ya se presentó sobre los ejercicios de secuenciación didáctica en la obra anterior (Cuellar y Mahecha, 2021), pero ahora desde la perspectiva de la evaluación.

De forma general, las narrativas de los profesores permitieron ver articulaciones relevantes entre la evaluación y la planeación, como, por ejemplo:

- La evaluación fue importante para la posterior planeación y desarrollo de sus clases, en la medida en que le permitió al profesor identificar intereses, cuestionamientos, necesidades, motivaciones y problemas que, posteriormente, buscaban ser abordados en clase, según su contexto y realidad.
- La evaluación permitió que los estudiantes revisaran sus propios

aprendizajes, tomaran conciencia de la importancia de la ERE en sus vidas y asumieran compromisos concretos para mejorar o mantener su aprendizaje.

- Los ejercicios de evaluación realizados con los estudiantes le suministraron información importante al profesor, para que revisara sus prácticas pedagógicas, métodos, estrategias didácticas y evaluativas.

Ahora bien, esta pregunta permitió una construcción narrativa amplia desde la experiencia cotidiana de los docentes. Por ello, aparte de lo ya mencionado, se encontraron otro tipo de evidencias que es necesario plantear. La Tabla 1.5 las resumen:

Tabla 1.5.
Insistencias sobre la evaluación de la ERE

Categoría	Discusión
Conversión	Una fuerte insistencia en los relatos presentaba la necesidad de hacer que los estudiantes se convirtieran al cristianismo, fortalecieran su fe en Dios, oraran más y de mejor forma, entre otras expresiones propias que se esperan de los procesos de la catequesis.
Gestos de piedad	Era notoria la insistencia por hacer que los estudiantes manifestaran formas concretas de piedad religiosa, ya fuera con la oración, la participación de acciones litúrgicas, o posturas propias en los contextos de los ritos del cristianismo.
Pensamiento crítico	Dos profesores hicieron alusión a este elemento, ya fuera desde la capacidad analítica y reflexiva sobre la realidad en general, o con relación a la postura sobre el fenómeno religioso.
Papel de los directivos	Un docente manifestó la presión que ejercían los directivos de su institución educativa para que realizara una ERE netamente confesional, a manera de catequesis, a tal intensidad que rechazaron sus propuestas alternativas, pues no veían con buenos ojos la búsqueda del cultivo de un pluralismo religioso.

Continuación Tabla 1.5. Insistencias sobre la evaluación de la ERE

Cuestiones existenciales	La mayoría de los docentes resaltaron el impacto que debía tener la ERE en la vida de los estudiantes, en especial, en lo que concierne a la configuración del proyecto personal de vida.
Respeto	Dos profesores señalaron la importancia de buscar y generar el respeto por la diversidad religiosa a través del cultivo del pluralismo religioso.
Familia	Un docente señaló con nostalgia cómo las familias dejaban a la escuela también la tarea de la catequesis.
El valor de lo sagrado	Un docente señaló la importancia de reconocer el valor de la categoría de lo sagrado, donde la ERE podría favorecer mucho dicha reflexión, cuando se planteaba desde una perspectiva abierta y plural.
Evaluar vs. Calificar	Fue notoria la confusión en, por lo menos, el 80% de los docentes sobre el concepto de evaluación, pues lo reducían a simples aspectos de calificación y notas cuantitativas, desconociendo toda la discusión académica actual sobre el tema.
Cualificación docente	Es escandaloso, pero la mayoría de los docentes evadió la pregunta principal, se dedicó a contar anécdotas, de tal forma que fue evidente la baja relación de la evaluación con la reflexión por la cualificación docente.

Fuente: elaboración propia.

La pregunta por la evaluación es comprendida, entonces, desde diversas perspectivas amarradas a las propias prácticas pedagógicas de los docentes, en relación con la comprensión teórica de la dinámica evaluativa. Esto muestra una fuerte necesidad no solo de reflexión sobre lo evaluativo en el área, sino también acerca de la formación pedagógica misma alrededor de dicha categoría. Además de ello, es notoria la confusión de la ERE con ejercicios propios de la dinámica evangelizadora. Si bien una institución confesional puede abordar en orden a su propia identidad y misión, no se deben confundir con esta área. Según la misma normativa colombiana, esto debe ser transparente ante cualquier dinámica de proselitismo religioso, para que, en cambio, aborde el problema de la formación integral, desde una perspectiva incluyente que fomente el pluralismo y el respeto.

PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN EN LA ERE DESDE AUTORES

En las últimas décadas, se han podido evidenciar algunas iniciativas que han propuesto diversas comprensiones sobre la evaluación de la Educación Religiosa Escolar. Tal es el caso de José María Siciliani, José Luis Meza, Jaime Laurence Bonilla, Mario Andrés Peñaranda, William Beltrán, entre otros. De ahí que, a continuación, se expongan algunas de sus ideas con la intención de contextualizar sus argumentos, en el marco del proceso analítico emprendido en este capítulo.

En primer lugar, José Luis Meza Rueda, en compañía de un grupo de investigadores de la Pontificia Universidad Javeriana, ha desarrollado un corpus epistemológico para la Educación Religiosa Escolar, donde también ha tenido cabida la pregunta por la evaluación. En su artículo *Educación religión escolar en perspectiva liberadora*, Meza et al. (2015) proponen que la evaluación no debe ser entendida como un ejercicio de calificación, sino de valoración, pues la responsabilidad recae en el estudiante, en cuanto gestor de su propio camino formativo. Señalan, además, que la ERE debiera tener connotaciones liberadoras que promuevan el crecimiento personal, integral y cualitativo. Esto lo concluyen, a partir de un ejercicio de indagación realizado en varias instituciones, donde encontraron prácticas tradicionales, tales como el ejercicio de memorización de contenidos, el primado de la heteroevaluación, estructuras documentales clásicas, ejercicios de proselitismo religioso, así como una evaluación más heterónoma que autónoma.

Por su parte, Jaime Laurence Bonilla y Mario Peñaranda (2020), en su obra *Educación Religiosa Escolar y educación para la paz en perspectiva de derechos humanos*, parten por la insistencia en la certeza de unas prácticas pedagógicas convencionales que se circunscriben a intencionalidades de habilidades cognitivas. Frente a esto, se proponen la búsqueda de nuevos horizontes de sentido para esta área del conocimiento, desde el fomento por la reflexión propositiva de los derechos humanos y la paz. Estos permiten la implementación de una evaluación formativa con una valoración integral de los procesos, la cual exige de estrategias no convencionales que favorezcan el ejercicio de enseñanza y aprendizaje, para que, así, el centro de importancia no recaiga en un producto, sino en el proceso y la persona.

En una publicación anterior, Peñaranda et al. (2019) ya habían puesto en la mesa de diálogo el tema de la evaluación, pero desde la perspectiva de los mismos programas profesionales ofrecidos por las universidades colombianas. Si bien dicho problema no entra en la misma dirección en que se abordó en esta obra, sí señala la importancia de comprender que la evaluación es un ecosistema que va más allá de lo que pueda pasar en un aula, y cobija la pregunta general por la formación integral, indistintamente del contexto donde se le aborde.

Vale la pena señalar que el tema evaluativo ha sido lugar de preocupación también para el sociólogo William Beltrán (2020), un arduo defensor de la libertad religiosa, de conciencia y de cultos en las instituciones educativas públicas del país. En sus obras, Beltrán trabaja por concientizar sobre la importancia de erradicar el proselitismo religioso de la escuela, ante lo cual hace un llamado de atención a los docentes y las instituciones, para que se respete el marco legislativo colombiano que protege la libertad religiosa y que prohíbe instrumentar las instituciones educativas como lugares de catequesis con la excusa de la ERE, acción que, por obligación, cobija las prácticas evaluativas de los docentes.

Sin embargo, José María Siciliani (2021), como editor académico del libro *Educación religiosa escolar en colegios católicos de Colombia*, desarrolló un análisis más detallado de la evaluación. Este trabajo difiere, en varios puntos, de lo que se viene realizando en esta fase de nuestra investigación, pues si bien versa sobre la ERE, la población escogida son los estudiantes, específicamente, los jóvenes de grado once pertenecientes a colegios católicos, de tal modo que su interés se centra en la educación escolar confesional, “en la enseñanza de una determinada confesión religiosa: el catolicismo” (Siciliani, 2021). De la misma manera, se plantea que dicha investigación, apoyada por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de la Universidad de La Salle, tiende a que la ERE aborde la religión en la escuela como un hecho cultural. Esto es, que, a pesar de saber que en dichas instituciones educativas la educación religiosa se dedica “[...] al conocimiento de la fe de la Iglesia católica” (Siciliani, 2021, p. 14), debe tratarse a la religión desde una postura crítica, reflexiva y analítica:

Independiente de la fe, la religión amerita ser tratada de otra manera en la escuela, para que los jóvenes, cuando salgan al encuentro de su cultura, la comprendan y la valoren en su

complejidad y pluralidad; además, para que sepan cuestionarla y criticarla en lo que tiene de ambigua y deformada. En la cultura, la religión juega un innegable papel dual y el profesor de ERE no podrá ocultarlo con ingenuidad. (Siciliani, 2021, p. 15)

No es posible desconocer la existencia de la dimensión religiosa humana –y menos aún– en instituciones educativas confesionales. Sin embargo, olvidar que dentro de un aula de clase también hay estudiantes que manifiestan no creer en alguna divinidad, es un craso error. El no conceder importancia a una minoría llevará a la exclusión de seres humanos que, desde sus consideraciones, aportan un saber valioso para todos los integrantes de una comunidad educativa. Es más, desde la misma legalidad (Decreto 4500, 2006) se plantea que no se debe hacer proselitismo religioso, de tal modo que, centrarse exclusivamente en la pluralidad religiosa deja de lado otras dimensiones humanas sumamente importantes, como la espiritual y trascendente. Sobre estas se hablará en el Capítulo 3 de esta obra.

Continuando con el libro del profesor Siciliani, es su Capítulo 9 el que será analizado ahora. Allí se ubican las preguntas referentes al aspecto evaluativo y, como la naturaleza del objeto de estudio de la ERE, según la interpretación del mismo texto, es la religión como hecho cultural, hay que tener en cuenta las creencias, las prácticas culturales y los sistemas éticos. Inicialmente, dicho apartado desarrolla los cuatro interrogantes que facilitan el conocimiento de “las concepciones de los estudiantes respecto a la clase ideal de religión, sus finalidades, sus competencias y temáticas” (Siciliani, 2021, p. 177). Luego, se procede a evidenciar los aportes de la pedagogía contemporánea a la evaluación, para que, a continuación y a la luz de dichos aportes, se puedan mirar con atención las preguntas de la encuesta seleccionadas en este capítulo, resaltando aspectos de la evaluación de la ERE. Por último, se concluye con una reflexión sistemática y sintética, teniendo en cuenta la interpretación (de los interrogantes de la encuesta), para pensar la evaluación de modo creativo en la clase de religión.

Ahora, son varios los aspectos que surgen en torno a la síntesis interpretativa del autor, sin embargo, aquí se resaltarán dos: el primero de ellos es que suele ser constante la pregunta de los docentes de ERE en cuanto a qué evaluar. Esta inquietud nace, sobre todo, desde el pensar si es posible evaluar la experiencia religiosa, de allí que se plantee recordar

que la ERE aborde la religión en la escuela como un hecho cultural, de tal modo que se la distinga de la catequesis (Arias et al., 2021). En segundo lugar, se encuentra el hecho de que la encuesta evidencia la preferencia de los jóvenes por la acción, más que por la teoría, es decir, que los movilicen e inspiren hacia nuevos gestos de comportamiento (Arias et al., 2021).

Vale la pena resaltar que las propuestas pedagógicas de evaluación en la ERE parten de la interpretación hecha a las preguntas de la encuesta, la cual permitió llegar a agruparlas, teniendo en cuenta el tipo de evaluación que se puede aplicar. Así lo resumen los autores:

Tabla 1.6

Relación preguntas tradición evaluativa y tipología educativa

Pregunta 73	Pregunta 74	Pregunta 75	Pregunta 77
La clase ideal de ERE	La finalidad de la clase de ERE	Las temáticas en la ERE	Las competencias en la ERE
Evaluación personalizada	Evaluación sumativa	Evaluación temática	Evaluación por habilidades
Educación holística	Educación por objetivos	Educación tradicional	Educación por competencias

Fuente: Arias et al., 2021.

Por esto, desde la evaluación personalizada, se sugieren dos escenarios para evaluar: 1) desde un reactivo, ya sea una pregunta o un ejercicio; y 2) desde los gustos o habilidades de los estudiantes, donde “[...] cambia *cómo* el estudiante realiza la evaluación, pero no *qué* conocimiento dará cuenta con ello” (Arias et al., 2021, p. 197). En cuanto a la evaluación sumativa, se le plantea al docente “determinar si el objetivo a evaluar será conceptual, de desarrollo de habilidades o ambas” (p. 197). Tampoco puede olvidarse que el estándar y los criterios son esenciales, en este tipo de evaluación.

Por otra parte, en la evaluación temática, se propone que sea en contexto, donde la expresión o asociación teórica sea la evidencia conceptual del conocimiento del estudiante (Arias et al., 2021). Frente a la evaluación por habilidades, los autores manifiestan que es el profesor quien está retado a identificar las destrezas a evaluar en sus estudiantes, al igual que la forma de hacerlo. De allí que sean indispensables los criterios de evaluación “como horizontes por los cuales se brinda un juicio de valor” (Arias et al., 2021, p. 198).

Para finalizar, y haciendo justicia a lo que plantean los mismos autores de este material, sus propuestas evaluativas son eso, ya que no se pretende “[...] describir la estrategia perfecta de evaluación” (Arias et al., 2021, p. 198), sino que, incluso, es posible establecer la interconexión evaluativa.

A MANERA DE CIERRE

En cada uno de los libros resultado de esta macroinvestigación, en cuanto a la identidad, el currículo y la didáctica de la ERE, se ha evidenciado una variedad de consideraciones y, en muchas ocasiones, inconsistencias. De allí que el caso de la evaluación no sea la excepción y se presenten dos marcadas tendencias. Por un lado, evaluar es calificar, valorar, medir ciertos productos (tareas, pruebas escritas, exposiciones, talleres, *quices*, etc.), los cuales o dan cuenta del conocimiento adquirido sobre ciertos temas orientados o de si se desarrolló la competencia pertinente. Por otro, la subjetividad de los estudiantes se evalúa y ella comprende desde sus vivencias, la integración de lo aprendido con la vida cotidiana y las relaciones con los otros, hasta los comportamientos en la realización de los ritos del cristianismo católico.

Aquellas formas de desarrollar la evaluación por parte de los docentes encuestados y entrevistados evidencian una identidad de la ERE que no converge con la propuesta hecha desde este equipo de investigación. Esto, pues, aunque en una de ellas se intenta valorar el aprendizaje del estudiante desde su quehacer en el mundo, en la otra se le cosifica, de tal modo que el individuo no es concebido desde su profundidad, y se dejan de lado sus necesidades, problemáticas, su unicidad, así como su singularidad para construir y hacer evidente su aprendizaje desde el diálogo y la transformación³.

³ Sobre esto se profundizará un poco más en el Capítulo 3.

De la misma manera, se debe resaltar que ambas tendencias evaluativas evidencian la dicotomía entre las evaluaciones cualitativa y cuantitativa. Así, algunos de los profesores se decantan por indicar que la evaluación en ERE debe de ser cualitativa y no cuantitativa. De esta manera, se deja de lado lo planteado en el artículo 5 del Decreto 1290 de 2009, en el cual reza que cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación, que deberá ser equivalente con la valoración nacional (desempeño *Superior*, *Alto*, *Básico* y *Bajo*). Esto significa que dicho documento legal tiene en cuenta ambos tipos de evaluaciones, pero son varios los docentes que fluctúan entre uno y otro, pues no les es del todo claro cómo comprenderlo o aplicarlo de manera adecuada. La confusión al respecto puede explicarse así: la Ley dice que cada institución educativa es autónoma para definir la escala valorativa, la cual siempre es cuantitativa. Dicha escala valorativa se mueve en los desempeños (cualitativos) que establece el Ministerio de Educación Nacional (MEN), es decir, que, desde esta instancia, el sistema de evaluación integrado (no mixto), pues todas las instituciones se mueven entre desempeños *Superior*, *Alto*, *Básico* y *Bajo*. Lo demás es autonomía institucional⁴.

Otra de las tendencias al evaluar en el área de educación religiosa es tener o no en cuenta el credo religioso, ya sea de la institución educativa o del estudiante. Tal como se mostró, hay profesores que llevan a cabo las valoraciones desde un credo religioso, pues el carácter confesional del colegio se los exige, o según los documentos (estándares de la CEC) en los que se apoyan para orientar la asignatura. De la misma manera, otros docentes manifestaron la importancia de evaluar la presencia de Dios en la vida de los niños, niñas y jóvenes, desde la enseñanza de la doctrina. No obstante, varios de ellos reconocieron la pluralidad religiosa en las aulas y, por ende, la necesidad de evaluar neutralmente, ya que la ERE no es el lugar para la catequesis, ni mucho menos para el proselitismo religioso.

⁴ Al respecto, se profundizará un poco más en el Capítulo 2.

En cuanto a la incidencia de la evaluación en la planeación de las clases, los profesores reconocen, a través de ella, las necesidades contextuales de los estudiantes, para orientarles desde su realidad. Así mismo, la evaluación facilita la revisión de los aprendizajes para mantenerlos o mejorarlos y el desarrollo de las prácticas pedagógicas. No obstante, es notoria la necesidad de seguir fortaleciendo una reflexión por la articulación entre una apuesta de evaluación formativa y la misma identidad del docente y la institución educativa.

Ahora bien, la evaluación en la ERE vista desde los autores aquí abordados evidencia varias cuestiones interesantes. Por ejemplo, desde los profesores que acompañan a Siciliani, hay una apuesta por evaluar dicha área desde la concepción de que es un hecho cultural (“independiente de la fe, la religión amerita ser tratada de otra manera en la escuela”). Esto, aunque, las preguntas de la encuesta aplicada a los estudiantes parten del credo religioso cristiano católico. A su vez, al evaluar el área es posible transitar por cualquiera de los tipos de evaluaciones (personalizada, sumativa, temática y por habilidades), dependiendo del propósito que tenga el docente. Y, ante esto, puede plantearse que bien vale la pena, primero, establecer cómo se está comprendiendo la ERE: si en realidad con la forma en que se concibe se tienen en cuenta lo que el estudiante requiere, y si se le reconoce no solo desde su dimensionalidad religiosa, sino también desde la espiritual y trascendente.

Esta presentación del panorama de la evaluación de la ERE, en nuestro país, es el mejor abrebocas para proceder con el abordaje de la legislación sobre ese mismo aspecto, tanto en el contexto nacional como en el internacional. No es posible desconocer su impacto en la escuela y, especialmente, en la Educación Religiosa Escolar. Esta será tarea del siguiente capítulo, donde se comprenden los documentos legales como un ecosistema que evidencia concordancias, tensiones, acuerdos, ambigüedades y desacuerdos entre ellos y la intencionalidad a la hora de evaluar.

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.

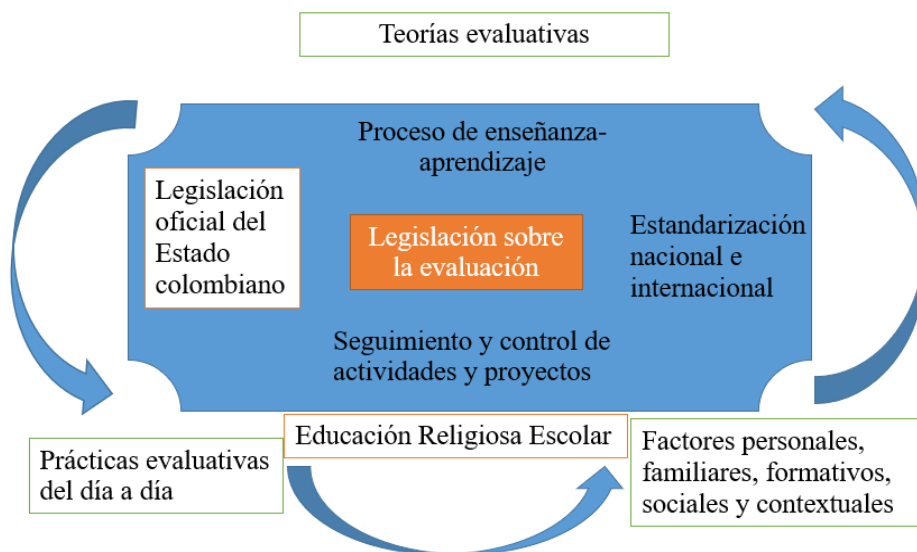
Inicialmente, se debe contar con la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 19, que estipula la libertad e igualdad de cultos; al igual que con la Ley 133 de 1994, en donde se explicita el derecho de recibir, impartir o rehusar la enseñanza e información religiosa. Además, es clave 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 rechaza 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 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.

CAPÍTULO 3.

PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS PARA LA EVALUACIÓN EN LA ERE

La evaluación en ERE debe atender al desarrollo de competencias, valores y actitudes propias de su realidad, que le permitan al educando reflexionar y transformar su propia vida en relación con el entorno y los demás.

(Mahecha y Serna, 2020, p. 122)

La travesía histórica de este proyecto de investigación (2015-2021) ha permitido reconocer que la Educación Religiosa Escolar es un área que propende por la formación integral en la escuela, al buscar el reconocimiento y la promoción del pluralismo religioso, la espiritualidad y la apertura humana (Cuellar y Moncada, 2019). Del mismo modo, el trasegar está apoyado epistemológicamente en los estudios de la religión (Botero y Hernández, 2017, 2018; Moncada, 2020), desde una perspectiva holística de lo humano (Cuellar et al., 2020b). De esta forma, se invitó a cada educador a una reflexión didáctica desde la pregunta por la enseñabilidad y la promoción del doble movimiento acontecido entre la interioridad y la apertura, cuyo fin teleológico es el aprendizaje (Cuellar y Mahecha, 2021).

Es de anotar que, en el libro *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación* (Cuellar et al., 2020a), se hace mención del hecho de que la evaluación debe estar articulada con la pedagogía socio-crítico-humanística. Por eso, desde esta lógica, se hace necesario definir aprendizajes y criterios –indicadores– de evaluación desde competencias emancipadoras: el diálogo, la concientización y la transformación (teniendo en cuenta los planteamientos de Paulo Freire). Esto es, se reconoce la unicidad y peculiaridad humana, en la medida en que se valoran los sueños, vivencias, necesidades, preguntas existenciales, es decir, la totalidad de las personas que se encuentran en el aula de clase y sus relaciones. En el diálogo entre docentes y estudiantes, se toma conciencia de la realidad histórica, cargándola de sentido crítico. De allí que la concientización, como capacidad crítica, lleva a una transformación del lugar donde se habita, a una modificación de aquella realidad, a una

liberación y emancipación de todas aquellas relaciones de poder opresivas (Cubillos et al., 2020b).

Una genuina formación integral en la escuela es aquella que reconoce la pluralidad religiosa, que apunta al sentido de la vida y a la construcción de esta y, además, conlleva al desarrollo de la trascendencia en el encuentro con los otros. Es aquella que “[...] permea los diferentes aspectos de orden antropológico y epistemológico que puede ofrecer la ERE en su carácter trascendente, religioso y espiritual” (Cuellar et al., 2020b, p. 31). Debido a que el ser humano es aquel que dialoga sobre su realidad, critica su posición histórica para hacerse consciente de esta, de tal modo que llegue a transformarla desde su libertad, nunca será un sujeto completamente acabado, siempre está en constante cambio. Por eso, no es pertinente limitar la evaluación a ejercicios de juicio de valor, o a una calificación de productos. Más bien habría que tener en cuenta estas cuatro características:

Primero, ha de ser constante y flexible, puesto que no se ha de apartar del proceso de seguimiento de los estudiantes y sus realidades propias, donde el diálogo es un factor clave de este proceso.

Segundo, ha de ser sistemática con lo que se plantea en el Proyecto Educativo Institucional, el cual se ve reflejado en los currículos de las diferentes áreas del saber y que, a su vez, ha de recoger los tres contextos que se plantearon en el primer momento de la reflexión curricular (contexto personal-profesional, contexto próximo y contexto legal-educativo).

Tercero, la evaluación ha de ser participativa, pues la acción educativa es un proceso donde todos los agentes intervienen e inciden en el mismo. Allí, una vez se toma conciencia de su realidad histórica – como fruto de un proceso de liberación y, por ende, de humanización – necesariamente se llega a la transformación, aún más, siguiendo lo ya planteado, no se logra un proceso de transformación de la sociedad sin la participación activa de todos.

Cuarto, la evaluación ha de ser interpretativa y formativa, puesto que todos los resultados, al final del proceso, han de llevar indispensablemente a realizar una relectura y reconstrucción

del proceso de enseñanza. Es imposible llevar la realización de un currículo socio-crítico-humanístico igual, más allá de que se comparta el mismo contexto o tiempo, pues las personas que interactúan allí son únicas, con experiencias y comprensiones propias de la realidad. (Cubillos et al., 2020a, p. 171)

El ejercicio curricular, didáctico y evaluativo de la Educación Religiosa Escolar precisa del contexto de los agentes educativos, y de tener en cuenta las particularidades de los docentes y estudiantes de cada institución educativa. Es indispensable mantener la consideración de lo humano desde la dimensionalidad, desde el reconocimiento y la promoción de la espiritualidad, la trascendencia y el pluralismo religioso. Así, no es coincidencia que, en el último capítulo del libro *Aproximaciones al diseño didáctico para la Educación Religiosa Escolar*, se haga referencia a una didáctica específica de la ERE en el marco de la espiritualidad, la cual integra la interioridad y la apertura humana, pues ambas:

[...] se entienden como los núcleos problematizadores sobre los cuales hay que tejer la reflexión y el desarrollo de esta didáctica específica, de tal forma que allí pueda emerger la identidad de la misma, permitiendo no solo el cultivo de la dimensión del sentido, sino también la realización de la dimensión política del ser humano, y que, en medio de las dos, crezca el pluralismo religioso. Este último visto como un núcleo articulador que permite la construcción de una hermenéutica del mundo de la vida, cuya base cuenta con actitudes que valoran la riqueza de la diversidad cultural, desde donde subyacen múltiples características de espiritualidad. (López et al., 2021, p. 131)

La interioridad y la apertura acontecen en el ser humano y se hacen evidentes, en la medida en que tienen una dinámica armónica de interrelación, pues la persona no solo está en el mundo, sino que se relaciona con él y, a su vez, dicha relación lo impacta de tal manera que vuelve sobre sí para no solo comprenderlo, sino también transformarlo, a sí mismo y al mundo. Allí, en medio de dicha articulación, subyacen un sinnúmero de diversidades simbólicas y prácticas que se concretan en aspectos culturales. En ese espacio es donde los sistemas religiosos tienen cabida a partir de sus construcciones y dinámicas, afirmación que no pretende ser excluyente de las perspectivas fundamentadas en la increencia, pues también en ellas se construyen interpretaciones del mundo de la vida.

De este modo, desde el reconocimiento de su propia humanidad inmersa en dicha dinámica, el profesor de Educación Religiosa Escolar necesita preguntarse:

- En cuanto a lo curricular: ¿cómo lograr la contextualización, el diálogo, la concientización y la transformación, teniendo en cuenta esta dinámica armónica?
- En cuanto a lo didáctico: ¿cómo pensar la enseñabilidad de dicha dinámica en prospectiva de resultados de aprendizaje en los estudiantes?
- En cuanto a la evaluación: ¿cómo acompañar a los estudiantes en la aprehensión de esta dinámica y qué elementos, rasgos, competencias, desempeños e indicadores se esperan ver como resultados de su aprendizaje?
- En cuanto a lo cotidiano: ¿a qué necesidades humanas debe favorecer la formación integral propuesta desde la educación religiosa escolar?

Es de anotar que, a lo largo de esta macroinvestigación, se han realizado planteamientos teóricos respecto a la ERE, los cuales no solo movilizan una comprensión distinta de esta, sino que también procuran unos desarrollos pedagógicos diferentes a la hora de vivirla en la escuela, donde el reconocimiento del entorno actual en el que se desenvuelve dicha área se convierte en un motivo esencial para ello. En este mismo sentido, aquí se hace una propuesta epistemológica que los docentes de ERE pueden tener en cuenta al evaluar, obviamente, sin olvidar la dimensionalidad del ser humano y su cambio permanente.

Para cumplir con dicha meta, a continuación se abordarán tres líneas de acción que articulan la fundamentación epistemológica propuesta para la ERE en el marco de este proyecto (Botero y Hernández, 2017, 2018; Cuellar y Moncada, 2019; Cuellar et al, 2020; y Cuellar y Mahecha, 2021) en conjunto con la reflexión por las necesidades humanas que debe favorecer la formación integral propuesta desde la ERE, estas son: el bienestar humano, la articulación interioridad-apertura y los aspectos comunitarios. Sobre estas tres categorías se profundiza y en cada una de ellas se manifiesta el papel de la dimensión espiritual, religiosa y trascendente, además de evidenciar los aportes de los estudios de la religión a esta prospectiva.

BIENESTAR HUMANO

El ser humano es concebido como un ser biopsicosocial, siendo *una unidad* constituida por una *dimensión biológica*, caracterizada por las interacciones moleculares, los aspectos fisiológicos y estructurales integrados, sometidos al proceso evolutivo. Mosterín (2006) fundamenta que la naturaleza humana, desde la biología, está inscrita en el “genoma humano permitiendo los rasgos comunes, entre ellos la anatomía y fisiología, la sociabilidad y emociones, y la organización de las capacidades y funciones cognitivas” (p. 134); todos ellos, representados en los impulsos y actos para conservar la vida y la salud, acordes al ser racional como producto final del perfeccionamiento del proceso evolutivo.

A través de la historia, se han concebido diversas teorías que explican los cambios anatómicos y la evolución del hombre biológico en el proceso de la hominización a la humanización. Desde un pensamiento tradicional, en primer lugar, se sustenta mediante el *creacionismo dogmático*, el cual rechaza toda idea de evolución y admite solamente lo contemplado en la Biblia (Scott, 1996), a partir del cual se aclara que el mundo y los seres vivos han sido creados por Dios y que, posterior a los acontecimientos divinos, el hombre tuvo cambios y adaptaciones como su castigo, enseñanza y voluntad. Sin embargo, autores como Palafox (1991) y Ratzinger (1992) sostienen que la Biblia se debe considerar como un libro profético y ético, pero no científico o histórico. Por ello, no se debería hacer una lectura literal del texto, pues:

[...] los relatos bíblicos de la Creación presentan un modo de hablar de la realidad distinto del que conocemos por la física y la biología. No describen el proceso de la evolución ni la estructura matemática de la materia, sino que expresan de muchas maneras lo siguiente: sólo existe un Dios; el Universo no es una lucha de fuerzas oscuras, sino creación de su Palabra. Son verdad de una manera simbólica. (Ratzinger, 1992, p.12)

En segundo lugar, el *fijismo* (siglo XVIII) sostiene que los seres vivos no cambian y, por ello, las especies no varían. Partiendo de la formalización del término por Carlos Linneo (quien sustenta que los seres vivos no tienen un origen común, debido a las diferencias físicas) y las posteriores contribuciones paleontológicas de Georges Cuvier (relacionadas con

los hallazgos fósiles que demuestran un origen y evolución no bíblico), Montévil et al. (2016) concluyen que “los organismos biológicos son *objetos* específicos que se someten a cambios a lo largo del tiempo y algunos de estos cambios no pueden establecerse de antemano, pero si están sometidos a teorías físicas simétricas y cuantificables, no divinas ni espirituales” (p. 6).

Con la revolución científica, se sustituye el conocimiento tradicional por el conocimiento racional; las ciencias biológicas permiten sustentar el origen natural, según la denominada “Nueva visión del hombre”. Labrador (2019), recapitula las teorías de Jean-Baptiste Lamarck (los cambios en el ser vivo se producen por el uso o la falta de uso de los órganos); Charles Darwin (los cambios se producen, porque la naturaleza selecciona aquellos seres vivos que presentan las características más favorables para sobrevivir); Gregor Mendel (las características no se transmiten por la herencia, sino los elementos hereditarios denominados genes); y Theodosius Dobzhansky (la evolución es un cambio genético de la población).

Basándose en dichas teorías, se demuestra que el ser humano, desde lo biológico, es una materia tangible y evolucionada que requirió de cambios y adaptaciones que le permitieron el paso de una hominización, considerada como un “proceso biológico en el que una serie de cambios morfológicos y etológicos en el orden de los primates generan una estructura con un potencial evolutivo enorme” (Carbonell y Hortolà, 2015, p. 9), a una humanización. Esta última se concibe como la “adquisición de la capacidad de pensar sobre nuestra inteligencia, de entender el proceso de la vida y de adaptarse al entorno a través del conocimiento, la tecnología y el pensamiento, y ésta representada en las diferentes formaciones sociales” (Carbonell y Hortolà, 2015, pp.10-11).

Al Aluni (2004, citado por McDade y Harris, 2018) expone que el ser humano se manifiesta y existe como ser biológico, condición en la que su naturaleza biológica es una expresión que facilita la vida tal y como es conocida. Por ello, lo biológico es una extensión percibida por el componente físico de la existencia sustentado en forma y expresión de intereses, satisfacciones, preocupaciones, éxitos, fracasos, entre otros, así como de necesidades de diverso origen jerárquicamente priorizadas, cuya organización y realización establece un estado de satisfacción y homeostasis. Esto último se refiere a:

[...] el proceso por el cual un organismo se esfuerza por mantener un equilibrio óptimo de funcionamiento biológico interno, por medio de la compensación de las desviaciones de su estado interno usual y equilibrado. Esta homeostasis es crítica para asegurar el funcionamiento adecuado del cuerpo, ya que, si las condiciones internas están reguladas pobremente, el individuo puede sufrir grandes daños o incluso la muerte, y en un entorno psicosocial, altera el comportamiento y motivación. (Feldman 2005, p. 347)

Teniendo en cuenta lo anterior, se comprende que, el ser biológico surge como resultado de un estado natural físico y el respectivo proceso de intercambio con el medio a través habilidades cognitivas, lingüísticas y corporales. El concepto de cuerpo ha sido concebido y comprendido de diferentes maneras, dependiendo del momento político, producción ideológica, tensiones culturales y operaciones disciplinarias.

Desde las ciencias sociales, Barrera (2011) expone la teoría de Marx, en la cual “el hombre no es un ser abstracto exterior al mundo, sino que el hombre es en el mundo, esto es el Estado y la sociedad” (p. 124). Esto quiere decir que el hombre no se puede establecer desde el espíritu ni desde la idea, sino del hombre real: el *hombre corpóreo*, expuesto a las fuerzas del trabajo mediadas por la producción capitalista, donde dejó de interesar la satisfacción de las necesidades de la vida, por la conformidad en mercancía y valor de cambio (proletariado). Por ende, el cuerpo pasa a ser un modo de subsistencia para unos y la posibilidad de acumulación para otros; el cuerpo es considerado una herramienta de trabajo sometido a la explotación de las capacidades físicas como la fuerza muscular, la motricidad, la energía y la resistencia física del sujeto. A su vez, el cuerpo permite la caracterización e identificación social, donde se establece la relación trabajo-motricidad y la función del cuerpo humano, según las técnicas y rangos laborales (posteriormente, asociado a la biomecánica y ergonomía laboral). En síntesis, desde esta perspectiva, el cuerpo es un *material* de explotación, dominación y sujeción por parte de la burguesía y del capital.

La teoría de Bourdieu (1991, citado por Lautaro, 2012), establece una relación entre el ámbito sociocultural y los comportamientos individuales, conocido como *habitus*, el cual es un producto condicionante de experiencias aprendidas y preadaptadas socialmente para el mundo real. De este modo, el cuerpo es el aprendizaje definido a lo largo de

los años, como respuesta y relación natural: es un instrumento para el trabajo, la defensa, la distracción, el disfrute y el goce del movimiento en un contexto social y cultural. El cuerpo es la construcción aprendida de aspectos físicos, estéticos, conductuales, gestuales, entre otros, brindados por la sociedad.

Desde la biología, Foucault (1992, citado por Barrera, 2011) expone que el cuerpo es el ser mismo en manifestación a través del movimiento. En este sentido, “pensar en lo humano es pensar llanamente en lo corporal, espacio donde la relación con el mundo se traza en términos de construcción histórica” (pp. 130-131). El cuerpo “se ha asociado a la interpretación funcional del movimiento y se ha profundizado sobre su capacidad mecánica, neurológica y fisiológica” (Prieto y Naranjo, 2006, p. 59), cuya interpretación se sustenta por dos grandes perspectivas teóricas que plantean la relación del cuerpo con la conciencia, la materia y el lenguaje: el *dualismo* y el *monismo*.

El dualismo se postula sobre una división del ser humano que distingue la parte material de la que estamos compuestos (física o corpórea) de la realidad inmaterial (alma, espíritu, razón y mente). Para dar el respectivo sustento de esta división, a través de la historia se ha considerado un total de tres formas de dualismos.

La primera forma, es conocida como el dualismo Platónico-patristico en el cual, el cuerpo y el alma son dos realidades unidas exteriormente. Aquí, el concepto de la materia (cuerpo) corresponde con una noción de lo natural, lo visible y lo tangible, conformado por una estructura atómica que está al alcance de las ciencias naturales para su estudio y comprensión, y a su vez nos vincula al mundo sensible considerado como emociones y sentimiento; y el alma, que nos relaciona con el mundo inteligible, como principio de conocimiento y de bondad. “Durante la existencia terrena del hombre se hace énfasis en la significación negativa de la condición corpórea” (Gómez y Sastre, 2008, p. 129).

La segunda forma, postulada por Descartes es el dualismo racionalista. Este dualismo, establece una división radical entre cuerpo y alma o mente. El cuerpo humano se explica sobre la base del movimiento mecánico de átomos, concebido como una realidad física y concreta; mientras que el pensamiento es el alma. Las dos establecen el denominado *interaccionismo simbólico*, a través de la glándula pineal: el cuerpo tiene una naturaleza

automata y no necesita del alma, pues el alma es pensante y no regula ni puede explicar el funcionamiento del cuerpo (Prieto y Naranjo, 2006).

Por último, la tercera forma corresponde a la teoría del aspecto dual, propuesta por Spinoza, donde el cuerpo humano y la mente son atributos de una misma substancia infinita, provista por Dios, que se constituye en esencia de todo lo que existe y permite la interrelación de ambas (Wozniak, 2000).

Por su parte, el *monismo* sugiere que alma, espíritu y cuerpo pertenecen a una sola naturaleza. No hay división entre la razón y el cuerpo del sujeto, pues el hombre es considerado una unidad indisoluble, es una integridad. El monismo destaca dos corrientes, permitiendo esclarecer su respectivo concepto.

El monismo Aristotélico-tomista, sustenta que el hombre es la unidad de dos principios correlativos, la materia y la forma que son distintos, pero no existen separadamente (coexisten). El cuerpo vivo es un compuesto de “materia primera”, como la raíz metafísica de su materialidad espaciotemporal, y “forma sustancial”, que es el alma (Prieto y Naranjo, 2006); y el monismo fenomenológico-existencialista, en el cual, el cuerpo depende del tiempo y espacio para captar sensaciones, mediante el movimiento corporal. El ser humano no “tiene un cuerpo”, sino que “es su cuerpo” (Gómez y Sastre, 2008, p. 129).

A partir de estos dos planteamientos, es necesario contemplar las influencias socioculturales sobre el desarrollo como seres humanos y, por ende, el significado y los usos del cuerpo (González y González, 2010). Esto mismo es la construcción histórica, social y cultural a la que cada ser humano está expuesto e influenciado por el tiempo y espacio. Es visto como:

...aquello que le proporciona al individuo la capacidad de relacionarse con el medio; también se toma el cuerpo de una forma estructural, como una entidad fisiológica, compuesta por diferentes sistemas, que se relacionan entre sí, da lugar a una visión holística donde existe una relación cuerpo - mente, dada a partir de los aspectos sociales, individuales y culturales que logran un equilibrio en sus diferentes esferas. (Coy et al., 2016, p. 29)

En la modernidad, el cuerpo es considerado como un objeto de consumo relacionado al denominado culto al cuerpo, en el cual se proyecta la cotidianidad y los hábitos de la salud, la estética y/o el placer (Martínez, 2014).

Para finalizar esta aproximación al bienestar humano, percibido desde la dimensión biológica, es importante identificar la diferencia entre los conceptos de cuerpo y corporeidad. Al respecto, van Manem (2003) justifica que:

El cuerpo vivido o corporeidad se refiere al hecho fenomenológico de que siempre estamos de una forma corpórea en el mundo. Cuando conocemos a otra persona en su entorno o en su mundo, conocemos a esa persona, en primer lugar, a través de su cuerpo. En nuestra presencia física o corporal desvelamos algo sobre nosotros mismos, pero también ocultamos algo, no necesariamente de un modo consciente o deliberado, sino más bien a pesar de nosotros mismos. (p. 121)

Lo anterior sustenta como, entre la conexión de la visión monista del cuerpo y las influencias socioculturales, aparece el concepto *corporeidad*. Merleau-Ponty (2000), la define como el producto consciente de la realidad basada en las experiencias directas, las cuales pasan por el cuerpo (apertura y presencia del cuerpo al mundo y a los otros), lo que se constituye en una experiencia corporal que involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas.

Como seres humanos, nacemos con un cuerpo que se transforma, se adapta y conforma una corporeidad a través de la experiencia. Esto incluye los procesos y cambios fisiológicos naturales de crecimiento, desarrollo y maduración, como respuesta a las necesidades de supervivencia y adaptación biológica, los pensamientos y la precepción sensorial. Dicho proceso se desarrolla a lo largo de la vida y termina con la muerte. Así, la corporeidad se refiere al ser humano como ser y su vivencia corporal como la interacción y el protagonista de todo acto humano visible o invisible, lo que le otorga a lo corporal un sentido holístico (Trigo, 2000).

La segunda dimensión que constituye al ser humano es la *dimensión psicológica*, comprendida como los aspectos psicológicos y afectivos, mediada por las emociones, sentimientos, conciencia y comportamientos

comunicativos que le sirven al ser humano de guía como adaptación y transformación del sistema social. Esto es lo que le otorga al individuo la dimensión propiamente humana y espiritual (Bernal, 2010).

El hombre, es un ser de necesidades, entre las cuales la autonomía, la competencia y el relacionamiento con los demás se cuentan como las principales para lograr una óptima salud psicológica. Por tal motivo, las personas tienden a generar búsqueda y mantenerse en las situaciones que promueven la satisfacción y se alejan de las situaciones que no atienden o conllevan a suplir tales necesidades (Deci y Vansteenkiste, 2004).

Desde la perspectiva religiosa, la existencia humana es multidimensional, si se considera que el hombre posee una conciencia relacionada con la percepción de los acontecimientos externos e internos. Así mismo, tiene la aptitud para conocer al mundo y buscar su esencia. Todo esto brinda una explicación al ser humano sobre su significado y sentido en el mundo. Beit-Hallahmi y Argyle (citados por Quiceno y Vinaccia, 2009) proponen tres dimensiones de la religión: una cognitiva (creencia religiosa), comportamental (comportamientos religiosos y rituales) y afectiva (vínculos hombre - transcendencia), como eje de apego y fuerza que expande y libera la mente, alma y espíritu. Por ello, la religión tiene una correlación y semejanza con la dimensión psicológica al momento de dar un significado del ser humano y establecer el propósito y misión en la vida, debido al impacto en “afectar la vida de las personas que recurren a ella como una forma de resolver las preguntas que los angustian e inquietan y los conducen a buscar una respuesta” (Álvarez, 2009, p. 5).

Finalmente, la tercera y última dimensión es la *dimensión social*, en la cual hay un reconocimiento y establecimiento de rol e identidad que le permite al ser humano el desarrollo en el entorno, la interacción con individuos con características semejantes y diversas, junto con el aprendizaje de los conocimientos necesarios para sobrevivir en su ambiente y la capacidad de autorregularse y ser regulado y controlado, a partir de la realimentación aprendida. Zubiri (2005) afirma que los hombres estamos vertidos los unos a los otros, y ello es asociado a dos componentes principales: 1) el comportamiento esquemático humano de transmisión de las realidades, donde el hombre se encarga de transmitir actos y pensamientos tangenciales y no de la imaginación, al momento de enfrentarse con la realidad pasada, presente y futura; ello, a su vez,

permite aprehender de las cosas como reales, convirtiéndolas en ideas, principios y costumbres sociales y culturales. Y, 2) la estricta base genética, en la cual los seres humanos interactúan entre sí como raza animal con características que los distinguen. Aquí, la inteligencia y el raciocinio configuran funciones mentales superiores, pues quien lo transmite “es un animal de realidades y a quienes se le transmite, es otro animal de realidades” (Zubiri, 2005, p. 47). Esto es aprendido durante la evolución y desarrollo humano, y transmitido por los progenitores mediante el código genético, de generación en generación.

Lo anterior permite comprender que el hombre está inmerso en un grupo de diversos hombres y, continuamente, se genera una interrelación e intercambio con el ambiguo concepto de los *otros*, pues las acciones de uno impactan en el resto de la población y viceversa. De este modo, el hombre es un ser social con un rol, al promover la práctica y la participación organizada como expresión natural de la humanidad (Murcia, et al, 2016). En este orden de ideas, desde la perspectiva religiosa, Koenig et al. (2012), sustenta que la religión es una impronta histórica en la memoria de las personas, como individuos, y de los diversos grupos poblacionales, como comunidad. Dicha impronta es transmitible y replicable a través de los años, por lo que la participación religiosa incluye la participación organizada dentro de una comunidad, al igual que las prácticas privadas. Independientemente del contexto, la religión tiene sus raíces en una tradición reconocida que surge de una comunidad con creencias y prácticas comunes indicada por: sentimientos observables (por ejemplo, las creencias sobre la existencia de Dios); comportamientos (como asistir a servicios religiosos); y vivencias (como experimentar una conversión religiosa), todas relacionadas con lo divino o sobrenatural (Hill et al., 2011). Estas, además, influyen en el desarrollo psicológico, afectivo y comportamental del individuo, asociado a los dogmas y doctrinas propias que constituye cada religión.

Considerando las dimensiones previamente expuestas, Vélez (1989) piensa que el humano es un ser integral, en el que influyen las características biológicas, psicológicas, sociales y espirituales. Precisamente, se denomina integral, debido a que es imposible de separar en sus dimensiones (cada una influye sobre la otra). La óptima relación y estado de sus dimensiones es lo que permite la conservación de la especie humana, brinda un estado de salud y facilita la promoción del concepto: bienestar humano.

Así pues, desde sus inicios, el bienestar humano estuvo ligado al tema de la salud, entendida por la Organización Mundial de la Salud [OMS] (1946), como “un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad” (p. 1). Es a partir de este momento, cuando emerge la noción de bienestar como un componente de la calidad de vida. A través de la historia, el término de “salud” pasó por el pensamiento mágico atribuido a los poderes especiales, a fuerzas externas o fenómenos de la naturaleza, fuertemente consagrado y castigado por la Iglesia católica. Luego, le siguió un naturalismo hipocrático que, según Vergara (2007), era racionalista y atribuía la enfermedad a desequilibrios orgánicos, como un estado de no bienestar.

Después, con la Revolución Industrial y el desarrollo del capitalismo, se marcaron cambios sociales que llevaron a identificar al medio ambiente como un factor influyente sobre el estado de salud de las personas. Por esto, empezaron a tenerse en cuenta no solo los aspectos biológicos y físicos, sino los económicos, sociales y políticos relacionados con la salud. En el modernismo, con los aportes de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), la salud y el bienestar se explicaron como el resultado de la interacción de las características personales de cada sujeto y su ambiente, tanto pasado como presente; es decir, es el acúmulo de los hábitos y las condiciones vividas de cada persona (Rodríguez, 2007).

En la actualidad, la salud es comprendida desde la perspectiva biologicista, en la cual, se interrelacionan los principios anatomo-fisiológicos, las alteraciones del equilibrio (homeostasis) y la exposición de factores externos, sociales y culturales.

Acorde a lo ya expuesto, es a partir del concepto de salud y de su evolución histórica que se introduce la noción de bienestar, sustentada por:

- **La psicología**, desde las corrientes filosóficas, como la escuela hedónica que relaciona las experiencias emocionales positivas y negativas de las personas, a lo largo de su vida, y la escuela eudaimónica, concentrada en la capacidad de crecimiento y desarrollo personal. Al respecto, según Aristóteles, la verdadera felicidad (del griego *eudaemonia*) se encuentra en la expresión de la virtud e implica vincular las experiencias con las actividades que la persona realiza, que le hacen sentirse viva y realizada,

con lo cual se concluye en el conjunto de una vida lograda (Valle Raleigh et al., 2011).

- **La antropología**, que concibe la subjetividad, donde el bienestar se relaciona con la felicidad, la satisfacción de la persona consigo misma, la construcción social del individuo y la calidad de vida basada en el ambiente, en conjunto con su estado físico (Díaz et al., 2006).
- **La salud**, desde el modelo biopsicosocial de Engel (1977), que reconoce al ser humano como el resultado de sus procesos biológicos, psicológicos y sociales (Oblitas, 2008).
- **La espiritualidad**, que concibe al alma como motor del ser y el espíritu, como realidad no material que impulsa mejores condiciones de vida para el progreso y desarrollo del individuo. El alma es “vía de perfeccionamiento para el ser humano, desde ella la persona puede llegar a ser más persona, el humano más humano en todas y cada una de sus dimensiones” (Palacio, 2015, p. 473).
- Y, por último, sustentado desde **lo social**, en donde el bienestar no está relacionado solamente al individuo y sus características, sino también al entorno social que lo rodea (Blanco y Díaz, 2005).

En síntesis, el bienestar es percibido por las emociones, sensaciones y estados anímicos y motivacionales inmediatos, o la integración de estos a través del tiempo. El bienestar es manifestado mediante las conductas y comportamientos de la persona, visualizado en la comunicación, la interacción social, el autocuidado y la somatización (percepción de síntomas somáticos asociado a los desórdenes de ánimo), como fenómeno en la relación cuerpo-mente. Para establecerlo y conservarlo, es necesario seguir las recomendaciones fundamentales a nivel:

- Físico: cuidado del cuerpo para mantenerse saludable ahora y en el futuro.
- Emocional: comprender y respetar los sentimientos, valores y actitudes individuales y de los demás, e identificar los aspectos positivos y entusiastas de la vida.
- Social: mantener relaciones saludables, disfrutar de estar con los demás, desarrollar amistades y relaciones íntimas, comprender los entornos sociales, preocuparse por los demás y dejar que los demás se preocupen por uno.
- Espiritual: encontrar propósito, valor y significado en la vida (con

o sin religión), y participar en actividades que sean coherentes con las creencias y valores de cada persona.

Mackey (2000) concluye que “el bienestar humano es una integración holística del bienestar físico, mental y espiritual, que alimenta el cuerpo, compromete la mente y nutre el espíritu” (p. 36).

Todo lo expuesto antes es lo que se convierte en criterio de evaluación para la ERE, no solo en su conquista final sino también desde los diversos ejercicios y experiencias que se requiere vivir para ir tejiendo la propia historia de bienestar. Es ello lo que conduce a la construcción de un ecosistema evaluativo, lo que dispone a las personas para gozar la propia experiencia vital y dar pasos para salir al encuentro de otros. Finalmente, se trata de aquello que motiva a crecer en los vínculos que fortalecen el tejido, donde todos los hilos de la cultura son susceptibles de formación, en reconocimiento del otro, tanto desde el diálogo, como desde la trascendencia con pretensiones de conquistas de espiritualidad, como estilo de vida para el siglo XXI.

INTERIORIDAD Y APERTURA HUMANA

Si se reconoce la dinámica de la espiritualidad humana, lo que en verdad se está asumiendo es la dimensionalidad humana. El individuo no es solo corporalidad, psiquis, capacidad para relacionarse o espiritualidad. Se es todo eso, solo que para hacer una comprensión y estudio más profundo de lo humano, se precisa hacer esta disección pedagógica, la cual, en muchas ocasiones, se pasa por alto llegando a reducir a la persona a una sola de dichas dimensiones. Como se ha intentado dejar claro, en este macroproyecto investigativo, uno de los absurdos más delicados y complejos para los seres humanos tiene que ver con el sinsentido, la desintegración personal, la incongruencia y demás sinónimos que también requieren ser incluidos en los criterios de evaluación para la educación religiosa colombiana.

Ante este nivel de análisis y de comprensión, es necesario indicar que la consideración respecto a la dimensionalidad humana encuentra su apoyo en Viktor Frankl, quien dedicó su vida a analizar y describir profundamente al ser humano. Este neurólogo, psiquiatra y filósofo es reconocido porque hace “[...] una propuesta alternativa para las dos escuelas psicológicas de su época: el psicoanálisis freudiano y la

psicoterapia adleriana” (Cuellar, 2017, p. 83). Sin embargo, la logoterapia no es la única proeza de este vienés, pues solo con revisar su biografía se puede reconocer que fue un genio.

Frankl analiza y describe al ser humano de tal forma que, desde sus planteamientos, construye una visión antropológica: el ser humano es un ser de dimensiones (ontología dimensional), de tal modo que tiene una corporal, una psicológica y una espiritual. Dichas dimensiones no son excluyentes entre sí, sino que la más alta es más inclusiva. Así, no resulta razonable tomar a la persona como una división de partes, cuando en realidad es una unidad-totalidad. Es más, el mismo lector puede reconocer, por experiencia propia, que alguna problemática sufrida, en cualquiera de aquellas dimensiones, puede afectar colateralmente a las demás:

[...] quizá un niño que sufre infecciones frecuentes de los oídos aprenda a hablar más lentamente que otro que no tiene este problema físico. En la pubertad, los drásticos cambios físicos y hormonales inciden en el desarrollo del yo. Por el contrario, los cambios físicos del cerebro de algunos adultos mayores generan deterioros intelectuales y de la personalidad. (Papalia et al., 2012, p. 6)

En los ejemplos anteriores, se ve cómo algunas cuestiones corporales generan afectaciones en la esfera psicosocial. Sobre esta relación estrecha entre las dimensiones, Martínez et al. (2015) ponen de manifiesto:

Viktor Frankl (2007) define al hombre como una unidad a pesar de la multiplicidad afirmando que es una totalidad (Frankl, 1997) tridimensional (Martínez, 2013), que consta de las dimensiones biológica, psicológica y espiritual. Así, la dimensión biológica contiene la vida orgánica en general que circunscribe entre otros elementos, la reproducción (Noblejas, 2013; Frankl, 1997), factores genéticos, temperamento (Martínez, 2011), placer y sexo (Frankl, 1995, 1997), pero ante todo la dimensión biológica es un instrumento de la dimensión espiritual (Martínez, 2011; Frankl, 1990, 1992, 2009). Para Frankl el organismo biológico cumplirá entonces una doble función, la función instrumental y la función expresiva, (Freire, 2002) [...]. (pp. 118-119)

La cita anterior evidencia que el neurólogo vienés no estaba interesado en denigrar ninguna de las dimensiones humanas. De hecho, se reconoce, por ejemplo, que la biológica es expresión de la espiritual. Piénsese en el hecho de que la primera mediación de encuentro del individuo con el mundo y con los otros es la misma corporalidad.

Ahora bien, luego de haber indicado que a la persona hay que considerarla como una totalidad, es preciso aclarar que, en este apartado, se hará el abordaje puntual de la dimensión espiritual, a la manera en que es concebida por Frankl, pues esto facilita la comprensión de la propuesta epistemológica del presente capítulo. Del mismo modo, no hay que olvidar que, en los textos anteriores, resultado de esta macroinvestigación, se ha planteado a dicha dimensión como una de las tres categorías (triple base nuclear) “[...] para la comprensión y la praxis de la Educación Religiosa en tanto disciplina escolar en el marco de la Escuela Colombiana” (Moncada, 2019, p. 54).

Frankl considera que la dimensión espiritual, existencial o noológica, como aparece en algunos de sus textos, es la que caracteriza al individuo, “[...] pues explica los fenómenos únicamente humanos. De entre ellos hay uno que para mí constituye el más representativo de la realidad humana. He circunscrito este fenómeno en términos de -el hombre en busca de sentido-” (Frankl, 1999, p. 24). No obstante, antes de continuar haciendo referencia a esta dimensión, es necesario hacer la siguiente aclaración: el uso del concepto espiritual por parte de este autor no debe asumirse con una connotación religiosa,

[...] sino más bien, con la intención de poner de manifiesto que hablamos de una cuestión referente a fenómenos específicamente humanos, en contraste a fenómenos que podemos compartir con otros animales. En otras palabras, lo “espiritual” es lo que hay de humano en el hombre. (Frankl, 1999, p. 35)

Eso que hay de humano en el ser humano tiene que ver con varios aspectos. El primero de ellos es la responsabilidad, la cual debe entenderse como la habilidad para responder. Responder, Frankl lo asocia con la filosofía contemporánea –obviamente, de su época–, en la que se hablaba de “existencia” como modo específico del ser, ese existir como el “salir de sí”. El médico vienés bebe de la filosofía existencial y de la fenomenología, para construir sus planteamientos. Así, “[...] la existencia humana se puede traducir en la siguiente fórmula antropológica: ser-yo, quiere decir ser-

consciente y ser-responsable” (Frankl, 2005, p. 151). La responsabilidad radica en el hecho de considerar que es la vida la que está interrogando constantemente al individuo. A medida que se vive, se nos cuestiona y, así mismo, se responde-en-acción (Frankl, 1999).

El ser humano, como ese que está orientado al sentido, se dirige a algo que no es él mismo, hace uso de su conciencia que es intencional, pues se moviliza hacia actividades, personas (incluso la divinidad), así como hacia objetos que tienen importancia, que poseen una connotación de valor para él, que le proporcionan sentido. Por esto, no solo se-está-en-el-mundo, se-es-en-el-mundo-con-otros y es la conciencia la que orienta, en la búsqueda de sentido, pues ella tiene intención. El decidirse ante aquello que es valioso es clave, ya que el hombre “[...] es el ser que siempre decide” (Frankl, 2008, p. 90). “La existencia auténtica estará presente allí donde el ser humano decida por sí mismo, no donde se vea compelido a ir” (Frankl, 1999, p. 41). Por esto, no es posible decirle al otro cuál es su sentido, hacia donde se debe dirigir para alcanzarlo. Eso es algo que le corresponde a cada quién y que depende de su responsabilidad y su libertad. Al fin y al cabo, “es tarea de la conciencia revelar al hombre su *unum necesse*, lo único necesario. Pero esta cosa es absolutamente única para cada persona, puesto que es la única posibilidad que tiene la persona de hacer realidad una determinada situación” (Frankl, 1999, p. 51).

Este último planteamiento es una muy buena explicación del porqué algunas personas se orientan hacia la búsqueda, hacia la conexión con lo divino y/o con lo religioso, y por qué otras no lo hacen. Como ya se dijo, la conciencia tiende hacia algo, es intencional. De allí que el ser humano vea en el mundo aquellas situaciones, objetos y seres valiosos a los cuales decide encaminarse. Quien no ve a la figura divina o a la religión como eso que le atrae, no significa que no tenga sentido en su vida, o que es necesario “enseñarle” determinado credo religioso para que viva de “mejor manera”. Con esto, tampoco debe pensarse que hay que desconocer o rechazar a quiénes sí encuentran una conexión profunda con lo religioso y con lo divino. El tender o no al encuentro del ser humano con estos aspectos evidencia la existencia de la espiritualidad humana y su despliegue, en la medida en que la persona responde ante lo que vive y elige desde su libertad.

Si se concibe al individuo desde la ontología dimensional frankliana, como una unidad-totalidad, es maravilloso apreciar que, desde la

dimensión espiritual, se le reconozca al mismo la capacidad de actuar, de ser libre, responsable, de buscar un sentido. Es allí donde se le concede al ser humano su fuerza, aquello que él puede ser (desde la posibilidad del cambio constante) y hacer. Dicho todo esto, es menester preguntarse por la relación existente entre la visión antropológica de Frankl, la dimensión espiritual desarrollada por el mismo autor y la concepción de dimensión espiritual (interioridad y apertura) presentada a lo largo de esta macroinvestigación. Cabe anotar que aquí no se abordarán, de manera detallada, todas las consideraciones expuestas en capítulos anteriores de nuestras obras (específicamente de Moncada, 2019 y López et al., 2021), no solo porque la pretensión de este apartado no lo permite, sino porque también es pertinente que sea el lector quien acuda a dichos materiales para que conozca la importancia de las premisas allí contenidas.

Dentro de esta misma comprensión relacional entre interioridad y apertura humana, el texto *¿Qué es lo nuclear de la educación religiosa como disciplina escolar en Colombia?* aporta considerablemente. Allí, Moncada (2019) rastrea y presenta, en la ley colombiana sobre ERE (componente nomológico), basado en autores de nuestro país que se han dedicado al abordaje del área (componente teórico), así como en las consideraciones de una muestra de docentes (prácticas pedagógicas), la existencia de la triple base nuclear. Esta se refiere al marco que sustenta el corpus epistemológico de la educación religiosa como disciplina escolar. es decir, en esos tres campos del conocimiento, se evidencia el tratamiento de la dimensión religiosa, espiritual y trascendente.

En la segunda parte de su capítulo, el mismo Moncada se dedica a presentar lo que se comprenderá por dimensiones, al igual que la especificidad de cada una de ellas. Así, en lo que corresponde a la espiritual, se indica que los conceptos de espíritu, espiritual y espiritualidad pueden ser confundidos con la dimensión religiosa, situación de la que también se previene Frankl, como ya se mostró. Valga aclarar entonces que:

[...] mientras la dimensión religiosa está unida íntimamente a las dinámicas culturales propias de cada contexto y momento histórico humano, la dimensión espiritual está en mayor intimidad con la expresión de los procesos subjetivos que posibilitan el conocimiento de sí, la conciencia, la búsqueda por el sentido y la transformación del estilo mismo de la vida humana. (Moncada, 2019, p. 75)

Esto advierte que la forma como será comprendido lo espiritual en el ser humano apunta a lo subjetivo, a lo propio de él, a lo que lo hace ser lo que es (de igual manera en que lo concibe Frankl), y le permite la modificación de sí mismo. Nótese que también está el buscar el sentido. Y para sustentarlo mejor, Moncada se basa en autores como Enric Benavent, Marià Corbí, Michael Foucault, André Comnte-Sponville, Gerardo Remolina, Danah Zohar, Ian Marshall, Francesc Torralba y Ramón Gallegos.

Luego de que se hace claridad sobre lo espiritual, se aborda la dimensión trascendente que, del mismo modo, tiende a asociarse con lo religioso, pues es comprendida desde el lenguaje metafísico. No obstante, “[...] pensar en trascender es concebir nuestra historia como un núcleo de transformación constante que nunca cesa, por la misma prospectiva que tiene el ser humano de la vida en tanto condición de posibilidad de perfectibilidad” (Moncada, 2019, p. 78). Trascender, entendido como el “ir más allá”, ubica a la persona en un horizonte amplio de pensamiento y acción, de conciencia de sí y de su entorno para gestar un cambio. Ante esto, no hay que olvidar que el individuo, en su búsqueda de sentido, está orientado por la conciencia que es intencional; es esta última la que orienta en la consecución de lo valioso que hay más allá de sí:

El hombre está siempre orientado y ordenado a algo que no es él mismo; ya sea un sentido que ha de cumplir ya sea otro ser humano con el que se encuentra. En una u otra forma, el hecho de ser hombre apunta siempre más allá de uno mismo, y esta trascendencia constituye la esencia de la existencia humana. (Frankl, 1994, p. 11)

La apertura y la alteridad son elementos claves de la espiritualidad humana. Por ello, en el capítulo *Educación religiosa escolar: hacia una didáctica específica en el marco de la espiritualidad*, se habla de esta última mostrando la existencia de una dinámica armónica entre la interioridad y la apertura. “Así pues, en la práctica cotidiana, cultivar la espiritualidad significa retomar el núcleo de la identidad para, desde allí, abrazar la naturaleza más genuina y propia de la estructura humana: ser nudos en una red de relaciones (infinita) [...]” (López et al., 2021, p. 132).

Desde la dimensión espiritual se da el autoconocimiento, la búsqueda por el sentido y su hallazgo y, a partir de allí, se genera el reconocimiento y el encuentro con el otro, con lo otro y con el otro (como absoluto):

[...] el llamado es a ser para los otros y, en ningún caso, para vivir aislados y sin ningún tipo de vínculo. Antes bien, el entrelazamiento en el que se involucra la persona, cada vez más, hace que el sentido de la vida que tanto se anhela, sea hallado y vivido. También ello es derivado de la espiritualidad y de la trascendencia y el pluralismo, los cuales permiten reconocer y valorar al otro en sus experiencias culturales. (López et al., 2021, p. 140)

Una manera de profundizar en este análisis es retomando la relación entre la interioridad-apertura y el aporte de los estudios de la religión a la ERE, más específicamente de la antropología y la psicología. Por ejemplo, en el libro *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*, se abordan dichas disciplinas más la sociología y la fenomenología de la religión. Si se observa atentamente, cada uno de aquellos estudios reconoce la triple base nuclear, es decir, la dimensión espiritual, trascendente y el pluralismo religioso. Otro ejemplo es la antropología de la religión, en cuanto estudia “[...] los orígenes (y evolución), la naturaleza, el sentido y la validez de las creencias y prácticas religiosas, en lo individual y en los grupos sociales” (Botero, 2017, p. 38), y se interesa en apreciar aspectos de la religión no solo desde lo cultural, sino también desde lo personal, esto es, la forma de expresión interior y exterior.

En la valoración de las creencias y prácticas religiosas de quienes pertenecen a determinada comunidad, se está reconociendo el despliegue de la dimensión espiritual y trascendente del ser humano, a la vez que se asume la posibilidad de variedad de cosmovisiones mítico-religiosas (pluralismo religioso). De esta manera, se gesta un respeto por las consideraciones del otro, las cuales se originan en lo más íntimo de la persona, para luego trascender hacia la sociedad. “Este aspecto es especialmente significativo para la educación en el contexto latinoamericano, pues las culturas ancestrales, presentes en el continente (y en el país), con diferente intensidad y conciencia, han sido confinadas” (Botero, 2017, p. 56).

Del mismo modo, la antropología de la religión facilita el comprender esa relación singular que establece el ser humano con lo sagrado e invita a que se dejen de lado los juicios de valor éticos y/o estéticos por las creencias y prácticas culturales, de tal modo que se llegue a una “comprensión amplia e inclusiva de las culturas” (Botero, 2017, p. 56). Por último, de la

religión se ha dicho que no hace un aporte valioso en cuanto a la realidad y al conocimiento, comparada con las ciencias positivistas, olvidando que, en verdad, es la expresión de la relación de los seres humanos con el mundo, con lo que vive en él y con los otros. En consecuencia, es una forma de comprender el entorno y desenvolverse allí, un conocimiento que se hace del estar y del ser.

De otra parte, en lo que respecta a la psicología de la religión, hay que decir que la primera, por lo general, tiene una mirada negativa de la segunda, sobre todo ciertos paradigmas desarrollados por autores como Skinner y Freud. Entre tanto, hay otros pensadores que la consideran como una “manifestación propia y valiosa de lo humano (Frankl, James)” (Cuellar, 2017, p. 78). En el capítulo *Psicología de la religión y Educación Religiosa Escolar*, se hace un recorrido por algunos de dichos paradigmas, mostrando sus consideraciones particulares en torno a la religión. Por eso, el lector está invitado a la revisión de dicho documento del primer libro resultado de esta macroinvestigación: *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la educación religiosa escolar* (Botero y Hernández, 2017). Cabe señalar que, en dicho apartado, se aborda la propuesta de Viktor Frankl, la cual ya se ha desarrollado aquí, al igual que las consideraciones de Howard Gardner referidas a la inteligencia existencial, así como lo planteado por Dahna Zohar e Ian Marshall, en lo que respecta a la inteligencia espiritual (IES). De Gardner hay que decir que es en el año 2001 cuando propone la existencia de tres inteligencias más, entre ellas, la existencial:

La inteligencia existencial tiene que ver con la capacidad de situarse uno mismo en relación con facetas extremas del cosmos: lo infinito y lo infinitesimal, el significado de la vida y de la muerte, el destino final del mundo físico y psicológico, experiencias como sentir un profundo amor o quedarse absorto ante una obra de arte (Gardner, 2001, p. 68-69). Esta es la “(...) capacidad de la especie para insertarse en cuestiones trascendentales”. (Gardner, 2001, citado por Cuellar, 2017, p. 86)

Pese a esto, el psicólogo estadounidense no termina por avalar del todo dicha inteligencia, situación que no sucede con Zohar y Marshall, quienes plantean que:

[...] experimentar «lo espiritual» significa estar en contacto con algún conjunto más grande, profundo y rico que sitúa nuestra presente situación limitada en una nueva perspectiva. Es poseer un sentido de «algo más allá», de «algo más» que confiere sentido y valor añadidos en lo que ahora somos. Ese «algo más» espiritual puede ser una realidad social más profunda o una red social de significados. Puede ser conciencia o hallazgo de dimensiones mitológicas, arquetípicas o religiosas de nuestra situación. Puede ser un sentido más profundo de la verdad o la belleza. Y puede ser, abrirse y adaptarse a una sensación profunda y cósmica del todo, una sensación de que nuestras acciones forman parte de un mayor proceso universal. (Zohar y Marshall, 2001, p. 31)

Con las consideraciones de estos autores, se está reconociendo no solo la dimensión espiritual, como conciencia intencional (orientación hacia el sentido), sino también la trascendente, en cuanto se valora un algo más que no está en el mismo individuo (está en el afuera). Pero ¿cuáles serían, en concreto, los aportes de la psicología de la religión a la ERE? Más que listar una amplia cantidad de ellos, habría que considerar lo que se ha venido planteando a lo largo de este apartado acerca del hecho de apreciar aquellas dimensiones más que como manifestaciones particulares; esto es, propias de un credo, asumirlas como “la expresión del ser de la humanidad” (Cuellar, 2017, p. 89). Y es allí donde caben, incluso, las increencias, como resultado del ejercicio de la libertad y responsabilidad del individuo.

Ahora, es menester evidenciar cómo la corporalidad y la interioridad (dimensión espiritual) trascienden, se concretan, se hacen plenas en lo comunitario, en cuanto posibilidad política que piensa y actúa a la luz de la orientación no solo personal, sino de todo un pueblo. De allí se van a derivar muchas de las pistas para los indicadores de evaluación que, se estima, corresponden específicamente a la Educación Religiosa Escolar.

LO COMUNITARIO CONCEBIDO DESDE LA ERE

El aspecto comunitario de la Educación Religiosa Escolar ya ha sido señalado por varios autores, como Lara et al. (2015) y Meza et al. (2015), desde la lectura que hacen sobre la articulación entre las pedagogías críticas y la teología de la liberación. Así mismo, lo han abordado, a

partir de la perspectiva de los escenarios de diálogo para la paz, las propuestas de Jaime Laurence Bonilla (2015, 2016) y Natasha Ramírez (2016). Y, por último, en la dinámica histórica del trabajo colaborativo del macroproyecto en el que se circunscribe este libro, donde también se ha señalado la importancia desde la implicación de la dimensión trascendente del ser humano (Botero y Hernández, 2017, 2018; Cuellar y Moncada, 2019; Cuellar et al., 2020a; Cuellar y Mahecha, 2021).

Sin embargo, en el ambiente escolar, todavía sigue una percepción de lo religioso, lo trascendente y lo espiritual como algo ajeno en relación con las dinámicas propias de la cotidianidad humana, cuando, en realidad, es todo lo contrario. Se sabe que dicha confusión se da en orden a los procesos de proselitismo religioso que proponen algunos docentes del área de la Educación Religiosa Escolar (Beltrán, 2020), los cuales se entrelazan con intimismos, ritualismos y hasta fundamentalismos que desdibujan la identidad de una espiritualidad llamada a emanar vida, en medio de la interioridad de los individuos y, por ello, a favor de la comunidad.

De ahí que sea necesario manifestar, en este acápite, una síntesis de cómo las dinámicas de las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente, desde el desarrollo de la ERE, necesitan vivir la vinculación directa con procesos de consolidación y crecimiento comunitario, en el marco de la vivencia de valores específicos que podemos llamar espirituales, en cuanto libres y tendientes a la edificación personal y colectiva.

Inicialmente, conviene recordar que el bienestar humano se refiere a la salud desde el compromiso con el propio equilibrio, pero también debe afirmarse que la búsqueda de salud comunitaria guarda relación directa con el equilibrio entre las necesidades de la persona individual y las necesidades de la comunidad humana.

Se trata de un equilibrio que también aplica cuando se da paso a la complementariedad entre las motivaciones internas y externas de los seres humanos, procurando sintetizar aquello a través de la puesta en escena de la corporalidad que, para el caso del cuidado y la promoción de la comunidad, se concibe como la importancia de que cada individuo sea sí mismo, en la cultura desde su propio lenguaje y desde su propia cultura, llamada a ser enriquecida y a enriquecer, a partir de la interacción comunitaria.

Por ello, como si se tratara de un común denominador, a lo largo de toda esta investigación, se habla de una evaluación para la ERE que sea de calidad, aspecto que aquí se relaciona con una comprensión evaluativa que involucre, de manera explícita, el bienestar de la comunidad. Esto evidencia la necesaria autenticidad y congruencia en cada aspecto de la formación para el pluralismo, la trascendencia y la espiritualidad de toda una comunidad, empezando por cada uno de sus individuos.

Cuando se profundiza en la espiritualidad como articulación de la interioridad con la manera de existir de las personas, queda claro que la educabilidad sí es una posibilidad pedagógica, en el marco de las múltiples características de la educación religiosa como disciplina escolar. Además, se sabe que, ante la educabilidad, aplica el desarrollo curricular, didáctico, pero también evaluativo. Por ende, tiene mucho sentido hacer un esfuerzo más, no solo por comprender las maneras de aprender a vivir a favor del bienestar, sino también por aprender a identificar los principales indicadores de evaluación de dicho camino formativo. Así pues, una de las maneras de poner en escena esta experiencia de formación en pluralismo religioso, desde la comprensión y la práctica profunda del diálogo; de formación en la valoración de la trascendencia, en cuanto apertura humana; y de espiritualidad, como constante búsqueda de concreción de la vivencia de los valores conducentes a experiencias de realización personal y comunitaria; es ejercer la sabiduría y el carácter necesarios para hacer de lo que muchas veces es etéreo y abstracto, una realidad en el cotidiano vivir, en variados escenarios de socialización.

No es claro, entonces, el orden de relación entre comunidad y ERE, pero sí es evidente que la comunidad se dinamiza a sí misma a favor o en contra de la vida, dependiendo de sus decisiones cotidianas. Mientras tanto la ERE tiene cada vez más establecido que uno de los criterios de valoración de su identidad es el bienestar de la comunidad, desde la formación profunda en aspectos relacionados con la trascendencia, el pluralismo y la espiritualidad. Esto se constituye en una lucha a pulso por conquistar aquello que, por distintas razones, no goza de buen nombre, en medio de la comunidad académica ni de la comunidad educativa en general.

Tal es así que es conveniente hacer alusión a la forma como ha sido desatendida la ERE desde las distintas pruebas externas, donde lo más cercano a ser evaluado es lo que se relaciona con las competencias

ciudadanas, entre las cuales ya se incluiría la necesidad elementos como la capacidad para la relación interpersonal, el equilibrio emocional, personal y espiritual, así como la vivencia formada e intencionada de los valores espirituales (Cuéllar et al., 2020a). El aporte de esa serie de valores espirituales ya indica algunos de los múltiples criterios para evaluar una asignatura que, no por desconocida, deja de tener profundidad, vigencia y validez, en un siglo XXI bastante retador, en el marco de las realidades de diálogo a favor de la valoración de la diversidad y el pluralismo, de la necesaria trascendencia y del vital cultivo de la espiritualidad. Dar vida a ello significará también dar vida a la comunidad y a las experiencias forjadas con autenticidad, donde realmente las personas se conciben a sí mismas como aquellas llamadas a edificarse mutuamente, en medio de la construcción de conocimiento, de vínculos y de proyectos.

Esposito (2003) propone una nueva perspectiva que no se concentra en la cualidad de común, sino en la de la diversidad, pues la pregunta por lo común está precedida por la de lo propio. Esto es muy oportuno, cuando se piensa en la relación entre ERE y comunidad, más aún en la relación entre ERE y evaluación. De esta última deriva la comprensión de un ecosistema de los procesos evaluativos, cuya misión es identificar las características particulares del propio proceso, dentro de un ecosistema educativo tendiente a la orientación hacia el desarrollo integral que incluye planes de mejoramiento, en el marco de todo un horizonte institucional, incluidos el PEI de cada colegio, así como su manual de convivencia y su sistema institucional de evaluación. Aquí es clave la búsqueda constante del diálogo interdisciplinar con los distintos proyectos transversales adoptados por las respectivas comunidades educativas. Todo ello responde a lo que se ha venido denominando una *evaluación de necesidades* que, en este caso específico, se refiere a las necesidades de una comunidad de valorarse y valorar sus múltiples posibilidades de crecimiento.

Se reafirma, entonces, que una mirada comunitaria desde la ERE necesita privilegiar la diversidad, asumiendo que el concepto de una comunidad es complejo por la dinámica de las diversas intersubjetividades que allí acontecen, donde, más allá de intentar uniformar a los sujetos bajo una misma cultura, religión o, en general, cualquier forma de comprender el mundo de la vida, se tiene un grupo humano dispuesto a interactuar, convivir y coexistir con quienes le resultan ajenos, pero que, a pesar de ello, los puede reconocer como una familia extendida, mediada por los procesos de socialización.

Esta perspectiva permite que la propuesta de una ERE que cultive el pluralismo religioso tenga mayor sentido, pues, al deconstruir el concepto tradicional de la comunidad, es posible superar los sesgos de construcción de una uniformidad religiosa en nombre de las mayorías o la unión, y que, más bien, prevalezca la convicción de la diferencia como unidad identitaria del grupo humano con el cual se convive. Esto es aún más evidente y necesario cuando se vive en un contexto como el colombiano, el cual se reconoce a sí mismo como multicultural, donde coexisten diversos sistemas religiosos y de increencias, donde hay una fuerte herencia de las cosmovisiones originarias, y donde, en pleno intento de proceso de paz, se escuchan con más fuerza las voces de quienes quieren dar continuidad a la violencia.

De ahí que pensar que la ERE tenga un aporte a la comunidad no es una afirmación desequilibrada, pues sus acciones pedagógicas deben conducir al reconocimiento de la diversidad religiosa como un aspecto valioso de la vida humana. En ese sentido, el cultivo del pluralismo es pertinente para el mejoramiento de las prácticas ciudadanas y convivenciales (Moncada, 2021b), ya que las distintas expresiones culturales construidas por cada sistema religioso sobre sus sistemas simbólicos y de creencias, no son enemigos entre sí, sino diversas formas de comprender la complejidad del mundo de la vida y proponer, así, un proyecto de lo humano.

De acuerdo con lo dicho, es posible evidenciar los aportes de los estudios contextuales de la religión (Moncada, 2020), pues el diálogo inter y transdisciplinar que allí se suscita entre la religión, la cultura, el género, la guerra, el ateísmo, la secularización, el turismo, la política, los medios de comunicación, la ecología, los sistemas socioeconómicos, la ciencia, la educación, la moral, el derecho, entre otros, posibilitan la reflexión articulada entre la incidencia de los sistemas religiosos con la cotidianidad humana, desde la perspectiva de la riqueza de la diversidad.

Ahora bien, si se pregunta por el contexto de la espiritualidad humana, se está indagando, en últimas, por el aporte de la ERE al cultivo del “sentido, propósito e integración personal del sujeto” (Vargas y Moya, 2019, p. 132) que, cuando se contempla desde la perspectiva de lo comunitario, hace alusión a la interrelación subyacente entre el sujeto y su comunidad al acontecer del proceso de socialización y educación, donde los factores de la autorrealización, aprehensión de valores y desarrollo de la personalidad son abordados desde la experiencia de la cotidianidad

humana compartida con los otros (Vargas y Moya, 2019). Sin embargo, no se está hablando con exclusividad de una indagación por el comportamiento humano en solitario y sus procesos de pensamiento (Cuellar, 2017), pues bien lo señala la psicología de la religión que es posible indagar por las particularidades que posibilitan entender la cotidianidad desde una filosofía de la vida enriquecida por la interactividad humana. Al fin y al cabo, aquí la acción del conferir sentido es ampliada en el compartir con los demás, que, con similitudes y diferencias, hacen parte del mundo de la vida experimentada día a día.

No se puede evitar aquí la pregunta por la trascendencia. Al respecto, e intentando superar cualquier reduccionismo a su comprensión desde lo meramente sobrenatural o metafísico, tiende a conducir a la comunidad humana por la pregunta de la apertura, donde la alteridad es condición de posibilidad de construcción social (Moncada, 2019). Sin embargo, este reconocimiento de apertura no es meramente conceptual, sino que conlleva un compromiso social de transformación de la sociedad, de concienciación del mundo de la vida, así como de emancipación de cualquier tipo de opresión que aliene a la comunidad (Freire, 1970).

Frente a esto, la dimensión trascendente está siendo entendida desde la posibilidad de apertura humana que, más allá de la tradicional sustentación epistemológica y práctica de dicho concepto, es una alteridad experimentada con el otro, el mundo y el absoluto; representa una apertura al mundo de la vida que vincula de forma obligante al compromiso social, pues no se desarropa del ejercicio de ciudadanía, sino que lo explicita a través de la dimensión política de cada uno. Allí, la sociología de la religión brinda aportes de tipo reflexivo y práctico, pues su discursividad no es meramente especulativa, sino que vincula la resignificación del compromiso por la reconstrucción del tejido humano, donde la espiritualidad juega un papel primordial al ser la dotadora del sentido de la vida (Imbachi, 2017).

Así, la ERE no puede ser ciega a las realidades que se tejen en la cotidianidad de sus estudiantes, y ante las dinámicas de diversidad que se evidencian en el mundo de la vida. En realidad, puede y debe proyectarse como un escenario reflexivo, pero también de compromiso social, donde las comprensiones religiosas, espirituales y trascendentes de cada estudiante, más allá de buscar un proselitismo, incidan en la comunidad y el proyecto de lo humano. Ello, de tal forma que se fortalezca la dimensión

política y permita superar cualquier tentación de ensimismamiento, pues el centro ya no estaría en el adoctrinamiento, sino en la transformación del mundo.

A MANERA DE CIERRE

Desde la perspectiva antropológica, se han evidenciado tres elementos fundantes para la comprensión evaluativa de la ERE: bienestar, articulación interioridad-apertura y el compromiso comunitario, los cuales, más allá de ser conceptos memorizables, son necesidades humanas sujetas a la reflexión, pero también a la práctica. De ahí que el siguiente capítulo pretenda dar el piso epistemológico necesario, para que los docentes de Educación Religiosa Escolar puedan proponer prácticas evaluativas coherentes con las competencias emancipadoras (el diálogo, la concientización y la transformación). Es decir, tener en cuenta los contextos, las prácticas de evaluación docente y las necesidades humanas, apoyados desde los aportes de estudios de la religión, tales como la filosofía de la religión, la fenomenología de la religión, la antropología de la religión, la sociología de la religión, la semiología de la religión, la psicología de la religión y los diversos estudios contextuales que tengan lugar (Moncada, 2020).

CAPÍTULO 4.

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS PARA LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

Las sociedades y sus instituciones requieren evaluaciones formales y sistemáticas, a diferencia de evaluaciones cotidianas e informales. Los criterios claves para evaluar los programas incluyen calidad, logros, efectos secundarios y capacidad de respuesta a las necesidades evaluadas.

(Stufflebeam y Coryn, 2014, p. 40)

Este último capítulo tiene como propósito presentar las diferentes perspectivas en las que se hace posible pensar una evaluación para la ERE. Ahora bien, en el transcurso del proceso de investigación sobre las diferentes formas de concebir la evaluación desde el ámbito escolar, se reconoce una problemática en diversas comprensiones de la evaluación, según su contexto y realidad. Algunos autores relacionados son Scriven (1967), Tyler (1973), Díaz (1993), Santos (1993), Stufflebeam y Shinkfield (1993), Tejada, (1997), Castillo y Cabrerizo (2010) y Stake (2010), quienes hacen un aporte significativo al concepto de evaluación desde su estructura, dimensiones, diferencias, características y modelos.

De esta manera, se desarrolla el sentido de la evaluación desde Tyler, Scriven y Stufflebeam, que proponen dos conceptos muy interesantes: *evaluation* y *assessment*. El primero plantea que se utiliza para emitir juicios de valor, mientras que la segunda noción va unida a los métodos de investigación en las ciencias sociales. Sin embargo, para indagar por el sentido de la evaluación, es primordial saber si se puede realizar *evaluation* o *assessment* a las necesidades. Es decir, tiene un mayor sentido profundizar en una intervención apropiada y enfocada en hacer frente a las necesidades que se presenten, la cual nos podríamos plantear la siguiente pregunta: ¿será posible preguntarse por una evaluación de necesidades?

Así pues, para la Educación Religiosa Escolar, la evaluación se ha guiado hacia procesos curriculares y didácticos, entre los que se incluyen

procesos de evaluación de aprendizajes. Por lo tanto, sería muy pertinente preguntarse por las necesidades de la evaluación en la educación religiosa. En otras palabras, ¿cuál es la necesidad que requiere la evaluación en la ERE? Esta interpelación nos lleva a una pluralidad de respuestas, puesto que las necesidades son diversas y se clasifican entre la *evaluation* y el *assessment*. Así mismo, existen también unas necesidades que se orienten hacia los aprendizajes y hacia las metodologías de investigación, en correlación con el contexto.

DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

Evolución histórica

El concepto de evaluación ha estado a través de la historia. Se afirma que la evaluación surgió como instrumento de selección personal en la burocracia china, para luego emerger en la universidad medieval y ser aplicado en el ambiente educativo con los fines de admisión, graduación y la determinación de las condiciones de los estudiantes (Díaz, 1993). Por ende, la evaluación no surgió propiamente en el entorno de la educación. Sin embargo, su funcionalidad llegó a definir las condiciones del proceso educativo. La relación de la evaluación con el ser humano se propicia en cuanto genera, en cierta medida, un juicio de valor en los actos humanos, donde la evaluación será la esencia de análisis.

Con respecto al contexto académico, en el siglo XII y XIII, se otorgaban aprobaciones a los estudios y aplicaban exámenes solo cuando un estudiante solicitaba su grado. Por tanto, la evaluación desde la academia aparece como un recurso para validar el conocimiento adquirido en el proceso, de tal manera que es utilizado al finalizar los estudios y como requisito para adquirir el grado académico.

Los exámenes orales en latín se realizaban en presencia de los maestros y se discutían en público temas filosóficos y religiosos. Estos exámenes se presentaban luego de algunos años de estudio, junto a la supervisión de los profesores que eran garantes de la rigurosidad y exigencia académica para presentar dicha prueba. Muchas comunidades religiosas aplicaban así a los exámenes, para dar a conocer sus centros de estudios a los docentes y dar reconocimiento.

Posteriormente, Juan Amos Comenio, considerado el padre de la pedagogía, publicó *Didáctica Magna*, obra en la que hace notar la importancia de revisar lo enseñado que se haya aprendido. En el siglo XVIII, se incrementó el acceso a la educación y, con ello, surgió la necesidad de comprobar y verificar los méritos y niveles de admisión. De esta manera, se crean los exámenes escritos como requisito de ingreso a las universidades y escuelas.

Ya en el siglo XIX nació y se desarrolló la evaluación en la escuela tradicional. En esa época, el control de lo aprendido se realizaba a través de la capacidad de retener y almacenar por medio de exámenes, principalmente del lápiz y papel. Apareció la forma de valorar el trabajo escolar por medio de la calificación, entendida como asignación de nota, constituyendo en algunas naciones los sistemas de evaluación. De este modo, a principios del siglo XX, la evaluación era considerada como medida y se comprende desde una concepción basada en la psicología conductista (Skinner, Watson), fundamentada en las diferencias individuales entre personas y que utilizaba como técnica predominante la aplicación de *tests* (o pruebas), tanto en el ámbito individual como a nivel colectivo. De esta forma, la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en las escuelas.

Así pues, la evaluación empezó a entenderse en relación con la coherencia entre los objetivos y el alcance. Así se dio durante los años ochenta del siglo pasado, con el planteamiento del *modelo de evaluación de Ralph Tyler* (1973), orientado hacia los objetivos. Tyler desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional, asignado a producir cambios en la conducta de los estudiantes por medio de la instrucción. La evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de obtención de los objetivos alcanzados en el proceso.

De esta manera, la evaluación fue considerada como una totalidad dentro del ámbito educativo, porque dentro de la concepción que se tenía de la evaluación en ese momento, no solo se observaba el rendimiento de los estudiantes, sino de todos los factores (profesores, recursos, contenidos, actividades, métodos, programas) integrados en el quehacer educativo.

Por su parte, el *modelo de Stake* (2010) afirma que la personas esperan que la evaluación tenga muchos propósitos diferentes; por ejemplo: documentar eventos, registrar el cambio, ayudar en las decisiones, buscar

el entendimiento o facilitar las reparaciones. Por lo tanto, enfatiza que la evaluación debe surgir de la observación del programa. Este modelo, además, sostiene que existen diferentes maneras de evaluar programas, pero ninguna es la más adecuada. Stake consideraba que era preferible pensar en cómo la evaluación podría funcionar a manera de un servicio y ser útil para personas específicas.

Ahora bien, el *modelo de Contexto, Entrada, Proceso y Producto*, desarrollado por Stufflebeam y Shinkfield (1993), contempla en su estructura básica a los cuatro elementos que conforman sus siglas: la evaluación del contexto, como ayuda para la designación de las metas; la evaluación de entrada, como apoyo para dar forma a las propuestas; la evaluación del proceso, como guía de su realización; y la evaluación del producto del servicio.

ESTRUCTURA DEL CONCEPTO DE LA EVALUACIÓN

La evaluación educativa es un fenómeno habitualmente reducido al aula, referente a los estudiantes y limitado al control de los conocimientos alcanzados a través de pruebas de diverso tipo (Santos, 1988). En la evaluación, como proceso que acompaña y lidera el docente, tiene bajo su responsabilidad diferentes actividades sistemáticas para ser empleadas, según las características de los estudiantes y del contexto, esta se convierte en uno de los componentes principales del proceso de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en cada una de las áreas, y su propósito esencial es contribuir a la formación integral de los estudiantes. Esta última “es un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano a fin de lograr su realización en la sociedad” (Martínez, 2009, p.125)

Así pues, se comprende la evaluación como un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla, en un tiempo prolongado, para obtener información útil. Al mismo tiempo, sirve de guía para la toma de decisiones. Al respecto del desarrollo de este proceso, Castillo y Cabrerizo (2003) exponen los tres elementos que lo componen:

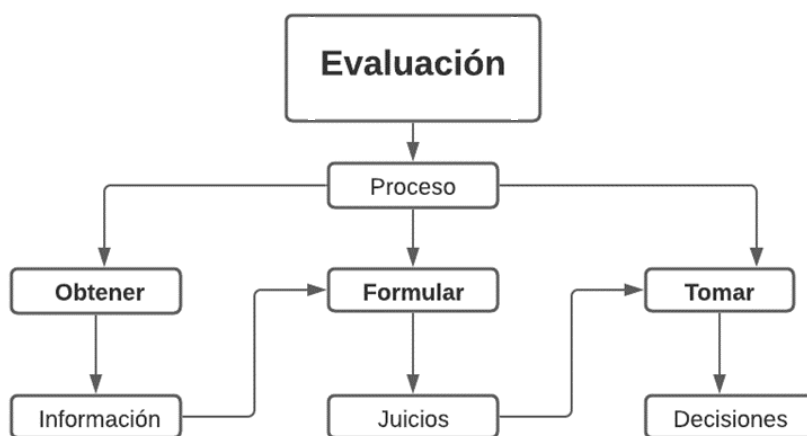
1. Obtener información: emplea métodos-técnicas válidos y fiables para obtener datos e información sistemática, rigurosa, relevante

y apropiada, que establezca la firmeza y seguridad de los resultados de la evaluación.

2. Formular juicios de valor: los datos logrados deben generar la fundamentación del análisis y la valoración de los hechos que se pretenden evaluar.
3. Tomar decisiones: de acuerdo con las valoraciones expuestas sobre la información disponible, se podrán tomar las decisiones más convenientes para cada situación. (p. 18)

Figura 4.1

Estructura básica de la evaluación del aprendizaje



Fuente: Castillo y Cabrerizo (2003).

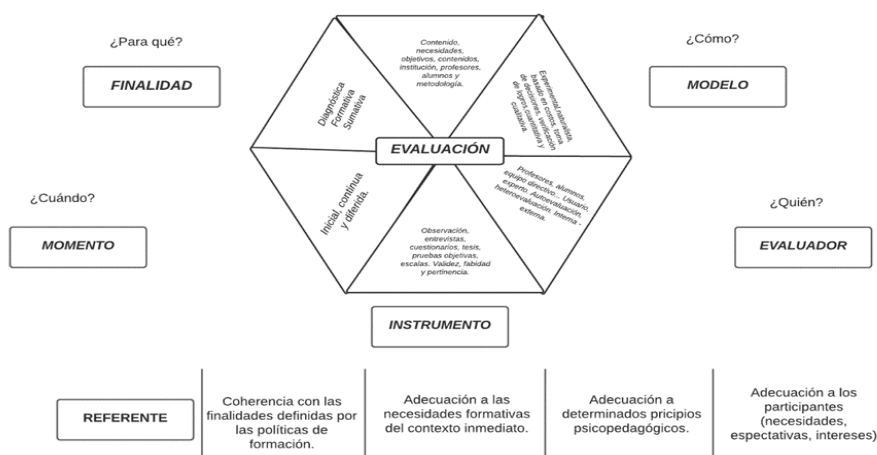
Según Castillo y Cabrerizo (2003), la estructura básica del concepto de evaluación está enmarcada en un proceso, donde se obtiene, en un primer momento, la información o datos por medio de la aplicación de instrumentos de evaluación, para ser analizada. De esta manera, se continúa con el segundo momento, en el cual se proponen juicios ante los datos logrados, para fundamentar el análisis y valoración de los dichos datos que se quieren evaluar. Y, en último momento, el proceso debe llegar a la toma de decisiones, de acuerdo con los análisis realizados sobre la información encontrada en los estudiantes.

DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

Comprendiendo el proceso de evaluación como de carácter continuo e integrador, se presentan diferentes dimensiones con sus elementos y planteamientos. De esta manera, se realiza un diseño y planificación en función de lo que se va a evaluar, usando preguntas que orientan la búsqueda: ¿qué se evalúa?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿con qué?, ¿con quién?, y ¿cómo se realiza? Así lo plantea Tejada (1997):

Figura 4.2

Dimensiones básicas de la evaluación educativa



Fuente: Tejada (1997).

Tejada reflexiona acerca de estas dimensiones básicas de la evaluación educativa que, de alguna forma, responden a las grandes decisiones que el evaluador ha tomado en el momento de la planificación. Dicha elección, por otro lado, va a determinar el diseño del proceso evaluativo. Así entonces, Tejada (1997) muestra en su planteamiento que:

1. **El objeto de evaluación es plural.** Desde los estudiantes a los docentes, administrativos, currículo, programas y necesidades, según los contextos, recursos e instituciones. Por tal motivo, todos deben ser objeto de evaluación, pues todo y todos tienen incidencia en el proceso educativo.

2. **La finalidad del proceso de evaluación.** Esta se plasma en la pregunta ¿cuál es el objetivo, el propósito de la evaluación? Según esta dimensión, la evaluación puede ser:
 - **Diagnóstica**, ya que posibilita conocer la realidad donde se desarrollará el proceso de enseñanza aprendizaje, el contexto donde se encuentra el programa, las características y necesidades de los estudiantes. Esta evaluación permite diagnosticar, para tomar decisiones respecto a las características de los estudiantes, los ajustes a lo curricular, la admisión y las posibilidades y viabilidad del programa.
 - **Formativa**, considerada también la evaluación como proceso. Permite valorar una acción educativa durante su desarrollo, en un contexto explícito, con el propósito de mejorar dicha acción en el transcurso del quehacer formativo. Durante su ejecución, facilita tomar decisiones ante las actividades y estrategias utilizadas (si son pertinentes, si los recursos son adecuados, si los tiempos están proyectados).
 - **Sumativa**, se considera como evaluación de productos, también llamada retroactiva por Stufflebeam y Shinkfield; permite conocer si los objetivos se han alcanzado o no, si los cambios son eficientes. Así mismo, facilita la verificación del mérito de un programa, junto con la toma de decisiones a la promoción, la certificación de los estudiantes y la aceptación de un programa.
 - **De impacto.** Esta finalidad de la evaluación posibilita el análisis de los resultados de un programa, a medio y largo tiempo. De igual manera, permite evaluar hasta qué punto los destinatarios del programa han cambiado sus prácticas.
3. **Momento evaluativo.** Se encuentra muy relacionado con la dimensión anterior (tal como se plantea en la Tabla 4.1). El momento evaluativo establece que la evaluación sea *inicial*, si se refiere a la finalidad diagnóstica; *continua*, si se refiere a la formativa; y *final*, si hace referencia a una finalidad sumativa.

Tabla 4.1*Relación entre finalidad y el momento evaluativo*

Finalidad	Momento	Objetivos	Decisiones por tomar
Diagnóstica	Inicial	• Identificar las características de los participantes (intereses, necesidades, expectativas). • Identificar las necesidades del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.) • Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa.	• Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizajes. • Adaptación – ajuste e implementación del programa.
Formativa	Continua	• Mejorar las posibilidades personales de los participantes. • Dar información sobre su evolución y progreso. • Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa. • Optimizar el programa en su desarrollo.	• Adaptación de las actividades de enseñanza aprendizaje (tiempos, recursos, estrategias, rol del docente, etc.).
Sumativa	Final	• Valorar la consecución de los objetivos, así como los cambios producidos previstos o no. • Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas.	• Promoción, certificación, reconsideración de los participantes. • Aceptación o rechazo del programa.

Fuente: Tejada (1999).

En la práctica educativa, no siempre se evidencia la semejanza planteada, ya que, en algunos momentos, se realiza la evaluación continua, pero con finalidad sumativa, pues la información recolectada no es para mejorar el programa, las estrategias, o las actividades, sino para ir registrando resultados por el momento que, más adelante, se utilizarán en la evaluación final.

4. **La instrumentalización.** Esta dimensión hace referencia a las estrategias, instrumentos y técnicas de recogida de información, como la observación, el análisis de tareas o exámenes, escritos u orales. Todos esos deben responder a las características de fiabilidad, validez y pertinencia con el objeto de estudio de evaluación.
5. **El evaluador.** Hace parte fundamental del proceso evaluativo. Son los protagonistas de la evaluación, quienes intervienen en la actividad educativa y son los usuarios los que participan en la evaluación. Sin embargo, es necesario también que exista una colaboración externa, la cual proporcionará una visión más objetiva, fuera de las posturas que puedan viciar los juicios de valor realizados (Santos, 1993).

El planteamiento de Tejada muestra métodos de evaluación que exponen ventajas y limitaciones, ya que el contexto de la evaluación involucra muchas variables importantes que influyen tanto en la validez de la información disponible, como en las conclusiones que se podrían llegar a alcanzar. Y para superar esas diversas limitaciones, es necesario ingresar los requisitos para cada parte involucrada en el proceso de evaluación, de acuerdo con los contenidos presentados en cada situación (propósito, herramienta de evaluación por materias, etc.).

DIFERENCIA ENTRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y MEDIDA

Para comprender apropiadamente el concepto de evaluación, se deben plantear algunas características y diferencias sobre *evaluación*, *calificación* y *medida*. El concepto de *evaluación* va más allá en relación con los anteriores, por cuanto supone la existencia de juicios de valor. La actividad evaluadora es una característica inherente a la acción humana y necesita de objetividad y sistematización. Al encontrarse con una intencionalidad, objetividad y sistematización, se hacen necesarios algunos criterios como marco de referencia. Por consiguiente, evaluar incluye medir, para lo cual se deben recoger todos los datos necesarios de forma objetiva. Según Cabrera y Espín (1986), el medir establece un “conjunto de acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa sobre cualquier hecho o comportamiento” (p. 87).

Indiscutiblemente, *medir* es condición necesaria para evaluar, pero se reflejan limitaciones. Hace algunos años se pretendió medir el proceso de los estudiantes cuantificando lo aprendido, por lo que se supone que, por mucho tiempo, se haya hecho esta similitud entre medir y evaluar. De acuerdo con Casanova (1992), la evaluación ha sido interpretada como sinónimo de medida durante el tiempo de la historia pedagógica.

En la actualidad este proceso de evaluación ha cambiado, pero, a la vez, se vuelve más complejo que realizar una simple medición con los datos que esta aporta. Dichos datos deben ser interpretados a la hora de evaluar, en relación con la información y los criterios de evaluación establecidos para los objetivos planteados. Los datos aportados por la medición ayudan a determinar en qué medida se han alcanzado, o no, todos y cada uno de los objetivos. En referencia a ello, García (1989) considera que, sin medida, no es posible hablar de evaluación.

Tabla 4.2

Bases pedagógicas de la evaluación

Diferencia entre evaluación y medición	
Evaluación	Medición
Procesual Amplia Interpretación de datos Se refiere al todo	Puntual Restringida Obtención de datos Se refiere a la parte

Fuente: García Ramos (1989).

Sobre el término de *calificación* es una expresión que se hace sobre la valoración de la conducta o del rendimiento de los estudiantes, por lo cual, es un término muy restrictivo y reduccionista en el ambiente educativo. La calificación se puede expresar de forma cualitativa o cuantitativa, sobre la valoración de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Con ella se pretende expresar el grado de suficiencia o de insuficiencia de los conocimientos y habilidades de un estudiante, como resultado de la aplicación de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

La evaluación educativa es un proceso sistemático, integrado en la actividad educativa, con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo. Este consiste en emitir un juicio de valor a partir de un conjunto de investigaciones sobre la evolución o resultados de los estudiantes. La evaluación forma parte fundamental entre los docentes, ya que constituye un instrumento eficaz y decisivo para el mejoramiento permanente del educando sí mismo y de los logros que desea alcanzar en los educandos y en la sociedad.

Para comprender las características de la evaluación, se toman aquí de referencia a Rotger (1989) y Cardona (1994), quienes proponen diversas miradas sobre el concepto de evaluación. Para Rotger (1989), la evaluación es:

- integradora en el diseño y en el desarrollo del currículum;
- formativa, pues sirve para perfeccionar el proceso como el resultado de la acción educativa;
- continua en el proceso;
- recurrente, en la medida en que constituye un recurso didáctico;
- decisoria, pues establece juicios sobre los objetivos a evaluar;
- cooperativa;
- y, además, establece criterios para todos y cada uno de los estudiantes.

En todas las fases de programación y desarrollo curricular, dentro de los procesos de la educación y del aprendizaje, es importante el espíritu integrador para alcanzar los objetivos propuestos con criterios definidos que orienten las actividades evaluativas. No obstante, la evaluación no busca recompensar o castigar, sino investigar cómo mejorar los procesos de formación y de aprendizaje y sus resultados, o validar y sistematizar las experiencias significativas. De esta manera, la evaluación es formativa, ya que propicia el enriquecimiento y el perfeccionamiento curricular en cuanto a sus resultados, mediante la continuidad permanente y estable para lograr una cooperación que permita la mayor participación posible de quienes están involucrados en los diversos procesos curriculares.

De esta manera, Cardona (1994) plantea las siguientes características, desde la metodología innovadora de evaluación en centros educativos:

- integral y comprehensiva;
- indirecta, ya que, en el campo de la educación, los juicios pueden ser mensurables;
- científica, teniendo en cuenta los instrumentos de medida como la metodología utilizada para obtener información;
- referencial, pues tiene como finalidad relacionar los logros obtenidos con las metas;
- continua en los procesos; y
- cooperativa.

Cardona (1994) reflexiona sobre el modo de construir conocimiento con referencia al proyecto curricular, más específicamente, sobre la metodología innovadora de evaluación de los centros educativos. Entiende el proyecto curricular como un proceso orientado a buscar mejoras continuas y la importancia de reflexionar de manera crítica y colaborativa sobre el proyecto curricular.

Entre Rotger (1989) y Cardona (1994) se observan algunas semejanzas y diferencias sobre las características de la evaluación, pero esta se llega a entender como de carácter intencional, sistemático y procesual. Esto quiere decir que se trata de un proceso que se halla inmerso en otro proceso, que es el educativo, al cual da sentido, orienta, regula y válida. Ello justifica que sus características hayan de estar siempre referidas al proceso educativo del que forma parte.

FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Las funciones asignadas a la evaluación dentro el proceso educativo son muy amplias en cuanto varían, según las necesidades del contexto dentro del desarrollo del proceso. Al respecto, Casanova (1992) manifiesta que:

En concordancia con las funciones que en cada caso asignemos a la evaluación, con las necesidades que sea preciso cubrir en los diferentes momentos de la vida de un centro o con los componentes que se hayan seleccionado, procede utilizar las modalidades o tipos de evaluación que resulten más apropiados para el objeto del estudio, de la investigación o del trabajo que se emprende. (p. 32)

Esto se refiere que se está ante una diversidad de funciones que se le asignan a la evaluación, donde distinguen un buen número de finalidades

que es posible alcanzar mediante su aplicación; y que, de acuerdo con ellas, se determina la evaluación, según sus necesidades y los contextos donde se establecen los objetivos y medios para alcanzarlos.

Por otro lado, Cardona (1994) considera las funciones de la evaluación como *diagnóstica, reguladora, previsor, retroalimentadora y de control*. En esta postura de Cardona, es importante partir de una evaluación inicial, la cual ayuda a satisfacer la necesidad de conocimiento de los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica, donde se llega a un análisis del contexto. Así mismo, regula los aprendizajes de los estudiantes en función del desarrollo de cada proceso. Allí se facilita la estimación de posibilidades de rendimiento ante el ejercicio de retroalimentación formativa que va conduciendo a los distintos elementos que conforman el modelo didáctico. Y, por último, es de control, el cual es necesario por las exigencias planteadas desde la parte de la administración educativa.

MODALIDADES DE LA EVALUACIÓN

Constituir una sistematización de las diferentes modalidades de evaluación no es tan sencillo, porque al tener amplios criterios que pueden ser utilizados para hacerlo, las clasificaciones resultan diversas en el ejercicio planteado. La variedad de adjetivaciones que se han dado a la evaluación, referida, sobre todo a la evaluación de los aprendizajes, como lo presenta Castillo y Cabrerizo (2010): “continua, interna, externa, formativa, diagnóstica, iluminativa, integradora, etnográfica, cuantitativa, cualitativa, global, parcial, normativa, criterio, inicial, procesual, final, intuitiva, naturalista, procesos, productos, contextual, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación” (p. 33). Todos estos hacen cada vez más complejo realizar una clasificación de las diferentes modalidades de la evaluación.

Sería muy interesante realizar el ejercicio de poder integrar todas estas características sobre las modalidades, momentos, funciones, aplicaciones y ejecutores sobre la evaluación, para enriquecer el proceso llevado a cabo en el ámbito educativo, desde un quehacer dinámico, abierto y contextualizado, para lograr la finalidad de la evaluación educativa.

MODELOS DE LA EVALUACIÓN

Modelo tyleriano

El educador estadounidense Ralph Tyler plantea un modelo de evaluación orientada hacia los objetivos. Este constituye el primer modelo

sistemático de evaluación educacional. Su método parte del “estudio de los ocho años”, cuando se encargaba de esta investigación, en la Universidad de Ohio.

En el planteamiento de la problemática, la idea es comprobar la efectividad de los currículos que se estaban trabajando en las diferentes escuelas ante los nuevos currículos presentados. Esto, con el objetivo de analizar la eficacia de los currículos, donde el programa está siempre en constante evaluación y revisión en el ámbito educativo escolar, “el planteamiento del currículo es constante y que, a medida que se elaboran materiales y procedimientos, se los debe ensayar, evaluar los resultados, identificar los errores e indicar las posibles mejoras” (Tyler, 1973, p. 125). El plan de estudios siempre se había considerado como un programa fijo y estático y, en una época, ante la preocupación por las pruebas de los estudiantes, se ofreció la idea innovadora de que los maestros deberían dedicar tiempo a evaluar sus planes como a sus estudiantes. Así mismo, se propuso que los educadores pudieran abordar críticamente la planificación del plan de estudios, estudiar el progreso y reacondicionar cuando fuera necesario. En su obra, Tyler también explica que la planificación del plan de estudios es un proceso cíclico continuo, un instrumento de educación que debe perfeccionarse.

Después de este estudio, Tyler planteo la necesidad de una evaluación científica que ayudara a perfeccionar la calidad de la educación. El autor concibió a la evaluación como “el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados” (Tyler, 1950 p. 69). Al presentar su modelo evaluativo, Tyler destacó una serie de objetivos educativos, enfatizando en la necesidad de establecer, clarificar y definir los objetivos en condiciones de rendimiento, como una etapa preliminar de la investigación educativa.

En relación con la evaluación de Tyler, esta se fundamenta en la comparación entre resultados esperados y resultados obtenidos. Esto significa que la finalidad de la evaluación reside en el análisis de la coherencia entre los objetivos y los logros. Dice, al respecto, Tyler (1950):

El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son

esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento. (p. 69)

Es decir, el modelo consiste en comprobar si el comportamiento final del estudiante concuerda con los objetivos planteados. Desde la reflexión de un amplio escenario de metas intencionales en el aprendizaje y mediante el ejercicio de estas, se evalúa el programa, según el grado en que dichas metas han sido alcanzadas. Como hemos señalado anteriormente, el trabajo de Tyler centra la evaluación en los logros, en el rendimiento de los estudiantes, más que en otras variables del proceso. Precisamente, el programa será eficaz, en la medida en que se consigan los objetivos establecidos. De hecho, los objetivos son la única fuente de criterios para evaluar los programas (Tyler, 1973).

El modelo tyleriano se ubica dentro del paradigma cuantitativo, donde la finalidad es la medición del logro de objetivos y el contenido de la evaluación son los resultados. También utiliza objetivos medibles como parámetro comparativo, lo cual emplea diseños experimentales, ya que estos accederán al alcance de los cambios. Tyler pensaba que cualquier evidencia válida sobre el comportamiento o el rendimiento de los estudiantes facilitaría un método evaluativo adecuado. En este modelo, es esencial la utilización de los *tests* y pruebas estandarizadas para la recolección de información, “con el objetivo de comprobar que no solo suscita la conducta deseada, sino también que se contará con un registro para la posterior evaluación” (Tyler, 1973, p. 117).

Además, Tyler facilitó medios prácticos para la retroalimentación, concepto que se introdujo en el lenguaje educativo. En consecuencia, desde el pensamiento de Tyler se considera la evaluación como un proceso recurrente que debía suministrar un programa personal, con la información útil que pudiera permitir la reformulación de objetivos. Dichas ideas de Tyler son herramientas sólidas y efectivas para los educadores que trabajan en la creación de un plan de estudios que integre los objetivos con las necesidades de sus estudiantes.

Por su parte, el filósofo Michael Scriven cuestionó lo propuesto por Tyler, porque, al considerar que la evaluación debe establecer si los objetivos

han sido alcanzados, esta puede verse como imperfecta e inútil, ya que los objetivos propuestos pueden ser poco realistas y no representativos de las necesidades de los usuarios. En lugar de utilizar objetivos para guiar y juzgar los efectos, Scriven sostenía que los evaluadores deben juzgar los objetivos y no dejarse limitar por ellos en su búsqueda de resultados (Stufflebeam y Coryn, 2014).

El trabajo de Scriven (1994) introduce el concepto de evaluación *formativa*, *sumativa*, *intrínseca* y *extrínseca*. Se trata de una] evaluación donde se deben tomar decisiones y no es solamente una aplicación de una prueba e instrumentos estandarizados, sino entenderla como una toma de decisiones. Scriven argumentaba que la principal responsabilidad del evaluador es informar los juicios. Y enfatizó que el objetivo de la evaluación es siempre el mismo: juzgar el valor. De esta manera, los aspectos de la evaluación son considerablemente variados, donde pueden:

formar parte de una actividad de formación de profesores, del proceso de desarrollo curricular, de un experimento de campo conectado con la mejora de la teoría del aprendizaje, o de una investigación preliminar a una decisión sobre la compra o el rechazo de materiales. (Scriven, 1994, p. 41)

Este mismo autor indicaba que el fracaso entre el objetivo de la evaluación (juzgar el valor de algo) y sus funciones (correspondiente a usos constructivos de la información evaluativa) ha llevado a la dilución de lo que se llama “evaluación”, para que ya no logre su objetivo de evaluar el valor. Esto quiere decir que los evaluadores, al tratar de ayudar a mejorar los programas, con demasiada frecuencia están subordinados y no logran juzgar la calidad, el valor y la importancia de los programas. De acuerdo con el trabajo de Scriven, la evaluación debe proporcionar una información objetiva del valor (Stufflebeam y Coryn, 2014).

MODELO DE STAKE

En su propuesta, el propósito primordial de la obra de Robert Stake es crear contextos de aprendizaje y provocar en el docente mejores experiencias. Él pretendía construir diferentes planteamientos, donde se ofrecieran posibilidades de participar en diálogos y se posibilitaran las preguntas ante la realidad.

Stake abordó la investigación cualitativa desde el compromiso personal, para que se recuperaran las experiencias propias, aquellas vividas en el transcurso del ejercicio docente. De esta manera, el compromiso personal, desde la experiencia, es un valor que impulsa al ser humano a lograr sus objetivos, dándole sentido a cada uno de sus actos.

Este autor se interesó por la comprensión de la realidad social y profesional, a partir de las interacciones mantenidas entre sí y con el entorno. En este proceso dinámico, la comunicación juega un papel esencial para la trasmisión de los conceptos y para compartir las ideas. Una de las preocupaciones de Stake estaba centrada en profundizar cómo algo particular está funcionando, más que ampliar en cuestiones generales. Así, planteó no desarrollar temas amplios, donde se requiere investigaciones de los métodos, sino en enfatizar en la comprensión de lo que está sucediendo, porque la mayor parte del estudio cualitativo es experiencial (Stake, 2010).

En el proceso investigativo, se pueden encontrar algunas complejidades, lo cual constituye una temática actual y retadora, porque encierra, en sí mismo, la apuesta de abrirnos a un horizonte más amplio que permita comprender que todo lo importante acontecido en la historia es fundamental para la sociedad.

Con sus planteamientos, Stake propició espacios de trabajo, aunque consideraba que la actitud de la paciencia era fundamental para entender el funcionamiento de las cosas. Se trataba de construir nuevos caminos, de pensar en profundidad un estudio desde el principio hasta el final para comprender lo investigado. También su intención era moldear cada concepto a la luz de su experiencia profesional, de su historia laboral, del desplazamiento que él mismo vivió desde los métodos cuantitativos hacia la investigación cualitativa, enfatizando en los contextos de investigación de acción participativa (Stake, 2010).

Para Stake, la investigación era interpretativa, desde una perspectiva o modo de concebir la realidad. A partir de esta mirada, el investigador y el hecho que se estudia construyen una relación dialéctica, la cual necesita, en gran medida, de la habilidad que desarrollan los observadores para definir y redefinir el significado de lo que ven y escuchan. Sus producciones están estrechamente vinculadas a la adecuada comprensión de las condiciones del entorno, del contexto y de cada situación. Al respecto, Stake identificaba un

riesgo sobre la información en la investigación cualitativa y era reducir las fallas de las propias observaciones y afirmaciones que realizaba el investigador. Por ello, es importante la triangulación de datos, fuentes y perspectivas que permitan incrementar la veracidad en las interpretaciones (Stake, 2010).

El autor profundizó en la investigación de casos donde se acercaba al contexto, narraciones, situaciones y aquellos acontecimientos que revelaran la forma particular en que funcionaban las cosas. Es decir, su pensamiento se ubica en el marco de la investigación cualitativa.

Los planteamientos de Stake sobre la evaluación educativa escolar, consideran que esta debía ser pluralista, flexible, holística, subjetiva y orientada hacia el servicio. Evidentemente, su propuesta ampliada responde a la necesidad educativa, pues ha aportado de manera decisiva con el desarrollo de los conceptos a la evaluación. Su preocupación está centrada en que toda evaluación debe estar muy cerca de los profesores de educación primaria.

En el libro *Evaluación sistemática*, se presentan algunos aspectos de la concepción evaluativa de Stake que, según Stufflebeam y Shinkfield (1993), son:

- Las evaluaciones tienen que ayudar a las audiencias a observar y a mejorar lo que están haciendo.
- Los evaluadores deben escribir programas en relación tanto con los antecedentes y las operaciones como con los resultados.
- Los efectos secundarios y los logros accidentales deberían ser tan estudiados como los resultados buscados.
- Los evaluadores tienen que evitar la presentación de conclusiones resumidas, pero en su lugar necesitan recopilar, analizar y reflejar juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de la evaluación.
- Los experimentos y los tests regularizados a menudo resultan inadecuados e insuficientes para satisfacer los propósitos de una evaluación, y frecuentemente deben sustituirse o completarse con una variedad de métodos. (p. 238)

El modelo de Stake es comprensivo o receptivo, ya que plantea un método cualitativo, basado en estudio de casos, observaciones y descripciones; además, busca centrarse en las necesidades del consumidor.

En efecto, el modelo se orienta, en su estructura, a través del método del reloj, asociado al contraste que surge entre las matrices de descripción y juicio. De esta manera, proporciona los resultados del programa con base en la interpretación de las necesidades.

MODELO DE STUFFLEBEAM

El texto *Evaluation Theory, Models, and Applications* (2014) es vital para comprender los modelos de la evaluación, pues es encontrarse con un horizonte donde se analizan las diferentes propuestas. Su primer objetivo es acercarnos a una descripción general del campo de evaluación y los estándares de evaluación de programas donde continúa cubriendo los enfoques de evaluación más utilizados. Comprender y elegir enfoques de evaluación es fundamental para muchas profesiones y el libro de Teoría, modelos y aplicaciones de la evaluación es la guía de evaluación comparativa.

El trabajo de Daniel Stufflebeam y Chris Coryn, ampliamente considerados expertos en el campo de la evaluación, presentan y describen diferentes enfoques de evaluación de programas, entendiendo una evaluación transformadora y participativa, analizando los comentarios de los consumidores. La propuesta sobre la Teoría, modelos y aplicaciones de la evaluación facilita el proceso de planificación, realización y evaluación de evaluaciones de programas.

El modelo de evaluación de contexto genera, dentro del marco integral, la realización de evaluaciones formativas y sumativa de programas, proyectos, personal, productos, organizaciones y sistemas de evaluación. Fundamentalmente, el modelo proporciona una dirección para evaluar el

[...] contexto en términos de una necesidad, de correcciones o mejoras; entradas son las estrategias, plan operativo, recursos y acuerdos para proceder con una intervención necesaria; proceso es la implementación y costos de la intervención; y productos como los resultados positivos y negativos del esfuerzo. (Stufflebeam y Coryn, 2014, p. 309).

Los conceptos del *modelo Contexto, Entrada, Proceso y Producto* presentan tres propósitos evaluativos: 1) sirve de guía para la toma de decisiones; 2) proporciona datos para la responsabilidad; y, 3) promueve la

comprensión de los fenómenos implicados. Esto quiere decir que concuerda con el perfeccionamiento del modelo, el cual es el más importante. Además, muestra la evaluación no como una prueba, sino como un proceso, y confirma que este proceso incluye tres etapas de identificar, obtener y proporcionar información, sobre lo que resalta la excelente preparación de los evaluadores en las áreas técnica y de comunicaciones.

Al respecto, es primordial la información útil para poder emitir juicios, así como la descripción, pues ambas son consideradas propicias para valorar y ayudar a perfeccionar el objetivo de interés. Los aspectos claves del objeto deben ser valorados, incluyendo sus metas, su planificación, su realización y su impacto, mediante la evaluación del contexto, la entrada del proceso y del producto. El criterio fundamental que se debe tener en cuenta es su valor a la respuesta, a las necesidades y a su calidad (Stufflebeam y Coryn, 2014). La evaluación se estructura en función de las decisiones que se deben tomar y organizar en el proceso de implementación, según sus cuatro dimensiones:

EVALUACIÓN DE CONTEXTO

En las evaluaciones de contexto, los evaluadores valoran las necesidades, los problemas, los activos y las oportunidades, además de condiciones y dinámicas contextuales relevantes. Los tomadores de decisiones utilizan evaluaciones de contexto para definir metas y establecer prioridades, así como para asegurarse de que las metas del programa están dirigidas a abordar importantes necesidades y problemas evaluados. Los órganos de supervisión y las partes interesadas del programa utilizan el contexto como resultados de la evaluación, para juzgar si el programa fue guiado por metas apropiadas y también los resultados, por su capacidad de respuesta a las necesidades, problemas y objetivos específicos del programa (Stufflebeam y Coryn, 2014).

Stufflebeam propuso que la evaluación debía “identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona y proporcionar una guía para su perfeccionamiento” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 196). Los principales objetivos de este estudio son la valoración del estado global del objeto, la identificación de sus deficiencias y las virtudes que contrarrestan esas dificultades, para analizar el diagnóstico de los problemas, planteando soluciones para mejorar el estado del objeto y proporcionar la caracterización del marco en que se desenvuelve el programa.

Así pues, una evaluación del contexto debe examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que se deben satisfacer. Los resultados de la evaluación deben generar una base sólida tanto para el mejoramiento de metas y prioridades como para los cambios necesarios. Por último, esta evaluación es un medio pertinente para defender la eficacia de las propias metas y prioridades.

EVALUACIÓN DE ENTRADA

La principal idea de la evaluación de entrada “es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Esto lo realiza identificando y examinando críticamente los métodos potencialmente aplicables” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 197). Los proyectos de transformación están limitados por decisiones iniciales acerca de cómo deben asignarse los recursos, de manera que, ante la solución de un problema, no se tiene ninguna posibilidad de impacto si un grupo de planificación no identifica y valora sus méritos, cuando se está estructurando un proyecto de cambio.

Principalmente, una evaluación de entrada debe identificar, valorar y ayudar a explicar el que se ha escogido para su aplicación. De la misma manera, debe buscar las barreras que limitan el contexto de los educandos y los recursos que se deben tener presentes en el proceso de activación del programa. El propósito general de una evaluación de entrada es ayudar a los clientes en las consideraciones de estrategias de programa alternativas en el contexto de sus necesidades y circunstancias, asimismo como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos.

EVALUACIÓN DE PROCESO

En las evaluaciones de proceso, los evaluadores monitorean, documentan, evalúan e informan sobre la implementación de los planes del programa. Dichos evaluadores brindan retroalimentación a lo largo del programa y posteriormente presentan un informe sobre la medida en que se llevó a cabo el programa como previsto y requerido. Las personas encargadas del programa “utiliza informes periódicos de evaluación de procesos para hacer un balance de su progreso, identificar problemas de implementación y ajustar sus planes y desempeño para asegurar la calidad del programa y la entrega puntual de los servicios” (Stufflebeam y Coryn, 2014, p. 312). Al final del programa o después de un ciclo del

programa, los encargados y los integrantes del programa pueden utilizar este proceso para la documentación de la evaluación, de este modo se puede juzgar como cómo se entra en el programa.

Esencialmente, la evaluación de proceso es una demostración continua de la realización de un plan. Es proporcionar la continua información a los administrativos y a las demás personas sobre las actividades del programa, su planteamiento y desarrollo, así como donde se utilizan los recursos necesarios de manera eficiente para alcanzar el objetivo. La evaluación de proceso también provee una guía para explicar el plan, puesto que los aspectos están determinados, pero, en el proceso, se pueden presentar algunas decisiones inútiles. Es importante valorar periódicamente hasta qué punto los que participan en el programa aceptan y son capaces de desempeñar las funciones (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Una evaluación de proceso debe generar un informe del programa que realmente se está realizando, comparándolo con lo planificado, establecer una recolección de las actividades y conocer la calidad del trabajo, tanto de los observadores como de los participantes. La principal misión de esta evaluación es obtener continuamente información para ayudar a las personas a llevar a cabo el programa como está establecido, considerar si el plan es adecuado o inadecuado y modificarlo, según las veces sea necesario, para mejorar la calidad del programa. La evaluación del proceso es una fuente de información vital para interpretar los resultados de las evaluaciones del producto; es el panorama de la realidad de los resultados del programa, conociendo qué actividades se han realizado para alcanzar lo propuesto, en el plan del programa.

EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

Los evaluadores identifican y evalúan los costos y resultados previstos, a corto y largo plazo. Proporcionan comentarios del programa, implementados sobre la medida en que se están abordando y logrando los objetivos del programa. Al final, la evaluación del producto ayuda a identificar y evaluar la gama completa del programa. Las personas encargadas utilizan la retroalimentación de la evaluación del producto provisional, la cual ayuda a mantener centrados los resultados importantes, e identifican y abordan las deficiencias en el progreso del programa hacia los resultados más importantes. En definitiva, las evaluaciones de productos implican evaluar e informar sobre los resultados no deseados y previstos de un programa.

Así pues, el propósito de una evaluación del producto:

[...] es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. La continua información acerca de estos logros es importante tanto durante el ciclo de un programa como en su final, y la evaluación del producto debe, a menudo, incluir una valoración de los efectos a largo plazo. El principal objetivo de una evaluación del producto es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 201)

Esto significa que la evaluación del producto debe ocuparse de los efectos del programa, inclusive de los efectos esperados y no esperados, así como de los resultados positivos y por mejorar. Una evaluación del producto debe recoger y analizar juicios acerca del éxito del programa, procedentes de todo el proceso relacionado con este. En algún momento, se realiza una comparación de los resultados del programa que se han estudiado con diferentes programas alternos. El manejo de la evaluación del producto determina si un programa, en concreto, merece prolongarse, repetirse o ampliarse en otros ámbitos. También debe proporcionar una guía para modificar el programa, con el fin de que sirva mejor a las necesidades de todos los miembros interesados y resulte más efectivo con relación a su valor. Desde luego, debe ayudar a quienes puedan adoptar el programa en el futuro a decidir si merece una continuidad.

De acuerdo con lo anterior, es importante tener presente que no se podrán mejorar los programas, sin antes conocer las fortalezas y las debilidades para disponer su mejoramiento. En este sentido, no habrá certeza de que las metas son válidas, a menos que se conozcan las necesidades de las personas que se van a servir. No se puede realizar la planificación efectiva, si no se conoce las opciones y plan de mejora.

En relación con estas cuatro dimensiones sobre la evaluación del contexto, de entrada, del proceso y del producto es de anotar que desempeñan funciones únicas, pero también existe una relación simbiótica entre ellas. Ello demuestra que pueden aplicarse distintos métodos a cada tipo de evaluación, donde se comprende que es necesario el aspecto del perfeccionamiento. Los supervisores del programa y los integrantes utilizan los resultados de la evaluación del producto final, para juzgar si los logros del programa fueron importantes y valieron la

pena el costo. Los directivos de los programas usarán estos hallazgos de la evaluación del producto como la información más importante para decidir sobre el programa. Las preguntas clave de la evaluación del producto son: ¿El programa logrará sus objetivos?, ¿abordó con éxito las necesidades y problemas específicos?, ¿cuáles fueron los efectos secundarios del programa?, y ¿hubo resultados tanto negativos como positivos?” (Stufflebeam y Coryn, 2014).

SENTIDO DE LA EVALUACIÓN: ¿POR QUÉ EVALUAR?

SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es el escenario epistemológico de convergencia de todos los procesos de investigación, en el que la mayoría de las ciencias (tanto las exactas como las sociales) inscriben sus procesos cualitativos y cuantitativos, con el fin de reconocer, satisfacer, reflexionar, medir y redireccionar los objetivos, programas, currículos, instituciones y demás, en las discusiones pedagógicas contemporáneas.

En la educación, la evaluación toma un matiz muy importante desde todas las aristas que se observe. Como se dijo, para los colombianos, la evaluación siempre se asocia a componentes de medición, valoración, calificación, entre otros. Para los autores de evaluación norteamericanos como Tyler, Scriven y Stufflebeam existen dos conceptos (aunque se incluyen otros más) que distan de la concepción evaluativa que se tiene en Colombia; ellos utilizan *evaluation* y *assessment*.

Stufflebeam y Coryn, C. (2014) hacen una distinción clara entre los dos conceptos mencionados. Por un lado, sostenía que *evaluation*, como concepto, tiene su raíz en el término “valor”, el cual denota que las *evaluations* se aplican a juicios de valor. El “valor” refiere a escenarios éticos con los que una institución educativa puede instaurar su horizonte institucional. Así, las evaluaciones no estarán libres de valores, puesto que estas, en un programa u objetivos institucionales, organizan esquemas de valores donde se resaltan la efectividad, la eficiencia, la usabilidad, el costo, la seguridad, la legalidad, entre otros, para crear un conjunto de categorías defendibles que permitan hacer juicios de valor en las evaluaciones.

Por otro lado, la noción de *assessment* va ligada a la evaluación ejercida desde los métodos de investigación en las ciencias sociales. Es decir que, a partir de cualquier proceso de investigación, las metodologías utilizadas permiten dejar el espacio para la realización de una evaluación de procesos, entrada, resultados, costos y demás categorías que dan cuenta de los planes de mejora para futuras ocasiones. Por eso, Stufflebeam y Coryn, C. (2014) consideran que realizar *assessment* conlleva a pensar en los resultados adquiridos a través de las metodologías de investigación aplicadas en cualquier contexto. Así, se tiene en la *assessment* un componente pragmático (más adelante se explicará la posibilidad de incluir el pragmatismo dentro de la evaluación educativa). Por tal motivo, para esta investigación, se tendrán presentes las ideas tanto de *assessment* como de *evaluation*.

¿EVALUACIÓN DE NECESIDADES?

En el contexto descrito, en la búsqueda por el sentido de la evaluación, también es importante considerar si es posible realizar *evaluation* o *assessment* a las necesidades. Mejor, ¿será posible preguntarse por una evaluación de necesidades? Esto resulta a partir de un ejercicio filosófico-hermenéutico de generar preguntas en todos los procesos de investigación. Preguntas que pueden llegar a dilucidar el horizonte epistemológico y hermenéutico de todo campo teórico. Por lo menos así lo entendió Heidegger en *Ser y Tiempo* (1997) que, en su parágrafo 2, sugiere partir de la formulación de una pregunta para concluir en el sentido de esta. Esto, pues, preguntarse por el “ser”, no es la pregunta esencial, porque lo más importante es cuestionarse por el “sentido del ser”. Pregunta que nadie se había hecho y terminó siendo la pregunta fundamental de toda su filosofía. De esta misma forma, es relevante preguntarse si se puede hacer una evaluación de necesidades.

En el caso de la educación, ¿será posible preguntarse por la evaluación de necesidades? Según Stufflebeam y Coryn (2014), la pregunta por una evaluación de necesidades ya la había pensado Scriven: “Para Scriven una necesidad es todo lo esencial para un modo satisfactorio de existencia, cualquier cosa sin la cual ese modo de existencia o nivel de desempeño caería por debajo de un nivel satisfactorio” (p. 349). Los ejemplos que se han utilizado para hablar de una evaluación de necesidades son: la vitamina C y la alfabetización funcional. En ausencia de algunas de

estas dos cosas, una persona podría estar físicamente enferma o social e intelectualmente debilitado. La vitamina C es necesaria en el organismo humano. La alfabetización se convierte en una necesidad social, para no decaer en su debilidad intelectual. Por lo tanto, para Scriven, los dos ejemplos anteriores son indispensables y necesitan ser valorados.

Cuando se hace evaluación de necesidades, se está buscando un nivel de satisfacción. Se confirma la idea de Scriven, puesto que la necesidad es todo lo esencial para un modo satisfactorio de existencia. La necesidad de los objetivos (en la línea del modelo evaluativo de Tyler) es fundamental para ver el cumplimiento de estos, en los resultados de la evaluación. El cumplimiento de los objetivos se convierte en un modo satisfactorio de existencia para un programa o una institución, pues al final se verá el resultado de los objetivos.

EVALUACIÓN DE NECESIDADES PARA LA ERE

Para el caso de la Educación Religiosa Escolar (ERE), la evaluación se ha orientado hacia procesos curriculares y didácticos, entre los que se incluyen procesos de evaluación de aprendizajes. Precisamente, en estos procesos, las necesidades de la evaluación apuntan hacia diferentes componentes, dimensiones, estamentos y directrices que dificultan hacer una selección de las necesidades que requieren evaluación. Con lo anterior, también podría preguntarse por las necesidades de la evaluación en la educación religiosa, es decir, ¿cuál es la necesidad que requiere evaluación en la ERE? Esta pregunta podría dirigirse hacia demasiadas respuestas, ya que las necesidades abundan y se clasifican entre *evaluation* y *assessment*. O sea, unas necesidades se encaminan hacia los aprendizajes y otras hacia metodología de investigación, así como hacia la interacción con el contexto o medio social.

Por eso, una evaluación de necesidades en la ERE conllevará a clasificar, en primer lugar, las necesidades. Llegar a afirmar que la evaluación en la ERE hace parte de los ejercicios curriculares donde se establecen los criterios en un plan de estudios, no sería un error, pero las necesidades estarían al nivel de lo curricular, excluyendo las didácticas, los programas e instituciones. El foco de atención de la evaluación incluye, por lo tanto, el examen y la revisión de las necesidades, así como de aquellos elementos que condicionan o pueden limitar el éxito de lo que se pretende.

De hecho, haciendo una histórica de la educación en Colombia, la evaluación se limitaba a la cuantificación de determinadas conductas observables y medibles que los docentes consideraban el objetivo de su labor profesional. Únicamente importaban los resultados perceptibles y con posibilidades de traducción en forma numérica obtenidos por los estudiantes y, por ello, se valoraba el éxito o el fracaso de un profesor o de una específica estrategia metodológica. Pero ¿dónde estaba la evaluación de las necesidades? Pregunta que no tendría una respuesta en estos momentos.

Hoy en día, es muy fácil entrar en la confusión. Por ejemplo, el examen final de cualquier curso y la evaluación se consideran como aspectos sinónimos en la práctica. No es pensable el detenerse a analizar otras cuestiones diferentes, tanto a la planificación como al desarrollo de un proyecto y proceso educativo. Muy pocas personas piensan que un contexto educativo determinado o una política pública vigente referida al sistema educativo pueden repercutir en los resultados de los estudiantes. Esto sucede, precisamente, porque no se ha hecho una clasificación de necesidades que sean primarias en la evaluación de aprendizajes. Un ejemplo de lo anterior es lo que se ha hecho en Colombia con la política evaluativa llamada “Día E”. Así expresa la Resolución 022701 del 07 de diciembre de 2020:

Que el artículo 2.3.8.3.1 del decreto 1075 de 2015 (...) estableció el Día de la Excelencia Educativa «Día E», con el fin de que los establecimientos de preescolar, básica y media cuenten con un espacio para revisar específicamente su desempeño en calidad educativa y definir las acciones para lograr mejoras sustantivas en este aspecto dentro del correspondiente año escolar.

La resolución anterior pide “revisar” desempeños relacionados con la calidad educativa en los establecimientos educativos. Se está designando un momento para evaluar lo acontecido y seleccionar las necesidades que puedan conducir a mejorar la calidad educativa. En la práctica, se parte de los resultados obtenidos por las pruebas estándar que dan el primer reporte de calidad, ubicando a la institución en niveles de calidad que pueden ser comparados en tres momentos: institucional, local y nacional. La evaluación, en este sentido, no inicia por la clasificación de necesidades, sino por los resultados. El anterior proceso lo denominan índice sintético de calidad educativa.

Los resultados dan lugar a clasificar las necesidades que, en algún momento, terminan siendo contradictorias. Por ejemplo, la cobertura es una necesidad que no puede ser equiparada dentro de los límites de la calidad. Calidad y cobertura no son iguales. Es querer comparar dos elementos distintos con los mismos criterios de evaluación, cuando en la evaluación de necesidades tal comparación no es viable. No es lo mismo estar en un aula de clases con 15 estudiantes que en otra, con 48, en donde los currículos ya no son personalizados en los ejercicios de enseñanza, sino que deben ser “prácticos” y aplicables a todas las realidades (masas).

Posterior al análisis de los índices sintéticos de calidad (resultados de las pruebas estándar), comienza el trabajo de la comunidad educativa para transformar sus prácticas, modificando hasta los currículos. Seguramente, a la base de todo se encuentran los análisis de las necesidades, sin su respectiva clasificación. Lo único común en todos es el deseo de elevar los índices de calidad. Pero la transformación comienza por un buen análisis de necesidades. La cobertura es una necesidad al tiempo que es un indicador. La necesidad de atender a la cobertura señala que se tienen que crear políticas educativas para tener nuevas instituciones educativas, no para compararlas en calidad educativa. No hay justicia curricular que dé paso a revisar mi didáctica, cuando he trabajado siempre con un límite de 15 estudiantes en una institución privada; a una institución pública, donde hay otras necesidades que se deben cubrir antes de atender a la calidad educativa, como es el caso de la realidad de hambre.

Existe pues una necesidad de hambre, por ejemplo, que se atiende primero que todas las necesidades en las instituciones educativas públicas. Por eso, se ha creado el PAE (Plan de Alimentación Escolar). Dichas realidades no están dentro de la formación académica de un estudiante, ni son evaluadas en las pruebas estándar, porque no están dentro de las clasificaciones de las necesidades a evaluar. Además, porque la evaluación del PAE no está dentro de las evaluaciones estándar que se le aplican a un estudiante. Sin embargo, la calidad educativa de una institución sí considera al PAE dentro de los índices de calidad. Con la evaluación de calidad, viene la casilla: “la institución cuenta con un sistema de alimentación escolar”, en la que se responde afirmativo o negativo, pero no hace parte de la evaluación de necesidades de un estudiante en el orden académico.

Claramente, como se dijo, hay una confusión entre *evaluation* y *assessment*, porque una política pública como el PAE quiere ser evaluada en los mismos criterios de calidad de una prueba estándar, la cual tiene en cuenta los procesos de enseñanza del docente con los aprendizajes de los estudiantes. Y bien podría ubicarse el PAE en los *assessment* y los aprendizajes en la *evaluation*, pero el cumplimiento de la política pública del PAE refiere a valoraciones sociales (ética-moral), que mejor pueden estar en *evaluation* y no en *assessment*, para dejar todo lo académico en los *assessment*.

LA EVALUACIÓN EN LA PERTINENCIA CURRICULAR

Desde este modelo reduccionista de evaluación que se viene comentando, es siempre el estudiante, individualmente considerado, el único responsable de su fracaso y de su éxito; aunque, sobre este último aspecto (el éxito), la institución educativa se suele considerar casi siempre copartícipe. Esta situación que no acostumbra a sugerirse en los análisis sobre el fracaso escolar. Aquí es siempre el estudiante, su coeficiente de inteligencia, sus “dones” innatos, etc., los únicos responsables de esa evaluación con resultados insuficientes.

Por lo tanto, el sentido de la evaluación se puede fortalecer con aquello que propone Jurjo Torres (1987):

Una evaluación completa; sin embargo, debe tenerse en considerar y analizar muchas otras cuestiones necesarias para explicarse cualquier clase de resultados. El sistema educativo, las exigencias y limitaciones que una Administración educativa dicta e impone en un momento dado, la institución escolar, sus recursos y el entorno cultural en el que está enclavada. (p. 48)

Importante que el mismo Torres tiene presente las necesidades a la hora de evaluar. Necesidades que parten desde la institucionalidad hasta los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Para este autor, todo repercute e incide en los aprendizajes, porque son el fin de todo proyecto curricular. La pertinencia del currículo se da, en su máxima expresión, cuando se ha pasado por la flexibilización de este y ha dejado lugar a la evaluación.

Así, se puede hablar del proyecto curricular, de su pertinencia y resultados de los estudiantes en pruebas estándar. La calidad educativa se ve reflejada en los resultados de las pruebas que los estudiantes han realizado. Por ejemplo, no hacen parte de la evaluación de los aprendizajes las conductas observables. Sí se tienen presentes el propio proyecto curricular, los resultados de los estudiantes, pero no exclusiva ni principalmente, las conductas observables y medibles numéricamente y a primera vista, sino también sus procesos interiores y sus conductas observables, pero no cuantificables. Es decir, los conocimientos, los valores, las destrezas, los hábitos adquiridos, entre otros, son aspectos que no se pueden dejar de tomar en cuenta a la hora de planificar y realizar cualquier evaluación.

Ahora bien, la evaluación en la pertinencia curricular considera entrar a pensar el tipo de realidad en donde se ejerce lo educativo. No puede entenderse la evaluación de las necesidades desde una realidad relativa. La relatividad de la realidad hace que la evaluación solo sea aplicable a componentes que son temporales y pasajeros. Y así, se dificulta realizar planes de mejora como resultados de evaluaciones. En otras palabras, es necesario dar claridad a la corriente que tiende a pensar que, en la evaluación, cualquier método sirve para la medición o revisión de los planes de estudio o del funcionamiento de una institución. Hay que ponerle un límite a la relatividad, más cuando se está tratando de establecer las necesidades del contexto. Se sugiere siempre atender a un modelo de evaluación enfocado en las necesidades desde una mirada pragmática. Es el momento de introducir el pragmatismo en la evaluación y de ampliar un poco más el problema de relativizar la realidad.

MODELO PRAGMÁTICO DE EVALUACIÓN

El pragmatismo, como corriente de pensamiento, inicia en el siglo XX y tiene sus raíces en el pensamiento norteamericano. Pensamiento que influyó en los grandes autores de evaluación, como Tyler, Scriven y Stufflebeam. Sus ideas sobre evaluación tienen como referencia la concepción de realidad y un enfoque diferencial a los contenidos de la experiencia. El pragmatismo no lo podemos comprender a la ligera como reflexión básica sobre la experiencia. Es decir, no podemos acuñar la expresión: “sea pragmático” con “ser más práctico”. La expresión anterior reduce el pragmatismo a “facilitar” las cosas, pasando por encima los

discursos que se han tejido sobre la experiencia. En los métodos de investigación de las ciencias sociales, la expresión “sea pragmático” conlleva a pensar en la praxis de estos, pero no en la forma como un proceso de evaluación puede darse solo en la experiencia, pues es desde la experiencia que se gesta la evaluación.

Bernstein (2013) afirma que, desde mediados del siglo XX, un fantasma ha acechado el pensamiento contemporáneo. “Es el fantasma del relativismo, y es una reflexión de lo que una vez llamé «la Angustia Cartesiana»” (p. 58). Esta afirmación es muy oportuna, si se tienen en cuenta las diferentes corrientes de pensamiento que surgieron a la par con el pragmatismo. El relativismo es, tal vez, contemporáneo a los problemas de la filosofía del lenguaje y a la corriente fenomenológica-hermenéutica emprendida por la tradición de Husserl y Heidegger, de lo cual no se niega la permanencia latente del relativismo y la contraposición al racionalismo cartesiano.

El relativismo aparece siempre en la comprensión misma de la realidad. El relativismo también vulnera la evaluación de necesidades en un proyecto pedagógico de una institución. Aunque los currículos sean flexibles con los cambios, no se puede pensar en una realidad que sea relativa en todos sus estamentos. Algo de base debe quedar inmune al cambio y, normalmente, se le llama “institución” a aquello que se resiste al cambio. Institucionalizar una forma de pensar, por ejemplo, conlleva a denegar cualquier forma de concebir un currículo flexible. En un modelo pragmático de evaluación, se lucha para no dejar vestigios de relativismo que privilegien el objetivismo en detrimento del subjetivismo. La evaluación cobra sentido cuando se interpreta la realidad desde la vivencia y experiencia del sujeto.

Bernstein (2013) aclarará que “el relativismo pragmático no es un relativismo; es una de las más fuertes respuestas a la representación del relativismo sugerida por el mito del marco” (p. 60). Desde esta perspectiva, el relativismo tiene la posibilidad de ampliar y aceptar la concepción de la verdad, sin anular al otro. Por eso, la propuesta de un modelo pragmático de evaluación lleva a considerar el valor de la experiencia, por encima del método cartesiano. El pragmatismo, como corriente de pensamiento contemporáneo, es conocido más por su filosofía centrada en la experiencia y por su radicalismo, más allá del que pudo

haber llegado el empirismo histórico de Locke y Hume. La distinción que se marca con esta nueva forma de concebir la experiencia es *su apertura hacia el futuro* (Peirce) y *su regla de la acción humana* (James).

En su escrito llamado *Pragmatismo*, texto dedicado a la memoria de John Stuart Mill, James (2000) define el pragmatismo como un método:

El método pragmático es un método para resolver disputas metafísicas que de otra manera podrían resultar interminables. ¿Es el mundo uno o múltiple? ¿Libre o determinado? ¿Material o espiritual? En esta serie de preguntas, cada una de las dos alternativas puede considerarse apropiada o no sobre el mundo. (p. 79)

Esta consideración de pragmatismo como método abre la posibilidad de pensar un modelo evaluativo para la ERE, teniendo en cuenta que se relaciona la experiencia con la realidad de los sujetos. Una realidad cambiante presente en un mar de experiencias con apertura hacia el futuro. Un sentido de la experiencia que une el significado de las acciones y se priorizan las necesidades. James (2000), citando a Peirce, dice que “para esclarecer el significado de un pensamiento, solo necesitamos determinar qué conducta es adecuada para producirlo: tal conducta será para nosotros todo su significado” (p. 80).

Así, la conducta es la acción sobre el significado de un pensamiento. El significado no se establece por sí mismo en las categorías de las ideas. El significado toma sentido cuando existe una relación directa entre el pensamiento y la acción con el objeto. El significado que no sea práctico no existe para nosotros. Por otro lado, “determinar qué conducta es adecuada” para producir el significado de un pensamiento es identificar las necesidades, es decir, una evaluación de necesidades.

En un modelo pragmático de evaluación, las necesidades tienen un referente directo con la realidad. La necesidad es una verdad pura que afecta al sujeto. En la evaluación, la validez de una verdad siempre está equiparada entre el pensamiento (idea), la acción (experiencia) y sus significados. Así, si la experiencia desde el pragmatismo es considerada no como una reflexión sobre el pasado, sino como apertura hacia el futuro, la evaluación debe ser pragmática en ese sentido: considerar la experiencia como apertura hacia el futuro.

Por tal motivo, la serie de preguntas de orden metafísicas que se hizo James, en el método pragmático, siempre traen dos alternativas: ¿es el mundo uno o múltiple?, ¿libre o determinado? Pero las dos pueden ser tan válidas, que lo único que las puede diferenciar es el significado y su relación con la acción (experiencia), todo desde un mundo pluralista. No hay verdades eternas, como lo establecía la Edad Media. El problema de la verdad ya no es cuestión de dejar las cosas en el mundo de lo suprasensible. La verdad adquiere un correlato con la acción.

En un modelo evaluativo, cuando un pragmatista piensa, se aleja del racionalismo completo y se vuelca totalmente a la acción. En palabras de James (2000), un pragmatista “significa el aire libre y las posibilidades de la naturaleza, y también una actitud contraria a los dogmas, a la artificialidad y a la falsa pretensión de poseer la verdad de forma concluyente” (p. 83). En efecto, la acción es la parte radical de un modelo de evaluación pragmatista, en donde cualquier proyecto pedagógico encuentra su significado. El significado de un proyecto pedagógico tiene su correlato con la verdad. Por lo tanto, la experiencia, la necesidad y la evaluación están íntimamente relacionadas dentro de cualquier componente curricular de una institución, así como en cualquier propuesta pedagógica que tenga incluida una praxis en un contexto determinado y con unos sujetos que tienen toda la afectación posible de un proyecto pedagógico.

EPÍLOGO

PISTAS PARA UNA PROSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN EN LA ERE COLOMBIANA

Será labor de los sujetos de aprendizaje dedicados a esta disciplina escolar resignificar y proyectar todo aquello que “ya se ha pensado” acerca del perfil y los criterios de relación propios de quien enseña y de quien aprende en el marco de la educación religiosa escolar, pues lo evidente es que es bastante el recorrido por hacer en los términos que se proponen a lo largo de esta ponencia, ya sea por lo cultural, lo académico, lo curricular, lo didáctico, lo evaluativo, lo investigativo y los demás aspectos a los que llama la labor profesional de la formación espiritual y trascendente.

(Mahecha et al., 2021, p. 589)

Los distintos aportes para la construcción de conocimiento son relevantes, y es lo que se ha pretendido hacer con este escrito investigativo. Sin embargo, es claro que no se va a presentar propiamente una propuesta de sistema de evaluación como tal en esta obra; ello, en orden al reconocimiento de la importancia de la contextualización que exige una tarea como tal, pues los aspectos regionales, las prácticas pedagógicas de los maestros, el PEI, el modelo pedagógico y el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) de cada centro formativo, entre otros, son insumos para diseñar una arquitectura evaluativa que responda a las necesidades reales y propias de la comunidad educativa. De manera que, lo que se va interpretando como Derechos Básicos de Aprendizaje de la Educación Religiosa Escolar no sean atemporales y descontextualizados, sino más bien oportunos, pertinentes y articulados con las realidades y circunstancias propias de vida y, así, incluso, se pueda hablar mejor de un ecosistema evaluativo, donde distintos miembros de la comunidad educativa y de distintas maneras aporten a su construcción.

No obstante, lo anterior no es opción de este equipo investigativo el absoluto silencio al respecto de caminos que conduzcan a un sistema nacional de evaluación. Por el contrario, el tejido argumentativo

tendiente a la formación actualizante para el pluralismo, la trascendencia y la espiritualidad, desarrollado hasta ahora, posibilita presentar algunas pistas producto de la reflexión investigativa sobre las cuales se puede diseñar dicho ecosistema evaluativo específico para la ERE, desde la identidad que se ha propuesto para esta a lo largo de todo el macroproyecto:

1. Una ERE fundamentada epistemológicamente en los estudios de la religión (Botero y Hernández, 2017, 2018; Moncada, 2020).
2. Una ERE entendida desde su aporte a la formación integral a partir de la valoración, crítica y cultivo de las experiencias religiosas, espirituales y trascendentes (Pico et al, 2018; Cuellar y Moncada, 2019; Naranjo y Moncada, 2019; Moncada y Cuellar, 2020; Mahecha et al, 2021; Moncada, 2021a).
3. Una ERE cuyo énfasis curricular es crítico-social-humanista (Pico et al, 2018; Mahecha y Serna, 2019; Cuellar et al, 2020a).
4. Una didáctica específica para la ERE fundamentada en el movimiento armónico acontecido en la cotidianidad entre la interioridad, la apertura y una espiritualidad emancipadora (Cuéllar y Mahecha, 2021).
5. Una ERE que, cuando piensa en la evaluación, integra indicadores de crecimiento personal desde lo diagnóstico, didáctico, procesual, sin dejar de lado la prospectiva de las necesidades de toda una comunidad educativa que aprende cotidianamente; es decir, que al evaluar articula pasado, presente y futuro, buscando la construcción educativa del bienestar, la interioridad y la vida comunitaria en sus múltiples implicaciones.
6. Una ERE que, en su conjunto, es percibida integralmente en cuanto susceptible de procesos de investigación pluralistas, trascendentes y espirituales que enriquezcan la autocrítica, la valoración de los contextos, de las culturas y de la historia, el diálogo de saberes, el pensamiento y acción críticos, en el marco de las dinámicas del mundo contemporáneo; así como la capacidad para prever posibilidades de vida en diálogo con las principales necesidades de la comunidad humana.

Es así como estos aportes parten del reconocimiento de un modelo evaluativo fundamentado en lo pragmático que responde al cuidado de las necesidades humanas (James, 1995), pues, como ya se afirmó cuando se

reflexionó sobre la didáctica específica, el docente de Educación Religiosa Escolar está llamado a entender que la educación es una necesidad humana (Cuéllar y Mahecha, 2021). Pero, además, el llamado es a preguntarse qué se necesita evaluar, no en tanto contenidos únicamente, sino también en tanto necesidades humanas, ya que no regirá más el ejercicio evaluativo desde una racionalidad instrumental, sino desde una racionalidad práctica que integra pasado, presente y futuro, en el marco de la valoración del propio contexto y lenguaje. Una evaluación que brinda posibilidades para los ejercicios de personalización, de humanismo y humanización, de integralidad, de formación política, de pluralismo y diversidad, de libertad y liberación, así como de sistematización de experiencias (Cuéllar y Mahecha, 2021).

Por otra parte, las dinámicas pedagógicas y administrativas de las instituciones educativas, en la actualidad, obligan a desbordar el concepto de la evaluación, pues ya no solo se debe limitar al aula, sino abrir la mirada a otros aspectos de la escuela, tales como la cualificación docente, la autoevaluación de sus prácticas pedagógicas y las dinámicas de certificación en calidad, tanto nacionales como internacionales.

Por ello, pensar en la necesidad de una evaluación que incluya el concepto de la calidad remite directamente a la reflexión por un momento pasado, acciones ejecutadas, a los ya mencionados objetivos taylerianos y a la perspectiva de procesos de mejora, donde se reconoce que existen aspectos por mantener, pero también otros que se deben mejorar. Es decir, el sujeto y la institución ejercen la capacidad de viajar al pasado no para calificarlo, sino para vivir constantes experiencias reflexivas de autocritica. Esto, para desde allí, fortalecer la capacidad de previsión que posibilita la construcción de una prospectiva de vida tanto idealista como realista – tendiente al cultivo de la madurez humana –, en el marco de las posibilidades que brinda la formación pluralista, trascendente y espiritual. Así las cosas, no es una apreciación únicamente de productos (*assessment*), sino también de valoración (*evaluation*) de la vida humana misma.

Sumado a ello, se involucran estos breves enunciados que pretenden fungir como fundamentación epistemológica de la experiencia evaluativa, dando el paso a manifestar explícitamente las que se consideran pistas para el diseño de un sistema evaluativo contextualizado. Paso seguido, se propone una tabla que evidencia dos perspectivas, a saber: en la línea horizontal los indicadores de valoración, en orden a cuatro momentos inspirados tanto en la teoría de Stufflebeam y Coryn (2014), como en la

espiral autorreflexiva propia de la investigación acción (Latorre, 2005). Y, en la línea vertical, se presentan las tres categorías humanas que, según esta macroinvestigación, deben ser analizadas, promovidas, cultivadas, favorecidas por la Educación Religiosa Escolar: pluralismo religioso, trascendencia y espiritualidad (Cuéllar y Moncada, 2019).

La articulación creativa entre estas dos líneas, la horizontal y la vertical, depende de cada educador comprometido con la experiencia que, de distintas maneras, se ha pretendido denominar una pedagogía para la formación espiritual desde la educación religiosa, o también, caminos para una didáctica de la espiritualidad (Cuéllar y Mahecha, 2021). Dichas pistas se concretan en cuatro momentos, cuyo sentido se señala a continuación:

1. **Valoración diagnóstica:** hace referencia a un primer momento de observación mutua y de caracterización entre el docente y el estudiante, donde se atiende a preguntas fundamentales acerca de la historia de cada parte, relacionándolas con las principales necesidades como comunidad educativa. Se trata de dar vida a la valoración y a los ejercicios de consciencia, para que crezca así la capacidad para mirar al otro y a la propia historia.
2. **Valoración didáctica:** es la pregunta por los principales y oportunos elementos de la didáctica específica, donde se pasa por los recursos, estrategias e instrumentos, pero donde también se llegan a descubrir las dinámicas más oportunas para el alcance de los propósitos de esta disciplina, atendiendo de manera especial a las principales necesidades de la comunidad educativa, en diálogo con sus contextos y realidades.
3. **Valoración procesual:** son las acciones intencionadas –no neutras– para la orientación y toma de decisión del estudiante y demás miembros de la comunidad educativa, en el marco del alcance de las pretensiones de formación, en cada una de las categorías que se han venido desarrollando en este macroproyecto. Es una valoración dinámica que evidencia avances respecto de posiciones y criterios iniciales de vida, y es una propuesta flexible, en orden al ritmo de aprendizaje del estudiante relacionado con los signos y las exigencias de los tiempos y del tejido social.
4. **Valoración prospectiva:** es lo esperado en cuanto desempeño y/o competencia. La perspectiva de un proyecto para la vida que

no solo se describe en un cuaderno, desde criterios particulares vinculados con el propio llamado de la vida, sino que, además, se va haciendo vida en la cotidianidad, en la comprensión del mundo de la vida, y en los sueños de unos estudiantes que van cultivando su propia personalidad pluralista, trascendente y espiritual.

De las tres categorías propuestas como centro de reflexión y aporte frente al proceso de formación integral promovido por la Educación Religiosa Escolar para los estudiantes en las instituciones educativas, basta decir que se invita a los lectores a superar las perspectivas tradicionales y las verdades de Perogrullo que sobre ellas circundan en el lenguaje coloquial, así como los prejuicios que ennegrecen. Esto, pues la espiritualidad es concebida aquí desde la pregunta por el sentido, el cuidado de sí, la autoestima, el proyecto de vida, la autorrealización, el autoconocimiento, la resignificación de la vida y el cultivo de la interioridad. La trascendencia, por su parte, se concibe desde la apertura humana al otro, lo otro y lo absoluto, condiciones que mueven al sujeto a la pregunta por la alteridad, la percepción del mundo, la resiliencia, el misterio, las situaciones límite y la concepción de futurables y futuros. Y, por último, el pluralismo religioso, asumido como una necesidad de comprender el valor de la diferencia como una riqueza, para que así la diversidad religiosa ya no sea concebida con un enemigo, sino como una construcción cultural que, desde el diálogo, evidencia las respuestas a preguntas profundas del ser humano, sus búsquedas, encuentros y desencuentros con el mundo de la vida, en el cual se encuentra arrojado (Cuellar y Moncada, 2019).

Es importante insistir en que estas pistas para el diseño de un ecosistema evaluativo contextualizado son solo un aporte general y, por ello, no están discriminadas por grados, niveles, edades o ciclos, sino que responden a una perspectiva misional de la ERE que bebe de los estudios de la religión relacionados con la pregunta por la humanización, en el marco del aporte de los sistemas religiosos y la espiritualidades al mundo de la vida, a la construcción de la humanidad y al cultivo de la personalidad, tendiendo al compromiso emancipador con el tejido social en cualquier cultura. Ojalá ellas se conviertan en motivación para que los distintos promotores de la Educación Religiosa Escolar en Colombia sistematicen sus propias lecturas y experiencias de una realidad en la que todos podemos aportar, a fin de descifrar y hacer viables las búsquedas de construcción de una ciudadanía espiritual (Ortiz, 2019).

Tabla 5.1.
Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
Pluralismo religioso	El estudiante reconoce la importancia de la diversidad religiosa existente, en su contexto.	El estudiante identifica los distintos sistemas religiosos que coexisten, en su contexto más cercano y a nivel global.	El estudiante comprende las particularidades históricas de los sistemas religiosos que coexisten, en su contexto y a nivel global.	El estudiante interioriza la diversidad como un camino que orienta hacia las respuestas ante preguntas profundas.
	El estudiante distingue comportamientos religiosos y espirituales, lo que evidencia la comprensión de una fe y su relación con dinámicas de espiritualidad.	El estudiante evidencia apertura ante el uso de recursos didácticos que incentivan la reflexión acerca de sus comportamientos religiosos y espirituales.	El estudiante está abierto al proceso de diálogo para aprender y enseñar acerca de la manera como se cultivan las intuiciones y prácticas espirituales.	El estudiante manifiesta un proceso de concienciación sobre sus comportamientos religiosos y espirituales, en perspectiva de ser mejor persona.
	El estudiante se reconoce a sí mismo a partir del sistema de creencias o increencias con el cual se siente identificado.	El estudiante interioriza y reflexiona críticamente sobre su identidad religiosa y espiritual, en el aula de clase.	El estudiante reflexiona sobre su identidad espiritual, en diálogo con otras cosmovisiones sobre el mundo de la vida.	El estudiante cultiva una postura de diálogo pluralista que implica el enriquecimiento de su propia identidad religiosa y espiritual.
	El estudiante, en su identidad, se percibe distinto de una o varias instituciones que son parte de la sociedad humana.	El estudiante aprovecha las transposiciones didácticas propuestas, para evidenciar la implicación de lo religioso y lo espiritual con lo comunitario y lo social.	El estudiante reflexiona sobre la identidad espiritual, en diálogo con otras cosmovisiones sobre el mundo de la vida.	El estudiante manifiesta una postura pluralista que reconoce aquellos aportes de la religión y la espiritualidad a la construcción de sociedad.
		El estudiante aprehende sobre los símbolos religiosos y espirituales presentes en el	El estudiante reflexiona sobre la	El estudiante, a partir de un proceso de concienciación,

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	El estudiante evidencia comprensiones sobre los símbolos religiosos que lo rodean culturalmente.	contexto, a la vez que indaga sobre su impacto en la cotidianidad humana.	apertura al reconocimiento de los aportes de los sistemas de creencias e increencias, en la construcción de la sociedad.	indaga por la importancia e impacto que están llamados a tener los símbolos religiosos y espirituales en su contexto; esto, para luego buscar la orientación de la propia vida hacia la radicalidad frente a las convicciones tendientes a la realización personal y comunitaria.
	El estudiante relaciona sus dinámicas vitales con las búsquedas del fenómeno religioso manifestado en su contexto sociocultural.	El estudiante se pregunta sobre el fenómeno religioso acontecido en distintos escenarios de socialización y cómo este tiene impacto en su propia vida.	El estudiante analiza las particularidades semióticas de los significados profundos de cada símbolo religioso y espiritual presente en su contexto.	El estudiante desarrolla una postura crítica frente a la diversidad del fenómeno religioso evidenciado en su contexto local y global.
	El estudiante evidencia intuiciones de razonabilidad interna para establecer diálogo con distintos sistemas de creencias o increencias.	El estudiante se deja interpelar sobre los sentidos que ofrecen los distintos sistemas de creencias e increencias presentes en el contexto sociocultural cercano y global.	El estudiante comprende el fenómeno religioso como un acontecimiento cultural rico en sentidos de vida y, a su vez, se manifiesta crítico frente a aquello que no se relaciona con	El estudiante evidencia una notoria capacidad de análisis tendiente a descubrir las construcciones de sentidos que ofrecen los sistemas de creencias e increencias presentes en su contexto.
	El estudiante intuye la relación que puede tener su sistema de creencias o increencias con otros	El estudiante relaciona las implicaciones prácticas y epistemológicas de los sistemas de creencias e increencias con el contexto donde vive, tanto local como global.		El estudiante comprende las múltiples relaciones que existen entre los sistemas de creencias e increencias con el

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	aspectos de la vida y la academia. El estudiante manifiesta apertura para articular los aprendizajes de la catequesis y la evangelización de su sistema religioso, con las dinámicas cotidianas del mundo de la vida y con la necesidad de humanización.	El estudiante pone en diálogo su sistema de creencias o increencias con el de sus compañeros, sin que ello implique un ejercicio de proselitismo religioso.	las necesidades humanas. El estudiante hace un proceso de razonabilidad sobre los sistemas de creencias e increencias para comprender sus particularidades epistemológicas, morales y cúlitas. El estudiante se abre a un proceso de reflexión sobre la articulación de su sistema de creencias o increencias y el contexto social y académico del que hace parte. El estudiante interioriza su sistema religioso y espiritual, y lo dialoga con su propia familia.	contexto donde vive, tanto a nivel local como global. El estudiante comprende las implicaciones de lo sagrado en su cotidianidad humana, tejiendo convicciones relacionadas con que en la vida no hay algo más sagrado que lo humano.
Trascendencia	El estudiante asume actitudes de respeto ante	El estudiante profundiza en los aspectos que más acercan	El estudiante valora las distintas	Con el conocimiento abierto frente a las distintas

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	las distintas formas de comprender lo “otro”, las manifestaciones religiosas.	las distintas expresiones religiosas, a partir de una concepción de alteridad y de enriquecimiento mutuo.	manifestaciones religiosas, desde el horizonte de sentido y búsqueda de enriquecimiento personal y social.	manifestaciones religiosas y espirituales, el estudiante proyecta su vida en búsqueda de campos de sentido y da nombre a aquellas experiencias que resultan un absurdo, en relación con las necesidades humanas.
	El estudiante reconoce diferentes formas de relación que hay entre el ser humano y, de manera especial, su capacidad de escucha, como disposición para la apertura humana hacia lo otro.	El estudiante, a partir de experiencias de vida personales, ve en la naturaleza una forma de vida, en donde se revela su ser trascendente, en especial, el respeto por los animales.	El estudiante comprende que las otras formas de vida también conforman el ecosistema de la existencia del planeta Tierra.	Con la comprensión del otro y de lo otro como medio para que exista la vida, el estudiante identifica vías que lo llevan a querer dejar huella, en medio de su realidad cotidiana.
	El estudiante identifica los momentos más importantes de su afectación con la trascendencia, con los que puede restaurar su mundo y alrededor.	En la comprensión de lo otro, el estudiante, desde la ejemplificación de la experiencia con una mascota, descubre el valor de la vida y el respeto por los demás seres vivientes.	Desde una comprensión biológica, el estudiante adopta formas que lleven al respeto por los seres vivos que necesitan de los humanos para la continuidad de su vida.	Cuidando la naturaleza, el estudiante comprende que, de todos los mundos posibles, él mismo está comprometido con este que es el que mejor se acopla a sus modos de vida.
		En su relación con lo trascendente, el estudiante intenta responder a algunos enigmas de la existencia		El estudiante descubre que la valoración y el cumplimiento de las normas se convierte en imperativo categórico, como medio para resignificar y

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	El estudiante reconoce, en su existencia, el paso del acontecer de la trascendencia, como respuesta a las preguntas por una vida que es misterio.	como: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, entre otras preguntas que hagan parte de su lenguaje.	El estudiante responde a los enigmas de la existencia, a partir de su experiencia de convivencia con los demás, valorando los modelos éticos que hacen parte de su entorno cultural.	emancipar la experiencia de la convivencia.
	El estudiante define pautas para la creación de un proyecto de vida que le permita abrirse a nuevas percepciones del mundo.	Desde el juego de fichas de escritura, el estudiante ejercita su capacidad para proyectar, planificando algunos rasgos de su vida, en el próximo quinquenio de su existencia.	En el ejercicio de reflexión interna, el estudiante, con actitud silenciosa, reconoce el rostro de aquel o aquellos que lo necesitan y da pasos para salir al encuentro de otros.	En la experiencia del pasado, se encuentra su apertura hacia el futuro. Por eso, el estudiante identifica los momentos fundantes de deconstrucción de su historia personal y comunitaria.
	El estudiante evoca los momentos más importantes de su proceso de formación, para la creación de su propio proyecto de vida, en el que incluye a los otros como factor determinante de su existencia.	Desde la creatividad, el estudiante codifica, en el lenguaje que prefiera, aquellos que considera los mejores momentos que recuerda en su vida.	El estudiante evidencia capacidad de liderazgo, al profundizar y dialogar acerca de sus búsquedas de realización personal.	El estudiante abre posibilidades para el diálogo que integra idealismo y realismo, a fin de encontrar sentidos frente a las comprensiones de cualquier credo relacionándolas con el binomio vida-muerte.
		El estudiante descubre motivaciones de vida, a partir de las experiencias de muerte que ha tenido cercanas a su familia o amistades. Dependiendo de la madurez del grupo, se podrá atender a	El estudiante aprecia su pasado para construir momentos de futuro, en la búsqueda de sentido y en la toma de decisiones.	

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	El estudiante comprende que la búsqueda de sentido implica un diálogo con las principales características de la muerte. El estudiante asimila los cambios sociales que se pueden dar en la ejecución de su proyecto de vida y, a su vez, descubre que él mismo puede afectar la vida a través de su participación política como ser social por naturaleza.	la pregunta: ¿por qué no te suicidarías? El estudiante descubre en las distintas posibilidades de participación ciudadana (experiencia democrática, proyectos transversales de la institución, experiencias o interinstitucionales), un camino para promover el cambio y la transformación de su entorno.	En la confrontación entre vida y muerte, el estudiante valora su propia fragilidad y libertad, así como cada experiencia de vida de su familia y de sus amigos. A través de la valoración de la participación ciudadana, el estudiante fortalece sus capacidades de liderazgo y proyección comunitaria, con sentido de emancipación.	El estudiante es crítico frente a los principales sistemas e instituciones y decide vincularse a aquellas dinámicas sociales que tienden a la transformación social y de su medio.
Espiritualidad	El estudiante conceptualiza la espiritualidad desde sus principales características e implicaciones.	El estudiante percibe y ejecuta la socialización de la propia experiencia espiritual como algo relevante, en su proceso vital (trabajo cooperativo y colaborativo).	El estudiante construye narrativas donde valora el propio proceso espiritual, así como los testimonios de personas espirituales.	El estudiante es competente para la comprensión, dinamización y vivencia de valores espirituales.

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	El estudiante asume, con sentido crítico, los comunes aprendizajes en ambientes como la catequesis, la pastoral, la fe y demás relacionados con las religiones.	El estudiante se formula preguntas existenciales que articulan motivaciones y proyecto de vida, en relación con las dinámicas de la vida cotidiana (pedagogía de la indignación).	El estudiante realiza lectura y análisis de la propia historia espiritual.	El estudiante valora la propia vida y la de los demás, en distintos escenarios de socialización, como una posibilidad para construir una ciudadanía espiritual.
	El estudiante comprende las principales afinidades y diferencias entre las dinámicas religiosas y las espirituales.	Desde el punto de vista experiencial, el estudiante vive acercamientos al sentido de la meditación, la contemplación, la interiorización y la acción espiritual (didáctica experiencial).	El estudiante evidencia ejercicios de resignificación, donde percibe de manera resiliente el antes, el durante y el después de algunas dinámicas personales y de la comunidad humana en contexto.	El estudiante identifica los criterios fundamentales de una vida espiritual y los orienta desde la concreción de proyecciones a corto, mediano y largo plazo (edades espirituales).
	El estudiante valora los principales aportes de espiritualidad que hacen las comunidades religiosas consagradas y no consagradas.	El estudiante valora los principales aportes de distintas espiritualidades, en medio de la cultura (reconocimiento y aprendizaje desde la diversidad).	El estudiante establece comparaciones entre una vida con mentalidad abierta frente a la espiritualidad, y una vida que se dinamiza por los criterios típicos y naturalizados de	El estudiante articula los valores que tiene cada una de las dimensiones de la persona, en relación con las principales necesidades espirituales de la comunidad humana del siglo XXI.
				El estudiante reconoce en el arte de amar, un medio adecuado para descubrir sentidos de vida, en todo tipo

Continuación Tabla 5.1. Indicadores de valoración en la ERE

Categorías	Indicadores de valoración diagnóstica	Indicadores de valoración didáctica	Indicadores de valoración procesual	Indicadores de valoración prospectiva
	El estudiante valora cada una de las dimensiones de la persona, en relación con las principales necesidades espirituales de la comunidad humana del siglo XXI. El estudiante ejemplifica las distintas emociones que experimenta frente a la realidad religiosa y espiritual. El estudiante establece claras diferencias entre la ética de mínimos y la ética de máximos, descubriendo la importancia de la libertad en la vivencia de los valores.	El estudiante infiere los principales aportes espirituales, a partir de creaciones artísticas visuales y audiovisuales. El estudiante reconoce, en la integralidad, la integración y la unificación espiritual, caminos para fortalecer la construcción de personalidad auténtica, cuyo común denominador es el valor del cuidado. El estudiante valora la construcción de un diario personal, en torno a la posibilidad de tejer experiencias edificantes que le permitan ser líder de su propia historia y de la construcción de su felicidad (sistematización de experiencias).	El estudiante identifica caminos errados de espiritualidad y deduce criterios y prácticas que liberan de aquello. El estudiante advierte las principales problemáticas de una sociedad que no cultiva la espiritualidad (sinsentido - absurdo - individualismo - egoísmo). El estudiante conceptualiza y se compromete con las principales características de una vida espiritual.	de relaciones inter e intrapersonales. El estudiante descubre la importancia de una personalidad investigativa que asume las preguntas como principio de sabiduría, que dialoga con otros saberes y que procura caminos de emancipación, en los propios estilos de vida. El estudiante, en su proceso de autodeterminación, evidencia desarrollo en los procesos de conocimiento de sí, involucrando sentido autocrítico, superación de los prejuicios inconscientes y, sobre todo, ejercicios de conciencia espiritual que van más allá de las propias limitaciones personales familiares y culturales.

Fuente: elaboración propia a partir de varios autores.

Se requiere pues, hacer el reconocimiento de que los criterios de promoción escolar necesitan ser complementados con los criterios de valoración diagnóstica, didáctica, procesual y proyectiva, en el marco de los proyectos de vida de los estudiantes. Esto, sobre todo, porque, como se ha ido explicando, urgen horizontes claros y alcanzables acerca de lo que se ha comprendido como resultados de aprendizaje. Para ello, conviene recordar que el aprendizaje no se queda al nivel de captar una información a través de los sentidos, ni tampoco al nivel del interés o la emocionalidad, sino que debe llegar al punto de modificar comportamientos en la vida cotidiana.

Queda la tarea importante de la resignificación del lenguaje, en todos los sentidos posibles, no solo para dejar de confundir la evaluación con la calificación, sino para ir más allá, en los propios estilos de vida, para comprender dinámicas que no son exclusivas de un aula y una hora de clase, sino de un proyecto pedagógico sólido, cimentado en múltiples argumentos que propenden por la humanización, desde una perspectiva epistemológica crítico social y, por tanto, emancipadora. Donde, además, urge la resignificación de la espiritualidad, el pluralismo religioso y la trascendencia, como realidades humanas ávidas de cultivo, desarrollo y formación.

Esperamos que estas pistas, producto de los resultados de la investigación de más de cinco años y de la intuición y experiencia de los investigadores vinculados a este proyecto a lo largo del tiempo, sean aportantes para el diseño del sistema evaluativo de sus instituciones educativas, en lo que corresponde a la Educación Religiosa Escolar. Entre otras, queda una deuda con el lector, la pregunta concreta por los lineamientos y estándares, en el caso de los planes de estudio de la ERE en Colombia. Da la impresión de que, tras haberse preguntado durante seis años por la fundamentación epistemológica, su identidad como disciplina en la escuela, su currículo, su didáctica específica y, ahora, su evaluación, se cuenta con disposiciones para, como equipo, descubrir y dar nombre a ello, en una nueva fase que se espera concretar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Álvarez, E. (2009). Psicología y religión. Dos miradas particulares de un fenómeno: el hombre. *Poiésis*, 9(18), 1-7. <https://doi.org/10.21501/16920945.163>
- Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación de España[Aneca]. (2014). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. ANECA. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE>
- Arias, R., Rico, D. y Siciliani, J. (2021). Educación religiosa escolar y evaluación. En J. Siciliani (Ed.), *Educación religiosa escolar en colegios católicos de Colombia. Análisis estadístico e interpretación* (pp. 179-199). Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/85/>
- Barrera, O. (2011). El Cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VI(11), 121-137. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211019068007>
- Barrios, A. y Fajardo, G. (2017). El ecosistema educativo universitario impactado por las TIC. *Anagramas*, 15(30), 101-120.
- Beltrán, W. (2020). La clase de Religión en los colegios públicos de Bogotá: estado de la investigación. *Theologica Xaveriana*, (70). 1-29. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx70.crcpb>
- Bernal, J. (2010). Nuestra naturaleza como especie biológica: la razón de una posibilidad y una necesidad para una propuesta ética común. *Prisma Jurídico*, 9(1), 55-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93416940004>
- Bernstein, R. (2013). *El Giro Pragmático*. Anthropos Editorial.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social. Su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3149>

- Bonilla, J. [Ed.] (2015). Educación y religión: violencia y paz. Acercamiento al estado actual en diversos contextos. Editorial Bonaventuriana. https://www.academia.edu/27463672/Educaci%C3%B3n_religiosa_violencia_y_paz_en_Bogot%C3%A1._Un_camino_abierto_hacia_la_ciudadan%C3%ADa.pdf
- Bonilla, J. (2016). Conflicto, religión y educación religiosa en Colombia. *Theologica Xaveriana*, 66(181), 207-237. <http://www.redalyc.org/pdf/1910/191045809009.pdf>
- Bonilla, J. (2021). La enseñanza-aprendizaje de la teología: transformación normativa, identidad y desafío. *Franciscanum*, 63(176), 1-22. <https://doi.org/10.21500/01201468.5396>
- Bonilla, J. y Peñaranda, M. (2019). Identidad y fines de la educación religiosa escolar. En: J. L. Bonilla Morales y M. A. Peñaranda Quintana (Eds.), *Educación religiosa escolar y educación para la paz* (pp. 15-30). Editorial Bonaventuriana.
- Bonilla, J. y Peñaranda, M. (2020). (2020). *Educación Religiosa Escolar y Educación para La Paz en perspectiva de Derechos Humanos*. Editorial Bonaventuriana.
- Bonilla, J., Peñaranda, M. y García, Y. (2019). Análisis de la oferta de programas teología y educación religiosa en Colombia. El reto de la transformación de las licenciaturas. *Franciscanum*, 61(172), 1-21. <https://doi.org/10.21500/01201468.4470>
- Botero, C. (2017). Antropología de la religión y la educación religiosa escolar. En C. Botero y A. Hernández (Comps.), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 37-58). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/view/94/100/452-1
- Botero, C. y Hernández, A. [Comps.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/view/94/100/452-1
- Botero, C. y Hernández, A. [Eds.]. (2018). *Approaches to the Nature and Epistemological Foundations: Of Religious Education in Colombian Schools*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr33dht>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology and Human Development*. Harvard Press.
- Cabrera, F. y Espín, J. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Carbonell, E. y Hortolà, P. (2015). Hominización y humanización, dos conceptos clave para entender nuestra especie. *Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, 15(1), 7-11. <https://revistas.uca.es/index.php/rampas/article/view/2217>
- Cardona, J. (1994): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Sanz y Torres.
- Casanova, A. (1992). *La evaluación educativa. Escuela básica*. SEP-Cooperación Española.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. *Acuerdo 02 de 2020, por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49.
- Consejo Nacional de Educación Superior (2 de julio 2020). *Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/CESU/399567:Acuerdo-02-del-1-de-julio-de-2020>
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2017). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*. Delfín.
- Coy Africano, M. (2009). Educación religiosa escolar: ¿por qué y para qué? *Franciscanum*, 51(152), 49-70. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/953/1998>
- Coy, L., Martínez, R., y Benítez, A. (2016). Reflexión acerca de los conceptos disciplinares de los directivos de un programa de fisioterapia. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(2),

- 1-11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000200005&lng=es&tlng=es
- Cubillos, H., Mahecha, G., Serna, V., Valencia, W. (2020a). Aproximaciones al diseño curricular para la enseñanza y aprendizaje de la ERE. En N. Cuellar, C. Moncada y W. Valencia (Comps.), *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación* (pp. 143-192). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84
- Cubillos, H., Serna, V. y Mahecha, G. (2020b). Experiencias y modelos curriculares en ERE. En N. Cuellar, C. Moncada y W. Valencia. (Comps). *Currículo en ERE. Orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación* (pp. 61-106). Unicatólica y Universidad Católica de Oriente. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84
- Cuellar, N. (2017). Psicología de la religión y educación religiosa escolar. En C. Botero y A. Hernández [Comps.]. *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 77-94) Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/view/94/100/452-1
- Cuellar, N. y Mahecha, G. (Eds.). (2021). *Aproximaciones al Diseño Didáctico para la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/108
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Eds.] (2019). La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia. Ediciones USTA y Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Cuellar, N., Moncada, C. y Valencia, W. [Eds.] (2020). *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación*. Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84
- Cuellar, N., Escobar, J. E. y Moncada, C. J. (2020) La educación religiosa escolar como área fundamental en la escuela colombiana. En N. Cuellar, C. J. Moncada y W.A. Valencia. (Comps). *Currículo en*

ERE. Orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación (pp. 14-35). Unicatólica y Universidad Católica de Oriente. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84

Deci, E. y Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 17-34. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_DeciVansteenkiste_SDTandBasicNeedSatisfaction.pdf

Decreto 2904 de 1994 (31 de diciembre), por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992. *Diario Oficial* 41.660. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1500345>

Decreto 2247 de 1997 (11 de septiembre), por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 43.131. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Decreto 529 de 2006 (21 de febrero), 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, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 46.189. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-94828_archivo_pdf.pdf

Decreto 4500 de 2006 (19 de diciembre), por el cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994. *Diario Oficial* 46.487. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1546945>

Decreto 1290 de 2009 (16 de abril), por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. *Diario Oficial* 47.322. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Decreto 2715 de 2009 (21 de julio), por el cual se reglamenta la evaluación de competencias de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto-ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 47.417. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36876>

Decreto 1295 de 2010 (20 de abril), por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. *Diario Oficial* 47.687. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf

Decreto 1075 de 2015 (26 de mayo), por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* 49.523. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Decreto 501 de 2016 (30 de marzo), por el cual se adiciona el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el Programa para la Implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015. *Diario Oficial* 49.829. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/382084:Decreto-0501-de-marzo-30-de-2016>

Decreto 437 de 2018 (6 de marzo), por el cual se adiciona el Capítulo 4 al Título 2 de la Parte 4 del Libro 2 del Decreto número 1066 de 2015, Único Reglamentario del Sector Administrativo del Interior, denominado Política Pública Integral de Libertad Religiosa y de Cultos. *Diario oficial* 50527. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30034545>

Decreto 1330 de 2019 (25 de julio), por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* 51.025. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_1330_2019.htm.

Díaz, F. (1993). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Trillas.

- Feldman, R. (2005). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. McGrawHill.
- Engel, G. (1977). The need for a New Medical Model: a Challenge for Biomedicine. *Science (New York, N.Y)*, 196(4286), 129 – 136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Frankl, V. (1994). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Herder.
- Frankl, V. (1999). *El hombre en busca del sentido último. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano*. Paidós.
- Frankl, V. (2005). *Las raíces de la logoterapia. Escritos juveniles 1923-1942* (Eugenio Fizzotti, recopilador). San Pablo.
- Frankl, V. (2008). *La voluntad de sentido. Conferencias escogidas sobre logoterapia*. Herder.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, J. (1989). *Bases pedagógicas de la Evaluación*. Síntesis S. A.
- Gómez, J., y Sastre, A. (2008). En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales. *Hallazgos*, (9),119-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835170007>
- González, A., y González, C. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 175–187. <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf>
- Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. Editorial Universitaria.
- Hill, T., Burdette, A. e Idler, E. (2011). Religious involvement, health status, and mortality risk. In R. Settersten & J. Angel (Eds.), *Handbook of sociology of aging* (pp. 533-546). New York, NY: Springer
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación [Icontec]. (s. f.). *Certificación ISO SG Organizaciones Educativas 21001*. https://www.icontec.org/eval_conformidad/certificacion-sg-organizaciones-educativas-iso-21001/

- Imbachi, C. (2017). Sociología de la religión y la educación religiosa escolar. En Botero, C. y Hernández, A. (Comps.), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 59-76). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/view/94/100/452-1
- James, W. (1995). *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*. Dover.
- James, W. (2000). *Pragmatismo. Un nuevo hombre para viejas formas de pensar*. Alianza Editorial, Madrid.
- Koenig, H., King, D., y Carson, V. (2012). *Handbook of religion and health*. Oxford University Press.
- Labrador, D. (2019). La evolución de la biología y la biología evolucionista: especie y finalidad. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, (14), 395-426. <https://doi.org/10.22370/rhv2019iss14pp395-426>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lautaro, E. (2012). El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu. Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades. *Educación Física y Deporte*, 30(2), 671-72. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/11324>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario oficial* 41.214. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 133 de 1994 (23 de mayo), por la cual por la cual se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política. *Diario oficial* 41.369. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>
- López, C., Mahecha, G., Cubillos, H., Escobar, J., Moncada, C. y Cuellar, N. (2021). Educación religiosa escolar: hacia una didáctica específica en el marco de la espiritualidad. En N. Cuellar, y G. Mahecha (Ed.), *Aproximaciones al diseño didáctico para la Educación Religiosa Escolar*. (pp. 129-154). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/108

- Mackey, S. (2000). Towards a definition of wellness. *Te Australian Journal of Holistic Nursing*, 7(2), 34 – 38. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.492345667359573>
- Mahecha, G., Moncada, C. y Quitián, E. (2021). Aportes de la espiritualidad a la construcción de pluralismo religiosos en la escuela. En L. Ríos y W. Renán (Eds.) *Hecho religioso, cultura y derecho: la libertad religiosa en Iberoamérica* (pp. 574-590). Universidad del Magdalena y Ministerio del Interior y de Justicia. https://www.academia.edu/62499268/Aportes_de_la_espiritualidad_a_la_construcci%C3%B3n_de_pluralismo_religiosos_en_la_escuela
- Mahecha, G., y Serna, V. (2019). Una pedagogía para la formación espiritual desde la Educación Religiosa Escolar. En N. Cuéllar y C. Moncada (Eds.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 85-124). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Martínez, E., Rodríguez, J., Díaz del Castillo, J. y Paciolla, A. (2015). *Vivir a la manera existencial. Aportes para una logoterapia clínica*. Ediciones SAPS.
- Martínez, J. (2014). Building «perfect» bodies. Cultural implications of the cult of the body and feeding megarexia. *Universitas*, 21, 77-99.
- Martínez, F. (2019) Formación integral: compromiso de todo proceso educativo. Docencia Universitaria, Volumen 10.
- McDade, T. W. y Harris, K. M. (2018). The Biosocial Approach to Human Development, Behavior, and Health Across the Life Course. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences – RSF*, 4(4), 2–26. <https://doi.org/10.7758/RSF.2018.4.4.01>
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Meza, J. L., Suárez, G., Casas, J. A., Garvito, D. J., Lara, D. E. y Reyes, J. O. (enero-junio, 2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28). 247-262. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100241608017>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Docente de básica secundaria y media. Educación religiosa. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón de profesionalización docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_9.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016a). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Matemáticas*. https://wccopre.s3.amazonaws.com/Derechos_Basicos_de_Aprendizaje_Matematicas_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016b). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Transición*. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-internacional-de-la-rioja-en-colombia/espanol/derechos-basicos-del-aprendizaje-dba-transicion/25534349>
- Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la educación religiosa como disciplina escolar en Colombia? En Cuéllar y C. Moncada (Eds.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 53-86). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Moncada, C. (2020). *Perspectivas de la educación religiosa escolar desde los estudios de la religión*. Ediciones USTA. <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/31291>
- Moncada, C. (2021a). Espiritualidad y religión en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (518), 12-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7805188>
- Moncada, C. (2021b). Opciones epistemológicas de la Educación Religiosa Escolar para promover el pluralismo religioso en la escuela. *Revista de Educación Religiosa*, 2(3), 9-29. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i3.130>
- Moncada, C. y Cuellar, N. (Ed.) (2019). *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Moncada, C. y Cuellar, N. (2020). Aportes de la educación religiosa escolar a la formación integral en Colombia. *REER*, 10(1), 1-31. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/94/82>

- Montévil, M., Mossio, M., Pocheville, A., y Longo, G. (2016). Theoretical principles for biology: Variation. *Progress in Biophysics and Molecular Biology*, 122(1), 36–50. <http://doi.org/10.1016/j.pbiomolbio.2016.08.005>
- Morin, E. (2003). *El método II. La vida de la vida*. Cátedra.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Mosterín, J. (2006). *La naturaleza humana*. Espasa-Calpe.
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Revista Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Oblitas, L. (2008). Psicología de la salud: Una ciencia del bienestar y la felicidad. *Av.Psicol*, 16(1), 9-38. <https://bit.ly/3B2CsUn>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1946). *Constitución de la Organización Mundial*.
- Ortiz, S. (2019). Espiritualidad ciudadana: Aportes en la construcción de lineamientos curriculares para la educación religiosa escolar [tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
- Palacio, C. (2015). La espiritualidad como medio de desarrollo humano. *Cuestiones Teológicas*, 42(98), 459-481. <http://www.scielo.org.co/pdf/cteo/v42n98/v42n98a09.pdf>
- Palafox, E. (1991). *Evolución y Darwinismo*. Minos
- Papalia, D., Feldman R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Peñaranda, M., Bonilla, J. y García, Y. (2019). Análisis de la oferta de programas de teología y educación religiosa en Colombia. El reto de la transformación de las licenciaturas. *Franciscanum*, 61(172). <http://www.scielo.org.co/pdf/frcn/v61n172/0120-1468-frcn-61-172-16.pdf>
- Pico, A., Cubillos, H. y Mahecha, G. (2018). Aportes de la dimensión espiritual al currículo de la ERE en el caso de la educación básica. *Revista Nuevas Búsquedas*, (8), 15-27. http://www.unimonserate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas_alta1.pdf

- Prieto, A., y Naranjo, S. (2006). El cuerpo, en el campo de estudio de la fisioterapia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 53(2), 57-71. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v53n2/v53n2a02.pdf>
- Quiceno, J. y Vinaccia, S. (2009). La salud en el marco de la psicología de la religión y la espiritualidad. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 321-336. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2009.0002.08>
- Ramírez, N. (2016). Una mirada al contexto de la E.R.E. en el Altiplano del Oriente Antioqueño en Colombia ¿Educación para la paz? *Revista REER*, 6(2). 1-30. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/11>
- Ratzinger, J. (1992). *Creación y pecado*. Eunsa
- Resolución 02041 de 2016 (3 de febrero), por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Diario Oficial https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf
- Resolución 18583 de 2017 (15 de septiembre), por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. *Diario Oficial* 50.357. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_mineducacion_18583_2017.htm
- Resolución 022701 del 07 de diciembre de 2020, por la cual se fija la fecha para la realización del día de la excelencia educativa “Día E” en el año 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-400474_recurso_10.pdf
- Rodríguez, L. (2007). *La viabilidad de la estrategia de municipios saludables*. Universidad del Rosario.
- Rotger, B (1989). *Evaluación formativa*. Ediciones Cincel.
- Santos, M. (1988). Patología general del sistema educativo. *Infancia y Aprendizaje*, (41), 143-158.
- Santos, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.

- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Santos, M. (2018). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Marcea Ediciones.
- Scott, E. (1996). Creationism, ideology, and Science. *Annals of new york academy of sciences*, 775(1), 505-522. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1996.tb23167.x>
- Scriven, M. (1994). Product evaluation: The state of the art. *Evaluation Practice*, 15(1), 45-62. <https://doi.org/10.1177/109821409401500105>.
- Siciliani, J. (Ed.). (2021). *Educación religiosa escolar en colegios católicos de Colombia. Análisis estadístico e interpretación*. Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/85/>
- Stake, R. (2010). *Investigación cualitativa: Estudiar cómo funcionan las cosas*. The Guilford Press.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós.
- Stufflebeam, D. y Coryn, C. (2014). *Theory, models, and applications of the evaluation*. Jossey-Bass.
- Tejada, J. (1997). *Evaluación de Programas. Planificación y gestión de instituciones de Formación*. Praxis.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas. Acerca de las competencias profesionales*, I(56), 20-30.
- Torres, J. (1987) *La evaluación cualitativa en educación*. Revista del centro asociado a la UNED de Melilla, Año 5º, N° 7, págs. 47-60.
- Trigo, E. (2000). *Fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Gymnos Editorial Deportiva.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago University.

- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Troquel.
- Unión Europea. (2011). Using Learning Outcomes. *European Qualifications Framework Series: Note 4*. https://www.cedefop.europa.eu/files/Using_learning_outcomes.pdf
- Valencia, W. y Escobar, J. (2020). El currículo y lo curricular: posibles implicaciones sociocríticas. En N. Cuellar, C. Moncada y W. Valencia. (Comp.), *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación* (pp. 105-141). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84
- Valle Raleig, M., Beramendi, M., y Delfino, G. (2011). Bienestar psicológico y social en jóvenes universitarios argentinos. *Revista de Psicología*, 7(14), 7-26. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2469>
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vargas, J. y Moya, L. (2019). El desarrollo espiritual en la Educación Religiosa Escolar. En J. Meza (Dir.), *La religión en la escuela: aproximaciones al objeto de estudio de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 131-171). Pontificia Universidad Javeriana.
- Vergara, M. (2007). Tres concepciones históricas del proceso salud-enfermedad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 41-50. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1946>
- Vélez, L. (1989). *Ética Médica*. Corporación para Investigaciones Biológicas.
- Wozniak, R. (2000). *Mente y Cuerpo: De René Descartes a William James*. Supported.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Plaza.
- Zubiri, X. (2005). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social histórica*. Alianza Editorial.

AUTORES

Natalia Cuellar Orrego



Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Licenciada en Filosofía de la misma universidad. Docente e investigadora del Departamento de Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) de la ciudad de Cali. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE).

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000003083

Ciro Javier Moncada Guzmán



Estudiante de doctorado en Humanidades, Humanismo y Persona de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, con estudios eclesiásticos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá. Catedrático de la maestría en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE).

CvLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001592537



Jaime Laurence Bonilla Morales

Doctor en "Artes y humanidades: teología" de la Universidad de Murcia (España), Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Especialista en Docencia mediada por las TIC, Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Licenciado en Filosofía y Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Actualmente es Profesor Asistente de la Facultad de Teología en la Pontificia Universidad Javeriana. Es miembro del grupo de investigación Academia y ha sido parte del grupo de investigación Devenir. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5821-6021>;

CvLac:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001041924&lang=es



Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesional en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios, Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Ética y Educación Religiosa Escolar en la IED San Rafael. Docente-investigador en la Universidad Santo Tomás, en el Programa de Licenciatura en Educación Religiosa.

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000067774



Ismael Leonardo Ballesteros Guerrero

Estudiante de doctorado en Educación. Magíster en Educación y licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás. Bachiller en la Sagrada Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente e investigador del Departamento de Ciencias Religiosas de la Fundación Universitaria Lumen Gentium (Unicatólica), de la ciudad de Cali.

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000512885



José Edwar Escobar Mejía

Estudiante de doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia. Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Filosofía Contemporánea de la Universidad San Buenaventura y licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Directivo docente del colegio Germán Arciniegas IED y docente investigador de la licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Líneas de investigación: hermenéutica, educación religiosa, pedagogía y didáctica.

CvLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000144417



Mario Andrés Peñaranda Quintana:

Magíster en Educación y especialista en Gerencia y Proyección Social de la Educación de la Universidad Libre Bogotá. Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Actualmente, se desempeña como docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral en la Universidad Santo Tomás de Villavencio. Es miembro de la Red de la Diversidad Religiosa y de las Culturas en América Latina y el Caribe (ODREC). Ha participado en las actividades de la red de programas de Educación Religiosa (Redere), al igual que de la red de Programas de Teología del país (Teored).

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000992011



Vanessa Soraya Ibarra Arroyo:

Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Especialista en Ejercicio Físico para la Salud y profesional en Fisioterapia de la Universidad del Rosario. Docente e investigadora del programa de Fisioterapia de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001673973