

---

# La evaluación de los estudiantes

## La reforma del Decreto 1860

*José Fernando Ocampo*

*Director del Ceid-Fecode.*

*En los últimos meses en el país se ha presentado un candente debate acerca del problema de la evaluación de los estudiantes. Las reiteradas críticas y reformas a las pruebas del Icfes, el descenso inocultable de la calidad de la educación y la confusión reinante acerca de los mejores métodos de evaluar el rendimiento académico, han sido tratados profusamente tanto por especialistas como por los medios de comunicación. El gobierno no ha fijado una posición definitiva al respecto y la indefinición en esta materia amenaza deteriorar aún más la búsqueda de una educación fundamentada en los avances científicos de la humanidad. En el presente artículo, el Dr. Ocampo sintetiza la posición que los sectores más claros de la educación colombiana han venido sosteniendo en defensa de la Ley General de Educación. Deslinde*

---

### La evaluación escolar y el Decreto 1860/94

La educación colombiana se rige por la Ley 115/94 que introdujo profundas reformas. La más importante de ellas fue el establecimiento de la autonomía escolar de las instituciones. Como consecuencia, los contenidos y la metodología de la educación y de la enseñanza no son controlados por el Estado, sino que dependen de las instituciones educativas mediante los Proyectos Educativos Institucionales, PEI. Sin embargo, esa autonomía no es absoluta, porque está regida por la ley, la cual establece unos parámetros generales para la organización académica, la formulación del currículo y la elaboración de los planes de estudios. En respuesta a la necesidad de definir unos criterios mínimos para la evaluación escolar, el ministerio de Educación Nacional emitió el Decreto 1860/94.

Debido a una serie de interpretaciones de la Oficina de Inspección y Vigilancia del ministerio de Educación Nacional sobre este decreto, se creó en la educación colombiana un caos muy grande. En cinco años fue extendida la promoción automática de primaria a bachillerato; se obligó a directivos docentes y secretarios de educación a establecer una serie de prácticas pedagógicas y administrativas relacionadas con la evaluación, perjudiciales para la calidad de la educación. La Corte Constitucional y la Corte Suprema tuvieron que aclarar que ni la Ley General de Educación ni el Decreto 1860 habían introducido la promoción automática para que el ministerio de Educación Nacional rectificara su política en el terreno de la evaluación. Defendí durante cinco años en seminarios, conferencias y artículos por todo el país que no existía promoción automática en Colombia y que era una práctica pedagógica que había deteriorado la calidad de la educación, como se ha ido probando en el mundo entero. En este lapso de tiempo cundieron las tutelas sobre el derecho a la educación tomado como una protección del facilismo, de

la promoción por la promoción y de la permanencia incondicional de los alumnos en las instituciones. Para bien de la educación colombiana, la Corte Constitucional definió el derecho a la educación como un **derecho-deber**, que al mismo tiempo que otorga el derecho exige rendimiento y acatamiento a las normas de las instituciones educativas.

También se creó una confusión enorme sobre lo cualitativo y lo cuantitativo de la evaluación, por las interpretaciones contradictorias de los artículos 47 y 51 del mismo decreto. Así mismo se generó un enredo sobre los conceptos de logro, indicadores de logro y objetivos del artículo 54. De igual manera, sobre la diversidad de funciones asignadas a las comisiones de evaluación. Y no se diga de las normas inventadas a raíz del artículo 53, como la deuda de logros, la matrícula sin grado, la matrícula exclusiva en las áreas reprobadas y todas esas normas absurdas que introdujeron las Secretarías de Educación y los supervisores y directores de núcleo, bajo la inspiración de la famosa circular apócrifa salida del ministerio de Educación Nacional sin firma ni membrete oficial y que fue impuesta por doquier para desgracia de la calidad de la educación.

El ministerio de Educación Nacional convocó las organizaciones de la educación a discutir la reforma de este Decreto. Con este propósito conformó un grupo interinstitucional con representantes de la educación privada y de FECODE. De allí resultó el *Borrador de reforma*, un articulado borrador aprobado por unanimidad en el seno de la comisión después de arduas y largas discusiones.

### **Los temas centrales de la discusión**

La evaluación de los estudiantes es un elemento fundamental de la calidad de la educación. Nadie está en desacuerdo con esta afirmación. Pero también concentra en forma nítida todo el debate de las distintas concepciones pedagógicas. Es, pues, un punto crucial de la educación. No es extraño que suscite controversia, pasiones y enfrentamientos. En este caso ya lo ha hecho tanto a nivel de FECODE como de la opinión pública. Pero para centrar el problema es necesario tener en cuenta una serie de puntos.

En primer lugar, la autonomía escolar. Quienes nos comprometimos con la Ley General de Educación y la defendimos antes y después de convertirse en ley, consideramos que el núcleo esencial, la columna vertebral de la reforma educativa colombiana, lo constituye la autonomía escolar. Por primera vez en la historia de la nación, el Estado dejó de controlar los contenidos de la educación como lo había hecho por casi dos siglos y le otorgó el control a las instituciones educativas y a los maestros. Lo que se deduce de esta premisa es que, en la reforma del 1860, hay que defender la autonomía escolar para que no se imponga la obligatoriedad de una determinada concepción pedagógica.

En segundo lugar, la educación colombiana, como la de todos los países del mundo, sin excepción, necesita de normas mínimas que preserven la unidad nacional. En la evaluación de los estudiantes esta pauta resulta indispensable: definir el carácter general de la evaluación; establecer unos criterios unificados de promoción y reprobación; determinar una escala de evaluación; señalar unos principios mínimos de protección de los estudiantes. Para no caer en la anarquía educativa total, la autonomía tiene que limitarse en estos aspectos fundamentales que garantizan la unidad nacional en el terreno educativo.

Como consecuencia, en tercer lugar es necesario incorporar una serie de temas ineludibles: el papel de los educadores en la evaluación; las comisiones asesoras para la promoción y reprobación; el tratamiento de las áreas de conocimiento en el plan de estudios; el carácter de los logros. Pero el parámetro fundamental de todos los temas es la Ley General de Educación, con sus fines, sus objetivos específicos, los grupos de áreas obligatorias y fundamentales, así como la defensa de la libertad de cátedra consagrada en la Constitución.

## La promoción y la reprobación: repetición de grado

La Ley General de Educación eliminó la promoción automática en el artículo 96. Esto ya está completamente aclarado por la Corte Constitucional y la Corte Suprema de Justicia. La reforma del decreto 1860 tiene que ajustarse a ese hecho jurídico fundamental. No hay libertad para que las instituciones establezcan o no la promoción automática. Por eso el *Borrador de reforma* establece claramente que quien repruebe el grado, repite todo el grado. De acuerdo con la Ley General de Educación, la reprobación se aplica a todos los grados. Dejar al garete la reprobación o permitir una reprobación parcial, por edad de los estudiantes, por organización general del servicio educativo, por el bien de los alumnos y por la calidad de la educación, crearía mayor caos.

Si hay reprobación, resulta ineludible fijar las condiciones de reprobación. Solamente hay dos alternativas: o se deja a las instituciones, en virtud de la autonomía, que las fijen o las establece el decreto. En el grupo interinstitucional se decidió por unanimidad que lo estableciera el decreto por varias razones: una, para que no se formara un desorden enorme en las transferencias y dos, para que todo el mundo supiera a qué atenerse y no dieran pie a la proliferación de tutelas que perjudican el funcionamiento de las instituciones.

Y entonces, ¿qué condiciones determinan la reprobación? He ahí el punto neurálgico. Como no hay promoción automática, es ineludible fijar unas condiciones. Por unanimidad el grupo llegó a la conclusión que tres áreas o asignaturas reprobadas causaban la reprobación y la repetición de grado. No podían ser ni una ni dos, por demasiado estricto. Pero tampoco más de tres. Si son más de tres, por ejemplo cinco, se cruza con otro problema que es el de los estudiantes que reprueban menos de cinco, es decir, que no reprueban el grado y que tienen la opción de superar las insuficiencias de las áreas que perdieron mediante actividades complementarias al final del año lectivo. ¿Qué se hace en ese caso? Superar las insuficiencias de cuatro o tres áreas en quince días al final del año lectivo o de mes y medio si se le dan las vacaciones, resulta una verdadera burla. En cambio superar las insuficiencias de una o dos áreas, puede ser difícil para dos y menos para una; pero tiene sentido ofrecer la opción de intentarlo.

El argumento de que la repetición de grado por tres áreas es represiva, regresiva y tradicional, no deja de expedir un tufillo anarquista no confeso. Si es razonable, conveniente, lógico que se repruebe con tres áreas, ¿qué importa que se vuelva a lo que existía antes? Este es un problema eminentemente pedagógico, no político. Es decir, no tiene que ver con quienes defendimos la Ley General de Educación y con quienes se opusieron a ella. Hay una pregunta clave, ¿qué pasa con los estudiantes que pierden, en el ejemplo, cuatro áreas y después de quince días o de mes y medio, no logran superar sus insuficiencias? ¿Será que siguen adelante y dejan pendientes las cuatro áreas? Un absurdo. Sería volver a la promoción automática. Pero sí, por no aprobarlas al final del período de gracia, tienen que reprobado el grado, el caso se vuelve igual a la pérdida de tres áreas y el argumento del carácter represivo y tradicional se vuelve nugatorio. La diferencia es que la reprobación de menos de tres áreas permite que los estudiantes superen sus insuficiencias y la de cinco no lo hace. Pedagógicamente es más conveniente para el aprendizaje y para el rendimiento de los estudiantes.

El argumento de que es mejor porque es moderno o porque está de moda en otras partes del mundo, no es serio. De él se hacen eco columnistas que no dan garantía de conocimiento pedagógico. Eso pasó con la promoción automática, que se estableció porque estaba de moda. Y un país vanguardia en esa pedagogía como Estados Unidos está de regreso por las consecuencias arrasadoras que ha traído a su educación, como lo atestiguó el mismo Clinton en su discurso anual al Congreso sobre el estado de la Unión. ¿Por qué es más represivo reprobado con tres que con cinco? ¿Es decir, que la formación integral de un estudiante con cinco áreas reprobadas es mejor que la del que reprueba con tres? Eso no tiene sentido, pero muestra el problema verdadero. Si buscamos una educación de

calidad, que mejore la excelencia en la formación intelectual de nuestros estudiantes, plantear que con tres áreas no se pierde, pero con cinco sí, significa un verdadero desastre para la preparación de nuestra juventud y va en detrimento de la educación pública que sería la que más se perjudicaría y de los estudiantes que en ella se forman.

En el fondo lo que se está defendiendo con el argumento de que la reprobación con tres áreas expresa represión y regresión, es la promoción automática. Deberían ser verticales y decirlo sin ambages. Porque en un plan de estudios de siete asignaturas, reprobado cinco y todavía poder continuar, no es sino promoción automática. Deben defenderla como lo hizo el editorial de *El Espectador* escrito por ese "educador progresista y revolucionario", Carlos Lleras de la Fuente.

### **La escala de valoración: la confusión de lo cualitativo y lo cuantitativo**

Uno de los puntos de mayor confusión en este debate de la evaluación tiene que ver con la escala de valoración. Hay que partir de un hecho claro: ningún país del mundo ha prescindido de una escala. En todos los países se utiliza una escala. La comisión examinó las escalas de once países: Estados Unidos, España, Alemania, Japón, Cuba, Perú, Chile, Bolivia, Paraguay, Ecuador, Panamá, Venezuela y Colombia. En todos los países, menos España, Colombia y Estados Unidos, existe una escala numérica. La de España coincide con la de Colombia, que es por palabras. En Estados Unidos es por letras. En los demás países las escalas numéricas varían. En Cuba hay dos, una hasta cien y otra hasta cinco. Pero en Estados Unidos, la escala por letras tiene una equivalencia numérica. Sin embargo, todas las escalas consideran un amplio rango de posibilidades de calificación, excepto la de Colombia. Aquí solamente hay tres posibilidades, "excelente, bien, insuficiente". La de Estados Unidos varía entre nueve y doce posibilidades. Una de las escalas de Cuba ofrece cien posibilidades.

Al llegar a este punto, hay que dejar sentado claramente que toda escala, así sea en letras o palabras, es cuantitativa. En este aspecto hay una enorme confusión que reduce lo cuantitativo a lo numérico. Y también, algo más. Que por más cuantitativa que sea, la escala expresa también un aspecto cualitativo. Lo cualitativo y lo cuantitativo componen dos aspectos inseparables de una contradicción. Por tanto, la escala colombiana de "excelente, bien, insuficiente" es cuantitativa y permite una equivalencia numérica ineludible. La estadounidense, por ejemplo, añade a las letras de "a, b, c, d, f" la cuantificación de más y menos a cada una, o sea, "a+" o "a-" y le da una equivalencia numérica. Lo que esto quiere decir es que el cambio de los números por las palabras o las letras, no cambia el carácter cuantitativo de la valoración y no la convierte en cualitativa. Por eso, cuando Lleras de la Fuente en *El Espectador* considera que restablecer la escala numérica constituye un retroceso de lo cualitativo a lo cuantitativo, ignora este principio elemental.

En conclusión, se requiere una escala. Existen varias posibilidades, algunas ya mencionadas: escala literal, verbal o numérica; escala estrecha o amplia; escala con equivalencia o sin ella. Después de una amplia discusión, se llegó a la conclusión en el seno de la comisión de que debía volverse a la escala de uno (1) a cinco (5) con varias observaciones: que no se utilicen decimales; que sólo se tengan en cuenta las medias unidades; que se le incluya una explicación cualitativa de "muy insuficiente, insuficiente, regular, bien y excelente". De esta manera, la escala quedaría así: "1,0; 1,5; 2,0; 2,5; 3,0; 3,5; 4,0; 4,5; 5,0". Se optó, entonces, por una escala numérica para unificar la escala nacional con las universidades; por una escala amplia, con nueve posibilidades por considerar que permiten una mejor apreciación del rendimiento de los alumnos; y con equivalencia conceptual que le imprima un contenido explicativo.

La crítica que se ha hecho en varios medios de información de que volver a la escala numérica de 1 a 5 con medias unidades adicionales es un retroceso, ignora que el *Borrador* ha incorporado todos los elementos de avance que

incluía el decreto 1860, como las finalidades múltiples de la evaluación, las ayudas a los estudiantes para que no reprobaren, etc. Si se hubiera colocado la escala de 1 a 10 también hubiera significado un retroceso a la escala anterior al decreto 1860. Estaríamos implicando que la inmensa mayoría de los países del mundo están en retroceso porque utilizan una escala numérica. Y si, por el contrario, se hubiera mantenido la escala verbal establecida por el decreto, no se hubiera retrocedido. Cabrían dos preguntas: ¿por qué la escala cuantitativa de palabras es mejor que la escala cuantitativa de números? ¿por qué la escala numérica de 1 a 10 es mejor que la escala cuantitativa de 1 a 5 con medias unidades incluidas? Se trata de un escándalo totalmente infundado, superficial y doliente. Lo que está verdaderamente en juego no es la escala, sino la supresión de la promoción automática, porque los estudiantes que reprobaren el grado, tienen que repetirlo. No es la escala, porque no hay argumentos válidos para impugnar la reforma en este aspecto excepto de que "retrocede", sino que se derrumban con la supresión de la promoción automática toda una concepción romántica y anarquista sobre la educación que ha hecho crisis en todas partes del mundo.

### **Áreas y asignaturas en el proceso de evaluación**

El artículo 23 de la Ley General de Educación estableció nueve grupos de áreas obligatorias y fundamentales. Sumadas las áreas correspondientes a los nueve grupos, son veinte áreas y no nueve como se ha asumido en muchas instituciones. Por supuesto, sería absurdo pensar que, porque son obligatorias, se tendrían que incluir todas las áreas en todos los grados, lo cual daría veinte áreas por grado. Con muy buen tino el artículo 34 del decreto 1860 estableció que no todas las áreas tienen que quedar en todos los grados, con el criterio de que la obligatoriedad significa su presencia en los niveles, es decir, en el nivel de educación básica y en el nivel de educación media, así como en los ciclos, el de primaria y el de secundaria. Se basó para ello en que los objetivos específicos de las áreas definidos por los artículos 16, 22, 23, 33 y 34 de la Ley General de Educación están organizados por niveles y ciclos. He presentado en diferentes seminarios un modelo de plan de estudios, de acuerdo a la definición del artículo 79 de la Ley General de Educación, en el que el máximo de asignaturas por grado es de siete u ocho y todas las áreas obligatorias se ofrecen en cada nivel y ciclo. Este es un punto de partida fundamental.

El decreto 1860 permitió dividir las áreas en asignaturas. Así lo mantiene el articulado del *Borrador de reforma*. Por eso plantea que el Plan de Estudios puede elaborarse por áreas, por asignaturas o en forma mixta por áreas y asignaturas. Como consecuencia, puntualiza que las áreas y las asignaturas son equivalentes en el momento de definir la promoción o la reprobación. Aquí hay una razón de fondo que se enmarca en la esencia de la autonomía escolar. Algunas áreas incluidas en la Ley General de Educación abarcan una gama muy amplia de asignaturas, por ejemplo el área de ciencias naturales, la de idiomas extranjeros o la de humanidades. Es común hoy en el país, dividir el área de ciencias naturales en biología, química y física en los grados décimo y undécimo, por ejemplo. Si no se dividiera en asignaturas el área de ciencias naturales, sería obligatorio enseñar en forma integrada la biología, la química y la física. Habría, entonces, solamente dos alternativas para su evaluación: o que las tres ciencias se enseñaran como una sola por temas, y no habría sino una única valoración para el área; o que dentro de la misma área de ciencias naturales, por temas o módulos, se promediaran las tres, con lo cual podría suceder que la biología arrastrara a la física o viceversa. El rendimiento muy bueno de un estudiante en biología calificaría un rendimiento muy malo de física. Es decir, su aprendizaje de biología reemplazaría su aprendizaje en física.

Dos observaciones de mucha trascendencia son pertinentes en este punto: una que tiene que ver con la autonomía y otra con la calidad de la educación y su formación integral. Empeñarse en prohibir que las áreas no se dividan en asignaturas lo que significa es que se vuelve obligatoria en el país la enseñanza integrada de las áreas, con el argumento de que esto es lo avanzado y de moda en todo el mundo. Por más "moderno" y "de moda" que sea, imponer una forma de enseñanza atenta contra la autonomía escolar. Por eso la propuesta del *Borrador de reforma*

es dejar en libertad a las instituciones para que elaboren el plan de estudios por áreas, por asignaturas o por una mezcla de las dos. En esta forma no se impone una metodología y se preserva la autonomía escolar.

La otra observación se refiere a la calidad de la educación y a la formación académica integral de los alumnos. Tomemos los grados décimo y undécimo. Aceptar que los estudiantes no aprendan física o química porque la arrastra la biología es darle un golpe a la calidad de la educación en un momento histórico en que estas dos ciencias se consideran fundamentales para la comprensión del avance tecnológico y en la perspectiva de una preparación adecuada para el trabajo. Pero el argumento es válido también si se toma al revés, es decir que la química o la física arrastren a la biología. Es, pues, un problema de calidad y de excelencia académica. Además, la falta de preparación básica en cualquiera de estas tres ciencias atenta contra una educación integral, que es una cualidad esencial de la educación que plantea la Ley General de Educación. Es decir, que para la ley, todas las áreas son igualmente importantes, porque apuntan a la formación integral de los estudiantes. Ninguna es superior a la otra. Por eso no se ha aceptado que el área de matemáticas arrastre la de educación artística o viceversa. La formación académica exige una preparación básica en todas las áreas. Esa es la concepción de una formación integral. Lo dicho se aplica aún con más veras al área de "idiomas extranjeros" o de "humanidades".

Desde diferentes fuentes de crítica se ha fabricado un fantasma con las asignaturas. Pero tal como se lo han inventado, se relaciona con el problema de la autonomía escolar. En el fondo lo que se pretende es que se imponga por decreto una determinada posición pedagógica. Nada más ni nada menos, sería como volver al currículo único, obligatorio y uniforme anterior a la ley, mediante el cual se impuso, por ejemplo, el conductismo obligatorio por medio de la renovación curricular. No se acepta el planteamiento de dejar en libertad a las instituciones para escoger entre las tres opciones que ofrece el *Borrador de reforma* para la elaboración del Plan de Estudios.

A pesar de estos argumentos pedagógicos, se buscan resquicios jurídicos en la Ley para encontrar una forma de que el decreto de reforma viole la autonomía escolar e imponga la enseñanza integrada de las áreas obligatorias y fundamentales. Si fuere necesario buscarlo, el procedimiento correcto para defender la autonomía, debería ser al revés: escudriñar los resquicios legales y aún leguleyos para garantizarla. Por fortuna no hay necesidad de escarbar para encontrar una base legal. La Ley General de Educación no hace diferencia de fondo entre área y asignatura. Las utiliza indistintamente. Gracias a ello, el decreto 1860 pudo establecer la libertad de dividir las áreas obligatorias y fundamentales en asignaturas, sin que nadie hubiera demandado esa reglamentación por sobrepasar el ámbito de la ley.

Una argumentación de esta naturaleza adquiere una importancia práctica cuando van a definirse las causas de reprobación y repetición de grado. Ya quedó claro que el decreto de reforma tiene que establecer la repetición de grado y las causas que determinan la reprobación por parte de un estudiante. Aquí de nuevo las objeciones. Sería que solamente las veinte áreas obligatorias y fundamentales determinarían la repetición de grado, pero no las asignaturas, porque no las aceptan. Un ejemplo desata el nudo. Supóngase que, de acuerdo con la posición de que no existan las asignaturas, en décimo grado las "áreas" fueran: matemáticas, castellano, ciencias naturales (biología, química y física), idiomas extranjeros (inglés y francés), historia, filosofía y ciencias políticas. Supongamos, por vía de ejemplo, que un estudiante reprobó química, física, inglés y matemáticas. Según la propuesta de los opositores, solamente estaría reprobando matemáticas, porque el francés arrastraría la aprobación del inglés y la biología la aprobación de química y física. Es decir, no tendrían que aprender ni química ni física ni inglés. ¿En qué quedaría la calidad, la excelencia y la integralidad de la formación académica?

No, la propuesta del *Borrador de reforma* es que el plan de estudios ofrezca todas las opciones para que la institución escoja, en su autonomía, la alternativa pedagógica que mejor le parezca. Es decir, que si el plan de estudios se elabora solamente con las áreas obligatorias y fundamentales del artículo 23 de la Ley, sean todas ellas equivalentes tanto para la promoción como para la reprobación. Pero que si el plan escoge dividir todas las áreas en asignaturas, valgan todas las asignaturas. Y, así mismo, que si opta por una mezcla de áreas y asignaturas, se tengan en cuenta unas y otras.

## La evaluación continua e integral

En el *Borrador de reforma* la evaluación se plantea como continua e integral. Que la evaluación sea continua significa que se va haciendo un seguimiento de los alumnos a lo largo de cada período y que se van resolviendo las insuficiencias o reconociendo los avances en cada momento del proceso de aprendizaje y formación. Y que sea integral tiene que ver con la valoración de los dos aspectos esenciales de la formación: el del rendimiento académico y el de las actitudes en el comportamiento de los alumnos. A la valoración del rendimiento académico se le aplica la escala y al comportamiento las apreciaciones cualitativas, sin negar que, en algunos aspectos y situaciones, ambos medios pueden intercambiarse.

En esencia, el *Borrador* recoge las finalidades de la evaluación que había definido el artículo 47 del decreto 1860. Allí se apuntaba a la adquisición de conocimientos, a la obtención de logros, al afianzamiento de valores, al conocimiento de las características de los alumnos, al desarrollo de la personalidad, al fomento del autoexamen y la autocrítica. Ahora se añaden puntos como la información para mejorar la tarea pedagógica y apreciar relaciones fundamentales de la evaluación como la de lo cualitativo y cuantitativo.

No puede reducirse el examen de la reforma del 1860 al cambio de la escala verbal por la numérica. Considero personalmente que la numérica es más clara, más concisa, más directa, más expresiva, más determinante, le permite mejor a los miembros de la comunidad educativa el balance y la apreciación, el examen y la crítica, con miras a tomar las medidas pertinentes, tanto en el mismo proceso como al término de los períodos lectivos. Pero en el *Borrador* el tema de la evaluación va mucho más allá, para sugerir unas guías en la práctica de la autonomía, unificar unos criterios mínimos en aras de la unidad nacional educativa y dar la más amplia libertad a las instituciones en la aplicación de estas normas mínimas.

No sobra reiterar que en la aplicación de las normas sobre evaluación estará siempre presente esa contradicción entre la preservación de la autonomía y la definición de unos principios mínimos de unidad nacional en el proceso educativo.

Lo fundamental reside en que las normas mínimas logren, en cuanto sea posible, no imponer una concepción pedagógica para preservar la autonomía. Así procedió la Comisión en el caso de los principios formativos del Proyecto Educativo Institucional y de los fundamentos metodológicos del Currículo y del Plan de Estudios; en el tratamiento de áreas y asignaturas; en la introducción libre de la autoevaluación y coevaluación; en la utilización de promedios en el empleo de la escala; en el tratamiento de la evaluación de valores y de conocimientos; en la composición de la Comisión Asesora; en la naturaleza de las actividades de superación de insuficiencias; y en otros más.

## Conclusión

Es necesario evitar la simplificación del debate. La discusión tiene que ir mucho más allá del carácter verbal, literal o numérico de la escala. En realidad, el *Borrador* pretende resolver una serie de problemas derivados del decreto mismo o de sus interpretaciones. Precisa el carácter continuo e integral de la evaluación. Clarifica la promoción. Establece claramente la reprobación y la repetición de grado. Elimina la dicotomía entre logros e indicadores de logro. Ya no va a haber deuda de logros. No van a quedar pendientes asignaturas. Se suprime la posibilidad de

matrícula sin grado. Queda anulada la matrícula parcial en unas asignaturas. Se clarifican las actividades de refuerzo. Se amplían las actividades de recuperación ("superación de insuficiencias", dice el borrador). Deja clara la utilización de la escala (antes era sólo para transferencias).

Pero lo que está en juego en la reforma del decreto 1860 es la calidad de la educación. La promoción automática en quince años produjo un derrumbe en la adquisición de conocimientos. Hubo estudiantes de primaria que llegaban al bachillerato sin saber leer y sin saber sumar. Con la evaluación "por logros" los estudiantes terminaban bachillerato sin aprobar logros de todos los grados. En cinco años el deterioro del rendimiento académico de los estudiantes colombianos se vino a pique. No resulta extraño que en la prueba mundial más importante de rendimiento académico en ciencias y matemáticas (*Third International in Mathematics and Sciences Study*, TIMSS) los estudiantes tanto de la educación privada como de la pública, ocuparan el penúltimo lugar entre cuarenta y un países.

La evaluación es un elemento determinante en el mejoramiento de la calidad de la educación. Por una parte, tiene en sus manos un cambio cultural entre los padres de familia y de los estudiantes a favor del esfuerzo, de la dedicación, de la perseverancia, de la constancia, del compromiso; en una palabra, del buen rendimiento académico. Por otra parte, puede aportar a consolidar una conducta de la puntualidad, de la tolerancia, del trabajo en equipo, del reconocimiento de las reglas del juego, del debate civilizado y de tantos otros elementos de la vida social.

Este es un país de una inmensa capacidad creativa que tiene que dar sus frutos en la ciencia, en la técnica, en el trabajo productivo, en la productividad de la economía, en bien de toda la población. Pero tiene que partir en este campo de una educación de excelencia académica y de formación humana.