

Perpetuando la desigualdad: un análisis del examen Saber 11 en Colombia

Perpetuating inequality: An analysis of the Saber 11 exam in Colombia

Javier Rodrigo del Castillo Cuervo

javierr.castillo@estudiante.uam.es

Universidad Autónoma de Madrid. Estudiante de Máster en Calidad y Mejora de la Educación. Psicólogo graduado de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Su experiencia se ha centrado en la orientación escolar y la docencia universitaria, con interés en el análisis crítico de la educación y la psicología.

Resumen

El presente artículo analiza el examen Saber 11 en Colombia como un mecanismo que perpetúa la desigualdad socioeconómica en el acceso a la educación superior. Este examen, cuyo origen data de 1980 es aplicado por el ICFES y semestralmente a nivel nacional a los estudiantes de último grado de secundaria. Sin embargo, su aparente objetividad, basada en un formato de preguntas cerradas y estandarizadas, oculta las profundas desigualdades estructurales que afectan la formación de los estudiantes, reforzando así una falacia meritocrática que favorece a quienes provienen de colegios privados y familias con mayor capital económico y cultural. Se examina el impacto del enfoque competencial en la educación colombiana, evidenciando cómo este mandato ha ampliado las brechas entre instituciones públicas y privadas al estandarizar saberes y formas de evaluación que no consideran las condiciones contextuales. Además, se argumenta que el Saber 11 opera como un dispositivo de colonialismo del conocimiento al imponer un currículo

alineado con estándares globales, marginando los saberes locales y reproduciendo jerarquías epistemológicas. Se concluye que este modelo evaluativo no solo reproduce desigualdades preexistentes, sino que también legitima un sistema educativo excluyente. Finalmente, se plantea la necesidad de una reforma en la evaluación y el currículo que reconozca la diversidad cultural y socioeconómica del país para avanzar hacia una educación más equitativa e inclusiva.

Palabras clave: Evaluación Estandarizada; Desigualdad Educativa; ICFES; Saber 11

Abstract

This article analyzes the Saber 11 exam in Colombia as a mechanism that perpetuates socioeconomic inequality in access to higher education. This exam, which originated in 1980, is administered nationwide by the ICFES twice a year to students in their final year of secondary school. However, its apparent objectivity, based on a closed and standardized question format, conceals the deep structural inequalities that affect students' educational training, thereby reinforcing a meritocratic fallacy that favors those from private schools and families with greater economic and cultural capital. The article examines the impact of the competency-based approach in Colombian education, showing how this mandate has widened the gap between public and private institutions by standardizing knowledge and evaluation methods that fail to account for contextual conditions. Moreover, it is argued that Saber 11 functions as a device of knowledge colonialism by imposing a curriculum aligned with global standards, marginalizing local knowledge systems and reproducing epistemic hierarchies. The conclusion is that this evaluative model not only reproduces preexisting inequalities but also legitimizes an exclusionary educational system. Finally, it calls for a reform of both evaluation and curriculum that acknowledges the country's cultural and

socioeconomic diversity in order to move toward more equitable and inclusive education.

Keywords: standardized assessment; educational inequality; ICFES; Saber 11

Introducción

El ICFES o Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación es un órgano ligado al Ministerio de Educación Nacional en donde una de sus principales funciones es la de realizar un proceso evaluativo de la educación nacional. Dentro de este ejercicio, el ICFES construye y ejecuta exámenes estandarizados, destacando la Prueba del Saber 11; así como el análisis, investigación y publicación de los datos extraídos en las pruebas.

En este contexto, el ICFES, como parte de los procesos de evaluación de la calidad educativa, suele ser percibido de manera positiva tanto por organismos nacionales e internacionales como por la población en general, debido a las interpretaciones que permite hacer sobre el estado del sistema educativo y su potencial para la mejora; sin embargo, será crucial entender que existen procesos y fines subyacentes que evidencian objetivos implícitos o enmascarados relacionados con intenciones biopolíticas y de mecanismos de control de la sociedad. Los ideales de la educación junto con la calidad educativa pretenden -en muchos casos- la formación de sujetos dóciles que actúen de acuerdo con el sistema existente con el fin de mantener el statu quo: Los ideales de la educación y el énfasis en la calidad educativa, lejos de ser neutrales, suelen orientar la formación de sujetos dóciles, adaptables y funcionales al orden existente. Así, la escuela opera como un dispositivo que normaliza conductas, refuerza jerarquías y contribuye a la reproducción del statu quo, limitando el potencial transformador de la educación. Lejos de ser un concepto técnico o puramente pedagógico, la calidad educativa se convierte así en una herramienta que orienta los sistemas escolares hacia la

reproducción de normas, valores y comportamientos que aseguren la estabilidad del statu quo (Monarca, 2018). Con base en lo anterior se comprende que este tipo de organismos promueven un concepto de educación y evaluación cuyo fin no está enfocado únicamente en el aprendizaje, sino también en la influencia en el pensamiento y actuación de los sujetos en la sociedad (Monarca, 2018).

A partir del año 2000 el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (hoy Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES) transformó sus pruebas estandarizadas (Saber 11) pasando de un modelo de retención de información a un modelo por competencias (De Zubiría, 2015). Este giro en la evaluación fue significativo, sobre todo cuando se identifican las repercusiones que el ICFES y su prueba Saber 11 implican para el futuro educativo de los estudiantes que aspiran continuar su trayectoria formativa en la educación superior, pues sus resultados son en casi todas las instituciones (salvo unas contadas excepciones) el factor determinante para acceder a la universidad (Larrarte, 2024). Tomando este aspecto como principal elemento problematizador, será de nuestro interés exponer al lector la manera en que el ICFES, y particularmente la prueba Saber 11 que se ha planteado como estrategia para la evaluación de la calidad de la educación perpetúa las desigualdades socioeconómicas y educativas del país al servir como una prueba para el ingreso a la educación superior.

Con este fin en mente centraremos la discusión en tres elementos principales que consideramos exponen las condiciones estructurales del ICFES y su prueba Saber 11 que permiten, refuerzan y justifican la desigualdad del país. En primera instancia revisaremos la manera en que el ICFES y la Prueba Saber 11 han funcionado como estrategias que sostienen la falacia meritocrática del país. En segundo lugar, revisaremos la manera en que el mandato educativo de la educación y evaluación competencial ha permitido que la brecha de desigualdad se (re)produzca. Finalmente, analizaremos la manera en que estas lógicas vulneran a la comunidad colombiana en general

impartiendo prácticas propias del Colonialismo del Conocimiento que afectan a las poblaciones más vulnerables del país en el acceso a la educación superior.

Para llevar al lector al análisis profundo y riguroso que queremos transmitir realizaremos un proceso circular en donde se expondrá cada uno de los tres elementos (falacia meritocrática, Mandato Competencial y Colonialismo del Conocimiento) a la vez que articulamos como estos se estructuran en el sistema educativo colombiano.

Desarrollo

La Falacia Meritocrática

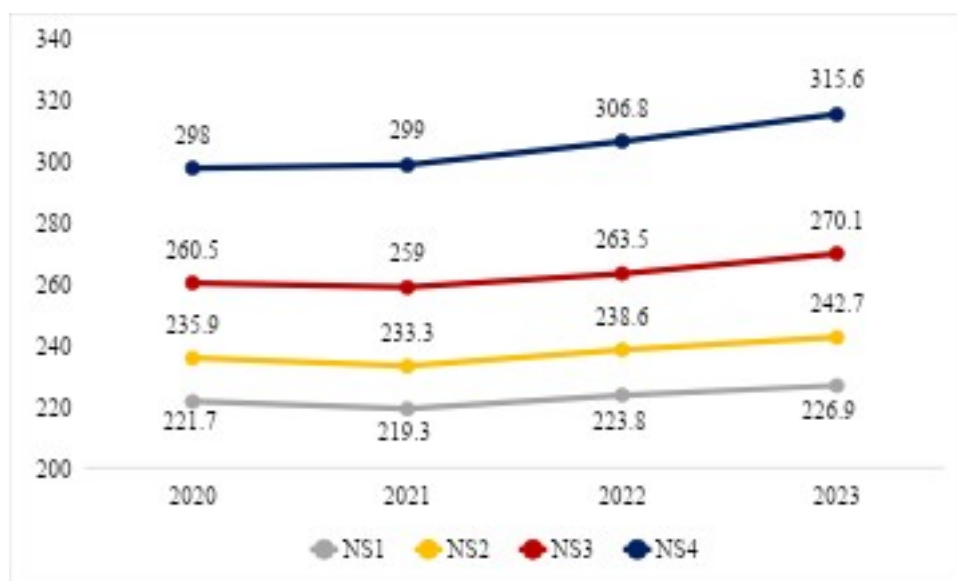
Será fundamental partir de la idea de que el ICFES y la prueba Saber 11 no son sistemas ingenuos cuyo objetivo se reduce a la evaluación del sistema educativo (acción que de por sí ya es muy significativa) sino que además tiene un impacto directo y particular en cada uno de los colombianos que realizan la prueba, así como en sus posibilidades académicas y profesionales futuras. Una primera lectura que se puede realizar ante el Saber 11, -y casi ante cualquier prueba estandarizada-, es que al ser una prueba “objetiva” los resultados dependen casi exclusivamente del mérito individual de cada una de las personas que presentan el examen. Bajo esta lectura, un estudiante con un buen desempeño en la prueba merece su resultado por el nivel de esfuerzo que ha dedicado a lo largo de su vida al estudio. Sin embargo, queremos invitar a ver a través del principio meritocrático y evidenciar la falacia que sostiene.

En Colombia existen dos tipos de instituciones de educación básica, la oficial (pública) y la no oficial (privada). Los colegios privados (no oficiales) reciben financiación directamente de las familias de los estudiantes matriculados, mientras que los colegios oficiales obtienen los recursos directamente del

Estado. En cuanto a resultados, los colegios oficiales en Colombia tienden a no ser académicamente reconocidos y los estudiantes de estas instituciones presentan resultados académicos significativamente inferiores que en el caso de sus pares de colegios privados (Chacón, 2023; OECD, 2024; Steiner, et al., 2002). En el caso de estos últimos, dichos resultados sobresalientes (específica y especialmente en la prueba Saber 11) en comparación a los colegios oficiales tienden a generar que la mayoría de los estudiantes que obtienen los puntajes necesarios para ingresar a la universidad se hayan graduado de instituciones privadas.

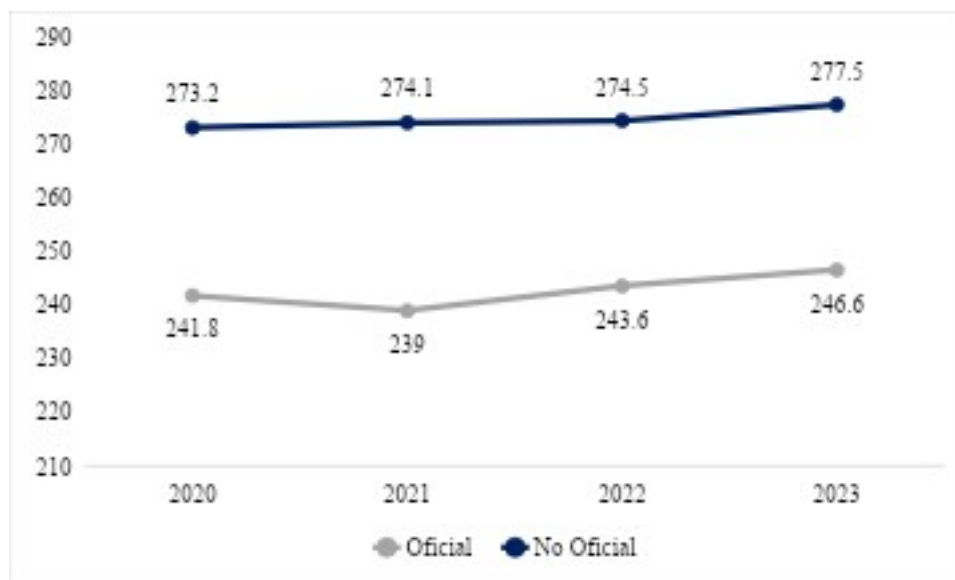
De acuerdo con el análisis de resultados de la prueba Saber 11 realizado por la Fundación Empresarios por la Educación y el Observatorio a la Gestión Educativa (2024) los resultados de los últimos años de la Prueba Saber 11 evidencian una clara desigualdad en los resultados tanto por nivel socioeconómico (NSE1-NSE4 siendo el 1 el más bajo y el 4 el más alto), como por el tipo de institución (oficial-no oficial) en Colombia. Esto se puede evidenciar en la gráfica 1 y 2 correspondientemente:

Gráfico 1: Puntaje global por Nivel Socio Económico



Fuente. Extraído de la Fundación Empresarios por la Educación y el Observatorio de la Gestión Educativa (2024).

Gráfico 2: Brecha en el puntaje global por sector por tipo de institución



Fuente. Extraído de la Fundación Empresarios por la Educación y el Observatorio de la Gestión Educativa (2024).

Esta simple comparativa demuestra rápidamente como la noción meritocrática del ICES se derrumba cuando se analiza el impacto que variables como el tipo de institución educativa o el nivel socioeconómico del estudiante tiene en los resultados. Es más que entendible que una prueba centrada en medir la calidad de la educación indague en cuáles pueden ser las variables que están afectando los resultados finales de la prueba; sin embargo, cuando estos datos se toman, pero son irrelevantes al momento de extraer un puntaje final ponderado que determina el ingreso a la universidad, la función de la prueba se convierte en un instrumento que más allá que evaluar define posibles vidas para los colombianos. Se abre la puerta de la educación superior a quienes tienen el capital económico de acceder a educación privada de calidad y se deja al margen a quienes por esta misma (y otras razones) no logran los puntajes necesarios. Así, el Saber 11 se convierte en un instrumento que fomenta la desigualdad económica y la perpetúa

excluyendo a los ciudadanos más vulnerables de la oportunidad de entrar a los espacios de educación que justamente permiten salir de la pobreza.

Este elemento se evidencia claramente en los planteamientos de Bourdieu (2002) en donde expone:

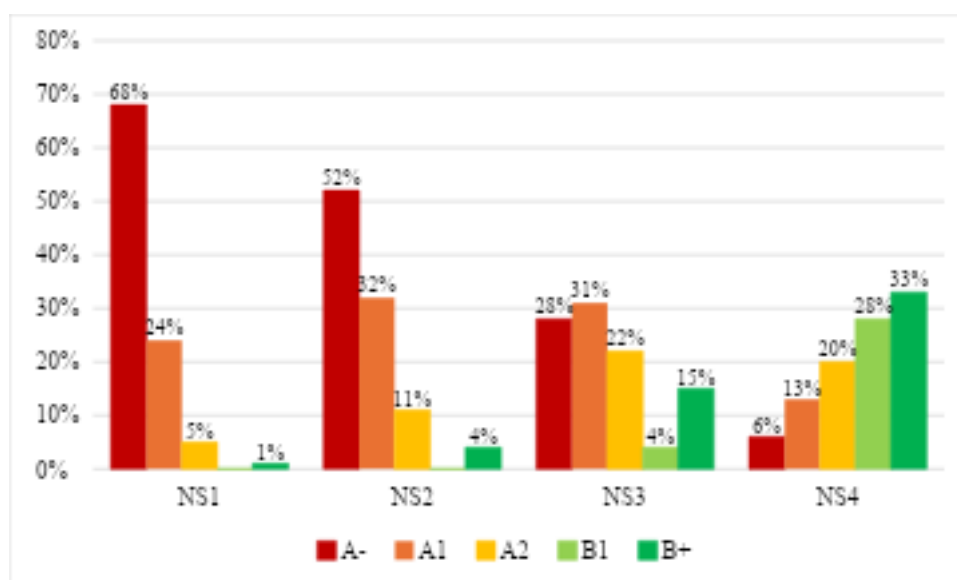
...se advierte hasta qué punto es difícil romper el encadenamiento de los efectos acumulativos por los cuales el capital cultural va al capital cultural; en rigor, basta que la institución escolar deje que actúen los mecanismos objetivos de la difusión cultural y se exima de trabajar sistemáticamente para dar a todos, en y por el mensaje pedagógico mismo, lo que reciben algunos por herencia familiar -es decir los instrumentos que condicionan la recepción adecuada del mensaje escolar- para que reafirme y consagre con sus sanciones, tratándolas como desigualdades naturales, o sea como desigualdades de dotes, las desigualdades socialmente condicionadas de las competencias culturales. (p.88)

El concepto planteado por Bourdieu respecto a capital cultural suma elementos al debate que demuestran cómo, incluso más allá de la educación que se recibe, el capital cultural propio de las familias de origen de los estudiantes suma a los aspectos que justamente son evaluados por la prueba Saber 11. Si bien esto se profundizará más adelante, queremos aprovechar para enfatizar en un elemento particular relacionado con la evaluación de la segunda lengua, en este caso el inglés que es la única lengua extranjera que es evaluada en el examen y cuyo resultado suma al puntaje global de los estudiantes.

En la evaluación del inglés como segunda lengua en la prueba Saber 11 se evidencia una brecha significativa entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, que puede ser explicada en términos del capital cultural propuesto por Bourdieu (2002). Las familias de niveles socioeconómicos altos suelen poseer un capital cultural que les permite ofrecer a sus hijos una

exposición temprana y constante al inglés, ya sea a través de experiencias “cotidianas” como el uso de la segunda lengua constantemente en casa, viajes al exterior, acceso a materiales educativos y de entretenimiento en inglés, o académicas mediante la educación en colegios bilingües de alta calidad. Estos entornos favorecen no solo la adquisición de vocabulario y habilidades lingüísticas, sino también el desarrollo de competencias que se reflejan en puntajes significativamente más altos en esta subprueba (Ver gráfico 3). Por el contrario, los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos, quienes rara vez tienen acceso a estas oportunidades, suelen enfrentarse a la enseñanza de inglés en instituciones públicas con recursos limitados, lo cual reduce su capacidad para competir en igualdad de condiciones. Este fenómeno, no solo reafirma la desigualdad en la calidad educativa, sino que perpetúa un ciclo en el que las herramientas necesarias para el ingreso a la universidad y el posterior éxito profesional son accesibles principalmente para quienes ya poseen un capital cultural privilegiado.

Gráfico 3: Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño en la Prueba Saber 11 en inglés y nivel socioeconómico.



Fuente. Extraído de la Fundación Empresarios por la Educación y el Observatorio de la Gestión Educativa (2024).

Un contra argumento que se puede hacer a esta propuesta son las excepciones que se han dado, pues algunos estudiantes en condiciones de vulnerabilidad han obtenido buenos resultados en las pruebas pudiendo ingresar a la universidad incluso con ayudas económicas gubernamentales (caso del programa Ser Pilo Paga). A esto se pueden plantear dos respuestas. La primera es que esto, como se puede evidenciar es un caso excepcional y no una generalidad como lo demuestran las estadísticas previamente expuestas. Y en segunda instancia, los resultados positivos en la prueba que llevan al ingreso de la universidad en muchos casos han derivado en una exclusión continua de los estudiantes que apoyados por el gobierno ingresan a la universidad privada y no se encuentran en las mismas condiciones socioeconómicas y culturales de sus compañeros, generando, en muchos casos, deserción universitaria (Observatorio de la Universidad Colombiana, s.f.). El sistema que les permite el acceso está estructurado (consciente o inconscientemente) para que estos estudiantes no terminen de empatar del todo con las lógicas del sistema educativo privado. Resultado de esto: increíbles deudas individuales para las personas más desfavorecidas del país púes al retirarse luego de haber recibido varios semestres de préstamo condonable del gobierno, la multa por no acabar los estudios es el pago completo de lo que fue depositado más los intereses (Córdoba, 2015).

El Mandato Competencial

El giro evaluativo de la Prueba Saber 11 coincidió con el lanzamiento de la Prueba PISA de la OCDE (OCDE, 2002) que al igual que la prueba Saber 11, enfatiza en la medición de competencias y no de conocimientos memorísticos. Los discursos en educación a finales del siglo XX tuvieron una transformación importante producto del momento histórico y el avance tecnológico que dio paso, con cada vez más fuerza, a la facilidad en el acceso a información, lo que derivó en que muchos sistemas educativos empezaran a dar más

importancia al saber buscar, identificar, manipular y utilizar la información encontrada, más que a memorizarla (Lundgren, 2013).

Si bien los discursos sobre aprendizaje siguen presentes en la realidad actual, cada vez es más común escuchar la educación por competencias como el eje central de la educación, apareciendo tanto en la lógica educativa como en la evaluativa. En este sentido, encontramos en la educación y evaluación competencial lo que Monarca (2020) define como mandato del sistema educativo que, como veremos más adelante, atraviesa por completo el sistema educativo colombiano desencadenando en lógicas que perpetúan la desigualdad.

La noción de competencias se ha extendido llegando a convertirse en uno de los mandatos actuales a nivel mundial entre los sistemas educativos. Como plantea Ball (2003) citado por Monarca (2020), los mandatos del sistema educativo hacen referencia a esas nociones que se instauran como deseadas dentro de la lógica educativa, y que derivan en *actuaciones de primer orden* que son la serie de acciones que realizan los sujetos con el fin de cumplir dichos mandatos/metast educativas. De igual manera aparecen las *actuaciones de segundo orden* que son las encargadas de: “comprobar, cuantificar y asignar valor a los resultados que surgen de las actividades de primer orden” (Monarca, 2020, p. 28).

76

Bajo esta lógica, la educación por competencias se ha instaurado como un *mandato educativo*, que no solo empieza a expandirse globalmente, sino que también va transformando las maneras en que se espera que la evaluación, y sobre todo, la educación se lleve a cabo. Es así como posterior a la transformación de la evaluación por competencias en la Prueba Saber 11 en el año 2000, quince años más tarde, en el 2015 el Presidente de la República expide el decreto 1075 donde se establece el

Decreto Único Reglamentario del Sector Educación transformando por completo la educación en Colombia y definiendo que todo el sector educativo (básico y superior) debe orientarse hacia una educación por competencias.

Este tránsito en Colombia evidencia la problemática que resalta Ball (2013) citado por Monarca (2020), en donde la educación puede caer en una distorsión en la que las actuaciones de primer orden son guiadas y orientadas por las lógicas de actuaciones de segundo orden.

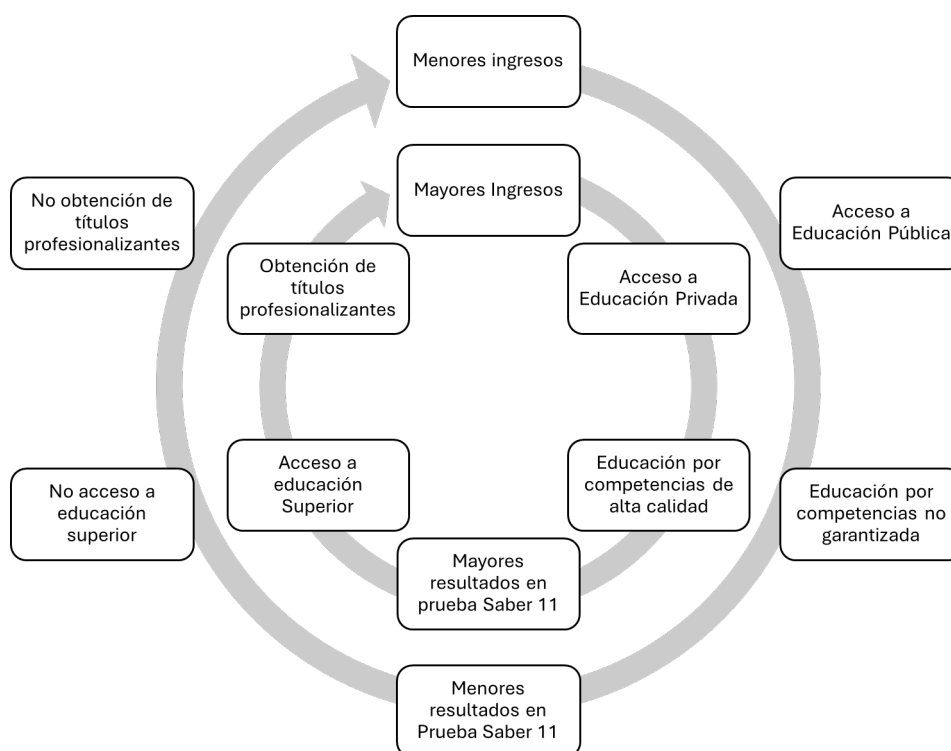
Sin embargo, el punto más importante relacionado con el mandato competencial tiene que ver con la forma en que, particularmente los colegios privados se han organizado para dar respuesta a las actuaciones de segundo orden (Prueba Saber 11) como mecanismo de atracción de clientes:

Como gran parte de las matrículas de los colegios privados dependen de los resultados obtenidos en la prueba Saber 11 las instituciones privadas se centran en obtener buenos resultados con tal de sobrevivir en el mercado. Como dice Ball (2013) citado por Monarca (2020) “algunas instituciones educativas se transformarán en lo que sea necesario para florecer en el mercado. El centro del proyecto educativo es arrancado y vaciado” (p. 28). Sumado a esto, como se identificó anteriormente, desde el año 2000 se viene centrando la prueba Saber 11 en la evaluación por competencias y no fue sino hasta quince años más tarde, en el 2015, que los colegios oficiales recibieron la legislación necesaria para centrarse en este tipo de educación, lo que permitió que la brecha en los resultados entre colegios oficiales y privados se ampliara (El Espectador, 2022), pues estos últimos llevan años de ventaja en comparación a los colegios oficiales educando en las competencias que mide la prueba Saber 11.

Esto ha generado que muchas instituciones (principalmente privadas) recaigan en la lógica distorsionada que mencionaba Monarca (2020) por medio de la cual las actuaciones de primer orden están orientadas y guiadas

por las actuaciones de segundo orden. De esta manera, la transición al modelo de competencias ha funcionado como un mandato educativo que ha generado que muchas instituciones privadas se centren en la educación por competencias con el fin de obtener buenos resultados en las pruebas Saber 11. Sin embargo, el elemento más evidente de desigualdad recae en que todos los colombianos son evaluados por la misma prueba competencial del Saber 11; mientras que no son todos los estudiantes del país los que recibieron o están recibiendo una educación por competencias (de calidad), por lo que es la población económicamente desfavorecida que hace parte de instituciones oficiales las que tienden a verse más afectada por estas políticas evaluativas. Si bien es importante señalar que este puede no ser el caso en algunas instituciones tanto oficiales como no oficiales si se evidencia una tendencia y una lógica del sistema que perpetúa la desigualdad; el gráfico 4 ilustra la circularidad que acabamos de exponer:

Figura 4: Sistema circular en la educación de Colombia



Fuente. Elaboración propia basada en los conceptos expuestos por Bourdieu y Monarca

Finalmente, cabe resaltar como luego de que se generará la transición a un modelo de educación por competencias en todo el país con el decreto 1075 de 2015 no se ha generado un plan para la formación de los docentes en educación competencial. Esto se puede evidenciar a través del Sistema Colombiano de Formación de Educadores (2024) del Ministerio de Educación Nacional, en donde se distinguen 3 niveles de formación en los cuales no se menciona el desarrollo de educación por competencias como elemento central de la educación en Colombia e incluso no se distingue plan alguno para uno de los niveles planteados.

Por este motivo, podemos identificar que la evaluación competencial como mandato educativo llevó a que se hicieran ajustes en el ICFES y las pruebas de acceso a la educación superior que no tomaron en cuenta la manera en que una transición a un modelo de este tipo podría llegar a impactar en la desigualdad del país. Esto, sumado con la demora en la legislación de más de una década para la educación por competencias en colegios oficiales contribuyó al mantenimiento y (re)producción de la desigualdad en el país. Este, es el segundo ejemplo de cómo a través del sistema educativo; y particularmente la prueba Saber 11 como examen de ingreso a la educación superior aporta al fomento de la desigualdad socioeconómica y educativa del país. A continuación expondremos el tercer elemento que creemos evidencia como los conocimientos/competencias evaluadas por el examen Saber 11 favorecen directamente la desigualdad y marginaliza a ciertos sectores de la sociedad.

Colonialismo del Conocimiento

Uno de los elementos más complejos que debe formular el sistema educativo responde a cinco preguntas principales que estructuran los sistemas de educación formal (4 planteadas por [Coll, \(1994\)](#) y una adicional sumada por nosotros). La primera es el qué enseñar, esta pregunta refiere a los

contenidos, qué se quiere enseñar en la escuela, ¿debe ser ciencias, matemáticas y lectura?, ¿deberá incluirse también historia?, ¿se debería incluir una lengua extranjera?, esta pregunta es fundamental pues establece los elementos básicos de la educación a nivel curricular. La segunda pregunta es el cuándo enseñar, esta pregunta responde a la secuencia de los conocimientos o competencias que se desea enseñar. Este aspecto es también de vital importancia porque define cómo debe organizarse el conocimiento, y deberá responder a otras preguntas como ¿qué debe ir primero y qué después? ¿En función de qué o quién se debe organizar el conocimiento? El tercer aspecto es el cómo, esta pregunta es tal vez la más reflexionada en educación y responde a la metodología de enseñanza; esos conocimientos que ya se han definido y secuenciado ¿cómo deberían ser enseñados? ¿Hay una metodología más útil que otra? Finalmente, Coll (1994) plantea que se deberá responder al qué, cuándo y cómo evaluar, pasando de un cuestionamiento sobre la enseñanza a la pregunta de la evaluación que igual incluye todos los elementos previamente mencionados. Estas preguntas evidentemente son de gran relevancia; sin embargo, al ser presentadas de esta manera parecen obvias y vacías, preguntas ingenuas que pueden ser contestadas sin mayor profundidad pues omiten el último elemento que queremos sumar a la postura del autor y es para qué enseñar y para qué evaluar, pues son estas preguntas las que finalmente van a permitir entender la profundidad detrás de las preguntas previas y entender a qué fines o propósitos sirven.

Cuando se ha definido el qué enseñar y evaluar parece obvio subrayar que las asignaturas o temas que deben ser revisados son ciencias, matemáticas y lenguaje (OCDE, 2022), pues es el discurso que más hemos escuchado durante años. Adicional a estos se puede sumar historia, sociales, geografía o algún elemento de esta índole, así como un idioma como lo puede ser el inglés (pues es el idioma predilecto en la mayoría de las naciones como segunda lengua). Pero la pregunta realmente importante es ¿por qué estos saberes y no otros?, ¿Por qué en un contexto colombiano en donde gran parte de los

jóvenes no se relacionan en su día a día con muchos de los conocimientos que el sistema educativo colombiano ha establecido? ¿Por qué justo se alinea con tanta similitud con las competencias que PISA ha definido que evaluará? ¿Por qué contenidos que prácticamente no se relacionan con las cosmovisiones de gran parte de la población afro o indígena colombiana? Estas preguntas es lo que nos invita a plantearnos esta tercera y -por ahora- última crítica a la prueba Saber 11 y en general a todo el sistema educativo colombiano.

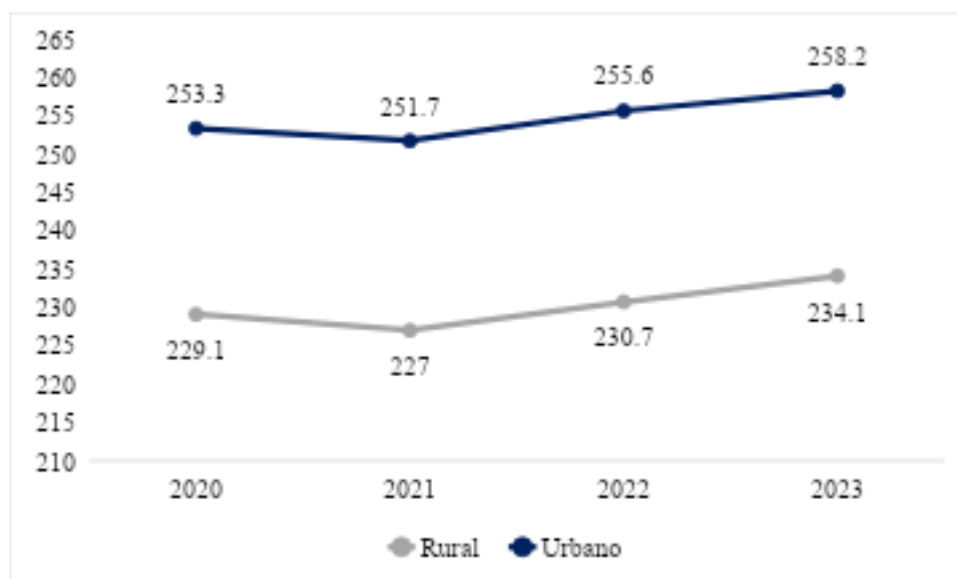
Como hemos mencionado anteriormente, la prueba saber 11 evalúa 5 competencias: Lectura Crítica, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales, Matemáticas e Inglés. Cada una de estas competencias evaluadas deben estar, en teoría, alineadas con las competencias que son desarrolladas en los colegios colombianos tanto en la educación oficial como en la no oficial. Para unos sectores de la población, como lo hemos visto con los planteamientos de Bourdieu, estos conocimientos hacen parte del capital cultural de un determinado grupo poblacional, grupo que evidentemente se verá beneficiado con una evaluación que ha definido evaluar este tipo de saberes.

81

El hecho de que se hayan elegido estos saberes parece ser ingenuo, pues además se alinea muy claramente con lo que a nivel supranacional se ha estado buscando fomentar en la población global, pero sin lugar a duda termina marginando profundamente a otros grupos cuyo capital cultural es distinto. Como ya hemos visto, el ejemplo con el inglés es más que evidente, pues prioriza incluso una lengua extranjera como segunda lengua válida, mientras una gran cantidad de comunidades indígenas hablan otras lenguas (como es el caso de los Wayú) o poblaciones alejadas del centro de la capital que por su relación con Brasil hablan más portugués que inglés. Son estos mismos ejemplos los que nos hacen cuestionar la manera en que no solo el inglés, sino en general el conocimiento que es enseñado y evaluando coloniza ciertos saberes, dando prioridad a unos conocimientos sobre otros. Como se puede evidenciar en el gráfico 5, los estudiantes que hacen parte de la

población rural tienden a presentar peores puntajes que sus pares que se encuentran en contextos urbanos. Esto se puede deber no solo a que los niveles de educación pueden ser más bajos (tocaría indagar más al respecto) pero también a que el tipo de saber que desarrollan y forman responden a formas de vida que son distintas a las que busca imponer este tipo de pruebas.

Gráfico 5: Brecha en el puntaje global por sector por zona



Fuente. Extraído de la Fundación Empresarios por la Educación y el Observatorio de la Gestión Educativa (2024).

Este proceso mediante el cual se establecen una serie de conocimientos que deben ser universales (pues van más allá incluso del contexto nacional) ha cumplido una labor de seguir invisibilizando e invalidando ciertos saberes que durante siglos se han ido desarrollando en muchos sectores de la población colombiana, años de experiencia que se ha heredado generacionalmente y que carece de toda relevancia en el currículum educativo colombiano. Como explica Boaventura de Sousa Santos (Santos y Monarca, 2021):

...la educación formal fue la educación que simultáneamente construyó e invisibilizó la propia línea abismal. Una educación con presupuestos universalistas reprodujo, en la práctica, la línea abismal que divide la

sociedad en dos: la sociedad de los plenamente humanos y la sociedad de los subhumanos. (p. 271)

Este proceso mencionado por Santos (Santos y Monarca, 2021) evidencia la manera en que a través de la educación se han llevado procesos que construyen lo que el autor llama la línea abismal que separa la sociedad de lo humano y lo subhumano, permitiendo el acceso al conocimiento propio de la educación superior y a las posibilidades que este tipo de educación abren a nivel económico a esa sociedad que cumple con los criterios “universalmente humanos” y excluyendo a los “marginamente subhumanos”.

Este proceso educativo se convierte, inevitablemente, en un proceso que es también constitutivo, pues la educación cumpliendo su labor de producción y reproducción del sujeto social empieza a establecer formas de vida y de pensamiento que son válidas y otras que no lo son: “Esto supone poner de relieve que las praxis políticas, académicas, profesionales ofrecen ‘opciones y elecciones consideradas razonables y plausibles’, generan ‘principios sobre lo que se acepta como razonable/no razonable, exitoso/no exitoso’.” (Monarca, 2024, p. 11).

83

Retomando entonces la decisión curricular de qué enseñar y qué evaluar encontramos también parte de la respuesta al para qué enseñar y para qué educar. Al haber definido estos conocimientos, se está llevando un proceso de colonización de saberes que cumple la función no solo de globalizar el saber “válido”, sino también se está llevando a cabo el proceso de descartar, eliminar y marginar todo conocimiento que es considerado occidentalmente inválido. Este proceso se produce desde la educación y se refuerza sin lugar a duda desde la evaluación, el sistema de evaluación de los saberes que responde no solo a un capital cultural específico, sino a unas formas de hacer vivir.

Como hemos visto, las posibilidades ante esto existen, es decir, las personas no están obligadas de ninguna manera a entrar a la educación superior,

aunque como se sabe, son estos saberes los que permiten el crecimiento económico individual. De esta forma, las personas que por los motivos que fuesen no están interesadas en acceder a una educación superior que se basa en saberes colonizadores estará inevitablemente sujeta al estancamiento o la limitación económica por la manera en que funciona el sistema, así mismo perderá poder de resistencia política pues será social y políticamente invisibilizada al no ostentar el tipo de saberes que el Estado y sus miembros han definido como válidos.

La otra opción será no resistir a estos procesos y buscar alinearse con las lógicas que estatalmente se han planteado. Este proceso podría llegar a resultar en el acceso a la educación superior pero en el curso de llegar alcanzarlo, logra su objetivo colonizador bajo prácticas de gubernamentalidad poco evidentes. Con tal de alcanzar la educación superior los jóvenes deberán no solo renunciar a ciertos saberes y aceptar otros como válidos, sino también a ciertas formas de vida particulares. Por medio del relato de autoexigencia y disciplina necesarios para obtener los puntajes más altos las personas deberán disciplinarse académicamente, obedecer a los saberes de sus maestros, aceptarlos como propios y no cuestionarlos, pues la prueba misma del Saber 11 no contempla ni acepta estos cuestionamientos. La cosmovisión de la prueba es la occidental, pero los valores que fomenta también lo son.

De esta manera, la prueba misma establece dinámicas de control sobre la población construyendo un tipo de sujeto particular que debe alinearse cognitiva y comportamentalmente (y éticamente) con el fin de acceder a la educación superior, o por lo menos intentarlo. Como es evidente con el mismo nombre del programa de subsidios estatales llevados a cabo durante el gobierno de Juan Manuel Santos Ser Pilo Paga, la opción de llegar a la universidad es posible si se es “pilo”. En el contexto colombiano la palabra pilo hace referencia a ser disciplinado, responsable y obediente en lo que respecta a lo académico, por lo que desde la oferta de la solución se determinan de base ciertas formas de vida que deben ser asimiladas. Por otro lado, el

programa de Generación E (excelencia), del gobierno de Iván Duque, plantea que es necesaria la excelencia para acceder a los subsidios y ayudas del Estado, nuevamente evidenciamos el mismo problema de que quienes han definido lo excelente lo hacen desde lógicas occidentales, pues excelente es quien obtiene los puntajes más altos en matemáticas, ciencias naturales, lectura crítica, sociales e inglés y no quien más ha interiorizado y se ha esforzado en su contexto específico que puede requerir y necesitar de otros saberes.

Finalmente, creemos que este proceso de colonialismo del conocimiento lleva a cabo un elemento particularmente perverso relacionado con el fomento de la competitividad en el acceso a la educación superior. Las personas de más recursos en el país tienden a tener garantizados ciertos cupos en universidades privadas de altos costes, pues si bien deben competir también por puntajes, la facilidad económica y el proceso académico que ya han llevado a cabo en colegios de carácter no oficial facilita el acceso a este tipo de instituciones (como se ha evidenciado anteriormente). Los jóvenes con menos recursos entonces deben competir por los excesivamente limitados cupos de la educación superior pública (a los cuales también acceden estudiantes de familias adineradas y provenientes de educación privada de alta calidad) o competir por los aún más limitados subsidios estatales. Este proceso que vive la población en general pero que se refuerza en las poblaciones más vulnerables interesadas en ingresar a la universidad genera unas lógicas de competitividad excesivamente altas que nuevamente alinean con ciertas formas de vida a las personas (neoliberales) y fomentan la noción falazmente meritocrática de la que hemos hablado anteriormente. A estos procesos se les pueden sumar muchas más aristas como puede ser la posibilidad de acceso a costosos programas de preparación de la prueba (o preparación preicfes como se conoce en Colombia) o como las universidades privadas han empezado a ampliar sus procesos de selección basado en el colegio de egreso de los postulantes (priorizando esto incluso más que los mismos resultados de la prueba saber 11). Estas son algunas críticas que se

pueden seguir haciendo al proceso de acceso a la educación superior pero que no es interés de este texto abordar.

Conclusión

El presente análisis sobre el examen Saber 11 en Colombia ha permitido evidenciar cómo, bajo la apariencia de ser un mecanismo objetivo y meritocrático de evaluación, se perpetúan profundas desigualdades socioeconómicas, educativas y culturales. A través del análisis de la falacia meritocrática, el mandato competencial y el colonialismo del conocimiento, se ha argumentado que este instrumento no solo reproduce inequidades preexistentes, sino que las legitima simbólicamente, estableciendo como naturales aquellas desigualdades estructurales que afectan especialmente a los sectores más vulnerables de la población.

En primer lugar, el sistema refuerza una narrativa meritocrática que obvia la manera en que el capital cultural y económico influye decisivamente en los resultados. Este enfoque evaluativo cumple la labor de individualizar el éxito o el fracaso e invisibilizar las condiciones estructurales que limitan las oportunidades educativas. En segundo lugar, el mandato competencial, adoptado sin un plan integral de transición ni de formación docente, ha ampliado las brechas entre instituciones oficiales y no oficiales, favoreciendo a quienes ya estaban en ventaja. Finalmente, hemos mostrado como el examen Saber 11 opera como una tecnología de poder que legitima un currículo hegemónico alineado con intereses globales, marginando los saberes locales y reproduciendo la "línea abismal" que separa a los plenamente humanos de los subhumanos, como argumenta Boaventura de Sousa Santos.

Sin embargo, este análisis carece de sentido si no nos abrimos a considerar también la oportunidad de reimaginar el sistema educativo colombiano desde lógicas decoloniales. Descolonizar la educación implica no solo reformar los

mecanismos de evaluación, sino también replantear las prioridades curriculares y pedagógicas en función de la diversidad cultural y socioeconómica del país. Se requiere un enfoque transformador que no sólo cuestione las lógicas hegemónicas, sino que también promueva alternativas que reconozcan y valoren las epistemologías y prácticas locales como formas válidas y necesarias para construir conocimiento.

Será fundamental generar un debate nacional que trascienda las fronteras académicas e incluya a las comunidades afectadas por estas desigualdades, fomentando su participación activa en el diseño de políticas públicas educativas que no provengan de arriba hacia abajo. Sumado a esto, se necesitará una formación docente que considere estas complejidades, así como la implementación de modelos de evaluación contextualizados que no midan a todos los estudiantes con los mismos criterios, sino que respeten sus trayectorias y potencialidades individuales.

En última instancia, avanzar hacia un sistema educativo verdaderamente equitativo y pluralista requiere un compromiso colectivo con la justicia social y educativa. Así se podrá trascender las lógicas actuales que perpetúan las desigualdades y construir una sociedad donde la educación sea un motor de inclusión y emancipación, y no un obstáculo que refuerce las barreras estructurales existentes.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Editorial Montessor.

<https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2002.-Campo-de-poder-campo-intelectual.-Itinerario-de-un-concepto.-Editorial-Montessor.pdf>

Chacón, M. (5 de diciembre de 2023). Pruebas Saber 11: estos son los mejores colegios de Colombia en 2023, ¿está el suyo?. El

- Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/pruebas-saber-11-los-mejores-colegios-de-colombia-en-2023-832740>
- Coll, C. (1994). Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Paidós.
- Córdoba, J. (28 de julio de 2015). Los "pilos" en Colombia están engañados. Las2orillas. <https://www.las2orillas.co/los-pilos-en-colombia-estan-enganados>
- De Zubiría Samper, J. (2015). Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia. Educación y Ciudad, 19, 39-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n19.118>
- Decreto 1075 de 2015 [con fuerza de ley]. Por el cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo. 26 de mayo de 2015. Diario Oficial N°.49.087.
- El Espectador. (11 de febrero de 2022). Colegios públicos vs colegios privados: crece la brecha de desempeño en Colombia. El espectador. <https://www.elespectador.com/educacion/colegios-publicos-vs-colegios-privados-crece-la-brecha-de-desempeno-en-colombia/>
- Fundación empresarios por la educación y Observatorio gestión educativa. (2024). Análisis de resultados examen Saber 11 2023. https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/07/Ana%CC%81lisis-Saber11_2023-VF-1_compressed.pdf
- Larrarte, I. (12 de agosto de 2024). El puntaje mínimo del ICFES es requisito para ingresar a la educación superior?: conozca algunas universidades de Colombia que no lo exigen. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/que-universidades-de-colombia-no-exigen-puntaje-minimo-del-icfes-para-ingresar-3371019>
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17 (2), 15-29. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART1.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Sistema colombiano de formación de educadores. Ministerio de educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Sistema-Colombiano-de-Formacion-de-Educadores/>
- Monarca, H. (Ed.). (2018). Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas. Dykinson.
- Monarca, H. (2020). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado en H. Monarca (Ed.), Evaluaciones Externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación. Segunda edición revisada. UAM.
- Monarca, H. (2024). Discursos, políticas y prácticas sobre la profesión y la profesionalización docente. En H. Monarca (Coord.), Profesionalización Docente: discursos, políticas y prácticas (pp. 7-21). Dykinson – CLACSO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. Editorial Santillana. https://www.oecd.org/es/publications/2001/12/knowledge-and-skills-for-life_g1gh26ba.html
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (s.f.). La otra cara de ser “pilo paga”: Miles de dramas familiares de quienes abandonaron. <https://www.universidad.edu.co/la-otra-cara-de-ser-pilo-paga-miles-de-dramas-familiares-de-quienes-abandonaron/>
- Santos, B., & Monarca, H. (2021). Contribuciones para una praxis crítica del orden social. Revista Educación, Política Y Sociedad, 6(1), 252–289. https://revistas.uam.es/rep/article/view/rep2021_6_1_entrevista
- Steiner, R., Núñez, J., Cadena, X., & Pardo, R. (2002) ¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia?. Coyuntura social, 1-43.



[https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1057/Co So Mayo 2002 Steiner et al.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1057/Co_So_Mayo_2002_Steiner_et_al.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Recibido: 10/02/2025

Aceptado: 24/06/2025

Cómo citar este artículo

Del Castillo Cuervo, J. R. (2025). Perpetuando la desigualdad: un análisis del examen Saber 11 en Colombia. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 12, San Luis, p.66-90

