

Un examen del Examen de Estado

VICTOR MANUEL GOMEZ CAMPO

Sus efectos sobre la Educación Media y Superior*

"El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza.

Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar.

Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los mecanismos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad.... La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible".

(FOUCAULT, M. "Vigilar y Castigar")

INTRODUCCIÓN:

Ha sido recientemente propuesta en la Universidad Nacional la posibilidad de sustitución de los actuales Exámenes de Admisión, por el Examen de Estado administrado por el ICFES, argumentando razones de índole económica. Esta propuesta pone en escena importantes temas de política educativa, los cuales, extrañamente, han recibido muy poca atención en las universidades públicas: a) el papel de los criterios y métodos de selección del cuerpo estudiantil en la Equidad Social de oportunidades educativas; b) su relación con la legitimidad social de la universidad pública; y c) sus efectos sobre la calidad y relevancia social de la educación media

y superior. Este documento es un aporte al debate académico sobre estos importantes temas de política educativa, que son cada vez más cruciales para el futuro de la universidad pública.

I. LA FUNCIÓN SOCIAL DEL EXAMEN DE ESTADO EN LOS NIVELES SECUNDARIO Y SUPERIOR.

Uno de los primeros interrogantes que surgen al abocarse el examen del Examen de Estado en Colombia, se refiere a las funciones sociales que -implícita o explícitamente- le han sido asignadas. De acuerdo con su origen y sus objetivos explícitos, este Examen sirve principalmente como mecanismo de selección/exclusión para la educación superior, en un contexto nacional de alto y creciente déficit entre la oferta y la demanda de oportunidades en este nivel educativo, y bajo el supuesto -apriorístico y nunca validado- de que los conocimientos y aptitudes que se evalúan en la educación secundaria son relevantes y necesarios para el acceso al logro académico en el nivel superior y, por extensión, para el exitoso desempeño profesional.

También es utilizado, en la educación secundaria, como parámetro externo de evaluación de la calidad de la educación impartida, lo que

* La versión original de este documento fue elaborada para el Proyecto "Reconceptualización de Exámenes de Estado". SNP-ICFES. Julio 1995.

VICTOR MANUEL
GOMEZ CAMPO,
sociólogo,
profesor del
Departamento
de Sociología,
Universidad
Nacional.

conduce a reducir los objetivos de educación de la juventud (que incluye las dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, éticas, estéticas, físicas...), a los limitados y estrechos parámetros y formas o técnicas particulares de evaluación, que conforman el Examen de Estado. Los resultados de este Examen son, además, utilizados como criterio de jerarquización de la supuesta calidad de las instituciones de este nivel. Reduciendo también el concepto de calidad a unas pocas dimensiones del proceso educativo: aquellas que son medidas/evaluadas por el Examen de Estado. Bajo este supuesto de calidad de la educación, se espera que los resultados de este Examen sean utilizados por el Ministerio de Educación para identificar y remediar desigualdades regionales en la calidad de la educación secundaria, con propósitos de mayor integración nacional,¹ cuando en realidad se está estandarizando/homogeneizando el reducido concepto de calidad de la educación, ya mencionado.

La práctica de exámenes –obligatorios, masivos, centralizados y estandarizados, como el Examen de Estado en Colombia– para la selección/exclusión social a la educación superior, no es una práctica común en muchas sociedades. Se utiliza en sociedades, como la colombiana, caracterizada por profundos desfases entre oferta y demanda por este nivel educativo,² y por un profundo dualismo de estatus social y educativo entre las instituciones universitarias tradicionales y las demás instituciones de este nivel, comúnmente denominadas como instituciones no–universitarias. La práctica de este tipo de Examen no existe en sociedades en las que se ofrece oportunidades de acceso libre e irrestricto a la educación superior, mayoritariamente pública. Tampoco existe en sociedades en las

que cada institución o programa de formación (pública o privada) decide autónomamente el tipo de procedimientos de evaluación y selección que aplica.

La comprensión de las características específicas y del rol social que desempeña el Examen de Estado en Colombia, requiere el análisis de los siguientes dos factores:

- la especificidad del origen social y técnico de este Examen;
- la naturaleza particular de las relaciones entre educación secundaria y superior en Colombia.

Además de lo anterior, las importantes –y tal vez decisivas– influencias de orden social, intelectual y técnico–metodológico de su origen: el sistema estadounidense de servicios estandarizados de pruebas (Educational Testing Service), ofrecido a las universidades como indicador de conocimientos y aptitudes mínimas para el ingreso a la educación superior –el cual es el mismo servicio que pretende prestar la versión colombiana. La particularidad social y técnica de este origen es necesario que sea claramente analizado.³ También es necesario identificar sus influencias sobre los objetivos y el diseño de la versión nacional. Es importante contextualizar y relativizar –social y técnicamente– el actual diseño metodológico de este Examen, para que no sea considerado como socialmente neutro ni como la única opción metodológica posible, sino como el resultado de formas sociales particulares de definir el acceso a la educación superior.

El análisis del primer factor mencionado no es el tema de este documento, no por ser menos importante que el segundo factor sino por requerir un estudio comparativo entre diferentes modelos sociales de acceso a la educación

1. ICFES. "Información General sobre los Exámenes de Estado para ingreso a la educación superior". SNP. Nov. 1994. p. 16.

2. En este país, debido a la continua expansión de la escolaridad secundaria, aunada a la mayor eficiencia interna, cada año aumenta el número de egresados de la secundaria que compiten por las escasas oportunidades de obtener cupo en las universidades públicas o de comprar educación privada. En 1994, sólo el 25% de los egresados de la educación media pudieron ingresar al nivel superior, en el cual aproximadamente el 75% de la matrícula se concentra en instituciones privadas (*SALTO EDUCATIVO*, 1994-1998).

3. "El origen del SNP se remonta al año 1964, cuando se organiza el Servicio de Orientación Profesional que la Asociación Colombiana de Universidades había creado en 1959, y se le encomienda al Fondo Universitario y a la Asociación, organizar un servicio similar al prestado por el College Entrance Examination Board de los Estados Unidos a través del Educational Testing Service. Muy pronto el Servicio pasó a ser un servicio de pruebas de admisión que se prestaba en forma itinerante en las sedes de las diferentes universidades del país. Simultáneamente, representantes de varias instituciones universitarias y del Departamento Administrativo del Servicio Civil, recibieron entrenamiento en la construcción de pruebas de Aptitud Académica en el ETS lo cual generó la elaboración de instrumentos de medición de Aptitudes y Conocimientos en varias universidades". (ICFES, op. cit. p. 5).

superior, así como los respectivos criterios y procedimientos de evaluación y selección.

A continuación se analizarán algunas de las principales características de las relaciones entre educación secundaria y superior en el país, las que constituyen el contexto social y educativo en que es necesario ubicar y examinar al Examen de Estado.

a) Uno de los principales rasgos de la premodernidad colombiana es que todavía (en la supuesta antesala de la postmodernidad) la educación secundaria tenga un carácter altamente restrictivo y socialmente excluyente. En efecto, todavía menos de la mitad del grupo escolarizable accede a este derecho fundamental y condición de la sociedad moderna, a pesar del notable esfuerzo -iniciado tardíamente sólo a partir de 1988- de aumentar la cobertura y mejorar la retención.⁴ Dado que a mayor grado escolar se reduce significativamente la cobertura (sólo finaliza la secundaria uno de cada cinco jóvenes en esa edad escolar), los estudiantes de los grados superiores, principalmente los que acceden a grados 10 y 11, son progresivamente de mayor nivel socio-económico y cultural,⁵ lo cual implica una alta valoración -por parte de ese grupo social- de la modalidad académica como el tipo de educación secundaria más congruente con sus estrategias de movilidad social y ocupacional mediante el acceso a la educación superior, y mediante la concentración de su demanda en unas pocas profesiones y áreas tradicionales del saber.⁶

b) El carácter academicista de la educación secundaria discrimina en contra de los estudiantes con bajos niveles previos de capital socio-cultural académico, y con gran diversidad de

intereses y expectativas de orden educativo y ocupacional. La alta inequidad social actual será cada vez mayor en Colombia pues este tipo de estudiantes es el de mayor crecimiento actual y futuro en la educación secundaria y media, debido a la mayor cobertura y mejor retención interna. En efecto, la expansión de la escolaridad primaria y secundaria, y el mejoramiento de la eficiencia interna (en gran medida relacionada con la política de Promoción Automática vigente desde 1987), ha implicado una creciente participación de los sectores sociales de menores ingresos relativos.⁷

A pesar de estos importantes cambios sociales y culturales en la educación secundaria y media, y la evidente inequidad social, el ya mencionado carácter academicista e intelectualista es legitimado y reforzado mediante la exigencia de un examen de selección/exclusión para la educación superior -de carácter obligatorio, masivo y estandarizado- y que está fundamentalmente diseñado para medir/evaluar los contenidos que se supone caracterizan a la modalidad académica. La exigencia de obligatoriedad de este tipo de Examen, y sus implicaciones sobre las posibilidades de ingreso a la educación superior, ejercen un importante efecto de refuerzo y sobrevaloración del carácter academicista de la secundaria, por tanto subvalorando otros saberes y modalidades educativas -igualmente importantes en la formación integral de la juventud- pero subvaloradas por no ser objeto de medición en el Examen de Estado.

Por las razones anteriores, el actual Examen de Estado desempeña un papel conservador, retardatario e inhibitor de la necesaria reno-

4. En 1991 el 52% de la juventud entre 12 y 18 años no estaba escolarizada (2.571.000 jóvenes).

5. La cobertura de jóvenes entre 12 y 17 años, pertenecientes al primer quintil de ingresos es la mitad de la correspondiente al quintil más alto.

6. En 1991 el 65% de la demanda estaba concentrada en una pocas carreras tradicionales: Economía, Administración y Contaduría; Educación; Ciencias de la Salud; Ingeniería, Arquitectura y afines. Al mismo tiempo, la matrícula en Ciencias Naturales y Matemáticas (1.9%) es bajísima en comparación con países industrializados y con otros países de América Latina. En éstos el porcentaje varía entre 5 y 11%. Así mismo, la matrícula en las áreas "comerciales" (contaduría y administración de empresas) es mucho mayor en Colombia (25.3% en 1989) que en países de desarrollo similar: promedio de 16.3%.

7. Las tendencias actuales de expansión de la escolaridad secundaria indican un aumento de 290.940 nuevos estudiantes entre 1988 y 1992. Entre 1992 y 1997 el aumento previsto será de 661.684 nuevos estudiantes, para un promedio de 110.280 nuevos alumnos por año, la gran mayoría proveniente de sectores sociales previamente excluidos de las oportunidades educativas ("PLAN DE APERTURA EDUCATIVA. 1991-1994". DNP. 1992). Según lo propuesto en el actual "SALTO EDUCATIVO", durante los próximos cuatro años se crearán 600.000 nuevos cupos en el nivel básico, lo que implica que en 1988 ingresarán 483.000 nuevos estudiantes a noveno grado, la gran mayoría de los cuales pertenece a sectores socio-económicos de niveles bajo y medio-bajo.

vacación en los objetivos sociales y educativos de la educación secundaria y media. Este tipo de Examen atenta contra la urgente necesidad política de lograr mayor equidad social en las oportunidades educativas, en un contexto de creciente heterogeneidad de intereses educativos y ocupacionales en el cuerpo estudiantil, lo cual exige atención educativa diferencial, mayor diversidad y diferenciación en la oferta de formación, por tanto en las modalidades de promoción y evaluación de los resultados del proceso educativo.

c) En el contexto ya mencionado, de la hegemonía social y cultural del modelo academicista de educación, el nivel medio es concebido comúnmente como un trampolín hacia la deseada educación universitaria, como un nivel de paso sin identidad propia, sin propósitos formativos propios y específicos de este nivel. Se desconoce así que la Educación Media desempeña importantes funciones sociales y económicas en la sociedad moderna.

En tanto etapa formativa posterior a la educación básica general obligatoria -en la que se forman las competencias básicas de orden cognitivo y afectivo, y se adelanta la socialización básica en común- la principal función de la educación media es facilitarle al individuo la identificación y selección de su identidad profesional, y de su futuro educativo y ocupacional. Para cada estudiante, ésta es la etapa de exploración de sus intereses y aptitudes, y de selección de su identidad profesional (en Colombia su población estudiantil comprende el rango de edad de 13 a 17 años, con tendencia a mayor participación del grupo de 13 a 14 años). Para la sociedad, es la etapa de orientación y de selección de los diversos destinos ocupacionales posibles.

El desconocimiento de estas importantes funciones formativas del nivel medio conduce a considerar a este nivel educativo como la necesaria antesala a la educación superior, lo que refuerza el carácter academicista e intelectualista ya señalado, y a suponer que todos los egresados del nivel medio tienen a la educación superior como el único destino educativo posible y deseable. Este falso supuesto justifica la obligatoriedad del Examen de Estado a todos estos egresados, sin tener en cuenta la multiplicidad y diversidad de futuros educativos y ocupa-

cionales, posibles y deseables para ellos. En este contexto, el actual Examen de Estado en Colombia cumple la función de selección/exclusión social de un alto número de demandantes por escasas oportunidades de educación superior.

Desde esta perspectiva surge el cuestionamiento a la deseabilidad y conveniencia del actual Examen de Estado, obligatorio y estandarizado, y orientado hacia funciones de selección/exclusión para la educación superior, basadas en el falso supuesto de que éste es el principal o único destino educativo de los egresados del nivel medio. Esta práctica refuerza los conceptos tradicionales de educación media como necesario nivel de paso o trampolín hacia la educación superior, desconociendo las importantes funciones formativas propias de este nivel. De esta manera se contribuye a legitimar, aún más, el ya mencionado carácter academicista e intelectualista del nivel secundario, y a dificultar las posibilidades de diversificación curricular e institucional en los niveles secundario y superior. Otro supuesto que es necesario cuestionar es que los conocimientos y aptitudes que se miden/evalúan en la educación media son pertinentes y necesarios para el exitoso desempeño en el nivel superior y en la actividad profesional.

d) El ya señalado carácter academicista e intelectualista de la educación secundaria; reforzado y legitimado por un Examen de Estado que privilegia este tipo de conocimientos y aptitudes; induce una alta valoración social por las instituciones más tradicionales de la educación superior -las universidades- y por un reducido conjunto de profesiones tradicionales, consideradas de mayor estatus social y rentabilidad, en las que se concentra el 70% de la matrícula en el nivel superior. Esta situación da origen a dos importantes problemas de la educación superior en Colombia:

i) La alta concentración de la matrícula en unas pocas áreas tradicionales del saber (privilegiadas en el mercado del estatus y del trabajo...), tiene una contraparte profundamente negativa: las grandes carencias nacionales en capacidades científicas, tecnológicas, en saberes humanísticos y sociales, que implican una profunda *descalificación* intelectual nacional, que impide las posibilidades de participar creativamente en la economía moderna, e impide también la capacidad de generar endógenamente el

conocimiento necesario para la orientación y el control de nuestro propio destino como sociedad.⁸

ii) Como una consecuencia de lo anterior se establece una *estratificación vertical jerárquica* –de estatus institucional, educativo y social– entre los diversos tipos de instituciones de educación superior, definidos en la Ley 30: universidades, instituciones universitarias, tecnológicas, y técnico-profesionales. Esta estratificación refuerza aún más la sobrevaloración social de las profesiones e instituciones tradicionales, en desmedro de las posibilidades de desarrollo de nuevas instituciones y áreas del saber, que son esenciales para la necesaria diversificación y especialización del conocimiento y de la estructura ocupacional.⁹

La problemática hasta aquí analizada señala la necesidad de una profunda reconceptualización y reorganización de la educación superior en Colombia, lo cual exige una concepción sistémica de las interacciones mutuas entre los niveles secundario y superior.

El actual Examen de Estado desempeña un importante papel en la naturaleza y orientación de estas interacciones mutuas. Ya había sido analizado cómo este Examen legitima y refuerza, en el nivel secundario, su carácter intelectualista y su orientación hacia las instituciones y programas tradicionales, y de mayor estatus, del nivel superior. A este tipo de saberes e instituciones hegemónicas se les asigna un carácter supuestamente universalista, y se las define como las mejores y las más deseables para todos, desconociendo otros tipos de saberes, igualmente válidos, pero diferentes en sus destinos ocupacionales. El modelo de Examen masivo, homogéneo y obligatorio, impone arbitrariamente una única modalidad de selección/

exclusión para la educación superior, bajo el falso supuesto de que esta única modalidad es necesaria y suficiente para medir/evaluar los conocimientos y aptitudes mínimas, genéricamente requeridas por una educación superior relativamente homogénea respecto a estos requerimientos.

Este modelo de Examen, homogéneo y obligatorio, no permite la necesaria flexibilidad y diferenciación respecto a los requisitos de diversa índole, demandados por muy diferentes tipos de saberes, programas e instituciones. Estos requisitos no pueden ser reducidos (o más bien simplificados) a algunos conocimientos específicos y algunas aptitudes genéricas, pues en el proceso de demanda/selección por cualquier área del saber, son de gran importancia otras dimensiones cualitativas que no pueden ser medidas a través del modelo dominante de Examen masivo, homogéneo y centralizado, y que son de alta predictibilidad en el futuro desempeño educativo y profesional. Algunas de estas dimensiones son: grado de interés y motivación definidas respecto a esa área; congruencia valorativa con la práctica profesional; expectativas positivas respecto a la experiencia educativa y al futuro profesional; aptitudes específicas propias de esa área; alta motivación para el aprendizaje; desarrollo de la actitud y espíritu científico, o tecnológico, o práctico, o estético, o filosófico, o de servicio social, etc., según lo pertinente a cada área del saber.

El actual modelo de Examen de Estado; al no permitir la necesaria flexibilidad y diferenciación entre saberes, programas e instituciones muy diferentes entre sí (algunos cualitativamente diferentes); contribuye a legitimar y reforzar la problemática de la educación superior, ya analizada: la estratificación vertical jerárquica

8. El análisis de esta descalificación intelectual es el tema central de los estudios realizados por la reciente "Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo", por lo cual no se elaborará aquí este punto.

9. En muchas sociedades existen instituciones no-universitarias, altamente especializadas y de reconocida calidad académica y estatus social –como las instituciones Tecnológicas y Politécnicas– que constituyen una verdadera alternativa educativa a las universidades tradicionales. En algunos países de América Latina existen algunas de estas instituciones. Sin embargo, son escasas, generalmente privadas y de acceso restringido, por lo cual no constituyen un modelo generalizable de diversificación de la educación superior. En la mayoría de los países de la región prima el modelo binario o dual de diversificación, caracterizado por la separación y diferenciación, institucional y curricular, entre dos polos: las instituciones universitarias y las no-universitarias. Las primeras constituyen el sector de alto estatus social y académico. Comúnmente ofrecen carreras que tradicionalmente han concentrado la demanda por educación superior. Las segundas, típicamente ofrecen carreras cortas, de formación técnica y tecnológica, generalmente de carácter terminal, y de bajo estatus social y académico. Este sector es considerado en muchos países, como educación de segunda clase, como la segunda opción para quienes no lograron acceso al sector universitario tradicional.

entre las diferentes instituciones de este nivel, que concentra la demanda en unas pocas áreas del saber e instituciones, que subvalora a las instituciones y saberes no-universitarios, que discrimina en contra de quienes no poseen el capital cultural tradicional, y que constituye un importante obstáculo a la diversificación y especialización de la estructura ocupacional, necesarias en la modernización del sistema productivo. Por estas razones el actual Examen de Estado desempeña un papel altamente conservador, legitimando el actual estado de las cosas, retardando e inhibiendo la necesaria reconceptualización y reorganización de la educación superior.

II. ¿QUÉ PRETENDE MEDIR O EVALUAR EL EXAMEN DE ESTADO?

Una vez analizado el papel del actual Examen de Estado en las relaciones existentes en Colombia entre los niveles secundario y superior, el siguiente interrogante que surge se refiere a aquello que se pretende medir o evaluar: aquel conjunto de conocimientos y aptitudes, que ha sido definido como necesario de medir a través de dicho Examen.¹⁰ Otro interrogante se refiere a los supuestos, criterios y métodos utilizados en la identificación y definición de aquello que se pretende medir.

Dado que los contenidos específicos del Examen de Estado están basados en los programas oficiales de la secundaria, se derivan dos supuestos:

a) Que este currículum oficial –o lo que se interprete de él– constituye el referente externo que define y limita el conjunto, considerado necesario y deseable, de conocimientos y aptitudes que deben medirse para el acceso a la educación superior. Del currículum oficial se derivan entonces los conocimientos y aptitudes que deben ser formadas –y evaluadas– en el nivel secundario, y que se supone definen los re-

querimientos para el logro académico en la educación superior y, por extensión, para el éxito en el desempeño profesional.

b) Que en el contexto actual de la Ley General de Educación –contexto de pluralidad, diversidad de opciones curriculares, pedagógicas e institucionales– todavía es válido el supuesto de un currículum básico oficial, con el suficiente nivel de especificidad temática y uniformidad en la educación secundaria, que permita estructurar un Examen de Estado de carácter válido y universalista.

En relación a estos supuestos es posible plantear los siguientes puntos críticos:

1. El currículum oficial, en tanto referente externo del Examen de Estado, no puede ser sacralizado como si fuera un producto perfecto, relevante, actualizado, sensible a las particularidades locales y regionales, y de carácter universalista. Tampoco es posible suponer, de manera apriorística y en virtud de su carácter oficial, que sus contenidos sean relevantes para el acceso a –y el éxito en– la educación superior, y en el desempeño ocupacional. En este sentido, todo currículum –sobre todo aquel de carácter oficial– debe estar sometido a continuas críticas y revisiones, y confrontado con diversas propuestas alternativas.

Sin embargo, este importante criterio –básico para la calidad y pertinencia de cualquier currículum– presenta retos muy difíciles para un Examen de Estado basado en el currículum oficial. En primer lugar, si lo acepta acríticamente como referente externo válido y legítimo, el Examen se convierte en instrumento altamente conservador y retardatario o inhibidor del necesario cambio (progreso) en objetivos y contenidos curriculares. En segundo lugar, si se desea que los contenidos y estructura del Examen cambien simultáneamente con los cambios curriculares, se requeriría una alta capacidad de innovación temática y metodológica, y de rápida adaptación a criterios curriculares cambiantes,

10. Las pruebas de conocimientos "...son instrumentos que permiten apreciar qué tanto se ha aprendido en la educación básica y media, es decir lo aprendido a través de la escolaridad. Por ello, el Servicio Nacional de Pruebas para el Examen de Estado, diseña las pruebas de conocimientos con base en los programas oficiales vigentes del Ministerio de Educación Nacional." (ICFES. "Información General...", op. cit. p. 4). En relación a las pruebas de aptitud comunes (verbal y matemática) y las electivas (razonamiento abstracto, relaciones espaciales y razonamiento mecánico), se supone que "...permiten estimar lo que un individuo puede aprender, si tiene las oportunidades y se le presentan las circunstancias apropiadas para lograrlo". (ICFES. op. cit. p. 4).

lo cual es muy difícil tratándose de un Examen masivo, estandarizado y centralizado, como el actual Examen de Estado en este país. En tercer lugar, si los cambios curriculares son de orden cualitativo pueden entonces implicar o una redefinición -también cualitativa- de los objetivos, contenidos y metodología del Examen, o aún su desaparición como medio válido de medición/evaluación de nuevos objetivos curriculares que tal vez no puedan ser evaluados por este medio.

2. En el nuevo contexto de la Ley General de Educación -mayor autonomía institucional; descentralización; pluralidad de opciones curriculares; contenidos y estrategias metodológicas, pedagógicas y curriculares de aprendizaje- el currículum oficial (o lo que quede de él) debe asumir formas más genéricas e indicativas, solamente identificando grandes áreas del saber como necesarias para todos los estudiantes. En esa medida se pierde o diluye la especificidad normativa del referente externo, por lo que cualquier otro que sea utilizado para definir y justificar los contenidos específicos a ser evaluados/medidos en el Examen -al no tener legitimidad universalista- deviene en arbitrario y subjetivo, dependiente de los criterios particulares de quienes tengan a su cargo la elaboración de los exámenes. En este contexto se hace innecesaria, y aún inválida, la práctica de exámenes obligatorios, estandarizados y masivos.

3. Un ejemplo de los múltiples cuestionamientos posibles a la validez y pertinencia del actual currículum oficial, es la reflexión -vigente en el contexto internacional- sobre la indeseabilidad e inconveniencia de la enseñanza de las ciencias, como mono-disciplinas y separadas unas de otras. Esta reflexión curricular es válida para el conjunto de las ciencias naturales entre sí, y entre éstas y las ciencias sociales.

En este contexto, pierde sentido la educación mono-disciplinaria en ciencias, a favor de una formación más integrada; tanto en conceptos y métodos (educación científica o científico-tecnológica), como entre los saberes de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad.

Por otra parte, el concepto de formación en *competencias básicas* es una alternativa al concepto de aptitud utilizado en el Examen de Estado. Este es un concepto muy ambiguo y poco útil

en la educación, pues la aptitud no es una dotación intrínseca del individuo, independientemente del contexto social y educativo en el que se ofrecen o no determinadas oportunidades y estímulos, y en el que se motiva diferencialmente el interés por el aprendizaje, o por temas estéticos, literarios, científicos, tecnológicos, prácticos, políticos, etc. En teoría, determinada aptitud puede tener una distribución normal en la población, pero sólo es activada, dinamizada, orientada, expresada, mediante el interés, las oportunidades, los estímulos. El concepto de aptitud; en abstracto, descontextualizado, sin intereses que la vehiculen, orienten, dinamicen es una reducción psicologista de poca relevancia para los propósitos de medición/evaluación.

4. A la luz de los conceptos anteriores adquiere gran relevancia el cuestionamiento a las prácticas de medición/evaluación de conocimientos específicos en cualquier área del saber, debido a por lo menos tres razones básicas:

a) Estos conocimientos son de poca utilidad y relevancia en la sociedad moderna, debido a su rápida obsolescencia generada por la continua y acelerada evolución de todo conocimiento: a mayor especificidad mayor obsolescencia.

b) Las nuevas tecnologías de información y comunicación permiten la obtención rápida, oportuna y eficiente de cualquier conocimiento específico que sea necesario en un momento determinado.

c) El éxito en el desempeño educativo y ocupacional; así como la creatividad y capacidad de innovación científica, tecnológica, artística, etc.; dependen básicamente de la formación de las competencias y capacidades intelectuales de más alto nivel, como las anteriormente expuestas. Por lo cual la medición de conocimientos específicos tiene escasa validez predictiva en el futuro desempeño educativo y ocupacional.

En efecto, en la educación secundaria y superior, el principio de unas bases generales científicas y humanísticas es garantía de mayor movilidad y adaptabilidad profesional, y de mayor capacidad para la educación permanente. Este es un requerimiento básico en el mundo contemporáneo debido a la aceleración y extensión del cambio tecnológico y sus efectos sobre la estructura ocupacional y los requerimientos de calificación. El rápido cambio técnico en todos los sectores productivos genera la

obsolescencia de conocimientos, técnicas y habilidades tradicionales. Emergen también nuevas ocupaciones y profesiones, así como nuevas oportunidades de cambio de profesión a lo largo de la vida. Cada vez son menos comunes los itinerarios profesionales lineales y permanentes.

Por las razones anteriores, tanto la enseñanza como la medición/evaluación de conocimientos específicos va en contravía de las necesidades de formación integral de los estudiantes del nivel medio y superior: a) la formación de competencias intelectuales generales (conceptualización, abstracción, relación); b) la formación de capacidades comunicativas, y de interacción y trabajo en equipo; c) la formación de las capacidades científicas (capacidad de solución de problemas, de formulación de hipótesis, de búsqueda de información, verificación, validación...); d) la formación de la perspectiva interdisciplinaria sobre problemas complejos, etc.

5. Otro importante punto, derivado del anterior, es la escasa confiabilidad del Examen de Estado. En efecto, a pesar de la alta selectividad existente en la educación superior (sólo 25% de egresados del nivel secundario; ratios de 14:1 entre aspirantes y admitidos, en algunas universidades públicas, ...) es común encontrar estudiantes que carecen de las competencias intelectuales básicas para el trabajo científico y profesional: pasivos y dependientes frente al aprendizaje; incapaces de aprendizaje autónomo; carentes de las competencias comunicativas básicas; con escasa y pobre comprensión de lecturas complejas; incapaces de comunicación escrita y verbal, clara y coherente; con limitadas capacidades de conceptualización y abstracción; aunque hayan obtenido puntajes relativamente altos en el Examen de Estado. Esta es la experiencia que desafortunadamente vivimos cotidianamente los profesores universitarios en prácticamente toda carrera e institución, y que cuestiona seriamente tanto la confiabilidad del Examen de Estado, como el valor predictivo de sus resultados.

Una posible explicación puede deberse al reduccionismo técnico que caracteriza al actual Examen de Estado. Ningún examen, mucho menos uno de conocimientos específicos y basado en el método de escogencia múltiple, puede

pretender medir las diversas y complejas competencias intelectuales requeridas para el trabajo científico y profesional. La poca confiabilidad e irrelevancia predictiva de este Examen se deriva del profundo desfase existente entre los conocimientos y aptitudes que efectivamente se miden, y las competencias intelectuales básicas que garantizan la capacidad de aprendizaje autónomo y creativo en la educación superior.

Por otra parte, en relación al actual modelo del Examen de Estado (homogéneo, estandarizado, basado en el método de escogencia múltiple, administrado masivamente por una institución burocrática ajena y externa a la práctica de la educación) es necesario señalar una importante limitación, intrínseca a estas mismas características. Mientras mayor sea la distancia, la separación -de orden metodológico, organizacional, temático, sociocultural- existente entre el contexto específico en el que se ha realizado determinado aprendizaje, y el momento y la forma de medición/evaluación, es menor la validez y confiabilidad de ésta. A mayor distancia, separación y extrañamiento, entre el aprendizaje y su medición, mayor autonomía adquieren las características metodológicas, organizativas y temáticas, del aparato burocrático de medición, mayor distanciamiento burocrático se establece con el acto y contexto de aprendizaje (en el aula), y menos confiable y predictiva se torna la medición, cuya legitimidad se deriva de los usos sociales de los resultados del Examen, sostenidos por el poder burocrático de la institución que lo aplica.

6. Finalmente, es importante referirse a algunas de las características actuales de la educación superior, en las que es necesario contextualizar las capacidades o competencias básicas requeridas de los estudiantes:

6.1. La alta diversidad de campos del saber, posibles en la educación superior, así como la especificidad propia de cada uno, requiere la utilización de criterios y métodos propios de selección de candidatos. A partir de mediciones generales de aptitudes ó más bien de competencias básicas (primer nivel de selección), cada institución, facultad o programa debe decidir autónomamente en la selección final de sus estudiantes, pues el acceso a cualquier área del saber requiere no solamente las competencias intelectuales básicas, sino además un conjunto

de requisitos de índole cualitativa, propios de cada área del saber, como: interés y motivación definidas hacia esa área, y expectativas positivas de índole educativa y ocupacional (lo cual presupone cierta socialización previa); aptitudes específicas; y congruencia valorativa, entre otras.

6.2. El punto anterior asume mayor importancia en el contexto nacional de la necesidad de mayor diversificación de instituciones, programas de formación, ciclos y niveles de formación, como respuesta a las demandas de la mayor división y especialización del trabajo, y de mayor equidad social en las oportunidades educativas: ofrecer múltiples y diversas formas, modalidades e instituciones de educación superior a una juventud crecientemente heterogénea en intereses y expectativas educativas y ocupacionales.

La necesidad de mayor diversificación de la oferta pone en cuestionamiento la conveniencia y validez de exámenes únicos, estandarizados y centralizados (en los cuales los conocimientos específicos juegan un papel central), como principal (y a veces único) mecanismo de selección/exclusión para la educación superior. Esta práctica supone (arbitrariamente) que este nivel educativo es homogéneo y que es suficiente un examen estandarizado de selección, desconociendo así la alta diferenciación de áreas del saber y de requerimientos (intereses, motivaciones, aptitudes específicas, etc.) necesarios para cada una.

6.3. El último punto es tal vez el más importante y se refiere al efecto negativo del actual Examen de Estado sobre la equidad social en el acceso a la educación superior, especialmente la pública. Ya había sido mencionada la alta y creciente demanda por los escasos cupos disponibles en la educación superior, lo cual genera una alta selectividad en los exámenes (ratios de 12:1 ó 14:1, y en aumento, entre aspirantes y admitidos, son comunes en universidades públicas como la Universidad Nacional). Esta alta selectividad discrimina negativamente

en contra de aquellos con menor nivel de capital cultural tradicional, o con tradiciones culturales diferentes, y cuya educación secundaria menos se ha asemejado –en contenidos y énfasis– a los conocimientos específicos y supuestas aptitudes que se miden en el Examen. Como resultado se eleva progresivamente el nivel socioeconómico del cuerpo estudiantil que ingresa a la universidad pública, asemejándolo cada vez más al de las universidades privadas, lo cual pone en cuestionamiento la legitimidad o razón social de la universidad pública.¹¹

III. CONCLUSIONES.

Los siguientes puntos sintetizan las principales conclusiones de este examen del Examen de Estado:

1. El Examen de Estado que se aplica en Colombia, obligatorio, masivo, centralizado, estandarizado, administrado por una entidad burocrática no-educativa, y utilizado como importante criterio de selección/exclusión social a la educación superior, no es una práctica común en muchas sociedades. No existe en sociedades en las que se ofrece oportunidades de acceso libre e irrestricto a la educación superior, mayoritariamente pública. Tampoco existe en sociedades en las que cada institución o programa de formación (pública o privada) decide autónomamente el tipo de procedimientos de evaluación y selección que aplica.

Más aún, este Examen tiene un origen social, cultural y metodológico específico, estrechamente relacionado con el contexto estadounidense de educación superior, y el rol que en él desempeña el "Educational Testing Service" en la provisión de servicios estandarizados de medición de conocimientos y aptitudes para este nivel educativo. La especificidad de este origen exige un estudio cuidadoso de sus particularidades sociales y metodológicas, así como de sus efectos sobre el actual modelo organizacional y técnico

11. Este tema abre el importante debate sobre qué es aquello que define y legitima socialmente el carácter público de la universidad pública. Algunos lo definen en términos de una supuestamente intrínseca vocación científica y crítica, y aún le asignan un rol (en gran medida voluntarista) como universidad del Estado; relegando a un segundo plano su carácter popular o democrático, es decir, su papel en la equidad social de oportunidades educativas. Para otros, este último es el principal carácter distintivo y justificativo de la universidad pública, pues la privada también puede (o podría ser) científica y crítica, y comprometida con la sociedad. El que lo sea o no, no es consustancial al estatus privado sino que depende de los propósitos institucionales particulares, y de políticas estatales externas, como las de Ciencia y Tecnología, y las de financiación de la educación superior.

del Examen de Estado en Colombia. Este estudio permitiría contextualizar y relativizar este modelo, lo cual es necesario en la identificación y diseño de reformas o alternativas posibles.

2. El modelo colombiano de Examen de Estado es utilizado, desde el Estado, como mecanismo -supuestamente meritocrático, y social y culturalmente neutro- de legitimación del proceso de selección/exclusión social de la mayoría de egresados del nivel medio para quienes existen pocas oportunidades públicas de educación superior y escasas posibilidades de comprar educación privada.

3. La eficacia de la función de legitimación social de este proceso depende, en gran medida, del mantenimiento de la ficción referida a la validez, confiabilidad, valor predictivo, objetividad y solidez técnica, y neutralidad socio-cultural; de la metodología utilizada de medición y del conjunto de conocimientos y aptitudes que pretende medir. El análisis crítico de esta ficción conduce a las siguientes conclusiones:

3.1. El modelo de Examen masivo, homogéneo y obligatorio, impone arbitrariamente una única modalidad de selección/exclusión para la educación superior, bajo el falso supuesto de que esta única modalidad es necesaria y suficiente para medir/evaluar los conocimientos y aptitudes mínimas, genéricamente requeridas por una educación superior que, además, es erróneamente concebida como relativamente homogénea respecto a estos requerimientos.

3.2. Es ampliamente reconocida, por cualquier profesor universitario, la escasa confiabilidad y valor predictivo del Examen de Estado. La obtención de puntajes relativamente altos no garantiza que el estudiante haya adquirido las competencias intelectuales básicas requeridas para el trabajo científico y profesional.

3.3. Una de las posibles razones reside en que los contenidos del Examen de Estado están basados en el supuesto (apriorístico y nunca validado) de que los conocimientos y aptitudes que se miden, son necesarios y pertinentes para el exitoso desempeño en el nivel superior y en la vida profesional. Por el contrario, en el ejercicio de la vida universitaria y profesional, es evidente un profundo desfase, o aun contradicción, entre aquello que se mide en el Examen de Estado, y las competencias y capacidades intelectuales básicas, necesarias en

el desempeño educativo y profesional.

3.4. El problema anterior se deriva, a su vez, de la sacralización -acrítica y conservadora- que realiza el Examen de Estado del curriculum oficial de la educación secundaria, bajo el supuesto de que éste debe ser el referente externo, válido y legítimo, para definir los contenidos y aptitudes que deben ser medidos. Una importante consecuencia de lo anterior es la pérdida de la capacidad de renovación, actualización e innovación, en el conjunto de conocimientos y aptitudes objeto de la medición. Dos ejemplos, analizados en el documento, se refieren a innovaciones en el concepto y contenidos de la educación en ciencias, y en el concepto de competencias básicas como propuesta curricular en la educación secundaria y media, y como alternativa al tradicional concepto psicologista de aptitud.

- La sacralización de lo oficial se convierte así -perversa y paradójicamente- en la principal causa de la poca confiabilidad y escaso valor predictivo del Examen.

- Un importante problema para cualquier futura modificación del actual Examen de Estado, reside en la escasa legitimidad y universalidad de cualquier otro referente externo que sea escogido, pues en el nuevo contexto de la Ley General de Educación se reduce significativamente la especificidad normativa del referente externo, o curriculum oficial.

4. El Examen de Estado tiene un efecto negativo sobre la equidad social en el acceso a la educación superior, especialmente la pública. La alta selectividad, resultante del alto y creciente número de aspirantes a las escasas oportunidades disponibles, discrimina negativamente en contra de aquellos con menor nivel de capital cultural tradicional; estrechamente asociado con bajo nivel socio-económico; o con tradiciones culturales diferentes, y cuya educación secundaria menos los ha preparado para competir en los parámetros particulares de ese Examen. Una importante consecuencia de lo anterior es la progresiva elevación del nivel socioeconómico del cuerpo estudiantil de la universidad pública, asemejándolo cada vez más al de las universidades privadas, lo cual pone en cuestionamiento la legitimidad o razón social de la universidad pública.

Por otra parte, desde la perspectiva de un

concepto -supuestamente universalista- de cultura académica, se excluyen o subvaloran, social y educativamente, a otras posibilidades de saberes y a otras formas alternativas de acceso al conocimiento, privilegiando así a aquellos cuyo capital sociocultural previo era más cercano al de aquella cultura académica.

5. El actual modelo de Examen de Estado, homogéneo y obligatorio, no permite la necesaria flexibilidad y diferenciación respecto a los requisitos de diversa índole, demandados por muy diferentes tipos de saberes, programas e instituciones. Estos requisitos no pueden ser reducidos (o más bien simplificados) a algunos conocimientos específicos y algunas aptitudes genéricas, pues en el proceso de demanda/selección por cualquier área del saber, son de gran importancia otras dimensiones cualitativas que no pueden ser medidas a través del modelo dominante de Examen masivo, homogéneo y centralizado, y que son de alta predictibilidad en el futuro desempeño educativo y profesional. Algunas de estas dimensiones son: grado de interés y motivación definidas respecto a esa área; congruencia valorativa con la práctica profesional; expectativas positivas respecto a la experiencia educativa y al futuro profesional; aptitudes específicas propias de esa área; alta motivación para el aprendizaje; desarrollo de la actitud y espíritu científico, o tecnológico, o práctico, o estético, o filosófico, o de servicio social, etc., según lo pertinente a cada área del saber.

6. Otra importante consecuencia de lo anterior es que el Examen de Estado contribuye a legitimar y reforzar el proceso de estratificación vertical jerárquica entre las diferentes instituciones de este nivel. Este proceso ejerce gran influencia en algunos de los principales problemas de la educación superior en Colombia: la alta concentración de la demanda en unas pocas áreas del saber e instituciones, y la subvaloración social y educativa de las instituciones y saberes no-universitarios; problemas que constituyen importantes obstáculos a la diversificación y especialización de la estructura ocupacional, necesarias en la modernización del sistema productivo.

7. El actual Examen de Estado desempeña un importante papel en la naturaleza y orientación de las interacciones mutuas, o relaciones sisté-

micas, entre los niveles secundario y superior.

7.1. En primer lugar, este Examen legitima y refuerza, en el nivel secundario, su carácter intelectualista y su orientación hacia las instituciones y programas tradicionales y de mayor estatus, del nivel superior, contribuyendo así a la concentración de la demanda en pocas áreas del saber e instituciones, y subvalorando las instituciones no-universitarias.

7.2. En segundo lugar, el carácter obligatorio y estandarizado del Examen -utilizado como criterio de selección/exclusión para la educación superior- refuerza el falso supuesto de que este nivel educativo es el principal o único destino posible y deseable para los egresados del nivel medio. De esta manera se refuerzan los conceptos tradicionales de educación media como necesario nivel de paso o trampolín hacia la educación superior, desconociendo las importantes funciones formativas propias de este nivel.

7.3. Los dos efectos anteriores contribuyen a legitimar, aún más, el carácter academicista e intelectualista del nivel secundario, y a dificultar las posibilidades de diversificación curricular e institucional en los niveles secundario y superior.

Por las razones anteriores, el actual Examen de Estado desempeña un papel conservador, retardatorio e inhibitorio de la necesaria renovación en los objetivos sociales y educativos de la educación secundaria y media. Este tipo de Examen atenta contra la urgente necesidad política de lograr mayor equidad social en las oportunidades educativas, en un contexto de creciente heterogeneidad de intereses educativos y ocupacionales en el cuerpo estudiantil, lo cual exige atención educativa diferencial, mayor diversidad y diferenciación en la oferta de formación, por tanto en las modalidades de promoción y evaluación de los resultados del proceso educativo.

8. Finalmente, es importante señalar otros efectos negativos del actual Examen de Estado sobre la educación secundaria:

8.1. Al ser utilizado como parámetro externo de evaluación de la calidad de la educación impartida, conduce a reducir los objetivos de educación de la juventud al conjunto de conocimientos y aptitudes que son medidos en dicho Examen, excluyendo o subvalorando todos aquellos otros saberes, objetivos educativos

y formas de aprendizaje, que no son objeto de medición. De esta manera se reduce y simplifica el concepto de calidad a unas pocas dimensiones del proceso educativo: aquellas que son objeto de medición. Se pierde así, en gran medida, la vivencia del aprendizaje como actividad libre, creativa, abierta, como oportunidad de realización personal mediante la exploración de intereses y capacidades. Por el contrario, se privilegia aquello que sea útil y funcional para el mayor puntaje en el Examen. La pedagogía del aprendizaje es sustituida por la pedagogía de la acreditación.

8.2. Los resultados de este Examen son, además, utilizados como criterio de jerarquización de la supuesta calidad de las instituciones de este nivel, estableciendo patrones de competencia interinstitucional respecto a la puntuación lograda en el Examen. Esta competencia contribuye a homogeneizar el reducido concepto de calidad de la educación, ya señalado; incita a elaborar programas de estudio basados en lo que va a ser evaluado en el Examen; y a implementar prácticas de adiestramiento en la

metodología de dicho Examen; todo lo cual constituye un importante obstáculo al mejoramiento de la calidad de la educación, además del evidente engaño a la juventud y a la sociedad.

Una conclusión final de este Examen del Examen es la necesidad de su abolición. Esta representaría la mejor oportunidad para liberar a instituciones y docentes, de los condicionamientos y limitaciones propios de un esquema de medición caracterizado por ser externo y ajeno a la práctica educativa; centralizado en una burocracia estatal; masivo, obligatorio y estandarizado; y utilizado como criterio de selección/exclusión a la educación superior. La legitimidad de este Examen está basada en los usos sociales de esta medición, sustentados por el poder de la burocracia oficial que la realiza, y no en la validez, confiabilidad y deseabilidad de dicho Examen. En este documento han sido analizados algunos de sus principales problemas y limitaciones: su escasa confiabilidad y valor predictivo, los efectos indeseables que genera sobre la calidad de la educación secundaria, su papel conservador e inhibidor del cambio curricular e institucional.

