

CAPÍTULO III

EVALUACIONES EDUCATIVAS Y MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

En este capítulo se sustenta que las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa porque su propósito no es mejorar la calidad educativa sino mercantilizar la educación. En primer lugar, se presenta la importancia, propósitos y usos de las evaluaciones estandarizadas a gran escala. Luego, se analizan las críticas a las pruebas estandarizadas de logro, que sugieren que éstas no deben usarse para evaluar la calidad de la educación. Finalmente, se presenta una perspectiva crítica que consiste en un meta-análisis de por qué las pruebas estandarizadas no pueden estar al servicio de los pueblos latinoamericanos, arguyendo que éstas se inscriben en el modelo neoliberal impulsado desde el Consenso de Washington en 1989.

En las sociedades modernas el conocimiento es convertido en mercancía y los sistemas educativos en instituciones privadas. García (2010) sostiene que en las sociedades de la información y del conocimiento, donde la información y el conocimiento ocupan un lugar privilegiado en la sociedad y en la cultura, la creación, distribución y manipulación de la información es una parte fundamental de las prácticas económicas. El capital corporativo se apropia del ámbito del saber, haciendo que el saber y lo cognitivo actúen en provecho de lo financiero. El saber, o lo que es lo mismo, el control de las patentes en los laboratorios de investigación, la gestión de los derechos de autoría frente al conocimiento libre o los planes de estudios reorientados a las dinámicas del mercado capitalista, son privatizados (García, 2010, p. 17).

Díez (2010) sostiene que el neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de los ajustes de la política educativa a nivel mundial. La globalización neoliberal privatiza lo público. Y la educación no escapa a esta política privatizadora. Los países entran en este movimiento de competición del mercado educativo a través de la evaluación y la comparación internacional. Las escuelas se ven cada vez más

subordinadas a los imperativos económicos vía comparación de resultados de pruebas estandarizadas y cada vez más, niños y niñas de clase trabajadora y minorías quedan reducidos a un gueto en las escuelas con pocos recursos. La mercancía educativa debe producirse rápidamente y según criterios de eficiencia y productividad. La educación no sólo se está privatizando a escala mundial, al abrirse a los mercados (Tiana, 2002), sino que se está adecuando a los principios y prácticas del mercado. Tal y como sostiene Díez:

Lejos de ser un derecho del que gozan todas las personas, dada su condición de ciudadanas, la educación debe ser establecida como una oportunidad que a las personas emprendedoras, a las consumidoras “responsables”, se les presenta en la esfera de un mercado flexible y dinámico, el mercado escolar (Díez, 2010, p. 34).

Los fines de la educación, en las sociedades del conocimiento, son invertidos. La educación para la transformación social, para la libertad, para la formación de hombres y mujeres libres, queda supeditada al incremento de la competitividad internacional. Con el fin de ofrecer una visión crítica de la evaluación de la calidad educativa, que permita mostrar que es utilizada para mercantilizar la educación en América Latina, se presenta, primero, la importancia, propósitos y usos de las evaluaciones estandarizadas y aplicadas a gran escala. Luego, se presentan las dificultades que tienen las pruebas estandarizadas al aplicarse a contextos culturales y sociales distintos. Y, finalmente, se señala que estas pruebas no tienen ningún interés en mejorar los sistemas educativos latinoamericanos sino que apalancan su privatización y puesta al servicio de las corporaciones multinacionales.

1. Importancia, propósitos y usos de las pruebas estandarizadas de logros

Las instituciones que trazan las políticas económicas a nivel planetario son las mismas que promueven los marcos y definen los objetivos con los que deben desarrollarse los sistemas educativos en el mundo. Mientras, la OECD (2009) define los desafíos que tienen los países del mundo al año 2030 en lo que se ha denominado la economía verde, la UNESCO señala las estrategias para la enseñanza y formación técnica y profesional (2016-2021):

La comunidad internacional ha establecido una ambiciosa Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta agenda requiere un enfoque integrado del desarrollo, que reconozca que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, la lucha contra la desigualdad dentro de los países y entre ellos, la preservación del planeta, la promoción del crecimiento económico inclusivo y sostenible, el logro del empleo pleno y productivo y de un trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, y la consecución de la plena igualdad entre hombres y mujeres y el fomento de la inclusión social son interdependientes. (UNESCO, 2016, p. 4).

Para la UNESCO (2016), la enseñanza y la formación son cruciales para cumplir la Agenda 2030. Así, pues, para alcanzar los fines económicos que promulgan los organismos multilaterales, la educación debe cumplir un papel protagónico. La UNESCO para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) (2021-2016), contempla tres esferas prioritarias, a saber, 1- fomentar el empleo y el espíritu empresarial de los jóvenes; 2- promover la equidad y la igualdad entre hombres y mujeres; 3- facilitar la transición hacia economías ecológicas y sociedades sostenibles, se busca seguir afirmando un modelo de educación y de economía que generan inequidad, desigualdad económica y crisis ambiental (Nieto, Giraldo y Zuñiga, 2015).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, mayo de 2016), también se articula con la Agenda económica propuesta a 2030 por la OECD, para lo cual define los horizontes para el año 2030 con base en este nuevo consenso mundial teniendo en cuenta el papel de China en los espacios y estrategias en la economía internacional; los megaacuerdos entre megarregiones; el crecimiento poblacional y las migraciones poblacionales; la crisis ambiental mundial, el cambio climático; y el papel de las nuevas tecnologías como la biotecnología y las nanotecnologías.

Países de distintas partes del mundo participan en evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS, PIRLS, SERCE y SACMEQ, con el fin de adoptar políticas educativas mejor fundamentadas, mejorar la gestión de los sistemas educativos y contar con instrumentos para la colaboración y el aprendizaje continuo. La evaluación estandarizada visualiza los resultados educativos del conjunto de estudiantes y permite percibir la situación del cuerpo docente de un país.

La evaluación estandarizada informa sobre el acceso al conocimiento y las capacidades alcanzadas por los alumnos. Esto es importante para que los organismos multilaterales puedan monitorear y hacer seguimiento al desarrollo de las políticas y programas que promulgan.

Ravela *et al.* (2008) abordan la importancia, propósitos y usos de las evaluaciones estandarizadas a gran escala de aprendizajes, y/o logros educativos en América Latina y el Caribe, básicamente en los niveles primario y medio. La evaluación estandarizada en gran escala permite producir información sobre los desempeños de los estudiantes y compararla entre instituciones, contextos culturales, regiones y países. Las evaluaciones nacionales de logros educativos son importantes porque permiten conocer mejor la dinámica de los procesos y resultados en los sistemas educativos a nivel regional y mundial.

Las evaluaciones estandarizadas informan si los estudiantes aprenden lo esperado, sobre el grado de equidad o inequidad en el logro de los aprendizajes, sobre la evolución en el acceso al conocimiento, sobre cómo las desigualdades sociales y culturales inciden en las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes, sobre las prácticas educativas en escuelas y maestros y cómo éstas se relacionan con los aprendizajes de los estudiantes en distintos contextos sociales, sobre cómo influyen las condiciones de enseñanza en los progresos de los estudiantes, sobre el efecto de las inversiones en programas educativos.

Las evaluaciones estandarizadas de logro aportan información a los actores sociales. Tanto a autoridades, a encargados de formular políticas educativas, a directivos, a docentes, a supervisores, a formadores de docentes, a padres y madres de estudiantes, a la ciudadanía en general. El Consejo Consultivo del PREAL (2006) destaca tres informes importantes de la Comisión Internacional de PREAL sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, el de 1998, denominado *El futuro está en juego* y el de 2001 *Quedándonos atrás*, y el de 2006 nombrado *Cantidad sin Calidad*. En la Figura 1 se señala el progreso educativo en América Latina en este último informe:

Informe de Progreso Educativo en América Latina

Materia	Nota	Tendencia	Comentarios
Resultados en las pruebas	D	↔	Los puntajes de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales siguen siendo inferiores a los niveles aceptables y, en general, no están mejorando.
Matrícula	B	↑	Las matrículas están aumentando rápidamente, especialmente en los niveles preescolar y secundario, pero todavía hay muchos niños fuera del sistema escolar.
Permanencia en la escuela	C	↑	Los niños están permaneciendo más tiempo en el sistema escolar, pero todavía son pocos los que se gradúan. La repetición es considerablemente más alta que en otras regiones.
Equidad	D	↔	El número de niños pobres, de áreas rurales e indígenas que asisten a la escuela ha aumentado, pero aprenden menos y abandonan la escuela más tempranamente que los niños provenientes de familias con un mejor nivel socioeconómico.
Estándares	D	↑	A pesar de que muchos países están desarrollando estándares nacionales, ninguno los ha establecido ni implementado cabalmente ni los ha vinculado a la formación docente, los textos y las evaluaciones.
Evaluación	C	↑	Las pruebas nacionales de rendimiento académico son cada vez más comunes, pero siguen siendo precarias. Los resultados de las mismas pocas veces influyen en las políticas.
Autoridad y responsabilidad por los resultados a nivel de las escuelas	C	↑	Una serie de países ha delegado la toma de decisiones a los niveles locales pero la gestión y la supervisión continúan siendo insatisfactoria.
Carrera docente	D	↔	Hasta la fecha las iniciativas de mejoramiento de la calidad y la responsabilidad por los resultados de los docentes no han mostrado variaciones medibles en los procesos de aula.
Inversión en educación primaria y secundaria	C	↑	La inversión está aumentando, pero el gasto por alumno no es suficiente para dar una educación de calidad a todos los estudiantes.
Escala de notas:	A Excelente B Bueno C Regular D Malo F Muy malo	↑ ↔ ↓	Progreso Sin tendencia definida Retroceso

Figura 1. Informe de Progreso Educativo en América Latina

Fuente: Consejo Consultivo del PREAL (2006, p. 5).

El informe contó con el apoyo de *United States Agency for International Development* (USAID), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Avina Foundation, Tinker Foundation, Banco Mundial, y *GE Foundation*, entre otros. Estas instituciones “interesadas” en la educación de Latinoamérica también tienen un compromiso con la promoción del modelo neoliberal. La evaluación de la calidad educativa no busca promover la emancipación de los pueblos latinoamericanos, sino su sumisión a un modelo económico, el neoliberal. Así se puede ver también en las políticas de la CEPAL para las mujeres latinoamericanas, las cuales consideran que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la agenda regional de género presentan confluencias virtuosas y oportunidades de articulación (CEPAL, mayo de 2016).

La evaluación de la calidad educativa es un espacio de poder, de dominación, a través del cual se regulan los sistemas educativos para hacerlos funcionales al neoliberalismo. Retomando la Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) (2016-2021) de la UNESCO (2016), se encuentra que con miras a aumentar su eficacia y facilitar su ejecución, seguimiento y evaluación, la UNESCO adopta un enfoque de programación, gestión y seguimiento basado en los resultados. La UNESCO elabora una matriz de rendición de cuentas y resultados para realizar un seguimiento permanente de los progresos en la ejecución de la Estrategia. Para el año 2019 se realizará un examen de mitad de período para evaluar los progresos y adaptar la Estrategia según corresponda de acuerdo con la situación y el contexto operacional. En 2021 se realizará una evaluación de la Estrategia.

Como puede verse, los países latinoamericanos tendrán que rendir cuentas a la UNESCO del cumplimiento de la Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) (2016-2021). Estrategia que para nada es loable, pues, su enfoque y fines se orientan a la adhesión de la agenda económica mundial que la OECD tiene prevista para el año 2030.

2. Crítica intrínseca a las pruebas estandarizadas de logros

Se supone que las pruebas estandarizadas de logros suministran evidencia que permite hacer interpretaciones referidas a normas respecto a los conocimientos y/o a las destrezas de los estudiantes entre las regiones de un país. Bajo este supuesto, se usan las pruebas estandarizadas de logros para evaluar la calidad de la educación. Sin embargo, no deben ser utilizadas para evaluar la calidad de la educación mediante interpretaciones comparativas. Popham (1999) considera que existen tres razones significativas por las cuales es totalmente inválido basar inferencias respecto a la calidad de la educación en los puntajes de las pruebas estandarizadas de logros.

La primera de ellas se refiere a los desajustes entre la enseñanza y la medición. Los materiales presentados en los manuales que acompañan las pruebas estandarizadas, tienen descripciones bastante generales. Descripciones que son generales porque deben ser aceptables para los educadores de un país. Pero generalidad que crea dificultad para aceptar los supuestos alineamientos enseñanza - medición. Se presentan pues unos desajustes que conducen a conclusiones inciertas sobre la

eficacia de la educación en un país comparando regiones e instituciones educativas.

La segunda razón considerada es la tendencia psicométrica a eliminar ítems importantes de las pruebas. Al buscar una varianza de puntajes en las pruebas estandarizadas de logros, los ítems en los cuales los estudiantes se desempeñan bien se excluyen. Según Popham:

Así, cuanto más se esfuercen los profesores en enseñar conocimientos y/o destrezas importantes, menos probable será que las pruebas estandarizadas de logros incluyan ítems que los midan. Evaluar la eficacia de la enseñanza de los profesores mediante herramientas de evaluación que deliberadamente evaden los contenidos importantes es fundamentalmente disparatado (Popham, 1999, p. 6).

La tercera razón que se discute es la de las causalidades confundidas. No es posible afirmar que puntajes bajos o altos en las pruebas son resultado de la calidad de la enseñanza. Esto, debido a que el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas de logros está fuertemente influenciado por tres factores: 1. Lo que se enseña en la escuela, 2. La capacidad intelectual innata del estudiante, y 3. El aprendizaje del estudiante fuera de la escuela. Sólo el primer factor está relacionado con la calidad educativa. Sobre este aspecto Popham afirma que:

Una de las razones principales por las cuales el status socioeconómico de los niños está tan altamente correlacionado con los puntajes de las pruebas estandarizadas es que muchos ítems de las pruebas estandarizadas de logros se concentran en realidad en evaluar conocimientos y/o destrezas aprendidas fuera del colegio - conocimientos y destrezas probablemente aprendidas más en algunos escenarios socioeconómicos que en otros. (Popham, 1999, p. 9).

La pregunta que plantea Popham (1999) al reflexionar sobre estas tres razones es ¿Qué debe hacer un educador? Para responder esta cuestión, debe plantearse un triple abordaje al problema. Lo primero, es saber más sobre las interioridades de las pruebas estandarizadas de logros. Lo segundo, llevar a cabo una campaña educativa eficaz, de manera que los colegas educadores, los padres de familia, y los diseñadores de políticas educativas comprendan cuáles son realmente las

debilidades evaluativas de las pruebas estandarizadas de logros. Por último, se necesita organizar una forma más apropiada de reunir evidencias basadas en la evaluación.

El aprendizaje sobre las pruebas estandarizadas de logros es una tarea tanto para educadores como para padres de familia y opinión pública. Hay necesidad de conocer los alcances y limitaciones de estas pruebas, para que no ofrezcan un panorama engañoso sobre la calidad educativa. El argumento en contra de las pruebas estandarizadas de logros requiere mostrar que se está haciendo un buen trabajo educacional, para lo cual es necesario evaluar el grado de dominio por parte de los estudiantes de las destrezas cognitivas genuinamente significativas, tales como su habilidad para escribir composiciones efectivas, su habilidad para usar las lecciones de historia para hacer análisis convincentes de problemas actuales y su habilidad para resolver problemas matemáticos de alto nivel. En este sentido, Popham sostiene que:

Si los educadores aceptan la posición de que los puntajes de las pruebas estandarizadas de logros no deberían ser usados para medir la calidad de la enseñanza, entonces deben suministrar otra evidencia confiable que pueda usarse para establecer la calidad de la enseñanza. Una evidencia imparcial, reunida cuidadosamente *ex ante* y *ex post*, sobre la manera en que los profesores promueven conocimientos y destrezas innegablemente importantes podría resolver el problema (Popham, 1999, p. 6).

3. Una visión crítica de la calidad educativa en Colombia

Según Ravela *et al.* (2008), en América Latina durante los años noventa, los sistemas nacionales de evaluación estandarizada se desarrollan con mucha fuerza. Empiezan a ser más frecuentes las evaluaciones a gran escala en los distintos países de la región. Las debilidades intrínsecas presentadas en los sistemas de evaluación estandarizada se relacionan con la difusión, el uso de los resultados y la calidad técnica en las evaluaciones. Sin embargo, hay una lógica en las pruebas estandarizadas de logro que no permite que puedan tener una función distinta a la del control social de los pueblos de América Latina. Las pruebas estandarizadas se inscriben en el proyecto neoliberal para América Latina. Proyecto que tiene su inicio más reciente en el denominado

Consenso de Washington de 1989 que orienta las políticas económicas para las décadas posteriores con miras a consolidar el patrón de globalización neoliberal aún dominante. Quiroz (2010) analiza la situación educativa en el Estado Español, encontrando que las evaluaciones se utilizan como justificación de las políticas que a los gobiernos de turno les interesan en un momento dado. En los centros educativos en estos últimos años se han multiplicado y solapado incluso en el tiempo evaluación tras evaluación.

A través de la evaluación de la calidad educativa los gobiernos latinoamericanos y especialmente el colombiano juzgan y corrigen los sistemas educativos. El Ministerio de Educación Nacional colombiano destaca en su página web que según la OECD, Colombia es el sexto sistema educativo que más rápido ha mejorado los resultados en las pruebas PISA 2015 (MEN, diciembre 7 de 2016). Esto muestra cómo los gobiernos colombianos, trabajan arduamente en aras de cumplir con las políticas educativas que declaran los organismos multilaterales.

El modelo de calidad empresarial neoliberal se importa al ámbito educativo, centrándose lógicamente más en los resultados funcionales del aprendizaje de cara a la inserción laboral que en criterios pedagógicos. Como arguye Díez:

Este discurso funciona, además, como un discurso moral, que apela a la responsabilidad de las propias comunidades educativas, culpabilizándolas de sus crisis o fracaso e induciéndolas a que sean más productivas y se esfuercen por llegar a metas de calidad. Al mismo tiempo, oculta y desplaza los problemas centrales de la educación, particularmente los vinculados a la financiación de la educación, a problemas de eficacia y eficiencia de todo el sistema educativo... la calidad depende ahora del funcionamiento del propio centro y de su capacidad para ganarse clientes (Díez, 2009, pp. 235-236).

Gontero y Weller (2015), al igual que la UNESCO (2016) y CEPAL (octubre 2016) centran sus preocupaciones por la calidad educativa en la inserción laboral de los jóvenes latinoamericanos. La evaluación de la calidad educativa hace parte de los instrumentos que utilizan los Estados y las corporaciones multinacionales para convertir la educación en mercancía y para abaratar la mano de obra. Resulta cuando menos curioso que la OCDE, uno de los organismos que vela por la adopción de políticas neoliberales en todo el orbe, promueva la aplicación de

encuestas como PISA. La evaluación de la educación se refiere a un sistema que contempla una amplia diversidad de aspectos. Entre estos aspectos Vega destaca:

La calificación de las universidades, el establecimiento de rankings nacionales e internacionales, la acreditación de programas, la medición de productividad de los profesores e investigadores, la presentación de pruebas para los estudiantes al ingreso y a la salida de sus programas académicos... La evaluación es todo eso, y también el proceso de aplicar mediciones cuantitativas en las universidades y la educación, con el fin de establecer criterios de rendición de cuentas a organismos externos a las propias universidades públicas e incluso al mismo Estado, que bloquean su funcionamiento autónomo y las encaminan por el sendero de la mercantilización, para que le sirvan al capital privado (Vega, 2015, p. 228).

La evaluación de la calidad educativa es una forma de gobierno moderna que a través de su promoción como cultura de la evaluación educativa convierte a la educación en un bien mercantil que contribuye de manera fundamental al control de la vida de los pueblos. La cultura de la evaluación educativa significa pérdida de la autonomía para las instituciones educativas. Los padres de familia, los docentes y los estudiantes se ven sometidos a un ambiguo control externo que promueve el Estado y desarrollan empresas privadas en el que los contenidos y las formas de aprendizaje y de enseñanza son determinados por estas empresas que se arrogan el derecho de decir qué es útil socialmente y qué no.

Conclusiones

Las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa porque están creadas para mercantilizar la educación. La evaluación de la calidad educativa en Colombia es una forma de gobierno moderna que convierte a la educación en un bien mercantil. La evaluación no es un estímulo ni para las instituciones, ni para los docentes, ni para los estudiantes, ni para los padres de familia. La evaluación de la calidad educativa es un concepto que concierne al proceso de globalización y mercantilización de los derechos fundamentales, como son también mercantilizados el derecho al trabajo, el derecho a la salud, etc. En Colombia, la promoción de una cultura de la evaluación educativa significa pérdida de la autonomía para las instituciones educativas, para los profesores y para los estudiantes.

Literatura citada

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (octubre 2016). Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible. Recuperado de: <http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2016/10/Autonom%C3%ADa-de-las-mujeres-e-igualdad-en-la-agenda-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (mayo 2016). Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible (LC/G.2660/Rev.1), Santiago. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40159/4/S1600653_es.pdf
- Consejo Consultivo del PREAL (2006). Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/Informe_preal2006.pdf
- Díez, E. (2009). Globalización y educación crítica. Bogotá: Ediciones Desde Abajo. ISBN 978-958-8454-04-07
- Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13 (2), 23-38. Recuperado de: <http://www.aufop.com/>
- García, T. (2010). La mercantilización de la Educación. *REIFOP*, 13 (2), 16-21. Recuperado de: <http://www.aufop.com/>
- Gontero, S. y Weller, J. (2015). ¿Estudias o trabajas? El largo camino hacia la independencia económica de los jóvenes de América Latina. CEPAL-Serie Macroeconomía del Desarrollo No 169. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwji2PLK_eTQAhVERYYKHQ53CoQQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.cepal.org%2Ffr%2Fnode%2F35260&usq=AFQjCNEquK-XGR-VAb9SW9bZcvp0VZKbXgw
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2016). Colombia es el sexto sistema educativo que más rápido ha mejorado entre los países de PISA 2015: OCDE. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-358730.html>
- Nieto, L., Giraldo, R. y Zúñiga, O. (2015). Perspectiva crítica de la biotecnología en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. ISBN 978-958-651-584-9
- OECD (2009). The Bioeconomy to 2030. Designing a Policy Agenda. Main Findings and Policy Conclusions. Recuperado de: <http://www.oecd.org/futures/long-termtechnologicalsocialchallenges/42837897.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2016). Estrategia de la UNESCO para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) (2021-2016). Recuperado de: <http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2016/10/Estrategia-de-la-UNESCO-para-la-EFTP.pdf>
- Popham, J. (1999) ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? *Educational Leadership*, volumen 56, número 6, con autorización de ASCD (editores). Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwJF5PDjnFHPAhWC4CYKHSZ-BREQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fevaluacioneducativa%2Fpruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham.pdf&usq=AFQjCNHdWQwc8VEoouENr-emMzlrzxYJ2A
- Quirós, B. (2010). Panorama de la Educación: La gestión empresarial de la enseñanza pública. *REIFOP*, 13 (2), 40-52. Recuperado de: <http://www.aufop.com/>
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F. y Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Serie Documentos. No 40. Programa

de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). ISBN 0-9772271-8-9

Tiana, A. (2002). "La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en Educación". En Aurora Ruiz (Coord.). *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 49-70.

Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Bogotá: Ocean Press y Ocean Sur. ISBN 978-1-925019-97-1