

Estandarización y reproducción: análisis crítico de las evaluaciones pisa y las políticas educativas en américa latina

Standardization and Reproduction: A Critical Analysis of PISA Assessments and Educational Policies in Latin America

Lenin Byron Mendieta Toledo¹

Resumen

El presente ensayo académico examina críticamente la narrativa hegemónica que atribuye el bajo rendimiento de los estudiantes latinoamericanos en las evaluaciones PISA a un supuesto déficit de capacidad cognitiva o “mediocridad” generacional. Desde la perspectiva de la sociología crítica de la educación, la teoría de la alienación y las epistemologías del Sur, se sostiene que el deterioro percibido en el aprendizaje y la atrofia del pensamiento abstracto no constituyen fallas accidentales del sistema, sino el resultado deliberado de un dispositivo de gobernanza transnacional impulsado por la OCDE y las élites de poder. Se analiza cómo la estandarización curricular, la descalificación docente y la segregación socioeducativa convierten al aula pública en un espacio de producción de “docilidad operante” al servicio de la división internacional del trabajo cognitivo. Finalmente, se argumenta la urgencia de construir una soberanía pedagógica en América Latina mediante una evaluación contextualizada, la revalorización de las humanidades y la restitución de la pedagogía crítica de la liberación.

Palabras clave: Políticas educativas, evaluaciones estandarizadas, pruebas pisa, reproducción social, américa latina, colonialidad del saber, pensamiento crítico.

Abstract

This academic essay critically examines the hegemonic narrative that attributes the low performance of Latin American students in PISA assessments to an alleged deficit in cognitive capacity or generational “mediocrity.” Drawing on critical sociology of education, alienation theory, and Southern epistemologies, it argues that the perceived deterioration in learning and the atrophy of abstract thought are not accidental system failures but the deliberate outcome of a transnational governance apparatus driven by the OECD and power elites. The essay analyzes how curricular standardization, teacher disqualification, and socio-educational segregation transform the public classroom into a space for producing “operant docility” in service of the international division of cognitive labor. Finally, it asserts the urgency of building pedagogical sovereignty in Latin America through contextualized assessment, the revaluation of the humanities, and the restoration of critical pedagogy of liberation.

Keywords: Educational policies, standardized assessments, PISA tests, social reproduction, Latin America, coloniality of knowledge, critical thinking.

1. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0000-0002-8385-898X>. lenin.mendietat@ug.edu.ec

INTRODUCCIÓN

1. La narrativa de la crisis y el contexto latinoamericano

1.1. El fenómeno mediático de PISA en la región y el pánico moral

En América Latina, cada ciclo trienal de publicación de los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), conducido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019, 2023), desencadena una tormenta mediática e institucional que gira en torno a lo que la sociología de la cultura denomina “pánico moral” (Sellar & Lingard, 2013).

Los grandes conglomerados mediáticos, en sintonía con las élites políticas y económicas locales, construyen titulares alarmistas presentando las cifras del examen como un diagnóstico inapelable del “colapso moral e intelectual” de las nuevas generaciones y la continuidad de mecanismos de control cuantitativo (Apple, 2006). El examen PISA deja de ser una simple herramienta de diagnóstico y se convierte en un instrumento de legitimación política que otorga validez a unos conocimientos a la vez que deja de lado otros (Sjöberg, 2019). Así, la discusión pública en América Latina queda atrapada en una lógica de competencia internacional que naturaliza las jerarquías globales, y evita que la sociedad cuestione las bases epistémicas y los intereses geopolíticos que sustentan la imposición de estos exámenes estandarizados en naciones con históricas brechas de desigualdad estructural (Gentili, 2011).

1.2. La problemática del diagnóstico: La falsa premisa de la mediocridad individual

Calificar de “mediocre” o “deficiente” al estudiante latinoamericano contemporáneo, basándose en las puntuaciones obtenidas en instrumentos de evaluación masivos, constituye un reduccionismo ontológico y sociológico que encubre la verdadera naturaleza del problema (Bourdieu & Passeron, 1996). Lo que el discurso

oficial y la burocracia educativa conciben como un fracaso del aprendizaje individual es, en realidad, la expresión visible de una disonancia estructural entre los fines humanistas de la enseñanza y la lógica de instrucción tecnocrática que se impone en la región (Giroux, 1983). Los tests PISA no fueron pensados para evaluar la capacidad de argumentación filosófica, la creatividad estética, la conciencia histórica o la sensibilidad crítica frente a los problemas comunitarios, sino que son instrumentos estandarizados para medir la asimilación de competencias operativas de aplicación inmediata, ajustadas a las exigencias operacionales del mercado laboral transnacional y a la racionalidad del capitalismo cognoscitivo (Meyer & Benavot, 2013).

Por lo tanto, la evaluación del valor intelectual o la capacidad de pensamiento abstracto de las juventudes de la región utilizando un único criterio de examen de opción múltiple es un ejercicio de ceguera teórica (Freire, 2005). Se evalúa al estudiante latinoamericano desde un patrón técnico diseñado en las metrópolis del Norte global, que presupone un sujeto escolar descontextualizado, dotado de recursos materiales y culturales homogéneos que no se corresponden con la realidad material de las mayorías populares del Sur (De Sousa Santos, 2010).

La llamada «mediocridad» no es una categoría biológica, ni un atributo ético de la juventud, es la etiqueta ideológica con la que el sistema punitivo de evaluación califica la resistencia pasiva, el desinterés pedagógico o la desconexión ontológica del estudiante frente a un modelo escolar que no responde a sus urgencias vitales, a su memoria histórica, ni a sus horizontes de liberación (Torres, 2002).

1.3. Justificación regional: América Latina y la brecha estructural

El estudio de las políticas educativas en América Latina obliga a colocar a la región en su condición histórica de periferia del sistema-mundo capitalista, que se caracteriza como una de las áreas geográficas con los mayores niveles de

desigualdad sociodemográfica y concentración de riqueza en el orbe (CEPAL, 2022). La aplicación de pruebas estandarizadas globales en un continente atravesado por el analfabetismo funcional estructural, la malnutrición infantil y la insuficiencia de recursos físicos en las escuelas rurales y marginales urbanas constituye un sesgo metodológico de origen (Saforcada & Vassiliades, 2011). Si los organismos multilaterales dejan fuera deliberadamente estas condicionantes materiales de partida y proceden a publicar rankings nacionales o internacionales de “calidad”, están ejerciendo una operación de neutralización ideológica (Althusser, 1970).

Al transformar la desigualdad económica y la falta de insumos educativos en un indicador técnico de “bajo rendimiento”, el Estado y las élites económicas se desprenden de la responsabilidad que les corresponde en el desfinanciamiento de la educación pública. El dispositivo PISA traduce la brecha de infraestructura, de conectividad y de capital cultural familiar como una inferioridad académica del estudiantado (Bourdieu & Passeron, 1996).

Desde el punto de vista de las Epistemologías del Sur, esta dinámica de evaluación punitiva desempeña una función geopolítica precisa: subordinar la formación escolar a las exigencias de competencias básicas que asigna la división internacional del trabajo cognitivo: la formación de una masa trabajadora barata, flexible y desprovista de marcos teóricos para cuestionar la lógica de la dominación capitalista (Torres, 2002; Marini, 1973).

Así, la “mediocridad” percibida es un síntoma de un proceso de alienación pedagógica planificada, donde la estandarización actúa como una tecnología biopolítica de control (Foucault, 1975) que amputa la capacidad de reflexión filosófica y política de las clases populares, asegurando la reproducción continuada de las jerarquías de clase y de la dependencia geopolítica de la región (Bourdieu & Passeron, 1996; Saforcada & Vassiliades, 2011).

2. Utopía y realidad educativa

2.1. La genealogía de la alienación institucional y el sujeto tecnocrático

2.1.1. *La ontología de la juventud en Kenneth Keniston: Psicohistoria y encauzamiento institucional*

La obra fundamental de Kenneth Keniston sobre la juventud y la protesta institucional (Young Radicals, 1968; Youth and Dissent, 1971) ofrece un marco conceptual que constituye una clave hermenéutica de primera importancia para comprender cómo las macroestructuras institucionales formatean la subjetividad y el desarrollo cognoscitivo del estudiante contemporáneo.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, que une sociología de las organizaciones y psicohistoria, Keniston (1968) demostró que el desarrollo psicológico, ético e intelectual del joven sujeto no ocurre en un plano de abstracción ideal, sino que está inexorablemente determinado por las exigencias de adaptación que le impone la sociedad tecnológica altamente industrializada.

Keniston (1971) señala que cuando una formación social privilegia la eficiencia técnica por encima de la formación ética o crítica, las instituciones educativas reaccionan erradicando la divergencia cognitiva y penalizando la espontaneidad intelectual. La llamada “mediocridad” del estudiante, o falta de compromiso académico, no debe entenderse en este contexto como una patología individual, sino como una respuesta psicosocial adaptativa a un entorno escolar alienante.

Al percibir que el sistema escolar no exige comprender profundamente la realidad, sino ejecutar pasivamente tareas utilitarias, el sujeto desarrolla un repliegue afectivo y cognitivo como mecanismo de defensa ante la violencia institucional (Keniston, 1968).

2.1.2. Michel Foucault: Biopolítica, anatomopolítica y el examen como tecnología disciplinaria

La microfísica de la estandarización encuentra su anclaje teórico en la genealogía del poder disciplinario desarrollada por Michel Foucault en su *Vigilar y castigar* (1975). Foucault (1975) muestra cómo históricamente se construyó la institución escolar moderna como un espacio de encauzamiento de la conducta mediante la puesta en marcha de técnicas anatomopolíticas de adiestramiento corporal. La escuela, con sus reglas estrictas, reparte los cuerpos en el espacio y ejerce una vigilancia continua a través del dispositivo central de la modernidad: el examen. El examen no es una simple herramienta neutra de control pedagógico, es la técnica por la cual se constituye al individuo como objeto de saber y de dominación (Foucault, 1975).

Al proyectar el análisis foucaultiano sobre las políticas educativas contemporáneas, alineadas con los mandatos de la OCDE (Meyer & Benavot, 2013), el examen estandarizado de masa (como la prueba PISA) se revela como la máxima sofisticación de la tecnología biopolítica de tipo panóptica. Esta evaluación transnacional homogeneiza la norma global de lo que debe entenderse como “conocimiento legítimo”, jerarquizando e individualizando a los sujetos evaluados (Sjöberg, 2019).

El estudiante es clasificado de manera cuantitativa en una escala de rendimiento que funciona como un mecanismo de etiquetado social: si el sujeto no se adapta al estándar técnico predeterminado, la responsabilidad del fracaso se le atribuye a su propia constitución cognitiva (Apple, 2006). La biopolítica de la estandarización inyecta la culpa en la psique del estudiante, convirtiendo un problema que proviene del diseño curricular y la desigualdad social en un trauma individual. De esta forma se construye un “sujeto dócil”, altamente alfabetizado en la ejecución de normas operativas pero privado de la autonomía ética y política imprescindible para cuestionar las estructuras del poder (Foucault, 1975; Giroux, 1983).

2.1.3. De la alienación marxista a la atrofia del pensamiento en el aula

Para completar la fundamentación de este primer eje, resulta indispensable recurrir a la teoría de la alienación desarrollada por Karl Marx en los Manuscritos de economía y filosofía de 1844 (Marx, 2010), trasladando sus categorías analíticas al ámbito de la producción de saberes en el aula escolar. Marx (2010) encontró cuatro dimensiones básicas de la alienación del obrero bajo el régimen capitalista: la separación del sujeto del producto de su trabajo, la enajenación dentro del propio acto de producir, la pérdida de su ser genérico y la atomización de las relaciones de solidaridad con sus semejantes.

En el escenario de la escuela contemporánea estandarizada, estas cuatro dimensiones de la alienación se reproducen en la vida cotidiana del estudiante con absoluta precisión (Apple, 2006). Primero, el conocimiento que se produce a partir del proceso educativo no es para el estudiante, ya que es elaborado en gabinetes de expertos transnacionales, como un producto cerrado que debe ser consumido y devuelto en las pruebas de evaluación.

En segundo lugar, el aprendizaje queda despojado de toda dimensión creativa o placentera y se convierte en una rutina disciplinaria de adiestramiento memorístico y ejecución mecánica. En tercer lugar, se cercena el “ser genérico” del estudiante, es decir, su capacidad innata para la curiosidad epistemológica, para el pensamiento abstracto y para la creación simbólica libre.

Por último, la lógica del ranking e incentivos individuales destruye la comunidad de aprendizaje, reemplazando la cooperación por una competencia atomizada entre pares (Marx, 2010; Freire, 2005). La atrofia del pensamiento en el aula no es, pues, una deficiencia cognitiva innata de los sectores populares, sino la consecuencia dialéctica inevitable de un proceso de alienación pedagógica estructuralmente planificado.

2.2. La Sociología crítica de la reproducción y la violencia simbólica

2.2.1. Louis Althusser y la escuela como aparato ideológico del estado dominante

En su famoso texto *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1970), Louis Althusser cambió la teoría marxista del Estado al plantear que la reproducción de las relaciones de producción —mecanismo imprescindible para la continuidad del modo de producción capitalista— no puede asegurarse únicamente con la fuerza represiva (ejército, policía, tribunales), sino principalmente mediante la acción silenciosa de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE). Althusser (1970) mostró que en el capitalismo tardío la escuela ha desplazado a la Iglesia en su papel de AIE hegemónico. La escuela acoge a todos los niños procedentes de las distintas clases sociales durante la etapa decisiva de su formación e inculca, bajo el pretexto de una neutralidad científica, dos elementos fundamentales: las habilidades técnicas fragmentarias necesarias para el trabajo y la sumisión total a la ideología de la clase dominante (Althusser, 1970).

En América Latina, PISA es la forma de estandarización conducida por las élites locales que representa la actualización perfecta del AIE escolar althusseriano (Gentili, 2011; Plá, 2015). Al presionar a los ministerios de educación para que adecuen sus planes de estudio a la medición de las “competencias básicas instrumentales”, la escuela pública de la región cumple con precisión la tarea de reproducir la división social del trabajo (Althusser, 1970; Torres, 2002). A las masas trabajadoras se les enseña el “saber hacer” operativo (lectura funcional, cálculo mercantil elemental) acompañado de los valores de la resignación, la disciplina y el respeto a las jerarquías. La ideología de la competitividad individual y la meritocracia es interiorizada como una evidencia natural de la existencia, imposibilitando que las clases subalternas construyan una interpretación crítica de las condiciones materiales de explotación a las que están sometidas en la periferia del capital (Saford & Vassiliades, 2011).

2.2.2. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron: capital cultural, habitus y violencia simbólica

La crítica sociológica más rigurosa a la ilusión de la neutralidad escolar la encontramos en la obra de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción* (1996). Bourdieu y Passeron (1996) desmontan el mito de la escuela meritocrática, mostrando como la institución escolar funciona como un mecanismo de legitimación y consagración de las desigualdades sociales de origen. La escuela no es un espacio neutro que recompense el talento o el esfuerzo individual; es una estructura que valora e impone el capital cultural (recursos lingüísticos, estéticos y académicos acumulados en el entorno familiar) y la violencia simbólica (la imposición de un arbitrario cultural dominante que se percibe como la cultura universal legítima).

Al aplicarse en América Latina, el examen estandarizado PISA o las evaluaciones nacionales funcionan como un dispositivo de violencia simbólica masiva (Bourdieu & Passeron, 1996; CEPAL, 2022). Estas pruebas suponen y reclaman la posesión de un capital cultural y un elaborado código lingüístico, patrimonio de las élites urbanas y de los sectores medios instruidos. Cuando el sistema evalúa bajo un solo estándar a estudiantes provenientes de clases populares cuyos códigos socio-lingüísticos y hábitos culturales son radicalmente diferentes del canon escolar, hace que la arbitrariedad cultural se convierta en una medida objetiva de logro académico (Bourdieu & Passeron, 1996). Los alumnos de las clases populares leen la nota baja como prueba de su inferioridad académica o de su “mediocridad”, liberando de toda responsabilidad a las estructuras de clase que condicionaron su trayectoria (Bourdieu & Passeron, 1996).

2.2.3. Henry Giroux y Michael Apple: la ideología del currículo oculto y la tecnocratización pedagógica

Michael Apple (2006) y Henry Giroux (1983, 1990), desde el campo de la sociología crítica anglosajona de la educación, aportan conceptos

decisivos para entender la articulación entre el currículo escolar y las dinámicas del capitalismo neoliberal. Giroux (1983) acuñó la categoría del “currículo oculto” para referirse a la red de valores, actitudes y normas no explícitas que se transmiten a través de la organización social del aula y de las prácticas de evaluación. En el modelo estandarizado, el currículo oculto enseña que el valor del conocimiento depende exclusivamente de su traducción a un puntaje numérico y que el fin último del pensamiento es la resolución de tareas utilitarias de aplicación inmediata (Giroux, 1983).

Al mismo tiempo, Apple (2006) y Giroux (1990) critican que la introducción de reformas que se apoyan en la rendición de cuentas y en la evaluación estandarizada, provoca una progresiva proletarización y descalificación profesional de la docencia. Se les despoja a los docentes de su condición de intelectuales transformadores para ser convertidos en simples técnicos que ejecutan guías pedagógicas diseñadas previamente por agentes externos (Giroux, 1990). La tecnocratización pedagógica vacía al acto educativo de su densidad ética y política, obligando al profesorado a “enseñar para la prueba” e imponiendo un control biopolítico sobre el trabajo docente que anula el pensamiento crítico tanto del maestro como del estudiante (Apple, 2006; Sellar & Lingard, 2013).

2.3. La Geopolítica del conocimiento, la dependencia pedagógica y la colonialidad del saber

2.3.1. La teoría de la dependencia aplicada a la educación: La división internacional del trabajo cognitivo

Extrapolar las categorías fundamentales de la Teoría de la Dependencia —que pensadores como Ruy Mauro Marini (1973), Theotônio dos Santos (1970), Enzo Faletto y Fernando Henrique Cardoso (1969) han articulado— al campo de las políticas educativas (Torres, 2002; Gentili, 2011), pone al descubierto que la “crisis de calidad” en América Latina no es un

fenómeno puramente endógeno. De la misma manera que el capitalismo histórico construyó una división internacional del trabajo en la que la periferia quedó reducida a la función de proveedora de materias primas e importadora de manufacturas con alto valor agregado (Marini, 1973), el capitalismo cognitivo contemporáneo ha levantado una división internacional del trabajo cognitivo (Torres, 2002; Gentili, 2011).

En esta arquitectura geopolítica asimétrica, los países centrales agrupados en el seno de la OCDE (Meyer & Benavot, 2013) se arrogan el monopolio de la producción de teoría de vanguardia, ciencia básica, tecnología de punta y diseño de políticas globales, reservando para las naciones latinoamericanas el papel de consumidoras acríticas de modelos pedagógicos y ejecutoras de tareas informáticas y técnicas subordinadas (Marini, 1973; De Sousa Santos, 2010).

Las reformas de estandarización que se imponen en la región bajo los mandatos de la OCDE y el financiamiento del Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo (Saforcada & Vassiliades, 2011; CEPAL, 2022), no están orientadas a formar científicos, epistemólogos o pensadores críticos que sean capaces de disputar la soberanía científica internacional. Su objetivo implícito es formar una fuerza laboral con competencias básicas de alfabetización instrumental y digital para que pueda integrarse en los niveles inferiores de la cadena de valor global: la maquila, la logística de exportación extractiva y los servicios precarizados (Torres, 2002; Apple, 2006). La denuncia mediática sobre el “bajo rendimiento” en PISA (OCDE, 2019, 2023) actúa como un cerco ideológico que encubre esta restricción geopolítica estructural, asegurando que la escuela pública periférica no sobrepase los límites de la subordinación cognitiva (Gentili, 2011).

2.3.2. Colonialidad del saber, eurocentrismo y epistemicidio

El análisis de la dependencia pedagógica se hace más profundo cuando es visto a través de la

perspectiva del grupo Modernidad/Colonialidad (Quijano, 2000; Mignolo, 2003; Dussel, 1977) y las Epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2010). Como ha demostrado Aníbal Quijano (2000), la experiencia colonial no terminó con la independencia formal de los Estados-nación latinoamericanos, sino que se reprodujo a través del patrón de poder de la «colonialidad del saber», un mecanismo epistémico que impone como únicas formas legítimas de conocimiento universal las categorías teóricas, la racionalidad eurocéntrica y los criterios de validez científica de Occidente (Quijano, 2000; Mignolo, 2003; Walsh, 2007).

Boaventura de Sousa Santos (2010) advierte que la expansión desmedida de las métricas globales cuantitativas comete un verdadero epistemicidio, es decir, la anulación, desvalorización y borramiento deliberado de los saberes ancestrales, las memorias de lucha, las filosofías locales y las prácticas de educación popular que históricamente han alimentado la resistencia en el continente (Walsh, 2007; Freire, 1970). El examen PISA (OCDE, 2019, 2023) es el dispositivo de colonialidad del saber más perfeccionado del siglo XXI (Sjöberg, 2019). Al hacer uso de una matriz de evaluación estandarizada que homogeneiza los saberes globales según los parámetros eurocéntricos del Norte, el dispositivo sanciona como “ignorancia” o “mediocridad” a todas aquellas epistemologías que no se ajustan a la racionalidad mercantil (De Sousa Santos, 2010). La escuela latinoamericana estandarizada funciona como una correa de transmisión colonial que a las juventudes las aliena de su propia realidad histórica y territorial (Quijano, 2000; Freire, 2005).

2.3.3. La mano reproductora de las élites locales y la burguesía compradora

Para entender cómo se concreta esta subordinación geopolítica en la formulación de planes de estudio nacionales, hay que examinar el papel desempeñado por las élites políticas y económicas locales, conceptualizadas históricamente como una burguesía compradora o transnacionalizada (Marini, 1973; Plá, 2015;

Saforcada & Vassiliades, 2011). Más que defender la soberanía pedagógica de los Estados latinoamericanos, los sectores dominantes de la región han actuado históricamente como agentes locales de intermediación de las políticas diseñadas por organismos multilaterales (Meyer & Benavot, 2013; Sellar & Lingard, 2013). Para los sectores élites criollos, el ajuste a los parámetros de la OCDE no es una apuesta genuina por la democratización del saber sino una estrategia de legitimación política e inserción en el circuito del capital transnacional (Gentili, 2011).

Las élites locales utilizan el “pánico moral” generado por los malos resultados en PISA para justificar el avance del proyecto neoliberal en la educación pública (Apple, 2006; Sellar & Lingard, 2013). Con el pretexto de obtener la “eficiencia” y la “calidad” que exige la OCDE, se promueve el desmantelamiento de las convenciones colectivas del magisterio (Giroux, 1990), la introducción de subsidios a la oferta privada a través de bonos (Apple, 2006), la contratación de consultoras multinacionales para la elaboración de textos escolares y la digitalización precarizadora (Plá, 2015). La “mano reproductora” se concreta así en la acción deliberada de una clase dirigente que subordina el destino intelectual de la infancia popular al lucro privado y al alineamiento neocolonial, asegurando que la escuela pública se mantenga como un espacio de contención asistencial y adiestramiento básico (Bourdieu & Passeron, 1996; Torres, 2002).

2.4. La pedagogía crítica como negación dialéctica del modelo estandarizado

2.4.1. Paulo Freire y la ontología de la educación bancaria

En contraste con la consolidación del modelo tecnocrático de estandarización, la tradición de la Pedagogía Crítica latinoamericana plantea la antítesis dialéctica más contundente (Freire, 1970, 2005; Giroux, 1983; Dussel, 1977). En su obra más importante, *Pedagogía del oprimido* (1970), Paulo Freire deconstruyó la naturaleza

de la educación bancaria, una concepción donde el saber es visto como una donación estática de quienes se consideran sabios a quienes consideran ignorantes. En esta dinámica el educando se reduce a la condición de un recipiente pasivo, un "banco", en el cual se depositan fragmentos de información desconectados de su realidad existencial mientras el educador opera como el agente autoritario que deposita, evalúa y sanciona (Freire, 1970).

El dispositivo PISA (OCDE, 2019, 2023) y las reformas educativas afines conforman la máxima sofisticación de la educación bancaria en la era del capitalismo cognoscitivo (Freire, 2005; Sjöberg, 2019). Las pruebas estandarizadas no invitan al estudiante a cuestionar su realidad, a elaborar hipótesis teóricas ni a investigar la causalidad histórica de los problemas de su comunidad; lo colocan como un simple ejecutante que debe memorizar algoritmos de respuesta y marcar la opción predeterminada (Giroux, 1983; Apple, 2006). La educación bancaria estandarizada convierte el acto de conocer en un ejercicio mecánico de consumo y devolución de datos (Freire, 1970). Al privar al aprendizaje de su dimensión problematizadora, el sistema neutraliza la imaginación política del estudiante, alienándolo de su capacidad para actuar como un sujeto histórico capaz de transformar la realidad que le rodea (Freire, 2005; Torres, 2002).

2.4.2. La cultura del silencio y la fabricación de la mediocridad

La cultura del silencio (Freire, 1970, 2005) es un concepto neurálgico en la teoría freireana para comprender la atrofia del pensamiento en las clases populares. Freire mostró que las estructuras de dominación inducen en el oprimido un sentimiento de inferioridad ontológica y lingüística, convenciénolo de que su palabra, su experiencia de vida y sus esquemas de pensamiento no tienen valor científico o académico (Freire, 1970; Bourdieu & Passeron, 1996). La cultura del silencio se consolida cuando la escuela enseña que el conocimiento verdadero pertenece sólo a las élites y que la única función de los sectores subalternos es escuchar, obedecer

y adaptarse a las reglas dictadas por los sectores dominantes (Freire, 1970; Althusser, 1970).

Esta cultura del silencio del siglo XXI se manifiesta en la acusación simplista que estigmatiza como "mediocre" al estudiantado latinoamericano contemporáneo (Freire, 2005; Plá, 2015). Cuando el estudiante falla o se niega a someterse a la lógica de la prueba estandarizada, el sistema no interpreta esta conducta como una resistencia contra la enajenación sino como una incapacidad cognitiva congénita. Le enseña al estudiante a aceptar pasivamente la sentencia de su inferioridad académica, y a internalizar la historia de que su destino de explotación laboral o de marginación es el justo resultado de su falta de "competencia" (Bourdieu & Passeron, 1996; Apple, 2006). De este modo la estandarización destruye la autoestima intelectual de la juventud popular, anula su conciencia de clase y su disposición para la lucha política (Freire, 1970; Giroux, 1983).

2.4.3. La concientización y la praxis liberadora

En contraste con la parálisis de la alienación y el silencio, Paulo Freire propone la pedagogía problematizadora orientada a la concientización y la praxis liberadora como alternativa ontológica y epistemológica (Freire, 1970, 2005; Dussel, 1977). La concientización no es la simple transferencia ideológica de contenidos políticos, sino el desarrollo del rigor crítico mediante el cual los oprimidos aprenden a leer la realidad para descubrir las causas sociohistóricas y económicas de su opresión (Freire, 1970). La educación liberadora restituye el diálogo como principio ontológico fundamental del acto pedagógico, transformando la relación autoritaria educador-educando en un proceso colaborativo de coinvestigación de la realidad (Freire, 1970; Torres, 2002).

No se logrará superar la supuesta "mediocridad" incrementando la carga de exámenes estandarizados ni privatizando la gestión de las escuelas, sino a través de una transformación radical de la ontología del acto pedagógico (Freire, 1970; Torres, 2002). Freire afirma que

la liberación pasa por romper la dicotomía autoritaria entre educador y educando para construir una relación dialógica horizontal mediada por la realidad concreta (“nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”) (Freire, 1970). Las matemáticas, el pensamiento lógico y la lectura no son destrezas utilitarias abstractas, sino que adquieren sentido y rigor cuando el estudiante aprende a desnaturalizar la pobreza, la desigualdad, el extractivismo y las relaciones de poder que condicionan su existencia (Freire, 1970; Walsh, 2007; CEPAL, 2022). La concientización se realiza en la praxis, entendida como la indisoluble unidad entre la reflexión crítica y la acción transformadora sobre el mundo (Freire, 1970, 2005; Dussel, 1977). El objetivo principal de la escuela pública no es elevar la puntuación de un país en un ranking internacional para atraer capitales, sino alfabetizar políticamente al sujeto para la emancipación comunitaria (Freire, 1970; Giroux, 1983; Sjöberg, 2019).

3. Análisis crítico de PISA como dispositivo de colonialidad pedagógica en América Latina

3.1. La OCDE y la gobernanza educativa transnacional

La cristalización del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) a partir del año 2000 no debe verse como una mera medida técnica de cooperación pedagógica, sino como la implementación de un sofisticado mecanismo de gobernanza transnacional que reestructura la soberanía educativa de los países periféricos (Meyer & Benavot, 2013; Sellar & Lingard, 2013). La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), un organismo eminentemente económico y financiero, cuyos intereses responden a la lógica del capital transnacional, ha ido desplazando a los ministerios de educación locales y a la UNESCO en la definición de lo que es un “sistema educativo de calidad” (Sjöberg, 2019; Steiner-Khamsi, 2004). Este fenómeno se concreta a través de un poder blando pero profundamente coercitivo: la construcción de rankings globales

que generan un pánico moral mediático en los países latinoamericanos cuando los resultados no se aproximan a los estándares fijados por las economías centrales (Plá, 2015; Saforcada & Vassiliades, 2011).

Con una agenda que se esconde detrás de la aparente neutralidad de las métricas cuantitativas, la OCDE concibe la educación exclusivamente como un insumo para la competitividad en el mercado global (Apple, 2006; OCDE, 2019). Esta gobernanza transnacional condiciona la política pública local a través de la trampa de financiamiento y endeudamiento. Los préstamos para reformas educativas otorgados por organismos como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) están explícitamente alineados a las recomendaciones de la OCDE (Torres, 2002; Gentili, 2011). Así, las élites políticas latinoamericanas, incapaces o poco dispuestas a formular proyectos pedagógicos nacionales con soberanía epistémica, importan y aplican acríticamente paquetes de reformas llave en mano que privatizan, estandarizan y precarizan la enseñanza pública (Saforcada & Vassiliades, 2011; Steiner-Khamsi, 2004).

3.2. El reduccionismo curricular: La tiranía de la lectura, matemática y ciencias

El dispositivo PISA ejerce un reduccionismo epistemológico cuando acota la evaluación de la inteligencia humana y del éxito escolar a tres áreas de conocimiento estandarizadas: la competencia lectora, la competencia matemática y la competencia científica (OCDE, 2019, 2023). Bajo la presión de las burocracias estatales para subir posiciones en el ranking de la OCDE, los sistemas educativos regionales han reorientado obsesivamente sus presupuestos, el tiempo lectivo y la formación docente hacia el entrenamiento en estas tres dimensiones instrumentales (OCDE, 2019, 2023; Plá, 2015). Esa hipertrofia de lo computable ha generado el desplazamiento, la reducción de horas lectivas e incluso la eliminación de asignaturas fundamentales para el desarrollo del pensamiento abstracto y la conciencia social, tales como la filosofía, la sociología, la historia crítica regional, la ética,

las artes y la educación popular (Freire, 1970; Walsh, 2007).

Ese reduccionismo no es inocuo, altera profundamente la naturaleza del lenguaje y la lectura (Freire, 2005). Bajo los parámetros de PISA, la “competencia lectora” pierde su dimensión estética, hermenéutica y política y se transforma en una habilidad puramente técnica de extracción rápida de datos e información en textos breves y utilitarios (Sjöberg, 2019; Apple, 2006). Lo entrena a decodificar instrucciones operativas, pero anula su posibilidad de “leer el mundo” (en sentido freireano) y revelar las contradicciones de su entorno socioeconómico (Freire, 1970; CEPAL, 2022). Al despojar al currículo de las humanidades, las políticas educativas promovidas por la OCDE amputan la capacidad de la juventud para pensar la complejidad, discutir la justicia distributiva o cuestionar las estructuras de dominación, configurando una masa escolar técnicamente alfabetizada pero políticamente analfabeta (Giroux, 1990; Torres, 2002).

3.3. El mito del capital humano y la trampa del desarrollo

Las reformas de estandarización se legitiman ante la opinión pública latinoamericana a través de la narrativa del “capital humano”, teoría de cuño neoliberal que postula una relación causal directa y lineal entre el incremento de las puntuaciones en pruebas estandarizadas y el crecimiento económico de una nación (Apple, 2006; Sellar & Lingard, 2013). Sin embargo, al trasladar este paradigma a la estructura productiva de América Latina, la promesa del desarrollo se devela como un mito ideológico orientado a ocultar las verdaderas razones de la dependencia (Marini, 1973; Gentili, 2011). Los problemas de pobreza, desempleo y primarización productiva de la región, no se deben al rendimiento escolar de los jóvenes, sino a la inserción periférica del continente en el mercado mundial y al saqueo de sus recursos naturales por parte de las corporaciones transnacionales (Marini, 1973; Quijano, 2000).

Elevar artificialmente el puntaje PISA en un país cuyos sectores productivos están reprimidos por la lógica de la reprimarización y la maquila no constituye la creación de puestos de trabajo de alta tecnología, sino una frustración social masiva y la fuga de cerebros hacia el Norte global (Torres, 2002; Saforcada & Vassiliades, 2011). La teoría del capital humano cumple así la función ideológica de responsabilizar al individuo y a la escuela por el desempleo o los salarios de miseria, exonerando de toda responsabilidad a la estructura del capitalismo periférico (Marx, 2010; Apple, 2006).

4. Políticas educativas locales: privatización, segregación y la fabricación sistemática de la “docilidad operante” en América Latina

4.1. El sistema dual latinoamericano: Formación de élites vs. contención social y adiestramiento

Las políticas educativas implementadas en América Latina durante las últimas décadas han afianzado una estructura escolar profundamente segregada y segmentada según la clase social de origen (Bourdieu & Passeron, 1996; CEPAL, 2022). Este sistema dual se divide, en primer lugar, en un circuito privado de élite, altamente financiado y conectado con los centros académicos globales, con el fin de formar a los futuros cuadros dirigentes, administradores y profesionales de alta calificación que requerirá la burocracia estatal y las corporaciones transnacionales (Saforcada & Vassiliades, 2011; Plá, 2015). En este circuito de privilegio se fomenta la enseñanza de idiomas extranjeros, la creatividad digital, la formación artística y el razonamiento analítico abstracto, asegurando la reproducción intergeneracional del capital cultural y la dominación de clase (Bourdieu & Passeron, 1996; Gentili, 2011).

Por otro lado, se ubica el sector público masivo que atiende a la inmensa mayoría de las clases trabajadoras, campesinas y los sectores periurbanos marginalizados (CEPAL, 2022; UNESCO, 2020). Las políticas estatales han transformado este subsistema en un dispositivo

orientado a la contención de la marginalidad urbana y al adiestramiento elemental (Gentili, 2011; Torres, 2002). Con el pretexto de cumplir los estándares de “calidad” de la OCDE, se recortan los presupuestos de las escuelas públicas para investigación, arte o infraestructura, obligándolas a reducir su trabajo pedagógico al entrenamiento intensivo con cuadernillos de opción múltiple para aprobar los exámenes estandarizados (Giroux, 1983; Apple, 2006). El sistema dual latinoamericano funciona como un filtro de clase perfectamente aceitado donde el discurso de la meritocracia esconde la acción directa de una política de segregación que privatiza el pensamiento complejo para la élite y democratiza la instrucción mecánica para las mayorías (Bourdieu & Passeron, 1996; Freire, 1970).

4.2. Precarización docente y la proletarianización del intelectual pedagógico

Las políticas educativas locales han neutralizado de forma sistemática al magisterio público para garantizar que este modelo de reproducción social y estandarización funcione sin fisuras (Giroux, 1990; Apple, 2006). El rol del profesor como intelectual crítico, transformador e histórico —tal como lo concibieron teóricos como Henry Giroux (1983, 1990) y Paulo Freire (1970, 2005)— no encaja con la lógica de la gobernanza cuantitativa (Meyer & Benavot, 2013). Las reformas impulsadas en la región en las últimas tres décadas han avanzado, en cambio, en la proletarianización y descalificación profesional del profesorado (Apple, 2006; Plá, 2015). Los docentes pierden cada vez más autonomía para diseñar el currículo, evaluar de forma procesal a sus grupos o seleccionar materiales significativos, y se les imponen “paquetes educativos cerrados”, guías de texto estandarizadas y rutinas didácticas prefabricadas por consultoras privadas o por las burocracias estatales (Safrcada & Vassiliades, 2011; Steiner-Khamsi, 2004).

Este proceso de desposesión pedagógica se consolida a través de la introducción de mecanismos punitivos de evaluación docente relacionados con el rendimiento de los estudiantes

en pruebas estandarizadas (el fenómeno conocido como salario por mérito) (Apple, 2006; Sellar & Lingard, 2013). Es así como, amenazando al profesorado con el despido laboral, la precarización salarial o el desprestigio público si sus estudiantes no alcanzan la nota esperada en PISA o los exámenes nacionales, el Estado neutraliza la resistencia sindical y pedagógica de los maestros (Giroux, 1990). El profesor es obligado a dejar la enseñanza problematizadora y convertirse en un capataz de pruebas, entrenando a los niños en la memorización de algoritmos y en la decodificación de reactivos, perdiendo su vocación emancipadora y convirtiéndose en un trabajador precarizado y alienado del proceso educativo (Apple, 2006; Freire, 1970).

4.3. La “docilidad operante” como fin último de la estandarización

La segregación curricular, el cercenamiento de las humanidades y la proletarianización docente en la escuela pública latinoamericana convergen en la modelación de una subjetividad específica en la masa estudiantil popular, que puede definirse bajo la categoría de docilidad operante (Keniston, 1968; Foucault, 1975). No se trata de ignorancia total, sino de un tipo específico de mutilación cognitiva: el sujeto está alfabetizado e instruido lo suficiente como para manejar herramientas tecnológicas, seguir instrucciones de manuales operativos y adaptarse a las exigencias de la flexibilidad laboral contemporánea, pero ha sido privado intencionalmente de las categorías conceptuales y teóricas que le permitan comprender las causas sociohistóricas de su propia explotación (Marx, 2010; Freire, 1970).

La docilidad operante se construye a través de la naturalización de la fragmentación del conocimiento, del individualismo salvaje y de la resignación frente a la autoridad del examen (Apple, 2006; Giroux, 1983). Al acostumbrar al estudiante desde la infancia a que el único saber válido es aquel que se traduce en una opción múltiple predeterminada por un agente externo, la escuela estandarizada anula la duda metódica, la creatividad estética y la voluntad de transformación comunitaria (Freire, 1970).

El alumno adaptado al modelo de la OCDE no se rebela contra la injusticia ni pone en tela de juicio el orden neocolonial; acepta sumisamente su destino de alienación, convencido de que su posición subordinada en la sociedad es el resultado objetivo de sus propias limitaciones personales. Así, la escuela pública de la estandarización cumple la teleología del capitalismo periférico: funcionar como una fábrica de fuerza de trabajo dócil y abnegada (Althusser, 1970; Torres, 2002).

DISCUSIÓN

5. Hacia la soberanía pedagógica, la descolonización de la evaluación y la emancipación regional

5.1. La tensión irreconciliable entre la estandarización global y la pedagogía de la liberación

Los análisis detallados en los capítulos anteriores muestran que la encrucijada educativa de América Latina no se debe a una gestión administrativa deficiente ni a un simple problema de infraestructura, sino a una contradicción ontológica y epistemológica insuperable entre dos paradigmas pedagógicos irreconciliables (Meyer & Benavot, 2013; Freire, 1970). Por un lado, está el modelo de estandarización global capitaneado por la OCDE y sostenido por la banca multilateral (Sellar & Lingard, 2013; Saforcada & Vassiliades, 2011). Este paradigma defiende una teleología utilitarista donde el aprendizaje se reduce a la producción de capital humano competitivo, cuantificable mediante destrezas operativas descontextualizadas y medibles mediante reactivos universales que ignoran la desigualdad social de origen (Apple, 2006; Bourdieu & Passeron, 1996).

Por otro lado, se alza la tradición histórico-política de la Pedagogía Crítica y las Epistemologías del Sur, que no persigue la inserción subordinada del individuo en el mercado laboral transnacional, sino la concientización, el desarrollo de la autonomía cognoscitiva y la praxis emancipadora para la liberación de las comunidades oprimidas (Freire, 1970, 2005; De Sousa Santos, 2010;

Dussel, 1977). Armonizar ambos paradigmas, como lo intentan a menudo las burocracias reformistas locales, es una ilusión teórica.

Mantener las métricas estandarizadas globales es una vuelta atrás directa a la construcción de una educación pública soberana, ya que las herramientas construidas para garantizar la integración subordinada de la periferia en la división internacional del trabajo (Gentili, 2011; Marini, 1973) no podrán nunca ser utilizadas para desencadenar procesos de emancipación popular (Freire, 1970; Giroux, 1983).

5.2. Estrategias para la construcción de una soberanía pedagógica y una evaluación contextualizada

Para superar la tiranía de la gobernanza cuantitativa los Estados y las comunidades educativas de América Latina deben ejercer con contundencia su soberanía pedagógica (Saforcada & Vassiliades, 2011; Plá, 2015). Recuperar la autodeterminación de la escuela no significa caer en un aislacionismo autárquico, sino someter el conocimiento científico y la evaluación a las necesidades de desarrollo humano, de justicia distributiva y de equilibrio ecológico de la región (Torres, 2002; CEPAL, 2022). En base a los lineamientos ético-epistémicos propuestos por De Sousa Santos (2010), Walsh (2007) y Freire (1970, 2005), se plantean tres ejes estratégicos para la transformación sustantiva de las políticas educativas en la región:

1. Descolonización y contextualización de la evaluación: Lo que urge es desvincular a los ministerios de educación latinoamericanos de la participación en las evaluaciones PISA y en los instrumentos diseñados por organismos multilaterales de crédito (Sjöberg, 2019; Gentili, 2011). En su lugar, se deben crear sistemas nacionales y regionales de evaluación auténtica y cualitativa que midan los procesos de aprendizaje desde marcos normativos contextualizados. La evaluación no puede seguir siendo un instrumento punitivo de sanción y de marcaje de clase, y debe ser un diagnóstico procesal, colectivo y formativo, que valore la

comprensión teórica, la resolución de problemas locales, la creatividad estética y el compromiso socioambiental. (Freire, 1970; Apple, 2006).

2. Restitución del currículo humanístico e intercultural: Es necesario cambiar la erradicación de las disciplinas teóricas impulsada por la OCDE y volver a incluir en la escuela pública el estudio intensivo de la filosofía, la sociología, la historia crítica latinoamericana, la ética, las ciencias sociales y las artes (Giroux, 1990; Walsh, 2007). El currículo debe ser desarrollado desde una perspectiva pluriépistémica e intercultural que incluya los saberes ancestrales, los aprendizajes comunitarios y la memoria popular, rompiendo el monólogo eurocéntrico e impulsando la lectura crítica del mundo (De Sousa Santos, 2010; Mignolo, 2003).

3. Dignificación y profesionalización del profesorado como intelectuales transformadores: La autonomía profesional e intelectual de los maestros es esencial para ejercer una soberanía pedagógica (Giroux, 1983, 1990). Hay que eliminar los sistemas de salario por mérito y la evaluación docente punitiva ligada a pruebas estandarizadas, garantizando estabilidad laboral, salarios dignos y programas de formación continua basados en investigación-acción y reflexión filosófica. El maestro tiene que recuperar su condición de creador curricular e histórico intelectual, capaz de dialogar con sus comunidades y formar sujetos libres para pensar críticamente la realidad (Giroux, 1990; Freire, 1970, 2005).

CONCLUSIONES

La desconstrucción del mito y la restitución de la ontología emancipadora

En el presente estudio se ha desmontado puntualmente la falacia discursiva que declara que el estudiantado de la escuela pública latinoamericana es “mediocre” o “cognitivamente incapaz”. A durante nuestra narrativa, hemos presentado categorías sociológicas a partir de las cuales se ha demostrado que esta estigmatización es una operación de violencia simbólica que

tiene por objeto echar la culpa a las víctimas de los defectos del sistema de dominación. Las élites locales y los organismos multilaterales han impuesto una política educativa que ha reemplazado la formación integral y la conciencia crítica por una instrucción utilitaria de baja intensidad. Al cercenar deliberadamente aquellas disciplinas que impulsan el pensamiento abstracto y la interpretación sociohistórica, la estandarización no descubre la mediocridad: la fábrica metódicamente al moldear subjetividades que exhiben la docilidad operante.

Por último, para la resolución de la crisis educativa en América Latina se necesita salir de una vez por todas de la ilusión tecnocrática de la estandarización y emprender una ruptura epistemológica y política con el modelo de la OCDE. La verdadera excelencia pedagógica no se refleja en la posición cuantitativa que un país asciende en un ranking elaborado en París, sino en la capacidad de su sistema educativo para despertar la conciencia política, restituir la dignidad ontológica de las mayorías y dotar al estudiantado de herramientas teóricas para transformar su realidad.

Reclamar la soberanía pedagógica es descolonizar los métodos de evaluación, devolverle al magisterio su autonomía profesional, visto como un cuerpo de intelectuales transformadores, y poner la escuela al servicio de la emancipación.

Sólo cuando la educación pública en América Latina rompa con la lógica bancaria y vuelva a ser el taller donde se piensa dialécticamente el mundo para liberarlo, podrá interrumpirse la cadena de la alienación y construirse un horizonte de verdadera justicia histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the “right” way: Markets, standards, god, and inequality* (2nd ed.). Routledge.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Cardoso, F. H., & Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Naciones Unidas.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce / Extensión Universitaria.
- Dos Santos, T. (1970). *La estructura de la dependencia*. American Economic Review, 60(2), 231–236.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Editorial Edicol.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación de la exclusión*. Siglo XXI Editores / CLACSO.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós / MEC.
- Keniston, K. (1968). *Young radicals: Notes on committed youth*. Harcourt, Brace & World.
- Keniston, K. (1971). *Youth and dissent: The rise of a new opposition*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Marini, R. M. (1973). *Dialéctica de la dependencia*. Serie El Colectivo / Ediciones Era.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos de economía y filosofía de 1844* (A. Sánchez Vázquez, Trad.). Alianza Editorial.
- Meyer, H.-D., & Benavot, A. (Eds.). (2013). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Symposium Books.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/ diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Editorial Akal.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Plá, S. (2015). Calidad educativa y políticas del currículum en América Latina. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 65–86. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100003>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
- Saforcada, F., & Vassiliades, A. (2011). Las políticas educativas frente a la desigualdad: Tensiones y dilemas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 135–152. <https://doi.org/10.35362/rie550529>
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710–725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>

- Sjöberg, S. (2019). PISA and “global governance”: The OECD as a school master. *Acta Didactica Norge*, 13(3), Art. 1. <https://doi.org/10.5617/adno.7327>
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. Teachers College Press.
- Torres, C. A. (2002). *Grandes males, grandes remedios: Educación, globalización y democracia en América Latina*. Ediciones de la Flor.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.
- UNESCO-LLECE. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Evaluaciones del ERCE 2019*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación / UNESCO Santiago.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Editorial Planeta-De Agostini. (Obra original publicada en 1945).
- Murray, M. H., Becker, D. J., Hall, R. J., & Hernández, S. M. (2016). Wildlife health and pathogen dynamics in the human-dominated landscape: An epidemiological and nutritional perspective. *EcoHealth*, 13(4), 621-632. <https://doi.org/10.1007/s10393-016-1180-2>
- Potter, V. R. (1971). *Bioethics: Bridge to the future*. Prentice-Hall.
- Rolston, H. (2012). *A new environmental ethics: The next millennium for life on earth*. Routledge.
- Taylor, P. W. (2011). *Respect for nature: A theory of environmental ethics* (25th anniversary ed.). Princeton University Press.
- Tsing, A. L. (2005). *Friction: An ethnography of global connection*. Princeton University Press.
- Vitousek, P. M., Mooney, H. A., Lubchenco, J., & Melillo, J. M. (1997). Human domination of Earth's ecosystems. *Science*, 277(5325), 494-499. <https://doi.org/10.1126/science.277.5325.494>