

IMPACTO DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA: VALORACIÓN Y DEBATES*

1. En su sentido pleno, evaluar es valorar, es otorgar valor. Valorar es lo que hacemos permanentemente en la educación y en la universidad. Lo hacemos en nuestras actividades docentes, con nuestros alumnos, para ponderar su desempeño y apreciar desde nuestra experiencia, como mezcla compleja de razones, sentimientos e intuición, sus logros y avances, o las carencias que deben reconocer en su quehacer como ruta para superarlas. Lo hacemos también al impulsar nuestros proyectos de investigación, pues escudriñamos problemas complejos que reclaman juicios e interpretaciones para ponderar impactos, perfilar argumentos y propiciar su transformación.

Mi intención es que se pueda producir un dialogo en torno al sentido de mis palabras, una reflexión sobre lo que mi lectura ha podido apreciar y sobre lo que ha omitido, y que me acerca o distancia de los autores y de lo que ha quedado plasmado en la obra. Esto es así, ya que, como decía al inicio, estamos ante un proceso de valoración que se centra en los aspectos sustantivos de la vida, es decir, en cómo somos, vivimos, trabajamos, aprendemos, enseñamos y comprendemos el mundo, y sabiendo que tal valoración es esencialmente el establecimiento de un vínculo para caminar juntos en los espacios que compartimos.

En todos estos casos, estamos valorando, y lo hacemos haciendo cargo del sentido profundo de nuestras palabras; no estamos hablando de la otra evaluación, de ese simulacro que desplaza el valor, que se deshace de la valoración producida por el juicio, la capacidad reflexiva y las emociones, de aquella que expulsa la complejidad de las relaciones que mantenemos y juzgamos constantemente para darle sentido a la vida y a lo que hacemos en ella y con ella; no estamos hablando de esa otra evaluación que nos sumerge en cierto tipo de procesos que se orientan más bien por la necesidad de conducir y controlar, y de hacerlo resguardada en la legitimidad de los números. La intención es compartir.

Este es el gran dilema al que nos convoca el libro, *Impacto de la eva-*

EDUARDO IBARRA
COLADO**

* Documento elaborado para la presentación del libro *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, de Ángel Díaz Barriga (Coord.), Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz Barriga Arceo (México, ISSUE/ANUIES/Plaza y Valdés, 2008, 321 págs.). Tal evento fue organizado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y se realizó el 25 de septiembre de 2008.

** Profesor-investigador de tiempo completo y Jefe del Departamento de Estudios Institucionales de la UAM-Cuajimalpa. Correo e: ibarra57@gmail.com

luación en la educación superior mexicana, uno que confronta la valoración humana como modo inescapable de existencia con la evaluación inhumana como modo de gobierno que cosifica relaciones, despojándolas de sus cualidades. Es precisamente del impacto de ésta última evaluación de lo que nos hablan Ángel, Concepción y Frida en su libro, de la evaluación que se ha diseminado en cada resquicio de la capilaridad social para conducirnos a la sociedad de los números, de la que se expresa en el intercambio y el mercado, en el control y el oportunismo, en la competencia y el predominio del yo, en fin, de aquélla que deja cada vez menores espacios a la valoración.

2. Comencemos por el final. En la última página del libro se señala: “Hace falta que se conduzca una evaluación de la evaluación misma, sobre todo de procesos y evaluadores.” (232). En cierto sentido, esta afirmación pareciera invitar a que se realizara una evaluación institucional de la evaluación misma, a que los responsables de estas políticas asumieran la tarea de evaluar el sistema mismo de evaluación para reconocerlo, fortaleciendo sus virtudes y superando sus insuficiencias. Sin embargo, esa evaluación de la evaluación debe ser tarea de otros, de investigadores independientes que valoren sus efectos. A las autoridades les corresponderá garantizar el acceso a la información y atender los juicios que les permitan esa retroalimentación para conducir las políticas. El mayor aporte del libro es precisamente éste, el de llevar a cabo una valoración crítica de los impactos de un complejo sistema de evaluación que exige cambios constantes para atender los avatares de su operación. Se trata de un libro que debe ser leído con cuidado por los funcionarios gubernamentales y universitarios, y por todos los que de alguna manera nos hemos visto relacionados con o sometidos a sus programas. Se trata de un esfuerzo de investigación cuya utilidad radica en la posibilidad que brinda, al funcionar como detonador de reflexiones que pudieran conducir los cambios requeridos. Este sólo aspecto otorga al libro su valor como contribución sustancial para comprender y transformar la educación superior en nuestro país.²

Pero hay más. El libro parte de una caracterización de lo que sus autores denominan como la *era de la evaluación* en la educación superior mexicana, destacando sus rasgos y efectos fundamentales (Capítulo 1).³ Sobre esta base se sustenta la valoración integral de la evaluación en cada uno de sus niveles y en varios de sus programas.⁴ En el nivel institucional se analiza el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), destacando su condición como centro articulador de lo que se ha ido perfilando ya como un sistema de evaluación de la educación superior; como su nombre lo indica, se trata de un programa integral que propicia la articulación de la planeación, la evaluación y el financiamiento como motor del cambio institucional (Capítulo 2). En el nivel de los programas académicos, la obra considera la experiencia

¹ El número en paréntesis remite a la o las páginas de la obra que exemplifican el argumento que se desarrolla.

² Nos preguntamos, cómo se ha podido pensar que es posible traducir este valor sustantivo en un valor de cambio expresado en puntos y en dinero. Este problema muestra con claridad la sinrazón que aprisiona a la evaluación *cuantofrénica*, esa que se deshace del valor profundo de las cosas para conformarse con la determinación de sus precios, sus puntos, sus valores de cambio.

³ Extrañamos alguna mención a la dimensión más general del problema, que se asocia a la generalización de la racionalidad del mercado perfilando lo que se ha dado en denominar la sociedad auditada. Así, la experiencia mexicana y el caso de la educación superior son en realidad expresión de una tendencia más general que se aprecia por doquier. Véase, al respecto, Ibarra (2003a: 365 ss.) y Power (2003).

⁴ El lector puede apreciar la postura oficial en torno a estos programas en Rubio (2006a, 2006b) y Urbano *et al.* (2006).

La postura de la ANUIES ha quedado registrada en ANUIES (2000, 2005 y 2006).

de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y del Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES) (Capítulo 3).⁵ Finalmente, en el nivel de los académicos, son examinados el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), los Programas de Estímulos y Becas al Desempeño⁶ y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (Capítulo 4). En su conjunto, estos programas muestran el enorme aparato institucional que se ha construido en México a lo largo de los últimos 25 años para, se dice, “evaluar la educación superior”.⁷

Además, la investigación no se limita al análisis documental y se arriesga al intentar transitar por los complejos terrenos de la construcción social del sentido, lidiando con las inconsistencias y paradojas de las que se alimentan las percepciones humanas, para sumergirse en el mundo de las intenciones, emociones, momentos y circunstancias desde los que cada individuo formula sus apreciaciones (Introducción). La intención de los autores es “recuperar la mirada de los actores involucrados en el proceso” (165). De esta manera, la obra enlaza y confronta lo que ya se ha dicho de la evaluación en la literatura especializada, con una interpretación, sin duda compleja, del sentido que adquiere la percepción de los actores plasmada en las entrevistas.⁸

3. Pero, ¿quién habla? La investigación consideró a seis grupos distintos de entrevistados diferenciados por la posición que ocupan frente a los procesos de evaluación⁹: expertos, responsables de programas de evaluación, rectores, funcionarios de la administración central de las universidades públicas estatales, directores de facultades y académicos (11, 13). Sin embargo, como se aprecia en el cuadro adjunto, en el estudio se privilegian las voces de rectores, funcionarios y directores, no sólo por el número de sujetos entrevistados, sino por el número de citas que de sus palabras se hacen a lo largo de la obra. Aunque es evidente que los autores del estudio querían conocer y plasmar la “voz de los responsables de las instituciones”, la ausencia de la voz de sus académicos es lamentable por lo que nos hubiera podido decir y por los contrastes que se hubieran podido establecer, aspecto que se constituye probablemente como la gran deuda del trabajo.

Participantes entrevistados	Total	Citas
Expertos	3	39
Responsables de programas	5	1
Rectores	16	63
Funcionarios	46	156
Directores	23	108
Personal académico	4	0
Total	97	367

⁵ A estas instancias de evaluación y acreditación hay que añadir el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

⁶ Estos programas han sido ampliamente analizados. Para una valoración de conjunto, véase Ibarra y Rondero (2008).

⁷ Tomamos como punto de partida la creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984 (De Ibarrola 2007).

⁸ Existe una amplia literatura sobre el tema que aborda con mayor detalle, tanto el debate teórico en torno a la evaluación, como la discusión de la orientación y sentido de las políticas públicas en la materia. Entre la producción más reciente, puede consultarse, por ejemplo, Cazés *et al.* (2007), Díaz Barriga y Pacheco (2007), Mendoza (2002), Ordorika (2004) y Porter (2007).

⁹ El estudio se llevó a cabo en 17 universidades públicas estatales que representan una parte significativa del universo de instituciones de este subsector. Hubiera sido interesante para el lector conocer la lista de tales instituciones y su distribución de acuerdo con la clasificación regional de la ANUIES, lo que tal vez hubiera abierto la posibilidad de establecer contrastes a nivel regional.

Si tomamos en cuenta la posición institucional de los entrevistados, se comprende mejor el tono ambivalente que prevalece a lo largo de la obra (61, 71, 76, 117), ese que reconoce los aciertos de la evaluación, pero que señala también importantes cuestionamientos, aunque estos últimos nunca lleguen a constituirse en razón suficiente para plantear la posibilidad de cancelar los programas vigentes y de transitar hacia otro modelo. Entre los aciertos de la evaluación se mencionan los siguientes: posibilitó la movilización de las instituciones rompiendo inercias y propiciando el cambio (40, 87); permitió una planeación más participativa y realista (81); facilitó una mayor articulación entre los diversos programas de evaluación (39, 50); permitió el acceso a recursos económicos extraordinarios para desarrollar proyectos académicos que de otra forma no se hubieran concretado; y estableció indicadores claros y cuantificables.

Por su parte, entre los cuestionamientos se indican tres muy relevantes. En primer lugar, se constata la creación de una estructura paralela, centralizada y vertical desde la que el gobierno ha logrado controlar las zonas estratégicas del sistema universitario mexicano que ignora la normatividad, los órganos de gobierno y las formas cotidianas de trabajo de las instituciones (52, 71, 73, 89-90, 100-101). Tal estructura, cuyo vértice es el PIFI y su centro de operación la Subsecretaría de Educación Superior, propició el reordenamiento de las instituciones e impuso un modelo único de universidad que desconoce diferencias regionales y disciplinarias (39, 108). Así, las universidades se encuentran conformadas ahora, por decreto, por *Dependencias de Educación Superior* (DES), *Programas Educativos* (PEs), *Programas de Gestión Institucional* (ProGES) y *Cuerpos Académicos* (CAs). Se constituye una nueva autoridad de facto en las universidades, externa y con su propia nomenclatura y lenguaje, desde la que se dictan políticas, se validan programas y proyectos, y se otorgan recursos para su realización.

Prácticamente no existe espacio de actividad que no haya sido incorporado a esta lógica de operación. Como lo muestra la obra, el SNI y el PROMEP han posibilitado también una conducción externa más precisa de las conductas de los académicos (72, 180), basada en un sistema de recompensas que se apoya en la certificación formal del cumplimiento disciplinado y puntual de las tareas encomendadas.¹⁰ De esta forma, el sistema de evaluación ha incrementado la capacidad de conducción y control gubernamental sobre instituciones, académicos y estudiantes, y lo ha hecho sin necesidad de eliminar de la ley los principios de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra e investigación, pues ellos simplemente, en términos prácticos, han dejado de operar.

En segundo lugar, el libro muestra con claridad la falacia de la causalidad entre indicadores y calidad sobre la que descansan los programas, poniendo en duda que su cumplimiento (expresado en un

¹⁰ La obra no aborda con detalle los programas diseñados para conducir el comportamiento de los estudiantes, aunque opera bajo la misma lógica. Entre sus mecanismos se encuentran los exámenes de certificación aplicados por el CENEVAL, los programas

de becas para estudios de licenciatura y posgrado y, más recientemente, los programas de tutoría y movilidad.

mayor número de maestros y doctores, en la publicaciones en revistas indexadas, en el incremento del número de académicos con el “perfil deseable” o de programas acreditados) garantiza una mejor docencia o un mayor impacto de la investigación (88, 179, 188, 209, 220). El imperativo de cumplir con ciertos indicadores ha dado lugar a ciertas prácticas de simulación institucional que no se traducen necesariamente en la mejora de sus funciones, prácticas y procesos. Este problema vuelve a ubicar a la evaluación en el ojo del huracán, pues cuestiona si el gran esfuerzo desplegado en términos de tiempo y recursos (36, 156) y de una hiper-planeación sin pausas ni condiciones de maduración (22, 33, 84, 197), se corresponde con el fortalecimiento real de las prácticas institucionales y con un incremento equivalente en los niveles reales de calidad.

Finalmente, el tercer problema que se destaca a lo largo del texto tiene que ver con otra limitación propia del modelo que hoy opera en México y que supone la deformación del sistema de educación universitaria debido a su incapacidad para garantizar una mayor equidad que reconociera y atendiera los rezagos de las instituciones históricamente más desfavorecidas del país (217-218). El libro proporciona suficientes elementos para presumir, no sólo que no se ha garantizado una mayor equidad, sino que ha operado el denominado “efecto Mateo”, con lo que las universidades mejor dotadas concentran los mayores beneficios.

En suma, el tono ambivalente que se plasma a lo largo del libro, muestra que “nos enfrentamos a una aceptación de la evaluación” (223), aunque deban realizarse adecuaciones y ajustes, aceptación asociada indudablemente a las recompensas económicas que el sistema proporciona (51, 93). El registro de la percepción de los entrevistados a lo largo de las páginas, va dibujando un espíritu esencialmente reformista que se expresa en una *inconformidad comedida* que conduce prudentemente a conservar tales programas, aunque eso sí, haciéndoles algunos cambios (205; Conclusiones: 223-232). En ningún momento se plantea la posibilidad de un cambio profundo que implique el tránsito hacia un nuevo modelo de conducción que opere bajo un modo de racionalidad y una mentalidad de gobierno distinta, menos centrada en el control, el dinero y el mercado. Aunque lo hacen los autores, desde la percepción de los entrevistados no se reivindica claramente la valoración sustantiva de lo que hacemos, como condición para reconocer y reorientar las acciones y proyectos que permitan a todos ser mejores y vivir mejor.

4. Como se ha podido apreciar, la evaluación sale en realidad mal librada. Si recapitulamos el conjunto de percepciones que se despliegan a lo largo del texto y realizamos un recuento de los rasgos que los entrevistados le otorgan, se aprecia una evaluación compulsiva, costosa, burocrática, instrumental, formalista y pragmática. Ella funciona sustentada en la desconfianza y la efectividad de los esquemas

de recompensa/castigo, lo que revela su vocación conductista; profesa una fe ciega hacia el dato confundiéndolo con la propia realidad, lo que revela su vocación positivista; fomenta el individualismo y la competencia, lo que revela su creencia en la naturalidad de los mecanismos de regulación basados en el mercado. Volvamos a la pregunta central. ¿Por qué si la evaluación es percibida de esta manera no se demanda su transformación de fondo?

La lectura del libro nos anima a aventurar dos posibles argumentos. El primero se desprende nuevamente del tono de las palabras de los entrevistados, que esconde sin duda cierto comportamiento oportunista (66, 172, 187, 195, 198, 201), muy asociado a la posibilidad de recibir recompensas económicas que de otra manera no se obtendrían. La evaluación sería así un mal necesario (208) que hay que mantener porque nos da de comer. Este aspecto podría conducirnos a afirmar, a pesar de la incomodidad que provoca, que estamos frente a una comunidad inmadura que se comporta reactivamente, que carece de un proyecto propio para impulsar y defender, y que no ha cultivado firmemente los principios éticos que pudieran sustentar sus acciones y conductas frente a las agencias gubernamentales y los centros de poder. Es duro señalarlo, pero la evaluación vinculada al dinero parece haber consolidado la posición de las universidades, los funcionarios y los académicos de la vida galante, que están dispuestos a vender sus encantos si el precio es el apropiado.

Por otra parte, se defiende la permanencia del modelo porque prevalece la percepción de que la evaluación es un problema técnico propio de especialistas, que poco o nada tiene que ver con relaciones de poder. Se cree que se trata de un problema que se solucionaría, si se lograran crear las condiciones para garantizar un marco de mayor racionalidad que propicie una evaluación “objetiva”, “precisa”, “rigurosa” e “imparcial” (55, 57, 59, 60, 61, 71, 190). No se llega a comprender que la administración y sus “instrumentos” —la planeación, la evaluación, la formulación presupuestal, la rendición de cuentas, etc.— se han llegado a constituir como muy eficaces formas de ejercicio cotidiano del poder.¹¹ Los propios autores de la obra se ven atrapados por esta percepción generalizada pues asumen que estamos ante un problema de enfoque, de perfeccionamiento del herramiental técnico y de implementación, por lo que se alcanzaría una mejor evaluación si se restituyeran su sentido académico y pedagógico y su función de retroalimentación, si se perfeccionaran sus criterios e indicadores, si se revisaran sus condiciones y tiempos de realización, y si se contara con expertos académicos evaluadores con la formación especializada requerida. Desde nuestra perspectiva esto es una vana ilusión.

5. Esto nos conduce a nuestro comentario final, que se refiere al lugar desde el que los autores de la obra reflexionan, aspecto de profundas implicaciones si consideramos las visiones que de la evaluación

¹¹ Hemos desarrollado con mayor amplitud este argumento en Ibarra (2003a: 50, 144-145; 2003b).

se manifiestan en el escrito. Por una parte, los autores realizan un reclamo sistemático a la visión gubernamental de la evaluación ya que omitió “la problemática conceptual y el debate entre diversas escuelas o tendencias de evaluación” (28, 50).¹² Por la otra, sustentan con fuerza la necesidad de reconocer y reivindicar el saber pedagógico como fundamento científico de una evaluación viable, objetiva y sustentada en el conocimiento experto (36-37).¹³ Ambos aspectos conducen a importantes debates.

En el primer caso, no se reconoce con suficiente claridad que la evaluación educativa es una cosa y la evaluación burocrática otra, que los fundamentos de la primera se encuentran en la pedagogía, y los de la segunda en la Administración, que la primera persigue valorar y enriquecer a sujetos involucrados en actividades humanas complejas (como educar y conocer), mientras la segunda se propone conducir sistemas complejos para alcanzar fines económicos que garanticen una mayor competitividad y posicionamiento en los mercados. No es que no se consideren los fundamentos teóricos de la evaluación, sino que éstos se encuentran en otra parte. El modelo de planeación que opera actualmente en la educación superior mexicana ha sido importado de la Teoría Administrativa¹⁴ y encuentra sus fundamentos en los modelos clásicos de diseño y planeación propuestos por autores como Igor Ansoff (1976) y Kenneth Andrews (1977). Se les reconoce usualmente por sustentar su análisis en la matriz SWOT¹⁵ para determinar la posición que ocupa la empresa en el mercado y proyectar las estrategias que posibiliten su transformación¹⁶. En suma, desde nuestro punto de vista no hay tal omisión; tan solo se optó por un modelo importado de la Administración de empresas frente a un modelo distinto desarrollado en el campo de la Pedagogía. La pregunta que habría que plantearse es si convendría transitar del modelo empresarial al modelo pedagógico o a alguna otra opción más abierta, participativa y plural.

En el segundo caso, al asumir que la solución a los problemas de la evaluación se puede encontrar en los conocimientos que proporcionan la pedagogía, las ciencias de la educación y la psicología educativa, transitaríamos tan sólo de un totalitarismo a otro. Y nos referimos a que bajo el modelo hoy vigente debemos hacer las cosas de la mano y bajo las indicaciones de los administradores y sus técnicos, para comenzar a hacerlas mañana de la mano y bajo las indicaciones de los pedagogos y sus expertos en evaluación (36-37). En ambos casos, los “no-expertos”, los sujetos de la educación y el conocimiento, esa sociedad civil universitaria conformada por un gran número de profesores, investigadores y estudiantes, verían limitadas sus posibilidades de participación, quedando subordinados a y sometidos por cierta “autoridad experta”, sea de administradores y/o pedagogos. No es definitivamente el escenario que me gustaría imaginar, consciente como soy de las posibilidades que se

¹² Fieles a su formación disciplinaria y a sus convicciones, los autores reivindican el valor de la Pedagogía frente a la Administración, lo que encuentra eco a lo largo de la obra cuando se señala la “pérdida del sentido académico y pedagógico de la evaluación” (30), que los programas de calidad “no necesariamente buscan mejorar los sistemas de enseñanza o potenciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino solamente se encuentran abocados a satisfacer los criterios establecidos en los procesos de evaluación” (31), que las prácticas y los procesos educativos sencillamente no son contemplados en la tarea de evaluación” (32), que “la evaluación no cumple con una serie de responsabilidades pedagógicas que precisamente son las que pueden sostener el proceso de mejora del funcionamiento de la actividad educativa” (35), que “el sentido formativo y el carácter retroalimentador de la evaluación sencillamente fueron desconocidos” (55), en fin, que “el aula y lo que acontece en ella sigue siendo una caja negra para las políticas de calidad.” (88).

¹³ Los autores reconocen las insuficiencias y el pragmatismo de los evaluadores, lo que se resume en la frase “Todos hemos sido evaluadores alguna vez, entonces todos sabemos de evaluación” (159, también 29, 137, 155, 158-159, 191). A partir de ello reivindican la necesidad de contar con evaluadores expertos formados en el campo de la evaluación educativa (37) que eviten la “relativa improvisación de los evaluadores” (51).

¹⁴ Hemos discutido en otra parte la intención gubernamental de trasladar, no con todo el éxito que creen haber tenido, las técnicas de la gestión empresarial para la gestión de la educación y la universidad (Ibarra 2005).

¹⁵ Corresponde a las iniciales: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats. En el medio universitario mexicano

derivan del diálogo plural para la construcción colectiva de soluciones y del anhelo de la autogestión para operarlas. Frente al “saber experto” del tipo que sea, prefiero reivindicar la capacidad de auto-conducción de la sociedad civil universitaria.

Todo lo que he comentado y mucho de lo que he debido dejar en el tintero,¹⁷ hacen del libro de Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón y Frida Díaz Barriga una parada obligada para quienes desean comprender los impactos de la evaluación en la educación superior mexicana e incidir en su futuro. Reconozco la relevancia de su valoración de la evaluación y los debates que suscita.

Referencias

se le conoce ya ampliamente como FODA, para referir las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Para una caracterización y apreciación crítica de las distintas escuelas de dirección estratégica y sus fundamentos teóricos, modelos y herramientas, véase Mintzberg, *et al.* (2003).

¹⁶ Aunque la evaluación en la educación superior se ha inspirado en este tipo de modelos de corte empresarial, su implementación no se ha llevado a cabo con el cuidado que supondría, pues no analiza la relación costo-beneficio del esfuerzo de planeación que prevendría las redundancias, la hiperplaneación y los elevados gastos de esta actividad y su sustento burocrático, que caracterizan a la experiencia mexicana.

¹⁷ No quisiera dejar pasar dos erratas que contiene el texto y que deben ser apreciadas por los lectores. La primera se refiere al número de salarios mínimos que otorga el SNI a sus miembros y que corresponden a 3, 6, 8 y 14 para cada uno de sus niveles (167). La segunda indica inicios de los noventa como el momento de la crisis fiscal que provocó una pérdida sensible del poder adquisitivo de los académicos, cuando el dato correcto es inicios de los ochenta (187). Fuera de estas dos erratas importantes (¿cuándo no las hay?), la edición de la obra es cuidadosa y de gran calidad.

Andrews, Kenneth R. (1977). *El concepto de estrategia de la empresa*, Pamplona, Universidad de Navarra, 271 págs.

Ansoff, H. Igor (1976). *La estrategia de la empresa*, Pamplona, Universidad de Navarra, 241 págs.

ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*, México, ANUIES, 46 págs.

ANUIES (2005). *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas, 1994-2003*, México, ANUIES, 80 págs.

ANUIES (2000). *La educación superior en el Siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, ANUIES, 260 págs.

Cazés, Daniel; Didriksson, Axel; Gandarilla, José; Ibarra-Colado, Eduardo; Porter, Luis (Coords.) (2007). *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM.

De Ibarrola, María (2007). “El Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación”, págs. 225-276, en D. Cazés *et al.* (Coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM.

Díaz-Barriga, Ángel; Pacheco, Teresa (Coords.). (2007). *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós.

Ibarra Colado, Eduardo (2003a). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM/UAM-Iztapalapa/UDUAL.

Ibarra Colado, Eduardo (2003b). “La universidad y sus dilemas: de la universidad empresarial a la gobernabilidad participativa”, págs. 395-421, en J. Bokser (Coord.),

Ciencias Sociales, Universidad y Sociedad: temas para una agenda del posgrado, México, DEP-FCPyS, UNAM.

Ibarra Colado, Eduardo (2005). “Origen de la *empresarialización* de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, en *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(2): 13-37.

Ibarra Colado, Eduardo; Rondero López, Norma (2008). “Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos”, págs. 569-601, en T. Bertussi y G. González (Coord.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva, año 2005*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa/H. Congreso de la Unión.

Mendoza Rojas, Javier (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, CESU-UNAM/Porrúa.

Mintzberg, Henry, Bruce Ahlstrand y Joseph Lampel (1998, 2003). *Safari a la estrategia: una visita guiada por la jungla del Management Estratégico*, Buenos Aires, Granica.

Ordorika, Imanol (Coord.). (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, CRIM-UNAM/Porrúa.

Power, Michael (2003). “Evaluation the Audit Explosion”, en *Law and Policy*, 25(3): 185-202.

Rubio Oca, Julio (Coord.). (2006a). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*, México, SEP/Fondo de Cultura Económica.

Rubio Oca, Julio (Coord.). (2006b). *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el período 2001-2006*, México, SEP/PIFI.

Urbano Vidales, Guillermina; Aguilar Sahagún, Guillermo; Rubio Oca, Julio. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*, México, Secretaría de Educación Pública.

