

La evaluación de los docentes en educación superior. Asunto en manos de los *happy few*

GUILLERMO CAMPOS RÍOS
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Introducción

La evaluación es en esencia un asunto de poder, por tanto genera un efecto extremo consistente en dividir al conjunto de sujetos que participan de este acto en dos polos; uno, donde están los que detentan el poder de evaluar y otro, donde están los desprovistos de poder y por tanto, susceptibles de ser evaluados. Entre estos dos polos existe una compleja red de interpretaciones y de toma de posiciones que han sido la fuente de inspiración de cientos de escritos acerca del tema de la evaluación a los docentes de educación superior; la mayoría de ellos elaborados desde la perspectiva de los que evalúan. Por esta condición es que ha tomado una apariencia un tanto engañosa, hasta el punto de ser considerado como un proceso meramente instrumental (Rueda Beltrán *et al.*, 2003).

Como todo asunto de poder va acompañado de una pretensión de dominio, en ese sentido, la evaluación se manifiesta de manera metamorfoseada es decir, se encubre de modo que no aparece claramente como un acto de dominación y control, induciendo a que se le vea, incluso desde la perspectiva de los sometidos, como un asunto meramente técnico que tiene que ver más que nada con los instrumentos de valoración, con su forma, con su consistencia interna, con su periodicidad, etc. Ocultando con ello, de manera muy eficaz, el sentido clasificador y de control que va oculto en el acto de evaluar. Al final, la mimesis ha logrado su objetivo: la gran masa de sujetos a ser evaluados lo ve como algo "natural", hasta deseable en algunos casos y así, sin mayores reflexiones, una gran masa de individuos y de instituciones se someten complacientemente a un marco de criterios de valoración, de clasificación y hasta de castigo que parecen la manifestación de lo trascendente, la materialización de la pureza, de lo perfecto. Ni se sabe ni se cuestiona quiénes fueron los que lograron el aterrizaje de esos criterios y que finalmente los materializaron en instrumentos y mecanismos de estimación.

La evaluación en el campo académico cumple cabalmente con las características de ser un asunto de poder, es un tema que apareció en la agenda educativa con gran fuerza hacia la década de los ochenta del siglo pasado, exactamente igual que apareció en los otros ámbitos de la actividad productiva donde se difundió como una herramienta que presuntamente garantizaba la calidad en el desempeño, tanto de los individuos como de las instituciones. Es este momento de auge el que ha permitido que algunos autores lo identifiquen como un fenómeno típico del neoliberalismo (Recéndez, 2006), aunque en este artículo se plantea que los sistemas educativos "evaluadores" son mucho más antiguos.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 49/5 – 25 de mayo de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



La manera en que se ha aplicado la evaluación en México sigue un patrón muy similar en casi todas las instituciones de educación superior. La evaluación académica ha permitido romper la vieja relación salarial colectiva y la ha transformado, a través de la deshomologación, en una nueva relación individualizada. La evaluación se objetiva en el tamaño del salario y dado que se resuelve individualmente y con un esquema técnicamente neutro, logra que su aceptación y hasta las inconformidades no rebasen la esfera de lo individual. Pero además logra que los evaluados aspiren permanentemente a cumplir con los requisitos del marco de evaluación vigente.

En este artículo se busca aclarar los momentos que, histórica e institucionalmente, llevaron a la constitución de un ambiente “evaluador” dentro de los sistemas educativos, especialmente el de nivel superior, además se narra la historia de la institucionalización del actual marco de evaluación académica en México; finalmente se buscan explicaciones a los comportamientos de los académicos que, perteneciendo originalmente a la masa de sujetos evaluados, modifican radicalmente su comportamiento y visiones cuando el destino (el destino académico) les lleva a las comisiones evaluadoras y se transforman, de manera casi mágica, asumiendo una conducta que les permite desenvolverse con “una clase” y “una distinción” que, al menos a ellos, les llena de una alta satisfacción, aunque sea efímera. Les hace creer –aunque sea una semana o dos– que son parte de esos pocos que tienen el poder, *ergo* evalúan, es decir, pasan a formar parte de ese pequeño círculo que Bourdieu (1988) identificó como: los *happy few*.

No solo se utiliza la descripción de Bourdieu sobre los *happy few*, se recupera suplementariamente una parte de su arsenal analítico para entender el funcionamiento de las relaciones de dominación promovidas desde la evaluación. Además, se ocupa otra parte importante del marco analítico de Foucault para conocer las estrategias de aplicación de una “microfísica del poder” que actúa con gran efectividad en los procesos de adaptación y aceptación de las políticas disciplinarias sutilmente imperantes en los recintos educativos.

La evaluación

Un comienzo atractivo para este apartado es enfrentar la polémica sobre el origen de la escuela “evaluadora”, esa que basa su nuevo modelo de funcionamiento en la aceptación de una “cultura de la evaluación” como alternativa única de hacer viable la calidad, tanto de los procesos educativos como de los productivos. Realmente se trata del establecimiento de una sociedad evaluadora que se va imponiendo en cada una de las dimensiones del hacer y del pensar.

La escuela evaluadora es producto típico del neoliberalismo (Recéndez, 2006). Sus argumentos parten, a nivel histórico, del reconocimiento de que es en la década de 1980 cuando se incluye en la agenda dando origen a la escuela evaluadora; en particular porque como ya se ha mencionado antes, algunos dicen surgió con el neoliberalismo... “*Bajo la idea de que todo modelo económico estructura su propio modelo educativo, se puede decir que el neoliberalismo ha construido, lenta y sutilmente, su propio modelo educativo...*” (Ornelas, J., 2008).

Como producto de una política de dominación, la sociedad evaluadora va a ser promovida desde los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que promovieron las reformas educativas de los países que forman parte de su institución e hicieron recomendaciones a diferentes países tanto desarrollados como subdesarrollados.

Las reformas neoliberales para la educación se sustentaron en la necesidad de elevar la calidad de sus resultados, para ello era imprescindible asumir la “bondad” de las estrategias de autoevaluación y evaluación externa. Una de sus peculiaridades fue el no tener un origen endógeno respecto a los sistemas de cada país. El BM impuso una racionalidad económica y, junto con el FMI y el BID impulsó los lineamientos sobre cómo debía cambiarse la educación superior en los países de América Latina. Estos organismos económicos comenzaron a manejar la agenda educativa de la región y desplazaron a la UNESCO que perdió fuerza y capacidad con la salida de los Estados Unidos en 1984.

La OCDE inicia su intervención en la región en 1965, cuando bajo el patrocinio de la Fundación Ford organizó un Seminario sobre “Problemas de Planificación de recursos Humanos en América Latina”, en el que afirmaron que la planeación de la educación debía regirse por indicadores económicos como requisito para alcanzar el éxito (Pérez Rocha; 1983). Ofrecieron a los países de la región la aplicación de su metodología para la planificación de sus sistemas educativos. Treinta años después se concretó su ofrecimiento.

Para la CEPAL y la UNESCO, a inicios de los noventa, ya era claro que debía ser la evaluación de resultados el factor del cambio en la educación de los países latinoamericanos. Para ambos organismos la evaluación es eminentemente una práctica estatal, una manifestación del tránsito del estado benefactor al estado evaluador (CEPAL-UNESCO, 1992). La equidad social significa –desde esta nueva lógica– aplicar los mismos criterios de igualdad en el acceso, es decir, someter a todos los “clientes” a los mismos exámenes de evaluación, garantizar la posibilidad de competir bajo las mismas oportunidades y lineamientos.

A través de la imposición de severas medidas restrictivas al presupuesto y nuevo financiamiento, los organismos que controlan y evalúan la educación a nivel de la región imponen los puntos de la agenda educativa de cada país y, a partir de la evaluación, han renovado las condiciones de sumisión de los dominados; en este caso de los intelectuales. Ahora, este orden evaluador y el reconocimiento que da la jerarquía de los evaluados, es percibido como lo natural, como si siempre hubiera sido ese el verdadero orden de las cosas. Se trata de un sutil ejercicio de la dominación.

Los dirigentes de los organismos internacionales de financiamiento optaron por otorgar préstamos hacia el campo educativo bajo ciertos condicionamientos: que los gobiernos impulsaron políticas y reformas educativas para que este sector operara de manera eficiente y con menor costo para el erario, es decir, que el estado abandonara en lo posible la responsabilidad de proporcionar el financiamiento para la marcha y conducción de los sistemas educativos.

Las funciones de las universidades empiezan a ser rediseñadas bajo la visión y el poder de los “expertos consultores y asesores” que consideran que el flujo del dinero solo se otorgará si se implementan reformas que posibiliten mejorar la calidad, la eficiencia y eficacia de las universidades, además que transforme o elimine burocráticamente a los agentes anteriores y los forme sobre un nuevo *habitus*, lo cual pasa por borrar las estructuras previas y construir una noción nueva de disciplina, autoridad, competencia. Viejos valores para nuevas acciones orientadas por los modelos de evaluación de acuerdo con los cuales los resultados se miden en términos de productividad.

En el modelo neoliberal los procesos de socialización de la vida universitaria son precisamente aquellos mediante los cuales se intenta convertir a la pluralidad de agentes en sujetos que acepten determinadas reglas del juego; determinadas formas de conocimiento; determinadas concepciones de

objetividad;... se necesita una mente en blanco en la cual se pueda instalar una nueva forma de mirar lo que se estudia, se aprende y ejerce (Porter, 2007).

Pero existe otra visión sobre el origen de la escuela evaluadora. Autores que han hecho una revisión más exhaustiva sobre la historia de la escuela ubican su nacimiento en el siglo XVIII (Foucault, 1976). Michel Foucault afirma que la escuela medieval tenía un “bloqueo epistemológico” que le impedía la profesionalización de esta actividad y, lo más importante, no cumplía con su función de dominio masivo sobre la sociedad. Este bloqueo se logró erradicar de la escuela religiosa del medioevo a través del uso de un objeto material que posibilitó un abanico de transformaciones, este objeto fue el “examen”. Las transformaciones derivadas del examen fueron: la ocupación del antiguo espacio reservado básicamente a los religiosos ahora se destinó al maestro ciudadano; en seguida se fue haciendo cada vez más masivo el alcance de la actividad escolar; el saber adquirió un significado universal de “lo excelso”, su condición de “lo mejor” se hizo casi axiológica, y deseable por todos.

El examen resume –en su materialidad de documento único– tanto la vigilancia como el control. En el examen se manifiesta la yuxtaposición de las relaciones de poder y las relaciones de saber:

“...De la misma manera, la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de los torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y se trata, cada vez más, de una confrontación perpetua de cada cual con todos... Desde 1775 existían en la Escuela de caminos y puentes 16 exámenes al año...” (Foucault, 1976).

De la edad media hasta hoy, la historia de la escuela es, realmente, el relato de la individualización de los sujetos, es el relato de la formación de una “sociedad disciplinaria” que tiene su correlato en la constitución de una escuela disciplinaria y evaluadora.

Así visto, las escuelas desde la modernidad, en los siglos XVII-XVIII, muestran una tendencia a la evaluación de hecho siempre han sido evaluadoras pero nunca se manifestó con tal fuerza la necesidad de hacer evidente el proceso evaluador hasta el advenimiento del neoliberalismo podríamos decir que hacia los ochenta del siglo XX se vive una “segunda ola” evaluadora, más explícita y clara que nunca antes.

Finalmente, el proceso de evaluación ha permitido desmembrar la vieja relación salarial existente en las instituciones de educación superior, manteniendo un salario base muy pequeño y completando el ingreso a través de becas individuales cuyo monto depende de los resultados obtenidos en la evaluación. El salario indirecto de las becas no forma parte de las prestaciones contractuales. A este esquema de regulación salarial se le ha denominado “deshomologación”, en tanto cada profesor investigador tendrá un salario diferente con base en sus esfuerzos y atributos que logren ser evaluables y que se orienten a las actividades preferentemente establecidas a nivel institucional.

La evaluación en México

Una definición de evaluación que se ha usado –muchas veces de manera implícita– y que puede ser muy útil para entender el curso que siguió la implantación de ella en México es: *“El uso de cualquier medición sistemática basada en indicadores que arrojen resultados cuantitativos de las actividades y*

prácticas realizadas en las universidades o instituciones de educación superior (IES), y que engloban a la docencia, investigación, difusión de la cultura y a la gestión institucional, a través de un conjunto de modelos diseñados externamente' (Recéndez, 2006).

Destaca en la anterior definición el énfasis que se pone en el uso de modelos e indicadores externos, es decir definidos no desde el interior de la comunidad de aquellos que son evaluados; sino que vienen del exterior. Lo cual hace que la evaluación en principio, sea –para el caso de México– una estrategia absolutamente externa a la dinámica que se seguía habitualmente dentro de las universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) en general y que, con el paso de poco tiempo, se convirtió en una “cultura de la evaluación” aceptada –mal que bien– por la generalidad de los docentes de nivel superior y posgrado mexicanos.

En México el fenómeno de la evaluación llegó hacia finales de los ochenta y principio de los noventa del siglo pasado, es decir, tiene en función algo más de cinco lustros, que es prácticamente toda una generación de académicos. Estamos en el punto en que los aludidos están saliendo, por jubilación u... otra razón, pero son ellos los docentes que tuvieron la oportunidad de ver un funcionamiento diferente de las IES, que conocieron del papel protagónico que pueden tener los estudiantes y hasta los docentes, pero que también conocieron el más reciente ascenso de la universidad evaluadora, la “segunda ola” de la escuela evaluadora y que algunos autores llaman “la universidad neoliberal” (Recéndez, 2006).

El camino que siguió la institucionalización de la política evaluadora tiene su materialización en 1979, con la creación de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), a través de la cual se refuncionaliza otra institución ya existente pero que sobrevivía en una actividad absolutamente anónima e intrascendente la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que a partir de ese momento ha hecho suyo el discurso de la autoevaluación institucional y ha conocido mejores momentos financieros y un alto reconocimiento gubernamental. Además se apoyaría en una nueva estructura que había sido pensada para evaluar a los investigadores susceptibles de recibir un apoyo económico adicional, previa evaluación, el Sistema Nacional de Investigadores, creado en 1984.

Dependientes de la CONPES se crearon dos entidades evaluadoras: de las universidades e IES en general (CONAEVA) y de las instituciones de orientación tecnológica (COSNET).

Más adelante –en 1991–, se formaron los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), cuya misión fundamental es evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan y formular recomendaciones puntuales para su mejoramiento. Su peculiaridad es que ya están integrados por “pares” académicos. Este fue un acuerdo entre CONPES y ANUIES.

Un mecanismo más reciente es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), cuyo objetivo es consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los programas de educación superior. Casi de manera paralela se han echado a andar los Fondos para el mejoramiento de la Educación Superior (FOMES), el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el Programa Nacional de Becas al Desempeño Académico de los Docentes. No se debe olvidar el papel, cada vez más relevante, que ha adquirido el Consejo Nacional para la Evaluación (CENEVAL) que en su carácter de institución no gubernamental, pero finalmente beneficiada por

los amplios contratos de las instituciones educativas públicas, se dedica a la evaluación de los estudiantes de nivel superior, de posgrado y de nivel medio superior, así como a exámenes de egreso que juegan la función de certificación profesional. Lo que unifica a todas estas instituciones es que su función o bien es exclusivamente la evaluación o, ejercen su función a través de una previa evaluación de su funcionamiento o de sus resultados. En México, a la fecha, se evalúa a los alumnos, a los docentes y a las instituciones educativas.

Se puede decir que en México se ha instituido de manera amplia una cultura de la evaluación, nacida en el exterior pero “tropicalizada” y que ha sido absolutamente exitosa en el nivel superior y de posgrado. En otros niveles del sistema educativo mexicano apenas se inicia su incursión, o bien se ha aplicado parcialmente.

La estructura corporativa del sistema educativo mexicano se puede valer eficientemente de las estrategias de evaluación para desgastar los feudos de dominación sindical y las relaciones salariales colectivas (Cazés Menache, 2003).

Con todo este aparato institucional destinado a la autoevaluación institucional y a la evaluación, se estructuró un esquema ideal de evaluación que es incuestionable y opera, hasta la fecha, con un marco normativo que se puede sintetizar en los siguientes puntos:

La evaluación:

- a) Es voluntaria.
- b) Es individual.
- c) Fortalece la investigación.
- d) Desarrolla una cultura “científica”.
- e) Eleva la calidad y la productividad.
- f) Promueve sistemas abiertos de investigación y con ello crea redes.
- g) Es institucional y posee reglas “equitativas” que se aplican de manera igual a todos.

Este encuadre reconoce socialmente a las instituciones y docentes que –desde el punto de vista de este marco– operan eficientemente y con calidad; dicho de otra manera, confiere –a través de su evaluación– al conocimiento el estatus de “conocimiento legal”, en tanto se ajusta a los criterios y condiciones definidos por ellos mismos. Desde hace veinte años, en México sólo es de calidad el producto intelectual validado por organismos institucionales, tanto internos como externos (López Leyva, 2008), es decir, en tanto documentos de dominación son al mismo tiempo mecanismos a través de los cuales se está ejerciendo una violencia simbólica.

En la aplicación de las prácticas de medición, clasificación y evaluación todo está mediado por la violencia simbólica, es una práctica control que resulta un sutil ejercicio del poder de dominación. Y es este modo de dominación lo que permite a un orden social reproducirse en el reconocimiento y desconocimiento de la arbitrariedad que lo funda.

Pero también fue claro que el poder derivado de la evaluación se ha convertido en un poder casi privado, un pequeño monopolio que en lo fundamental está en manos de unos cuantos actores de la sociedad. Esta estructura hace que unos pocos sean los “dueños” del saber y del poder y otros, muchos, estén bajo el poder y son sometidos al control mediante una fórmula simple: son sujetos de la evaluación.

El aparato evaluador ya estaba en pleno funcionamiento en México hacia la segunda mitad del sexenio de Carlos Salinas de Gortari y fue el momento en que se consolidó un grupo de trabajo, en el cual participaron una decena de personajes, que hasta la fecha sigue ejerciendo un poder casi absoluto sobre el sistema educativo y de evaluación en México.

Los que evalúan, o la acción microfísica del poder

En uno de sus textos, Pierre Bourdieu usó –de manera un poco circunstancial– el término *happy few* para identificar a un pequeño grupo de intelectuales que realizan esfuerzos sobrehumanos –pero exitosos– para construir barreras que impidan que “la multitud”, o la masa de “intelectuales plebeyos” compartan, junto con ellos, los mismos espacios, conservados –más o menos puros– gracias a sus ingentes esfuerzos.

Ser happy few es una marca de distinción que ayuda a que los mejores del mundo intelectual... “se conozcan y reconozcan en el gris de la muchedumbre y aprendan su misión que consiste en ser pocos”... (Bourdieu, 1991) y yo agregaría: ...y felices. “Pocos pero felices” podría ser una traducción válida.

Los *happy few* gozan de un alto reconocimiento social, disponen de los mecanismos y estructuras de poder que les permite definir la reglas, normas, tipologías y condiciones que les permitirá a ellos, pero además al resto de la sociedad, hacer una distinción aún más estratificada y detallada del papel que ocupará cada uno de los que conviven en el amplio grupo de las grandes masas a quienes nadie reconoce. Ellos abren “un juego” donde, eventualmente alguno de la intelectualidad plebeya es cooptado para integrarse a los *happy few*. El juego en sí es un tipo de violencia simbólica, pero aún así tiene una gran capacidad para seducir a la mayoría de los intelectuales plebeyos. En la medida en que los atributos de los examinados se ajusten a los estándares definidos por los *happy few* habrá una recompensa, material o simbólica. Dentro de lo simbólico está el compartir de manera eventual la función de examinador, no para definir estándares, sino para aplicar –lo más estrictamente posible– el marco evaluador predefinido. En el mejor de los casos, están en libertad de proponer mejores formas de aplicar las “normas”, nunca de cuestionar, nunca de defender las condiciones de sus colegas. En lo que pueden contribuir es en crear obstáculos que prevengan “las trampas” con que los plebeyos se las ingenian para salir falsamente mejor calificados. En esos “dorados momentos” pareciera que ya son parte de los *happy few* y eso les recompensa, al menos simbólicamente.

La evaluación es poder y el poder seduce, pero el aterrizaje de las estrategias de acción del poder ocurre necesariamente a través de la conformación de un conjunto de formas de actuar y de pensar, es decir, la conformación de un *habitus*. La presencia del *habitus* implica la integración de dos órdenes; un orden externo que determina lo posible en toda acción y la producción humana, incluyendo las que buscan la transformación de conductas y estructuras objetivas que lo determinan.

En este orden de ideas, sigue siendo el examen el elemento material que posibilita la interacción entre los *happy few*, los evaluadores efímeros y los intelectuales plebeyos; lo único que está en cuestión es: 1) quién diseña el examen; 2) quién lo aplica, y 3) quién es el examinado.

Es precisamente el nuevo *habitus* de los universitarios el que hará que coincidan los valores académicos individuales de los profesores e investigadores de base, y de los evaluadores efímeros, es decir los desprovistos de poder, con los esquemas construidos por los que residen en el primer círculo de la evaluación, por los que efectivamente si poseen el poder, pero que no lo comparten más que entre ellos mismos. Independientemente de la posición que se tenga respecto al examen, todos deberán coincidir en que la evaluación es algo positivo y deseable.

El proceso de evaluación es un conjunto de agresiones simbólicas que no solo se aceptan como normales y deseables sino que "...se dotan de una eficacia suplementaria cuando toman el aspecto de la impecable neutralidad de la ciencia..." (Bourdieu, 1988). Los investigadores solo tienen sus creencias sobre lo que debe ser la ciencia, la responsabilidad, el honor; lo cual se confronta con un esquema de gestión académica institucional que aún privilegia el amiguismo y manipula clientelamente el otorgamiento de constancias de desempeño, reafirmando en el conjunto de investigadores la necesidad, primero de sostener la evaluación como alternativa para escapar del clientelismo institucional y segundo, la necesidad de endurecer los procesos de evaluación como forma de prevenir comportamientos corruptos de sus colegas.

Uno de los propósitos del programa de estímulos al desempeño académico es transformar el *habitus* de los docentes investigadores. Las anteriores prácticas los mantenía ocultos e indiferenciados, ahora a través de la evaluación se vuelven visibles y se van distinguiendo entre sí. Pero además, al aparecer en escena son susceptibles de ser medidos y ayudan a la conformación de estadísticas que historizan el comportamiento de los rendimientos y facilitan el refinamiento de la propia evaluación.

Las prácticas son a su vez un *habitus*, es decir una construcción simbólica realizada en función de una manera de hacer que proviene de la experiencia social objetivada, garantiza la incorporación de dicha experiencia y garantiza la incorporación de los productos, todo ello como consecuencia de la presencia histórica de las prácticas.

El comportamiento de los profesores investigadores ante la evaluación está lejos de poder ser encasillado dentro del término de lo *kitsch*, es decir, no son precisamente una mala imitación de los *happy few*, están más allá del simple deseo de querer ser identificados como científicos "exigentes", de hecho expresa la manera sutil en que se manifiesta el poder, pues este no se opone abiertamente a los universitarios, más bien "fluye" por todos ellos.

Al parecer existe una fuerte tensión entre el advenimiento de un nuevo *habitus* y las prácticas institucionales excesivamente tradicionales. En este momento, los universitarios participan en calidad de sujetos pasivos y las instituciones operan como "paredes de contención" que es imprescindible que se flexibilicen para asumir en otros términos lo inevitable de los procesos de evaluación.

Conocer el mecanismo de funcionamiento y operación de la evaluación ayudará a intentar darle direccionalidad desde las entrañas mismas de la intelectualidad plebeya.

Bibliografía

- BARBA, A., y MONTAÑO, L. (2001): *Universidad, organización y sociedad. Arreglos y controversias*. Ed. UAM-Porrúa: México.
- BELTRÁN RUEDA, M.; DÍAZ BARRIGA, F., y DÍAZ PONTONES, M. (2003): *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. Ed. UAM-UABJO-UNAM: México.
- BOURDIEU, P. (1991): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Ed. Taurus Humanidades: España.
- (1965): *Un arte medio*. Ed. Gustavo Gili: Barcelona.
- CAZÉS MENACHE, D.; IBARRA COLADO, E., y PORTER, L. (2003): *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*, tomo I. Ed. UNAM-CIICH. Colección Educación Superior: México.
- FOUCAULT, M. (1976): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ed. Siglo XXI: México.
- (1968): *Las palabras y las cosas*. Ed. Siglo XXI: México.
- LAHIRE, Bernard (2005): *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Ed. Siglo XXI: Argentina.
- LÓPEZ LEYVA, S. (2008): *Evaluación de la educación superior en México. Enfoques teóricos y compromisos institucionales*. Ed. Origami-UAS: México.
- ORNELAS, J. (2008): *Educación y neoliberalismo en México*. Ed. BUAP: México.
- PÉREZ ROCHA, M. (1983): *Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano*. Ed. Línea. UAG-UAZ: México.
- PORTER, L. (2007): *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. Ed. UNAM-CIICH. Colección Educación Superior: México.
- RECÉNDEZ, M. C. (2006): "Circuitos de poder global y reforma universitaria neoliberal. La política de la evaluación como afirmación de la reforma en México". Tesis de doctorado en Sociología. BUAP-ICSH: Puebla, México.