



Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad
- CTS

ISSN: 1668-0030

ISSN: 1850-0013

secretaria@revistacts.net

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Argentina

Guaglianone, Ariadna

Los rankings internacionales y el posicionamiento de América Latina. Una mirada reflexiva.

Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad
- CTS, vol. 13, núm. 37, 2018, Febrero, pp. 113-126

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92457720011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

**Los rankings internacionales y el posicionamiento de América Latina.
Una mirada reflexiva**

**Os rankings internacionais e o posicionamento da América Latina.
Um olhar reflexivo**

***International Rankings and the Positioning of Latin America.
A Reflective Look***

Ariadna Guaglianone *

Este artículo realiza una breve revisión de los rankings internacionales de universidades e identifica los tres más relevantes y con mayor influencia en las instituciones de educación superior. Analiza sus características distintivas y cómo sus resultados imponen un modelo de universidad: el de la universidad elitista de investigación. La universidad de “clase mundial” representa el modelo deseable y coloca en una situación de marginalidad a las universidades latinoamericanas.

Palabras clave: rankings internacionales; instituciones de educación superior; universidades de clase mundial; aseguramiento de la calidad; evaluación

113

* Universidad Abierta Interamericana, Argentina. Correo electrónico: ariadna.guaglianone@uai.edu.ar.

Este artigo realiza uma breve revisão dos rankings internacionais e identifica os três mais relevantes e com maior influência nas instituições de ensino superior. Analisa as características distintivas deles e como os seus resultados impõem um modelo de universidade: o da universidade elitista de pesquisa. A universidade de “classe mundial” representa o modelo de universidade desejável e coloca em uma situação de marginalidade às universidades latino-americanas.

Palavras-chave: rankings internacionais; instituições de ensino superior; universidades de classe mundial; garantia da qualidade; avaliação

This article briefly revises the international rankings and identifies the three with the greatest relevance and influence on higher education institutions. It analyzes their distinctive characteristics and how the results impose a university model: the elitist research university. The “world class” university represents the most desirable model and places Latin American universities in a situation of marginalization.

Keywords: international rankings; higher education institutions; world class universities; quality assurance; evaluation

Introducción

Los rankings mundiales de universidades -tales como el *Times Higher Education World University Rankings (THE)*, el *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*, o el *QS World University Rankings (QS)*- han ganado la atención de un gran número de actores en el ámbito de la educación superior. Las universidades se han visto condicionadas en distintos aspectos por la influencia que tienen tales dispositivos como instrumentos de evaluación y de aseguramiento de la calidad a través de la comparación internacional. Estos comparativos también han sido objeto de críticas de académicos e instituciones desde que comenzaron a publicarse. Sin embargo, esto no ha evitado que consigan un elevado grado de legitimidad y credibilidad en el campo institucional de las universidades, convirtiéndose en referentes de la noción de excelencia y de calidad (Altbach, citado en Villaseñor Becerra, Moreno Arellano y Flores Orozco, 2015).

Consideramos que la evaluación de las instituciones de educación superior es necesaria mientras proporcione información de calidad que permita orientar las prácticas educativas hacia un mejoramiento continuo. Sin embargo, los rankings internacionales parecerían no cumplir con esta condición, ya que fueron diseñados para evaluar la calidad de un grupo especial de universidades: las de clase mundial.

Este artículo analiza las características de los rankings internacionales más importantes, los rasgos principales del objeto de estudio de estas mediciones -la universidad- y específicamente las particularidades de las universidades latinoamericanas y su oposición a los rankings internacionales. Finalmente se sostiene una alternativa viable que permitiría focalizar la evaluación y al mismo tiempo tener en cuenta las diferentes características de las instituciones que conforman el sistema de educación superior a nivel mundial.

115

Los rankings internacionales

Los antecedentes más antiguos de los rankings internacionales se remontan a la década de 1870 en los Estados Unidos, pero recién en la primera década del siglo XXI adquieren una visibilidad sin precedentes, propiciada por la facilidad de la difusión a través de Internet. En particular se destacan tres rankings internacionales de mayor influencia a nivel mundial: el *Shanghai Jiao Tong University's Academic Ranking of World Universities* (2003), el *QS World University Ranking* (2010) y el *Times Higher Education Supplement* (2010).

En 2003 el Centro de las Universidades de Clase Mundial y el Instituto de Educación Superior de la Universidad de Shanghai Jiao Tong publican la clasificación *Academic Ranking of World Universities (ARWU)* con el propósito de conocer el posicionamiento de las universidades de China en comparación con las principales universidades conocidas como “de clase mundial”. Desde entonces se actualiza cada año. El ranking clasifica, aproximadamente, a más de mil universidades del mundo y publica en su sitio web las mejores 500. Utiliza seis indicadores para clasificar a las universidades de clase mundial:

- la cantidad de Premios Nobel o Medallas Fields que obtienen sus alumnos y profesores;
- el número de investigadores seleccionados por Thomson Scientific, cuyos trabajos son altamente citados;
- el número de artículos publicados en las revistas *Nature* o *Science* durante los últimos diez años;
- el número de artículos incluidos en *Science Citation Index – Expanded* (SCIE);
- el número de artículos incluidos en el *Social Science Citation Index* (SSCI);
- el desempeño per cápita con relación al tamaño de la institución.

Como se desprende de la ponderación de los indicadores, el sesgo hacia la investigación es prácticamente absoluto, no ponderándose en ningún caso los fines y propósitos de la universidad ni el contexto social, económico y cultural de su inserción. Es necesario destacar la atención que generan sus resultados por parte de los medios de comunicación, gestores universitarios, ministerios y políticos influyentes en el área de la educación superior. A pesar de las críticas y los sesgos que contiene el ranking, su importancia parecería aumentar con el paso del tiempo, influyendo en las políticas educativas de algunos países, donde la inclusión de cierto número de instituciones de educación superior en los primeros lugares del ranking se ha convertido en una meta educativa (López-Cózar, 2012).

El *Times Higher Education*, creado en 2010 en Reino Unido, sostiene una visión más holística de clasificación de las universidades de clase mundial, ya que toma como parámetros sus misiones centrales: enseñanza, investigación, transferencia de conocimiento y perspectiva internacional. Sin embargo, la ponderación de los indicadores está centrada en la reputación (percepción acerca de la excelencia en investigación y encuesta de prestigio centrada en la investigación) y en el papel dominante de la producción en investigación (publicaciones y citaciones), mientras que los indicadores que hacen a la medición de la enseñanza son indirectos. Nuevamente, puede observarse que el modelo de calidad implícito en la evaluación obedece al tipo de universidad de investigación centrado en la excelencia en la investigación.

El *QS Ranking* fue creado en 2010, también en Reino Unido, y se distingue del resto por avanzar en mediciones por disciplinas y regiones, utilizando una metodología que abarca seis indicadores de desempeño en cuatro áreas: enseñanza, investigación, empleabilidad e internalización. El ranking pondera la reputación académica de los empleadores y de los graduados otorgándole el 60% del puntaje de la evaluación. Esta ponderación de la evaluación vuelve a centrar la variable “prestigio” como indicador de calidad. Este ranking publica, también, el *QS-Estrella*, donde se les adjudica a las universidades de “clase mundial” un número de estrellas (entre 0 a 5) de acuerdo con 50 indicadores agrupados en categorías como investigación, internalización, enseñanza, empleabilidad, infraestructura, aprendizaje a distancia e innovación, entre otros. Asimismo, incluye el criterio de especialistas de la educación superior. QS publica, además, un ranking específico para América Latina que incluye a las 300 principales universidades de la región. La clasificación utilizada retoma indicadores como reputación académica, reputación de los empleadores, citas a trabajos y artículos de la universidad, relación docente–alumnos, trabajos y artículos

presentados por los docentes de la universidad, porcentaje de doctores y despliegue de la universidad en Internet (Barsky, 2014).

La proliferación de los rankings dio lugar al surgimiento de rankings globales que toman aspectos específicos de las instituciones. Entre ellos encontramos el Ranking Web de Universidades (*Spanish National Research Council's Webometrics*), el *SCImago Institutions Ranking* sobre publicaciones científicas producidas por las universidades, el *Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities* (NTU) y el *International Colleges and Universities*. Estos rankings clasifican a las universidades por su presencia e impacto en la web, por las publicaciones científicas producidas por los docentes a través de estudios bibliométricos para analizar y clasificar el desempeño en artículos científicos, y por la visibilidad de las universidades en las redes sociales.

En síntesis, podemos afirmar que la mayoría de los rankings universitarios internacionales actuales se centran en la medición de la reputación y el prestigio de las universidades, simplificando el concepto de calidad y tomando como modelo el de las universidades de investigación europeas y norteamericanas. La diversidad de perfiles y funciones dificulta la definición de la calidad académica de las universidades con un valor único; para poder definirla debería contemplarse la multiplicidad de funciones: docencia, investigación, extensión y vinculación con el medio, entre otras.

En esta línea, América Latina y la Unión Europea elaboraron el fallido Mapa de Educación Superior en América Latina y el Caribe (MESALC) y el *U-Multirank*, con una concepción basada en información multivariable no valorativa.

117

MESALC fue creado por UNESCO-IESALC para promover la articulación de los sistemas nacionales de información sobre la educación superior en la región y contemplar la generación de estos espacios en aquellos países carentes de la infraestructura necesaria. Buscaba profundizar el conocimiento de la educación superior y promover la cultura de la información. Para ello se elaboró un articulado de descriptores, variables e indicadores orientados al diagnóstico de la situación académica de cada nación; este articulado estaba acompañado por un glosario de la educación superior que permitía identificar y definir los conceptos básicos utilizados en la implementación del proyecto. Las categorías y los datos estadísticos comprendían una base de información en escala que permitía al usuario adoptar tres perspectivas: regional, nacional e institucional. El sistema de información en línea de MESALC contemplaba las funciones básicas que permiten la interacción académica intra e inter institucional, nacional y regional. Estas funciones se podían ubicar en los siguientes puntos: la recolección de datos estadísticos a través de formularios en línea; la importación y exportación masiva de datos; el manejo de contenidos e información general relacionada a la educación superior en América Latina; y la creación de un grupo de indicadores de la educación superior.¹

1. A pesar de los avances logrados por el proyecto MESALC y de su asociación al proyecto INFOACES, financiado por la Comisión Europea para la creación de indicadores con el fin de crear tipologías para las universidades de América Latina, ambos proyectos no lograron concretarse.

U-Multirank utiliza la clasificación a través de un mapa, en lugar de tipologías. El mapa permite al usuario conocer las instituciones de educación superior comparando libremente indicadores de su preferencia. El ranking brinda la oportunidad de observar el desempeño de las instituciones en diversas áreas: la investigación y los enlaces de investigación, la enseñanza-aprendizaje, la orientación internacional y el compromiso regional. De esta manera, las instituciones pueden ser ponderadas por un conjunto de indicadores multidimensionales y comparadas con instituciones similares, permitiendo a los usuarios desarrollar rankings personalizados en relación con sus propias preferencias e intereses.

La naturaleza de la organización universitaria

Las características de los rankings internacionales basados en la ponderación de ciertos indicadores sobre otros, fomentando dentro del sistema de educación superior una carrera por la reputación liderada por los resultados en la investigación y un modelo isomórfico centrado en las universidades “de clase mundial”, desarticula la naturaleza de la organización universitaria, cuyas particularidades la diferencian del resto de las organizaciones. Como objeto de reflexión teórica, la universidad supone reconocer la distancia que separa a este tipo de organización de otras. Varios autores han intentado dar cuenta de las características que la distinguen desde distintas perspectivas: Weick (1976), Clark (1992) y Bourdieu (1984), entre otros.

118

La universidad es una institución altamente compleja cuyo núcleo fundante se encuentra alrededor de la producción y reproducción del conocimiento, dándole un carácter organizacional único (Cox y Courad, 1990). Posee una racionalidad y una forma de gobierno distintivas. Pensando en los conflictos y las negociaciones de los actores, Weick (1976) supone que, a diferencia de la imagen de la permanencia de los vínculos que se derivan de la idea de comunidad universitaria, lo que distinguiría a esta organización es su débil articulación caracterizada como “acoplamiento laxo”. Este concepto alude a la existencia de un conjunto de elementos o ámbitos que, interdependientes, mantienen sin embargo su identidad y cierta evidencia de su separación lógica y física, al tiempo que su interacción es circunstancial y débil en sus efectos mutuos.

Burton Clark (1992) sostiene que las universidades estarían asociadas a la imagen de una “anarquía organizada”, producto de la disolución de los objetivos en la multiplicación de funciones, como así también de la capacidad que las demandas introducidas por los sujetos que la universidad procesa tienen para reorientar la toma de decisiones y el resultado de los procesos educativos. A su vez, esta anarquía estaría determinada por la escasa formalización de los saberes que sostienen los procedimientos organizacionales y por la autonomía que demandan los profesionales que protagonizan la vida universitaria, divididos en sus lealtades y reticentes a todo control que no sea el de sus pares.

Bourdieu (1984) también define a la universidad como un campo con tensiones propias, donde las lógicas académicas se abordan desde la mirada de las diferencias sociales y económicas que se materializan en su interior, como disputas entre

facultades que reproducen la estructura social dominante. Para poder entender el análisis que plantea Bourdieu debemos considerar la noción bourdieana de “campo”, que da cuenta no sólo de la existencia de lugares o posiciones diferenciales en un determinado espacio, sino que dicho espacio se estructura y funciona precisamente a partir de las relaciones que se establecen entre los ocupantes transitorios de estas posiciones. Conjuntamente, los componentes de lucha y de disputa constituyen un rasgo esencial de todo campo, que condiciona y determina la acción y las diferentes estrategias que ponen en juego cada uno de los ocupantes de las posiciones. La especificidad de cada campo -sea el artístico, el intelectual, el político, el burocrático o el científico, entre otros- viene dada por el tipo de capital que lo regula.² Y como todo campo, el universitario se estructura con la lógica propia en la que se articulan los principios de jerarquía y legitimidad. Ambos principios permiten comprender las diferencias en el reconocimiento social de las instituciones y disciplinas académicas, teniendo en cuenta a la vez la autonomía relativa del campo universitario en relación con otros, especialmente el del poder.

El mundo universitario es el escenario de una controversia en torno al derecho de decir la verdad sobre él mismo y sobre el mundo social en general. En este sentido, la universidad es el espacio del monopolio de la verdad y constituye un lugar de disputa entre las disciplinas y sus criterios de apreciación y calificación y un campo de disputa dentro de las propias disciplinas (Bourdieu, 1984). El mundo universitario es, en definitiva, un campo de luchas de poder entre individuos que ocupan distintas posiciones en un espacio no sólo académico, sino también social, ya que el tener más o menos poder en la universidad no se debe sólo a la valía y el prestigio de un profesor o investigador en particular, sino también a las relaciones sociales de poder del individuo en cuestión, que a su vez se debe -en parte- a esa posición académica.

119

Tomando la noción de campo de Bourdieu podemos sostener, entonces, que los rankings internacionales entran en la arena política, constituyéndose en el subcampo de las universidades de “clase mundial”, y participan en la distribución del capital simbólico al favorecer cierta lógica institucional, establecer la pertenencia y la distinción y proporcionar nuevas herramientas para crear legitimidades y ventajas posicionales dentro del campo de la educación superior (Enders, 2015).

La homogenización de la diversidad

Las universidades son organizaciones complejas que articulan una diversidad de funciones, áreas disciplinarias y tradiciones. Tienen historias, misiones y objetivos que las diferencian entre sí y que implican calidades multidimensionales. Asimismo, poseen diversas funciones: la enseñanza, la investigación, la interacción con el medio y la transferencia de conocimientos, entre otras. Entonces, si las universidades son

2. Bourdieu distingue tres tipos de capital cultural: el heredado, transmitido en la socialización primaria y familiar; el instituido, constituido por los libros escolares; y el cultural objetivado, que se correspondería con los libros y otros recursos físicos asociados.

entes heterogéneos, ¿es posible unificar en un número dentro de una tabla de clasificación todas las funciones que desarrolla una universidad? ¿Se puede definir la calidad o excelencia de la educación superior en estos términos?

La calidad es un concepto proveniente del campo disciplinario de la administración de empresas; su apropiación cultural ha sido un proceso paulatino y expandido originalmente desde los Estados Unidos y Japón hacia otros campos del desempeño productivo (Rodríguez, 2011). El concepto de excelencia universitaria traduce una concepción académica del proceso educativo, que supone el establecimiento de estándares crecientes de exigencias en el aprendizaje y en el conjunto del proceso de la enseñanza. Ha sido definida de la siguiente manera:

“(…) en relación con el educando individual, excelencia significa un desempeño realizado al máximo de la habilidad individual en modos que ponen a prueba los límites máximos personales en las escuelas y en el lugar de trabajo. En relación con las instituciones educativas, excelencia caracteriza a la universidad que establece altas o ambiciosas expectativas y metas para todos los educandos y luego trata en toda forma posible de ayudar a los estudiantes a alcanzarlas” (National Commission on Excellence in Education, 1983).

120

Supone, por lo tanto, la aplicación de los más altos niveles de exigencia hacia todos los actores que intervienen en el proceso educativo universitario -desde el aula hasta la sala de exámenes, desde la teoría hasta las prácticas- para que los alumnos aprendan cada vez más y mejor, para que los profesores enseñen y para que los procesos académicos y administrativos sean conocidos y funcionen.

Los rankings transforman a la universidad en un objeto comparable, introducen en el imaginario social la idea de que todas las universidades del mundo pertenecen a una misma clase de objeto y provocan, así, la supresión de las diferencias de contextos, misiones y condiciones de producción y reproducción, lo cual lleva a una descontextualización dentro de las clasificaciones y convierte a las cualidades en cantidades dentro de una tabla que permite la creación de jerarquías de universidades, produciendo una universidad de “clase mundial” imaginaria que puede calcularse según los estándares considerados de excelencia (Enders, 2015).

Siguiendo esta lógica, los rankings construyen un modelo de calidad y excelencia a través de indicadores basados exclusiva o predominantemente en la reputación vinculada a la investigación. No sólo favorecen la investigación por encima de otras actividades, sino que la privilegian dentro de ciertas disciplinas, contribuyendo a una lucha por prestigio entre las distintas comunidades disciplinarias.

Características de la universidad latinoamericana

Las universidades en América Latina fueron creadas con las primeras administraciones coloniales españolas y ganaron un fuerte impulso con los movimientos de independencia a principios del siglo XIX. Estas instituciones, en su gran mayoría, se fundamentaron en el modelo napoleónico de universidad, basado en carreras profesionales y articulado a los intereses de la Iglesia y las clases altas de la sociedad. Este modelo también se caracterizaba por su contraposición al modelo humboldtiano, que enfatizaba en la investigación científica.^{3,4}

Transformaciones profundas ocurrieron a partir del movimiento reformista en el inicio y durante el siglo XX, cuando las universidades se constituyeron en pilares de la movilidad social, la urbanización y la modernización.⁵ En las últimas décadas las universidades fueron nuevamente transformadas por un proceso de expansión con una diversidad de ofertas, objetivos, misiones, y por una importante masificación.⁶ Las principales tendencias de cambio de la educación superior latinoamericana se pueden resumir tomando en cuenta el análisis que reactualiza Brunner (2007). Su trabajo se focaliza en dos perspectivas que permiten el estudio de las organizaciones universitarias. Por un lado, el régimen de producción de conocimiento avanzado y de certificados, que conlleva a una división del trabajo y los roles que a partir de ella se desarrollan. Por el otro, el régimen del poder y sus distribuciones, que articulan desde dentro a las universidades y hacia fuera acoplan de diferentes maneras los intereses de la corporación universitaria con el Estado, la sociedad civil y el mercado.

Considerando el interés del artículo y tomando en cuenta el régimen de producción de conocimiento y certificaciones, observamos que las universidades latinoamericanas han evolucionado hasta convertirse, en general, en instituciones de transmisión y certificación de conocimientos; es decir: se encuentran casi exclusivamente inclinadas al desarrollo de su función docente (Brunner, 2007). Asimismo, los procesos de diferenciación institucional se han acelerado con la proliferación de universidades, institutos universitarios, sedes, subsedes, unidades, niveles y programas de enseñanza, entre otros. Para Brunner, esta diversificación institucional “ha colapsado también la idea de la Universidad (...) la idea del modelo humboldtiano de una institución autónoma de conocimiento que (...) debía combinar

121

3. Creada por Napoleón, la “Universidad Imperial” reunió bajo su mandato la enseñanza pública en todo el Imperio. Era una educación técnica, profesional, basada en la ciencia pero con escaso vínculo con la investigación. La consolidación de las carreras profesionales en Francia fue un producto inevitable de los cambios de la sociedad francesa antes y después de la Revolución (Guaglianone, 2013).

4. W. Humbolt integró los procesos de investigación -patrimonio de las academias- a las universidades e inició así la construcción de las “universidades de investigación”. El centro del debate se ubica entre las academias y las universidades para el mejor desarrollo de la ciencia y no para el mejoramiento de la universidad con la incorporación de la investigación (Guaglianone, 2013).

5. En 1918 se produjo en la Argentina el movimiento conocido como la “la Reforma del 18”, constituyendo un estallido social que recuperó la tradición feudal corporativa de Bolonia y enarboló los idearios del autogobierno, la representación de los estudiantes y los graduados, la modernización de la enseñanza y un fuerte compromiso social, entre otros cambios.

6. La educación superior en América Latina se ha expandido en los últimos 15 años. La tasa promedio bruta de matrícula ha crecido del 21% al 43% entre 2000 y 2013. En la actualidad el sistema incluye a unos 20 millones de estudiantes, 10.000 instituciones y 60.000 programas (Banco Mundial, 2017).

en su seno, de una manera estructuralmente articulada, la investigación avanzada y la docencia superior”. En América Latina, la imposibilidad del desarrollo del modelo humboltiano proviene de dos causas fundamentales: la presión de los incesantes procesos de diferenciación y de masificación de la matrícula de enseñanza superior. En la misma línea, Brunner (2012) sostiene que en la mayoría de los países latinoamericanos predominan instituciones universitarias que brindan instrucción, otorgan certificaciones y forman técnicos–profesionales estandarizados en base a una secuencia lógica organizada en entrenamientos específicos y actividades.

Un informe sobre la educación superior en Iberoamérica (CINDA, 2011) declara que entre las casi 4000 universidades iberoamericanas (3999), sólo 62 (menos del 2%) se podrían denominar universidades de investigación según su producción científica medida bibliométricamente. Un segundo grupo compuesto por 69 instituciones puede considerarse como integrado por universidades con investigación (1,7%). Finalmente, un tercer grupo compuesto por 133 instituciones (3,3%) estaría integrado por “universidades emergentes” a la investigación. En síntesis, el 93% de las casi 4000 instituciones universitarias en Iberoamérica debe clasificarse como instituciones puramente docentes, incluyendo en ellas un grupo de más de 1100 instituciones (28%) que tienen una actividad artesanal de investigación (Brunner y Ferrada, 2011).

La postura latinoamericana frente a los rankings

122

Las características de las universidades latinoamericanas hacen que la posición frente a los rankings sea muy crítica, basada principalmente en objeciones relacionadas con la metodología empleada y el diseño para evaluar la calidad de un grupo de universidades conocidas como “de clase mundial”. Estas instituciones suelen reunir a los investigadores líderes en su disciplina, a los centros de investigación de prestigio internacional, una importante presencia de estudiantes internacionales, excelentes equipamientos e infraestructura y fuentes de financiamiento de orden público y privado (Salami, 2009).

La crítica central se expresa en la hegemonía de un modelo basado en la universidad de investigación. Se considera que el predominio del modelo de “universidad de investigación” como sinónimo de calidad excluye variantes que existen en países emergentes que también realizan y desarrollan actividades de investigación y transferencia, aunque con menos intensidad y recursos. No obstante la validez que pueden tener estos argumentos, se pone en evidencia la debilidad de los sistemas latinoamericanos de investigación e innovación a partir de las deficiencias evidentes en capital humano, infraestructura y financiamiento (Gacel-Ávila, 2017).

La crítica de las instituciones latinoamericana a los rankings internacionales reconoce sus antecedentes en distintos debates. Puede destacarse la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES), celebrada en París en 2009, donde se admitió la importancia de incentivar los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas, así como el pronunciamiento a la opción de construir o utilizar rankings como medio para evaluar el desempeño de programas, instituciones o

sistemas universitarios. Otro antecedente es el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores en América Latina y el Caribe, auspiciado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y realizado en 2011. Durante ese encuentro surgieron preocupaciones vinculadas con los rankings: la homogeneización de la diversidad de instituciones respecto al modelo predominante de universidad elitista de investigación de Estados Unidos y Europa y la consecuente pérdida de identidad de la universidad latinoamericana; la percepción sesgada acerca de la calidad y los resultados de las instituciones de educación superior de la región a partir de mediciones enfocadas principalmente en la circulación internacional de la producción científica; la influencia de estas visiones parciales en los tomadores de decisiones en las propias instituciones y en los gestores de las políticas públicas en el área a nivel nacional; la pérdida de legitimación de las instituciones de educación superior latinoamericanas, en particular de aquellas que impulsan modelos distintos al de la universidad centrada en la investigación; y la confusión de los rankings con los sistemas de información (IESALC-UNESCO, 2012).

Las instituciones latinoamericanas tienen una tradición universitaria fuerte que ha permitido el desarrollo de una gran variedad de universidades y proyectos de educación superior. Asimismo, existen rasgos comunes que identifican a las funciones sustantivas de las universidades -docencia, investigación, difusión cultural, extensión y vinculación- con una importante vocación social. Muchas de sus características, productos académicos y aportes a la realidad social no están representadas de manera adecuada por los rankings, en particular por los sistemas de clasificación de cobertura internacional.

123

Alternativas. La opción del *U-Multirank*

El *U-Multirank* se creó en 2014, financiado con fondos europeos. La dirección del proyecto fue encabezada por el Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) en Holanda y el Centre for Higher Education (CHE) de Alemania. El ranking fue concebido a partir de la certeza de que no es posible definir teóricamente qué es una buena universidad y es la principal crítica que se le hace al resto de los rankings internacionales; es decir: que utilizan parámetros arbitrarios, y que a pesar de ello los presentan como los parámetros definitorios de la calidad de “una buena universidad”.

El *U-Multirank* es una nueva clasificación mundial multidimensional de universidades y escuelas superiores; está orientada a los usuarios y abarca distintos aspectos de la educación superior: la investigación, la enseñanza y el aprendizaje, la orientación internacional, la transferencia de conocimientos y el compromiso regional. Se trata de una clasificación más exhaustiva, ya que muestra con mayor claridad los resultados de un número mayor de universidades y su potencial para contribuir al crecimiento y el empleo. El aspecto original de esta clasificación es que permite al usuario interesado seleccionar la importancia que le otorga a cada una de las variables a la hora de obtener una lista priorizada de universidades. Así, si los intereses se orientan hacia la investigación pura, es posible otorgar una mayor relevancia a esta categoría, por encima de -por ejemplo- el compromiso social con la

región donde se encuentra la institución. El *U-Multirank* refleja la diversidad de las instituciones y la variedad de dimensiones que puede tomar la excelencia universitaria en un contexto internacional. Los datos que utiliza provienen de una gran cantidad de fuentes: información provista por las instituciones; datos obtenidos de bases bibliométricas internacionales y de patentes; y encuestas a más de 60.000 estudiantes de las universidades participantes. De esta manera se ponen en contraste datos empíricos para comparar instituciones con perfiles institucionales similares y se permite al usuario el desarrollo de rankings personalizados, en términos de sus propios intereses y preferencias. En consecuencia, la posición de una institución está dada por el resultado de un conjunto de indicadores y no de ponderadores arbitrarios.

A modo de conclusión

Más allá de los cuestionamientos a los rankings universitarios, debe reconocerse que las universidades se encuentran insertas en un contexto temporal en el que la medición y las comparaciones institucionales a nivel internacional son inevitables. Estos procesos de comparación se han legitimado en el campo de la educación superior. El prestigio que se obtiene al posicionarse en rankings como el *Jiao Tong University's Academic Ranking of World Universities*, el *QS World University Ranking* y el *Times Higher Education Supplement* ha conseguido superar, internacionalmente, las certificaciones de las agencias nacionales e internacionales para el aseguramiento de la calidad.

124

Los criterios utilizados por la mayoría de los rankings más importantes se centran en la medición de la reputación y el prestigio, tomando como modelos las universidades de investigación europeas y norteamericanas. Esta ponderación refuerza la idea de las deficiencias metodológicas que tienen los rankings y pone en duda la confiabilidad de la evaluación de la calidad global de las instituciones. Es necesario tener presente que ninguna metodología puede asignar valor a una categoría como la calidad, eminentemente polisémica y multidimensional, a partir de un grupo acotado de dimensiones. Los rankings transforman a las universidades en objetos comparables e iguales entre sí, desdibujando sus diferencias de contextos, misiones, condiciones de producción y reproducción, y determinando cuáles son los criterios apropiados para la comparación, el éxito y la legitimidad en el campo de la educación superior.

Los sistemas de educación superior de América Latina se caracterizan, en términos generales, por una importante expansión: en ella están presentes pautas de diversificación de ofertas, objetivos y misiones, así como rasgos de convergencia y diferenciación entre los modelos institucionales que prevalecen en los países de la región. Las dimensiones utilizadas para la medición de los rankings internacionales no miden aspectos centrales que hacen al desarrollo de las universidades latinoamericanas: las funciones de docencia, la extensión y la vinculación con el medio social. Tampoco ponderan la contribución al desarrollo territorial y la misión social de las universidades en países con una gran necesidad de formación de profesionales y de difusión de una cultura científica (Albornoz y Osorio, 2017).

Las universidades latinoamericanas deben dar respuesta a una fuerte demanda social en un contexto muy diferente al de las universidades de “clase mundial” que surgen como modelos a seguir de los resultados de los rankings internacionales. En este sentido, se considera más factible avanzar en un modelo parecido al *U-Multirank* para construir un sistema de indicadores multidimensionales que admitan perspectivas diferentes según los usuarios y capten la diversidad horizontal de los sistemas de educación superior.

Bibliografía

ALBORNOS, M. y OSORIO, L. (2017): “Uso público de la información: el caso de los rankings de universidades”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS*, vol. 12, n° 34, pp. 11-49.

BARSKY, O. (2014): *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*, Buenos Aires, Teseo - UAI.

BOURDIEU, P. (1984): *Homo academicus*, París, Les Éditions de Minuit.

BRUNNER, J. J. (2007): *Universidad y sociedad en América Latina*, Veracruz, Biblioteca digital de Investigación Educativa Universidad Veracruzana.

BRUNNER, J. J. (2012): “La idea de universidad en tiempos de masificación”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), vol. 3, n° 7, pp. 130-143.

BRUNNER, J.J. y FERRADA HURTADO, R. (2011): *Educación Superior en Iberoamérica*, Santiago de Chile, CINDA.

BURTON, C. (1992): *El sistema de educación superior*, Ciudad de México, Nueva Imagen.

COX C. y COURAD, H. (1990): “Autoridades y Gobierno en la Universidad Chilena 1950 – 1989. Categorías y Desarrollo Histórico”, en C. Cox (ed.): *Formas de Gobierno en la Educación Superior: Nuevas perspectivas*, Santiago de Chile, FLACSO, pp. 51-109.

ENDERS, J. (2015): “Una ‘carrera armamentista’ en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, n° 176, pp. 83-109.

FERREYRA, M. M., AVITABILE, C., BOTERO ÁLVAREZ, J., HAIMOVICH PAZ, F. y URZÚA, S. (2017): *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*, Washington DC, Banco Mundial.

GACEL-ÁVILA, J. (2017): “La postura de América Latina y el Caribe frente a los rankings globales”, *Revista de la Educación Superior en América Latina*, n° 1, pp. 6-8.

GUAGLIANONE, A. (2013): *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*, Buenos Aires, Teseo-UAI.

IESALC-UNESCO (2012): *Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, Alcances y Límites*. Disponible en: <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/>.

LOPEZ-COZAR DELGADO, E. (2012): “Cómo se cocinan los rankings universitarios”, *Dendra Médica. Revista de Humanidades*, vol. 11, n° 1, pp. 43-58.

ORDORIKA, I. (2015): “Rankings universitarios”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, n° 173, pp. 7-9.

RIZO MARTÍNEZ, F. (2011): “Los rankings de universidades: una visión crítica”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, n° 157, pp. 77-97.

RODRÍGUEZ, M. (2011): *¿Calidad o excelencia universitaria? Paradigmas en el Siglo XXI, crítica, razón y ciencia*. Disponible en: <https://paradigmasenelsigloxxi.wordpress.com/2011/11/03/calidad-o-excelencia-universitaria/>.

SALAMI, J. (2009): *El desafío de crear universidades de rango mundial*, Banco Mundial.

126

SCHWARTZMAN, S. (1996): “Las universidades latinoamericanas en contexto”, en S. Malo y S. Morley: *La Educación Superior en América Latina - Testimonios de un Seminario de Rectores*, Banco Interamericano de Desarrollo y Unión de las Universidades de América Latina, pp. 7-28.

THE NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983): *A Nation at Risk: The imperative for Education Reform*, Washington DC.

VILLASEÑOR BECERRA, J., MORENO ORELLANO, C. y FLORES OROZCO, J. (2015): “Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, n° 175, pp. 41-67.

WEICK, K. (1976): “Educational organizations as loosely coupled systems”, *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n° 1, pp. 1-19.

Cómo citar este artículo

GUAGLIANONE, A. (2018): “Los rankings internacionales y el posicionamiento de América Latina. Una mirada reflexiva”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS*, vol. 13, n° 37, pp. 113-126.