El influjo de los rankings sobre la calidad en las universidades argentinas

A influência dos rankings sobre a qualidade nas universidades argentinas

The Influence of the Quality Rankings on Argentine Universities

Sergio Emiliozzi *

Los rankings universitarios vienen exhibiendo un impacto incremental en una amplia porción de la ciudadanía de los países del mundo desarrollado y en desarrollo. Ese impacto presenta dos registros bien definidos: por una parte, el que esos rankings tienen en la opinión pública, instalando una idea de calidad y de universidad en ella; por otra parte, el que se realiza hacia el interior de las mismas universidades. En este segundo aspecto, los rankings podrían comenzar a condicionar las políticas de las universidades. Por ello entendemos que constituye un discurso de tipo performativo. Este trabajo se propone indagar sobre esos efectos reconociendo la heterogeneidad de nuestro sistema, con el objeto de generar hipótesis sobre una tendencia que -se advierte- tiende a alcanzar una parte no menor de las instituciones del sistema universitario argentino.

Palabras clave: rankings; universidad; calidad; indicadores

* Profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: semiliozzi@sociales.uba.ar.

Os rankings universitários vêm demonstrando um impacto incremental em uma ampla parcela da cidadania dos países do mundo desenvolvido e em desenvolvimento. Esse impacto apresenta dois registros bem definidos: por um lado, o que esses rankings têm na opinião pública, instalando uma ideia de qualidade e de universidade nela; por outro lado, o que é feito dentro dessas mesmas universidades. Neste segundo aspecto, os rankings poderiam começar a condicionar as políticas das universidades. É por isso que entendemos que constitui um discurso de tipo performativo. Este trabalho tem como finalidade investigar esses efeitos, reconhecendo a heterogeneidade do nosso sistema com o objetivo de gerar hipóteses sobre uma tendência a alcançar uma parte não menor das instituições do sistema universitário argentino.

Palavras-chave: rankings; universidade; qualidade; indicadores

University rankings have been showing an incremental impact on a large part of the citizenry of both developing and developed countries. This impact has two well defined areas: firstly, the one that these rankings have on public opinion, setting an idea of quality and university within it; and secondly, the one that occurs within the universities themselves. With regard to the latter, the rankings could begin to condition the universities' policies, which is why we understand it to be a performative discourse. This article proposes to investigate these effects, recognizing the heterogeneity of our system, with the objective of formulating a hypothesis about a tendency that tends to reach not a small part of the institutions of the Argentine university system.

Keywords: *ranking; university; quality; indicators*

Introducción

Suele imputarse a los anglosajones el hábito de clasificar o disponer elementos por orden de importancia o preferencia. Tal hábito adquirió luego la denominación de "ranking" y, como sucede con muchas palabras de origen inglés, fue adoptada por otras lenguas. Actualmente se la emplea para referirse a una lista en la que se postulan tanto personas como instituciones que comparten algo en común, y a las cuales se les adjudica una posición determinada en función de ciertas cualidades. Desde hace unos años, el ranking ha permeado también el mundo de las universidades.

Los rankings universitarios vienen exhibiendo un impacto incremental en una amplia porción de la ciudadanía de los países del mundo desarrollado y en desarrollo. Con el paso del tiempo, inclusive, han ido emergiendo nuevos a medida que algunos países perciben que sus universidades pueden -comprensiblemente- quedar al margen de los grandes rankings internacionales. Ese impacto suele tener expresiones diferentes de acuerdo al país de que se trate. Es evidente que no tiene el mismo alcance en los países desarrollados, en especial en aquellos en los que se encuentran las universidades "mejor rankeadas" que en los países en desarrollo, en los que -excepcionalmente- puede verse alguna universidad entre los primeros 50 puestos.

El impacto en cuestión tiene, a su vez, dos registros bien definidos y con algunas claras intersecciones entre ellos. Por una parte, el registro que esos rankings tienen en la opinión pública. Con cierta frecuencia, cuando las empresas "rankeadoras" dan a conocer los resultados de cada año, los medios de comunicación suelen publicarlos acompañados de interpretaciones, comentarios y análisis sobre los motivos por los que muchas de nuestras universidades no ingresan a los primeros puestos o, en el mejor de los casos, acerca del porqué "pese a todo" aun algunas universidades aparecen en lugares expectantes dentro de esos ordenamientos. Es inevitable, por otro lado, que esos mismos análisis incorporen las miradas inherentes a cualquier forma de clasificación competitiva: las comparaciones con universidades de países vecinos, inclusive algunos con menos tradición en estudios universitarios, no hacen más que alimentar los juicios rápidos y los prejuicios sobre el sistema universitario local.

Estas reiteraciones y las frecuencias con las que los rankings aparecen en los medios de comunicación permiten pensar que -como ya han afirmado algunos especialistas- "los rankings han llegado para quedarse" y, poco permeables por ahora a las críticas, parecen fortalecer su presencia. Los medios de comunicación, por otra parte, son un eslabón fundamental en este discurso, puesto que, por su capacidad de difusión y de reiteración llegan a un público masivo e instalan en el tiempo una idea de calidad que, como veremos, porta el discurso del ranking.

En ese sentido, el segundo registro de ese impacto se observa hacia el interior de las mismas universidades. Los rankings tienen visibles efectos en el mundo académico y podrían comenzar a condicionar las políticas de las universidades, como de hecho ya lo hacen en algunos países, de manera silenciosa y sin mucho debate detrás. Se advierte que los rankings contribuyen a instalar una idea de calidad a la

cual las universidades responden ajustando criterios y dimensiones de funcionamiento internos destinados a cumplir con ello. En ese sentido, el discurso del ranking es performativo hacia el propio sistema universitario. Si la evaluación de la calidad en los años 90 supuso intensos debates al interior del mundo universitario, la "calidad rankeada" en la actualidad se instala -y modela un conjunto de prácticas- sin que ello genere mayores intercambios sobre sus efectos.

En este trabajo se aspira a repasar los modos con los que la noción de calidad comienza a instalarse a nivel local de la mano de la evaluación en Argentina, para luego dar cuenta de la concepción de calidad que, como contraste, traen incorporada los rankings universitarios. Empleamos aquí la noción de "discurso del ranking" como modo de referirnos a aquellas representaciones que son impuestas por ciertos actores y que terminan siendo aceptadas o compartidas por un público mayoritario o por instituciones. Aspiramos, por último, a tratar de dilucidar el impacto que ese discurso puede tener hacia el interior de las universidades. Desde ya que la heterogeneidad del sistema universitario argentino es un claro límite a la pretensión de relevar de manera integral ese impacto, por lo que nos ajustaremos a lo que entendemos son tendencias que no significan por ahora, en modo alguno, que se avance de manera inexorable hacia una implementación homogénea de esa forma de calidad. Finalizaremos con algunos interrogantes sobre los desafíos que enfrentan las universidades a futuro en relación a estos temas.

La calidad evaluada

El concepto de calidad se origina en el campo disciplinario de la administración de empresas. La apropiación cultural de ese concepto ha sido un proceso paulatino, progresivo y expansivo que desde los Estados Unidos y Japón se ha difundido al resto del mundo a la vez que hacia otros campos de la vida social. Ese concepto posee como rasgo principal el establecimiento de un conjunto de estándares de administración, de recursos y tecnología destinados a mejorar el proceso productivo y sus resultados o productos.

Sin embargo, la pregunta que ha caracterizado los intensos debates en torno a la noción de calidad en el mundo académico es si es posible su aplicación en un ámbito cuyos rasgos principales son la producción, la investigación y la transmisión de conocimientos. La pregunta emerge reactualizada a partir de la presencia de los rankings, y de la mano de otros interrogantes: ¿son medibles y cuantificables las dimensiones cualitativas del proceso educativo universitario? ¿Pueden desprenderse de los contextos y de los proyectos institucionales de las universidades, dando lugar a una idea "global" de calidad?

Ciertamente, los rankings poseen una cualidad que es en gran parte la clave de su éxito y la llave que abre la puerta a su difusión: logran reducir a un número la calidad de una cierta universidad y presentarla en un ordenamiento de posiciones donde es posible comparar sus resultados con los de otras. No es nuestro propósito aquí cuestionar sus debilidades metodológicas, ni su pretensión de reducir todas las misiones de la universidad a un solo índice. En todo caso, el interrogante se plantea

en torno a su eficacia para instalarse y volverse gravitante en la opinión pública en general, y en el mundo académico en particular.

Los rankings contienen una idea de calidad a la que usualmente se la acompaña con el adjetivo “global”. Esta idea de calidad universitaria, o de cómo debe ser una buena universidad, proveniente de la institucionalidad vigente, no es explícita y parece encarnar en la actualidad un discurso dominante que está influyendo de alguna manera en el funcionamiento de las instituciones universitarias. Las instituciones parecen comenzar a responder a los requerimientos de calidad de la institucionalidad vigente de una manera “adecuada y funcional”, movidas por fuerzas que “no necesariamente reflejan las creencias e ideas que abrigan las comunidades al interior de estas instituciones” (Reyes, 2016).

En la región, y especialmente en Argentina, es sabido que el debate en torno a la calidad en la educación superior se desarrolló intensamente en los años 90, si bien hay antecedentes previos que permiten entrever que la idea de calidad en la educación superior tenía ya cierto camino transitado.[1]

La evaluación de la calidad tuvo un recorrido sinuoso en la región en relación a los modos en que fue adoptado por cada realidad nacional, puesto que fue promovida por actores externos a la vida de las propias universidades. Generalmente apareció integrando un paquete de reformas que tenía, entre otros propósitos, la privatización de activos públicos y el ajuste estructural de la economía. Tal paquete fue conocido como "Reforma del Estado". En el plano de la educación superior, se han agregado temáticas tales como la necesidad de reformar las currículas para adecuarlas a las demandas del sector productivo, la promoción de nuevas modalidades de enseñanza destinadas a la adquisición de competencias antes que a la apropiación de contenidos, los cambios en las políticas de investigación, el incremento de la oferta y de la demanda de posgrados, entre otras. En función de eso, las propuestas fueron percibidas como estrategias de control desplegadas por esos actores externos que impactaban en la autonomía de las propias universidades. La promoción de una nueva racionalidad, en particular en las relaciones con el Estado, pretendió reemplazar a la planificación, elemento central del Estado de Bienestar.[2] En adelante, la evaluación apelará a una racionalidad ex post anclada en los resultados, comportamientos y logros de la institución universitaria que, vinculada a la problemática de la calidad, no dejó de asociarse al tema del financiamiento y la búsqueda de alternativas al gasto público (Krotsch, 2001).

En Argentina, en la actualidad, las prácticas e instituciones de evaluación son producto de más de dos décadas de funcionamiento en las que no estuvieron

1. Señala Fernández Lamarra que la preocupación sobre la calidad en relación con la educación superior comenzó tempranamente en el mundo, en los años 60, aunque sin poder dar con una elaboración clara de ese concepto. En la región, el concepto es retomado en los 80, de la mano de la equidad, en un contexto de restricción presupuestaria de las nacientes democracias del Cono Sur (Fernández Lamarra, , 2007).
2. Nos referimos aquí a las ideas que Brunner exponía a comienzos de los años 90 en su ya clásico trabajo: “Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato” (1991).

ausentes los debates y las disputas en torno a su validez, sentido o eficacia. La sanción en 1995 de la Ley 24.521 de Educación Superior creó, entre otras cosas, la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), que tiene dos áreas bien diferenciadas: evaluación y acreditación. Las actividades de evaluación han tenido como foco de atención los establecimientos universitarios y las actividades de acreditación, la formación en principio de posgrado, y luego de grado, en especial de aquellas carreras que comprometen la salud, la seguridad y los derechos de la población.

Tal como se expone en el documento *Lineamientos para la Evaluación Institucional*, "la evaluación institucional debe ser útil fundamentalmente a la propia universidad evaluada y a la comunidad en general (...) se trata de mejorar la calidad de la institución a través de interrogarse sobre los resultados, y especialmente sobre las acciones, identificando problemas y comprendiéndolos en su contexto" (CONEAU, 1997: 10). Continúa el documento señalando que "la evaluación institucional debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones, que por ello debe realizarse en forma permanente y participativa, y que debe ser un proceso abierto y flexible" (CONEAU, 1997: 11). Es una evaluación singular, histórica y contextualizada; participativa en tanto se toman en cuenta las opiniones de docentes, estudiantes, egresados y miembros en general de la comunidad universitaria; independiente por la participación de pares (expertos) evaluadores; rigurosos y concisos (Del Bello, 2002).

Así, se concibe a la evaluación como una herramienta importante de transformación de las universidades y de la práctica educativa, como una labor permanente y sistemática destinada a detectar nudos problemáticos y aspectos positivos, a través de un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado (Araujo, 2014). Esto implica la reflexión sobre la propia tarea como una actividad contextualizada que considera tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos, y que abarca los insumos, los procesos, los productos y el impacto que tienen en la sociedad.

La evaluación institucional debe tender, de esa manera, a crear las condiciones óptimas para que se mejore la comprensión sobre la realidad institucional. Pero claramente las diferentes dimensiones y variables incluidas en la evaluación "no tienen como objetivo el de promover la comparación entre instituciones ni está asociada al establecimiento de rankings, tampoco a la financiación ni a la continuidad o discontinuidad de las actividades académicas o de las propias organizaciones" (Araujo, 2014). De esa manera, se organiza un encuadre con principios orientadores para el análisis de diversos ámbitos de la realidad tendientes a valorar la singularidad del proyecto institucional universitario, a saber: 1) docencia, investigación, desarrollo y creación; 2) extensión, producción de tecnología y transferencia; 3) gestión y gobierno (sólo para las universidades nacionales); 4) recursos humanos; 5) infraestructura y recursos materiales; 6) servicios de biblioteca, de información y de carácter informático; 7) integración de la institución universitaria (Araujo, 2014). La "calidad", así entendida, no deviene un concepto absoluto, sino que se define en función de los proyectos institucionales de cada casa de estudios.

De todas formas, la evaluación de la calidad y los debates que precedieron y sucedieron a su institucionalización, no consagró un sistema claro y eficaz y su

implementación se ajusta pocas veces a lo que emana de la norma. El "estado de las cosas" en el que ha quedado esta práctica representa un acuerdo entre diversos actores sobre bases no muy sólidas y que no es sencillo reveer. Articular las universidades con la política pública e incorporar a la evaluación lo que éstas esperan, y buscan, de aquellas puede llevar a una nueva etapa a la tarea evaluativa apoyada en renovados consensos. Sin embargo, se percibe actualmente un conjunto de vaguedades e imprecisiones respecto de la evaluación de calidad y, más concretamente, respecto de la idea de calidad. Es posible que sobre ellas se monte un nuevo capítulo de ese debate, esta vez de la mano de los rankings.

La "calidad rankeada"

Claramente, los rankings tienen un propósito diferente a la evaluación promovida como política pública para el sistema de educación superior. Pero no sólo es el propósito el que opera como diferenciador, sino también la noción que hay detrás de la "calidad". Es bien conocida la variedad de rankings que hay en el mundo, occidental y no tanto. Varios trabajos al respecto han desmenuzado las historias que hay detrás de cada una de las agencias de rankings, entre ellos el muy completo estudio de Barsky (2014).

Sin embargo, existe un antes y un después con la irrupción del denominado Ranking de Shanghái en 2003 (el *Academic Ranking of World Universities*, elaborado por la Universidad Jiao Tong de Shanghái, China). Este ranking, que utiliza un conjunto acotado de indicadores, alcanzó llamativamente una amplia capacidad de difusión. Esos indicadores están integrados por la cantidad de premios importantes obtenidos por profesores y graduados (Premios Nobel y Medallas Field) de cada universidad; los investigadores más citados en 21 áreas de investigación determinadas por Thomson ISI (Institute for Scientific Information); los artículos publicados en *Nature* y *Science* durante los últimos cuatro años y los registrados en el *Science Citation Index Expanded* (SCIE) y el *Social Science Citation Index* (SSCI) en el curso de último año; y finalmente la eficiencia académica en función de las dimensiones de la institución, especialmente relaciones entre cantidad de profesores, alumnos y graduados en el curso del último año.

Los indicadores se ponderan entre sí y arrojan un índice de calidad que permite comparar y jerarquizar a las universidades. El índice es de muy fácil lectura y posibilita inmejorablemente su difusión mediática. La selección de estos indicadores, de manera indudable, contornea una idea de universidad de calidad que es posible develar. Ese ideal de universidad -oculto, no explicitado- es el de las grandes universidades de investigación. De acuerdo con este argumento, la universidad de mejor calidad sería aquella de mayor tamaño que realiza las funciones de docencia y que también desarrolla intensivamente la investigación; la que hace más y mejor investigación en toda la variedad de disciplinas existentes; aquella que dispone de un cuerpo académico mayoritariamente con grado de doctor o *PhD* (lo que supuestamente hace a la institución más productiva en publicaciones indexadas y en patentes de invención); y es también la institución que logra el mayor impacto mundial de esas publicaciones. A la vez, es una universidad abierta al mundo, fuertemente

internacionalizada, que trabaja para la captación de los mejores talentos del mundo dentro de sus académicos y estudiantes, posee una adecuada gestión y dispone de suficientes recursos para su financiamiento (Reyes, 2016).

Tanto en el conjunto de indicadores utilizados por el Ranking de Shanghái como en el del resto de las agencias, hallamos uno que tiene capital importancia: la producción científica y, más específicamente, el impacto que ellas tienen, es decir: el número de citas de los artículos producidos por las universidades y que figuran en publicaciones indexadas. Como sugiere Brisolla (2010), a los fines de la comparación internacional es quizás la variable más importante, porque suele ser una de las más empleadas en los rankings, pero también en las evaluaciones académicas. Tras un manto de presunta objetividad, ese indicador esconde una gran inequidad: suele ignorar las publicaciones de países en desarrollo, que difícilmente son indexadas en esas bases y que con frecuencia son medios de difusión del conocimiento científico generado en esos países sobre sus condiciones específicas, en áreas donde la producción internacional contribuye relativamente poco (por ejemplo: la agricultura o la medicina preventiva).

No obstante, el empleo de tal indicador no es exclusividad –como dijimos- de las agencias productoras de rankings, sino que una parte importante de las instituciones del sistema científico lo incorporan para las evaluaciones. Beigel (2015) define la existencia de dos culturas evaluativas que se consolidan como producto de circuitos segmentados de publicación científica. Así, los mecanismos de evaluación de las universidades de muchos países de la región, entre ellos Argentina, responden a criterios diferentes a los de otras instituciones -CONICET, por ejemplo- y, desde ya, a los criterios globales o del "centro desarrollado".[3] Por una parte, publicar en inglés y en revistas indexadas resulta eficaz para ingresar y promocionar en la carrera de investigación. Los requisitos para el ingreso a un organismo promotor de la ciencia priorizan, por caso, los artículos publicados en la *Web of Science* (WoS) o en *Scopus*, impactando desfavorablemente en la consolidación de revistas nacionales, así como en la escritura en español. Si bien esto no ocurre por igual en todas las disciplinas, es una tendencia que prevalece en las exactas y las naturales. En el área de sociales y humanidades, la situación es diferente. Aquí los trabajos en inglés constituyen una excepción y la gran mayoría de las revistas nacionales o latinoamericanas se editan en español o portugués y son pocos los investigadores que publican en *WoS* o *Scopus* (Beigel, 2015).[4]

3. Es útil acotar aquí que las transformaciones en las pautas de circulación internacional del conocimiento impactan en forma directa sobre la morfología de los circuitos nacionales de evaluación. Pero –sostiene Beigel- ello no resulta meramente de la imposición vertical de normas o modelos extranjeros, sino de un cambio operado en la cultura evaluativa y en las formas de construcción del prestigio. Esas tendencias favorecen la profesionalización de la investigación científica y se orientan a mejorar la calidad, pero anidan en ella distorsiones que desvalorizan la evaluación de la originalidad de los artículos, tales como la confianza ciega en las bases de datos mainstream y la creencia acrítica en los rankings, el factor de impacto y la tasa de rebote de las revistas como indicadores de excelencia.

4. Beigel (2015) diferencia cuatro circuitos de publicación que atraviesan el campo científico argentino: a) el trasnacional; b) el *mainstream*; c) el regional-latinoamericano; y d) el local. Sugiere, a la vez, que están segmentados de acuerdo a un triple principio de jerarquización en el cruce de la institución, la disciplina y la lengua.

En las universidades nacionales, por otra parte, los criterios de evaluación para los concursos docentes en su mayoría suelen sesgarse hacia los antecedentes docentes y las publicaciones en revistas nacionales y en español. Veamos dos casos bien diferenciados de universidades argentinas, dejando momentáneamente de lado sus heterogeneidades internas: las universidades "tradicionales" y las llamadas universidades "del Conurbano".[5]

En las primeras -por ejemplo, la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad de La Plata (UNLP)- con frecuencia los antecedentes docentes tienen mayor peso que las publicaciones, no constituyendo éstas un factor determinante en las evaluaciones periódicas de los docentes. Tampoco tienen impacto en el financiamiento gubernamental de las universidades públicas -como ocurre en Chile, donde el subsidio del Estado está ligado al coeficiente de productividad- (Beigel, 2015). Allí, el peso de los antecedentes docentes por sobre la producción en investigación y las consecuentes publicaciones puede comprenderse a partir sus rasgos fuertemente profesionalistas. Ya desde el siglo XIX las universidades tradicionales adoptan una fuerte orientación académica ligada a las profesiones liberales, aunque en algunas casas se desarrollen importantes y trascendentes centros de investigación. En ellas prevalecen las dedicaciones simples por sobre las exclusivas, razón por la que no se exige a la mayoría de los docentes participación en actividades de investigación.

En las segundas, las llamadas universidades "del Conurbano", se observan características particulares. En términos generales, poseen proyectos académicos diseñados, desde la voluntad fundacional, en base a principios del modelo de *research university*, con un mayor porcentaje de profesores a tiempo completo – aunque con planteles más reducidos- que articulen actividades de investigación, docencia y vinculación con el medio local.[6] Estas universidades se presentan a sí mismas como innovadoras frente al modelo de universidad tradicional. El diseño de la organización académica, la oferta disciplinar, la articulación entre docencia e investigación y el tipo de gobierno constituyen los ejes en torno a los cuales se plantea la diferencia. Sus proyectos institucionales, a la vez, fueron diseñados con el propósito de responder a las necesidades del contexto del conurbano bonaerense y para dar cuenta de diversas problemáticas, en especial las del desarrollo industrial y urbano.

5. Llamamos universidades "del Conurbano" a aquellas creadas entre 1989 y 1995 en una amplia zona geográfica que rodea la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, denominada también como Gran Buenos Aires. Esa zona no constituye en su conjunto una unidad administrativa, sino que está compuesta de varios municipios. Se despliega en todas las direcciones posibles: Norte, Oeste y Sur. Al Este se ve limitada por el Río de la Plata).

6. A partir de la segunda posguerra, el modelo norteamericano de universidad (el de la especialización o *research university*) es ampliamente difundido en varios países de la región. En él, la unidad integradora dentro de la universidad está dada por el departamento académico (el eje organizador son las disciplinas afines), donde se combina la investigación de los profesores, el entrenamiento de estudiantes avanzados y la producción de doctorados. Es decir, en el departamento la actividad de investigación se desarrolla a la sombra protectora de la docencia. Para un desarrollo más amplio de esta idea, véase: Burton, 1997.

En esa dirección, las producciones en investigación de los docentes e investigadores de estas universidades se orientan más a generar conocimiento como respuesta a las necesidades y demandas locales, constituyéndose en un mecanismo de articulación de las universidades con sus comunidades de pertenencia. La producción en investigación incluso es asumida no sólo a partir de la publicación de papers, sino como un producto destinado a alimentar las actividades de grado, posgrado, las transferencias y los servicios, en especial a la comunidad de pertenencia de la institución. Ocurre en estos casos que las áreas temáticas en las que estas instituciones tienen sus fortalezas no son las más relevadas por las bases conocidas (*Scopus*, por ejemplo). Así, las cifras que se obtienen al consultar esas bases no se corresponden con la cantidad de publicaciones que realizan los investigadores de esas casas de estudio. Los concursos docentes de estas universidades, por otra parte, se estructuran en torno a proyectos de investigación, evaluándose los antecedentes del concursante por el trabajo en determinada línea.

Ambos grupos de universidades –por diversos motivos, y con las singularidades internas propias de cada institución- no podrían ser evaluadas (o "rankeadas") utilizando el indicador de productividad tal como lo conciben las agencias. En general, los conocimientos gestados por los docentes e investigadores en ámbitos específicos no tienen como destino las revistas indexadas en las bases más relevantes.[7] Esto podría llevarnos a pensar que las universidades locales -y por qué no, de la región- deberían estar fuera del alcance del impacto del discurso sobre los rankings universitarios. Y más aún si la evaluación de la calidad que se realiza aquí enfatiza los proyectos institucionales de cada una de esas universidades. Sin embargo, el discurso de los rankings circula e impacta en las gestiones de muchas de esas universidades -no así en las comunidades académicas, que son las más refractarias-. Se verifica incluso que en algunos casos ese discurso permea las instituciones bastante más que lo imaginado. ¿Qué es lo que ocurre entonces?

La dimensión performativa del discurso del ranking

Como hemos señalado al comienzo, es posible advertir que los rankings conforman un dispositivo discursivo con capacidad performativa, que se nutre de la apelación al empleo que realizan de las matemáticas y las estadísticas. Viene acompañado, a la vez, por una narrativa que habla de historias de ascenso y caídas, a lo que se agrega la circulación de ese discurso por los medios de comunicación y su llegada a un público masivo (Reyes, 2016).

La difusión mediática de los rankings constituye un aspecto importante de este dispositivo, puesto que la noticia es el cambio de posición de las universidades integrantes del ranking, quiénes suben y quiénes bajan, cuáles son las que mejoran

7. Un elemento no menor a tener en cuenta es el del idioma de las publicaciones indexadas. Señala Renato Ortiz (2009) que entre 1980 y 1998 la base del *Science Citation Index* pasó de tener el 85% de los textos en inglés al 96%.

y cuáles las que empeoran su calidad, dejando de lado los aspectos asociados a las metodologías y al proceso de construcción de los indicadores destinados a armar el ranking. Cierto es que, más allá de las reacciones muchas veces críticas que suele generar la difusión de los rankings, se constata con frecuencia que son reconocidos por algunas universidades que no logran tomar distancia de una concepción sencilla y precaria de calidad asociada a un único patrón de universidad (Unzué, 2015).

Si bien es común hallar manifestaciones de las autoridades universitarias en las que se minimiza el impacto de los rankings, éstos tienen mayor importancia que la que se declara públicamente. Se reconoce que un ranking, sea positivo o negativo para la institución, moviliza internamente a las autoridades, a sus sistemas de gestión, y genera discusiones en torno al resultado logrado. La pregunta, pues, es la siguiente: ¿qué ocurre al interior de las universidades con la aparición pública de los rankings? ¿Cómo se manejan internamente los resultados y qué acciones toman las instituciones?

Las universidades en Argentina suelen mirar de reojo los rankings y expresan frente a ellos actitudes a veces contradictorias, según sea el resultadlo logrado. Esto suele constatarse, por ejemplo, en los sitios web de las universidades en los que se dispone información sobre el lugar ocupado en determinado ranking, cuando éste es favorable para esa casa de estudios. Los rankings devienen, de esa manera, en un objeto con fines publicitarios. En aquellos casos donde conviene, contribuyen a posicionar en el imaginario público la calidad lograda por la institución en el último ranking. Así, pese a que muchas instituciones critican la manera en que éstos miden calidad y cuestionan sus resultados, los validan y los promueven como noticia en los distintos formatos de publicidad que utiliza la institución.

La posición en el ranking es empleada por las universidades como una herramienta para competir, en especial, entre aquellas que se consideran a sí mismas dentro de un “mismo rango”. En Argentina, la competencia entre instituciones es un elemento que hasta el momento había permanecido ajeno al sistema. Esta atención por la ubicación en los rankings, los cambios de posiciones año a año y la intención -llegado el caso- de mejorar posiciones revela que, aunque no como política institucional, pero sí por canales más informales, las universidades asumen la propuesta de calidad que los rankings proponen. La respuesta positiva de sumarse al ranking y trabajar para aparecer en él es un actuar conforme a las reglas del juego que pone el ranking, favoreciendo el modelo de calidad vigente. (Reyes, 2016). Emerge de esta manera una primera manifestación de la noción de performatividad del discurso del ranking.

La manipulación que suele hacerse de ciertos elementos (procedimientos, normas, registro de datos) destinados a mejorar algunos indicadores asoma como una segunda manifestación de la performatividad del discurso en cuestión. Si bien no es sencillo de constatar, puede advertirse en decisiones que en apariencia tienen otro fin, pero cuya motivación original es intervenir un indicador que a priori era desfavorable. Es presumible que las universidades que cuenten con sistemas de gobierno más centralizados tengan mayores posibilidades de instrumentarlo. Bajo estas circunstancias, el alcance de la dimensión performativa del discurso del ranking se extiende hasta generar un cambio de comportamiento en las universidades, puesto

que comienzan a desarrollar acciones para mejorar posiciones en los rankings, sesgando el trabajo que tal vez podría realizarse sobre otras dimensiones de la vida universitaria hacia aquello que la puede calificar mejor.

La docencia, en este sentido, es objeto de un "daño colateral". En relación a la investigación, entre otras actividades de las universidades, aparece claramente subvalorada por los rankings. La mayoría de los rankings internacionales no considera adecuadamente la docencia, minimizando con ello la importancia de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de los estudiantes. Y aquellos rankings que sí dan cuenta de ella, se basan en la medición de indicadores que no reflejan correctamente la calidad del proyecto educativo de la institución. En la medida en que esta dimensión no aparece efectivamente evaluada, sino aproximada a través de indicadores que representan medidas de eficiencia de procesos docentes (estudiantes por académico, tasa de retención o tasa de titulación, entre otros), las universidades bien pueden no concentrar sus esfuerzos en la mejora de la calidad del trabajo docente, o al menos no en aquellos ejes que no son objeto de las mediciones de la eficiencia por los rankings conocidos. Por ejemplo, que se aspire a introducir mejoras en los resultados del proceso educativo, antes que en el mismo proceso, además de expresar las amplias limitaciones de estas mediciones, manifiesta el reduccionismo de las funciones de la universidad detrás de estas formas homogéneas de evaluación de la calidad. Allí se verifica otra dimensión del rasgo performativo de este discurso.

Conclusiones provisorias

El concepto de calidad aplicado a la educación superior encierra un conjunto muy diverso de significados. El discurso del ranking como portador de una noción "global" de calidad irrumpió con fuerza en este ámbito de fronteras cada vez más porosas y viene impactando de maneras muy diversas en las universidades.

La evaluación de la calidad a nivel local remite a otra idea discutida extensamente dos décadas atrás. Entonces, el discurso de la evaluación se caracterizó por depositar en ella una confianza extrema como práctica capaz de mejorar la calidad de las universidades. En Argentina, no obstante, los numerosos conflictos que se expresaron en el origen de esta práctica, asociados a varios aspectos de la Ley de Educación Superior, plantearon un escenario de cierta debilidad y abrieron paso a un modo un tanto acotado de desarrollo de la evaluación. Si bien no podría ni debería ser soslayada la relevancia que posee la evaluación para conocer, comprender y cambiar aquello que se está valorando, necesita ser revisada frente a una realidad que se ha modificado. El contexto en el que las universidades desempeñan sus funciones hoy ha cambiado indudablemente, al menos en relación al de los años 90. Las universidades están claramente más internacionalizadas y las reglas y los criterios del mundo global se incorporan con diferentes grados de selectividad, no sólo entre universidades, sino también entre disciplinas. Los rasgos heterogéneos del sistema universitario argentino sirven también para comprender que algunas universidades tengan mayor adaptación que otras a esas reglas y esos criterios.

Si bien no aparecen explícitamente planteados en los rankings, los criterios globales que redefinen a la universidad se entrevén en la forma en que los indicadores son construidos. Estos indicadores aspiran a modelar una universidad de investigación de acuerdo a parámetros definidos en los países centrales y para otras necesidades. Nuestras sociedades le han otorgado misiones a la universidad y le han dado un lugar en la sociedad que sólo el debate democrático puede modificar.

Más allá de las diferencias al interior del sistema universitario argentino, en él se observa que las producciones de gran parte de sus investigadores -por razones disciplinares, por pertenencia a instituciones con misiones ajustadas al medio local o por no ser determinantes para progresar en la carrera docente- no están dirigidas a ingresar al circuito mainstream de publicaciones y, por lo tanto, difícilmente integren las bases con las que las grandes consultoras construyen los sistemas de rankings. ¿Debilita eso la calidad de nuestras universidades? Si existen problemas de calidad en ellas, no deben encontrarse las razones en la escasez de papers locales en tales bases.

El discurso de calidad de los rankings, como vimos, tiende a producir en la realidad la noción de calidad que describe, la idea de universidad que propone. En eso radica su performatividad. Las universidades, incómodas y desprovistas de herramientas similares a las de los medios de difusión masiva para someter a crítica ese discurso, aceptan que los rankings llegaron para quedarse y lentamente van haciendo permeables sus fronteras a su idea de calidad, ajustando en algunos casos sus decisiones a los imperativos de ese discurso. Las universidades van enfocando sus esfuerzos en mejorar sus resultados en aquellas dimensiones y aquellos indicadores que dan puntos para el ranking. Esas decisiones, tomadas de manera explícita, dejan al descubierto la existencia de otras que, de manera implícita, conducen a que se descuiden áreas de la vida universitaria que pueden representar aspectos fundamentales del quehacer universitario, como la docencia, pero que no inciden significativamente en la puntuación para un ranking.

Reconocer la singularidad de los proyectos institucionales es un elemento diferenciador significativo frente a un discurso que pretende homogeneizar un modelo ajeno. También lo es reconocer las diferencias nacionales: ¿o acaso todos los países tienen las mismas políticas hacia sus universidades y esperan lo mismo de ellas? Si se refuerzan las dimensiones institucionales o las políticas públicas nacionales hacia las universidades al momento de plantear la calidad, ¿es posible ubicarlas en un ranking?

Están probadas las cualidades de las universidades locales para generar pensamiento crítico, que tanto puede nutrir el debate público como la producción de políticas estatales, inclusive, hacia la propia universidad. Será necesario revalidarlas a fin de delimitar los alcances del discurso del ranking.

Bibliografía

ACOSTA SILVA, A. (2002): *Ensamblajes conflictivos: políticas públicas y reformas universitarias en México 1982-1992: el caso de la Universidad de Guadalajara,* Universidad de Guadalajara.

ARAUJO, S. (2014): "La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas", *Revista de la Educación Superior,* vol. 43, n°172, pp. 57-77.

BAMBOZZI, E. (2011): "Calidad Educativa en el ámbito de la Educación Superior Universitaria: el caso de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Católica de Córdoba", *Revista de Educación,* año 2, n° 2, pp. 97-108.

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, Ed. Teseo, Universidad Abierta Interamericana.

BEIGEL, F. (2015): "Culturas (evaluativas) alteradas", *Revista Política Universitaria*, IEC-CONADU, n° 2, pp. 12-22.

BRISOLLA, S. (2010): "Rankings de universidades: ¿para qué y cómo construirlos?", *Los foros de CTS, Edición especial 2015 - Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad –CTS*, pp. 79-84. Disponible en: http://www.revistacts.net/los-foros-de-cts/309-ejes-tematicos/703-eje-3-ciencia-y-universidad.

BRUNNER, J. J. (1991): "Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato", documento de trabajo, Santiago de Chile, Flacso, Programa Chile, Serie Educación y Cultura, n° 19.

Clark, B. (1997): *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia,* México DF, Porrúa.

CONEAU (2012): *La CONEAU y el sistema universitario argentino: Balance 2006-2011,* Ministerio de Educación de la República Argentina.

CONEAU (1997): *Lineamientos para la Evaluación Institucional,* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

DEL BELLO, J. C: (2002): "Desafíos de la política de educación superior en América Latina: Reflexiones a partir del caso Argentino con énfasis sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad", *LCSHD Paper Series,* n° 70, Department of Human Development, World Bank.

FERNANDEZ LAMARRA, N. (2007): *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación,* Eduntref.

KROTSCH, P. (2001) “El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad” en A. Chiroleu (org.): *Repensando la Educación Superior,* pp. 43-67.

ORTIZ, R. (2009): *La supremacía del inglés en las ciencias sociales,* Buenos Aires, Siglo XXI.

PÉREZ RASETTI, C. (2015): “En contra de los rankings de universidades: el marketing pretencioso”, *Los foros de CTS, Edición especial 2015 - Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad –CTS,* pp. 75-78. Disponible en: http://www.revistacts.net/los-foros-de-cts/309-ejes-tematicos/703-eje-3-ciencia-y-universidad.

REYES, C. (2016): “Medición de la calidad universitaria en Chile: la influencia de los rankings”, en *Revista Calidad de la Educación,* n° 44, pp. 158-196

SUASNÁBAR, C. (2012): “La larga marcha de una nueva/vieja idea: de la ‘calidad’ como problema a la ‘evaluación de la calidad’ como forma de regulación”, en A. Chiroleu, C. Suasnábar y L. Rovelli (comps.): *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes,* IEC-UNGS, pp. 99-119.

UNZUÉ, M. (2015): “La compleja articulación entre políticas públicas y Universidad”, *Revista Política Universitaria,* IEC-CONADU, n° 2, pp. 22-26.

Cómo citar este artículo

EMILIOZZI, S. (2018): “El influjo de los rankings sobre la calidad en las universidades argentinas”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS*, vol. 13, n° 37, pp. 127-141.