

Una "carrera armamentista" en la academia: los *rankings* internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial*

Jürgen Enders**

* Título en inglés: The academic arms race: international rankings and global competence for world class universities.

** Ph.D. Universidad de Bath. Correo electrónico: j.enders@bath.ac.uk

Recibido el 07 de octubre del 2015; aprobado el 27 de octubre del 2015

PALABRAS CLAVE

Dinámica de campo/Trabajo institucional/Universidades/Competencia global/*Rankings*

Resumen

El artículo recurre a teorías de campo institucionales para analizar el trabajo que realizan los *rankings* internacionales en la competencia global para crear universidades de clase mundial.

Los *rankings* proporcionan un ámbito controversial entre los actores respecto a quiénes son los participantes legítimos en el campo; construyen socialmente estándares para la comparación, éxito y legitimidad. La manera de construir estos estándares la dictan en gran medida las jerarquías internacionales de reputación ya existentes, las cuales tienen un sesgo hacia la reputación en materia de investigación.

Este marco también se utiliza para investigar un creciente número de políticas gubernamentales y estrategias organizacionales que aceptan el juego de los *rankings*.

KEYWORDS

Dynamic fields/Institutional work/Universities/Global competence/*Rankings*

Abstract

This article turns to institutional field theories to analyze the role of international rankings in the global completion for world class universities. Rankings provide a controversial area among actors regarding whether they are the appropriate participants in the field; with a socially standard construction for comparison, success and legitimacy. The way of constructing these standards is dictated, to a great extent, by the existing international reputation hierarchies, which favor reputation and research. An increasing share of research also utilizes this frame in studying governmental policies and organizational strategies that agree with the game of rankings.

Este marco también se utiliza para investigar un creciente número de políticas gubernamentales y estrategias organizacionales que aceptan el juego de los *rankings*.

Introducción

El esfuerzo por alcanzar la etiqueta de universidad de "clase mundial" se extiende por todo el planeta. En los niveles internacional, nacional y organizacional, la excelencia en la educación superior se ha convertido en una cuestión de política que afecta a diversos intereses. Los *rankings* internacionales son un componente y un estímulo importante en esta competencia posicional para lograr el estatus de "clase mundial" en una época de expansión educativa y de interconexión globales de la educación superior (Enders, 2004). Este artículo analiza los procesos que han cambiado el campo de la educación superior internacional debido a la influencia de los *rankings*, que aportan elementos que se integran para la construcción de la competencia global en pos de la universidad de "clase mundial".

Para explorar el funcionamiento de los *rankings* y su impacto en las respuestas políticas y organizacionales, el artículo recurre a las teorías de los campos institucionales (DiMaggio y Powell, 1983; Fligstein y McAdam, 2012). Las teorías de los campos describen a las universidades como organizaciones que existen con otras organizaciones, "proveedores clave, consumidores de recursos y de productos, agencias regulatorias y otras organizaciones que generan servicios y productos similares" (DiMaggio y Powell, 1983: 65), dentro de un marco institucional común. El campo se mantiene unido por medio de la regulación de sistemas cognitivos, de creencias y de reglas normativas, y aporta estructuras sociales que han alcanzado un cierto grado de adaptación, proporcionando así estabilidad y sentido a la vida social (Scott, 1995; Jepperson, 1991). La perspectiva de los campos institucionales también ofrece un enfoque relacional para comprender que las organizaciones, dentro de un campo, están integradas en complejas relaciones de poder y en posiciones jerárquicas que compiten por la legitimidad y los recursos (Naidoo, 2004).

Si bien la primera literatura neoinstitucional ha sido propensa a representar los campos organizacionales, y a sus integrantes, como receptores pasivos de los marcos institucionales, y ha enfatizado la continuidad organizacional, las nociones de agente integrado (Battilana y D'Aunno, 2009) y de actores socialmente hábiles (Fligstein, 1997), permiten captar una perspectiva de campo más dinámica (véase también Sewell, 1992). Desde esta

perspectiva, el surgimiento de los *rankings* internacionales puede verse como la entrada de un nuevo actor en el campo, que aporta elementos para modificarlo (Sauder, 2008) al crear estándares globalmente definidos para el éxito o el fracaso en la educación superior internacional.

Al favorecer una cierta lógica institucional, establecida dentro del campo heterogéneo de la educación superior –la reputación en materia de investigación–, los *rankings* internacionales subordinan las lógicas de campo que compiten, proporcionando nuevas herramientas para crear legitimidad y ventajas posicionales dentro del propio campo. Los *rankings* llevan a cabo una labor institucional en la globalización de la educación superior al construir un subcampo de universidades de “clase mundial” y participan en la distribución del capital simbólico (Bourdieu, 1988) dentro del campo. Si son lo suficientemente influyentes, los *rankings* contribuyen al establecimiento de la pertenencia y de la distinción, e imponen reglas y criterios a aquellos que son o quieren ser socios del club. Los juicios de valor –de mejor y peor, de subir o caer– proporcionan importantes señales a las universidades y a otros actores dentro del campo, por ejemplo, quienes elaboran las políticas quieren saber dónde están las mejores universidades y dónde se necesitan mejoras para competir nacional y organizacionalmente dentro del campo internacional. Los *rankings* afectan la dinámica política de éste y estimulan inversiones acordes con las reglas del juego de las clasificaciones a medida que todos se esfuerzan por mejorar su posición competitiva. En este mismo sentido, los *rankings* proporcionan recursos retóricos (Wedlin, 2011) con consecuencias materiales potencialmente importantes, algunas de las cuales llegan a realizarse como profecías que fomentan su propio cumplimiento.

Desde este punto de vista, los *rankings* son elementos clave en la gobernanza (trans)nacional; proporcionan un ámbito para la discusión entre los actores sobre los criterios apropiados para las comparaciones, el éxito y la legitimidad; también aportan elementos para determinar los estándares organizacionales y permiten ayudar a definir a los participantes legítimos del campo.

Este artículo analiza cómo se construyen socialmente los *rankings* internacionales y cómo aportan el medio para crear un orden social dentro del desconcertante mundo de la educación superior, masiva y moderna, a nivel internacional, y cómo son un ámbito para discutir acerca de la construcción de nuevos límites, de la definición de un núcleo y de una periferia. La manera de construir estos límites la dictan, en gran medida, las jerarquías internacionales cuya reputación ya prevalece, las cuales tienen un sesgo hacia la reputación investigativa. Este marco se usa, además, para inves-

tigar un número creciente de políticas gubernamentales y de estrategias organizacionales que aceptan participar en el juego de los *rankings*. Del mismo modo, se analizan los efectos potencialmente nocivos de la explosión de los *rankings*, es decir, los costos financieros en un juego de suma cero, el isomorfismo organizacional y la disminución de la diversidad en la educación superior dominada por los estándares de los *rankings* internacionales. La conclusión comenta el papel de los *rankings* internacionales para la dinámica de campo y ofrece un esbozo para una agenda de investigación con vista hacia el futuro, que aborde el estudio de los *rankings* en la dinámica de múltiples niveles y actores de la educación superior internacional.

Estableciendo los estándares: la elaboración de *rankings* internacionales y sus implicaciones

Siguiendo el ejemplo de la clasificación de la revista *US News & World Report*, un número creciente de medios comerciales e instituciones de investigación ha empezado a dar a conocer *rankings* tanto a nivel nacional como alrededor del mundo. En su reseña de estos *rankings*, Usher y Medow (2009) informaron que, en el momento de su estudio, había un mínimo de 26 clasificaciones en todo el orbe. Los *rankings* internacionales incluyen el Academic Ranking of World Universities (ARWU) de la Universidad de Shanghái Jiao Tong, el Times Higher Education World Reputation Ranking, el qs World University (estos dos últimos se separaron del Times Higher Education Supplement-qs World University), el *ranking* de la Universidad de Leiden y el Taiwan Higher Education Evaluation and Accreditation Council.

Lo que hacen los *rankings* internacionales y el mensaje que comunican se pueden ejemplificar con los casos del ARWU y del Times Higher Education, los dos *rankings* internacionales con mayor influencia en la actualidad.

El Centro para Universidades de Clase Mundial y el Instituto de Educación Superior de la Universidad de Shanghái Jiao Tong, de China, publicaron la clasificación ARWU por vez primera en junio de 2003 y, desde entonces, se actualiza cada año. La ARWU jamás tuvo la intención de proporcionar una clasificación holística de universidades alrededor del mundo, sino que se inició con la finalidad de establecer un punto de referencia para el desempeño investigativo de las universidades chinas, y suministrar herramientas para la elaboración de políticas que mejoraran la posición del país en la competencia global por la excelencia en la investigación. Al principio, el éxito de los *rankings* a nivel global sorprendió a sus iniciadores. La ARWU

utiliza seis indicadores para clasificar a las universidades mundiales: 1) el número de alumnos y de personal que ganan premios Nobel o Medallas Field, 2) el número de investigadores seleccionados por Thomson Scientific y cuyos trabajos se citan mucho, 3) el número de artículos publicados en las revistas *Nature* y *Science*, 4) el número de artículos incluidos en el Science Citation Index-Expanded y 5) en el Social Sciences Citation Index, 6) el desempeño *per capita* en relación con el tamaño de la institución. La clasificación de la universidad se basa en la suma ponderada de las puntuaciones con respecto a estos indicadores, donde los premios Nobel y el desempeño *per capita* representan 10% cada uno y los otros cuatro indicadores 20% cada uno. La ARWU clasifica más de 1 000 universidades cada año y las 500 mejores se publican en Internet, donde se agrupa su desempeño en los diferentes campos de la investigación y se otorga una posición en la clasificación para cada universidad, así como sus puntuaciones. Por ejemplo, en 2009, Cambridge se clasificó como número 4 y MIT como número 5, con una diferencia de 0.7 puntos porcentuales en sus calificaciones, mientras que la diferencia entre las universidades clasificadas en los lugares 5 y 6 (Caltech) fue de 4.7 por ciento. En el ARWU, las universidades más grandes —según se miden por el número de académicos o por tener una proporción mayor de éstos en relación con los estudiantes— se desempeñan mejor, al igual que las universidades de países con poblaciones más grandes, donde hay mayor gasto público en la educación y en la investigación, y las de países de lengua inglesa. Con excepción del idioma, estas variables son indicadores de mayores recursos, ya sea en el nivel de la organización o del país. Los rankings más recientes del ARWU, respecto a las 100 mejores universidades, los dominan claramente los Estados Unidos (n=53 universidades), seguido por el Reino Unido (n=9), Australia (n=5), Alemania y Japón (n=4), Francia, Suecia y Suiza (n=3).

Por su parte, el Times Higher Education aspira a proporcionar una clasificación holística de las universidades mundiales, y se anuncia como “la fórmula más destacada del mundo” (“World University Rankings”, 2002/13) para evaluar universidades de clase mundial en toda la extensión de sus misiones básicas: la enseñanza, la investigación, la transferencia de conocimientos y una perspectiva internacional. Times Higher Education emplea 13 indicadores agrupados en cinco áreas: 1) investigación (volumen, ingreso y reputación, con una ponderación de 30% de la puntuación total), 2) citas bibliográficas (30%), 3) enseñanza (el entorno de aprendizaje, 30%), 4) perspectiva internacional (personal, estudiantes e investigación, 7.5%), y 5) ingreso dentro de la industria (2.5%). Al igual que en el ARWU, las universidades más grandes, las de países con mayores recursos y las de

otros de lengua inglesa tienen un mejor desempeño. Aunque Times Higher Education asegura que su clasificación es holística, sus indicadores y la ponderación de los mismos suponen un papel dominante para la producción investigativa (publicaciones, citas bibliográficas) y para la reputación en materia de investigación (que en realidad se mide dos veces: a partir de una encuesta de la percepción que se tiene acerca de la excelencia en investigación de la universidad y de una encuesta de su prestigio – tanto en investigación como en enseñanza – que, curiosamente, se usa como indicador de la calidad de la enseñanza misma). Por consiguiente, en la clasificación más reciente de Times Higher Education de las 100 mejores universidades –al igual que en la clasificación reciente de ARWU– existe un claro dominio de Estados Unidos (n=46 universidades); siguen el Reino Unido (n=10), Australia, Canadá y los Países Bajos (n=5); después Francia y Alemania (n=4). Sin embargo, las diferencias en la metodología sí importan, ya que en las 100 mejores universidades de Times Higher Education nos encontramos ocho universidades de países asiáticos (China, Hong Kong, Corea y Singapur) que no se incluyen en las 100 mejores del ARWU.

Las mediciones y representaciones actuales de estos *rankings* son resultado de un debate continuo y a veces acalorado sobre la metodología (van Raan, 2007; Harvey 2008), el cual tiene que ver con toda una serie de cuestiones: la validez y la confiabilidad de los indicadores (por ejemplo, la fuerte dependencia con respecto a datos de publicación y citas bibliográficas, dominados por las ciencias biomédicas), la ponderación de los indicadores (que es subjetiva y arbitraria), el uso de datos sobre la reputación a partir de encuestas de percepción (existe una correlación entre la reputación y el desempeño, pero de ninguna manera son idénticos), el ordenamiento de las universidades en rangos (que ponen demasiado énfasis en las diferencias pequeñas e insignificantes entre las universidades), o el efecto de los cambios en los indicadores y la fórmula para determinar las posiciones dentro de la clasificación. Cada año se gastan cantidades importantes de recursos y se consulta a un número considerable de expertos para mejorar los *rankings* e incrementar su legitimidad. En 2010, Times Higher Education, por ejemplo, llevó a cabo una revisión importante de su metodología de clasificación. El desafío de producir los "mejores" y más populares *rankings* de universidades internacionales es, en verdad, una carrera competitiva por propio derecho.

No obstante, semejante debate sobre la metodología, aunque importante, desvía la atención del hecho de que es la "belleza" simplista de los *rankings* y el trabajo oculto a nivel global de construir universidades de clase mundial lo que les confiere poder, de manera que "tienen una amplia

difusión y se introducen fácilmente en nuevos lugares y para nuevos usos" (Espeland and Sauder, 2007: 36). Las clasificaciones hacen una labor de ciencia aristotélica, tal como lo ha analizado Foucault (1971): las cosas se clasifican, se organizan por diferentes categorías y se ordenan verticalmente. Este proceso facilita el acceso y el encausamiento de la información, y la simplificación –con frecuencia– le da un aspecto más acreditado a los datos. Las listas nos tranquilizan y los *sound bites* [datos fragmentados de información] sencillos tienen su propia "belleza". March y Simon (1958) han demostrado cómo tales procesos de simplificación ocultan la discrecionalidad, los supuestos y la arbitrariedad que, inevitablemente, permean a la información. Por consiguiente, se absorben la incertidumbre y la contingencia, pero paradójicamente la información parece más robusta y definitiva de lo que sucedería si se presentara en formas más complicadas.

Los *rankings* crean su objeto de comparación –la Universidad– y lo hacen comparable al introducir la idea de que, potencialmente, todas las universidades alrededor del mundo pertenecen a la misma clase de objetos; se suprime las diferencias de contextos, de condiciones y misiones de las universidades, lo cual conduce a su descontextualización dentro de las clasificaciones; los *rankings* convierten las cualidades en cantidades dentro de una métrica que permite la creación de una jerarquía de universidades con un ordenamiento claro y sencillo de posiciones. Las diferencias entre las universidades se convierten así en un asunto de lo mejor o lo peor dentro de un espacio predeterminado de desempeño, un juicio de valor que excluye las alternativas no jerárquicas. Las cualidades que no pueden expresarse en cantidades desaparecen, se marginalizan o se devalúan. Lo que no se puede contar, no cuenta. Los *rankings* producen lo que miden: una universidad de clase mundial imaginaria, que puede calcularse según las normas estandarizadas de excelencia.

Este proceso de construcción social inherente a todas las clasificaciones internacionales, pero –en nuestro caso– basadas exclusiva o predominantemente en el desempeño investigativo, tiene diversas implicaciones.

Un primer significado crítico de los *rankings* es el hecho de que los producen y los comunican nuevos actores, organizaciones que surgen fuera del campo, al mismo tiempo que aportan datos en la lucha por lograr una ventaja competitiva dentro del propio campo (Sauder, 2008). Sin duda, el campo científico siempre ha sido el escenario de una lucha competitiva por obtener una ventaja posicional, donde lo que está en juego es la autoridad científica y el capital simbólico (la reputación) relacionado con ella. Los pares han observado mutuamente su trabajo y han realizado juicios con respecto a sus respectivos productos y su desempeño a través de procesos más

formales (por ejemplo, en decisiones basadas en la evaluación de sus pares con respecto a las publicaciones o el financiamiento), así como por medio de procesos informales (por ejemplo, citas bibliográficas, invitaciones, charlas informales). Tales procesos se desarrollaban tradicionalmente dentro de campos científicos en gran medida autónomos y cerrados, siguiendo una lógica profesional específica en la que "los productores tienden a no tener más clientes posibles que sus competidores [...] un productor determinado no puede esperar el reconocimiento del valor de sus productos [...] de nadie más que otros productores" (Bourdieu, 1975: 23). La construcción de la excelencia en los *rankings* internacionales se basa en juicios que han sido actos tradicionales dentro de los campos científicos, basados en acuerdos tácitos y en comunicaciones informales. Las organizaciones, que realizan tales clasificaciones, utilizan juicios de valor de este tipo facilitados por las comunidades científicas (por ejemplo, en encuestas sobre la reputación), son constructos de autoridad científica generados dentro de dichas comunidades, si bien proporcionadas por organizaciones comerciales, por ejemplo, bancos de datos de publicaciones y de citas bibliográficas, o datos suministrados por universidades (cifras del personal y de estudiantes). Los *rankings* pueden confiar en esta lógica específica de campo como fuente de legitimidad y de poder. Es difícil organizar desde el interior del campo la resistencia a la lógica básica de los *rankings* internacionales, ya que "toman prestada" su autoridad de una influyente lógica profesional del mismo campo científico. Las críticas a los *rankings* desde el interior del campo tienen que ver más bien con temas de metodología, así como de su uso político por parte de otros actores y públicos.

No obstante, siguen su propia lógica y supuestos para recabar, ponderar, agrupar y comunicar las representaciones de los cálculos que hacen con las universidades. De esta manera, los *rankings* cuestionan la lógica informal del campo al hacer jerarquías de los estatus amplia y públicamente visibles, fáciles de entender y utilizables por parte de una variedad de actores, entre ellos, quizá en última instancia, pero no menos importantes, los directivos organizacionales y quienes elaboran las políticas. Los *rankings* introducen nuevos actores en un campo establecido y, con el tiempo, llevan a cabo una influyente labor institucional que transforma las relaciones y los poderes entre los integrantes de éste, asimismo proveen de 'información' a los públicos externos al campo de productores, la cual puede utilizarse para evaluar el propio campo y exigir cambios dentro del mismo (Sauder, 2008).

Un segundo punto crítico, y relacionado con el primero, los *rankings* internacionales más influyentes se basan exclusiva o predominantemente en indicadores que reflejan la reputación relacionada con la investigación

como constructo perceptual y/o con la medición del desempeño productivo generado por las comunidades científicas. Los *rankings* internacionales eligen y favorecen una lógica específica —la excelencia en la investigación— dentro del campo por encima de otras. Los usos del campo de la educación superior son diversos y resultan de la combinación particular de papeles científicos y educativos, sociales y económicos, culturales e ideológicos; la educación superior contribuye a la producción y a la aplicación de conocimientos científicos, al desarrollo y al mejoramiento educativo de las sociedades, a la selección y a la formación de élites, así como a la generación y a la transmisión de la ideología. Esta amplia gama constituye las tareas clave de la educación superior, si bien con diferentes énfasis según el periodo histórico, el contexto nacional y, desde luego, el tipo de universidad de que se trate. Como muchos otros campos, la educación superior se caracteriza, por lo tanto, por una lucha constante entre lógicas institucionales distintas y que, a la larga, compiten entre sí. Los *rankings* contribuyen a esta lucha al favorecer la lógica de la producción de conocimientos científicos innovadores por encima de otras lógicas.

También favorecen la investigación dentro de ciertas disciplinas por encima de otras y contribuyen, asimismo, a la lucha por la reputación entre las diferentes comunidades disciplinarias e interdisciplinarias dentro del campo científico. Las culturas y las normas con respecto a la publicación y las citas bibliográficas varían considerablemente entre los campos académicos, y los *rankings* dependen de los conteos bibliométricos que benefician a una cierta cultura de publicaciones desarrollada en las ciencias duras —lo cual resulta de una representación exagerada de las ciencias biológicas y médicas—, mientras que hay una subrepresentación de aquellas culturas de publicación donde no predominan artículos que pasen por revistas de evaluación de pares de lengua inglesa. Debido a la creciente influencia de los *rankings* en las opciones políticas y organizacionales, es probable que quienes tomen las decisiones den mayor peso a ciertas disciplinas que a otras cuando asignen los recursos. También aumentará la presión en todos los campos de la investigación para cumplir con los estándares de publicación relevantes para los *rankings*, lo cual conducirá a la infiltración de otra cultura de publicación de las ciencias en otros campos de la investigación.

Tercer punto, uno de los efectos secundarios de los *rankings* ha sido que la Universidad, como organización, se está convirtiendo en objeto, al igual que en sujeto, en la constante creación de la excelencia. A las universidades siempre les ha preocupado, hasta cierto grado, la construcción y la preservación de la reputación; no obstante, las actividades enfocadas en ésta las han realizado tradicionalmente académicos y unidades doctas individua-

les, sumadas al prestigio que le otorgan a su organización. Las reformas dentro del sector público, inspiradas en los principios de la Nueva Dirección Pública, han evolucionado alrededor del mundo, que ya ponía énfasis en el papel estratégico de la Universidad como organización, modificando e incrementando los espacios directivos dentro de las universidades, evaluando y comparándolas en conjunto (Krücken y Meier, 2006; De Boer *et al.*, 2007). El compromiso y la responsabilidad de las universidades se han extendido más allá de las áreas tradicionales del control burocrático, y la Universidad como organización se ha convertido en foco y en centro neurálgico de la gobernanza dentro del campo. El surgimiento de los *rankings* internacionales ha acelerado aún más el discurso de las universidades como actores corporativos y globales. Cuando se calcula el prestigio y se hace visible en una medición simplista de "desempeño universitario", y cuando supuestamente se pueden hacer fáciles comparaciones con otras organizaciones alrededor del mundo, la reputación se está trasladando del nivel de los académicos en lo individual a un tema organizacional que debe manejarse por medio de una dirección que responda al reto (Power *et al.*, 2009).

Como consecuencia de los criterios de clasificación, podemos advertir también cómo un cierto tipo de universidad de clase mundial sirve de modelo para los criterios de los *rankings* y, por consiguiente, para sus resultados. Las comparaciones globales se hacen de manera más relevante en relación con un modelo de universidad, el de la universidad integral, con énfasis intensivo en la investigación. Este modelo de universidad, que se ha desarrollado de manera más destacada en las principales universidades investigativas de Estados Unidos, se presta para la formación de una competencia global única basada en los *rankings*, que a su vez se fundamentan en ideas establecidas de lo que constituye una "universidad de clase mundial" (Marginson and van der Wende, 2007). El éxito de las universidades estadounidenses en estos *rankings* y su dominio actual en el campo global emergente es el resultado de la construcción social de "clase mundial" en la elaboración de tales clasificaciones. Así, los *rankings* internacionales contribuyen a la reproducción continua de una hegemonía en el campo global de la educación superior y de la investigación (Marginson and Ordóñez, 2011). Otros modelos de universidades que, por ejemplo, se enfocarían en la enseñanza a nivel de licenciatura, en el desarrollo regional o en ciertos campos de la investigación, no pueden competir con éxito, por definición, en el "concurso de belleza" organizado por los *rankings*. Al darle prioridad y favorecer a cierto modelo de universidad, los *rankings* establecen estándares para la inclusión y la exclusión, y proporcionan modelos a seguir de

formas legítimas y exitosas de organizar universidades como organizaciones según sus estándares. También refuerzan una tendencia en la producción de conocimientos científicos que ya se había desarrollado antes de que llegaran a existir las clasificaciones internacionales de universidades: la creciente colaboración en las ciencias de alto impacto más allá de las fronteras universitarias, en la que desempeñan un destacado papel las universidades investigativas de clase mundial. Estudios cienciométricos recientes documentan cómo los artículos que tienen como autores a múltiples universidades son el tipo de publicación de mayor crecimiento, estratificados cada vez más por la posición de las universidades en los *rankings*, y con más probabilidades de convertirse en los trabajos de mayor impacto cuando la colaboración incluye una universidad ubicada entre los primeros lugares del *ranking*: “Así, aunque la distancia geográfica tiene una importancia cada vez menor, la distancia social adquiere una importancia creciente en las colaboraciones investigativas” (Johns *et al.*, 2008: 1261).

Cuarto punto, los *rankings* apoyan implícitamente la idea de una estratificación organizacional vertical como norma del éxito en el campo de la educación superior. En algunos países, por ejemplo, Francia, Japón, el Reino Unido y Estados Unidos, la estratificación vertical y las jerarquías del estatus entre sus universidades relacionadas con esta materia se desarrollaron mucho antes de que los *rankings* internacionales aparecieran en el campo. Tales patrones de estratificación nacional podrían, sin embargo, reflejar papeles distintos de universidades dentro de contextos y de condiciones específicos: por ejemplo, el papel científico de las universidades, con las universidades más destacadas en investigación en la parte superior, o bien, el papel de organizaciones prestigiadas orientadas hacia la enseñanza en la reproducción de élites sociales, o incluso una mezcla de ambas funciones. En muchos países, no obstante, la estratificación vertical desempeñaba un papel menor, o menos visible, y las universidades tradicionalmente gozaban de una amplia paridad de estatus y de trato regulatorio y financiero. Hoy en día, la estratificación vertical se ha convertido también en un tema en aquellos sistemas donde hay un pronunciado cambio para involucrarse con las tablas de clasificación globales.

Por último, los *rankings* internacionales hacen lo mismo que los nacionales, pero a escala global, proporcionando mediciones que pueden agruparse fácilmente para señalar el éxito o el fracaso, así como el ascenso o el descenso de los países en la competencia global emergente de campos específicos. Sin duda, la comparación del éxito de los países en los *rankings* resulta problemática de muchas maneras; los *rankings* ignoran los contextos y condiciones nacionales y organizacionales, y –lo más importante– desconocen

los regímenes regulatorios y la disponibilidad de financiamiento; ignoran el tamaño del país y de su sistema de educación superior, o el dominio del inglés como lengua de las ciencias, lo cual favorece a los pocos países que dominan el escenario de las revistas internacionales. La "belleza" simplista de los *rankings*, sus mediciones estandarizadas, descontextualizadas y commensuradas no sólo despliegan un poder seductor y coercitivo dentro de la competencia interorganizacional, sino también en la competencia internacional al incluir un nuevo espacio para la gobernanza transnacional.

Jugando al juego de los *rankings*: iniciativas de políticas y respuestas organizacionales

Con los *rankings* internacionales, especialmente en la clasificación global del desempeño en la investigación, el campo de la educación superior ha entrado en un espacio verdaderamente global para el ejercicio de la gobernanza transnacional de la competencia entre países y entre universidades como actores generales por propio derecho. Los sistemas de educación superior, en otro tiempo protegidos como dominios nacionales cerrados, ahora son sistemas "abiertos", expuestos a la competencia global por la reputación. Los *rankings* captaron rápidamente una gran atención en la educación superior, en las políticas internacional y nacional, y en los ámbitos públicos, e influyen en la gobernanza transnacional, así como en la conducta nacional y organizacional por lo que respecta a las políticas.

Las organizaciones transnacionales o supranacionales se han mostrado prestas a interactuar con los *rankings* internacionales de diversas maneras. Los *rankings* mismos se han convertido en tema de gobernanza transnacional. En 2004, por ejemplo, la UNESCO y el Instituto para Políticas de Educación Superior de Estados Unidos iniciaron un proceso para la autorregulación y la vigilancia de las clasificaciones. La creación de un grupo internacional de expertos llevó, como primer paso, a un código de conducta y buenas prácticas para el negocio de los *rankings* (los principios de Berlín) y posteriormente al establecimiento de un Observatorio de la Clasificación y de la Excelencia Académicas, que propone ser un sistema para "auditar" a los auditores. Este proceso, sin embargo, sólo adquirirá credibilidad si lo utilizan la mayoría de los principales compiladores de *rankings* y si logra demostrar cierta independencia con respecto a éstos. En 2008, la Comisión Europea tomó la iniciativa de crear un nuevo *ranking* "europeo" que pondría más atención y respetaría más la diversidad del campo de la educación superior, y se espera que sea un contrapeso a los

rankings dominados por las organizaciones de clasificación anglosajonas y asiáticas. El resultante Proyecto U-Multirank ahora lo está llevando a cabo un consorcio de centros de investigación europeos cuyo enfoque básico es comparar sólo instituciones que sean similares y comparables en términos de su misión y de su estructura (van Vught y Ziegele, 2012). De esta manera, los *rankings* basados en el campo se enfocarán en un tipo particular de institución, desarrollarán y probarán conjuntos de indicadores apropiados a estas instituciones utilizando un enfoque de grupo en lugar de uno de tabla comparativa de posiciones; el diseño no sólo comparará el desempeño investigativo de las instituciones, sino que incluirá la enseñanza y el aprendizaje, así como otros aspectos del trabajo universitario. Esto indica un proceso más bien de refuerzo de la expansión y de la proliferación de los *rankings*, donde el desarrollo, el uso de los mismos y sus mediciones para alterar las percepciones del campo probablemente estimulen la necesidad de crear nuevos y mejores cálculos y sistemas en busca de una clasificación más apropiada y acreditada.

Organizaciones transnacionales, como la Comisión Europea, la OCDE, la UNESCO o el Banco Mundial, también han estado aceptando la lógica competitiva de los *rankings* internacionales. En años recientes se ha descubierto nuevamente que el campo de la educación superior y la investigación es un importante impulsor de la innovación para el crecimiento económico nacional, regional y global. Ha surgido una nueva narrativa sobre el papel del campo de la educación superior. A medida que las universidades se vean cada vez más como partes importantes de los sistemas de innovación, se les dará prioridad como instituciones fundamentales para la competitividad global de una economía basada en el conocimiento y, por lo tanto, será un área estratégica clave para las políticas transnacionales y nacionales. Esto va de la mano con la aparición de un conjunto de políticas genéricas sobre la educación superior y la investigación, y un giro competitivo en la gobernanza transnacional del campo. Las mismas organizaciones transnacionales y supranacionales han descubierto una lógica potencialmente poderosa y coercitiva de hacer evaluaciones, realizar comparaciones e informar los resultados de las regiones y países en el mundo, según sus estándares y patrones en materia de políticas (Enders y Westerheijden, 2011). Los marcadores y boletas de calificaciones en materia de políticas, y cosas por el estilo, proporcionan resúmenes sintéticos, fáciles de leer y de amplia distribución sobre aquello que los países han logrado y no logrado. Señalar a los países, culparlos y exponerlos a la vergüenza, quizás ejerza una presión enorme sobre quienes elaboran las políticas nacionales, no obstante que, desde un punto de vista formal, están participando en un proceso político interna-

cional no obligatorio y basado en un acuerdo voluntario. Este giro competitivo en el manejo político de la gobernanza transnacional de la educación superior evolucionó conjuntamente con el surgimiento de los *rankings* internacionales, que han adoptado rápidamente organizaciones internacionales. De hecho, la UE, la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial (Comisión Europea, 2005; Godin, 2003; Sadlak y Cai, 2009) han abogado por políticas para desarrollar universidades de clase mundial o por la excelencia en la educación superior como herramientas internacionalmente aplicables para mejores regulación y diseño de sistemas. Junto con los *rankings* mismos, las organizaciones internacionales son un impulsor más para que los gobiernos implementen políticas para mantener o crear universidades "de clase mundial" dentro de sus sistemas nacionales (Hazelkorn, 2011).

En Europa, la evaluación y el financiamiento para la investigación dirigidos a universidades selectas se desarrollaron por vez primera en el Reino Unido, mientras que hoy en día los procesos para la elaboración y la implementación de políticas para lograr la clase mundial en el campo de la educación superior se pueden observar en muchos, si no es que en todos, los países del continente europeo. La estratificación vertical se ha convertido, por lo tanto, en un tema relevante en muchos sistemas nacionales, donde las presiones internacionales permiten que empresarios institucionales, ágiles dentro del sistema, lo reconfiguren.

El sistema científico y de educación superior de Alemania, por ejemplo, se ha caracterizado por la diferenciación sectorial (universidades, educación vocacional superior, organizaciones de investigación públicas), mientras que las universidades se consideraban más o menos iguales en términos de prestigio, de calidad y de "trato" político. Los *rankings* internacionales minaron las creencias tradicionales con respecto al estatus internacional de la investigación en las universidades alemanas, así como las creencias sobre un desempeño más o menos parejo de esas universidades. En 2005, el gobierno federal y los estados de la federación lanzaron la Iniciativa de Excelencia Alemana para mejorar la posición internacional de las universidades germanas y conceder un financiamiento dirigido, basado en la competencia, a ciertas universidades selectas para permitirles competir en una escala global. Francia desarrolló recientemente su propio enfoque para crear políticas de excelencia, el cual introdujo cambios importantes en la concepción del campo de la educación superior; como ocurría en Alemania, algunos académicos, programas o universidades tenían mayor reconocimiento que otros, pero los gobiernos de diferentes tintes políticos con frecuencia declaraban que su principal objetivo era asegurar la igualdad a nivel nacional y luchar contra los desequilibrios que podían ocurrir entre

las regiones o universidades, en consecuencia, las políticas de excelencia marcaron un rompimiento con esta larga tradición y se propusieron incrementar la diferenciación entre las universidades. Por otra parte, estas políticas tienen la intención de desarrollar sinergias regionales y nuevas formas de gobernanza común entre las universidades, *grandes écoles* [grandes escuelas] selectas y organizaciones de investigación para debilitar la separación tradicional entre estos sectores dentro del campo. Se ha detectado una tendencia similar en antiguas naciones comunistas, incluyendo Rusia, China y muchos países de Europa Oriental.

Más y más países asiáticos también se están sumando a esta "carrera armamentista" académica de mayor inversión en el estatus nacional dentro del campo global de la educación superior. Por ejemplo, los proyectos 211 y 985, de China, el programa Centro de Excelencia en el Siglo XXI, de Japón, el programa 'Cinco años-cincuenta mil millones', de Taiwán, y Brain Korea 21, de Corea del Sur, son iniciativas políticas de estos países para mejorar la capacidad de investigación de las instituciones o unidades de investigación selectas, facilitando así su capacidad para competir por el estatus de clase mundial. Países latinoamericanos como Argentina, Brasil y Chile están enviando sus universidades selectas a la competencia; y los estados árabes del golfo Pérsico también han anunciado sus aspiraciones, incluyendo el establecimiento de nuevas universidades de investigación, como en Arabia Saudita.

En resumen, somos testigos de un verdadero proceso de difusión internacional de políticas en la educación superior global. Las presiones internacionales permiten que empresarios institucionales ágiles dentro del sistema nacional lo reconfiguren, consolidando potencialmente sus propias posiciones de ventaja nacionales e inhibiendo los cuestionamientos. La estratificación deliberada de las universidades por parte del Estado se puede entender en relación con tales estrategias de exclusión. Y se sospecha que las élites académicas nacionales se muestran prestas a darles la bienvenida a los planes para designar universidades con énfasis intensivo en la investigación. Los contactos en las redes sociales entre estas élites y con los actores políticos quizás desempeñen, entonces, un papel tan importante en la selección de un núcleo privilegiado que otros indicadores cualesquiera de resultados académicos. Según las perspectivas neoinstitucionalistas, existen impulsores isomórficos bien conocidos para explicar la difusión de la narrativa de la universidad de clase mundial al paso del tiempo y tras pasando los contextos nacionales (Meyer *et al.*, 1997). Los cambios en las creencias sobre las maneras apropiadas de operar sistemas de educación superior y de investigación, modernos y eficientes, conducen a presiones

isomórficas para involucrarse en las políticas a favor de la clase mundial. Tales políticas son un ejemplo de la construcción social de los medios, metas y propósitos apropiados. La elección de políticas basada en modas, en parangones venerados o en patrones abstractos, y la aceptación social del enfoque político quizá ocurra de diferentes maneras: a) países destacados que sirven como modelos; b) organizaciones internacionales que sirven para crear modelos y establecer normas; c) grupos de expertos que teorizan sobre los efectos de una nueva política y, por lo tanto, otorgan a quienes elaboran las políticas razones para adoptarla.

La obra de Espeland y Sauder (2009) ha demostrado que las universidades tienen pocas posibilidades de escapar de esta "carrera armamentista" académica. Es difícil, si no imposible, defender a las universidades de los *rankings*, dependiendo del entorno regulatorio y la posición de la universidad, y las políticas gubernamentales aumentan, por otra parte, las presiones que representan los *rankings* internacionales. Las clasificaciones internacionales y las políticas nacionales a favor de la 'clase mundial' se desarrollan en el corazón mismo del sistema académico: la lucha por la reputación como capital simbólico y los beneficios asociados en capital económico y social.

Los *rankings*, la gestión de la reputación y el establecimiento de una marca o imagen surten, de hecho, un efecto mutuamente reforzador. Los *rankings* mandan señales a las universidades para que se involucren en la gestión de la reputación y el establecimiento de una marca o imagen (Naidoo and Beverland, 2012). En el sentido más general –y con frecuencia ignorado–, los *rankings* obligan a las universidades a verse como una organización. Al comparar y clasificar las universidades como un todo, contribuyen a la idea de que la organización importa, que hay que desarrollar la calidad de actor estratégico de las universidades como organizaciones, que la gestión de la reputación y el establecimiento de una marca o imagen para la organización son necesarios.

En un sentido más específico, los *rankings* utilizan indicadores que invitan a las universidades a involucrarse activamente para influir en su desempeño de acuerdo con los estándares de clasificación, así como en su imagen a ojos de otros actores relevantes. Adquirir ganadores de Premios Nobel, por ejemplo, ofrece una vía costosa, pero rápida, para subir en los *rankings* de la ARWU: las mejoras en la posición dentro de la clasificación se verán inmediatamente. La fusión con otras universidades, o con laboratorios públicos con un énfasis (más) intensivo en la investigación, proporciona otro medio para lograr el éxito en las publicaciones y en las citas bibliográficas, así como la masa crítica que se necesita en el juego de los *rankings*. Estable-

cer premios o castigos para que los académicos publiquen más en revistas de evaluación de pares en idioma inglés es otro camino popular hacia el éxito, que requiere, no obstante, muchos años para rendir frutos. Lo mismo resulta cierto por lo que respecta a 'escoger a los ganadores' y privilegiar el núcleo de académicos activos en la investigación al mismo tiempo que se crea una división entre ellos y el personal activo en la docencia. Establecer escuelas de posgrado y sistemas para lograr el nivel de profesor numerario tal vez cuente dos veces en la competencia global para atraer el talento de los jóvenes académicos: en términos de producción de publicaciones y citas bibliográficas, así como en la internacionalización. En estas y otras formas, los *rankings* y sus indicadores, que iniciaron la vida fuera de la organización, tienen el potencial de integrarse en la dinámica misma de la universidad y su autogestión, provocando reacciones de alineación de las mediciones y de las políticas internas con los indicadores que conforman los *rankings*.

Con respecto al establecimiento de una marca o imagen, las encuestas de prestigio de *rankings* que ofrecen opiniones susceptibles de otorgar un efecto halo son los ejemplos más obvios de dónde pueden las universidades tratar de gestionar la percepción que otros tienen de ellas. Las actividades de mercadotecnia y de relaciones públicas, asegurar el uso de la marca o imagen de la universidad en todas sus presentaciones públicas, y aumentar las alianzas internacionales y redes globales, proporcionan ejemplos de herramientas para la gestión de la percepción organizacional. Cada vez más universidades emplean también los *rankings* para crear su marca o imagen, para comercializarse usando la representación simplista de su éxito en tales índices. Algunas incluso tienen el suficiente valor para anunciar sus ambiciones futuras de escalar en las clasificaciones como parte de sus proyectos de imagen. Y el éxito o fracaso de los líderes universitarios, a veces incluso sus salarios, tal vez se liguen al éxito de la organización medido por las posiciones en las clasificaciones. Evidentemente, tales prácticas le otorgan mayor legitimidad a los *rankings*. Cuando las universidades publican sus posiciones en su sitio de Internet, en sus folletos o en sus comunicados de prensa, son cómplices en la producción y en la diseminación de las identidades que se alinean con los *rankings*, lo cual a su vez podría moldear procesos internos de identificación. Así, la competencia por la posición en los *rankings* se lleva a cabo como un juego de imagen, un proceso que se realiza en los márgenes, pero que parece volverse más osado. En la esfera de lo intangible, cuanto mayores son la incertidumbre y la ambigüedad de un producto, más fuerte se vuelve el efecto potencial de actividades manejadas hábilmente con el propósito de influir en la percepción de otros

actores relevantes. En consecuencia, se convierte en un verdadero tema la cuestión de hasta qué grado la creación de una marca y la coproducción de imágenes en el juego de los *rankings* reflejan o se desvían de la realidad de la universidad; es una "engañoso transformación de sustancia en imagen" que Gioia and Corley (2002: 107) comentaron al examinar el impacto de los *rankings* de las escuelas de negocios.

Los costos potenciales involucrados: el despilfarro, el isomorfismo y el descuido de la diversidad

La competencia internacional y la estratificación vertical en la educación superior se han vuelto visibles alrededor del mundo, incluyendo un número creciente de regiones y de países donde existe ahora un giro notable para involucrarse en los *rankings* internacionales y en la competencia global asociada. Los gobiernos están privilegiando a un núcleo de universidades para que representen a sus países en esta carrera. Las universidades desarrollan respuestas estratégicas para adaptarse a los criterios de desempeño y a los estándares creados por los *rankings* internacionales, así como a los incentivos establecidos por sus gobiernos para meterse en la competencia global por alcanzar 'la clase mundial'. Las inversiones que se hacen en esta "carrera armamentista" internacional no se desperdician necesariamente, pero existe un verdadero reto debido a la dinámica competitiva que rige en tales gastos.

Cada vez más gobiernos están introduciendo una competencia de mercado o casi de mercado en sus sistemas de educación superior y en sus universidades, que reciben una invitación para participar en una rivalidad internacional y nacional para captar el 'talento global', alumnos, profesores y recursos enfocados en la reputación investigativa. Los *rankings* internacionales son uno de los síntomas más visibles de la masificación y de la globalización, y un impulsor de la creciente tendencia hacia la competencia entre universidades, tanto en los sistemas nacionales como en el campo internacional. Esta "carrera armamentista" ya ha resultado muy costosa y es probable que se vuelva todavía más en el futuro, cuando más y más países y universidades se involucren en esta competencia. Y cuando todo el mundo invierta, son muy pocos los que lograrán una ventaja competitiva, si es que logran alguna. La competencia continúa en un nivel más elevado de desempeño, que muy probablemente establezca más incentivos para alcanzar mayores inversiones en la "carrera armamentista" académica.

Participar en el juego de los *rankings* quizá tenga también efectos per-

versos en las estrategias nacionales y organizacionales. Tal vez se tomen acciones que no estén alineadas con las metas de las políticas públicas, pero que acaso tengan el único propósito de subir en la(s) lista(s) de clasificación. Entonces se corre también el riesgo de despilfarrar los fondos públicos asignados. Al comentar las investigaciones sobre los efectos de los *rankings* en Estados Unidos y en el Reino Unido, Dill (2009: 102) habla de un "juego de suma cero sumamente costoso, donde la mayoría de las instituciones, al igual que la sociedad, serán los perdedores". Las investigaciones sugieren que los estándares normativos de los *rankings* distorsionan bastante el supuesto lazo entre la información sobre la calidad y los esfuerzos de las universidades para mejorar los estándares académicos. Como consecuencia, muchas universidades han respondido a la competencia de los *rankings* invirtiendo en la gestión de la reputación investigativa y en un mercado cada vez más costoso de estrellas de la investigación, modificando las prioridades disciplinarias hacia los campos de alto impacto, estableciendo incentivos para aumentar la producción investigativa e invirtiendo en actividades de mercadotecnia, y de marca o imagen, que mejoren la percepción de su estatus dentro del campo, poniendo poca atención en el mejoramiento real de los estándares académicos. La influencia distorsionadora de esta "carrera armamentista" se despliega porque las universidades privilegiadas de clase mundial proporcionan un estándar financiero para toda la educación superior, incluso presentan objetivos de gasto para las universidades menos selectas que desean competir. Detrás de tales aspiraciones está la diseminación y la intensificación de la educación superior como un "mercado donde el ganador se queda con todo" (Frank and Cook, 1995), donde las pequeñas diferencias en el desempeño se traducen, con el tiempo, en grandes diferencias en cuanto a las recompensas.

Por otra parte, los *rankings* internacionales probablemente fomenten el isomorfismo organizacional dentro del campo global de la educación superior, lo cual llevará a las universidades a cambiar su enfoque y su misión como respuesta a los *rankings*. Las clasificaciones internacionales contribuyen a la estratificación deliberada al construir nuevos límites y definir un núcleo y una zona periférica. La manera en que se construyen estos límites la dictan, en gran medida, las jerarquías de reputación internacionales que ya prevalecen, las cuales se centran en el prestigio en materia de investigación. Si bien los que elaboran las políticas y los líderes organizacionales quizás enfaticen la importancia de la diversidad organizacional, el mismo conjunto de indicadores de los *rankings* afecta considerablemente a los diferentes tipos de universidades, de misiones y de condiciones. La universidad investigativa de clase mundial se convierte, por lo tanto, en el modelo

por excelencia para el éxito. Se vuelve el Santo Grial al que aspiran muchas universidades, no obstante, sólo unas cuantas tendrán éxito. Con todo, la competencia, según los estándares de clasificación normalizados, conducirá a la imitación de los mejores y, por lo tanto, a una estandarización incluso mayor de las universidades investigativas a nivel internacional. Los que elaboran las políticas y los líderes organizacionales actúan racional y estratégicamente cuando tratan de convertirse en lo que se mide, mientras que lo que se mide se acepta y se normaliza cada vez más. Por paradójico que parezca, los *rankings* pueden contribuir así a la erosión de la diferenciación que ya existe dentro del campo y que, potencialmente, amenaza con acabar con la diferenciación entre las organizaciones.

En este contexto, la preocupación por los propósitos más amplios de la educación superior parece tener pocos defensores eficaces. Estos acontecimientos ponen en tela de juicio la misión pública de la educación superior (Calhoun, 2006; Enders y Jongbloed, 2007). Lo que parece probable que suceda es una pérdida de la reputación ligada con otros propósitos de la universidad que no sean su función de investigación. Privilegiar los resultados de la investigación académica conduce a la reducción consiguiente en la diversidad de las misiones organizacionales; o, cuando menos, a la subordinación de las otras misiones a la investigación. Los temas de acceso y de equidad, el papel de la educación superior para la movilidad social, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, la aportación de una universidad a la comunidad y al desarrollo regional, para mencionar sólo unos cuantos ejemplos, no desempeñan un papel significativo en los *rankings* internacionales. Esto corre el riesgo de reducir la diversidad, la adaptabilidad y la fortaleza del sistema de educación superior en general, lo cual es un asunto de preocupación fundamental para las políticas públicas, para la gobernanza de la educación superior y para la investigación.

Conclusiones y estudios adicionales

Este artículo ha sostenido que el surgimiento de los *rankings* internacionales en la educación superior forma un síntoma visible de la expansión educativa global y de las interconexiones globales en el campo, al mismo tiempo que los *rankings* aportan también importantes elementos a la dinámica del campo. La aparición de los *rankings* internacionales muestra cómo puede cambiar esa dinámica debido al surgimiento de nuevos actores que racionalizan la acción informal del campo y exteriorizan su lógica en juicios de calidad ampliamente visibles, según sus propios sistemas.

Los *rankings* internacionales interactúan con la dinámica tradicional del campo al elegir la lógica predominante de la excelencia investigativa como el estándar definitivo para la inclusión y la exclusión en la cúspide competitiva de aquél, haciendo caso omiso de otras lógicas dentro del campo heterónomo. Realizan la ciencia aristotélica de clasificar, de jerarquizar y de descontextualizar, produciendo 'números mágicos' (March, 1996) en la construcción de estándares para la universidad de clase mundial que se pueden comunicar y digerir fácilmente. La "belleza" simplista de los sistemas de clasificación apoya su poder seductor y coercitivo, les permite extenderse fácilmente y se presta para distintos usos en múltiples contextos del campo internacional.

Los *rankings* internacionales cumplen una labor institucional dentro de un campo de variados niveles y actores. Afectan la lucha constante entre múltiples lógicas de la educación superior que compiten entre sí dentro del campo organizacional, así como dentro del campo político. Según este punto de vista, los *rankings* constituyen nuevos elementos clave en la gobernanza (trans)nacional del campo; proporcionan un ámbito para la contestación entre actores acerca de cuáles son los criterios apropiados para la comparación, el éxito y la legitimidad; estimulan las inversiones de acuerdo con las reglas del juego de los *rankings*, mientras las universidades, así como los países, se esfuerzan por mejorar sus posiciones competitivas. Al definir a las universidades alrededor del mundo como su objeto primario de comparación, los *rankings* apoyan la concepción y la creación de la Universidad como un actor corporativo y global, como el foco y el centro neurálgico de la gobernanza dentro del campo. La reputación y el riesgo de la misma son asuntos que siguen preocupando a la lógica profesional tradicional dentro del campo, pero cada vez más importa también la lógica organizacional emergente del papel estratégico de la Universidad como actor. Al hacer las comparaciones nacionales, por una posición competitiva, fáciles y ampliamente reconocidas, los *rankings* detonan un proceso de competencia regulatoria para alcanzar la 'clase mundial' en la educación superior. La promulgación de políticas para ser de 'clase mundial' como herramientas de políticas universalmente aplicables, así como el creciente número de países que se involucran en políticas de excelencia, parece sugerir procesos de difusión y de convergencia internacionales. Ya sea que provengan de organizaciones y comunidades epistémicas internacionales o de competidores directos, los gobiernos no tienen más opción, según se piensa, que invertir en la "carrera armamentista" académica internacional. El análisis muestra la utilidad de semejante perspectiva desde múltiples niveles y actores para la modificación del campo y de la lógica institucional.

dentro de un campo global heterónomo, y –para concluir– se esbozan algunas implicaciones para estudios futuros.

Primero, los *rankings* internacionales nos recuerdan que, para desplegar su poder seductor y coercitivo, es necesario llevar a cabo la difusión de patrones globales para la modificación del campo. La 'globalización' no nos ocurre simplemente, sino que requiere de actores como portadores de nuevas ideas y narrativas, así como que se produzca la reactividad de otros actores dentro del campo. La línea de argumentación, presentada en este artículo, llama la atención sobre una línea indagatoria que va más allá de los procesos públicos de adopción y cumplimiento, y exige que se examine la negociación sobre el terreno, la implementación y el rechazo. Se han realizado algunos estudios para investigar la reactividad de las universidades a los *rankings*, los cuales demuestran que 'se necesitan dos para bailar el tango'. Por otra parte, el campo no está poblado sólo por organizaciones de clasificaciones y universidades, los *rankings* también han entrado en el ámbito de las políticas internacionales y nacionales, y se conoce poco acerca de la dinámica de la difusión internacional de los *rankings* mismos, así como de la difusión política y el uso en las organizaciones internacionales y en la elaboración de políticas nacionales. Si bien logramos cierta comprensión a partir de una perspectiva neoinstitucional sobre 'la organización política mundial' y la difusión de políticas internacionales, este hilo de investigación no pone mucha atención a los procesos en el terreno de su promulgación y supone que el rechazo es 'la excepción a la regla' de la globalización. Como han demostrado recientemente Ordorika y Lloyd (2014), los *rankings*, no obstante, se enfrentan a crecientes críticas y resistencia. Hasta la fecha, no se ha hecho ningún estudio sistemático comparativo y empírico para explorar los factores que impulsan y moldean el surgimiento y el rechazo de los *rankings* y las políticas relacionadas con ellos para alcanzar la 'clase mundial' alrededor del mundo. Tales investigaciones tienen el potencial de ofrecer percepciones originales sobre la dinámica de las políticas y la lógica de la contestación y del cambio en un campo heterónomo. Para entender los marcos conceptuales de la dinámica política dirigida al cambio de agenda, Baumgartner *et al.* (2006) y Kingdon (1995) proporcionan más inspiración conceptual y herramientas empíricas siguiendo al mismo tiempo ideas y actores. Hace falta poner atención a los actores internacionales y nacionales que influyen en la definición de los problemas, sugiriendo soluciones, así como a los actores que intentan bloquear el proceso, negándole el acceso a nuevos temas que toman en cuenta intereses contradictorios, relaciones de poder y el papel estratégico de los actores. Los 'cambios en la definición' señalan la actuación de factores

ideados para explicar las trayectorias en la elaboración de políticas y en las transformaciones de éstas, es decir, la influencia de las narrativas causales en la concepción de políticas. Podemos suponer que en un subcampo político como el de la educación superior —que ha estado profundamente arraigado en tradiciones y creencias normativas nacionales— los factores ideados proporcionan un componente importante para el cambio político. El estudio del cambio ideado también señalará ‘giros discursivos’ más profundos en la reconstrucción social del papel que se espera que cumpla el campo dentro de la sociedad y de la economía.

Segundo, puede esperarse que la variedad en el orden regulatorio y normativo de la educación superior medie la reactividad de las universidades a los *rankings*, a las políticas de estratificación y al cambio en el campo relacionado con ellos. Los contextos políticos, sociales y culturales en los cuales existen las universidades afectan cómo operan y cómo pueden interactuar con los patrones para la competencia global. El grado tradicional de estratificación vertical dentro del campo nacional, la autonomía en la operación de una universidad, la dependencia de las universidades con respecto a los recursos y su capacidad para conseguir nuevos fondos varían según su estatus legal y su subordinación a los presupuestos públicos. Explicar los contextos y las condiciones no sólo es relevante para entender la conducta estratégica organizacional, sino también para nuestras conceptualizaciones de la lógica institucional de las universidades como organizaciones híbridas y para el cambio dentro del campo. En su influyente estudio de la reactividad de las universidades a los *rankings*, Sauder (2008) sostiene que no se pueden explicar los cambios en el campo con los cambios en la lógica institucional, ya que la lógica del ordenamiento vertical organizacional y de la competencia según la lógica del mercado comenzaron antes de la introducción de los *rankings*. Si bien esto es cierto para un sistema sumamente estratificado y comercializado, como el de Estados Unidos, los *rankings* internacionales difunden tales lógicas alrededor del mundo y en lugares muy diferentes donde no han prevalecido tradicionalmente tales lógicas. Los *rankings* internacionales penetran en campos nacionales muy distintos, aspecto que se presenta como la racionalización de ordenamientos bien establecidos en un entorno que crea un notable choque exógeno bajo un contexto diferente. Las investigaciones futuras, por lo tanto, también deben poner atención sistemática en las variaciones de las respuestas organizacionales a los *rankings* y a las políticas de estratificación, así como en las condiciones que influyen en el mecanismo y en el grado del despliegue de su disciplina en organizaciones bajo diferentes contextos regulatorios y normativos. Todavía es relativamente escasa la investigación institucional

sobre los híbridos organizacionales y la dinámica de campo asociada, y es parcial la comprensión de respuestas organizacionales a la complejidad institucional y a los cambios, de modo que queda mucho trabajo por hacer (Greenwood *et al.*, 2011).

Tercero, el resultado total de la reactividad organizacional a los *rankings* y a las políticas de estratificación se presta para un mayor estudio de la competencia y de la estratificación dentro del campo, tanto a nivel global como nacional. Bajo ciertas condiciones, existe la probabilidad de que los avances en materia de reputación y de materiales generen más avances en forma exponencial. La teoría de Bourdieu de acumulación de capital (Bourdieu, 1975), así como el efecto Matthew, de Merton (1968), pronosticarían una creciente desigualdad dentro del campo debido a los mecanismos autorreforzadores. Bajo las condiciones de un juego de suma cero (en términos de recursos materiales e inmateriales disponibles), los logros de algunos conducirían a las pérdidas consiguientes de otros. Puesto que la competencia por el estatus se caracteriza por la exclusión, en gran medida, la membresía de las élites permanecería estable con el paso del tiempo. De haber cambios en este patrón, no sería para permitir un mayor acceso, sino una mayor exclusión, lo cual conduciría a una concentración más intensa de estatus en la cúspide. Esto podría cambiar a un 'efecto de saturación', lo cual conduciría a un nuevo 'equilibrio' a través de la institucionalización de jerarquías de estatus y a una situación en la que los mecanismos de la reproducción de la desigualdad se vuelven dominantes. Bajo ciertas condiciones, sin embargo, la estratificación podría 'fracasar'. El campo tal vez esté más o menos saturado, y la movilización del interés y de los recursos quizás se vuelva marginal, confirme el *status quo* anterior o conduzca a otros efectos menores de la estratificación. También es posible que no aparezca la estratificación por diseño de políticas. Los recursos nacionales y organizacionales quizás sean insuficientes, tal vez no se encuentren lo suficientemente concentrados (diseminados por todo el campo) o a lo mejor no sean sustentables (lo cual crearía una sacudida temporal muy limitada dentro del campo). Es posible que la estratificación tampoco aparezca debido al 'cuestionamiento del juego': la competencia por la 'clase mundial' en la investigación quizás sea acompañada o seguida por actores y acciones que pidan la intervención política para volver a equilibrar el campo. Se puede esperar que tales actores hagan uso del papel multifuncional de las universidades y aleguen el abandono de funciones que no sean las de la ciencia privilegiada.

Los *rankings* internacionales contribuyen al giro competitivo en la edu-

cación superior y afectan a diversos intereses internacionales, nacionales y organizacionales. A medida que proliferen tales clasificaciones y que interactúen con otros cambios en la gobernanza (trans)nacional de la educación superior, se necesitará más investigación para comprender más cabalmente y teorizar más sobre el papel y el impacto de estos sistemas en el campo de la educación superior

Referencias

- Battilana, Julie y D'Aunno, Thomas (2009). 'Institutional Work and the Paradox of Embedded Agency', en Thomas B. Lawrence, Roy Suddaby y Bernard Leca (editores) *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 31-58.
- Baumgartner, Frank. R., Green-Pedersen, Christopher, y Jones, Brian D. (2006). 'Comparative Studies of Policy Agendas', *Journal of European Public Policy*, 13 (7): 959-974.
- Bourdieu, Pierre (1975). 'The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason', *Sociology of Science Information*, 14 (6): 19-47.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Calhoun, Craig (2006). 'The University and the Public Good', *Thesis Eleven*, 84 (7): 7-43.
- De Boer, Harry F., Enders, Jürgen, y Leysite, Liudvika (2007). 'Public Sector Reform in Dutch Higher Education: The Organizational Transformation of the University', *Public Administration*, 85 (1): 27-46.
- Dill, David D. (2009). 'Convergence and Diversity: The Role and Influence of University Ranking', en Barbara M. Kehm y Bjørn Stensaker, (editores), *University Rankings, Diversity and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 97-116
- DiMaggio, Paul J. y Powell, Walter W. (1983). '"The Iron Cage Revisited": Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields', *American Sociological Review*, 48 (2): 147-60.
- Enders, Jürgen (2004). 'Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges for Governance Theory', *Higher Education*, 47 (3): 361-382.
- Enders, Jürgen y Jongbloed, Ben (2007). 'The Public, The Private and the Good in Higher Education and Research', en Jürgen Enders, y Ben Jongbloed (editores), *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments, and Outcomes*, Bielefeld: transcripción, 9-38.
- Enders, Jürgen y Westerheijden, Don F. (2011). 'The Bologna Process: From the National to the Regional to the Global and Back', en Roger King, Simon Marginson y Rajani Naidoo (editores) *Handbook on Globalization and Higher Education*. Cheltenham/Northampton, MA.: Edward Elgar, 469-484.
- Espeland, Wendy N., y Sauder, Michael (2007). 'Rankings and Reactivity: How

- Public Measures Recreate Social Worlds', *American Journal of Sociology*, 113 (1): 1-40.
- Comisión Europea (2005). *Mobilizing the Brain Power of Europe: Enabling Universities to Make Their Full Contribution to the Lisbon Strategy*. SEC (2005) 518.
- Fligstein, N. (1997). 'Social Skill and Institutional Theory', *American Behavioral Scientist*, 40: 387-405.
- Fligstein, Neil y McAdam, Doug (2012). *A Theory of Fields*. Oxford: Oxford University Press.
- Foucault, Michel (1971). *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*. Nueva York: Pantheon Books.
- Frank, Robert y Cook, Philip J. (1995). *The Winner-Take-All Society: Why the Few at the Top Get So Much More Than the Rest of Us*. Nueva York: Martin Kessler Books.
- Gioia, Dennis y Corley, Kevin G. (2002). 'Being Good versus Looking Good: Business School Rankings and the Circean Transformation from Substance to Image', *Academy of Management Learning and Education*, 1: 107-121.
- Godin, Benoit (2003). 'The Emergence of S&T Indicators: Why Did Governments Supplement Statistics with Indicators?', *Research Policy*, 32 (4): 679-691.
- Greenwood, Royston; Raynard, Mia; Kodeih, Farah; Micelotta, Evelyn R. y Lounsbury, Michael (2011). 'Institutional Complexity and Organizational Responses', *Academy of Management Annals*, 5: 317-371.
- Harvey, Lee (2008). 'Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review', *Quality in Higher Education*, 14 (3): 187-208.
- Hazelkorn, Ellen (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. Nueva York, N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Jepperson, Ronald L. (1991). 'Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism', en Walter W. Powell, y Paul J. DiMaggio (editores) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 143-163.
- Johns, Benjamin F.; Wuchty, Stefan y Uzzi, Brian (2008). 'Multi-University Research Teams: Shifting Impact, Geography, and Stratification in Science', *Science*, 322 (5905): 1259-1262.
- Kingdon, John. W. (1995). *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Nueva York: HarperCollins.
- Krücken, Georg, y Meier, Frank (2006). 'Turning the University into an Organizational Actor', en Gili S. Drori, John W. Meyer, y Hoky Hwang (editores) *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*. Oxford: Oxford University Press, 241-257.
- March, James G. (1996). 'Continuity and Change in Theories of Organizational Action', *Administrative Science Quarterly*, 41 (2): 278-287.
- March, James G. y Simon, Herbert A. (1958). *Organizations*. Nueva York: Wiley.
- Marginson, Simon, y van der Wende, Marijk (2007). 'To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education', *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4): 306-329.
- Marginson, Simon y Ordorika, Imanol (2011). '"El central volumen de la fuerza": Global Hegemony in Higher Education and Research', en Diana Rhoten y Craig Calhoun (editores) *Knowledge Matters. The Public Mission of the Research*

- University. Nueva York: Columbia University Press, 67-129.
- Merton, Robert K. (1968). 'The Matthew Effect in Science', *Science*, 159 (3810): 56-63.
- Meyer, J. W.; Boli, J.; Thomas, G. M. y Ramirez, F. O. (1997). 'World Society and the Nation-State', *American Journal of Sociology*, 103 (1): 144-81.
- Naidoo Rajani (2004). 'Fields and Institutional Strategy: Bourdieu on the Relationship between Higher Education, Inequality and Society', *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4): 457-471.
- Naidoo, Rajani y Beverland, Michael (2012). *Branding Business Schools: Academic Struggles with the Strategic Management of Reputation*. Artículo presentado en la EFMD Higher Education Research Conference, Lorange Institute of Business, Zürich, 14-15.2.2012.
- Ordorika, Imanol y Lloyd, Marion (2014). 'International Rankings and the Contest for University Hegemony', *Journal of Education Policy*, doi: 10.1080/02680939.2014.979247.
- Power, Michael; Scheytt, Tobias; Soin, Kim y Sahlin, Kerstin (2009). 'Reputational Risk as a Logic of Organizing in Late Modernity', *Organization Studies*, 30 (02&03): 301-324.
- Sadlak, Jan y Cai, Liu N. (2009). *The World-Class University as Part of a New Higher Education Paradigm*. UNESCO Centro Europeo para la Educación Superior, Universidad de Shanghái Jiao Tong: Cluij University Press.
- Salmi, Jamil (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Sauder, Michael (2008). 'Interlopers and Field Change: The Entry of U.S. News into the Field of Legal Education', *Administrative Science Quarterly*, 53 (2): 209-234.
- Sauder, Michael y Espeland, Wendy N. (2009). 'The Discipline of Ranking: Tight Coupling and Organizational Change', *American Sociological Review*, 74 (1): 63-82.
- Scott, Richard W. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sewell, William H. (1992). 'A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation', *American Journal of Sociology*, 98 (1): 1-29.
- Usher, Alex, y Medow, John (2009). 'A Global Survey of University Rankings and League Tables', en Barbara M. Kehm y Bjørn Stensaker (editores), *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 3-18.
- Van Raan, Anthony F. J. (2007). 'Challenges in Ranking Universities', en Jan Sadlak y Liu Nian Cai. (editores), *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Bucharest: UNESCO-DEPES, 87-121.
- Van Vught, Frans y Ziegele, Frank (2012) (editores). *Multidimensional Ranking: the Design and Development of U-Multirank*. Dordrecht: Springer.
- Wedlin, Linda (2011). 'Going Global: Rankings as Rhetorical Devices to Construct an International Field of Management Education', *Management Learning*, 42 (2): 199-218.