



# Educación Superior Latinoamericana: Crítica al Neoliberalismo y Propuesta Ética hacia la Justicia Epistémica

## Latin American Higher Education: Critique of Neoliberalism and Ethical Proposal Towards Epistemic Justice

Alexander Jaramillo Córdoba.<sup>1</sup>; Ivan E. Chaverra Pino.<sup>2</sup>.

### INFORMACIÓN DEL ARTICULO

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2025.  
Fecha de aceptación: 20 de julio de 2025.

<sup>1</sup>Magíster en Tecnología Educativa. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Ciudad de Panamá - Panamá.  
E-mail: [alexandercordoba.est@umecit.edu.pa](mailto:alexandercordoba.est@umecit.edu.pa)  
Código ORCID:  
<http://orcid.org/0009-0008-1789-2064>

<sup>2</sup>Magíster en Recursos Digitales Aplicados a la Educación. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Ciudad de Panamá - Panamá.  
E-mail: [ivanchaverra.est@umecit.edu.pa](mailto:ivanchaverra.est@umecit.edu.pa)  
Código ORCID:  
<http://orcid.org/0009-0002-5023-8829>

CITACIÓN: Jaramillo, A. & Chevarra, I. (2025). Educación Superior Latinoamericana: Crítica al Neoliberalismo y Propuesta Ética hacia la Justicia Epistémica. Revista Conocimiento, Investigación y Educación. CIE. Vol. 2. (21), 33-43.

### Resumen

El presente artículo examina cómo el paradigma neoliberal ha transformado el concepto de calidad en la educación superior latinoamericana, reduciéndolo a criterios tecnocráticos de eficiencia y competitividad. El propósito central es resignificar la calidad desde una perspectiva ética, situada y orientada por la justicia epistémica. La investigación se sustenta en enfoques teóricos críticos, principalmente de Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire y Enrique Dussel. Se desarrolla mediante una metodología cualitativa basada en revisión bibliográfica especializada. Se concluye que la calidad educativa debe definirse por su compromiso con la inclusión, la diversidad de saberes y la transformación social.

**Palabras Clave:** *Calidad educativa, neoliberalismo, justicia epistémica, exclusión, educación superior.*

### Abstract

This article examines how the neoliberal paradigm has transformed the concept of quality in Latin American higher education, reducing it to technocratic criteria of efficiency and competitiveness. The central objective is to redefine quality from an ethical, situated perspective, guided by epistemic justice. The research is based on critical theoretical approaches, primarily those of Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, and Enrique Dussel. It is developed using a qualitative methodology based on a specialized bibliographic review. It concludes that educational quality should be defined by its commitment to inclusion, diversity of knowledge, and social transformation.

**Keywords:** *Educational quality, neoliberalism, epistemic justice, exclusion, higher education.*



## Introducción

El tema central que se desarrolla es la resignificación crítica del concepto de calidad en la Educación Superior latinoamericana, en el marco de los desafíos éticos, sociales y epistemológicos que enfrenta la universidad contemporánea. Este tema se inserta en el área de conocimiento de las Ciencias de la Educación, particularmente en los campos de la política educativa, la filosofía de la educación y la sociología del conocimiento.

La calidad educativa, lejos de ser una categoría técnica o neutra, se convierte en un punto de inflexión para analizar los modelos de gestión, los procesos de privatización, los mecanismos de exclusión y las posibilidades de transformación del sistema universitario.

Desde un enfoque interdisciplinario en Educación, el estudio crítico de la calidad en la Educación Superior es fundamental, ya que permite formar investigadores con capacidad de problematizar las políticas públicas, interpelar las lógicas hegemónicas de evaluación y proponer alternativas con fundamento ético y científico. En este sentido, el tema no solo tiene valor académico, sino también relevancia profesional para quienes están llamados a desempeñarse como gestores, asesores, docentes e investigadores dentro de instituciones de educación terciaria.

Como lo plantea (Brunner, 2009), la calidad no puede ser entendida al margen de la equidad, la pertinencia social y el compromiso con el entorno cultural, especialmente en contextos como el latinoamericano, donde persisten estructuras históricas de desigualdad.

Este tema ha sido ampliamente desarrollado en textos académicos disponibles en E-libro, como el de (Tünnermann, 2008), quien destaca que la Educación Superior debe redefinir su noción de calidad desde una visión humanista, inclusiva y democrática, más allá de los estándares internacionales impuestos.

Asimismo, la obra Gestión de calidad educativa en instituciones de educación superior, disponible en la base de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, (E-libro), ofrece herramientas para contrastar enfoques técnicos con aproximaciones más integrales que consideran el bienestar estudiantil, el respeto por la diversidad y la función social de la universidad.

Desde el plano internacional, diversas fuentes en idioma inglés complementan el análisis, como el estudio de (Barnett, 2000), quien advierte que los discursos de calidad tienden a consolidar una "universidad gerencial" que prioriza el control sobre la reflexión. Igualmente, (Marginson, 2011) argumenta que la globalización de los sistemas universitarios ha inducido una competencia institucional basada en rankings y métricas, desvirtuando el propósito formativo del saber. Este tipo de perspectivas permite enriquecer el debate desde una mirada comparativa, reconociendo que, si bien los problemas de calidad son globales, sus manifestaciones concretas dependen de cada contexto.

El tema de la calidad educativa también es central en los Informes de la (UNESCO, 2022), que plantean la urgencia de "reimaginar nuestros futuros" desde un nuevo contrato social para la educación, donde la equidad y la sostenibilidad sean



principios rectores. Este enfoque coincide con los lineamientos de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología sobre formación doctoral crítica y transformadora, tal como lo señala su modelo pedagógico, orientado a fortalecer el pensamiento complejo y la responsabilidad social.

## Desarrollo

### *Concepto de Calidad en los Discursos Institucionales*

El vaciamiento ético y político del concepto de calidad en los discursos institucionales. Textos como el de (Tünnermann, 2008), muestran cómo las universidades de América Latina han adoptado sistemas de aseguramiento de la calidad inspirados en modelos anglosajones, basados en estándares uniformes, sin un análisis crítico de su pertinencia regional.

El autor señala que esta adopción acrítica ha generado un tipo de universidad subordinada a criterios externos, perdiendo su capacidad de reflexionar sobre las necesidades sociales y culturales de su entorno. Este texto fue altamente pertinente porque ofrece un análisis histórico y contextualizado de la calidad como categoría política, y no simplemente técnica.

El segundo plano se refiere a la conversión del estudiante en cliente y del conocimiento en mercancía, como parte de una lógica de mercado instalada en el corazón de las instituciones de Educación Superior. Este hallazgo es desarrollado ampliamente por (Brunner, 2009), quien argumenta que las universidades latinoamericanas han transitado hacia un

modelo empresarial de gestión, en el que la calidad es entendida como “satisfacción del usuario” y eficiencia organizacional. Esta transformación ha implicado no solo un cambio en la forma de gestionar las instituciones, sino una transformación profunda en la subjetividad académica, es decir, en cómo los actores educativos se perciben a sí mismos y a su rol en el proceso formativo.

En respaldado a autores como (Barnett, 2000), revela que los sistemas de evaluación de calidad han promovido la instauración de una “universidad gerencial”, cuya función principal es garantizar la rendición de cuentas a organismos externos antes que responder a los desafíos sociales o a los procesos de formación integral.

Barnett sostiene que este modelo impone un régimen de vigilancia y control sobre los docentes, limita su autonomía intelectual y redefine la práctica educativa como un conjunto de procedimientos estandarizados. Esta fuente es clave porque ofrece un marco teórico para comprender cómo la calidad ha dejado de ser una herramienta pedagógica y se ha transformado en una herramienta de gobierno.

Otro aspecto esencial es la relación entre calidad y exclusión epistémica, desarrollado a partir de la lectura de (De Sousa, 2009), quien advierte que los modelos hegemónicos de calidad imponen un monocultivo del saber que privilegia ciertas formas de conocimiento técnico, positivista, euro centrado y margin a otras formas de saber, como los conocimientos indígenas, populares y comunitarios. Esto ha llevado a que las universidades se desentendan de los contextos históricos y culturales en los que operan, alineándose



con estándares globales que muchas veces son incompatibles con las realidades locales. Este hallazgo es fundamental porque permite entender que la calidad no es una categoría neutral, sino una herramienta de poder que puede incluir o excluir voces, saberes y territorios.

Desde UMECIT (2021), el cual ofrece una visión más técnica pero útil para comprender cómo los procesos de acreditación y autoevaluación han sido aplicados en universidades de América Latina. Aunque el texto tiene un enfoque más administrativo, fue útil para contrastar las limitaciones del enfoque tecnocrático con las propuestas críticas que surgen desde el Sur global. La lectura de este texto permitió identificar cómo muchas universidades han convertido la autoevaluación en un proceso rutinario y burocrático, perdiendo su potencial como herramienta de reflexión y mejora institucional.

En relación con la dimensión ética, otro hallazgo crucial es la necesidad de recuperar una ética del quehacer educativo como eje transversal en toda reflexión sobre calidad. En esta línea, autores como (Dussel, 1998) y (Freire, 1970), citados en varios artículos académicos revisados, sostienen que toda práctica educativa implica una toma de posición frente al mundo, por lo que la calidad no puede disociarse de valores como la justicia, la equidad, la inclusión y el respeto por la dignidad humana. Este hallazgo es esencial para fundamentar la propuesta de resignificar la calidad no como un resultado, sino como un proceso ético, dialógico y transformador.

### *Evolución de la Calidad*

(Tünnermann, 2008), en su estudio sobre la Educación Superior en América Latina, plantea que el concepto de calidad ha atravesado una evolución histórica significativa, vinculada estrechamente con las condiciones socioeconómicas y políticas de cada época.

En este contexto, el autor sostiene que los sistemas universitarios latinoamericanos han estado marcados por profundas desigualdades estructurales, que afectan tanto el acceso como la permanencia y la finalización de estudios. Según Tünnermann, en las últimas décadas, las reformas impulsadas por organismos multilaterales han introducido sistemas de aseguramiento de la calidad con enfoques estandarizados que no siempre responden a las realidades regionales ni a las necesidades sociales.

Enfatiza que dichos sistemas tienden a privilegiar indicadores cuantitativos y la comparación con parámetros internacionales, sin considerar la heterogeneidad institucional ni la diversidad cultural de los países de América Latina.

Por su parte, (Brunner 2009) describe la transformación de las universidades latinoamericanas en contextos de globalización, destacando la emergencia de un nuevo régimen institucional caracterizado por la competencia, la diferenciación de funciones y la privatización de la oferta educativa.

El autor afirma que la calidad, en este nuevo escenario, se convierte en una categoría funcional a los procesos de mercado, utilizada para legitimar modelos



Revista Digital

Conocimiento  
Investigación  
Educación



de excelencia académica asociados a la eficiencia productiva y a la rentabilidad del conocimiento.

De esta manera se pretende cuestionar esa visión tecnocrática y proponer una relectura de la calidad como una construcción ética, situada y transformadora, enraizada en los principios de justicia epistémica, pertinencia social y diversidad de saberes.

### *Crítica al paradigma neoliberal de la calidad educativa*

Autores como (Harvey, 2007) y (Giroux, 2014), han mostrado cómo el neoliberalismo ha mercantilizado la educación, convirtiendo a los estudiantes en clientes y a las universidades en empresas que compiten por rankings y fondos económicos. En América Latina, esta lógica ha sido señalada por (Brunner, 2009), (Tünnermann, 2008) y (Mollis, 2003), quienes alertan sobre la pérdida de la misión social de la universidad y la imposición de modelos gerenciales que reducen la calidad a un conjunto de métricas.

### *Exclusión Epistémica y el Monocultivo del Saber*

En el contexto contemporáneo de la educación superior, el concepto de calidad no puede desligarse del debate sobre el pluralismo epistémico. (De Sousa, 2009) advierte que las universidades, especialmente en el Sur global, operan bajo un modelo de “monocultivo del saber”, una estructura hegemónica que privilegia un tipo de conocimiento científico, eurocéntrico, tecnocrático en detrimento de formas locales, indígenas, comunitarias o populares de producción de saber.

Esta crítica es esencial para comprender las limitaciones estructurales de los modelos actuales de calidad educativa, que continúan evaluando a las instituciones con base en estándares impuestos por agencias internacionales y ajenos a la realidad sociocultural de América Latina.

La exclusión epistémica que plantea De Sousa Santos no es meramente simbólica; tiene efectos materiales. Como lo desarrollan (Schüssler y Rincón, 2021), muchas universidades latinoamericanas reproducen modelos curriculares y sistemas de evaluación que invisibilizan los saberes ancestrales, las lenguas originarias y las experiencias pedagógicas de los pueblos históricamente marginados. Esto no solo restringe la diversidad cognitiva de la educación superior, sino que también obstaculiza su potencial democratizador. La universidad, en lugar de ser un espacio de diálogo intercultural, se convierte en una instancia de reproducción colonial del saber.

En esta misma línea, los estudios sistematizados por (Rodríguez y otros, 2017) demuestran cómo la episteme neoliberal ha promovido una cultura de evaluación centrada en la publicación en revistas indexadas, el inglés como lengua dominante y la competitividad académica, elementos que refuerzan el monocultivo denunciado. Las consecuencias son claras: jerarquización de saberes, marginación de comunidades epistémicas locales y desvinculación del conocimiento universitario respecto a los problemas de su entorno.

Frente a esta situación, la noción de ecología de saberes propuesta por De Sousa Santos adquiere una fuerza transformadora. Este enfoque no se limita a “incluir” otras



Revista Digital

Conocimiento  
Investigación  
Educación



formas de conocimiento como añadidos al currículo, sino que propone una reconfiguración radical del canon académico. La calidad, desde esta perspectiva, no puede medirse únicamente en función de parámetros universales y cuantificables, sino que debe construirse en diálogo con los contextos culturales, históricos y territoriales en los que opera la universidad. Implica reconocer que no hay un solo modo válido de conocer, enseñar o investigar.

Así, resignificar la calidad educativa implica también descolonizar sus criterios de valoración. Una universidad verdaderamente de calidad será aquella capaz de legitimar la pluralidad epistémica, de establecer puentes entre la ciencia académica y los saberes populares, y de asumir un compromiso ético y político con las comunidades a las que sirve. Esto exige no solo voluntad institucional, sino una transformación profunda del modo en que concebimos el conocimiento y su función social.

En resumen, el monocultivo del saber no es solo una metáfora crítica; es una denuncia estructural contra un sistema universitario que, al priorizar ciertos saberes y excluir otros, perpetúa formas de dominación cognitiva. Apostar por una ecología de saberes no es un acto de inclusión superficial, sino un ejercicio radical de justicia epistémica. Solo así la universidad latinoamericana podrá reivindicar su papel como agente de emancipación, equidad y transformación social.

#### *Evaluación, control y universidad gerencial*

La universidad contemporánea atraviesa una transformación profunda que pone en

tensión sus fines históricos y su compromiso con la producción socialmente relevante del conocimiento. (Barnett, 2000) identifica esta transición como el paso hacia una “universidad supercompleja”, en la que la incertidumbre, la multiplicidad de demandas y la presión por demostrar resultados han generado una cultura institucional obsesionada con la evaluación.

Lo que en principio podría entenderse como una herramienta para el mejoramiento de la calidad, se ha convertido —según Barnett— en un mecanismo de control que restringe la autonomía académica, homogeneiza la práctica docente y transforma la educación en una serie de procedimientos estandarizados, ajenos al diálogo, la creatividad y la reflexión crítica.

Este fenómeno no es exclusivo de los países del Norte. En América Latina, diversos autores como (Leite, 2008), (Tam, 2001) y (Salmi, 2009) han denunciado cómo los sistemas de aseguramiento de la calidad han sido adoptados de forma acrítica, replicando lógicas coloniales en las que los criterios de evaluación son impuestos desde instancias externas, sin considerar la diversidad institucional ni los contextos culturales, sociales y políticos en los que operan las universidades.

(Leite, 2008), en particular, advierte que estas políticas refuerzan una visión tecnocrática que prioriza la rendición de cuentas por sobre la reflexión pedagógica, generando una burocratización del trabajo académico que afecta directamente la innovación educativa y el compromiso ético con las comunidades.

A esta crítica estructural se suma el análisis epistémico de (De Sousa 2009),



quién sostiene que el sistema universitario global está dominado por un “monocultivo del saber”. Bajo esta lógica, solo ciertos modos de conocer principalmente aquellos vinculados a la ciencia occidental, positivista y publicada en inglés son considerados legítimos. En consecuencia, se excluyen sistemáticamente saberes locales, indígenas, populares y comunitarios, que no se ajustan a los parámetros dominantes de validación académica.

Esta exclusión epistémica, también abordada por (Schüssler y Rincón, 2021) y documentada por estudios como los de (Rodríguez y otros, 2017), impide que la universidad cumpla su función democratizadora del conocimiento y actúe como un espacio de diálogo intercultural.

El impacto de esta hegemonía epistémica no es menor. Cuando los modelos de calidad son definidos exclusivamente por indicadores internacionales, se invisibilizan el valor del conocimiento situado, se debilitan las formas no hegemónicas de producción intelectual y se refuerzan jerarquías cognitivas que reproducen estructuras coloniales. Esta dinámica genera una universidad escindida de su realidad territorial, con escasa capacidad para responder a las necesidades sociales de su entorno y comprometida, en cambio, con la lógica de la competencia y la acumulación de prestigio global. (Martínez. 2024)

Frente a este panorama, resulta urgente construir una alternativa. La propuesta de una “ecología de saberes” formulada por De Sousa Santos invita a repensar la calidad no como una métrica universal, sino como una construcción dialógica y contextual que legitime la pluralidad epistémica. Desde

esta perspectiva, una universidad de calidad es aquella que reconoce, valora y articula los saberes diversos de las comunidades que la conforman, y que se compromete activamente con la transformación social, la justicia cognitiva y la equidad territorial.

#### *Propuesta de Resignificación Ética y Social de la Calidad*

En contraposición a los enfoques tecnocráticos que reducen la calidad educativa a un conjunto de métricas e indicadores de eficiencia, surge la necesidad de redefinir dicho concepto desde una perspectiva ética, contextual y socialmente comprometida. Inspirados en la pedagogía crítica de (Freire, 1970), esta resignificación propone concebir la calidad no como un fin técnico, sino como un proceso profundamente humano, colectivo y transformador.

En la visión freireana, toda práctica educativa es política, y su valor no puede desvincularse del grado en que contribuye a la emancipación de los sujetos y al fortalecimiento de sus capacidades críticas. Esta mirada se enriquece con la ética de la liberación de (Dussel, 1998), que plantea la urgencia de construir una educación orientada a la justicia, el reconocimiento del otro y el respeto por la dignidad de las comunidades históricamente excluidas.

Desde esta perspectiva, una universidad de calidad no es la que se alinea con estándares internacionales descontextualizados, sino aquella que asume su responsabilidad ética frente a los territorios que habita y transforma activamente las condiciones de opresión social, cultural y epistémica.

Resignificar la calidad implica, entonces, desplazar el foco desde los



indicadores hacia los impactos reales de la educación en términos de equidad, inclusión y arraigo territorial. Evaluar la calidad debe significar también preguntarse por la pertinencia de los saberes que se enseñan, por la diversidad de las voces que se legitiman, y por la medida en que la universidad contribuye a la construcción de una sociedad más justa y plural. (Martínez. Y otros, 2024).

Esta propuesta encuentra respaldo en el informe de la (UNESCO, 2022), que llama a establecer un nuevo contrato social para la educación. Dicho contrato se fundamenta en principios como la sostenibilidad, la justicia intergeneracional, la equidad y la cooperación solidaria. La calidad, desde esta óptica, se convierte en una herramienta para el bien común, y no en un fin aislado al servicio de rankings o mercados.

Analizando la obra Gestión de calidad educativa en instituciones de educación superior, (UMECIT, 2021), presenta una perspectiva técnico-administrativa del concepto de calidad, centrada en los procesos internos de autorregulación, la planificación estratégica y el aseguramiento de estándares institucionales. Este texto argumenta que la calidad puede ser alcanzada mediante la implementación de sistemas integrales de gestión, orientados al cumplimiento de objetivos institucionales alineados con criterios de acreditación.

A través de estudios de caso, se ejemplifica cómo las universidades han desarrollado mecanismos de evaluación que incluyen encuestas de satisfacción, análisis de desempeño docente y seguimiento a egresados como herramientas para la mejora continua. El documento también enfatiza la necesidad de fortalecer la cultura de la calidad a nivel

organizacional, promoviendo el compromiso de todos los actores institucionales en la consecución de metas académicas y administrativas.

Aunque el texto ofrece herramientas importantes para organizar procesos de evaluación interna, considero que carece de una mirada crítica sobre los efectos de la burocratización excesiva. Mi experiencia académica me indica que, en muchos casos, la autoevaluación se convierte en un trámite que aleja a los actores educativos del debate pedagógico, y los obliga a centrarse en cumplir formatos e indicadores que rara vez promueven una transformación significativa.

Desde una visión internacional, (Barnett, 2000) examina el impacto de la complejidad social y la incertidumbre epistémica sobre la función de la universidad contemporánea. El autor identifica un proceso de transición hacia lo que denomina una "universidad supercompleja", donde los marcos tradicionales de evaluación de la calidad resultan insuficientes para responder a las demandas de una sociedad cambiante.

En un estudio de tipo comparativo, (Marginson, 2011) analiza la tensión entre educación superior como bien público y como bien de consumo privado. El autor explica que, bajo las dinámicas de mercado promovidas por la globalización, la calidad se ha redefinido en términos de valor agregado individual, asociado a la empleabilidad y al retorno económico de la inversión educativa.

(De Sousa, 2009), desde una perspectiva crítica del conocimiento, plantea que los actuales modelos de evaluación de la calidad en la Educación Superior reflejan



Revista Digital

**Conocimiento**  
**Investigación**  
**Educación**



una episteme colonial que excluye los saberes no occidentales y las experiencias pedagógicas comunitarias. El autor propone el concepto de "ecología de saberes" como alternativa para repensar la calidad desde una lógica plural, en la que se reconozca la validez de distintas formas de conocer, enseñar y aprender. Y de esta manera generar conocimiento situado, pertinente y transformador.

En resumen, los autores consultados coinciden en señalar que el concepto de calidad en la Educación Superior ha sido moldeado por procesos de globalización, privatización y estandarización, que han desplazado su sentido original como principio formativo y social. Los textos analizados ofrecen diversas perspectivas históricas, técnica, filosófica y crítica que permiten entender cómo la calidad ha pasado de ser una herramienta para la mejora institucional a convertirse en un instrumento de regulación y exclusión. En todos los casos, se plantea la necesidad de repensar esta categoría a la luz de los contextos locales, la pluralidad del saber y los valores éticos que orientan la educación como bien público.

### **Consideraciones Finales**

Se propone frente al tema una resignificación de la calidad educativa, que supere el enfoque meramente evaluativo y abrace una perspectiva ética, crítica y contextual. Este enfoque no niega la importancia de la evaluación, pero la redefine como un proceso de reflexión institucional orientado a la transformación, la inclusión y el compromiso con los territorios. La calidad, en definitiva, debe dejar de ser un mecanismo de control para convertirse en un horizonte ético que

orienta la acción educativa hacia el desarrollo humano, colectivo y sustentable.

En este contexto la calidad educativa no puede seguir definiéndose desde una lógica tecnocrática y mercantilizada. Frente a las imposiciones externas, urge una redefinición del concepto que reconozca la diversidad de saberes, el compromiso ético de la educación y su capacidad transformadora. Esta reflexión invita a construir una noción de calidad desde abajo, plural, situada y orientada al bien común, en coherencia con los principios de justicia social y epistémica.

En el contexto latinoamericano, y particularmente en países marcados por profundas desigualdades estructurales, esta resignificación se vuelve aún más urgente. Las universidades públicas, muchas veces subfinanciadas y sometidas a presiones externas para demostrar eficiencia según estándares globales, enfrentan el desafío de responder a las realidades concretas de sus territorios: la violencia, la pobreza, la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes, la fragmentación social y la crisis ambiental.

Una universidad que aspire a ser de calidad en este contexto no puede limitarse a cumplir con indicadores de rendimiento académico internacional, sino que debe comprometerse activamente con las necesidades y aspiraciones de sus comunidades. Esto implica reconocer los saberes ancestrales, promover una pedagogía intercultural, articularse con los movimientos sociales, y generar conocimiento útil para resolver problemas locales sin renunciar al pensamiento crítico ni a la autonomía institucional.



La construcción de un nuevo paradigma de calidad educativa debe nacer de un diálogo entre los actores del sistema educativo, los gobiernos locales y nacionales, las organizaciones sociales y las propias comunidades. Solo así se podrá consolidar una educación superior que no solo enseñe, sino que también escuche, integre y transforme. En definitiva, resignificar la calidad es apostar por una universidad que se piense desde el Sur, que se arraigue en lo local y que actúe con vocación de justicia y emancipación.

Una universidad de calidad debe ser, ante todo, una institución con capacidad de responder críticamente a los problemas estructurales de su entorno. Esto implica formar sujetos críticos, comprometidos con su comunidad, y capaces de crear conocimiento pertinente. En este sentido, lo identifico con lo que plantea (De Sousa, 2009), cuando sostiene que “no hay justicia social sin justicia cognitiva”. En otras palabras, una universidad que excluye saberes, lenguas, epistemologías o territorios del proceso formativo, está lejos de ser una institución de calidad.

Finalmente, reflexionar sobre este tema ha permitido reafirmar la importancia de recuperar una ética del quehacer educativo, como lo plantea (Dussel, 1998). La universidad debe ser mucho más que un centro de capacitación para el empleo; debe ser un espacio de formación integral, de diálogo intercultural y de construcción de alternativas frente a las crisis que atraviesa el mundo contemporáneo. Como doctorando, siento la responsabilidad de contribuir a este proceso, tanto desde la investigación como desde la docencia y la gestión universitaria.

## Referencias Bibliográficas

- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brunner, J. (2009). *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6300/1/S0900410\\_e\\_s.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6300/1/S0900410_e_s.pdf)
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket Books.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Leite, D. (2008). *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: Perspectivas críticas*. Analiza críticamente las políticas de evaluación en las universidades latinoamericanas.
- Margison, S. (2011). *Higher education and public good*. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411–433.
- Martínez Ramírez, L. (2024). *La privatización de la Educación*



Superior y sus problemas de inequidad. *Conocimiento, Investigación y Educación CIE*, 2(19), 68–81.  
<https://doi.org/10.24054/cie.v2i19.3253>

Martínez, J., Martínez, M., & González, M. G. (2024). La Educación superior en América Latina y el Caribe: evolución, desafíos y oportunidades. *Conocimiento, Investigación y Educación CIE*, 2(19), 31–43.  
<https://doi.org/10.24054/cie.v2i19.3250>

Mollis, M. (2003). Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? Este libro examina las reformas universitarias en el contexto neoliberal y su impacto en la misión social de las universidades.

Rodríguez Mancilla, H., Betancourt Sáez, M., & Varas González, R. (2018). La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (25), 259-286.

Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, DC: World Bank.  
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2589>

Schüssler, I., & Rincón, C. (2021). Justicia epistémica y educación superior: Desafíos para la inclusión de saberes indígenas. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 21–45.

Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47–54.

Tünnermann, C. (2008). La educación superior en América Latina: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. UNESCO-IESALC. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161053>

UMECIT. (2021). Gestión de calidad educativa en instituciones de educación superior. Recuperado de <https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/>

UNESCO. (2022). Replantear nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>