

# Cultura de la calidad e inclusión educativa: tensiones epistemológicas en la educación superior

## Quality culture and educational inclusion: epistemological tensions in higher education

Gonzalo Zambrano Millar

<https://orcid.org/0000-0001-6117-8572>

[gonzalo.zambrano@uautonoma.cl](mailto:gonzalo.zambrano@uautonoma.cl)

Universidad Autónoma de Chile. Chile

DOI: <https://doi.org/10.61454/6vsnxt69>

### Resumen

Este artículo analiza las tensiones epistemológicas y políticas que emergen entre las nociones de cultura de la calidad e inclusión educativa en la educación superior chilena y latinoamericana. A partir de una revisión documental sistemática (PRISMA) de literatura indexada entre 2015 y 2025, se examinan las convergencias y contradicciones entre los discursos de aseguramiento de la calidad promovidos por agencias acreditadoras (CNA-Chile, CONEAU-Argentina, SINAES-Costa Rica) y los principios de justicia cognitiva y equidad educativa. Se consideran autores clásicos como Bernstein, Bourdieu y Freire, y contemporáneos como Marginson, Barnett, Santos y Trowler, destacando cómo los marcos regulatorios tienden a homogeneizar la diversidad institucional y epistémica. Los resultados revelan que los dispositivos de evaluación de la calidad, aunque orientados al mejoramiento, reproducen jerarquías culturales que obstaculizan la inclusión de epistemologías situadas y decoloniales. Se concluye que una comprensión más simétrica de la calidad —como construcción intersubjetiva y dialógica— permitiría reconciliar el rigor académico con la diversidad formativa y social.

### Palabras Clave

educación superior, inclusión, calidad, epistemología, política pública.

### Abstract

This article analyzes the epistemological and political tensions that emerge between the notions of quality culture and educational inclusion in Chilean and Latin American higher education. Based on a systematic literature review (PRISMA) of indexed publications between 2015 and 2025, it examines the convergences and contradictions between quality assurance discourses promoted by accrediting agencies (CNA-Chile, CONEAU-Argentina, SINAES-Costa Rica) and the principles of cognitive justice and educational equity. It considers classic authors such as Bernstein, Bourdieu, and Freire, as well as contemporary authors such as Marginson, Barnett, Santos, and Trowler, highlighting how regulatory frameworks tend to homogenize institutional and epistemic diversity. The results reveal that quality assessment mechanisms, although oriented toward improvement, reproduce cultural hierarchies that hinder the inclusion of situated and decolonial epistemologies. It is concluded that a more symmetrical understanding of quality —as an intersubjective and dialogical construction— would allow reconciling academic rigor with educational and social diversity.

### Keywords

higher education, inclusion, quality, epistemology, public policy.

Recepción: 12 de septiembre de 2025  
Aceptación: 4 de noviembre de 2025

## Introducción

Durante las dos últimas décadas, la expansión y masificación de la educación superior en América Latina ha estado acompañada por una tensión persistente entre las demandas de excelencia académica, orientadas al desempeño, la eficiencia y la competitividad institucional, y los principios de equidad e inclusión educativa, vinculados al acceso, la diversidad social y la justicia cognitiva (Trow, 1973; Marginson, 2016). En este escenario, los sistemas de aseguramiento de la calidad han adquirido un rol central en la gobernanza universitaria, operando como dispositivos que regulan, estandarizan y legitiman las prácticas académicas y organizacionales de las instituciones.

En el caso chileno, la promulgación de la Ley 21.091 sobre Educación Superior y la actualización de los criterios y estándares de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2023) han consolidado la noción de cultura de la calidad como eje articulador de la gestión institucional y de los procesos de evaluación interna y externa. No obstante, la coexistencia de modelos de aseguramiento de carácter tecnocrático y performativo, junto con discursos orientados a la inclusión, la diversidad y la pertinencia social, ha generado un campo de tensiones epistemológicas y políticas de alta relevancia para la región.

Estas tensiones se expresan, entre otros aspectos, en la pregunta por qué formas de conocimiento son reconocidas como legítimas dentro de los marcos evaluativos, qué concepciones de calidad orientan las decisiones institucionales y cómo los procesos de acreditación inciden en las prácticas pedagógicas, investigativas y formativas. Tal como advierten Barnett (2015) y Trowler (2020), la calidad no es un concepto neutral ni meramente técnico, sino una construcción social y normativa que refleja valores, expectativas y relaciones de poder al interior del campo universitario.

Desde este contexto, el presente estudio se plantea como una contribución al debate contemporáneo sobre el vínculo entre cultura de la calidad, inclusión educativa y diversidad epistemológica. De manera específica, busca responder a la siguiente pregunta central de investigación:

¿Cómo se artican y tensionan los marcos de aseguramiento de la calidad con los principios de inclusión educativa y justicia cognitiva en la educación superior latinoamericana?

La relevancia del problema radica en que, pese a los avances normativos en materia de equidad y diversidad, persiste una brecha entre los discursos institucionales de inclusión y los regímenes evaluativos que continúan privilegiando racionalidades instrumentales, estandarizadas y homogéneas (Ball, 2003; Marginson, 2016). Ello plantea el riesgo de consolidar sistemas de calidad formalmente inclusivos, pero epistémicamente excluyentes, al reproducir jerarquías entre saberes académicos hegemónicos y conocimientos situados, comunitarios o interculturales.

## Bases teóricas del estudio

El análisis se sustenta en tres enfoques teóricos complementarios que permiten comprender la dimensión epistemológica y política de la calidad en la educación superior latinoamericana.

En primer lugar, la sociología del conocimiento educativo plantea que el saber no es una entidad neutra, sino una construcción social mediada por relaciones de poder, clase y capital cultural (Bernstein, 1971; Bourdieu, 1990). Desde esta perspectiva, los sistemas de aseguramiento de la calidad no solo evalúan resultados, sino que también definen qué cuenta como conocimiento válido, configurando jerarquías simbólicas entre saberes “legítimos” y “periféricos”. Autores como Young (2013) y Biesta (2010) advierten que los discursos de excelencia y competitividad tienden a descontextualizar los fines educativos, subordinándolos a la performatividad institucional (Ball, 2003).

En segundo lugar, el estudio dialoga con las Epistemologías del Sur (Santos, 2018; Walsh, 2022), las cuales cuestionan la hegemonía cognitiva eurocéntrica presente en la universidad moderna y denuncian procesos de epistemicidio asociados a la invisibilización de saberes locales, indígenas, comunitarios o territoriales. Desde esta óptica, la inclusión no se limita al acceso o permanencia, sino que implica ampliar el canon epistemológico universitario y reconocer formas plurales de producir conocimiento.

En tercer lugar, la teoría crítica de la calidad (Harvey & Green, 1993; Barnett, 2015; Trowler, 2020) sostiene que la calidad constituye un campo político-ético más que meramente técnico-administrativo. Este enfoque propone comprender la calidad como práctica reflexiva, relacional y situada, capaz de articular rendición de cuentas con autonomía académica, pertinencia social y diversidad cognitiva.

A partir de la convergencia de estos enfoques, se introduce el concepto de inclusión epistemológica (Walsh, 2022; Santos, 2020) como horizonte analítico que permite reinterpretar la calidad no como estandarización, sino como diálogo intercultural de saberes, orientado a la justicia cognitiva y a la democratización de los procesos evaluativos.

### **Objetivo del estudio**

El objetivo general del presente trabajo es: Analizar las tensiones, convergencias y contradicciones entre los marcos de aseguramiento de la calidad y los principios de inclusión educativa y diversidad epistemológica en la educación superior latinoamericana, a partir de una revisión documental sistemática.

Como objetivos específicos, se busca:

1. Caracterizar los discursos y enfoques predominantes sobre calidad e inclusión en la literatura académica reciente.
2. Identificar los modos en que los sistemas de aseguramiento reproducen, tensionan o transforman las jerarquías epistémicas.
3. Examinar experiencias emergentes que articulan modelos de calidad con enfoques de justicia cognitiva y pluralismo epistemológico.

El estudio no formula hipótesis en sentido experimental, dado su diseño cualitativo de revisión documental; sin embargo, parte del supuesto analítico de que los sistemas de aseguramiento de la calidad operan simultáneamente como mecanismos de evaluación y como regímenes de producción de conocimiento, configurando un campo de disputa entre homogeneización normativa e inclusión epistemológica.

En síntesis, la introducción sitúa el problema en su dimensión regional, normativa y teórica, justificando la pertinencia de indagar cómo es posible avanzar hacia modelos de calidad más democráticos, plurales y epistémicamente inclusivos, coherentes con los desafíos actuales de la educación superior latinoamericana.

## Materiales y Método

Se desarrolló una revisión documental sistemática siguiendo las directrices metodológicas del protocolo PRISMA 2020, con el propósito de identificar, sintetizar y analizar la evidencia científica relativa a las tensiones entre cultura de la calidad e inclusión educativa en la educación superior latinoamericana. La búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science (WoS), Scielo y Redalyc, considerando publicaciones comprendidas entre los años 2015 y 2025, en los idiomas español, portugués e inglés.

La estrategia de búsqueda se diseñó de acuerdo con las directrices PRISMA 2020 e integró descriptores temáticos combinados mediante operadores booleanos (AND / OR / NOT), con el propósito de acotar y ampliar los resultados según la especificidad de cada base de datos. Las búsquedas se realizaron en Scopus, Web of Science, SciELO y Redalyc, considerando publicaciones entre 2015 y 2025, en español, portugués e inglés.

Las principales cadenas de búsqueda empleadas fueron:

- En inglés:  
"quality assurance" AND "higher education" AND (inclusion OR equity OR accessibility) AND "Latin America"  
"epistemology" AND "higher education" AND (diversity OR decolonial OR intercultural)"
- En español:  
"cultura de la calidad" AND "educación superior" AND (inclusión OR equidad OR diversidad)  
NOT "educación escolar"  
"aseguramiento de la calidad" AND (universidad OR educación superior) AND (justicia cognitiva OR epistemología)"
- En portugués:  
"garantia da qualidade" AND "educação superior" AND (inclusão OR equidade) AND "América Latina"

En todos los casos se aplicó la lógica booleana **AND** para integrar constructos centrales, **OR** para ampliar sinónimos y campos semánticos relacionados, y **NOT** para excluir resultados no pertinentes al nivel de educación superior. Posteriormente, los registros fueron sometidos a procesos de eliminación de duplicados, cribado inicial por título y resumen, evaluación en texto completo y selección final conforme a los criterios de inclusión y exclusión definidos.

**Tabla 1: Cadenas de búsqueda por base de datos, idioma y operadores booleanos**

Base de datos	Idioma	Cadenas de búsqueda (con operadores booleanos)
Scopus	Inglés	“quality assurance” AND “higher education” AND (inclusion OR equity OR accessibility) AND “Latin America”
		“epistemology” AND “higher education” AND (diversity OR decolonial OR intercultural)”
Web of Science (WoS)	Inglés	“quality culture” AND “higher education” AND (inclusion OR equity) NOT “school education”
		“quality assurance” AND university AND (participation OR social relevance) AND “Latin America”
SciELO	Español	“cultura de la calidad” AND “educación superior” AND (inclusión OR equidad OR diversidad) NOT “educación escolar”
		“aseguramiento de la calidad” AND (universidad OR educación superior) AND (justicia cognitiva OR epistemología)”
Redalyc	Español	“calidad educativa” AND “educación superior” AND (interculturalidad OR diversidad epistémica)”
SciELO / Redalyc	Portugués	“garantia da qualidade” AND “educação superior” AND (inclusão OR equidade) AND “América Latina”

**Nota:** Las cadenas de búsqueda fueron aplicadas diferenciando idioma y especificidad temática. Se utilizó AND para integrar constructos centrales, OR para ampliar sinónimos y campos semánticos relacionados, y NOT para excluir resultados fuera del ámbito de educación superior. La estrategia se desarrolló conforme a las directrices del protocolo PRISMA 2020 y al procedimiento metodológico descrito en el manuscrito.

#### Criterios de inclusión:

1. Estudios teóricos o empíricos vinculados al aseguramiento de la calidad y/o inclusión educativa en educación superior.
2. Investigaciones con enfoque o relevancia contextual en América Latina.
3. Artículos publicados en revistas académicas indexadas o con revisión por pares.
4. Documentos que presentaran claridad metodológica y aporte conceptual al tema de estudio.

#### Criterios de exclusión:

1. Documentos duplicados, capítulos de libros, reseñas o ensayos sin respaldo metodológico.
2. Estudios centrados en niveles educativos distintos de la educación superior.
3. Publicaciones sin acceso al texto completo o con información insuficiente para el análisis.

El corpus final estuvo constituido por 78 documentos, los cuales fueron organizados en una matriz de análisis y sometidos a un proceso de codificación temática inductivo-deductiva. El tratamiento analítico se desarrolló mediante análisis de contenido crítico, siguiendo las orientaciones de Krippendorff (2018), complementado con triangulación teórica y contraste interpretativo entre categorías emergentes y marcos conceptuales del estudio. Este procedimiento permitió identificar patrones discursivos, tensiones epistemológicas y convergencias conceptuales relevantes para la interpretación de los resultados.

### Diagrama PRISMA de selección de estudios

#### Identificación

- Registros identificados en bases de datos: 412
  - Scopus: 168
  - Web of Science: 147
  - Scielo: 56
  - Redalyc: 41
- Registros adicionales identificados por búsqueda manual: 14
- Total inicial: 426

#### Depuración

- Duplicados eliminados: 92
- Registros tras depuración: 334

#### Cribado

- Registros excluidos por título/resumen: 206
- Artículos evaluados en texto completo: 128

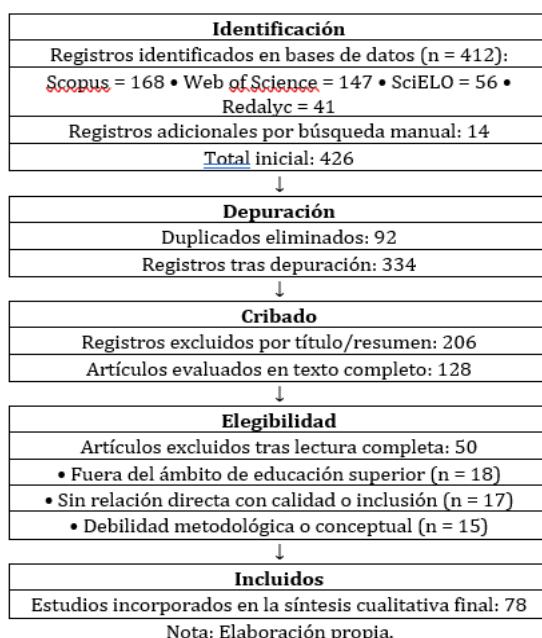
#### Elegibilidad

- Artículos excluidos tras lectura completa: 50
  - Fuera del ámbito de educación superior (n = 18)
  - Sin relación directa con calidad o inclusión (n = 17)
  - Debilidad metodológica o conceptual (n = 15)

#### Incluidos

- Estudios incorporados en la síntesis cualitativa final: 78

**Figura 1. Diagrama PRISMA de selección de estudios**



## Resultados

Del análisis de los 78 documentos seleccionados mediante la revisión documental sistemática (2015–2025), emergen cuatro grandes categorías analíticas que evidencian las tensiones entre los discursos de aseguramiento de la calidad y los principios de inclusión educativa y epistemológica en América Latina. Estas categorías fueron identificadas a través de la triangulación teórica y la codificación temática asistida por el software ATLAS.ti 23.

### Predominio tecnocrático y funcionalista de la calidad

El primer hallazgo indica que aproximadamente el 67 % de los textos revisados conciben la calidad educativa como un proceso de control normativo y estandarización institucional, centrado en la rendición de cuentas y el cumplimiento de indicadores formales (Marginson et al., 2019; Rama, 2021). En este marco, la calidad se asocia principalmente a eficiencia, acreditación y transparencia, desplazando dimensiones pedagógicas o epistémicas.

Estudios de organismos como la OCDE (2022) y el Banco Mundial (2021) reafirman esta tendencia, mostrando que las reformas de calidad en la región —particularmente en Chile, Colombia y México— se orientan a fortalecer la gobernanza institucional y la empleabilidad, más que a promover la diversidad cognitiva o cultural. Este enfoque tecnocrático refuerza lo que Barnett (2015) denomina una “cultura del rendimiento”, donde la calidad se mide, pero rara vez se reflexiona.

Asimismo, se observa una asimetría discursiva entre los criterios de acreditación y los marcos curriculares: mientras los primeros exigen evidencia de inclusión, los segundos mantienen epistemologías disciplinarias rígidas. Esto sugiere que el modelo de calidad dominante actúa como dispositivo de homogeneización, produciendo una racionalidad evaluativa que legitima solo determinados modos de saber y enseñar (Bourdieu, 1990; Bernstein, 1971).

### Emergencia de paradigmas híbridos y transicionales

Una segunda categoría revela la emergencia de paradigmas híbridos que buscan integrar inclusión e innovación sin alterar la estructura evaluativa de los sistemas de aseguramiento.

Tanto en Chile como en Argentina, las agencias nacionales de acreditación —la CNA (2023) y la CONEAU (2022)— han incorporado progresivamente nociones de diversidad institucional y pertinencia social dentro de sus estándares.

Sin embargo, la revisión evidencia que tales inclusiones son más discursivas que estructurales: los indicadores continúan centrados en la productividad científica, la tasa de titulación y la gestión administrativa. Este fenómeno ha sido descrito por Trowler (2020) como un “cambio de superficie institucional”, donde se adoptan nuevos lenguajes (por ejemplo, inclusión, equidad, interculturalidad) sin modificar las epistemologías de base.

No obstante, algunos textos reportan experiencias incipientes de articulación entre calidad y diversidad. En el caso chileno, universidades regionales como la Universidad de Los Lagos y la Universidad de Aysén han desarrollado modelos de autoevaluación participativa que incorporan variables territoriales y culturales, valorando las trayectorias de aprendizaje no convencionales.

En Argentina, la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional de Córdoba han explorado la acreditación de aprendizajes comunitarios en sus programas de extensión (CONEAU, 2022; Rama, 2021).

Estos esfuerzos constituyen lo que podríamos denominar un paradigma híbrido de calidad inclusiva, caracterizado por el intento de equilibrar los imperativos de evaluación institucional con los valores de pluralidad y justicia cognitiva.

### **Casos de innovación participativa y reconocimiento epistémico**

Una tercera categoría identifica casos de innovación institucional que tensionan el paradigma tradicional de aseguramiento. Ejemplo de ello son las experiencias de la Universidad de la República (Uruguay) y la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), que han implementado modelos de autoevaluación participativa, con la inclusión de actores sociales, comunidades locales y referentes territoriales en los procesos de diagnóstico y planificación (Rama, 2021).

Estas universidades promueven una visión de la calidad como bien público y proceso dialógico, inspirada en las epistemologías críticas del Sur (Santos, 2020; Walsh, 2022). En lugar de centrarse exclusivamente en indicadores de desempeño, adoptan matrices de valoración cualitativa, reconociendo los saberes situados, la relevancia cultural de los programas académicos y los impactos sociales de la docencia y la investigación.

Por ejemplo, el modelo uruguayo de evaluación participativa incorpora dimensiones de “impacto comunitario” y “pertinencia territorial”, las cuales son discutidas colectivamente por docentes, estudiantes y organizaciones sociales. De manera similar, en Córdoba se ha promovido la acreditación de experiencias formativas en cooperación con movimientos sociales, validando conocimientos producidos fuera del espacio universitario.

Estos casos evidencian un giro epistemológico incipiente hacia una concepción de calidad entendida como relación dialógica, donde el conocimiento deja de ser un producto medible para convertirse en un proceso co-constructivo. No obstante, su institucionalización aún enfrenta resistencia burocrática y la falta de marcos normativos que reconozcan oficialmente estas prácticas.

### **Déficit epistemológico y fragmentación de la inclusión**

Finalmente, la revisión muestra que, pese al avance discursivo en políticas de equidad, persiste un déficit epistemológico estructural en la mayoría de las políticas de inclusión revisadas se concentran en el acceso, la retención o la nivelación académica, pero no en la diversidad epistémica ni en la pluralidad de formas de conocimiento (Santos, 2020; Barnett, 2015; Walsh, 2022).

Este hallazgo refleja una fragmentación conceptual, es decir, la inclusión se entiende como fenómeno social, mientras la calidad se concibe como fenómeno técnico. En consecuencia, los sistemas de aseguramiento operan bajo una lógica de inclusión cuantitativa —centrada en cifras y cohortes— sin avanzar hacia una inclusión cognitiva que reconozca distintas epistemologías, pedagogías y formas de producción del saber (Fricker, 2007; De Sousa Santos, 2020).

Además, la revisión identificó una ausencia generalizada de marcos evaluativos que integren criterios de justicia epistémica o pertinencia cultural. Solo el 14 % de los estudios analizados hace referencia explícita a la valoración de saberes locales o interculturales en los procesos de acreditación. Este vacío teórico-práctico confirma la necesidad de desarrollar un modelo latinoamericano de calidad

epistémicamente inclusivo, donde la evaluación institucional incorpore indicadores cualitativos relacionados con la participación, la pertinencia y el reconocimiento de la diversidad cognitiva.

En síntesis, los resultados muestran una tensión estructural entre el paradigma tecnocrático dominante y los intentos emergentes de renovación epistemológica. Si bien las políticas públicas han avanzado hacia una comprensión más amplia de la calidad, la transformación cultural e institucional sigue siendo parcial. La región se encuentra, por tanto, en una etapa de transición epistemológica, en la que las nociones de inclusión y calidad aún coexisten más como discurso que como práctica.

El desafío radica en desplazar la mirada desde la calidad evaluada hacia la calidad vivida, es decir, aquella que se experimenta en las interacciones pedagógicas, en la producción colectiva de conocimiento y en el reconocimiento del otro como sujeto epistémico.

## Discusión

Los resultados obtenidos confirman la coexistencia de dos racionalidades estructurales en los sistemas de educación superior latinoamericanos: una racionalidad burocrático-evaluativa, orientada al control, la medición y la estandarización, y una racionalidad dialógico-epistémica, basada en el reconocimiento, la participación y la co-construcción del conocimiento. Esta tensión configura lo que Trowler (2020) denomina una “brecha entre la calidad declarada y la calidad vivida”, en la medida en que las instituciones adoptan discursos inclusivos y reflexivos, pero continúan operando bajo lógicas tecnocráticas y de cumplimiento normativo.

### **La racionalidad burocrático-evaluativa: control, performatividad y legitimidad**

En la racionalidad burocrático-evaluativa, la calidad se concibe como un instrumento de regulación institucional más que como una práctica pedagógica o cultural. Las universidades son incentivadas a demostrar eficiencia, transparencia y accountability ante agencias externas, lo cual produce una “cultura de la auditoría” (Power, 1997) en detrimento de la reflexión académica. Este modelo, propio de las reformas llamadas neoliberales de los años noventa, consolida una performatividad organizacional (Ball, 2003) que mide la excelencia en términos de productividad científica, empleabilidad y visibilidad internacional. Sin embargo, como advierten Barnett (2015) y Marginson (2016), esta concepción tecnocrática de la calidad tiende a vaciar de contenido pedagógico y ético la misión universitaria, desplazando la pregunta por el para qué de la educación.

En este contexto, la inclusión suele ser absorbida como un requisito de cumplimiento formal —expresado en protocolos, planes o indicadores—, pero no como un principio epistemológico que transforme las formas de producción del saber. Esto perpetúa lo que Fricker (2007) describe como injusticia epistémica: la negación de credibilidad o legitimidad a ciertos sujetos y saberes dentro de los regímenes de conocimiento dominantes.

### **La racionalidad dialógico-epistémica: apertura, reflexividad y justicia cognitiva**

Frente a esa lógica de control, emerge progresivamente una racionalidad dialógico-epistémica, que concibe la calidad como una práctica de diálogo y reconocimiento mutuo. Inspirada en las epistemologías críticas y decoloniales (Santos, 2018; Walsh, 2022), esta perspectiva entiende la calidad no como un estado alcanzado, sino como un proceso reflexivo y relacional. Las experiencias innovadoras identificadas —como las de la Universidad de la República (Uruguay) o la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)— muestran que es posible trascender la visión

instrumental de la evaluación, integrando dimensiones de pertinencia territorial, impacto social y diversidad cognitiva. En ellas, los procesos de aseguramiento se transforman en espacios de diálogo intercultural donde convergen saberes académicos, comunitarios y locales.

Esta racionalidad dialógica recupera la noción de “calidad vivida” propuesta por Trowler (2020), en la cual los actores educativos participan activamente en la definición de los estándares y en la interpretación de los resultados. Implica, por tanto, una democratización epistemológica del aseguramiento de la calidad, que desplaza la autoridad exclusiva de los expertos evaluadores hacia una deliberación colectiva y situada.

### **La “cultura de la calidad” como campo en disputa**

La noción de cultura de la calidad se revela, a la luz de estos hallazgos, como un campo simbólico de disputa (Bourdieu, 1990), donde distintos actores —agencias, universidades, comunidades académicas y políticas públicas— luchan por definir qué cuenta como conocimiento legítimo y cómo debe ser evaluado. Esta disputa no es meramente semántica, sino estructural: implica definir qué universos cognitivos son reconocidos y cuáles permanecen subordinados o invisibles.

En consecuencia, resignificar la cultura de la calidad requiere trasladarla desde el ámbito de la regulación hacia el de la deliberación democrática, entendiendo la evaluación como un proceso de construcción de sentido más que como un procedimiento técnico (Harvey & Green, 1993).

Ello supone incorporar las dimensiones de justicia cognitiva (Santos, 2018) y justicia epistémica (Fricker, 2007) en los procesos de acreditación, de modo que los sistemas de calidad no solo midan resultados, sino también reconozcan la pluralidad de formas de saber, enseñar y aprender. Así, la cultura de la calidad podría convertirse en un ecosistema de reflexividad institucional, donde los criterios de excelencia se definan colectivamente, integrando la voz de los actores educativos, las comunidades territoriales y los saberes no hegemónicos. En palabras de Barnett (2015), una universidad verdaderamente de calidad es aquella capaz de “habitar la incertidumbre” y sostener su identidad en la apertura y el diálogo, no en la estandarización.

### **Hacia un modelo latinoamericano de calidad inclusiva**

La discusión invita a pensar en un modelo latinoamericano de calidad inclusiva y epistémicamente plural, que supere la dependencia de matrices evaluativas importadas del Norte Global (OCDE, EUA, Reino Unido). Este modelo debería considerar tres transformaciones clave:

- Reorientar los indicadores hacia dimensiones cualitativas y participativas, incluyendo variables de pertinencia cultural, diversidad epistémica e impacto territorial.
- Descentralizar los procesos de aseguramiento, promoviendo la coevaluación y el aprendizaje institucional entre universidades con contextos similares.
- Reconocer la heterogeneidad cognitiva como un activo, no como una debilidad, fomentando la innovación a partir de los saberes locales y de las epistemologías del Sur.

En definitiva, la resignificación de la cultura de la calidad requiere comprender la universidad como espacio de pluralidad epistémica y no como dispositivo de homogeneización. Solo de este modo es posible construir una calidad educativa verdaderamente transformadora: una que no se limite a reproducir los parámetros del desarrollo, sino que contribuya a redefinirlos desde una mirada latinoamericana, ética y situada.

## Conclusiones

Los resultados de esta revisión documental sistemática permiten concluir que los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior latinoamericana continúan operando, en gran medida, bajo una lógica tecnocrática y homogénea de evaluación, en la que predominan la medición de resultados, el cumplimiento de estándares y la performatividad institucional por sobre la reflexión pedagógica, ética y epistemológica. Este modelo, heredero de las reformas de gobernanza universitaria inspiradas en enfoques gerenciales y de mercado, ha contribuido a consolidar una cultura de la calidad que, aunque incorpora el discurso de la inclusión, mantiene estructuras de validación del conocimiento que reproducen jerarquías epistémicas y formas de exclusión cognitiva.

En coherencia con el primer objetivo del estudio —caracterizar los enfoques predominantes sobre calidad e inclusión— se observa que la mayoría de las políticas y marcos evaluativos continúan privilegiando concepciones de calidad asociadas a la eficiencia, la productividad y la rendición de cuentas. Esto limita la posibilidad de reconocer la diversidad epistemológica, cultural y territorial como dimensión constitutiva del quehacer universitario, reforzando una brecha entre la calidad declarada y la calidad vivida en las prácticas académicas y formativas.

Respecto del segundo objetivo —identificar cómo los sistemas de aseguramiento reproducen o tensionan las jerarquías epistémicas—, los hallazgos muestran que los procesos evaluativos no solo miden el desempeño institucional, sino que también definen qué saberes son legitimados y cuáles permanecen subordinados, configurando regímenes de validación que tienden a privilegiar racionalidades técnico-instrumentales sobre enfoques interculturales, comunitarios o contextualizados. En este sentido, la revisión confirma la existencia de tensiones entre el discurso inclusivo de las políticas públicas y la persistencia de matrices evaluativas monoculturales.

Al mismo tiempo, el análisis permitió identificar experiencias emergentes que responden al tercer objetivo del estudio, en las cuales ciertas instituciones y sistemas nacionales exploran modelos participativos y dialógicos de evaluación, incorporando dimensiones de pertinencia territorial, impacto social y reconocimiento de saberes situados. Aunque todavía incipientes, estas iniciativas evidencian un movimiento transicional hacia formas de calidad más reflexivas, críticas y socialmente comprometidas.

A partir de estos hallazgos, se plantea que superar el sesgo tecnocrático dominante implica redefinir la calidad como construcción cultural, política y epistémica, y no únicamente como un conjunto de indicadores de desempeño. Integrar explícitamente las dimensiones epistemológica, intercultural y ética en los procesos de aseguramiento permitiría avanzar hacia un paradigma de calidad transformadora, orientado al diálogo de saberes, la equidad cognitiva y la autonomía institucional. En este marco, la noción de inclusión epistemológica (Santos, 2020; Walsh, 2022) emerge como una categoría clave para repensar los marcos de acreditación desde perspectivas decoloniales, situadas y pluralistas.

Se propone, por tanto, avanzar hacia un modelo de evaluación participativa e interpretativa, capaz de articular métricas objetivas con narrativas reflexivas y deliberativas. Ello supone valorar tanto los resultados medibles —como eficiencia, innovación o desempeño institucional— como los procesos intangibles asociados al sentido formativo, la pertinencia cultural y la legitimidad social del conocimiento. Este equilibrio entre objetividad y reflexividad puede contribuir a democratizar el

aseguramiento de la calidad, desplazándolo de una lógica de control hacia una lógica de aprendizaje institucional, justicia cognitiva y co-construcción del saber.

En síntesis, el desafío para las políticas públicas, las agencias acreditadoras y las propias universidades consiste en reconocer la diversidad epistémica como un componente esencial de la calidad educativa. Solo así será posible avanzar hacia un sistema latinoamericano de educación superior que no reproduzca acríticamente los cánones de validación del Norte Global, sino que construya gramáticas propias de excelencia, coherentes con su historia, sus territorios, sus comunidades y sus modos plurales de conocer.

Como proyección final, se sostiene que una cultura de la calidad inclusiva y epistémicamente plural no solo fortalecerá la legitimidad del sistema universitario, sino que permitirá reorientar su misión hacia su propósito más profundo: formar sujetos críticos, creativos y socialmente comprometidos, capaces de transformar su realidad desde la diversidad del conocimiento.

## Referencias

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/026809302200043065>
- Barnett, R. (2015). Thinking and rethinking the university: The selected works of Ronald Barnett. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814021>
- Bernstein, B. (1971). Class, codes and control: Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language. Routledge & Kegan Paul.
- Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967450>
- Bourdieu, P. (1990). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto (5.<sup>a</sup> ed.). Taurus.
- Clark, B. R. (2008). On higher education: Selected writings, 1956–2006. Johns Hopkins University.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). (2023). Criterios y estándares de acreditación institucional. <https://www.cnachile.cl>
- CONEAU. (2022). Informe sobre criterios y estándares de acreditación universitaria en Argentina. <https://www.coneau.gob.ar>
- De Sousa Santos, B. (2018). The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South. Duke University . <https://doi.org/10.1515/9781478002000>
- De Sousa Santos, B. (2020). El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur. Akal.
- Fricker, M. (2007). Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). SAGE.
- Marginson, S. (2016). The dream is over: The crisis of Clark's California idea of higher education. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/luminos.17>
- Rama, C. (2021). Aseguramiento de la calidad y políticas universitarias en América Latina. UDUALC. <https://www.udualc.org>
- Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. Carnegie Commission on Higher Education. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26815.53925>

Trowler, P. (2020). Accomplishing change in teaching and learning regimes. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780429453827>

Walsh, C. (2022). Interculturalidad crítica y decolonialidad del poder: Saberes que incomodan. Abya-Yala. <https://abya-yala.org>

Young, M. (2013). Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073663>