Calidad y Equidad de Género: análisis y desafíos inminentes frente a nuevos criterios y estándares de acreditación para las Universidades en Chile

Quality and Gender Equity: Analysis and imminent challenges in light of new accreditation criteria and standards for Universities in Chile

Mg. Javiera Rodríguez Jorquera
Colegio INFOCAP
San Joaquín, Santiago de Chile
javiera.rodriguez_j2015@umce.cl

Resumen
En el artículo se investigó sobre calidad, equidad de género y criterios y estándares que relacionan ambos conceptos a nivel de educación superior centrado en las universidades chilenas. El objetivo era analizar el concepto de calidad en educación superior en Chile y las consideraciones utilizadas para elaborar dimensiones, criterios y estándares de calidad, centrándose en el significado de equidad de género. Así como en la creación e implementación de políticas de género en universidades chilenas entre 2015 y el 2023 y su relación con la calidad y nuevos criterios y estándares de acreditación. La metodología de investigación fue la de revisión bibliográfica utilizando libros, artículos y fuentes documentales nacionales e internacionales, que entregaron resultados detallados y diversos de los conceptos nombrados con anterioridad, así como lineamientos, consideraciones y datos cuantitativos y cualitativos de las políticas de género en universidades chilenas. Los resultados obtenidos permitieron evidenciar los desafíos y campos de estudio a investigar con posterioridad para profundizar en equidad de género y los conceptos poco claros respecto a lo que se entiende por calidad en las universidades chilenas..

Palabras clave: Acreditación, Políticas de Género, Equidad del Género, Educación Superior.

Abstract
The article investigated quality, gender equity, and the criteria and standards that relate both concepts within higher education, focusing on Chilean universities. The objective was to analyze the concept of quality in higher education in Chile and the considerations used to develop quality dimensions, criteria, and standards, with particular emphasis on the meaning of gender equity. It also examined the creation and implementation of gender policies in Chilean universities between 2015 and 2023, as well as their relationship with quality and the new accreditation criteria and standards.
The research methodology consisted of a literature review based on books, academic articles, and national and international documentary sources. These sources provided detailed and diverse findings regarding the aforementioned concepts, as well as guidelines, considerations, and quantitative and qualitative data on gender policies implemented in Chilean universities. The results revealed challenges and areas for further research in order to deepen the understanding of gender equity, as well as the lack of clarity surrounding the concept of quality within Chilean universities.

Keywords: Accreditation, Gender Policies, Gender Equity, Higher Education.

1. Introducción

La Calidad en la Educación Superior (ES) es un concepto de carácter dinámico, que implica un desarrollo a nivel nacional como internacional. En Chile este concepto ha tenido y tiene una evolución histórica, pasando por cambios gubernamentales impulsados por presiones desde la sociedad civil o en respuesta a entidades internacionales. Dichos cambios derivaron a la implementación de organismos que aseguraran la calidad en la educación, leyes de aseguramiento de la calidad, y la necesidad de orientaciones internacionales respecto a procesos y enfoques en los que debía centrarse el país respecto al Aseguramiento de la Calidad en ES. Hoy en día el parámetro más relevante e importante que debe cumplir cualquier Universidad, Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica para lograr acreditarse es la calidad, la cual se valida en el cumplimiento de dimensiones, criterios y estándares, elaborados en los procesos propios de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) quien es "el único ente con facultad para realizar procesos de acreditación válidamente reconocidos por la institucionalidad" (CNA, 2022, p.7).

La CNA como organismo autónomo tiene la facultad de "elaborar y establecer los criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional" , la cuál es obligatoria desde el año 2020 para todas las universidades. Haciendo uso de esta autonomía el año 2020 se establecieron modificaciones tanto en los criterios como en los estándares de acreditación, incorporando cinco nuevas direcciones evaluativas "1) Docencia y resultados del proceso de formación; 2) Gestión estratégica y recursos institucionales; 3) Aseguramiento interno de la calidad; 4) Vinculación con el medio; e 5) Investigación, creación y/o Innovación" (CNA, 2022, p.6), dichas modificaciones entraron en vigencia el año 2023 (dimenciones1, 2 y 3) y el año 2025 entrará en vigencia la dirección 4, siendo la dirección 5 de carácter voluntario. Estos nuevos criterios elaborados por la mesa Ejecutiva, secretaría, miembros de distintas instituciones de educación y especialistas, agrupan criterios anteriores de acreditación, antecedentes institucionales y parámetros legales a nivel nacional e internacional.

De los nuevos estándares elaborados tomaré la dimensión de Gestión Estratégica y Recursos Institucionales, criterio 7: convivencia, equidad de género, inclusión y diversidad, enfocándome específicamente en el concepto de calidad en equidad de género y diversidad sexo – genérica. Las razones de esta elección son que, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, existe una permanente preocupación por asegurar la equidad de género en la educación, dado que "la igualdad de género es un principio relativo a los derechos humanos, un prerrequisito para un desarrollo sostenible centrado en las personas y un objetivo en sí misma" (UNESCO, 2014, p.12). Principalmente por tres razones: "Las mayores desventajas de las mujeres en la educación superior y en la ciencia. La existencia de normas internacionales y nacionales. La tendencia global en favor de la equidad de género en la educación terciaria" (Vásquez, 2016, p.67).

En términos de aseguramiento a la calidad y en relación a los estándares, la CNA establece tres niveles de logro. Respecto del criterio 7, el primer nivel manifiesta la necesidad de que las instituciones de educación superior construyan una política de género integral basada en los marcos normativos legales nacionales e internacionales, así como en función de la institución.

El objetivo de investigación del artículo se centra en calidad y equidad de género. Por una parte, se busca analizar cómo se ha llegado a definir el concepto de calidad en ES en Chile a lo largo del tiempo por las distintas entidades aseguradoras de calidad y cuales han sido las formas y consideraciones para elaborar las dimensiones, criterios y estándares de calidad para la ES referentes al Criterio 7. Por otra parte, centrar la investigación en el significado de equidad de género, la creación e implementación de políticas de género en universidades chilenas y su relación con la calidad y nuevos criterios y estándares de acreditación. La finalidad de esta investigación bibliográfica es dimensionar en qué etapa se encuentran las universidades chilenas, reconocer desafíos próximos y plantear futuras investigaciones respecto a equidad de género y diversidades sexo genéricas.

[1] Información consultada en https://www.bcn.cl/leychile al 2 de mayo de 2024

2. Marco Metodológico

Para la construcción de este artículo se realizó una revisión bibliográfica en diversas fuentes: libros de política institucional, documentos legales, artículos académicos, normativas y artículos de investigación. Las palabras utilizadas en la búsqueda de documentos fueron: equidad de género, igualdad, derechos de género, diversidad sexo genérica, perspectiva de género, género y educación, políticas de género y calidad en la educación. Para el registro de políticas de género existentes en Chile, se trabajó con investigaciones ya recopiladas y analizadas entre el 2018 y el 2024, en Universidades de Latinoamérica, México y Chile.

3. Marco Teórico

3.1 Calidad en la educación superior

El Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior a nivel internacional es "un área muy dinámica en cuanto a la frecuente aparición de novedades, algunas de las cuales constituyen tendencias y otras plantean nuevos dilemas" (Valdés & Rosso, 2018, p.75), si bien se advierte que:

> No existe acuerdo sobre una definición en particular de calidad en educación. Muchos investigadores afirman que existen tantas definiciones como actores involucrados en el proceso educacional (estudiantes, docentes, padres, establecimientos, instituciones, gobierno, otros) y el concepto está íntimamente ligado al contexto en el cual se desarrolla el proceso educativo. Sin embargo, existe consenso, y así también lo demuestra la experiencia internacional, que todo sistema de educación requiere sistemas de aseguramiento de la calidad (Rosso & Valdés, 2015, p.136).

Constantemente se busca avanzar hacia la universalidad de conceptos relacionados a la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), el año 2016 Westerheijden citado por Valdés y Rosso (2018) hace mención de seis, estos se presentan en la tabla 1.

Tabla 1: Universalidad de conceptos ACES.

Calidad	Proceso esencialmente dinámico, que entrega indicadores parciales del proceso de transformación (calidad como excelencia; como consistencia; como ajuste a propósitos; como buena relación precio/calidad; y como transformación) y que, en el contexto de educación superior, la calidad se basa fundamentalmente en el desarrollo y la mejora, que se materializa en enfoques transformadores por parte de las instituciones.
Evaluación de la calidad	Medir la calidad usando indicadores cuantitativos y cualitativos, procesos y resultados.
Evaluación de la calidad	Medir la calidad usando indicadores cuantitativos y cualitativos, procesos y resultados.
Aseguramiento de la calidad	Procesos orientados por una responsabilidad relativa de la fe pública puesta en las instituciones de educación superior. Se trata de otorgar confianza a la sociedad y a sus instituciones, haciendo que la calidad sea claramente evidenciable para todas las partes interesadas.

Acreditación	Evaluación integral que define umbrales y aplica criterios respecto de la calidad de un programa de estudio o de una institución y lleva asociadas algunas consecuencias según el contexto de cada país o región.
Mejora de la calidad	Hace referencia a todas las estructuras y actividades orientadas a lograr la mayor calidad posible, ya sea respecto de la enseñanza y aprendizaje; investigación; servicio a los estudiantes, profesores o investigadores, y gestión académica y de recursos materiales.
Cultura de calidad	Definida por dos dimensiones. Por un lado, se trata de valores, creencias, expectativas y compromisos compartidos por la comunidad de la institución de educación superior y, por otro, se caracteriza por contar con una estructura administrativa que apunta a coordinar los esfuerzos individuales y procesos para mejorar la calidad.

Fuente: Elaboración propia con información de Valdés y Rosso 2018.

Los conceptos presentados en la tabla 1 esbozan, de cierta manera, términos relativos y orientaciones para los Sistemas de Educación Superior y marcan tendencias en el ACES a nivel mundial.

A nivel nacional y en la actualidad la CNA (2022), define la Calidad en la Educación Superior "como fruto de un proceso interno, propio de cada institución de educación superior, permanente y sistemático, que busca alcanzar resultados que demuestran consistencia con sus propósitos y declaraciones institucionales" (p.10), por ende, una IES es de mejor calidad entre mayor consistencia demuestre entre los resultados y los propósitos institucionales.

3.2 Calidad en la educación superior chilena 1990 - 2006

La educación superior chilena ha pasado por varios procesos recientes en torno a los conceptos de calidad, regulación y entidades involucradas, Bernasconi (2015) advierte que "la última década fue testigo de la institucionalización legal de la acreditación" (p.11), y María José Lemaitre habla de una evolución histórica en busca de los procesos de aseguramiento de la calidad en Chile, marcada por "la regulación corporativa de la educación superior, el periodo de desregulación y los procesos de regulación pública" (Lemaitre, 2015, p.305).

A modo de recorrido histórico de estos procesos de calidad, Lemaitre (2015) señala que, en una primera instancia hasta mediados de la década de 1950, la Universidad de Chile tenía la tuición sobre la calidad de enseñanza que otorgan las demás universidades (p.305). Sin embargo, con la reforma de 1980 se abrió el camino a un proceso de autorregulación corporativa y privatización de la educación superior que trajo como consecuencia un crecimiento en el número de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. El problema de esto fue esperar que el mercado se regulara solo, pero:

> La realidad mostró claramente la incapacidad del mercado para regular la calidad, de tal manera que mismo gobierno militar que desreguló la educación superior llegó a la conclusión del aseguramiento externo de la calidad era indispensable y, mediante la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada en 1990, estableció un sistema de licenciamiento obligatorio para las nuevas instituciones privadas de educación superior (Lemaitre, 2015, p.307).

Este sistema de licenciamiento tuvo como principal evaluador al Consejo Superior de Educación y significó un impacto y regulación en términos de cantidad de universidades que tenían la facultad de entregar libremente títulos y grados y que por ende cumplían con lo requerido, sin embargo, este solo regulaba nuevas instituciones privadas dejando al debe la regulación de instituciones públicas y privadas que ya tenían su autonomía, surgiendo la necesidad de una nueva forma de asegurar la calidad y nuevas entidades que se encargaran de eso: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP). La CNAP diseñó mecanismos de acreditación institucional y se mantuvo vigente hasta el año 2006, cuando la sociedad civil demandaría nuevas regulaciones y cambios.

En el año 2006 las demandas de la revolución pingüina y los aportes que había dejado la CNAP, impulsan al gobierno de Michelle Bachellet a poner en marcha la Ley 21.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, naciendo nuevas entidades de regulación. Estas serían el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SINAC-ES) y a su vez la CNA. Esta última presente en la actualidad y responsable de los procesos de acreditación e instrumentos reguladores de estándares de calidad.

A continuación, se presenta la tabla 2 con una síntesis de entidades encargadas del aseguramiento de la calidad en Chile 1990 – 2009.

Tabla 2: Síntesis de entidades encargadas del aseguramiento de la calidad en Chile periodo 1990 – 2009.

Origen	Año	Entidad	Sigla	Función
LOCE	1990	Consejo Superior de Educación	CSE	Evaluar todas las propuestas de nuevas universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Licenciamiento
LOCE	1990	División de Educación Superior del Ministerio de Educación	DIVESUP	Establecer políticas de mejoramiento de la equidad y calidad del sistema de educación superior y articular las políticas, instrumentos y programas que diseña y ejecuta.
Ministerio de Educación	1999	Comisión nacional para la acreditación de pregrado	CNAP	Dentro del marco de acreditaciones voluntarias. Desarrollo de criterios y procedimientos para la acreditación.

Ministerio de Educación	1999	Comisión nacional para la acreditación de postgrado	CONAP	Dentro del marco de acreditaciones voluntarias. Diseñó un mecanismo mediante los programas se evaluaban en tres instancias: - Comité de pares - Comité de área - Consejo de departamento de becas El dictamen incluía el otorgamiento de la acreditación y su periodo de vigencia.
	2006	Agencia de la Calidad de la Educación Superior	ACES	Acreditación de las instituciones y velar por la calidad de la educación superior.
Ley 21.129	2006	Comisión Nacional de Acreditación	CNA	Verificar y promover la calidad de los centros de formación técnica, los institutos profesionales y las universidades y las carreras y programas que ellos ofrecen.
Ley 21.129	2006	Sistema Nacional de Aseguramiento de la Educación Superior	SINAC-ES	Asegurar la calidad de la Educación Superior. Se relaciona con el presidente de la república a través del Ministerio de Educación. Tiene funciones de: - Información - Licenciamiento - Proceso de Acreditación - Cierre de IES
Ley 21.129	2006	Sistema Nacional de Información de Educación Superior	SIES	Dependiente de la DIVESUP. Recopila, procesa y difunde todos los antecedentes necesarios acerca de las instituciones de educación superior para orientar las tomas de decisiones.
SINAC-ES	2009	Consejo Nacional de Educación	CNED	Reemplaza al CSE manteniendo todas sus funciones y sirve como instancia de apelación para resoluciones de acreditación adoptadas por la CNA.

Fuente: Elaboración propia con información de Lemeitre 2015 y Rosso y Valdés 2015.

3.3 Desafíos en torno a la calidad en educación superior

La ley 21.129 "...abrió la puerta a la creación de agencias responsables de la acreditación de programas y carreras, y asignó a la CNA la función de autorización y supervisión de estas agencias" (Lemaitre, 2015, p.317). Estas agencias de carácter privado especializadas debían cumplir con tres acciones según los criterios establecidos por organismos internacionales de buenas prácticas como European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) o International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), Lemaitre (2015) menciona:

> 1. Aseguramiento de la calidad y disponer de mecanismos que garanticen la independencia de los juicios que emiten y de los evaluadores externos que utilizan.
>
> 2. Demostrar que cuentan con los recursos idóneos para el desempeño de sus funciones, aplicar criterios y procedimientos sustancialmente equivalentes a los definidos por la CNA y difundir adecuadamente sus decisiones.
>
> 3. Contar con mecanismos de revisión periódica de su funcionamiento y mantener instancias de colaboración con otras agencias nacionales e internacionales para la actualización de sus funciones. (p.320)

El año 2011 nuevamente la agenda política se veía marcada por las marchas estudiantiles, precisamente eran los y las estudiantes universitarios quienes exigían gratuidad, educación de calidad y mayor regulación efectiva ante casos de corrupción y evidente falta de rigurosidad en las evaluaciones a las universidades. Antes este escenario y con dudas que se arrastraban de años anteriores en relación a la eficacia de los agentes encargados del ACES se solicita una evaluación a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) la cual se lleva a cabo el año 2012. La OCDE en su informe del 2013 menciona el fracaso de la SENAC-ES y lo relaciona a una base legislativa deficiente, recursos inadecuados y falta de visión común de los objetivos, también menciona la falta de liderazgo y plantea la necesidad de un nuevo sistema transparente, centrado en los estudiantes y orientado a los resultados, explicando que:

> La educación superior chilena debería desarrollar una visión estratégica en la que participen todas las principales partes interesadas y no sólo del lado de la oferta educativa. El mundo está cambiando rápidamente y Chile necesita reflexionar su lugar en el panorama de la educación superior internacional – un lugar en el que los proveedores mundiales busquen negocio; en el que los servicios de Chile se puedan ofrecer a otros países y en el que la educación en línea se pueda generalizar rápidamente (OCDE, 2013, p.15).

En base a los resultados entregados por la OCDE y tomando en cuenta otros organismos internacionales, y en relación a las críticas y falta de confianza con los procesos de acreditación y calidad la CNA necesita volver a validarse, Lemaitre (2015) comenta que, por una parte, esto exige que hayan modificaciones de algunos procedimientos, estrechar vínculos con las propias instituciones, valorando y reconociendo la diversidad de estas y asumir profundamente la definición de calidad como la capacidad de institución para dar respuesta a las demandas pertinentes de su entorno significativo (Normativo, disciplinario, profesional, social, económico , laboral), y la consistencia interna. Y, por otra parte, que existe una preocupación por familiarizarse con las prácticas reconocidas y aceptadas internacionalmente para el ACES.

A nivel país el panorama en torno al ACES comienza a sufrir modificaciones, se plantea un proceso de reforma de la educación superior:

> El cual aparece como improvisado y mal preparado, carente de un diagnóstico adecuado y de un concepto ordenador coherente, selectivamente ciego respecto del carácter mixto del sistema de provisión y financiamiento existente en el caso chileno, que propone soluciones burocráticas y centralizadas y con una propuesta de financiamiento que refleja esos mismos errores y distorsiones (Brunner, 2018, p.139).

Lo que traería nuevas tensiones y desafíos: a) ausencia de visión sistemática, b) concepciones de calidad, c) rol de la investigación, d) acreditación de programas académicos, y e) burocratización de los procesos de acreditación (Scharager et al., 2018, p.40).

3.4 Nuevos criterios y estándares de acreditación CNA

Con la reforma educacional, Ley 21.091 del 2018 se gestaron cambios para el sistema de educación superior y para el sistema de Aseguramiento de la Calidad y la acreditación conformado "por el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, el Consejo para la Calidad y la Superintendencia de Educación Superior." [2]

Estos cambios trajeron la formulación de nuevas dimensiones, criterios y estándares de evaluación para la calidad y acreditación de las instituciones de educación superior en Chile, las cuales comenzaron a ser aplicadas en las IES en el año 2020 con una proyección de aplicación total al año 2025. Parte fundamental y esencial para la creación de los nuevos criterios y estándares de acreditación fueron los principios orientadores que indica la CNA (2020): 1) Respeto por la autonomía de las instituciones de educación superior, 2) Centralidad en el proceso formativo, 3) Identificación de elementos claves para el proceso evaluativo, 4) Reconocimiento del saber experto, 5) Respeto por la normativa, 6) Responsabilidad de las IES por su calidad y 7) Centralidad de la información para respaldar y dar coherencia a los juicios evaluativos (p.11), sumado a la definición conceptual de lo que se entendería por dimensión, criterios y estándar para cada uno de los documentos a elaborar. De esta manera cada dimensión, a su vez, tiene un contenido a abordar determinado por la Ley y está constituida por criterios que entendemos como un conjunto de elementos relacionados entre sí, vinculados a una dimensión, que enuncian principios generales de calidad.

Para la elaboración de estos la CNA dispuso de etapas, acciones y actores los cuales se describen a continuación en la tabla 3.

Tabla 3: Etapas, acciones y actores para construcción de criterios y principios generales de calidad CNA.

Etapa	Proceso	Acción	Materiales, resultados y participantes
Etapa 1	El trabajo de preparación de la Secretaría Jurídica	Aproximarse a los criterios y estándares, que debían respetar los trámites dispuestos por ley.	- 22 personas de la Secretaría Ejecutiva, organizados por grupos bajo una coordinación permanente a cargo de la jefatura de servicio y de la presidencia. - Revisión exhaustiva de todo el material existente a la época y que era aplicado en los procesos de acreditación.

[2] Información consultada en https://www.bcn.cl/leychile al 2 de mayo de 2024

			- Revisión experiencia internacional: • Standards and Guidelines for Quality Assurance in The European Higher Education Area (Esg). • Australian Standards for Higher Education. • Comission on Institutions Of Higher Education (Comisión Acreditadora de los Estados del Noreste de USA). • Material técnico de CINDA y RIACES. • Situación de las agencias nacionales de acreditación de España, Colombia, Panamá, Argentina, Ecuador. • Material de UNESCO.
Etapa 2	Mesas integradas	Diseño de una estructura de criterios y estándares en base a las dimensiones establecidas en la Ley 21.091. Establecer criterios por dimensión. Establecer estándares por criterio de acuerdo con los niveles de desarrollo progresivo que evidencien las instituciones de educación superior.	- 70 especialistas nominados por las instituciones de educación superior consorciadas - Especialistas de otras instituciones de educación superior no pertenecientes a consorcios - Ex miembros de comités consultivos y pares evaluadores de la CNA. - Soporte técnico de profesionales de la Secretaría Ejecutiva. - Don Alfonso Muga Naredo (anterior presidente de la CNA).
Etapa 3	Consulta técnica a las Instituciones de Educación Superior	Someter 9 documentos de criterios y estándares a consulta de las instituciones de educación superior, sus comunidades y actores.	- 30.251 aportes e interacciones en el total de las nueve consultas técnicas. - En acreditación institucional se concentran casi 21.000. - A nivel de programas de pre y de postgrado, el aporte llega a casi 10.000 observaciones.
Etapa 4	Comités consultivos	Procesar y dar síntesis, proponer ajustes, interpretaciones, mejoras y, en general, dar continuidad al desarrollo de la construcción de criterios y estándares para la acreditación..	- Especialistas de la más alta calificación, con perfiles que recogen la diversidad institucional, regional, de nivel y tipo de institución de educación superior, así como su vinculación al medio y desarrollo profesional, técnico, de la innovación y la investigación.

Etapa 5	Comité de Coordinación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior	Recabar opinión, de cada uno de los cuerpos de criterios.	-10 cuerpos de criterios: • Acreditación Institucional de Universidades • Acreditación Institucional de Instituciones de Formación Técnico • Profesional • Área de la Salud • Nivel de Postgrados • Carreras de Pedagogía • Especialidades Médicas • Medicina • Odontología • Pedagogía
Etapa 6	Pleno de la Comisión Nacional de Acreditación	Análisis y adopción de decisiones y orientaciones por parte del Pleno de la CNA.	- 190 sesiones (400 horas aproximadamente) se ha tratado el tema referido a criterios y estándares.

Fuente: Elaboración propia con información de CNA 2020.

El proceso presentado en la tabla 3, dio como resultado las dimensiones y criterios actuales de acreditación y aseguramiento de la calidad para el sistema universitario chileno, las cuales se presentan en la tabla 4.

Tabla 4: Dimensiones y criterios actuales de acreditación y aseguramiento de la calidad para el sistema universitario chileno.

Dimensión	Criterio
1. Docencia y resultados del proceso de formación	Criterio 1: Modelo educativo y diseño curricular Criterio 2: Procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje Criterio 3: Cuerpo académico Criterio 4: Investigación, innovación docente y mejora del proceso formativo
2. Gestión estratégica y recursos institucionales	Criterio 5: Gobierno y estructura organizacional Criterio 6: Gestión y desarrollo de personas Criterio 7: Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión Criterio 8: Gestión de recursos
3. Aseguramiento interno de la calidad	Criterio 9: Gestión y resultados del aseguramiento interno de la calidad Criterio 10: Aseguramiento de la calidad de los programas formativos
4. Vinculación con el medio	Criterio 11: Política y gestión de la vinculación con el medio Criterio 12: Resultados e impacto de la vinculación con el medio
5. Investigación, creación y/o innovación	Criterio 13: Política y gestión de la investigación, creación y/o innovación Criterio 14: Resultados de la investigación, creación y/o innovación

Fuente: Elaboración propia con información de CNA 2020.

3.5 Equidad de género en la educación superior

Desde el año 2023, por primera vez, se incorpora en la batería de criterios y estándares de acreditación los conceptos de equidad de género, inclusión y diversidad como ejes fundamentales para asegurar la calidad en educación superior en Chile. Sin embargo, desde el 2013 que existen registros de congresos internacionales en América Latina donde se discutía como "la equidad de género debe entenderse como componente de la calidad de la educación superior, entendida desde una perspectiva integral, como la construcción de un nuevo modo de vida universitario enmarcado en el nuevo paradigma del Buen Vivir" (Sylva, 2014, p.19).

Por una parte, la equidad presenta una fuerte carga y relación directa con el concepto de justicia, como una forma que:

> ...se integra en el discurso de las instituciones sólo de manera políticamente correcta, en un proceso superficial, sin que se lleven a la práctica las reformas estructurales que implica la equidad; y se producen efectos perversos, entre los cuales está el despojar de espíritu crítico los planteamientos del feminismo académico. (Zapata & Ayala, 2014, p.7).

Mientras que, por otra parte, la relación entre género y educación se asumen como:

> ...una dimensión analítica de la realidad, pero también como una relación asimétrica y jerárquica de poder que trama el conjunto de relaciones sociales y que crea un orden o régimen de género, definido desde una perspectiva cultural como un campo simbólico... Este orden de género, que implica un dominio simbólico sobre las mujeres, media las relaciones en el espacio universitario, lo que desmitifica a la universidad como 'espacio igualitario' por excelencia, evidenciándola, más bien, como un espacio reproductor de las desigualdades... (Sylva, 2014, p.10).

Buquet, citando al Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer menciona que la:

> ...equidad de género se refiere a la justicia en el tratamiento de hombres y mujeres, según sus necesidades respectivas. A partir de este concepto se pueden incluir tratamientos iguales o diferentes, aunque considerados equivalentes en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades. En el contexto del trabajo de desarrollo, una meta de equidad de género suele incluir medidas diseñadas para compensar las desventajas históricas y sociales de las mujeres" (p.217).

Si hablamos a nivel internacional el INSTRAW, ONU Mujer, OCDE, UNESCO son solo algunos de los organismos que han levantado e incorporado en sus planes de acción la importancia de la equidad de género en la educación, tanto al ámbito de justicia, igualdad de oportunidades y condiciones (que no apuntan a lo mismo) o a nivel de derechos, como lo explicita la UNESCO en su plan de acción para la prioridad en Igualdad de Género:

> ...significa igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres y hombres y para niñas y niños. Supone que se tengan en cuenta los intereses, necesidades y prioridades de mujeres y hombres, reconociendo la diversidad de los distintos grupos de personas. La igualdad de género es un principio relativo a los derechos humanos, un prerrequisito para un desarrollo sostenible centrado en las personas y un objetivo en sí misma (UNESCO, 2014, p.12).

La necesidad de tener que asegurar un derecho es lo que principalmente ha impulsado los planes de acción y las normativas a nivel internacional; diversas investigaciones han dejado en evidencia que si bien ante la ley todos los seres humanos son formalmente iguales, la realidad, y específicamente la biología, impone diferencias, que han sido utilizadas para justificar tratos desiguales, bajo el argumento de que, por naturaleza, según su sexo, las personas deben ser tratadas de diferente manera.[3]

Haciendo latente en palabras de Noak y Trujillo (2021) que "el desarrollo de la premisa de que las estructuras desiguales de género operan y se reproducen también en el sistema educativo amplió el horizonte político e incorporó la demanda de una educación no sexista a los petitorios estudiantiles" (p.6). Concretando de esta manera que:

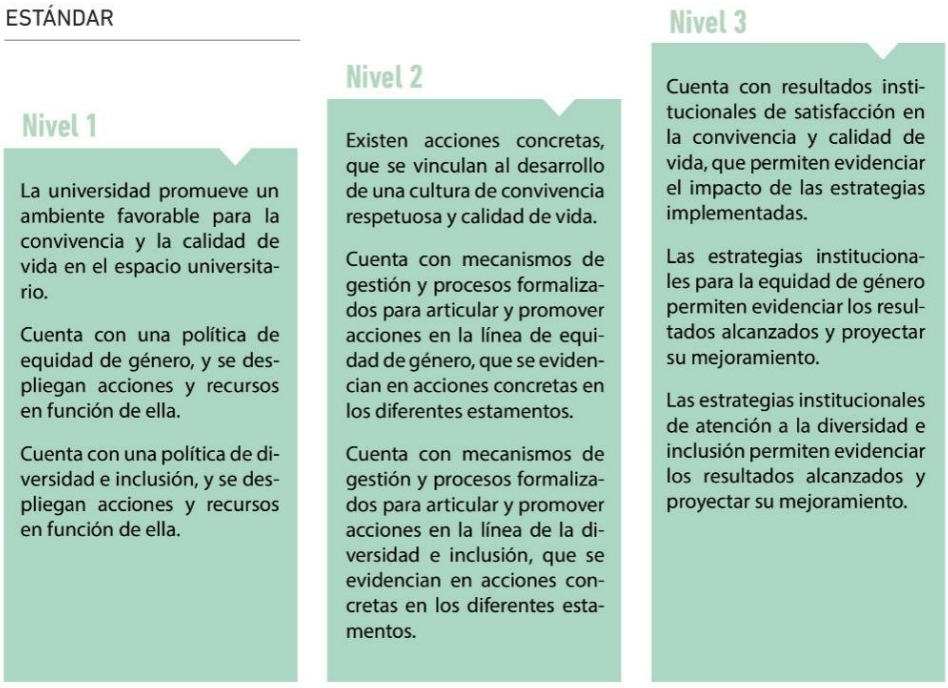
> La igualdad de género debe ser un criterio de calidad de la educación superior en tanto las IES deben promover prácticas pedagógicas no sexistas, no clasistas, no homofóbicas y no racistas, de manera que desde su interior se promueva la construcción de sociedades justas y democráticas (Araya s/f, citado en Araya, 2014, p.17).

3.6 Orientaciones sobre calidad y equidad de género por la CNA

La Comisión Nacional de Acreditación - Chile dispone de lineamientos, orientaciones e indicadores en relación a lo que se espera en términos de calidad y en equidad de género en espacios universitarios.

En términos de estándar, esta especifica tres niveles descritos de la imagen 1.

Imagen 1: Niveles de estándar de calidad en equidad de género.



Fuente: CNA 2022.

[3] IInformación consultada en https://www.rua.unam.mx al 7 de mayo de 2024

En relación al cumplimiento para los criterios y estándares de calidad, la CNA (2022) dispone de un documento con orientaciones para el sistema universitario, donde define la necesidad de diseñar una política que este alineada a marcos normativos nacionales, como la Ley 21.369, e internacionales como la OCDE. Esta política debe ser fundamentada en diagnósticos institucionales y alineada a los propósitos y orientaciones de las funciones de la institución. Deben dar cuenta de las acciones que se realizan para abordar discriminaciones y desigualdades que afectan a diferentes grupos, en función del género y deben tener antecedentes que den cuenta del carácter participativo al momento de su elaboración. Por otra parte, la CNA también menciona algunas consideraciones para contribuir en los resultados de las estrategias y acciones desarrolladas por la institución en principios de igualdad de género, equidad, diversidad e inclusión. Estas deben considerarse en el modelo educativo, los planes de formación para los distintos estamentos, los reglamentos de la institución, las carrera académica, la conformación de equipos directivos y docentes y el desarrollo de servicios institucionales e iniciativas de apoyo a miembros de la institución o grupos de interés, proponiendo que se realice una identificación y análisis reflexivo de las acciones que se realizan con la comunidad, así como disponer de reportes de cumplimiento de propósitos y metas institucionales con resultados de acciones concretas que lleve a cabo la institución.

3.7 Políticas de equidad de género, género y diversidad en América Latina, México y Chile

Las indicaciones y orientaciones en torno a calidad en equidad de género y diversidad sexo-genérica especifican la necesidad de contar con políticas de género alineadas a marcos normativos nacionales e internacionales, "así como su institucionalización, y, sobre todo, su apropiación por parte de las comunidades científicas, académicas y organizacionales que conforman la Universidad." (Vásquez, 2016, p.67). En términos formales una política requiere ser transversal para poder tener incidencia en toda la comunidad universitaria, tener una política implica transversalizar el género en las IES y para lograr aquello se deben considerar los siguientes aspectos que menciona Araya (2014):

- El género no solo vincula a las mujeres, pues como categoría analítica refiere al complejo mundo de lo social, a las relaciones entre mujeres y hombres, pero también a las relaciones entre las mismas mujeres y entre los mismos hombres. Refiere a la creación social de las ideas, ofreciendo una visión de lo que sucede en el interior de los sistemas sociales y culturales y dando cuenta del entramado simbólico en el que las sociedades representan a los cuerpos sexuados. En este sentido, recupera el orden simbólico como productor de las representaciones sociales de la femineidad y masculinidad.
- La perspectiva de género nos da esperanza al señalar que, por ser históricas y socialmente determinadas, sí es posible cambiar las estructuras sociales en las cuales se basa la desigualdad entre las mujeres y los hombres, y la esperanza no es solo para las mujeres, sino para la sociedad en general, puesto que los sistemas sociales justos y democráticos hacen más felices a las personas.
- La perspectiva de género promueve el reconocimiento de otras discriminaciones provenientes de la clase social y la etnia. Reconoce que estos tres ejes de desigualdad social (género, clase social y etnia) se conjugan con discriminaciones provenientes de las creencias religiosas y políticas, la identidad de género, la orientación sexual, la edad y la discapacidad, entre otras, provocando formas insidiosas de exclusión y marginación.
- Existe un régimen de género que perpetúa la división sexual del trabajo y las relaciones de poder desiguales entre mujeres y hombres, lo cual es reproducido en las dinámicas en las IES. Las dinámicas universitarias, por ende, son producto de este régimen, pero también ellas contribuyen con su producción. En otras palabras, son producto y a la vez productoras de diversas inequidades.

> • La institucionalización de la perspectiva de género en las agendas estatales conllevó su despolitización. Por consiguiente, en las IES debe ser asumida en su sentido más amplio: como un compromiso teórico y político cuya consecuencia es la superación de las asimetrías entre los sexos.
> • Los movimientos sociales, y en particular el feminista, son aliados de la academia y no sus enemigos. Es necesario y estratégico establecer sinergias que permitan nutrir la investigación, la docencia y la extensión universitaria, de manera que la transformación interna de las IES conlleve, a su vez, la transformación de las condiciones sociales que generan desigualdad social (p.36-37).

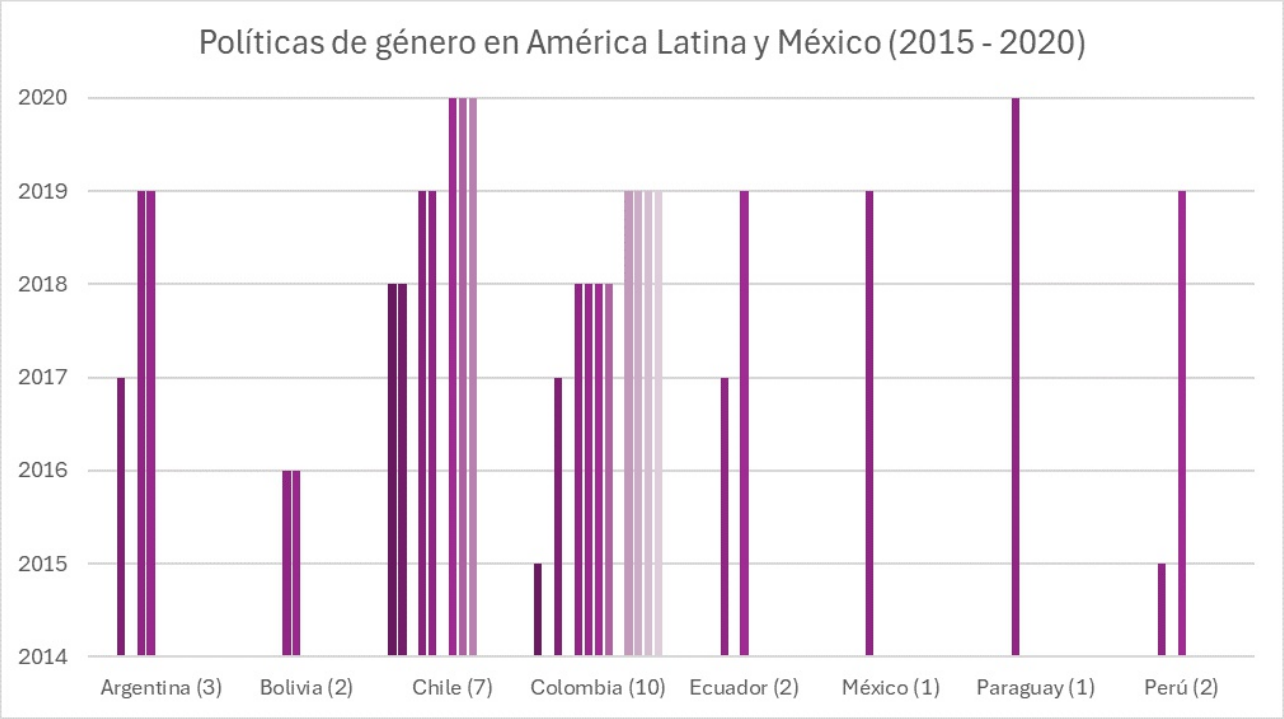
4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de investigaciones recopiladas de políticas de género: 1) América Latina y México (Álvarez & Galeano, 2021) y 2) Chile (Guizardi et al., 2023).

4.1 Políticas de género en universidades de América Latina y México (2015 – 2020)

Se recopilaron en total 23 Políticas de Género. De estas, 10 son de Colombia, 3 son de Argentina, 2 son de Chile, 2 son de Bolivia, 2 son de Ecuador, 2 son de Perú, 1 de México y 1 de Paraguay (Álvarez & Galeano, 2021, p.10). *Para razones de gráfico se agregan 5 políticas de Chile (2 correspondientes al 2019 y 3 correspondientes al 2020) recopiladas en la investigación de Guizardi et al.*

Gráfico 1: Políticas de género en universidades de América Latina y México (2015 – 2023

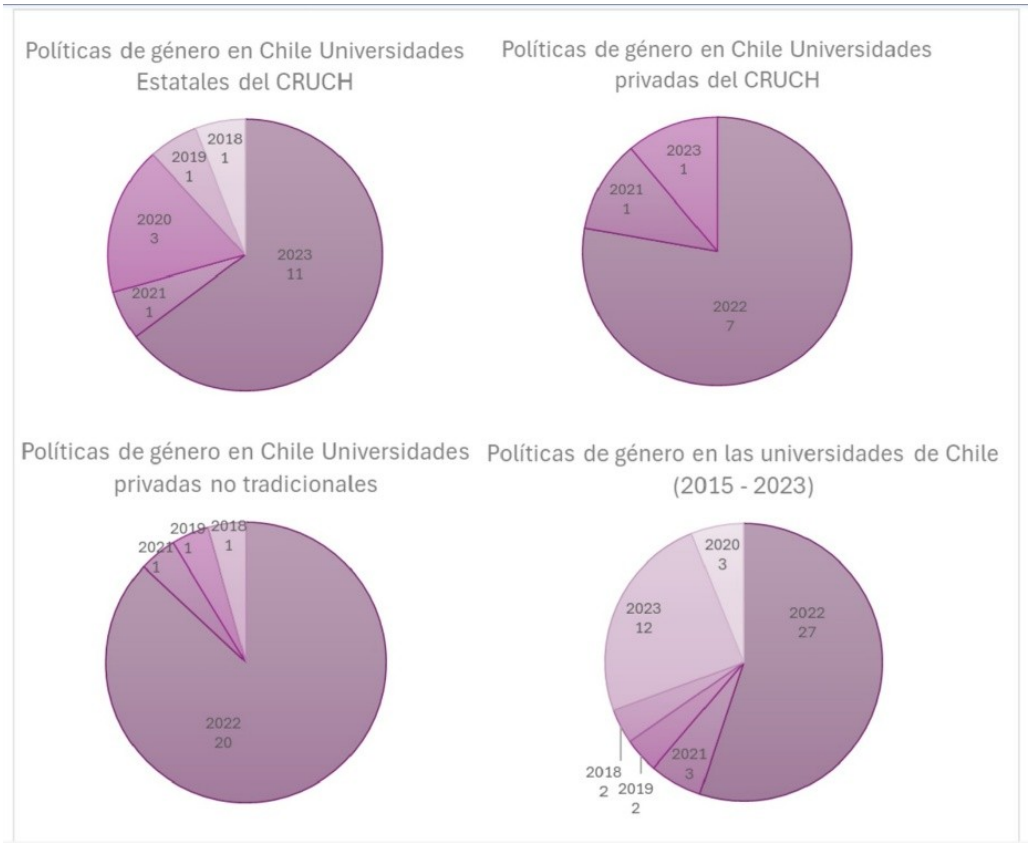


Fuente: Elaboración propia con datos de Álvarez y Galeano 2021 y Guizardi et al. 2023.

4.2 Políticas de género en universidades de Chile (2015 – 2023)

De las 49 universidades que tienen políticas de igualdad de género, 26 son del CRUCH (17 estatales y nueve privadas), mientras las demás 23 son instituciones privadas no tradicionales (Guizardi et al., 2023, p.83).

Gráfico 2: Políticas de género en universidades de Chile (2015 – 2023).



Fuente: Elaboración propia con datos de Guizardi et al., 2023.

Los resultados de análisis que realiza Guizardi et al. respecto de las políticas de género en las Universidades de Chile arroja que en temas de igualdad de género:

> Las instituciones asumen de forma fragmentaria estos nuevos lineamientos, dejando dimensiones desatendidas. Se avanza en la implementación de cursos formativos sobre género, pero la implementación de medidas de equidad laboral es aún tímida" (Guizardi et al., 2023, p.75).

Así también, Guizardi ed al., (2023) mencionan cinco puntos de análisis de resultados de la investigación: i) la promoción de la igualdad de género fue siendo incluida entre las obligaciones de las instituciones que producen y/o difunden conocimiento, ii) incremento exponencial en relación a la cantidad de políticas de género creadas e implementadas entre el año 2018 – 2023, iii) el financiamiento del estado es clave para la implementación de políticas (hace referencia al aumento importante de medidas en universidades que se adjudicaron proyectos InES Género ANID), iv) resistencias institucionales por límites valóricos en las distintas universidades, respecto a la visión de perspectiva de género que las políticas y leyes nacionales homologan (no se contemplan las diversidades sexo genéricas) y v) exitismo de los informes institucionales que podrían nublar la realidad de las desigualdades (p.89-90).

5. Discusión

Sobre la base de los datos recopilados el concepto de calidad en educación superior se entiende como un área dinámica que entrega indicadores parciales para un proceso de transformación en la búsqueda de desarrollo, mejora y nuevos enfoques para los sistemas ACES a nivel mundial.

En Chile el concepto y significancia de calidad ha sido un proceso interno que ha llevado cada institución de manera permanente y sistemática, implicando una evolución histórica de regulaciones, desregulaciones y regulaciones públicas, que llevaron a la creación de entidades que garantizarán la calidad de la educación y a la necesidad de evaluaciones nacionales, orientaciones, recomendaciones y observaciones de organismos internacionales como la OCDE.

En función y en concordancia con la experiencia nacional y sobre todo internacional, se plantea la elaboración de nuevos criterios y estándares de calidad para la ES a través de mesas de trabajo integradas por reconocidos especialistas de las diferentes casas de estudio. Dicha acción tiene como finalidad elaborar los documentos que posteriormente irán a consulta técnica a las diferentes IES, para ser analizadas por diversos términos de carácter institucional.

La equidad de género debe entenderse como un componente de calidad, por su relación con la justicia y aseguramiento de derechos, de tal manera de promover una sociedad justa y democrática.

En relación a los criterios y estándares en equidad de género se plantean tres niveles: i) creación e implementación de políticas de género y diversidad, ii) acciones concretas, mecanismos de gestión y procesos formalizados, iii) evidencia de resultados y proyección de mejoramiento.

En relación con la creación e implementación de políticas de género y diversidad en universidades en Chile, se aprecia un incremento entre los años 2018 – 2023. Sin embargo, existe una necesidad de institucionalizar y transversalizar el género para tener resultados concretos y reales en términos de equidad de género, así como la importancia de incorporar la perspectiva de género en las agendas estatales.

En términos numéricos, se encontraron 49 políticas de género activas en universidades chilenas, las cuales están en proceso de implementación; sin embargo, se reconoce la importancia de contar con financiamiento estatal para lograr una correcta implementación. Del análisis que se realiza de las políticas encontradas se advierten desafíos en términos de: i) incorporación y consideración de diversidades sexo genéricas, ii) transversalización del género, y iii) informes reales no exitistas en relación a los procesos que se realizan en las universidades en función de no invisibilizar desigualdades en términos aún no trabajados o abordados.

Se aprecia falta de información en relación al impacto que ha tenido la creación e implementación de políticas de género y diversidad en la comunidad universitaria, así como su implementación transversal en las distintas áreas administrativas de la universidad.

Se sugiere realizar una investigación a nivel curricular y a nivel de comunidad educativa para poder evidenciar de manera directa la importancia y el significado de la implementación de las políticas de género en las distintas universidades chilenas, recopilando experiencias, sugerencias y testimonios reales que permitan apuntar hacia una sociedad más justa y democrática.

6. Conclusiones

A modo de cierre y en base a la investigación bibliográfica que se realiza, puedo concluir que se analiza y estudia el concepto de calidad en la educación superior tanto a nivel internacional como a nivel nacional, recopilando diferentes conceptos y percepciones, utilizando fuentes internacionales y nacionales, documentos de investigación y documentos de organismos nacionales de aseguramiento de la calidad, que permiten comprender y dimensionar de forma panorámica el término investigado.

Por otra parte, se describe el proceso de formulación y elaboración de criterios y estándares de calidad para la educación superior en Chile, centrando la investigación en documentos y antecedentes previos, referencias que son utilizadas a nivel mundial y los actores que participan en el proceso de elaboración, diseño de estructura, análisis, síntesis y evaluación de estos, para su posterior implementación y puesta en marcha como instrumentos oficiales de aseguramiento a la calidad en la educación superior.

En relación con la calidad y la equidad de género, se describe la relación e importancia que existe entre estos dos conceptos, aportando definiciones conceptuales y sociales respecto de los términos equidad, género y educación y equidad de género. Con posterioridad, se entregan orientaciones sobre calidad y equidad de género elaboradas por la CNA – Chile, donde se especifican y detallan los estándares de calidad que definen cada nivel para la acreditación de las universidades.

En relación con los estándares CNA, se evidencia la necesidad de contar con políticas de género en las universidades y se explicita la necesidad de que estas sean transversales para ser incidentes en la comunidad universitaria; se entrega una lista de consideraciones al respecto. Para finalizar, se muestran datos graficados de políticas de género existentes en universidades de América Latina, México y Chile del 2015 al 2023 con sus respectivos análisis.

Las futuras investigaciones deben considerar un estudio curricular y de impacto en la comunidad educativa para dimensionar la efectividad y relación calidad – equidad de género con la creación e implementación de políticas de género en las universidades. Los resultados de este artículo de revisión bibliográfica recopilan antecedentes ya estudiados y evidencia los desafíos y campos de estudio a investigar para profundizar en el tema.

Referencias Bibliográficas

Aldaz, F. J. C., Sanahuja Ribés, A., & Moliner Miravet, L. (2023). Diversidad sexo-genérica y relatos de vida: percepciones y testimonios de estudiantes del máster de Secundaria. *Educar*, *59*(1), 99–113. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1577

Álvarez, A., y Galeano, L. (2021). *Políticas de género en educación superior en América Latina: una revisión sistemática cualitativa*. Monografías PSI. http://hdl.handle.net/10785/8226.

Araya, S. (2014). Políticas de igualdad de género y de educación superior: Desafíos conceptuales y prácticos. En *Calidad de la educación superior y género en América Latina. FLACSO Ecuador*. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/141407-opac

Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC.

Brunner, J. J., y Ganga, F. (2018). Reforma a la educación superior: un análisis crítico del enfoque chileno. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, *23*, 138–146. https://doi.org/10.5281/zenodo.1438580.

Buquet Corleto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, *33*(spe), 211-225. https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258018.pdf.

Buquet Corleto, AG. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27–43, https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a2.

Comisión Nacional de Acreditación. (s. f.). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. https://www.cnachile.cl/INTRODUCCION

Comisión Nacional de Acreditación. (2020). Memoria de elaboración y elementos conceptuales de los criterios y estándares para la acreditación. Comisión Nacional de Acreditación CNA - Chile. https://www.cnachile.cl/Paginas/criterios-y-est%C3%AIndares.aspx.

Comisión Nacional de Acreditación. (2022). *Orientaciones para el uso de criterios y estándares del subsistema universitario en procesos de autoevaluación*. https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/nuevos_cye.aspx.

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores . *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, *33*(1), 85-114. https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.339.

Guizardi, M., Nazal-Moreno, E., Araya-Morales, I., & López-Contreras, E. (2023). De avances y retrocesos. Políticas y normativas de igualdad de género en ciencia y educación superior en Chile (2015-2023). *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (30), 61-96. https://doi.org/10.51188/rrts.num30.767

Lemaitre, M. J. (2015). Aseguramiento de la calidad: Una política y sus circunstancias. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC.

Noack, C., y Trujillo, M. (2021). Educación superior chilena y violencia de género: demandas desde los feminismos universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *19*(2), 1-24). https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4537.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013a). *2013 OECD recommendation of the Council on gender equality in education, employment and entrepreneurship. OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/9789264279391-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013b). *Revisión de políticas nacionales de educación: El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile 2013*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264191693-es.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Plan de Acción de la UNESCO para la prioridad "Igualdad de Género" 2014 - 2021*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227222_spa.

Rosso, P., y Valdés, F. (2015). Ideas en Educación II: Definiciones en tiempos de cambio: El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y Escolar de Chile: logros y desafíos (I. Sánchez D, Ed.). Ediciones UC.

Scharager, J., Meza, A., Rodríguez, P., y Villalón, M. (2018). Aseguramiento de la calidad en Chile: tensiones y desafíos en un escenario de cambios En: Sánchez D, I. (ed.).*Ideas en Educación II: Definiciones en tiempos de cambio*. Ediciones UC.

Sylva, E. (2014). Introducción: ¿Qué tiene que ver el género con la calidad de la educación superior? En *Calidad de la educación superior y género en América Latina.* FLACSO Ecuador.

Valdés, F., & Rosso, P. (2018). Oportunidades para optimizar el sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior chilena. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 69–100). Ediciones UC.

Vásquez, L., & Vásquez, F. (2016). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior? *Nómadas*, (44), 65–83. https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a4.

Vásquez, L., & Vásquez, F. (2022). FEGES: Oportunidades y retos hacia la equidad de género en la educación superior en Colombia. *Nómadas*, (56), 110–130. https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a6.

Zapata Martelo, E., & Ayala Carrillo, M. del R. (2014). Políticas de equidad de género: educación para una escuela libre de violencia. *Ra Ximhai* , *10*(7 Especial), 1–21. https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e3.2014.01.ez.

Zapata, M. (2014). La enseñanza de calidad en las instituciones de educación superior y la educación inclusiva: Reflexiones críticas desde una perspectiva de género interseccional. En *Calidad de la educación superior y género en América Latina.* FLACSO Ecuador. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/141407-opac.