

ENTRE LA MEJORA EDUCATIVA Y LA INTEGRACIÓN EDUCACIONAL: INTERPRETACIONES DE LOS EQUIPOS PACE ACERCA DE LA INCLUSIÓN DEL SUJETO TALENTOSO/VULNERABLE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA¹

Rafael Miranda-Molina² 

RESUMEN

Las acciones afirmativas constituyen estrategias progresivamente desplegadas para abordar la tensión entre selectividad y equidad propia de la fase de masificación, sin embargo, han sido poco investigadas respecto del rol de sus sujetos profesionales. Con este trabajo se indaga acerca de las y los profesionales del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), nuevos integrantes del llamado “cuarto estamento”, que son usualmente asociados a un ámbito de “inclusión”. A partir de entrevistas a 38 profesionales en dos universidades de la capital, el análisis aborda la forma en que interpretan el programa, sus responsabilidades y sus posicionamientos dentro de él. Se identifica, entonces, una marcada división en términos de compromisos profesionales y políticos entre los equipos de Preparación en la Enseñanza Media (PEM) y de Acompañamiento en la Educación Superior (AES). PEM se orienta a la mejora educativa de los liceos y concibe la educación como un derecho humano universal; AES se orienta a la integración educacional y concibe la educación superior como un derecho meritocrático, aunque ambos grupos comparten un compromiso político con la inclusión y justicia social. Estos resultados permiten problematizar la asociación entre acción afirmativa y justicia social en un terreno donde los discursos de mérito y déficit estudiantil constituyen la racionalidad dominante de la universidad selectiva.

Conceptos clave: acción afirmativa, cuarto estamento, déficit, derecho a la educación, educación superior, inclusión, mérito, puesta en acto de la política.

1 Este trabajo contó con el financiamiento la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (Chile) / Subdirección de Capital Humano / Beca de doctorado nacional, Folio 21211032. Agradezco especialmente las valiosas revisiones y comentarios de Daniel Leyton, Marion Lloyd y Pablo Astudillo, como también la colaboración de las y los profesionales del programa PACE.

2 Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Contacto: ramiranda@uahurtado.cl

*BETWEEN EDUCATIONAL IMPROVEMENT AND EDUCATIONAL
INTEGRATION: THE INTERPRETATIONS OF AFFIRMATIVE ACTION
TEAMS REGARDING THE INCLUSION OF GIFTED/VULNERABLE
SUBJECTS IN CHILEAN HIGHER EDUCATION*

ABSTRACT

Affirmative action constitutes a set of strategies increasingly deployed to address the tension between selectivity and equity associated with the massification of education. However, little research has examined the role of the professionals involved in these strategies. This study investigates the professionals of the Higher Education Access Program (PACE), new members of the so-called “third space professionals”, who are usually associated with the field of “inclusion.” Based on interviews with 38 professionals from two universities in the capital city, the analysis addresses how they interpret PACE, their responsibilities, and their positioning within it. A clear division emerges regarding professional and political commitments between the teams for Preparation in Secondary Education (PSE) and Student Support and Follow-up (SSF). PSE is oriented toward educational improvement in public secondary schools and understands education as a universal human right, while SSF is oriented toward educational integration and understands higher education as a meritocratic right, although both groups share a political commitment to inclusion and social justice. These findings allow us to problematize the association between affirmative action and social justice within a context where discourses of merit and student deficit constitute the dominant rationality of the selective university.

Key Concepts: Affirmative Action, Deficit, Higher Education, Inclusion, Merit, Policy Enactment, Right to Education, Third Space Professionals.

Introducción

La emergencia de las acciones afirmativas en la educación superior chilena es una transformación relativamente reciente, asociada a tensiones propias de la fase de masificación (Trow, 2007), esto es, la conciliación entre la legitimidad académica y la legitimidad social de su selectividad ante las progresivas demandas sociales por un acceso más equitativo. Localizadas regularmente en un ámbito de la “inclusión”, estas medidas se han traducido en acciones correctivas de una tradicional meritocracia para compensar las brechas socioeconómicas de acceso en una forma de meritocracia situada en contexto (Villalobos et al., 2017).

Estos cambios en la selectividad tradicional derivaron de una intensa crítica a las pruebas de admisión como mecanismo de reproducción de la desigualdad, desplegada progresivamente por una red de actores universitarios que desde 2009 incorpora con mayor fuerza al movimiento estudiantil universitario (Briones-Barahona y Leyton, 2020). Esta alianza permite asociar la demanda por admisiones más equitativas con un discurso de derechos que cumple un rol clave en gatillar la voluntad política de institucionalizar acciones afirmativas como medios para restituir el derecho a la educación superior (Slachevsky y Moreau, 2021). Al respecto, desde las demandas estudiantiles de 2011 hasta el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), la educación superior se va legitimando como un derecho social (Bachelet, 2013) para institucionalizar múltiples líneas de cambio: gratuidad, mayor regulación y control estatal, la creación de nuevas instituciones públicas de educación técnica y universitaria, y un “Programa de Preparación para el Acceso y la Permanencia en la Educación Superior para estudiantes de sectores vulnerables” (Bachelet, 2014, p. 10).

La principal política de acción afirmativa que se ha institucionalizado en el sistema universitario corresponde al Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), encadenando acciones de preparación en la enseñanza media, cupos de equidad y posteriores nivelaciones para estudiantes destacados que egresan desde liceos altamente vulnerables. Como parte de un conjunto de políticas que favorecieron la incorporación de nuevos grupos

profesionales al interior de las universidades en el llamado “cuarto estamento” (Rifo y Torralbo, 2023), el PACE permitió la conformación de equipos dedicados a la construcción y despliegue de esta política en 29 universidades selectivas. Se trata de equipos profesionales que se especializan en la articulación con liceos de alta vulnerabilidad social con fines de mejora educativa, la ampliación de la preparación del estudiantado para acceder a la educación superior y el acompañamiento académico y psicosocial luego del ingreso.

Por su parte, la investigación acerca de los equipos PACE es escasa, dado que los estudios acerca de la educación superior han privilegiado enfoques centrados en el estudiantado, sus desempeños y experiencias. Sin embargo, el rol de sus profesionales es un elemento clave para comprender las múltiples formas en las que estas son recontextualizadas en distintos espacios institucionales y cómo sus prescripciones son puestas en práctica. Así, mientras las políticas no suelen prescribir exactamente cómo llevarlas a cabo, el rol de los equipos profesionales involucra procesos creativos de construcción que permiten dotar de significados específicos a las prescripciones de las políticas para, efectivamente, traducirlas al lenguaje de la práctica (Ball et al., 2012). Las experiencias, posicionamientos, compromisos políticos y profesionales constituyen elementos clave (Maguire et al., 2015) para comprender la forma en la que son recibidas la tensión entre la selectividad y demandas de mayor equidad en el acceso, interpretadas y traducidas a la práctica al interior de las universidades. Con esta agenda investigativa, entonces, se busca poner el foco en quienes recae una parte importante de la responsabilidad institucional por construir y negociar la acción afirmativa a nivel intra e interinstitucional.

Este escrito deriva de una investigación mayor centrada en las y los profesionales del PACE y la forma en la que interpretan y traducen a la práctica la política al interior de las universidades, para interrogar una interpretación dominante guiada por los ideales de inclusión y el derecho a la educación, pero también tensionada por los discursos del déficit de liceos y estudiantes, propio de las acciones afirmativas que preceden al PACE. La división entre compromisos profesionales asociados a la mejora educativa en los liceos y la integración

educacional en la universidad, como se sostiene en este trabajo, se asocia con el ensamblaje del compromiso estatal de fortalecer la educación pública con el compromiso universitario de reclutar y nivelar al sujeto talentoso/vulnerable. Estos resultados contribuyen a relevar una subjetividad profesional derivada de los discursos dominantes de la política, del derecho a la educación superior e inclusión, en un terreno en el que la responsabilidad de hacer de la universidad selectiva también inclusiva recae, mayormente, en estos equipos profesionales.

En las siguientes secciones se describen mayores antecedentes de esta política, se desarrolla un marco teórico localizado en la sociología crítica de la política educativa, se describe el proyecto de investigación y finalmente se presentan los principales resultados que permiten caracterizar y discutir los compromisos profesionales y políticos de equipos del PACE orientados a la articulación de la educación secundaria con la educación superior. Finalmente, se desarrollan conclusiones que discuten las tensiones y contradicciones que enfrentan estos profesionales en el contexto de la práctica.

Antecedentes: propedéuticos, cupos de equidad y nivelaciones

El PACE se inscribe en una trayectoria de críticas al sistema de admisión universitario chileno, impulsada con creciente intensidad desde inicios de 2000 producto de las cada vez más notorias brechas socioeconómica de acceso (Ramos, 2023). En efecto, la demanda de correcciones al sistema de admisión es progresivamente movilizada por una red de actores universitarios, promotores de medidas de acción afirmativa, en alianza con organizaciones no gubernamentales y más notoriamente con el movimiento estudiantil universitario desde, al menos, 2009 (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, [ACES], 2012; Confederación de Estudiantes de Chile [Confech], 2011; Fundación Equitas, 2009). Estas alianzas constituyen la base de una red que buscaba afirmar a estudiantes meritorios desde sectores de alta vulnerabilidad social como nuevos sujetos del derecho a la educación superior (Briones-Barahona y Leyton, 2020) por medio de diversas medidas que valoraban el desempeño relativo en una forma

de corrección meritocrática que buscó ampliar la participación de estudiantes de sectores vulnerables (Villalobos et al., 2017).

Las medidas de acción afirmativa que preceden al PACE, por su parte, son relevantes dado que fueron adoptadas por el movimiento estudiantil universitario como medios para contribuir a la formación del derecho a la educación superior. Entre las más destacadas se cuentan: cupos de equidad denominados “supernumerarios” –es decir, adicionales– destinados a estudiantes en el 5% a 10% superior de desempeño escolar y en el 60% inferior de nivel socioeconómico; programas denominados “propedéuticos” que reclutan a este segmento estudiantil para desarrollar procesos de preparación previa y admisión especial; y el ranking de notas, que instala al interior del sistema de admisión una bonificación en puntajes para estudiantes con desempeños superiores al promedio de sus establecimientos de egreso (Catalán et al., 2022; Santelices et al., 2015).

Todas estas medidas tienen en común la búsqueda por afirmar a un nuevo sujeto del derecho a la educación superior, es decir, el sujeto talentoso en contextos de alta vulnerabilidad, construcción discursiva que constituye una doble excepcionalidad (Briones-Barahona y Leyton, 2020). En efecto, se trata de dos operaciones de comparación: por un lado, el carácter de talentoso o meritorio se asocia con un desempeño superior a la mayoría de sus pares en los liceos donde se han estudiado (Miranda-Molina, 2024). Asimismo el carácter de vulnerable corresponde a una comparación con el estudiantado regular universitario suponiendo que, producto de la alta vulnerabilidad social del liceo del que se ha egresado, se ubicaría en un nivel inferior de preparación respecto de lo exigido por la admisión regular (Miranda-Molina, 2022; 2024).

La influencia de los programas propedéuticos es relevante para explicar la progresiva valoración de las medidas y programas de acción afirmativa en Chile, que a la fecha se desarrollan en un tercio de las universidades (19 de 58), pero también adquieren gran notoriedad en la discusión en torno a experiencias institucionales para favorecer una mayor equidad (Gil & Del Canto, 2012; Orellana et al., 2015; Román, 2013). Al respecto, la red de programas propedéuticos, asociada a la Cátedra Unesco de inclusión universitaria de la Universidad de

Santiago, cumplió un rol clave en la discusión pública acerca del acceso que precede a la creación del PACE, legitimando un discurso de inclusión que logró impugnar efectivamente el acceso basado solo en los desempeños en pruebas estandarizadas (Leyton, 2014).

La creación del PACE en 2014 da continuidad a estas medidas, al instalar progresivamente en 29 universidades selectivas, cupos adicionales para estudiantes ubicados en el 15% superior de desempeño escolar en liceos de alta vulnerabilidad (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE], 2022), estableciendo una forma de acceso competitivo entre estudiantes de alto desempeño relativo en liceos de alta vulnerabilidad social donde focaliza esta política. Asimismo, incorpora una estrategia de acompañamiento en la educación superior que prescribe apoyos académicos y psicoeducativos para estudiantes que ingresan a estas universidades (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2018), como un *voucher*³ de nivelación derivado de la Beca de Nivelación Académica (Miranda-Molina, 2023). Esta corrección de la meritocracia tradicional se inscribe en una formación discursiva donde la competencia intragrupal se concibe como una forma más justa de selección, en la medida en que asume que los sujetos de menor ingreso económico son académicamente más similares entre ellos, que con otros grupos socioeconómicos (Miranda-Molina y Leyton, 2025).

Una notable discontinuidad en la trayectoria de institucionalización del PACE es la incorporación de una estrategia de mejoramiento escolar, elemento inédito en el contexto de las acciones afirmativas que se caracterizan por focalizar los apoyos en el estudiantado para ampliar su preparación, aspiraciones y oportunidades de acceso (Burke, 2012; Moses & Jenkins, 2014). En oposición a un demandado propedéutico nacional orientado a reclutar y preparar a estudiantes que se ubican en el 10% superior de desempeño escolar (ACES, 2012; Confech, 2011), el PACE armonizó la articulación de la educación secundaria con las máximas de la reforma del segundo

³ Esta instrumentación refiere a la asignación de financiamiento proporcional a la cantidad de estudiantes admitidos por medio del PACE, con el compromiso institucional de focalizar dichos recursos exclusivamente en sus beneficiarios.

gobierno de Michelle Bachelet, como fueron el “compromiso con fortalecer la educación pública” y “hacer de la educación superior un derecho social efectivo” (Bachelet, 2013, pp. 19-21). Esto permite posicionar como sujetos de intervención a docentes, directivos y estudiantes de los liceos más vulnerables, dotando de sentido de pertenencia a esta política en la reforma educativa, sin restringirse solamente al acceso a la educación superior. Esta reorientación de la acción afirmativa para fortalecer la educación pública respondió a importantes tensiones con la racionalidad del déficit estudiantil y escolar propia de los programas propedéuticos que se expresa en un discurso del rescate del sujeto talentoso desde una educación juzgada de baja calidad (Miranda-Molina, 2024). Se configuran así el fortalecimiento escolar, la meritocracia situada y la nivelación como tecnologías de la acción afirmativa, reforzando una relación de poder en la que la universidad se construye como sujeto interventor y los liceos y estudiantes PACE como sujetos de intervención (Miranda-Molina y Leyton, 2025). Esta construcción discursiva efectivamente blinda a la universidad selectiva de ser objeto de mejora educativa, a partir de discursos que la ubican simbólicamente en una posición superior en términos de calidad y capacidad (Miranda-Molina y Leyton, 2025).

Como una política pública movilizada desde el Mineduc el PACE sigue también una continuidad de instrumentación por medio de convenios de desempeño, esto es, instrumentos de financiamiento institucional que transfieren recursos estatales a las universidades con la obligación de ejecutar las acciones prescritas, compromisos institucionales que se ubican en un terreno programático, financiero y contable (García de Fanelli, 2019; Yutronic et al., 2012). Es también característico de este tipo de instrumentos la supervisión activa desde el Mineduc y la obligación de rendición de cuentas en términos del desarrollo de las acciones y el uso de los recursos financieros de acuerdo con criterios propios de la administración pública (Mineduc, 2022). Son justamente estas reglas de financiamiento las que han llevado a la conformación de los equipos PACE, principalmente, con profesionales “nuevos”, es decir, profesionales que para el inicio del programa no estaban previamente contratados (Mineduc, 2017a). También deriva de estas normas una dinámica de supervisión de las contrataciones por medio de concursos públicos que requieren

la autorización por parte de analistas ministeriales, para resguardar la “pertinencia del gasto” (Mineduc, 2017a, p. 16) en la medida en que los perfiles profesionales y criterios de evaluación se asocien directamente a las prescripciones de la política acerca de la labor específica para la que se les contrata.

En suma, el PACE constituye la institucionalización por medio de instrumentos de financiamiento institucional y rendición de cuentas, del fortalecimiento escolar, los cupos de equidad y las nivelaciones como parte de una misma política de acción afirmativa, para favorecer la incorporación de nuevos profesionales a las universidades selectivas y desplegar una serie de compromisos institucionales destinados a favorecer el acceso de estudiantes de liceos altamente vulnerables. La conformación de estos equipos constituye un componente más del llamado cuarto estamento (Rifo y Torralbo, 2023; Sthioul et al., 2018) con profesionales altamente especializados en políticas específicas y, en este caso, en los lineamientos específicos que el Mineduc prescribe y supervisa. Como principales agentes de una política que se ha localizado en un ámbito de inclusión y que se orientó en sus inicios a “restituir el derecho a la educación superior” (Mineduc, 2015, p. 4), se trata de profesionales que se subjetivan como orgullosos agentes de justicia social, comprometidos con el fortalecimiento de los liceos y de las y los estudiantes que transitan hacia la universidad (Juárez y Gallardo, 2022; Miranda-Molina y Leyton, 2025). Sin embargo, como se ha verificado en la revisión de literatura, la investigación acerca de sus experiencias, compromisos y subjetividad profesional es aún escasa, de modo que es relevante de ser ampliada para indagar en torno a los sujetos que efectivamente llevan a cabo estas políticas y las negocian al interior de las universidades.

Marco teórico: interpretación y puesta en acto de la política

Este trabajo se enmarca en la sociología crítica de la política educativa (Ozga, 2021) en una aproximación interpretativista acerca de la forma en la que las y los profesionales del PACE hacen sentido de sus prescripciones y las traducen a la práctica. Tal aproximación deriva

de una multiplicidad de estudios que ponen el foco en el problema de la interpretación y su relación con la agencia de los sujetos profesionales, como “burócratas a pie de calle” (Rifo y Torralbo, 2023; Yanow, 2015). Como proponen los estudios respecto de la puesta en acto de la política educativa (Beech y Meo, 2016), las políticas no logran prescribir exactamente cómo deben ser llevadas a cabo y de tal forma median interpretaciones, como procesos situados de construcción de significados (Ball et al., 2012). Esta es, entonces, una seria consideración de los sujetos profesionales como intérpretes de las políticas, cual lectores, y también como quienes estratégicamente traducen sus prescripciones al lenguaje de la práctica, cual autores (Ball, 1993; 2015).

El estudio de los procesos de interpretación afirma al sujeto profesional como actor, dotado de agencia para interpretar estratégicamente la política desde un determinado posicionamiento, aunque dentro de los límites que delimitan sus discursos (Ball et al., 2011). Se trata de una concepción de agencia restringida con sensibilidad a los discursos que construyen la política y enmarcan las disputas por los sentidos y el gobierno de lo educativo, es decir, una tensión productiva entre la agencia del actor y el posicionamiento del sujeto. Desde estas pautas teóricas los compromisos profesionales son elementos contextuales clave para indagar acerca de las distintas formas en las que son recibidas las políticas (Braun et al., 2011), como también los distintos posicionamientos desde los que los sujetos profesionales las interpretan y traducen a la práctica (Maguire et al., 2015).

Este tipo de estudios de política ha sido mayoritariamente desarrollado en la educación general (Fernández et al., 2021), enfocándose por lo común en el profesorado y los equipos directivos. Sin embargo, el despliegue del estudio de la puesta en acto para las políticas de educación superior amerita una extensión hacia los sujetos profesionales, como constructores –*policymakers*– en el terreno de la práctica. En este ámbito cobra relevancia la emergencia de sujetos profesionales en un tercer espacio (Whitchurch, 2015) entre lo administrativo y académico, que mientras asumen la responsabilidad de llevar a cabo distintos tipos de políticas, son también responsables de la producción de conocimientos prácticos

e investigación aplicada para orientar y negociar las puestas en acto al interior de las universidades. Este cuarto estamento, como efecto de los procesos de modernización de las universidades en las últimas décadas (Rifo y Torralbo, 2023), configura un conjunto heterogéneo de grupos profesionales altamente especializados en el aseguramiento de la calidad, el desarrollo de la empleabilidad y el mejoramiento de la docencia (Marchant et al., 2018; Orellana y Cuneo, 2019; Scharager y Rodríguez, 2019), entre otros, como nuevos ámbitos del quehacer universitario.

Desde este marco, el PACE corresponde a un ámbito profesional derivado de la formación de la acción afirmativa como política pública, que prescribe la articulación con el sistema educativo para ampliar –y nivelar– la preparación y aspiraciones del estudiantado de sectores vulnerables, nuevas funciones específicas de la universidad selectiva que son asumidas por estos sujetos profesionales. Reconociendo este ámbito de desarrollo como un espacio de creatividad profesional (Escudero, 2015), es relevante indagar respecto de sus experiencias y compromisos profesionales, usualmente localizados en un marco de inclusión (Juárez y Gallardo, 2022), oficialmente asociados a la restitución del derecho a la educación, aunque también fuertemente movilizados por discursos del déficit y meritocracia (Miranda-Molina y Leyton, 2025).

Metodología: aproximación etnográfica de casos contrastantes

Este escrito es parte de mi tesis doctoral⁴ acerca del PACE, cuyo objetivo general fue comprender la forma en la que sus profesionales la ponen en acto. Para tal efecto desarrollé una aproximación etnográfica de un año en dos universidades que seleccioné estratégicamente como contextos contrastantes en términos de sus estatus legales, niveles de selectividad, prestigio y misiones institucionales. Ambos casos de estudio, al igual que sus respectivos PACE, se ubican en distintos

⁴ Este proyecto de investigación fue aprobado en 2011 por el comité de ética de la Universidad Alberto Hurtado, y durante sus tres años de desarrollo fue supervisado semestralmente por un comité académico conformado dos académicos de dicha universidad y una académica externa.

contextos institucionales en términos de la posición que ocupan en los mercados universitarios (Brunner y Uribe, 2007), lo que remite a distintas culturas y *ethos* institucionales y también a diferentes formas en las que los procesos de masificación y emergencia de la acción afirmativa han sido recibidos a nivel intrainstitucional. Los casos de estudio corresponden a los programas de una universidad privada, no tradicional y católica, de selectividad y acreditación media (caso 1), y otra universidad estatal y tradicional, altamente selectiva y prestigiosa (caso 2).

Con este foco etnográfico privilegio el punto de vista de las y los profesionales, inspirado en la impronta de las etnografías institucionales (Smith, 2005), como también presta especial atención a los significados asociados a las distintas prácticas sociales (Geertz, 1977) y su involucramiento en el quehacer de la política (*policy work*). De tal forma, el objeto principal de este estudio fueron las interpretaciones que las y los profesionales PACE hacían respecto de la política y los compromisos profesionales y políticos con los que asumían su quehacer como elementos consustanciales de la puesta en acto.

Como estrategia de producción de datos desarrollé observaciones, entrevistas y seleccioné múltiples documentos asociados a la política y las formas en las que se interpreta y traduce a la práctica en ambos casos de estudio. Para efectos de este trabajo en particular, los principales materiales que analicé corresponden a entrevistas a profesionales de los dos casos de estudio, aunque las instancias observadas y el análisis de documentos contribuyeron a una impresión etnográfica, como un proceso de aprendizaje acerca de las culturas y *ethos* institucionales que informó gran parte del análisis. En particular, entrevisté a 38 profesionales, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 1
Profesionales entrevistados

Área	Caso 1		Caso 2		Total
	h	m	h	m	
Coordinación	1	4	1	4	10
Transversales ⁵			2		2
Preparación en la enseñanza media	1	4	4	4	13
Acompañamiento en la educación superior	3	6	1	3	13
Total	5	16	6	11	38

Fuente: Elaboración propia.

Todas estas entrevistas, con una duración total de más de 44 horas, fueron transcritas para hacer análisis textuales, sin embargo, por cada una de ellas también construí registros de observación que incorporaron descripciones de más elementos que aquellos grabados. Estos registros se interrelacionaron con otras notas de campo asociadas a observaciones y análisis desarrollados durante el trabajo de campo. Así, antes de contar con los textos de las entrevistas, desarrollé un análisis etnográfico que puso el foco en los significados a la base de la prácticas con las que se pone en acto el PACE.

Como principal estrategia de análisis de datos llevé a cabo un proceso de codificación inductiva (Strauss y Corbin, 2004) respecto de los significados que las y los profesionales PACE asocian a la política en términos generales, sus componentes y prescripciones, como también a los elementos específicos con los cuales trabajan. Posteriormente desarrollé un proceso de codificación axial que permitió relacionar los códigos inductivos a través de las categorías de fortalecimiento escolar, inclusión, derecho a la educación y acompañamiento estudiantil.

Consecuentemente, a continuación desarrollo tres temas centrales que permiten dar cuenta de los procesos de interpretación y su relación con los compromisos profesionales que despliegan al interior de los programas, en una marcada división entre los equipos orientados a la vinculación con la educación secundaria y el acompañamiento en la educación superior.

5 Profesionales de gestión o comunicaciones.

Resultados

Preparación en la Educación Media (PEM) y el compromiso con el fortalecimiento escolar

Desde los primeros años del PACE este componente se prescribe como una estrategia integral de intervención de los liceos para el mejoramiento de la preparación del estudiantado, con el propósito de impactar positivamente en sus trayectorias postsecundarias. Esto consideró acciones directas sobre el estudiantado, como también indirectas sobre equipos docentes y directivos (Mineduc, 2017b). En ambos casos de estudio, las y los profesionales que se ubican en PEM son mayormente docentes, con una alta valoración por la experiencia en el sistema escolar como un recurso que favorece la relevancia del PACE para los liceos.

Yo soy muy defensor del saber docente, de la pedagogía como un saber, y hay mucha gente que habla de educación sin experimentar lo que implica ese mundo, qué es una escuela y qué es la educación. Todos los que somos acompañantes de los liceos en PACE tenemos que ser muy conscientes de buscar la manera más orgánica y que haga más sentido. (...) Entonces creo que en un primer momento [de nuestro programa] fue entender esa lógica, entender que tenemos que ser capaces de leer esa cultura escolar desde la experiencia misma. En el fondo yo creo que es difícil leer la cultura escolar si no fuiste parte de ella antes (Docente PEM, caso 2).

La interpretación del rol de acompañamiento que plantea este docente reivindica su experiencia pedagógica como un recurso necesario para empatizar con las condiciones de los liceos, sus estudiantes y docentes. Leer la cultura escolar se construye en este espacio como un gesto etnográfico de valoración por la perspectiva émica, mientras se reconoce como trabajador universitario. En efecto, una preocupación generalizada que las y los profesionales de PEM logran identificar en los liceos deriva de múltiples experiencias previas de las comunidades escolares recibiendo agentes ministeriales y universitarios con una intención intervencionista. Luego, la negociación de la apertura del liceo a los apoyos que ofrecen las y

los profesionales de PEM privilegia una formulación de su propuesta como un acompañamiento, más que intervención, en una estrategia activa de ajuste de los términos de referencia prescritos por Mineduc a las necesidades específicas de las comunidades escolares. Como explica una coordinadora del primer caso de estudio, el desafío que enfrentan se trata de “lograr una mayor contextualización para que el programa tenga mayor sentido, y mayor integración en los liceos”.

El otro subcomponente de PEM se asocia con la exploración vocacional, esto es, con acciones dirigidas a estudiantes de 3º y 4º año medio respecto del acceso a la educación superior, y acciones indirectas destinadas a fortalecer la función de orientación vocacional al interior de los liceos.

Las actividades que hacemos ahora son las salidas pedagógicas, que fueron una solicitud de los colegios para sacar a los estudiantes del espacio escolar y que tuviesen otras experiencias extraescolares. (. .) y tienen que ver con vivir la experiencia universitaria, porque esas habilidades e intereses te pueden servir para posteriormente configurar tu camino, o lo que quisieras hacer vocacionalmente (. .) Entonces hacemos recorridos en los campus, que no es como difusión de carreras sino cómo, a partir de estas experiencias, que son exploratorias, permiten un reconocimiento entre las distintas identidades y ahí esa persona también dice ‘Ah, entonces yo sí puedo pertenecer a este lugar. No soy tan ajeno a este espacio’ (Profesional exploración vocacional, caso 2).

Este subcomponente cuenta con mayor diversidad de profesionales y progresivamente fue ampliando el foco, desde el acceso a la educación superior, a la construcción de proyectos de vida basados en identificar distintas posibles trayectorias postsecundarias (Mineduc, 2016). A pesar del cruce del PACE con los mercados universitarios, tanto de la admisión como del financiamiento mediante voucher, esta profesional interpreta su involucramiento en la exploración vocacional como una articulación más amplia que la mera promoción de carreras. Este tipo de actividades, en contraste con las ferias de admisión donde las instituciones de educación superior difunden su oferta educativa, busca activamente ampliar

las expectativas de participar en la vida universitaria a partir de experiencias significativas de aproximación sucesiva. Se trata de una resistencia del sujeto profesional a posicionarse como agente reclutador que promociona solamente a su universidad.

A pesar del enmarcamiento del PACE como una política de inclusión, su estrategia de admisión involucra un proceso selectivo al finalizar la educación secundaria, especialmente al asignar cupos de equidad al estudiantado de mayor desempeño relativo. El 15% (luego ampliado al 20% y ahora al 25%) como estándar de selectividad, es un elemento que simboliza la eventual exclusión de los sujetos de menor desempeño, y que constituye una importante tensión con las promesas de restitución del derecho a la educación superior. Son justamente las y los profesionales de PEM quienes asumen la responsabilidad de comunicar estos parámetros de admisión directamente a los actores escolares.

Claro, uno dice ‘Pero igual el PACE sigue siendo selectivo, sigue trabajando con un grupo solamente, sigue siendo para algunos’. Desde ahí nosotros como programa, pensando en la inclusión, trabajamos en PEM con el 100% de los estudiantes. Nosotros no seleccionamos al grupo de los posibles habilitados PACE, tratamos de ser lo menos selectivos posible. Y cuando aparece la lista de los habilitados PACE hay un trabajo bien concreto que hacemos con ellos, pero también acompañamos a los demás estudiantes en su proceso de acceso y postulación independientemente de si son o no son habilitados. O sea, si llegan chiquillos (sic) que no fueron habilitados, también los acompañamos (Profesional PEM, caso 1).

Un elemento marcador de esta experiencia profesional es ser portadores de un mensaje de exclusión en el contexto de una política de inclusión, en la medida en que parte de su responsabilidad es informar al estudiantado de las condiciones para acceder a un cupo. Sin embargo, en este terreno el trabajo con el 100% de la matrícula y el apoyo a la postulación a estudiantes que no obtienen un cupo constituye un gesto de inclusión al realizar un acompañamiento que no discrimina a sus destinatarios. Estos elementos sirven al sujeto profesional para ampliar las posibilidades que prescribe la política,

mientras también critican la selectividad del PACE como “una inclusión muy estrecha” (Coordinadora, Caso 1).

Esta aproximación al derecho a la educación superior se asocia con una interpretación universalista que construye simbólicamente un “todos” como todo el estudiantado, y que distancia al equipo PEM del gesto de exclusión de la selección posterior.

Acompañamiento en la Educación Superior (AES) y el compromiso con la integración educacional

En contraste con el foco de mejora educativa de PEM, AES constituye una continuidad de la Beca de Nivelación Académica, que desde 2011 favoreció la creación de programas focalizados para proveer de apoyo académico a estudiantes durante sus primeros años de carrera (Miranda-Molina, 2023). Esta es una continuidad discursiva en la medida en que tales programas descansan en el supuesto de que la subrepresentación de los sectores más vulnerables en la universidad deriva de una menor preparación, focalizando la intervención en estudiantes pertenecientes a grupos históricamente marginados (Miranda-Molina, 2022). La interpretación que hacen las y los profesionales AES acerca de lo que ofrece el programa es contrastante con la de PEM:

Este programa otorga el beneficio de seguir una trayectoria universitaria, saltándose la prueba [de admisión] que los separa por su procedencia, y luego ingresa bajo la premisa de que por sus vacíos de contenidos y habilidades –que son evidentes– para que el programa los nivele y acompañe para que estén más igualados de condiciones con sus pares y puedan permanecer (Encargado acompañamiento académico, caso 1).

A pesar de que en ambos casos de estudio existe una importante resistencia a usar un lenguaje de educación remedial, como hablar de nivelación, el sujeto PACE es construido discursivamente en desventaja respecto de sus pares producto de su origen social. Un efecto inmediato de su ingreso es, entonces, su posicionamiento como sujeto de nivelación por “acompañar”. Los acompañamientos académicos y psicoeducativos constituyen estrategias de intervención con las que se busca cerrar una brecha respecto de un imaginario de

estudiantes de ingreso regular, posicionados simbólicamente en un nivel superior. El horizonte normativo de este componente apunta a la permanencia del sujeto PACE desde el supuesto de que, a falta de un acompañamiento adecuado, contaría con mayor probabilidad de fracaso y abandono.

Los acompañamientos académicos prescritos consideran distintas formas de apoyo individual o grupal, focalizadas en el estudiantado PACE, por medio de tutorías de pares o mentorías docentes para reforzar aprendizajes específicos en ámbitos disciplinares críticos. Esto hace necesarias experticias disciplinares y pedagógicas asociadas con espacios curriculares que cuentan con mayores niveles de reprobación, subordinando didácticas específicas al propósito de favorecer la permanencia y los fines de inclusión en los que se enmarca la política.

Entender que esto es una nueva cultura letrada [para los estudiantes], me lleva a entender también que la alfabetización académica es una labor para que consigan acceder con mayor facilidad a lo que implica hablar académicamente, escribir académicamente, leer textos académicos. Hay que abstraerse, como cambiar el pensamiento epistémico, entonces la alfabetización académica para mí es como pensar distinto, crear un lenguaje, tratar de pensar a través también de ese otro lenguaje (Profesional AES, caso 1).

Esta descripción de la alfabetización académica y su rol en el programa ilustra la interpretación que hace una profesional de esta área acerca de la relevancia de su experticia en el proceso de inclusión del estudiantado PACE, pues contribuye a la inserción en una nueva cultura letrada por medio de aprender a escribir, hablar, leer y, en el fondo, pensar de la forma particular que requiere dicha comunidad académica. De manera similar, profesionales de otras áreas, como la educación matemática proponen la preparación académica específica como condición de posibilidad para que el estudiantado PACE comprenda lo necesario para enfrentar los ramos de distintas áreas científicas. En estos casos se trata de profesionalismos puestos al servicio del imperativo de cerrar brechas de permanencia, sin desafiar necesariamente el supuesto déficit sobre el que se funda este componente.

Si bien estas brechas suelen aludir a aprendizajes propios del currículo escolar, es decir, contenidos y habilidades esperadas al inicio de la trayectoria universitaria, la dimensión de acompañamiento psicoeducativo prescribe también elementos asociados al “aprender a aprender, incorporar las emociones a los espacios de aprendizaje, pedir ayuda, trabajo y colaboración en grupo, tolerancia a la frustración, desenvolvimiento autónomo, etc.” (Mineduc, 2022, pp. 12-13). Estos elementos hacen relevante la incorporación de profesionales del ámbito de la psicología y psicopedagogía, para desplegar el subcomponente de acompañamiento psicoeducativo que algunos profesionales interpretan como referido al aprendizaje y otros al bienestar psicosocial.

Yo creo que lo importante, incluso cuando resuelvo cosas que son breves, es en realidad abordar que lo que le estaba molestando [al estudiante] no le moleste tanto y sea más funcional. (. .) Para mí funcional es que pueda tolerar la universidad lo suficiente como para terminarla gratamente, que no es tanto el rendimiento sino la salud mental, que es lo que yo puedo hacer, que en verdad sea posible de tolerar (Psicólogo AES, caso 1).

En contraste con las prescripciones de acompañamiento psicoeducativo, que suelen poner el foco en elementos psicológicos asociados al aprendizaje, la autonomía y la participación en los espacios de acompañamiento que despliega el PACE, esta interpretación remite al bienestar psicológico como un objeto de intervención. El compromiso profesional de este psicólogo, mediado por el concepto de estudiante “funcional”, prioriza el bienestar por sobre el buen desempeño, lo que también es compartido por otros profesionales de la psicología en su interpretación de lo “psicoeducativo”.

La primera lectura para mí de la psicoeducación tiene que ver con trabajar cosas que estén relacionadas con el bienestar psicológico desde la enseñanza, por ejemplo, cómo enfrentar una crisis de pánico, cómo afecta el *bullying* al bienestar (. .) Yo creo que ahí siempre es importante que se definan también cuáles son los marcos [teóricos] en los cuales lo psicoeducativo se propone (Psicólogo AES, caso 2).

Esta posible divergencia respecto de la interpretación de lo psicoeducativo es indicativa de la ambigüedad con la que ciertos términos son prescritos en las políticas, pero además en ambos casos ilustra una mayor orientación hacia el bienestar estudiantil que hacia su desempeño académico. Los distintos compromisos profesionales al interior de AES, entre ellos el bienestar y el aprendizaje, están orientados hacia la permanencia como un ámbito que asume la responsabilidad de hacer *efectivo* el acceso del nuevo sujeto de su derecho a la educación superior, como se enunciaba en el nombre original de la política: “Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior” (Mineduc, 2015).

Compromiso con la restitución del derecho a la educación superior

La inscripción del PACE en un terreno de inclusión y restitución del derecho a la educación superior constituye una línea de subjetivación de sus profesionales, como eco de las críticas que preceden a esta política y que posiciona a sus equipos profesionales como promotores de una mayor justicia social. A pesar de que la creación del PACE precede a la institucionalización del derecho a la educación superior en la ley de educación superior de 2018 (Ley 21.091 Sobre Educación Superior), enunciar un derecho por restituir es interpretado al interior de los programas como un reconocimiento de derechos educacionales previamente vulnerados.

Pero dos años después hubo cambio en el Ministerio [de Educación] y esa narrativa [de derechos], perdió peso, se empezó a diluir y fue justo en el año en que entran los primeros estudiantes [PACE] a la universidad. Entonces hicimos todo un esfuerzo por posicionar que esta es una política de restitución de derechos porque ha habido históricamente derechos que le son vulnerados a estos chiquillos (sic) (Coordinadora, caso 1).

El propósito inicial de restituir el derecho a la educación superior, aunque reemplazado desde 2018 por “promover la equidad en el acceso” (Mineduc, 2022, p. 3) ha sido sostenido en estos programas, en la medida en que la formulación inicial remite a una dimensión simbólica del discurso del derecho a la educación y las luchas sociales que preceden al PACE. Así, aunque la equidad

en el acceso y la permanencia cuentan con indicadores más claros para su medición, y por lo tanto, para establecer líneas base y metas por lograr (Espinoza, 2015), el discurso del derecho a la educación superior desplegado por los movimientos estudiantiles en 2006 y 2011 es reconocido con mayor claridad por las y los profesionales del PACE como un compromiso político con la justicia social.

Yo siento que ser profesor es una postura política, yo veo la pedagogía como una militancia política, y para mí, mi trabajo en el PACE es político, tiene que ver con la inclusión, con la democratización en el acceso y nivelar la cancha, correr fronteras (Profesional PEM, caso 2).

Gran parte de las y los profesionales entrevistados describen su participación en el PACE como directamente vinculado con un compromiso político de ampliar el acceso a la educación superior, lo que coincide con su participación de los movimientos estudiantiles de 2006 y/o 2011 (79%, esto es, 30 de 38 profesionales). Esto lleva a un sentimiento de pertenencia mayor respecto del PACE, al localizarlo como una política que deriva de demandas estudiantiles en las que han participado. En su rol de profesionales universitarios, mientras se desempeñan al interior de universidades selectivas donde la norma para acceder remite a la preparación previa, algunos mantienen miradas críticas respecto del rol de los procesos de selección como mecanismos de reproducción de la desigualdad.

Pero yo considero que el tema del 15% básicamente tiene que ver con un sistema educativo que no está pensado para que todos ingresen. O sea, esto es mi pensamiento muy personal, pero para mí la prueba de selección siempre ha sido creada para y por la clase dominante, o sea para que no todas y todos los estudiantes puedan ingresar a la universidad (Profesional PEM, caso 1).

Estos posicionamientos críticos de la selección universitaria son referidos en mayor medida por profesionales de PEM, asumiendo una cierta externalidad respecto de la universidad, al distinguir su opinión de la institucional. En cambio, las y los profesionales de AES mayormente interpretan la meritocracia como el modelo de justicia que implementa el PACE para “premiar el esfuerzo”, como

también como una promesa incumplida que queda en evidencia en la subrepresentación de los más pobres. Estas divergencias, aunque responden a distintas concepciones de justicia social y su relación con la educación superior, se enmarcan en esta acción afirmativa como un espacio común desde el que sus profesionales aspiran a contribuir con la inclusión y el derecho a la educación.

Conclusiones

Con este trabajo he abordado los distintos compromisos profesionales y políticos que las y los profesionales del PACE despliegan al interior de dos universidades, como contextos institucionales contrastantes en términos de sus tradiciones, niveles de selectividad, *ethos* y culturas institucionales, y posiciones en los mercados universitarios. Más allá de hacer un análisis comparativo, con este escrito he buscado describir compromisos compartidos en ambas universidades haciendo distinciones entre los equipos asociados al fortalecimiento escolar y la nivelación del estudiantado posteriormente al ingreso.

La división entre PEM y AES se puede trazar desde la trayectoria de las acciones afirmativas que preceden al PACE, en una continuidad de discursos del déficit estudiantil propios de las iniciativas de nivelación, y la ampliación del reclutamiento de sujetos meritorios hacia el fortalecimiento de los liceos de mayor vulnerabilidad social. En este ámbito el mecanismo de control gubernamental sobre las contrataciones cumple un rol estratégico en dar continuidad a las prescripciones hacia el contexto de la práctica, en la medida en que aspira a asegurar un ajuste entre compromisos profesionales y experticias de las y los profesionales que se reclutan con las líneas de intervención prescritas.

Como se ha sostenido en trabajos anteriores (Miranda-Molina y Leyton, 2025), la emergencia del fortalecimiento escolar en esta acción afirmativa deriva de tensiones entre el compromiso del Estado, especialmente en el segundo gobierno de Michelle Bachelet, por fortalecer la educación pública y el compromiso de las universidades selectivas por reclutar a los sujetos meritorios a través de sus programas propedéuticos. El efecto más notorio de este ensamblaje está precisamente en la coexistencia en el PACE de dos grupos

profesionales orientados a compromisos profesionales y políticos cualitativamente diferentes, entre la mejora educativa y la integración educacional. Visto desde la perspectiva de la educación inclusiva (Parrilla, 2002) esto configuraría una contradicción, en la medida en que la integración educacional pone el foco en la adaptación del sujeto con una fuerte carga de discursos del déficit, mientras que la mejora educativa se compromete con la transformación de condiciones y prácticas institucionales que no se reducen a apoyos estudiantiles (Ainscow, 2012).

Dentro de cierta diversidad de compromisos políticos de las y los profesionales del PACE respecto de la matriz meritocrática de esta política, el discurso del derecho a la educación les subjetiva transversalmente como agentes de inclusión que vuelcan sus saberes y experticias creativamente para favorecer el acceso y permanencia del estudiantado de los sectores más vulnerables. En el caso de PEM esto también se expresa en la orientación a acompañar a todo el estudiantado, más allá de sus méritos académicos, para favorecer diversas trayectorias postsecundarias. Aunque los posicionamientos más críticos del fenómeno de inclusión/exclusión en el que se inscribe el PACE son vividos con una cierta micropolítica de la indignación, para gatillar cambios institucionales más allá de los límites de la política, el sujeto profesional también enfrenta estos espacios de creatividad con orgullo y satisfacción por su rol en la construcción de múltiples estrategias y recursos.

Mientras las y los profesionales del PACE ponen sus profesionalismos y experticias al servicio de los propósitos de la política, desde saberes pedagógicos, psicológicos, de ciencias sociales y disciplinares, entre otros, las posiciones que ocupan en la universidad son diferentes. Los equipos PEM, en tanto, exhiben una mayor exterioridad no solo en términos de su significativa vinculación con los liceos, sino también con mayores posibilidades de fuga respecto de la racionalidad dominante de la universidad selectiva. Se alejan de las nociones meritocráticas que legitiman la selección como una inclusión y exclusión “justa”, también de los enfoques remediales que eximen a la universidad selectiva de su responsabilidad en los procesos de exclusión social.

Las y los profesionales de AES, probablemente producto de su posición dentro de la universidad, en cambio, parecen más subjetivados por los discursos del déficit estudiantil, asumiendo que el estudiantado PACE contaría con menor preparación que el estudiantado que ingresa por vía regular, independientemente del nivel de selectividad de la universidad. Así la etiqueta de “estudiante PACE” se interpreta como señal de una menor preparación, elemento simbólico que parece evidente para estos profesionales. La concepción de la acción afirmativa para este grupo profesional pareciera estar más desanclada de la retórica de los derechos humanos, usualmente descrito como un “beneficio” y “apoyo”, aunque también orientada por una retórica del cuidado y la solidaridad propia de los “acompañamientos” que ofrecen al estudiantado.

Estos resultados contribuyen a indagar en torno a la subjetivación profesional en esta acción afirmativa, como orgullosos agentes de inclusión que se debaten entre la crítica a las exclusiones del sistema meritocrático y la defensa de su aporte en la construcción de una universidad selectiva, como también, más inclusiva.

Con este trabajo propongo, finalmente, la necesidad de una mayor reflexión acerca de la naturalización del discurso meritocrático, sus inclusiones/exclusiones como modelo de justicia social, y la relación de poder que posiciona a la universidad en superioridad, a sus profesionales como sujetos interventores y a liceos más vulnerables y sus estudiantes como sujetos de intervención.

Referencias

- Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, ACES. (2012). Propuesta para la educación que queremos. En J. González, R. Sánchez y M. Sobarzo (Comp.), *Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación* (pp. 169-180). Quimantú.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Bachelet, M. (2013). *Chile de todos: Programa de gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/catalogo/detalle_libro?bib=253302

- Bachelet, M. (2014). *Mensaje presidencial: 21 de mayo de 2014*. Secretaría de Comunicaciones Palacio de La Moneda. https://www.bcn.cl/catalogo/detalle_libro?bib=254302
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactment in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611-624. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Briones-Barahona, J. y Leyton, D. (2020). Excepcionalidad meritocrática y política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28, 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5262>
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Burke, P. J. (2012). *The right to higher education: Beyond widening participation*. Routledge. [http://doi.org/10.4324/9780203125571](https://doi.org/10.4324/9780203125571)
- Catalán, X., Santelices, M. V., & Horn, C. (2022). The role of an equity policy in the reproduction of social inequalities: High school ranking and university admissions in Chile. *Journal of Sociology*, 58(3), 413-432. <https://doi.org/10.1177/14407833211072592>
- Confederación de Estudiantes de Chile, Confech. (2011). *Petitorio Confech*. Archivo Chile. http://www.archivochile.com/Chile_actual/01_mse/0/MSE0_0002.pdf

- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE. (2022). *Oferta definitiva de carreras, vacantes y bonificaciones del proceso de admisión PACE 2023*. DEMRE. <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/10/PACE-DEMRE-2023-26-10-22-1-1.pdf>
- Escudero, A. (2015). *Evaluación del área facilitadores del Programa de Preparación y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Espinoza, Ó. (2015). Equidad en el sistema de educación superior en Chile desde la perspectiva de los resultados. *Propuesta Educativa*, 43(1), 46-64. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714006>
- Fernández, M. B., Fernández, L., Díaz, M., y Jofré, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 58(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.9>
- Fundación Equitas. (2009). *Manifiesto por la educación superior*. <https://web.archive.org/web/20091119052945/http://www.fundacionequitas.org/campañas/manifiesto>
- García de Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta Educativa*, 28(52), 111-126. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/159843>
- Geertz, C. (1977). *The interpretation of cultures. Selected essays by Clifford Geertz*. Basic Books.
- Gil, F. & Del Canto, C. (2012). The case of the propaedeutic program at Universidad de Santiago de Chile (Usach). *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 49(2), 65-83. <https://doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.6>
- Juárez, M. J. y Gallardo, G. (2022). Desafíos a la inclusión social en universidades chilenas: perspectivas de profesionales en programas inclusivos. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 76-101. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.640>
- Ley 21.091 Sobre Educación Superior (2018). 11 de mayo de 2018. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1118991&f=2019-11-21>
- Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. En C. Román (Ed.), *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los programas propedéuticos en Chile* (pp. 11-27). Universidad Católica Silva Henríquez.

- Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36(4), 485-499. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
- Marchant, J., González, C., & Fauré, J. (2018). The impact of a university teaching development programme on student approaches to studying and learning experience: Evidence from Chile. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(5), 697-709. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1401041>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2015). *Términos de referencia programa PACE 2015*. Mineduc. <https://dfi.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/114/2019/02/TdR-PACE.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2016). *Términos de referencia programa PACE 2016*. Mineduc. <https://dfi.mineduc.cl/instrumentos-de-financiamiento/asignacion-directa/programa-pace/>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2017a). *Manual de rendición de cuentas. Unidad de finanzas, Departamento de Financiamiento Institucional*. Mineduc. <https://dfi.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/114/2023/06/MANUALRENDICIONDECUENTAS2017.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2017b). *Orientaciones técnicas para los componentes de preparación en la educación media y de acompañamiento en la educación superior. Programa PACE 2017*. Mineduc. <https://dfi.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/114/2019/02/OrientacionesTecnicasPACE2018.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2018). *Términos de referencia programa PACE*. Mineduc. <https://dfi.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/114/2019/02/TdR-PACE.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2022). *Términos de referencia 2022 programa PACE*. <https://dfi.mineduc.cl/instrumentos-de-financiamiento/asignacion-directa/programa-pace/>
- Miranda-Molina, R. (2022). Brechas y desniveles: el problema representado en las iniciativas de "nivelación" en la educación superior latinoamericana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 292-311. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.016>
- Miranda-Molina, R. (2023). Preuniversitarios, ciclos iniciales y apoyos suplementarios: políticas latinoamericanas de "nivelación" y sus problemas representados. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3470>

- Miranda-Molina, R. (2024). Discursos de inclusión universitaria en Chile: meritocracia e integración educacional. *Pedagogía y Saberes*, 61, 70-82. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20146>
- Miranda-Molina, R. y Leyton, D. (2025). The discursive formation of the affirmative action policy in Chile: Right to higher education, public education, and deficit. *Policy Futures in Education*, 23(2), 355-372. <https://doi.org/10.1177/14782103241278560>
- Moses, M. S. & Jenkins, L. D. (2014). National vicissitudes in higher education affirmative action policies. En M. S. Moses & L. D. Jenkins (Eds.), *Affirmative action matters: Creating opportunities for students around the world* (pp. 1-8). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315795744>
- Orellana, M., Moreno, K., y Gil, F. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Unesco.
- Orellana, N. y Cuneo, I. (2019). Fortalecimiento de la empleabilidad: especialización de ámbitos de la gestión universitaria, el caso de los servicios de carrera en Chile. *Revista Educación Las Américas*, 9, 1-27. <https://doi.org/10.35811/rea.v9i0.69>
- Ozga, J. (2021). Problematising policy: The development of (critical) policy sociology. *Critical Studies in Education*, 62(3), 290-305. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1697718>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/gl/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re327/re327-02.html>
- Ramos, C. (2023). *El dispositivo de selección universitaria: mérito, ciencia y justicia social (Chile, 1850-2022)*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Rifo, M. y Torralbo, F. (2023). Nuevos profesionales en educación superior: gerencialismo o burocratización en el gobierno de las instituciones. En J. Labraña, J. J. Brunner, E. Rodríguez-Ponce, y F. Puyol (Eds.), *Redefiniendo la educación superior chilena: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza* (pp. 197-214). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile: el discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 263-278. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000200017>
- Santelices, M. V., Horne, C., y Catalán, X. (2015). *Equidad en la admisión universitaria: teorías de acción y resultados*. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/31790>

- Scharager, J. y Rodríguez, P. (2019). Identidad profesional de los administradores de la calidad en universidades chilenas: entre la invisibilización y la burocratización. *Calidad en la Educación*, 50, 254-283. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.538>
- Slachevsky, N. y Moreau, V. (2021). ¿Puede la acción afirmativa restituir derechos?: Encrucijadas de un programa de acceso inclusivo a la educación. *Revista Sophia Austral*, 27(11), 1-19. <http://dx.doi.org/10.22352/saustral202127011>
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people* (vol. 44). AltaMira Press.
- Sthioul, A., Rifo, M., y Torralbo, F. (2018). ¿Un cuarto estamento universitario?: Percepción de grupos directivos y académicos de las universidades estatales sobre este nuevo equipo de profesionales en la gestión universitaria. Centro de Estudios Mineduc, Serie Evidencias, 39, 1-22. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18836/E18-0010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2004). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (vol. 18, pp. 243-280). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., & Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: Merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Whitchurch, C. (2015). The rise of third space professionals: Paradoxes and dilemmas. In U. Teichler & W. C. Cummings (Eds.), *Recruiting and managing the academic profession* (pp. 1-328). Dordrecht.
- Yanow, D. (2015). Making sense of policy practices: Interpretation and meaning. In F. Fischer, D. Torgerson, A. Durnová, & M. Orsini, *Handbook of Critical Policy Studies* (pp. 401-421). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781783472352.00031>
- Yutronic, J., Reich, R., López, D., Rodríguez, E., Prieto, J. P., y Music, J. (2012). Convenios de desempeño y su aporte en el financiamiento de la educación superior en chile. *Educación superior y sociedad*, 16(1), 53-77. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221794>