DOSSIER
SOPHIA AUSTRAL 2026. Vol. 32: 06
https://doi.org/10.22352 /SAUSTRAL20263206

Emergencia de la acción afirmativa en la universidad chilena: entre discursos de mérito y déficit escolar

Emergence of affirmative action in Chilean universities: between merit and school deficit discourses

RAFAEL MIRANDA-MOLINA*

OPEN ACCES

Recibido: 30/12/2025
Aceptado: 26/05/2026
Versión Final: 27/08/2026

Para citar:
'Yo me sentiría triste": La experiencia afectiva de las niñeces frente a una secuencia didáctica sobre patrimonio e historia de las infancias.
Sophia Austral, 32, 08. https://doi.org/10.22352 /SAUSTRAL20263206

Agradecimientos
Agradecemos a la institución educativa por facilitar el acceso para la realización de este estudio, y a los niños y niñas cuya participación hizo posible este trabajo.

Financiamiento
No hubo financiamiento

Contribuciones de los autores:
Camila Ferrada Sánchez: Conceptualización; Investigación; Metodología; Redacción borrador original.

Carolina Álvarez Valdés: Conceptualización; Supervisión; Redacción borrador original; Redacción - revisión edición.

Leonardo Cisternas Zamora: Conceptualización; Redacción -borrador original; Redacción - revisión edición.

RESUMEN

La emergencia de la acción afirmativa en las universidades chilenas se vincula directamente con los procesos de masificación de las últimas dos décadas. Este trabajo analiza los discursos que estructuran su legitimación como política de acceso en un periodo de intensas críticas a su carácter neoliberal. Desde una revisión de 63 documentos publicados entre los años 2008 y 2018 en la discusión pública sobre el acceso a la educación superior y la creación de la primera política pública de acción afirmativa para las universidades selectivas, como también, la entrevista a 17 actores que cumplieron roles clave en su construcción, se analizaron las principales líneas discursivas de esta reforma a la admisión universitaria. Consistentemente, se releva el carácter dominante de los discursos de mérito y déficit escolar en la discusión pública y posterior reforma a la admisión universitaria, dando continuidad a estrategias de reclutamiento y nivelación de sujetos meritorios/vulnerables, propias de iniciativas institucionales previas. También se da cuenta de la emergencia del fortalecimiento de liceos de alta vulnerabilidad social como medio para favorecer un acceso más equitativo. Estos resultados evidencian una construcción meritocrática de la acción afirmativa que contribuye a legitimar la admisión universitaria sin necesariamente desafiar las matrices de exclusión que la estructuran.

Palabras clave: acción afirmativa, déficit, educación superior, inclusión, meritocracia

ABSTRACT

The emergence of affirmative action in Chilean universities is directly linked to its last two decades massification process. This paper analyzes the discourses that structure the legitimization of this policy in a period of intense criticism of its neoliberal character. From a review of 63 documents published between 2008 and 2018 in the public discussion on socioeconomic inequality and the creation of the first public policy of affirmative action for

CC BY NC

[a] Camila Ferrada Sánchez a
Universidad Finis Terrae
Santiago, Chile
cferradas@uft.edu
https://orcid.org/0009-0008-1208-6602

[b] Carolina Álvarez Valdés b
Universidad Finis Terrae
Santiago, Chile
calvarez@uft.cl
https://orcid.org/0000-0003-0402-5072

[c] Leonardo Cisternas Zamora c*
Universidad Finis Terrae
Santiago, Chile
lcisternasz@uft.edu
https://orcid.org/0000-0002-9421-1006
Autor de correspondencia: Leonardo Cisternas Zamora

selective universities, as well as the interview of 17 actors who played key roles in its construction, the main discursive lines of this university admission reform were analyzed. Consistently, the dominant character of the discourses of merit and school deficit in the public discussion and subsequent university admission reform is revealed, giving continuity to strategies of recruitment and leveling of meritorious/vulnerable subjects, typical of previous institutional initiatives. It also shows the emergence of the strengthening of high schools of high social vulnerability as a means to favor a more equitable access. These results reveal a meritocratic construction of affirmative action that contributes to legitimize university admission without necessarily challenging its exclusionary basis.

Key words: *affirmative action, deficit, higher education, inclusion, meritocracy.*

1. INTRODUCCIÓN

La acción afirmativa como corrección de la selectividad tradicional

Las acciones afirmativas para la Educación Superior (ES) se han desplegado globalmente como estrategias para ampliar el acceso de grupos sociales históricamente excluidos producto de su clase social, género, raza/etnicidad y discapacidad (Warikoo y Allen, 2020), entre otras matrices de exclusión. También han sido fuertemente impugnadas como formas de discriminación inversa (Hirschman y Berrey, 2017; Lee, 2021), en una tensión entre brindar un trato preferencial a ciertos grupos sociales y perjudicar a otros producto del carácter competitivo de la admisión universitaria.

A diferencia de casos como Brasil y Colombia, donde se han enfocado en inequidades culturales, territoriales y raciales (Pedró, 2024), en Chile se han construido como un asunto fundamentalmente socioeconómico, desde críticas a pruebas estandarizadas que contribuyen a la sub-representación de los sectores más vulnerables (Ramos, 2023). Este debate tensiona una meritocracia tradicional y su legitimidad académica con demandas por mayor equidad en el acceso, colisionando discursos tradicionales de excelencia con otros emergentes sobre justicia social y el derecho a la educación superior (Miranda-Molina y Leyton, 2025).

En un periodo post-masificación (2011 en adelante), cuando el sistema chileno ya llega a una fase de universalización del acceso (García de Fanelli, 2018), irrumpen intensas demandas estudiantiles para reivindicar la educación pública como compromiso del Estado y a la ES como un derecho social (Slachevsky y Moreau, 2021). Se va progresivamente legitimando una forma de corrección de la meritocracia basada en la valoración del desempeño relativo en contextos de alta vulnerabilidad social (Villalobos et al. 2017), es decir, una meritocracia situada en contexto.

En el año 2014 se crea el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), como la primera política pública de acción afirmativa que interviene directamente la selección universitaria. Desde el encadenamiento de iniciativas institucionales previas para, primero, reclutar, y luego, nivelar a estudiantes meritorios de menor nivel socioeconómico, PACE crea cupos especiales para las/los estudiantes de mayor desempeño relativo en liceos de alta vulnerabilidad social y prescribir apoyos académicos y psicosociales luego del ingreso (Mineduc, 2015). Sin embargo, de manera inédita en el terreno de las acciones afirmativas, también incorpora un componente de mejoramiento de las prácticas pedagógicas y la función de orientación vocacional al interior de estos liceos, lo que posiciona a docentes, directivos y estudiantes del sistema educativo como nuevos sujetos de intervención (Miranda-Molina y Leyton, 2025).

En términos de magnitud, este programa se implementa actualmente en 29 universidades (de un total de 57) ofreciendo cupos para estudiantes que egresan de liceos de alta vulnerabilidad social en el 25% superior de desempeño relativo. Estos liceos corresponden a un 70% (638 de 911) de los que se dirigen a estudiantes en edad escolar y que cuentan con mayores niveles de vulnerabilidad social (Mineduc, 2024). Si bien las universidades ofrecen cerca de un 9% de cupos PACE respecto de los cupos regulares, estos se distribuyen en mayor medida en las carreras menos demandadas, replicando los niveles generales de selectividad [1] (Rodríguez et al. 2024) y explicando el ingreso de solo

[1] Para la admisión 2024, por ejemplo, las universidades abrieron entre un 1,5% y un 36% de cupos PACE, respecto de los cupos regulares. A nivel de carreras, las más selectivas como medicina u odontología ofrecen no más de un 3%, a diferencia de las de pedagogía en educación general básica y pre-escolar que ofrecen hasta un 33%.

un 1,3% del total de su matrícula (1.173 de 87.787) [2]. Estos elementos dan cuenta del escalamiento y estabilización de la acción afirmativa en una "etapa de instalación" (Mineduc, 2024, p. 8) que permite ampliar notablemente su cobertura en tan solo cuatro años de existencia, aunque sin necesariamente producir resultados significativos en términos de equidad.

Este trabajo analiza la trayectoria de institucionalización de PACE, los discursos dominantes, continuidades y discontinuidades que explican la forma particular en que se construye esta acción afirmativa. El argumento central que se sostiene es que el encadenamiento del fortalecimiento escolar, cupos de equidad y nivelaciones como medios para construir una selectividad universitaria "más justa" se sustenta en una problematización que asocia la subrepresentación de los sectores más vulnerables a una baja calidad de la educación pública. Así se posiciona discursivamente a la universidad como superior en términos de exigencia, calidad y capacidad, blindándola de construir sus condiciones y prácticas institucionales como objeto de mejora. Esta construcción discursiva logra desresponsabilizar exitosamente a la universidad de la inequidad en el acceso, en contraste con las intensas críticas que enfrentó en la década anterior.

En suma, el análisis del periodo de mayor tensión política que la admisión universitaria ha enfrentado en las últimas tres décadas permite ilustrar los bordes que enmarcaron los discursos de meritocracia y déficit para gatillar reformas a una selectividad tradicional propia de la educación para las élites. Este trabajo contribuye a ilustrar cómo ciertos discursos son dominantes, en la medida que son compartidos por actores políticos con distintos posicionamientos ideológicos respecto de los modos de reformar el acceso a la universidad, como también, develar la racionalidad política de los sujetos universitarios (autoridades, académicos, estudiantes y expertos), quienes cuentan con gran autoridad para enmarcar discursivamente la construcción del problema de la inequidad en el acceso.

En las siguientes secciones se desarrollan antecedentes del contexto de emergencia de esta política, un marco teórico de sociología crítica de la política educativa y la metodología que orientan este trabajo. Luego, se da cuenta de las trayectorias de institucionalización de los componentes principales de esta política, como son el fortalecimiento escolar, los cupos de equidad y la nivelación, con especial foco en los contextos de influencia y de producción de los textos de la política entre los años 2008 y 2018. Finalmente, se discuten estos resultados con relación a la construcción meritocrática la acción afirmativa y el derecho a la ES.

2. ANTECEDENTES:

Emergencia de la acción afirmativa desde los procesos de masificación

La ES chilena se caracteriza por haber experimentado una importante expansión, alcanzando uno de los mayores niveles de privatismo en Iberoamérica (c.f. Brunner y Ferrada, 2011, p. 299). A pesar de que la inequidad socioeconómica en el acceso ya se reportaba en la discusión sectorial desde los años 2000 (Ramos, 2023), es relevante notar que esta forma de masificación afectó de manera poco significativa a las universidades más selectivas, sin que existieran medidas de corrección de su sistema de admisión sino hasta el año 2011. Contrario a lo que Trow (2007) propone para los procesos de expansión, en esta fase el sistema universitario empieza a incorporar acciones afirmativas desde un discurso del derecho a la ES para quienes demuestran los méritos necesarios (Miranda-Molina y Leyton, 2025), característica propia de la fase – anterior – de educación para las masas. En cambio, el sistema no universitario se va expandiendo con un discurso universalista del derecho a la ES y sin selección, reproduciéndose, en suma, la histórica bifurcación del sistema educativo para las élites y para el pueblo (Sanhueza y Orellana V., 2021).

La valoración del mérito como norma para acceder a la ES es consustancial a la creación de la universidad en Chile (Ramos, 2023), en una trayectoria de más de 180 años en que ha variado principalmente en términos de su definición y los modos de medición. Así, desde fines de los años 60 el acceso a la universidad se ha instrumentado en base a pruebas estandarizadas, como respuesta a la problemática de identificar a los sujetos 'más aptos', sin embargo, en los últimos 40 años dicha meritocracia se fue reorientando también hacia la movilidad social y la productividad (Rifo, 2023). Especialmente en el periodo de mayor intensidad de la masificación se va promoviendo un proyecto de expansión fuertemente impulsado por favorecer el acceso a los sectores vulnerables que se debate "entre el pago y el mérito" (Casanova, 2015), es decir, entre mitigar barreras económicas y académicas.

[2] Estadísticas construidas desde datos solicitadas al Ministerio de Educación por ley de transparencia.

CC BY NC

El discurso meritocrático es estructurante de la selectividad y expresivo de la racionalidad de la universidad selectiva, en tanto, cumple un rol estratégico en el gobierno de las posibilidades de cambio que se institucionalizaron en PACE (Miranda-Molina y Leyton, 2025). Es también estructurante de su régimen de subjetivación que invita a estudiantes de clase trabajadora a destacar respecto de sus pares para merecerse la movilidad social y *performar* una excepcionalidad sacrificial más allá de sus condiciones previas de exclusión social (Briones-Barahona y Leyton, 2020). Se trata de una línea de la racionalidad neoliberal que aspira a formar empresarios de sí mismos, alentándolos a participar de la competencia meritocrática (Leyton, 2022), y desanclando la acción afirmativa de la retórica de los derechos humanos y sus políticas de la indignación (Miranda-Molina, 2024).

Como se profundiza en este trabajo, la acción afirmativa que emerge en la ES chilena contrasta con las experiencias de otros países como Brasil, Colombia o Ecuador, al traducir el problema de la inequidad en el acceso como un asunto solamente socioeconómico (Heringer, 2024; Pedró, 2024; Restrepo, 2013). Como sostienen Warikoo y Allen (2020), la emergencia de acciones afirmativas en distintos contextos nacionales responde a momentos en los que la provisión de mayor educación para grupos subrepresentados se incorpora en el repertorio de estrategias de los Estados y las instituciones para abordar la inequidad. Esto hace relevante la examinación de las disputas estratégicas que preceden estas transformaciones en el caso chileno, en una seria consideración de los discursos que permiten estructurar las críticas a la selectividad tradicional y también la escritura de las políticas con las que el Estado luego responde.

3. MARCO TEÓRICO:

Contextos de influencia y producción de los textos de la política

Este trabajo se enmarca en la sociología crítica de la política educativa (Ozga, 2021), campo orientado a problematizar sus categorías, las relaciones de poder y las disputas que permiten la producción de formas específicas con las que se gobierna el campo educativo. En oposición a enfoques tradicionales que asumen las políticas como soluciones a problemas pre-existentes (Bacchi, 2025; Bacchi y Goodwin, 2016), el foco aquí está en las relaciones de poder/saber y discursos que permiten conducir, tanto a actores como a instituciones, en las disputas estratégicas por sus sentidos y posibilidades de cambio (Maguire et al. 2011).

Problematizar las políticas involucra indagar sobre la producción de sus problemas, en vez de aceptarlas como meras soluciones, en torno a los contextos y prácticas en las que estos han sido previamente definidos (Bacchi y Goodwin, 2016). Se trata, entonces, de estudiar relaciones del tipo problema/solución, considerando que en sus diagnósticos y definiciones se construye aquello que dicen resolver (Bartlett y Chao, 2019). Este enfoque es relevante dado el predominio de estudios orientados por las categorías y problematizaciones que en ellas se han definido (Beech y Meo, 2016) y, en el caso chileno, el marcado énfasis en los diseños y resultados (Muñoz-García et al. 2019).

Indagar sobre la construcción de las políticas sirve para poner el foco en distintos actores, discursos y contextos en los que ponen en juego sus intereses, compromisos, estrategias y posicionamientos. Como Bowe et al. (1992) han propuesto, se trata disputas en múltiples contextos, como el de influencia, donde los discursos de las políticas son estratégicamente puestos en marcha para crear nuevas políticas o modificarlas, y el de producción de textos políticos donde son oficialmente sancionados para prescribir su traducción a la práctica. El estudio de estos procesos en las trayectorias de las políticas permite identificar cómo ciertos discursos son institucionalizados para luego ser recontextualizados a nivel institucional por medio de procesos de interpretación y traducción en el contexto de la práctica (Mainardes, 2015; Miranda, 2011).

Desde aquí, indagar sobre cómo PACE se institucionalizó amerita una aproximación tanto a los debates y luchas estratégicas que generan la voluntad política para crear esta acción afirmativa, como también, la producción de los textos que permiten efectivamente su formación. Este tipo de análisis permite explicar las tensiones y colaboraciones discursivas que construyen problemas/soluciones, potencialmente enmarcando las posibilidades de cambio del sistema.

CC BY NC

4. METODOLOGÍA:

Análisis de los discursos dominantes en la formación de las políticas

Como parte de una investigación más amplia[3] sobre la puesta en acto (Beech y Meo, 2016) de PACE, este trabajo se enfoca específicamente en los discursos dominantes en los contextos de influencia y de producción de textos políticos y su potencial de enmarcar la forma en que posteriormente se interpreta y traduce a la práctica. Para este escrito la pregunta específica de investigación fue ¿cuáles son las principales líneas discursivas que permitieron institucionalizar la acción afirmativa como política pública de acceso a la ES chilena, sus continuidades y discontinuidades?

Como estrategia de producción de datos se seleccionaron 63 documentos (ver Tabla 1) producidos en los contextos de influencia y producción de los textos de la política entre los años 2008 y 2018. Este periodo es clave, comprendiendo una intensificación de la discusión pública sobre la inequidad en el acceso con la participación del movimiento estudiantil (Bellei et al. 2014), la creación e instalación del programa PACE y transformación de la gobernanza de la ES junto con la promulgación de ésta como un derecho (Slachevsky y Moreau, 2021).

Desde la búsqueda en medios de prensa nacional se seleccionaron notas de prensa y columnas de opinión en medios de comunicación, materiales de campañas políticas y ciudadanas, como evidencias de la discusión pública sobre la inequidad socioeconómica en el acceso a la ES, todas ellas producidas en el contexto de influencia. También se seleccionaron artículos en revistas indexadas, libros y ponencias presentadas en congresos desde la búsqueda en las bases de datos de SciELO, SCOPUS y *Web of Science*, y en el buscador de *Google Scholar* para el periodo antes mencionado.

Respecto del contexto de producción de textos de la política se buscaron documentos en los sitios Web de la Subsecretaría de Educación Superior, el CRUCH, el Sistema de Acceso, la Biblioteca del Congreso Nacional, o bien, fueron solicitados por medio de la Ley de Transparencia. Así, desde el contexto de producción de los textos de la política se seleccionaron leyes, decretos, manuales y resoluciones que prescriben la forma particular en que el programa PACE es construido en su fase de instalación, como también manuales y reportes que orientan su eventual implementación. Estos documentos son especialmente influyentes en la forma en que PACE se recontextualiza a nivel institucional al prescribir los compromisos institucionales que posteriormente deben asumir las universidades y el sistema de acceso.

Tabla 1: *Corpus documental*

Tipo de documento	Influencia	Producción de textos políticos
Notas de prensa	8	
Columnas de opinión	6	
Materiales de campañas políticas o ciudadanas	3	
Artículos, libros o ponencias en congresos	18	
Actas del CRUCH y comités de acceso	13	
Manuales		5
Reportes		4
Leyes, decretos o resoluciones		6
Total	48	15

Fuente: datos de investigación

Para este estudio también se entrevistó a 17 actores clave a nivel universitario y ministerial, en la medida que son autores de varios de los documentos seleccionados, participaron de discusiones públicas y producción académica asociada a PACE, como también, de la construcción de sus documentos oficiales en su paso por el Mineduc. En

[3] Este trabajo fue aprobado en el año 2021 por el comité de ética de la Universidad Alberto Hurtado (Chile), y durante sus cuatro años de desarrollo fue supervisado por un comité académico conformado por dos académicos de dicha universidad y una académica externa.

este corpus de trabajo coinciden, entonces, documentos influyentes y algunos de sus autores para capturar discursos dominantes y tensiones clave que se pusieron en juego para legitimar, defender y construir esta acción afirmativa como política pública.

Tabla 2: *Profesionales entrevistados*

	Rol actual		
Rol anterior	Coordinador/a PACE	Coordinador/a Mineduc	Académica/o
Coordinador/a PACE	3		3
Coordinador/a Mineduc	1	4	2
Académica/o	2		2
Total	6	4	7

Fuente: elaboración propia

Como estrategia de análisis se desarrolló una lectura sistemática de los documentos y entrevistas, paralelamente a la producción de datos en un proceso de comparación constante (Charmaz y Henwood, 2017). Las entrevistas permitieron identificar documentos relevantes a seleccionar y nuevos actores a entrevistar y viceversa, dinámica que sirvió para mitigar los riesgos de sesgo de confirmación, en la medida que varios documentos fueron mencionados por los entrevistados antes de ser incluidos en el corpus de trabajo y varios entrevistados fueron identificados desde los textos de la política.

Luego de una codificación inductiva, apoyada del software *Atlas.ti*, se desarrollaron un conjunto de códigos axiales como son: fortalecimiento de la educación pública, inclusión, meritocracia, acceso efectivo, vulnerabilidad académica y nivelación, como categorías que permiten dar cuenta de distintos enunciados influyentes en las luchas estratégicas por construir la acción afirmativa de la forma particular en que institucionalizó en PACE. Se prestó atención, así, a los discursos que enmarcan esta política, sus continuidades y discontinuidades en un periodo de alta conflictividad social que funda la necesidad de corregir la selección universitaria con fines de equidad e inclusión. Esta trayectoria se desarrolla a continuación en torno a los tres componentes centrales de PACE, como son los cupos de equidad, el fortalecimiento escolar y la nivelación.

5. RESULTADOS

La emergencia de PACE se sitúa en un contexto de intensas críticas al sistema de ES respecto de su privatización y mercantilización, liderado por movimientos estudiantiles que abogan por reivindicar la educación como un derecho social. Desde su segunda campaña presidencial, Michelle Bachelet, candidata de la centro-izquierda, pone en marcha una reforma que promete "fortalecer la educación pública" y hacer de la educación superior un "derecho social efectivo" (c.f. Bachelet, 2013, pp. 16–21). PACE es anunciado inicialmente como un programa para favorecer el acceso y la permanencia de "estudiantes de sectores vulnerables" (Bachelet, 2014, p. 10). En su fase de instalación el objetivo principal del PACE se orienta a "restituir el derecho a la educación superior, asegurando el acceso efectivo a este nivel, incluyendo la preparación, el acceso, la nivelación y la permanencia hasta lograr la titulación de estos estudiantes" (Mineduc, 2015, p. 4).

La construcción inicial de PACE sigue una continuidad de discursos que encadenan acceso y permanencia como etapas – y ámbitos de intervención – en la trayectoria de estudiantes meritorios desde sectores vulnerables, con un emergente discurso que se traducirá en la eventual promulgación del derecho a la ES. Como se desarrolla a continuación, preparación, acceso y permanencia constituyen ámbitos y componentes clave de las estrategias que en PACE se institucionalizaron desde iniciativas previas como medios para 'restituir' tal derecho.

5.1 Meritocracia situada como institucionalización del sujeto talentoso/vulnerable

La crítica a la selectividad universitaria es característica de la masificación de la ES, alcanzando mayor notoriedad en la discusión pública cuando ya se alcanzaba una fase de universalización. En este escenario la admisión a las universidades tradicionales es controlada corporativamente por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) con una selectividad propia de la fase de educación para las élites.

> *Jorge Manzi, integrante del Comité Técnico Asesor y académico de MideUC de la Pontifica Universidad Católica de Chile, explicó, por su parte, que no existe evidencia de sesgo de medición en la PSU [Prueba de Selección Universitaria] (…), por lo cual se podría descartar que este instrumento tenga relación con las brechas que se evidencian entre el rendimiento de estudiantes de colegios públicos y colegios particulares (Muñoz, 2010, p. 2).*

En este periodo la inequidad socioeconómica en la admisión a las universidades constituye un evento regularmente reportado por la prensa, empujando al CRUCH a defender la legitimidad académica del instrumento. Rectores y expertos vinculados con el sistema de admisión son los principales voceros que defienden públicamente la neutralidad de estos instrumentos, desde saberes expertos propios de la tecnología psicométrica con la que se instrumenta la admisión. La legitimidad académica se defiende, entonces, en términos de su imparcialidad, como también, de su capacidad técnica para predecir quiénes contarían eventualmente con mayores desempeños en su trayectoria universitaria. Se asume que, si los sujetos seleccionados con mayores puntajes obtienen mayores desempeños luego del ingreso, entonces la validez predictiva de las pruebas quedaría demostrada.

A pesar de que la PSU contó con crecientes cuestionamientos técnicos (c.f. Pearson, 2013), la crítica respecto de su rol en la reproducción de la desigualdad se inscribe en una creciente deslegitimación social de la admisión universitaria producto de la notoria subrepresentación de los sectores más vulnerables (Gil et al. 2014). Estos cuestionamientos, movilizados por académicos y profesionales universitarios que llaman a incorporar medidas de acción afirmativa para corregir los sesgos socioeconómicos, va ganando progresivamente la adhesión de los movimientos estudiantiles. Como se plantea, al fragor de las elecciones presidenciales del año 2009 en el llamado "Manifiesto para reformar la educación superior", se demanda una política nacional consistente en "(…) asegurar cupos en las instituciones de la educación superior acreditadas, estatales o privadas, a todos los estudiantes egresados de la Educación Media con notas que los sitúe en el 10% superior de sus establecimientos educacionales" (Fundación Equitas, 2009, p. 2).

Se va legitimando, entonces, un nuevo sujeto del derecho a la ES, como es el talentoso y a la vez vulnerable, es decir, aquel que en contextos de alta vulnerabilidad social destaca por un desempeño relativo superior. En efecto, desde el año 2011 se crean cupos de equidad adicionales al sistema regular de admisión, denominados "supernumerarios", para estudiantes ubicados en el 60% inferior de nivel socioeconómico y en el 5% superior de desempeño relativo a nivel escolar (Gil y Del Canto, 2012). Esta es la primera medida de acción afirmativa en el sistema de admisión del CRUCH, la cual en su carácter de cupo adicional no fragiliza el ingreso de otros grupos sociales, sino que añade una competencia suplementaria entre estudiantes de alto desempeño en contextos de alta vulnerabilidad social.

La siguiente medida propuesta para reformar la admisión universitaria fue el denominado "ranking de notas", factor de selección que pondera el desempeño relativo en la educación secundaria con el propósito de compensar los sesgos socioeconómicos de las pruebas de admisión, medida que concitó importantes controversias en sus primeros años de aplicación. En efecto, fue cuestionada en términos de su legitimidad académica, en cuanto a su capacidad predictiva, como también, en términos de su legitimidad social al fragilizar las posibilidades de ingreso de estudiantes, antes, más competitivos (Casanova, 2015).

Para el año 2013, consistentemente con las demandas del movimiento estudiantil universitario respecto de crear "mecanismos complementarios de admisión" ([Confederación de estudiantes de Chile] CONFECH, 2011, p. 6), las propuestas de la campaña presidencial de Michelle Bachelet incorporan la fórmula, menos controversial, de cupos adicionales al sistema regular.

> *Crearemos un nuevo Programa para Incrementar la Equidad en el Acceso a la Educación Superior, que contrapese el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos. (…) Este mecanismo consistirá en establecer "cupos de equidad", adicionales al sistema regular, equivalente al menos a un 20% de la matrícula de cada una de las carreras que ofrezca la institución para estudiantes pertenecientes al 40% más vulnerable (Bachelet, 2013, p. 21).*

Consecuentemente, el modo de admisión que se implementó en el programa PACE consistió en cupos adicionales para estudiantes que egresan en el 15% superior de desempeño desde liceos seleccionados producto de su alto nivel de vulnerabilidad social (Mineduc, 2016), aunque dejando la distribución de cupos sujeta a la autonomía de las distintas universidades [4].

[4] Si bien el periodo de análisis de este trabajo solo llega hasta el año 2018, es relevante notar que en los últimos 3 años el estándar de desempeño relativo para acceder a un cupo PACE se ha ampliado progresivamente hasta el 25% superior, manteniendo la lógica del desempeño relativo superior propio de la llamada meritocracia situada en contexto.

Esta instrumentación de cupos adicionales responde a una racionalidad técnica del sistema de admisión que los implementa como una nueva "regla del algoritmo de selección" (coordinadora Mineduc). Pero también se asocia a un discurso de diversidad que asume la competencia intragrupal como más justa, en tanto sus sujetos compiten en "condiciones más similares" (Académico/coordinador PACE), asegurando mayor fiabilidad para controlar la variable socioeconómica del desempeño que configura el mérito requerido para la admisión.

5.2 Fortalecimiento escolar como modo de intervención del déficit escolar

Un tema central en la recurrente discusión pública sobre la inequidad socioeconómica en el acceso es la tensión entre intervenciones sobre sus causas o efectos, espacio en donde el mundo académico tiene voz privilegiada para proponer diagnósticos y formas para abordarlo.

Cada vez que se entregan los resultados de la PSU surgen voces pidiendo que se cambie el sistema de selección a las universidades, argumentando que es regresivo, ya que no permite la entrada de alumnos de menor nivel socioeconómico. Se argumenta que se requieren instrumentos adicionales o alternativos, olvidando que el problema no es del termómetro sino de la enfermedad del paciente, manifestada a través de la fiebre (Mizala, 2008, p. 1).

> *Esta cita proviene de una columna de opinión publicada en un diario de circulación nacional por parte de una académica universitaria con gran autoridad en el ámbito de la educación. En esta se evidencia una oposición entre dos posibles formas de intervención, ya sea, las demandadas correcciones al sistema de admisión que van asociándose a cupos y bonificaciones, o bien, una intervención mayor al sistema educativo. Con la recurrente metáfora de enfermedad y síntoma se localiza el origen de la inequidad fuera y antes de la admisión universitaria, reforzando la imparcialidad del 'termómetro' y el carácter autoevidente del origen y causa del problema. Se gobierna así la discusión sobre equidad en la ES desde un diagnóstico transversalmente aceptado en el que autoridades universitarias recurrentemente apuntan a un "fracaso del sistema escolar chileno" (c.f. Melo, 2013). Con una retórica de igualdad de oportunidades, el asumido déficit de la educación pública se suele enmarcar como una limitación para que los sectores más vulnerables adquieran los méritos requeridos, y desde ahí, estarían compitiendo en desventaja, lo que también se evoca recurrentemente con la metáfora de "nivelar la cancha".*

Paralelo a la férrea defensa que el CRUCH hace de su sistema de admisión, desde el año 2007 se crean en distintas universidades selectivas programas de reclutamiento de estudiantes meritorios desde liceos de alta vulnerabilidad social, denominados, Propedéuticos (Gil y Del Canto, 2012). En esta estrategia se convoca a estudiantes ubicados entre el 5% a 10% superior de desempeño escolar para conducirles a acciones de preparación desarrolladas al interior de las universidades y, luego, cupos especiales de admisión. En torno a estos programas se fue configurando una coalición de actores universitarios que progresivamente va ejerciendo influencia por la inclusión de medidas de acción afirmativa en el sistema de admisión que valoren el mérito en contexto (Lizama et al. 2018; Orellana M. y Moreno 2015). Justamente en su asociación con el movimiento estudiantil universitario que va aumentando crecientemente su intensidad y capacidad de influencia, este incorpora desde el año 2008 la demanda de un Propedéutico Nacional como política pública para todas las universidades (c.f. CONFECH, 2011; Fundación Equitas, 2009).

A pesar de la importante validación que los programas Propedéuticos lograron en cuestión de 6 años, la posible institucionalización de estas estrategias en la reforma educativa del segundo gobierno de Bachelet generó una importante tensión al interior del Mineduc.

> *La idea hizo sentido a los rectores, pero básicamente significaba descremar dentro de los sectores más vulnerables. Y funcionó para programas financiados por las universidades, pero no por el Estado. Cuando hablamos de derechos, hablamos de derechos para todos y eso implicaba que no podíamos implementar un programa solo para unos pocos. Por eso el modelo Propedéutico entraba en conflicto con esta reforma (Coordinador Mineduc / Académico, entrevista).*

La posibilidad de institucionalizar el demandado Propedéutico Nacional se encontró con múltiples colisiones entre los discursos propios de estas iniciativas y las líneas discursivas de la reforma de Bachelet. Primero, el reclutamiento de sujetos meritorios que aún no finalizan la enseñanza media tensiona con una la interpretación universalista del derecho a la educación. Así, la selectividad de esta acción afirmativa solo se legitimaría en el proceso oficial de admisión y no antes, cuando el estudiantado aún es sujeto del derecho a la educación general. Por otro lado, la racionalidad neoliberal del Estado construye la inversión de recursos como una forma de dejar capacidades

CC BY NC

"instaladas", y de tal forma, fortalecer la educación pública hace necesario también promover la mejora educativa. Un efecto de ambas tensiones es la construcción del personal docente y directivo como sujeto de intervención para mejorar las prácticas pedagógicas y de orientación vocacional, como también, a todo el estudiantado de los últimos niveles escolares para ampliar su preparación y expectativas de ingreso (c.f. Mineduc, 2015, pp. 4–12).

En consecuencia, los textos oficiales de PACE, ya en el año 2015, prescriben acciones directas de acompañamiento a todos los estudiantes de 3º y 4º medio de los liceos más vulnerables en los ámbitos de reforzamiento de competencias y exploración vocacional, pero también acompañamientos a equipos docentes, técnicos y directivos. Esta acción afirmativa se inscribe en una reforma comprometida con, simultáneamente, hacer de la educación superior un derecho social efectivo, como también, recuperar la educación pública, lo que produce una importante reorientación, como es, construir casi integralmente a los liceos como nuevos sujetos de intervención.

5.3 Nivelación como remediación de los déficits del sujeto talentoso/vulnerable

Una tercera línea discursiva que logra continuidad en el programa PACE es la de déficit estudiantil que se traduce a la práctica a través de la estrategia de nivelación. Un efecto del asumido déficit de la calidad del sistema educativo es fundar la necesidad de estrategias remediales más allá del ingreso. En las intensas discusiones públicas sobre la problemática del acceso se van legitimando iniciativas institucionales de nivelación articuladas con los programas Propedéuticos.

> *Según Mario Waissbluth estos sistemas permiten nivelar "hacia arriba" y no bajar la calidad de la educación superior para adecuarla a las carencias de los recién matriculados. (…) Realidades como ésta, dice Waissbluth, terminan por bajar los estándares de calidad de las clases (Fossa, 2011).*

Esta línea argumental es consistente con la racionalidad política de la universidad selectiva, desde la que se asume al estudiantado de nuevo ingreso ubicado en un nivel inferior del requerido y posiciona la exigencia universitaria, simbólicamente, en el nivel superior. La metáfora de "bajar el nivel" supone un descenso de la calidad, en tanto, constituida parcialmente por la alta exigencia. Se alerta de esta forma sobre el riesgo del ingreso de sujetos con preparación insuficiente, lo que ameritaría la creación de políticas que permitan financiar nivelaciones. Este enunciado es movilizado por parte de diversos actores políticos como respuesta al ingreso de estudiantes de sectores vulnerables, a lo que también se suma el movimiento estudiantil del 2011 en sus demandas por reformas al sistema.

> *Rechazo a la PSU por su carácter regresivo y elitista que solo detecta el nivel socioeconómico y creación de mecanismos complementarios de acceso que consideren nivelación, mantención (académica y económica) y titulación para que, de una vez, exista igualdad de oportunidades para todos, así como de fondos estatales que permitan financiarlos (CONFECH, 2011, p. 6).*

Este evento deja en evidencia cómo la asociación entre iniciativas de nivelación y su vinculación con el derecho a la ES ya es un acuerdo transversal entre distintos actores políticos relevantes. Coinciden, por ejemplo, con la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), caracterizada por sus demandas para terminar con la selectividad universitaria y crear programas de nivelación universales al inicio de la trayectoria universitaria (ACES, 2012). Se entrelazan aquí discursos del derecho a la educación y justicia social con los discursos del déficit y educación remedial, al demandar una "justa nivelación" (2012). Nivelar sería, desde aquí, una medida para avanzar el derecho a la ES, compartida por ambos movimientos estudiantiles (CONFECH y ACES) a pesar de su diferencia ideológica en torno a la selectividad.

A pesar de la importante diferencia ideológica entre los movimientos estudiantiles y el gobierno de derecha de Sebastián Piñera (2010-2014), la respuesta que el último propone a los petitorios del año 2011 incorpora la creación de una denominada Beca Propedéutico, destinada a estudiantes "talentosos con baja PSU" (Lavín, 2011, p. 37), consistente con la configuración del sujeto talentoso/vulnerable. Esta beca, posteriormente denominada Beca de Nivelación Académica (BNA), se construyó como un *voucher* para financiar la creación de programas de nivelación en instituciones de ES. Su propósito general da cuenta de la institucionalización de un sujeto doblemente excepcional, en tanto, cuenta con "alto rendimiento escolar en contexto", aunque ha sido "desfavorecido académicamente" (Mineduc, 2011, p. 3).

En efecto, el carácter de "talentoso" se sustenta en un discurso de meritocracia situada en contexto que construye el desempeño relativo superior como expresivo de una capacidad superior a la de sus pares y, por tanto,

constitutiva de su mérito académico. Luego del ingreso, su carácter de "vulnerable" se asocia a la presunción de contar con una menor preparación que el estudiantado regular producto de su origen social. Este encadenamiento discursivo permite implicar desde la vulnerabilidad social una cierta vulnerabilidad académica que configura su necesidad de nivelación.

La BNA desde entonces va prescribiendo acciones de apoyo académico asociadas a "áreas críticas" entendidas como aquellas que cuentan con mayores niveles de reprobación (Mineduc, 2011). También se prescriben acciones de "enseñanza de la gestión personal (formación de redes, mejoría de autoestima, manejo del tiempo y/o técnicas de estudio)" (*Ibidem*, p.4), en una continuidad de estrategias de los programas Propedéuticos que construyen la integración social del sujeto de clase trabajadora en la universidad selectiva como un asunto de "gestión de sí mismo" (Fundación Equitas, 2011, p. 25). Un efecto de implementar esta política como un *voucher* es asociar legalmente este financiamiento a los beneficiarios de la beca, proscribiendo la posibilidad de dirigir estas acciones a otros no-beneficiarios. Se institucionaliza así una forma de apoyo que solamente puede realizarse de manera individual sobre los sujetos de nivelación, y, por lo tanto, solo puede desplegarse de manera suplementaria al currículum regular.

La BNA es un antecedente explícito de PACE, dado que la selección de las primeras cinco universidades consideradas para implementar el piloto del año 2014 fue aquellas que simultáneamente implementaban estos programas junto con los Propedéuticos (Mineduc, 2015, p. 4). En los términos de referencia y guías técnicas construidas en el Mineduc para el ingreso de la primera cohorte PACE, la nivelación cumple un rol central de la estrategia de 'acompañamiento' a estudiantes PACE luego del ingreso, dando continuidad a la BNA en términos técnicos y de financiamiento. Sin embargo, en el proceso de formación de la política a nivel ministerial, una importante tensión emerge respecto de la posibilidad de iniciar las nivelaciones – tempranamente – antes del ingreso a la ES.

> *A nosotros nos parecía que no correspondía hacer nivelación académica en la enseñanza media, porque no podíamos definir a priori el nivel de nivelación antes de elegir una carrera. ¿Por qué le vamos a enseñar trigonometría o cálculo a estudiantes que quieren estudiar inglés o música u otra carrera que no requiere ese nivel de matemática? Entonces era evidente que la nivelación tenía que hacerse en la educación superior y no antes (Coordinador Mineduc, entrevista).*

Esta es una tensión clave en la construcción programática de PACE, entre la propedéutica y la remediación, estrategias de intervención que operan en distintos momentos de la trayectoria estudiantil, nivelar dependería de las elecciones vocacionales del estudiantado. La falta de especificidad de las nivelaciones por prescribir en PACE lleva, entonces, a descartar la posibilidad de iniciarlas en la enseñanza media, pero también refuerza su pertinencia en la ES. Estas tensiones y colaboraciones discursivas fundan la continuidad de la BNA, basada en apoyos académicos y psicosociales a desarrollar de manera suplementaria, ahora institucionalizada en PACE.

6. Discusión y conclusiones

Con este trabajo se trazó la trayectoria de institucionalización de las principales estrategias del programa PACE, como son el fortalecimiento escolar, la meritocracia situada y la nivelación, dando continuidad a iniciativas anteriores que lograron gran legitimidad en los contextos de influencia y de escritura de textos políticos para fundar la formación del sujeto talentoso/vulnerable y la intervención de los liceos más vulnerables con fines de equidad.

Los discursos de meritocracia y déficit cumplen un rol clave en gobernar la legitimación de la selectividad y sus posibilidades de cambio, lo que queda en evidencia en los acuerdos transversales sobre el origen y causa de la subrepresentación de los sectores más vulnerables. Estas líneas discursivas, propias de la racionalidad universitaria, se entrelazan con otras sobre justicia social y el derecho a la educación impulsadas más recientemente por los movimientos estudiantiles. Así la acción afirmativa se recontextualiza en un terreno meritocrático con una matriz capacitista que construye discursivamente la inequidad en el acceso como efecto de la falta de preparación de la clase trabajadora.

El entrelazamiento entre el discurso del mérito y el del derecho a la educación se puede asociar a la fase de educación para las masas (Trow, 2007), en tanto, se otorgaría a quienes demuestran los méritos necesarios. Esto es consistente con la posterior institucionalización de la ES como un derecho (Slachevsky y Moreau, 2021), aunque es relevante notar que el movimiento estudiantil secundario parece menos influyente y más distanciado de la racionalidad meritocrática, a diferencia del movimiento universitario. Similar a lo que propone Sandel (2020) respecto del sistema estadounidense, en el caso chileno se trató de un debate de la clase meritocrática sostenido sobre un ideal de igualdad de

CC BY NC

oportunidades que no logra desafiar la competencia como medio de provisión del derecho a la educación y condiciona la movilidad social a la demostración de los méritos requeridos.

La instrumentación de cupos de equidad como supernumerarios da cuenta de un modo efectivo para evitar tensiones políticas que otras acciones afirmativas han enfrentado en Latinoamérica y otras regiones, en la medida que no perjudica el ingreso de las clases medias y las élites, y de tal forma la dota de mayor viabilidad política. Siendo la admisión universitaria un juego de suma cero, el foco discursivo en la subrepresentación de los sectores más vulnerables junto con el silencio sobre la sobrerrepresentación de las clases medias y altas contribuye a despolitizar la desigualdad económica y el control de las élites del campo universitario. Las discusiones académicas sobre la segregación socioeconómica en el sistema de ES y reproducción de la desigualdad que se vienen acumulando por veinte años (Kuzmanic et al. 2023), sin embargo, no logran permear esta discusión pública.

El discurso del déficit, dominante en la discusión sobre la calidad de la educación pública y la preparación del estudiantado, configura la base normativa sobre la que se construyen discursivamente a los liceos y estudiantes como sujetos de intervención y a la universidad como sujeto interventor. Su entrelazamiento con el discurso del derecho efectivamente permite construir la nivelación como un medio para avanzarlo e incluso restituirlo, más allá de la violencia simbólica en la que se inscribe (Miranda-Molina, 2024). Esta relación de poder que posiciona en superioridad a la universidad permite también blindarla de convertirse en lugar/sujeto de intervención y desresponsabilizarla de la reproducción de la desigualdad.

Este trabajo contribuye a examinar diversas tensiones y colaboraciones discursivas en el último periodo reformista que el sistema de ES chileno ha enfrentado, delineando los límites que han enmarcado las posibilidades de cambio más relevantes de la selectividad universitaria en los últimos 30 años. La adopción de la acción afirmativa sin desafiar las matrices de exclusión que estructuran el sistema termina, sin embargo, subvirtiendo su orientación a mayor justicia social al potencialmente cumplir una función de legitimación social del carácter meritocrático de la selección universitaria. Se despolitiza la desigualdad económica, como también, se perfecciona la selección como una "más justa" sin cambios materiales significativos.

7. REFERENCIAS

ACES. (2012). *Propuesta para la educación que queremos*. Quimantú. https://opech.cl/storage/uploads/aces-final-2011-20250825160831-01k3gzt02dkmk4qdeb7xzbyx3a.pdf

Bacchi, C. (2025). *What's the Problem Represented to Be?: A New Thinking Paradigm*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781032678382

Bacchi, C., y Goodwin, S. (2016). *Poststructural Policy Analysis. A guide to practice*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8

Bachelet, M. (2013). *Chile de todos: Programa de gobierno Michelle Bachlet 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

Bartlett, J., y Chao, D. (2019) (Eds.). *El gobierno como problema. Objetos y abordajes con clave de gubernamentalidad*. TeseoPress. https://www.teseopress.com/gobierno/

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*. https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417

Bellei, C., Cabalin, C., & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, *39*(3), 426–440. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179

Bowe, R., Ball, S.J., y Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociology*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315412122

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 Ferrada, R. (Eds.). (2011). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. CINDA. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.

Casanova, D. (2015). *Entre el Pago y el Mérito Admisión Estudiantil e Inclusión Social* [Tesis de doctorado,Leiden University]. http://hdl.handle.net/1887/36402

Charmaz, K., y Henwood, K. (2017). Grounded theory. En C. Willig y W. Stainton-Rogers (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 240–259). Sage Publications.

CONFECH. (2011). *Petitorio CONFECH*. http://www.archivochile.com/Chile_actual/01_mse/0/MSE0_0002.pdf

Fundación Equitas. (2011). *Propedéutico UNESCO: un modelo para armar equidad*. Fundación Equitas. https://flacso.org.br/files/2015/08/cátedra-unesco-propedeutico-manual.pdf

Fundación Equitas. (2009). *Manifiesto por la educación superior*. https://web.archive.org/web/20091119052945/http://www.fundacionequitas.org/campañas/manifiesto

Fossa, L. (12 de diciembre 2011). PSU: académicos acusan que consolida la desigualdad. *CIPER Chile*. https://www.ciperchile.cl/2011/12/12/psu-academicos-acusan-que-consolida-la-desigualdad/

García de Fanelli, A. (2018). *Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES*. Red Indic/OEI. http://52.3.123.36/handle/123456789/261

Gil, F.J., y Del Canto, C. (2012). The Case of the Propedéutico Program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *49*(2), 65–83.

Gil, F.J., Frites, C. y Muñoz, N. (2014), "La incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión universitaria", en Carola Román (ed.), Contexto, experiencias e investigaciones sobre los programas propedéuticos en Chile, Santiago de Chile, pp. 29-51, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Heringer, R. (2024). Affirmative Action Policies in Higher Education in Brazil: Outcomes and Future Challenges. *Social Sciences*, *13*(3), 132. https://doi.org/10.3390/socsci13030132

Hirschman, D., y Berrey, E. (2017). The partial deinstitutionalization of affirmative action in U.S. higher education, 1988 to 2014. *Sociological Science*, *4*, 449–468. https://doi.org/10.15195/v4.a18

Kuzmanic, D., Valenzuela, J.P., Villalobos, C., y Quaresma, M.L. (2023). Socioeconomic Segregation in Higher Education: Evidence for Chile (2009–2017). *Higher Education Policy*, *36*(2), 329–350. https://doi.org/10.1057/s41307-021-00258-6

Lavín, J. (2011, julio 13). *Gran acuerdo nacional por la educación (GANE)* [Presentación]. Comisión de Educación del Senado, Congreso nacional. https://www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=comisiones&ac=sesiones_celebradas&idcomision=189&tipo=3&ano=2011&idsesion=6322&listado=2&idsesion=6322

Lee, J. (2021). Reckoning with Asian America and the New Culture War on Affirmative Action*. *Sociological Forum*, *36*(4), 863–888. https://doi.org/10.1111/socf.12751

Leyton, D. (2022). Neoliberalising working-class subjectification through affirmative action policies: Managerial leadership and ontological coaching in higher education. *Journal of Education Policy*, *37*(3), 358–378. https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1819569

Lizama, O., Gil, F.J., y Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. En B. Rahmer y J.P. Labarca (Eds.). Editorial USACH.

Maguire, M., Hoskins, K., Ball, S., y Braun, A. (2011). Policy discourses in school texts. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *32*(4), 597–609. https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601556

Mainardes, J. (2015). Capítulo 1: Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa en C. Tello (Ed.). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 25-42). ReLEPe.

Melo, F. (3 de enero 2013). Vicepresidente del Cruch rechaza críticas de Beyer y defiende PSU: "no ha fracasado". *La Tercera*. https://www.latercera.com/noticia/vicepresidente-del-cruch-rechaza-criticas-de-beyer-y-defiende-psu-no-ha-fracasado/

Mineduc. (2011). *Beca Nivelación Académica: Programa de Nivelación de Competencias para Estudiantes de Primer Año de Educación Superior del 2012*. 1–9.

Mineduc. (2015). *Términos de Referencia Programa PACE 2015*. Ministerio de Educación. https://dfi.mineduc.cl/instrumentos-de-financiamiento/asignacion-directa/programa-pace/

Mineduc. (2016). *Guía orientadora. Estrategia de nivelación y acompañamiento en la educación superior. Programa PACE 2016*. Ministerio de Educación. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/10/REX-2949-2016_aprueba-manuales-y-guias-PACE.pdf

Mineduc. (2024). *Programa de acceso a la educación superior, PACE. Panorama a diez años de su implementación*. Mineduc. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/PACE-Informe-Final-10-julio.pdf

Miranda, E. (2011). Una "caja de herramientas" para el análisis de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En *(Re)Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil* (pp. 105–126). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

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

Mizala, A. (29 de diciembre 2008). ¿El terómometro o la enfermedad? *La Segunda*. https://www.dii.uchile.cl/wp-content/uploads/2011/05/29_LA_SEGUNDA_El_termooometro_o_la_enfermedad__columna_Alejandra_Mizala.pdf

Muñoz, S. (4 de octubre 2010). CRUCH presentó Serie de Estudios 2010 sobre la PSU. *Noticias UChile*. https://uchile.cl/noticias/66002/cruch-presento-serie-de-estudios-2010-sobre-la-psu

Muñoz-García, A.L., Queupil, J.P., Bernasconi, A., y Véliz, D. (2019). Higher education research in Chile: Publication patterns and emerging themes. *Education Policy Analysis Archives*, *27*. https://doi.org/10.14507/epaa.27.3958

Orellana, M. y Moreno, K. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243371

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

Pearson. (2013). *Informe Final Evaluación de la PSU Chile*. Pearson.

Pedró, F. (2024). El debate sobre la acción afirmativa y la equidad en el acceso a la educación superior: América Latina en el contexto global. En UDUALC (Ed.). *75 años de Unión* (pp. 159–173). Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/2111

Ramos, C. (2023). *El dispositivo de selección universitaria: Mérito, ciencia y justicia social (Chile, 1850-2022)*. Ediciones UAH.

Restrepo, E. (2013). Acción afirmativa y afrodescendientes en Colombia. En Restrepo E. (Ed.), *Estudios afrocolombianos hoy: Aportes a un campo transdisciplinario* (pp. 249–264). Editorial Universidad del Cauca. https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/41

Rifo, M. (2023). El proyecto meritocrático en la educación superior chilena. *Castalia - Revista de Psicología de la Academia*, *41*. https://doi.org/10.25074/07198051.41.2498

Rodríguez, C., Romero, D., Espinosa, D., y Padilla-Fuentes, G. (2024). La admisión especial universitaria: Aportes y externalidades del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) de Chile a la inclusión social e igualdad de oportunidades. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, *11*(2), 149–163. https://doi.org/10.30545/academo.2024.may-ago.5

Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good*. Penguin UK.

Sanhueza, J.M., y Orellana, V. (2021). Mercados educativos en Chile: Antecedentes, características y consecuencias. *Polifonías*, *19*, 137–161.

Slachevsky, N., y Moreau, V. (2021). ¿Puede la acción afirmativa restituir derechos?: Encrucijadas de un programa de acceso inclusivo a la educación. *Sophia Austral*, *27*(11), 1–19.

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. En J.J.F. Forest y P.G. Altbach (Eds.). *International Handbook of Higher Education* (pp. 243–280). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13

Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., y 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

Warikoo, N., y Allen, U. (2020). A solution to multiple problems: The origins of affirmative action in higher education around the world. *Studies in Higher Education*, *45*(12), 2398–2412. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1612352