

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 28 Número 136

14 de septiembre 2020

ISSN 1068-2341

---

## Excepcionalidad Meritocrática y Política de Acción Afirmativa en la Educación Superior en Chile

*Jocelyn Briones-Barahona*

Universidad Diego Portales/Universidad Alberto Hurtado  
Chile



*Daniel Leyton*

Universidad Alberto Hurtado  
Chile

**Citación:** Briones, J., & Leyton, D. (2020). Excepcionalidad meritocrática y política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(136). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5262>

**Resumen:** A partir de nociones Foucaultianas como discurso, régimen de subjetivación y gubernamentalidad, analizamos uno de los discursos dominantes que constituye la política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. Nuestro análisis se basa principalmente en documentos vinculados a la formación discursiva del programa PACE [Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior]; principal política de acción afirmativa en dicho país. Planteamos que dicho programa despliega un régimen de subjetivación de excepcionalidad meritocrática como modo de gobierno de la inclusión y el derecho a la ES a través de una cadena discursiva que articula selectividad, excelencia, calidad, talento, sacrificio, responsabilización y crítica de la política de admisión. Dicha articulación se inscribe y es movilizaba en los discursos sobre estudiantes de clases trabajadoras, sus familias, escuelas, y las universidades, posibilitando, por un lado, la legitimidad tanto del programa como de sus estudiantes en tanto sujetos con derecho a la ES, y por otro lado, la

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 20-1-2020  
Revisiones recibidas: 6-5-2020  
Aceptado: 11-5-2020

cancelación e invisibilización estratégica de las estructuras de desigualdad que mantienen a la mayoría de los y las estudiantes de clases trabajadoras y sus saberes fuera de la ES.

**Palabras clave:** Educación superior; discurso; régimen de subjetivación; responsabilización; política de acción afirmativa

### **Meritocratic exceptionality and affirmative action policy in higher education in Chile**

**Abstract:** Based on Foucauldian notions such as discourse, regime of subjectification, and governmentality, the article analyzes one of the dominant discourses constituting the affirmative action policy in higher education in Chile. Our analysis is based principally on main documents associated to the discursive formation of the Support and Effective Access into Higher Education Program (PACE by its acronyms in Spanish), the main affirmative action program in that country. We argue that this program deploys a meritocratic exceptionality subjectification regime that governs inclusion and right to HE through a discursive chain that articulates notions of selectivity, excellence, quality, talent, sacrifice, responsabilization and critique against the dominant admission policy. This articulation is inscribed and mobilized in the discourses about working-class students, their families and schools, and the university. This makes possible, on the one hand, the legitimacy of the program as well as of their students as new constituencies with the right to HE, and on the other hand, the strategic foreclosure and invisibilisation of the structures of inequality that sustain the majority of working-class students and their knowledges excluded from HE.

**Key words:** Higher education; discourse; regime of subjectification; responsabilization; affirmative action policy

### **Excepcionalidade meritocrática e política de ação afirmativa no ensino superior no Chile**

**Resumo:** Pautado em noções de Foucault, como discurso, subjetividade e regime de governamentalidade, analisamos um dos discursos dominantes que constituem uma política de ação afirmativa no ensino superior no Chile. Nossa análise é baseada principalmente em documentos relacionados ao treinamento discursivo do Programa de Acompanhamento e Acesso Efetivo ao Ensino Superior [PACE]; principal política de ação afirmativa naquele país. Propomos que o referido programa implemente um regime de subjetivação da excepcionalidade meritocrática como forma de governar a inclusão e o direito ao ES por meio de uma cadeia discursiva que articule seletividade, excelência, qualidade, talento, sacrifício, responsabilidade e crítica da política de admissão. Essa articulação está inscrita e mobilizada em discursos sobre estudantes da classe trabalhadora, suas famílias, escolas e universidades, possibilitando, por um lado, a legitimidade do programa e de seus alunos como sujeitos com direito ao ES, e, por outro lado, o cancelamento estratégico e a invisibilização das estruturas de desigualdade que mantêm a maioria dos estudantes da classe trabalhadora e seus saberes fora do ES.

**Palavras-chave:** Ensino superior; discurso; regime de subjetivação; responsabilização; política de ação afirmativa

## Introducción

En el campo de investigación y políticas en educación superior (en adelante ES), las políticas de acción afirmativa (en adelante PAA) se han instalado discursivamente como una de las herramientas más radicales y modernas para enfrentar directamente los procesos de exclusión en la ES (Varas, 2005). Varios autores plantean que las PAA permitirían superar los límites de las políticas focalizadas en la reducción de la pobreza, mediante el empoderamiento de grupos excluidos y la ampliación de las visiones sobre el mérito, fortaleciendo así la cohesión social y la democracia (Díaz-Romero, 2006; Varas, 2005; Villalobos et al., 2017).

Las PAA tanto en América Latina como en Estados Unidos se encuentran ligadas históricamente a luchas anti racistas y por la igualdad de género (Dudley & Moses, 2014; Loango & Silva, 2017; Stulber & Chen, 2014). En Chile hay acciones afirmativas que han avanzado en dicha dirección como los programas Rüpü y Thakhi implementados por las Universidades de la Frontera y Tarapacá y orientados a estudiantes de pueblos originarios (Williamson & Navarrete, 2014)<sup>1</sup>. En relación a la igualdad de género, se encuentra el PEG (Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género) desarrollado por la Universidad de Chile y orientado a aumentar la representación de mujeres en las disciplinas científicas e ingenierías, en respuesta también a los sesgos de género de la Prueba de Selección Universitaria (en adelante PSU; Díaz et al., 2019). Dichos sesgos de género se unen a los sesgos socio-económicos que las investigaciones realizadas por actores ligados a las PAA en Chile han revelado, permitiendo a su vez, la introducción de otros mecanismos de selección que reconozcan de mejor manera el mérito de los y las estudiantes sin importar su condición social (e.j., Gil & del Canto, 2012; Gil et al., 2019).

Junto con ello, diversas investigaciones sobre las PAA tanto en América Latina como en otras latitudes se caracterizan por movilizar discursos comunes que pueblan los imaginarios en la ES como meritocracia, movilidad social o inclusión (e.j., Childs & Stromquist, 2015; Díaz-Romero, 2006; Dudley & Moses, 2014; Garaz, 2014; Gil & del Canto, 2012; Lloyd, 2016; Moses et al., 2009). Dichos discursos estructuran las políticas sin ser sometidos a las operaciones del pensamiento crítico, dificultando así visibilizar la manera en que éstos son construidos, inscritos y escritos en la PAA.

Algunos estudios en América Latina y Estados Unidos reconocen que el uso de dichas categorías obedece más a una lectura estratégica sobre el campo de fuerzas que gobierna los marcos posibles y viables de las PAA, y no tanto al apego que los agentes que las promueven tienen con dichos valores (Berrey, 2011; Dudley & Moses, 2014; Leyton, 2014; Sales & Moses, 2014; Schwartzman & Paiva, 2016). El uso público de dichas categorías es instrumental para la ampliación de la base de apoyo y posibilidad de puesta en práctica de las PAA en contextos ideológicos donde prácticas discursivas más radicales de justicia social son más resistidas.

En Chile, los estudios relativos a las PAA en ES han sido movilizados principalmente por investigadores e implementadores de políticas íntimamente ligados o cercanos a su promoción y se caracterizan por retratar y demostrar los buenos resultados académicos de los y las estudiantes sujetos a éstas (e.g. Castro et al., 2012; Castro et al., 2016; Díaz-Romero, 2016; Faúndez et al., 2017; Figueroa & González, 2015; Gil & del Canto, 2012; Gil & Frites, 2015; Gil et al. 2019; Koljatic & Silva, 2013; Román, 2013; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2017a; Treviño et al., 2014)<sup>2</sup>. Dichas investigaciones han contribuido a la construcción de PAA con

---

<sup>1</sup> Ambos programas han sido apoyados por la Fundación Ford y su iniciativa “Pathways to Higher Education.”

<sup>2</sup> Dichos estudios han demostrado que los estudiantes con rendimientos académicos sobresalientes en la enseñanza secundaria obtienen rendimientos académicos a lo menos similares al de sus compañeros

discursos que ponen en evidencia que la política de admisión basada en la Prueba de Selección Universitaria (en adelante PSU) “se muestra irracional, ilegítima y excluyente... poniendo en evidencia la asociación entre dicho mecanismo de selección y la representación de las universidades como espacios de desigualdad y privilegio” (Leyton, 2014, p. 15). Estos discursos de conocimiento han logrado la reconfiguración de la distribución del respeto, la estima y el status de estos estudiantes, mostrándolos merecedores de la ES. Dicha estrategia se encuentra también en el caso de Brasil, donde las investigaciones han favorecido el disenso respecto a la capacidad predictiva del vestibular —examen para acceder a la ES similar a la PSU en Chile— (Childs & Stromquist, 2015; Lloyd, 2016). Tales investigaciones han planteado que el vestibular discrimina a estudiantes afrodescendientes, negros, de condiciones socioeconómicas precarias y provenientes de la educación pública, a la vez que muestran resultados académicos de los y las beneficiarias de los programas similares a los de sus pares.

Si bien estas estrategias de saber fortalecen el valor simbólico de dichos estudiantes y permiten reclamar la apertura de los espacios de elite hacia otros grupos sociales, pueden también reforzar formas de subalternización al medir el valor de los sujetos a “incluir” y “afirmar” según su inmersión efectiva a ciertos regímenes de evaluación y valoración, que desconocen y subordinan sus mundos discursivos y afectivos; reforzando así jerarquías del saber que sustentan las dinámicas de desigualdad en las universidades (Anderson, 2008; Fraser, 2008, 2017; Hermida, 2007). Dichas formas discursivas corren el riesgo de reproducir la desigual distribución de protecciones y derechos, y profundizar la desidentificación y devaluación cultural asociada a las formas de vida de las clases trabajadoras, al elaborar gramáticas prescriptivas que destacan la motivación, las aspiraciones y los deseos de convertirse en profesionales por sobre las prácticas y condiciones que delinear la categoría de trabajador/a, oponiéndolas así a las visiones positivas con que el ser profesional-universitario es posicionado (Popkewitz, 2013, 2020). Dicho discurso refuerza, parafraseando a Appadurai (2007), geografías de la furia en contra de las clases trabajadoras como condición del gobierno de las aspiraciones y deseos de los sujetos “beneficiarios” de políticas y programas que buscan la realización de la inclusión, la justicia o el derecho a la educación.

Baez (2003) y Popkewitz (2013) sostienen que la investigación sobre política educativa y PAA necesita incluir exploraciones críticas sobre las categorías de conocimiento que las soportan y así preguntarse por los sistemas de razonamiento que están en juego en sus fundamentos, afirmaciones, deseos e intervenciones, examinando sus conexiones con las subjetividades predominantes que desean movilizar. En esta misma línea, en este trabajo damos cuenta de uno de los ensamblajes discursivos dominantes que constituyen las problematizaciones y el régimen de subjetivación predominante en la PAA. Para ello analizamos la principal PAA en Chile; el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (en adelante PACE), y la inscripción y visibilización discursiva que despliega en la representación de las familias, actores escolares, universidades y estudiantes vinculados al programa.

Aun cuando los logros en cada uno de los países Latinoamericanos varían, tanto por sus condiciones institucionales como por la persistencia de sus actores, todos enfrentan la problemática de seguir ampliando los cupos para las poblaciones mayormente excluidas, como también el fortalecimiento de las formas de apoyo a dichos estudiantes (Leyton 2014; Loango & Da Silva, 2017). En este sentido, nuestro análisis adquiere relevancia práctica toda vez que dichos desafíos requieren de estrategias discursivas que permitan la constitución de nuevos sujetos y públicos de la ES, así como también el despliegue de abordajes que reconozcan las diferentes complejidades persistentes y emergentes de las desigualdades (Fraser, 2013). En dichas estrategias se juegan las

---

provenientes de contextos más aventajados. De esta manera, tales estudios sirven para la defensa de los principios meritocráticos por los que se guían estos programas.

maneras de ampliar y tensionar las formas de pensamiento y acción que configuran la ES y su relación con la intersección de múltiples desigualdades.

Buscamos también una intervención que abra la posibilidad de discutir y pensar diferente la producción de conocimiento sobre las PAA (Baez, 2004); fuera de las preguntas y presiones por sus resultados y evaluaciones, enfocándose en la manera en que se han representado a estudiantes, familias, escuelas y universidades en tanto sujetos del PACE en Chile. Esta intervención nos parece importante debido a la falta de estudios y reflexiones críticas respecto a las PAA, y a un clima afectivo-epistemológico marcado por una alta intensidad defensiva en donde diferentes supuestos sobre la justicia social y la inclusión se encuentran en juego (Morley, 2012; Premdas, 2016; Restrepo, 2013). Dicha afectividad hace difícil, como plantea Restrepo (2013) para el caso de las PAA en Colombia, el escrutinio de sus discursos, genealogías, formas de operar y efectos, sin correr el riesgo de ser posicionados en contra de dichos programas. Como plantea este mismo autor, el problema no gira en torno a estar en favor o en contra de las PAA, sino en la discusión sobre las políticas e intervenciones concretas que permiten socavar los imaginarios y prácticas que sostienen la explotación, exclusión y subalternización de diferentes poblaciones (Restrepo, 2013, p. 251).

Nuestro análisis sostiene que el PACE si bien contribuye a cuestionar las tecnologías de admisión y sus supuestos asociados a la imposibilidad de estudiantes de clases trabajadoras de cursar estudios universitarios, en los discursos que lo constituyen, persiste un régimen de subjetivación de excepcionalidad meritocrática que, por un lado, otorga legitimidad a sus estudiantes en tanto sujetos con derecho a la ES, pero por otro, interpela, responsabiliza y promueve en sus distintos actores, subjetividades sacrificadas y capaces de autogestionar la superación de su propia exclusión, cancelando e invisibilizando estratégicamente las estructuras de desigualdad que mantienen a la mayoría de los y las estudiantes de clases trabajadoras y sus saberes fuera de la ES.

La organización de este artículo considera, en primer lugar, antecedentes del PACE, en términos de su organización, estrategias y alcance; luego se ofrece un marco teórico que permite analizar la política como discurso y entrever formas de poder/saber en un escenario neoliberal, ilustrándose algunos de los alcances del “self emprendedor” como régimen de subjetivación. Posteriormente, a partir de la noción de problematización se enuncia la metodología y se describen los documentos seleccionados para el análisis. Por último, se presentan los principales resultados del estudio y sus conclusiones.

### **Antecedentes de la Política: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)**

En Chile, el incremento de la matrícula en ES se ha configurado en un proceso de “masificación segmentada” según clase social (Leyton et al., 2012). En efecto, las PAA en Chile se enfrentan a un escenario complejo de alta segmentación institucionalizada que es reforzada por el funcionamiento de una economía del prestigio basada principalmente en la atracción de estudiantes de condiciones sociales privilegiadas. Así, del total de estudiantes de colegios privados —donde se educa menos del 10% de la población escolar y representan a los y las estudiantes más acomodados de la sociedad— que rinde la PSU, más de un 60% accede a una universidad adscrita al Sistema Único de Admisión (que funciona como un indicador de mayor calidad y prestigio) versus menos del 20% de estudiantes de establecimientos municipales (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo [DEMRE], 2016). En dicho contexto desigual<sup>3</sup>, el prestigio que acumulan las posiciones de clase se recontextualiza discursivamente como mérito y competencia. Es ante ese

---

<sup>3</sup> El año 2017 solo un 11% de estudiantes de bajo nivel socioeconómico logró completar estudios universitarios, en contraposición con el 84% de estudiantes con altos ingresos (PNUDb, 2017, p. 307).

escenario estructural y discursivo que el PACE genera sus estrategias de legitimación y sus luchas por desarticular la noción de mérito de las condiciones sociales heredadas y reproducidas institucionalmente.

En este mismo contexto, las alianzas y redes de actores también cobran importancia en la comprensión de la emergencia del PACE. En la formación de esta política convergen agencias internacionales como UNESCO y su “Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior”; con las demandas y estrategias de actores nacionales como centros de estudiantes universitarios y académicos asociados a las universidades de Santiago, Católica Silva Henríquez, Alberto Hurtado, Metropolitana de Ciencias de la Educación, Tecnológica Metropolitana y Federico Santa María, entre otras. Las primeras tres universidades iniciaron la red de programas propedéuticos-UNESCO que comenzó el año 2007 y corresponde al antecedente directo del PACE.

También conforman nodos centrales en la formación de esta PAA, las fundaciones Ford y Equitas. Éstas desarrollaron una estrategia conjunta de promoción de las acciones afirmativas tanto en Chile como en otros países de Sudamérica desde inicios del siglo XXI (Díaz-Romero, 2005; Fundación Equitas, 2007; MINEDUC, 2014), logrando introducir modelos de intervención basados en los principios de equidad y promoción del liderazgo. Junto a dichas organizaciones se encuentran otras fundaciones filantrópicas nacionales que apoyan económica y profesionalmente tanto a los programas propedéuticos como a los actuales PACE. Algunas de estas organizaciones son Fundación Colunga, Comunidad Mujer y Fundación Portas<sup>4</sup>. Por último, también constituyen agentes discursivos importantes la red de varios conocimientos provenientes de la psicología de las motivaciones, el liderazgo en el management, el coaching ontológico y la sociología de la movilidad social aplicada también a la evaluación de programas.

De igual modo, destacan una serie de programas previos al PACE como la bonificación del 5% del puntaje de la Prueba de Aptitud Académica<sup>5</sup> al 15% superior de estudiantes egresados de la enseñanza media; iniciativa implementada por la Universidad de Santiago desde 1992 hasta el año 2004; la Beca de Excelencia Académica [BEA] desde el año 2008; y el Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia [PAIEP] iniciado el 2012, también en la Universidad de Santiago, entre otras iniciativas<sup>6</sup>.

Por último, en la conformación del PACE un rol importante han jugado una red de investigadores comprometidos con la producción de evidencias en apoyo de las acciones afirmativas. Dichos actores, articulan así, consensos en torno a las limitaciones del sistema de admisión y en la

---

<sup>4</sup> Fundación Colunga y Comunidad Mujer se encuentran estrechamente vinculados a la Familia Cueto, quienes son parte de la élite empresarial nacional. Fundación Colunga tiene dentro de sus objetivos principales impactar en la política pública de educación en Chile y América Latina (<https://www.fundacioncolunga.org/conocenos/>). Ambas fundaciones han otorgado becas a estudiantes que participan de dichos programas. Por su parte, Fundación Portas es gobernado por un directorio con participación en el sector privado de educación y salud en Chile, junto con miembros de la Iglesia Católica y emprendedores sociales con vínculos con UNESCO, Teach for All y Enseña Chile. Portas ha colaborado con los programas propedéuticos y PACE en temas asociados con el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales

<sup>5</sup> Prueba de acceso a las instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores y largamente utilizada por otras instituciones hasta el año 2003; año que fue reemplaza por la Prueba de Selección Universitaria [PSU].

<sup>6</sup> También se desarrollan el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa de la Universidad de Chile el 2011; Talento e Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile el 2011; y el Programa Equidad de la Universidad Diego Portales el 2012. Asimismo, se encuentra la implementación del ranking de notas en el sistema nacional de admisión, el cual toma en cuenta la posición relativa del rendimiento de cada estudiante que se calcula a partir del promedio acumulado en la enseñanza media, en relación al desempeño de los/as estudiantes en las últimas tres generaciones de dicho contexto educativo (DEMRE, 2018).

promoción de alternativas de solución relativas a reconocer el mérito académico dentro de los contextos sociales y educacionales de los y las estudiantes (Villalobos et al., 2017). Esta red de actores configura, a su vez, la multiplicidad de intereses, recursos y marcos ideológicos con diverso peso en las oportunidades y posibilidades de los programas de acción afirmativa a los cuales se encuentran vinculados. Desde esta perspectiva, en la generación del PACE confluyen actores y programas públicos y privados, pertenecientes tanto al espacio de gobernanza global, regional y local, en donde convergen fuerzas sociales desde abajo y desde arriba, con sus diversos intereses, objetivos y posiciones estratégicas de poder.

Así, es en la fuerza de esta tendencia que el año 2014 comenzó a implementarse el PACE, política pública que define como propósito “restituir el derecho a la educación superior” a estudiantes “meritorios” de “establecimientos vulnerables”, a través de acciones que incrementen tanto las expectativas académicas de los y las estudiantes como la calidad de la ES (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2014). En la base de este Programa se espera otorgar mayores oportunidades a estudiantes de menor ingreso socioeconómico, no obstante, en la propuesta de inclusión que le subyace aún no se abordan, de manera integral, las intersecciones entre clase, género, etnia, discapacidad o racialización (Lizama et al., 2018). Esto lo diferencia de otros programas de acción afirmativa desarrollados en el territorio sudamericano como Brasil, Ecuador o Bolivia, cuyos esfuerzos han estado puestos en disminuir la exclusión racial o étnica en el nivel terciario, en intersección con sus condiciones socio-económicas (Villalobos et al., 2017).

En este marco, el PACE considera como requisitos de acceso a la universidad indicadores referidos a la demostración de “talentos” y “méritos”, siendo estos: egresar de enseñanza media<sup>7</sup> con puntaje ranking en el 15% superior (a nivel de establecimiento o nacional); cursar los últimos dos años de enseñanza secundaria en un establecimiento educacional adscrito al PACE; rendir las Pruebas de Selección Universitaria (en adelante PSU) obligatorias y al menos una de las pruebas electivas; y aprobar satisfactoriamente las actividades de preparación del programa realizadas en el último año de la secundaria (MINEDUC, 2014). Para esclarecer el funcionamiento del Programa, a continuación se describen los componentes de Preparación en la Enseñanza Media (en adelante PEM) y Acompañamiento en la educación superior (en adelante AES); así como los alcances de la Política.

### **Componente PEM**

El PACE considera en su diseño la necesidad de articular el nivel escolar y el nivel universitario, a fin de favorecer una trayectoria más fluida entre ambos niveles (Faúndez, et al., 2017; González, 2018). A nivel escolar, la acción del PACE tiene por objetivo “diseñar e implementar acciones hacia los/as estudiantes, que refuercen el desarrollo de competencias/habilidades transversales<sup>8</sup>, cognitivas, intrapersonales e interpersonales; de acompañamiento a la exploración vocacional; y de apoyo en el proceso de admisión” (MINEDUC, 2018a, p. 4). Este dispositivo busca que los y las estudiantes aumenten sus expectativas de ingresar a la ES y definan su “trayectoria post-secundaria (acceso a la educación superior, universitaria o técnica; ingreso al mundo laboral; otra), de acuerdo a sus capacidades, necesidades, intereses y motivaciones” (p. 4).

Para llevar adelante esta tarea, las universidades que albergan los programas PACE deben desarrollar un diagnóstico por establecimiento y un plan de trabajo que considere actividades de reforzamiento dentro y fuera del espacio escolar para los y las estudiantes, así como implementar

---

<sup>7</sup> Nivel de escolaridad equivalente a los últimos 4 años de enseñanza secundaria dentro de un sistema de 12 años de educación escolar en total.

<sup>8</sup> Algunas habilidades transversales que se espera desarrollar son: colaboración y participación, comunicación, pensamiento crítico y competencias para el siglo XXI (MINEDUC, 2018a).

instancias de retroalimentación regulares y actividades de formación para docentes involucrados en el Programa (MINEDUC, 2018a). Además, este componente contempla acciones de acompañamiento, orientación, difusión y apoyo a estudiantes de establecimientos PACE, mediante entrevistas, talleres u otras actividades propuestas.

### Componente AES

Este componente se desarrolla en la ES y está dirigido a estudiantes que, cumpliendo las condiciones de habilitación para postular a los cupos del Programa, se hayan matriculado en alguna de las universidades participantes. Su propósito es “acompañar a los y las estudiantes en su primer año de formación universitaria para facilitar su progreso y permanencia, a través de la implementación de dispositivos que respondan a sus necesidades académicas y psicoeducativas” (MINEDUC, 2018a, p. 17). Para ello las instituciones deben realizar actividades como informar sobre los servicios del Programa; desarrollar actividades de nivelación durante enero (vacaciones de verano) con foco en su integración exitosa; disponer servicios de apoyo académico regulares, como talleres, tutorías de pares y asesorías; otorgar orientación y apoyo psicoeducativo enfocado en desarrollar y fortalecer habilidades que permitan su permanencia en la ES; e implementar un sistema de “monitoreo y alerta temprana” para supervisar sus avances académicos (MINEDUC, 2018a, p. 25).

### Alcance del Programa

En su fase piloto el año 2014, el PACE se desarrolló en vinculación con cinco universidades con experiencia en Programas Propedéutico, pertenecientes al Consejo de Rectores y con Beca de Nivelación Académica (MINEDUC, 2015).<sup>9</sup> En esta etapa el Programa se implementó con estudiantes del penúltimo año de la secundaria de 69 establecimientos educacionales, distribuidos territorialmente en seis regiones del país (MINEDUC, 2017). Al 2019 el MINEDUC tiene convenios con 29 Universidades, un Instituto Profesional y un Centro de Formación Técnica; y con 574 establecimientos ubicados en 311 comunas de todas las regiones del país.

En cuanto a la inversión de recursos, el Programa el año 2015 contó con un presupuesto total de 6MM\$ aproximadamente, mientras que al 2019 dicho presupuesto llegó a los 17MM\$, evidenciándose un aumento del 169%.<sup>10</sup>

Respecto al uso de sus cupos, en los años 2016 y 2017 se logran coberturas que bordean el 40%. Algunos actores vinculados a la política plantean que dicha cobertura se explica dado que las instituciones ofrecen más cupos de los requeridos (Gil, 2017), mientras que rectores arguyen que tales resultados responden a problemas de coordinación con PACE Central y las restricciones financieras que no han permitido abordar tanto la permanencia de estudiantes en algunas regiones del país, como los problemas de transporte y el alojamiento (Muñoz y Blanco, 2017).

Sobre su contribución general en materia de acceso, el año 2018 ingresaron vía PACE 3.487 estudiantes a la ES, lo que corresponde al 1% de la matrícula total de estudiantes nuevos en este nivel y a menos del 5% de estudiantes nuevos en las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (MINEDUC, 2018b). A su vez, en la evaluación de impacto del Programa PACE (Dirección de Presupuesto [DIPRES], 2019) se concluye que éste “no tiene impacto en la

---

<sup>9</sup> Apunta a financiar programas de nivelación académica desarrollados por instituciones de ES, para estudiantes de buen rendimiento académico y de escasos recursos, durante su primer año de formación (Micin et al., 2015).

<sup>10</sup> Pese a dicho aumento, los recursos presupuestados para el 2019 respecto al 2018 tuvieron un aumento del 2%, lo que resulta significativamente menor a lo observado en años anteriores (Ley N°20.798, 2014; Ley N°20.890, 2015; Ley N°20.981, 2016; Ley N° 21.053, 2017; Ley N°21.125, 2018).

probabilidad de que los estudiantes ingresen a cualquier institución de educación superior (IES)” (p. 9), teniendo, a su vez, un efecto negativo en el acceso a un instituto profesional (instituciones de educación técnico-profesional de nivel terciario). No obstante, dicho estudio plantea que el PACE aumenta la probabilidad de sus estudiantes de acceder a una universidad adscrita al Sistema Único de Admisión (SUA) en carreras con mejores ingresos en comparación con aquellos estudiantes de similares condiciones socio-económicas que no acceden al programa. En efecto, el PACE logra aumentar en 8% la probabilidad de estudiantes pertenecientes al 15% de mejor rendimiento de acceder a una de las 10 universidades más selectivas (DIPRES, 2019, p. 37). Por último, este mismo informe no logra establecer un efecto en los resultados académicos, la asistencia a clases y los puntajes PSU de los y las estudiantes que al momento de la instalación del programa en la enseñanza secundaria no son parte del 15% con mejores notas. Dicho estudio plantea que “el efecto se da solo para jóvenes que reciben un cupo PACE, lo que sugiere que este sería el principal o único canal de impacto” (p. 39). Estos resultados no son concluyentes, pero sí relevantes en el contexto de este estudio —enfocado en uno de los regímenes de subjetivación centrales en el programa PACE—, puesto que problematiza los esfuerzos orientados a elevar las aspiraciones de docentes y estudiantes, así como sus capacidades psicosociales entendidas como una de las barreras que estos estudiantes tendrían para acceder a la ES (p. 13). En la siguiente sección, damos cuenta de las principales articulaciones conceptuales que sostienen nuestros análisis, de ahora en más enfocado en la construcción discursiva del Programa y su régimen de subjetivación central.

### **Política Educacional como Poder y Discurso**

Situamos analíticamente al PACE como una formación estratégica de poder y saber. Como expresión del poder en tanto red de relación de fuerzas que actúa sobre acciones presentes y posibles, incidiendo en ellas, interpelando a tomar ciertas conductas y/o prohibiendo otras (Foucault, 1988, p. 15). El PACE se constituye por una serie de acciones estratégicas con implicancias para la redistribución de recursos y oportunidades, el reconocimiento social, la formación de subjetividades, y la comprensión del campo de la ES y sus posibles transformaciones.

Pero una política educacional se institucionaliza a través de la producción discursiva de imaginarios, normas, tecnologías y verdades orientadas a la formación de sujetos y espacios. Sin la acción de discursos sería solo un entramado de luchas, voluntades y diferencias constantes (Deleuze, 2006). En el empalme del discurso con el poder se establecen “el haz de relaciones que el discurso debe efectuar para poder hablar de tales o cuales objetos, para poder tratarlos, nombrarlos, analizarlos, clasificarlos, explicarlos” (Foucault, 2002, p. 75). Siguiendo a Deleuze (2006) se puede plantear que, a través del discurso se ejerce una forma de hablar, una manera de visibilizar y una manera de sentir los objetos y problemas de la política educacional —sujetos talentosos, meritorios de orígenes sociales vulnerados, quienes deben y quienes no deben gozar del derecho a la ES—; y las formas en que estos deben ser “tratados”, “comprendidos”, intervenidos, guiados y delimitados en espacios de poder y saber particulares —como las universidades y el sistema de ES— (Foucault, 2002, p. 71).

Analizar el programa PACE a la luz de la noción de discurso nos permite pensar dicho programa, por un lado, como una práctica concreta que circula textualmente a través de intermediarios (documentos oficiales, libros, seminarios, etc.) que expresan “agenciamientos colectivos de enunciación” de los supuestos, intereses, valores y relaciones de poder en juego, aceptadas o desafiadas, que subyacen y sostienen la construcción de la política y las instancias de producción de imaginarios o figuras de subjetividad (Cornejo et al., 2016). Tanto la Política como la generación de subjetividades, no son el reflejo de una intencionalidad autónoma de los y las “autoras” de una política, pero sí la expresión objetivada “extra-personal” de un régimen de fuerza

que articula diferentes instancias, problemas, experiencias, narrativas, valores, conceptos, actores y modos de ser esperados, a expensas de otras posibilidades de pensamiento y acción (Cornejo et al., 2016; Fairclough, 2003). Así un régimen discursivo tiene implicancias para el mantenimiento, profundización o transformación de las estructuras que ordenan lo social.

El análisis del discurso, desde esta perspectiva, permite identificar la relación entre los enunciados que forman la política y los cursos posibles que se muestran a las relaciones entre los sujetos, entre estos y las instituciones, y las relaciones de los sujetos consigo mismos que dicha política expresa (Ball, 2015). Así el análisis de una política en tanto discurso también implica dar cuenta de quiénes pueden y deben ser incluidos o excluidos en los espacios institucionales, de qué manera, y a partir de qué conductas y qué evidencias (Ball, 2015; Foucault, 2002).

En este sentido, nuestro análisis intenta dar cuenta de las formas de decir y visibilizar a los diferentes actores a los cuales el Programa interpela, así como también de los supuestos centrales que lo constituyen. Dichos supuestos son aquellos enunciados que, según Foucault, eluden la interrogación, el cuestionamiento, permanecen asumidos como dados, generando así las verdades que se proclaman desde diferentes espacios institucionales (Foucault, 1968). Un análisis del discurso como el propuesto aquí, permite intentar, entonces, preguntarse por aquellos intereses, valores, verdades y relaciones expresadas en los documentos y que se sostienen como “monumentos” (Foucault, 2002, pp. 10-11).

### **La Forma del Poder/Saber en la Gubernamentalidad Neoliberal y su Modo de Subjetivación Emprendedora**

La política social articula toda su multiplicidad de elementos en torno a racionalidades de gobierno o gubernamentalidades históricamente situadas (Bailey, 2013). En nuestro caso, la gubernamentalidad neoliberal es la que se encuentra desplegada como modo dominante de gobierno sobre las subjetividades e instituciones de ES (Espinoza, 2017; Pitton, 2007; Simbürger, 2013, 2018). Dicha gubernamentalidad organiza el orden del discurso de la política educacional a través del cual se promueve la disposición de los sujetos a asumir la responsabilidad de emprender acciones que aseguren y legitimen su inclusión en tanto sujetos capaces de ostentar el derecho a la ES. Como bien plantea Ward (2012, p. 2): “En esta reconfiguración neoliberal de lo social, la ciudadanía o la pertenencia social no otorgó automáticamente derechos protegidos por el Estado y seguridades para todos, sino más bien la acción y responsabilidad individual como medio para ostentar una posición y reconocimiento social”.<sup>11</sup>

El régimen discursivo del sí mismo emprendedor no se verifica a través de las acciones concretas o empíricas que realizan los individuos y por tanto no determina las conductas, sus agencias o sus modos de ser concretos. Es más bien un régimen de subjetivación que delinea con fuerza aquellas subjetividades necesarias para el reconocimiento social y autoconducción de los individuos en los diferentes espacios con los cuales se relacionan (Bröckling, 2015). El régimen de subjetivación se constituye de discursos prácticos que guían la acción, “definen el espacio de lo que hay que decir y de lo que hay que conocer, pero, sobre todo, señalan lo que es realizable” (Bröckling, 2015, p. 14). Es un campo de fuerzas que define lo que se debe alcanzar; un horizonte y promesa de realización personal, y los caminos para hacer ello posible (Bröckling, 2015). Caminos que interpelan, emboscan y seducen a los sujetos a ensamblarse por sí mismos en oposición a los sujetos de la clase trabajadora inscrita en el registro de la subjetividad neoliberal como un sujeto pasivo, retratado en falta y producido en precariedad por la racionalidad estatal-empresarial (Brown, 2015).

---

<sup>11</sup> La traducción es de los autores.

El régimen de subjetivación neoliberal invita, a través de políticas y programas, a incorporar modos individualizados y competitivos de practicarse y percibirse a sí mismos como sujetos de derecho y valiosos para la ES. En este régimen dicho derecho y reconocimiento se obtiene en tanto las personas se sitúen y perciban a sí mismas con el poder de transformar o escapar de sus circunstancias y condiciones de clase a través de sus propias capacidades, voluntades, sacrificios, talentos, resiliencia, autonomía, autoestima y expectativas de superación. Dicho régimen indica que la lucha por la transformación de las estructuras de violencia y desigualdad que organizan y sedimentan lo social ya no es donde se juega la efectividad y relevancia de la política educacional (Gill & Orgad, 2018). Por el contrario, su efectividad y legitimidad se juega en la generación y conducción de la capacidad de agencia, de gestión y motivación de sí mismos a través de instrumentos y discursos de saber adecuados para ello (Grinberg, 2006).

Las subjetividades promovidas por la gubernamentalidad neoliberal se enlazan también con el principio meritocrático<sup>12</sup>, sobre todo en el espacio de la educación y en las políticas de acción afirmativas en la ES. En ese marco los sujetos de clases trabajadoras son interpelados a hacerse deseables y/o admirables por medio de la demostración de sus méritos. Desde dicho encuadre meritocrático y emprendedor, las desigualdades son necesarias para incitar a los sujetos a ocupar posiciones valoradas diferencialmente y asumir el discurso y la carga de la responsabilización (Araujo & Martuccelli, 2015; Grinberg, 2006). En efecto, la responsabilización es mejor entendida no como una toma de conciencia de las responsabilidades que tienen los individuos, sino como un modo de dominación.

Es en este sentido que vemos un vínculo entre un régimen neoliberal de subjetivación, meritocracia y desigualdades. De acuerdo con Araujo y Martuccelli (2015), el discurso de la meritocracia en Chile asociado a la educación trae consigo dos afectos contrastantes. Por un lado, un fuerte consenso que lleva a los individuos de clases populares a evaluar de manera positiva la competitividad de la sociedad como la arena en donde el mérito es más abiertamente reconocido, y por otro, el surgimiento e intensificación de los sentimientos de injusticias y frustraciones. Sumado a ello, autoras como Walkerdine (2003, 2011) y Peña y Toledo (2017), para el caso de Chile, han mostrado que la meritocracia a través de su interpelación a la movilidad y distinción social por medio de los logros educativos, genera una subjetividad neoliberal caracterizada por el desconocimiento de la clase social como fuerza que configura las posibilidades de los individuos —es decir un discurso que imagina trayectorias independiente de la clase social—; por la naturalización de las condiciones de la clase trabajadora como inherentemente precaria y de desvalorización social; y por una

---

<sup>12</sup>Si bien este artículo no es el lugar para desarrollar la genealogía de la meritocracia, nos parece importante recordar que dicha noción aparece por primera vez en el discurso sociológico de Alan Fox (1956) quien definió la meritocracia en los siguientes términos: Como un principio de organización de la sociedad en el cual “los talentosos, los inteligentes, los enérgicos, los ambiciosos y los despiadados son cuidadosamente seleccionados y ayudados a ocupar sus posiciones de dominio para las cuales están destinados, donde proceden no solo a disfrutar el cumplimiento del ejercicio de sus dotes naturales sino también a recibir un gran bono” (en Littler, 2014, p. 56) (Traducción de los autores). La meritocracia se presenta en sus orígenes como una crítica de una sociedad donde el esfuerzo, el talento, las energías de los individuos y la ambición son los criterios a ser recompensados. Este sentido, es similar al empleado por Michael Young (1994 [1958]) quien, en una sociología sátira, entendió la meritocracia como un principio de privilegio donde los esfuerzos y la inteligencia serían los parámetros para desacreditar y/o desconocer las desigualdades de clase, siendo reemplazadas por otra organización similar a las sociedades de castas. Young argumenta en la imposibilidad de una sociedad basada en dichos principios competitivos. Este sentido de la meritocracia es el que se reconoce y es trabajado en este texto. Nuestra posición se distancia de discursos que reclaman una real realización del principio meritocrático o que ven en el un principio deseado de gobierno de lo social.

comprensión dominante del sujeto como autónomo y responsable de su propia biografía en donde los esfuerzos educativos personales y una ampliación de sus aspiraciones serían los aspectos necesarios para lograr buenos resultados académicos y una inserción exitosa en la nueva economía.

### **Método: Problematización y sus Materiales Empíricos**

A través de la noción de problematización (Foucault, 1985) nos acercamos al análisis del PACE como formación de saber-poder. La problematización no asume un sujeto u objeto preexistente antes de emerger en el discurso. Partiendo de dicho principio metodológico aludimos a dos significados relacionados a la noción de problematización (Foucault, 1985, 1999). En primer lugar, al proceso por el cual el discurso constituye diferentes objetos/sujetos con ciertas características, límites, capacidades y funciones como verdaderas, naturales y/o necesarias. Y, en segundo lugar, a la acción analítica de examinar las prácticas discursivas que vinculan sujetos, espacios, problemas, soluciones y órdenes a formas específicas de pensar el gobierno de lo social y sus sujetos.

Mediante la problematización, buscamos analizar las cosmovisiones, saberes, técnicas y posiciones morales que construyen un problema de política educacional y sus propuestas de soluciones. No se busca evaluar la efectividad de la política, sino sus condiciones, sus racionalidades, las relaciones y disposiciones subjetivas que la política asume y establece, las nociones que articulan dicha política, y los enunciados que le dan forma (Bacchi, 2012; Veiga & Corcini, 2013).

Para ello, en este trabajo nos concentramos en 10 textos que juzgamos centrales en su constitución discursiva a fin de problematizar los supuestos, relaciones y regímenes de subjetividad que se despliegan en el marco de la política. La selección de dichos textos consideró tres tipos de documentos: 1) documentos oficiales que representaran el problema, propuesta y condiciones de la política, así como los sustentos teóricos que orientan su intervención y dan cuenta de su posicionamiento. Tales documentos fueron *Orientaciones Técnicas* (2018), *Términos de Referencia* (2018) y *Fundamentos del PACE* (2014); 2) En segundo lugar, documentos generados en el marco del programa que recopilan y promueven testimonios ejemplares de promotores y beneficiarios de la política, los que reflejan con mayor intensidad y nitidez las maneras en que los sujetos del Programa son escritos y visibilizados, permitiendo así el análisis de los patrones discursivos que configuran el régimen de subjetivación dominante. Estos documentos son *Voces e Historias de Equidad* (2017) y *Voces del PACE* (2018); 3) Por último, presentamos aquí el análisis de documentos que expresan antecedentes fundamentales del PACE; dichos documentos constituyen una influencia en su implementación y han sido desarrollados por actores directamente vinculados en la promoción e implementación de la política. Tales documentos son *Propedéutico Unesco: un modelo para armar equidad* (s/f); *Inclusión a la Universidad de Estudiantes Meritorios* (2015); *La experiencia de inclusión en la educación superior en Chile* (2018) y los artículos, *Cohesión, movilidad y modernización social. Crítica y aportes de un sistema complementario de acceso a la universidad* (2009), del texto “Propedéutico USACH-UNESCO: Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva”; y *Características educacionales de estudiantes de enseñanza media chilenos con alto nivel de rendimiento* (2000) del texto “Niños y jóvenes con talento: Una educación de calidad para todos”. La descripción de los documentos se presenta en la Tabla 1.

**Tabla 1**

Tabla resumen de documentos analizados

Abrev.	Documento	Autor/es	Año
FP	Fundamentos del PACE	MINEDUC	2014
TDR	Términos de referencia PACE periodo 2018	MINEDUC	2018
OT	Orientaciones técnicas PACE periodo 2018	MINEDUC	2018
VE	Voces e Historias de Equidad	Programa PAIEP de la Universidad de Santiago de Chile [USACH]	2017
VP	Voces del PACE	Programa PACE USACH	2018
PU	Propedéutico UNESCO: un modelo para armar equidad.	(Ed.) Fundación Equitas/UNESCO.	S/F
CEE	Artículo: Características educacionales de estudiantes de enseñanza media chilenos con alto nivel de rendimiento	Gil, J. Coautor del proyecto Ranking de notas. Director Cátedra Unesco-USACH de Inclusión a la Educación Superior.	2000
CSAU	Artículo: Cohesión, movilidad y modernización social. crítica y aportes de un sistema complementario de acceso a la universidad	Bachs, J. Promotor Programa Propedéutico y Coordinador Nacional Programa PACE (2014-2018). Marcelo Martínez, docente USACH	2009
IU	Inclusión a la Universidad de Estudiantes Meritorios en Situación de Vulnerabilidad Social	Cátedra UNESCO de Inclusión a la educación superior universitaria USACH	2015
EIES	La experiencia de inclusión en la educación superior en Chile	Gil, J. et al; Rahmer, B. Subdirectora Cátedra Unesco-USACH de Inclusión a la Educación Superior; y Lizama, O. investigador, miembro del directorio Fundación Portas.	2018

Los documentos seleccionados fueron analizados temáticamente por medio de un proceso de revisión, descomposición y organización de los textos (Mieles et al., 2012). En primer lugar, desarrollamos una lectura de todos los documentos generando códigos iniciales vinculados a categorías a priori que orientaron nuestro análisis. Dichas categorías fueron: estudiantes, familias, escuelas y universidades. La emergencia de códigos asociados a estas categorías se utilizó para la identificación de patrones o recurrencias discursivas, oposiciones y supuestos a interpretar (Braun et al., 2018). A partir de ellas, el análisis de los textos se orientó a identificar los lenguajes y categorías a partir de las cuales estas dimensiones eran producidas, como también las maneras en que ciertos términos pertenecientes a otros campos fueron posicionados y recontextualizados en la construcción discursiva del PACE (Fairclough, 2003). A partir de estas operaciones organizamos la exposición de nuestras interpretaciones en torno a tres dimensiones generales: 1) Exclusión de estudiantes meritorios; 2) régimen de subjetivación basado en el mérito y sujetos excepcionales; y 3) conversión

meritocrática de escuelas y familias. A continuación, se presenta el desarrollo de cada uno de estos temas.

### **Exclusión de Estudiantes Meritorios: Lo Problemático para el PACE**

En el cuerpo discursivo del Programa, estrategias discursivas de crítica al clasismo y valoración del talento, el mérito y la inclusión, así como, la eficiencia, sustentabilidad económica y calidad institucional, se reúnen en una misma problematización. En este planteamiento, una problematización central de la política apunta a la crítica hacia el sistema de admisión universitaria centrado principalmente en la PSU, que se muestra como un mecanismo que excluye y, a lo menos, dificulta que estudiantes constituidos como excepcionales y meritorios, provenientes de contextos en desventaja, puedan ingresar o permanecer en la ES producto de las debilidades de su formación escolar y las restricciones del sistema de admisión regular (CSAU, p. 72; IU, p. 5; PU, p. 33; FP, p. 10). En este sentido, la disposición del Programa responde al encuadre excluyente de selección e ingreso a la ES. Dicho test estandarizado no sería sensible a los contextos particulares donde la meritocracia se expresa de manera legítima, es decir, en un entorno que garantiza cierta igualdad de oportunidades en la competencia académica por los cupos universitarios (Villalobos et al., 2017). A partir de ello, el PACE y las PAA que le dieron origen, plantean un sistema alternativo de ingreso que busca valorar la trayectoria y rendimiento escolar sostenido de manera de abrir el cerrojo institucional de clase que comporta el sistema de admisión. Este sistema, según la problematización desplegada desde el PACE, no logra identificar la distribución democrática de todos los talentos (VE, p. 9; VP, p. 17).

En tal sentido, el PACE desarrolla estrategias discursivas que apuntan a sostener su relevancia institucional y social, levantando evidencia orientada a demostrar que la inclusión de dichos estudiantes contribuye directamente a una mayor eficiencia y sustentabilidad económica de las instituciones, así como también al aseguramiento de la calidad y excelencia al tener entre sus filas a los y las mejores estudiantes de sus escuelas (IU, p. 6; PU p. 40; FP, p. 4; EIES, p. 15). Lo que vemos en esta cadena de asociaciones entre inclusión, eficiencia, calidad y excelencia, es una estrategia discursiva que busca, por un lado, abrir las concepciones economicistas predominantes de la gobernanza del sistema universitario, vinculadas a la reproducción de las posiciones de clase, y por el otro, mostrar que sistemas más justos educacionalmente no se oponen a dichos criterios de eficiencia y calidad, sino que, contribuyen decididamente a su fortalecimiento. Se observa así una estrategia que se mueve entre la crítica y la aceptación de los valores y mecanismos que sostienen las lógicas predominantes del acceso y la participación en la ES.

Al contar con un modelo de inclusión con excelencia, las universidades de América Latina y el Caribe pueden mejorar sus tasas de retención y titulación, incorporando a la Educación Superior a los estudiantes más aplicados de la educación secundaria estatal en sus contextos, y con ello contribuir a avanzar en la garantía del derecho a la educación en la región. (IU, p. 12)

Junto con ello, la exclusión de estudiantes meritorios de sectores populares se plantea problemática para la cohesión social (EIES, p. 59; CSAU; p. 76), en tanto constituiría una pérdida de “capital de talento” que afectaría tanto a dichos individuos como a la sociedad en su conjunto (CEE, p. 341; PU, p. 28). En este marco discursivo se desarrolla una crítica que no solo remite a sesgos en el test de admisión, sino que, a una falta de voluntad política, primero, de seguir al *otro conocimiento experto* que sostenía y sostiene la efectividad de los rankings de estudiantes en secundaria como mejores predictores del mérito, y segundo, de superar e intervenir en los “prejuicios clasistas” (EIES, p. 55) que conforman la ES. Esta estrategia refleja, a su vez, una lucha discursiva observada también en otros contextos latinoamericanos como Brasil, donde persisten estereotipos sobre los y las

estudiantes de las PAA que cuestionan sus méritos para participar de la ES (De Souza, 2019). Dicha problematización se refleja con intensidad en algunas de los siguientes posicionamientos discursivos.

... .Himmel me confidenció que los creadores de la PAA habían pensado en crear algo como un ranking porque se sabía que predecía muy bien el rendimiento en la universidad. Me escandalicé no sólo con los efectos discriminatorios de la prueba, sino con el hecho de que la marginalización de facto estuviera a vista y paciencia de todos hace más de una década, sin que nadie concretara nada para corregirlo. La evidencia era clara en señalar que el desempeño de los estudiantes en sus colegios predecía el desempeño en la universidad. (EIES, p. 54)

...Entramos en cuenta de que el desafío no se resolvería sólo con una solución técnica, si no que sumando a otras personas y temiendo que no todos los estudiantes superarían los prejuicios clasistas que sufren las personas que viven en contextos vulnerados. (EIES, p. 55)

Cada año los sistemas de admisión a la educación terciaria chilena admiten a postulantes que minoritariamente se titulan oportunamente (26%); que mayoritariamente desertan (60%) y que en promedio demoran un 30% más en titularse que el tiempo oficial. Simultáneamente las universidades del CRUCH no admiten a estudiantes que habiendo aprovechado al máximo las oportunidades de aprendizaje que tuvieron en sus respectivos contextos, no respondieron correctamente el número de preguntas que se requieren para alcanzar ciertos puntajes en la PSU. (FP, p. 4)

Desde dicho marco de problematización la política disputa los mecanismos desde los que se reconoce el talento académico, así como el carácter excluyente de los mismos. Sin embargo, mantiene la legitimidad de la selectividad de las instituciones como espacios a aspirar e indicadores de éxito del Programa (DIPRES, 2019; EIES, p. 23). Visto de este modo, las universidades siguen pensándose y sosteniéndose como espacios reservados e idóneos para unos pocos o como un “bien escaso para quienes tienen mayor probabilidad de éxito” (CSAU, p. 72). Esto es tanto un criterio de realidad que asume el Programa como un recurso estratégico motivacional presente en los mensajes entregados a los y las estudiantes del PACE.

[Estudiante PACE] Ya el primer día me di cuenta que no iba a ser fácil: tenía que levantarme a las 5 de la mañana para viajar a Temuco cada sábado. Los coordinadores nos apoyaron desde el principio, nos aconsejaron que teníamos que hacer el esfuerzo de asistir, que era una oportunidad que no debíamos perder y había que aprovechar, porque era para pocos. (VP, p. 30)

En esta sección hemos visto una visión de la inclusión en tanto mérito y talento expresado en la trayectoria académica. Dicha definición de inclusión no hace explícitamente suya barreras y exclusiones asociadas a desigualdades de género, racismo, situación de discapacidad, marginalidad territorial, entre otras. Nos parece importante dar cuenta de esto, puesto que en nuestro análisis se identificó una problematización emergente que comienza a visibilizar y a hacer pensable dentro del Programa algunas de estas categorías de opresión y exclusión, pero que a su vez, se plantean aún como fuera del alcance de sus modos de intervención

Profundizamos en la inclusión educativa entendiéndola como una acción afirmativa que se expresa en el acceso a la Educación Superior de estudiantes de alto desempeño escolar que viven en los sectores socioeconómicos más desfavorecidos. Esta opción, deja fuera a otros grupos excluidos –como las personas con necesidades educativas especiales– y refiere tangencialmente a la exclusión en otros

niveles del sistema educativo. (EIES, p. 16)

...Estamos conscientes de que existen muchas otras brechas relacionadas a la inclusión en educación. Al poner nuestra definición al centro, orientada específicamente a estos jóvenes, no querríamos desestimar la existencia de otras brechas relacionadas con la inclusión, igualmente importantes y que cualquier sistema debiera seguir persiguiendo en el futuro: género, discapacidad física y cognitiva, etnia o ruralidad, entre otros. Sin embargo, nuestra convivencia diaria con el drama de la exclusión de las universidades por razones socioeconómicas nos llevó a especializarnos en el diseño de instrumentos para la inclusión a la educación superior en base a esta categoría. (EIES, p. 19)

Esta problematización emergente, pero que aún se escabulle entre los cuadrantes vacíos del discurso, es en la actualidad una de las problemáticas acuciantes que los programas PACE enfrentan, al contar con un creciente número de estudiantes migrantes, afrodescendientes, que se enfrentan, a su vez, con una serie de normativas y legislación que gobiernan el acceso a derechos y beneficios arrestados por la lógica del racismo institucional en Chile. Dichas lógicas, si bien no son parte de la concepción “planificada” del Programa, forman hoy en día elementos claves de su ensamblaje. Esta problemática, sin embargo, cuenta ya con un acervo de prácticas discursivas en experiencias latinoamericanas con PAA, así como también con una serie de colectivos al interior del país que pueden contribuir a cuestionar el racismo institucional vigente desde los propios Programas.

### **Elementos del Régimen de Subjetivación del PACE: Mérito y Excepcionalidad**

El PACE configura un régimen de subjetivación que define caminos y subjetividades posibles que permitan a sus estudiantes ser sujetos de derecho a la ES. Al interior de dicho régimen se observa la profundización de un encuadre discursivo emprendedor y meritocrático que configura identidades deseables y otras no reconocidas como tales para la ES, que interpela y orienta a los sujetos a responsabilizarse por sus acciones y resultados, y a performar un sí mismo emprendedor — con agencia, sacrificio y sentido de oportunidad— como condiciones para constituirse en estudiantes legítimos de este nivel. El estudiantado de alto rendimiento académico se inscribe y visibiliza en el discurso como un conjunto de atributos distintivos y excepcionales que justifican su ingreso y derecho al nivel universitario. Tales atributos corresponderían a talentos, habilidades, intereses, gustos, méritos, esfuerzos y fuerza interior que les permitirían aprovechar al máximo las oportunidades de sus contextos y diferenciarse del resto de sus pares (FP, p. 4, 10; OT, p. 23; PU, p. 28; CSAU, p. 75; CEE, p. 333; VP, p. 57; VE, p. 9). Como recuerda Ward (2012) el vínculo entre neoliberalismo y ES estaría en que la ciudadanía y derecho de pertenencia ya no son protegidos por el Estado de manera automática, sino que deben ser ganadas y asociadas a posiciones heroicas de prestigio social.

Es importante destacar que los alumnos que se encuentran dentro de los mejores de su colegio suelen tener mayor facilidad para estudiar que el resto de sus compañeros, generalmente estudian por gusto o placer, leen por interés propio y poseen un locus interno que explica por ellos y no por las circunstancias sus logros y fracasos académicos. (CSAU, p. 75)

En esta inscripción discursiva también se promociona una figura que es capaz de construirse a sí mismo, internamente, en un sujeto excepcional, en tanto sus logros y disposiciones no son influenciados por sus contextos sociales. De esta manera también se produce una cancelación de lo social, entendido como el despliegue de un espacio que permite la emergencia de experiencias y subjetividades, como condición de la emergencia del sujeto promovido y activado en dicho discurso.

En oposición, el estudiantado que no forma parte del 15% superior se representa en la ausencia o menor disposición de tales aptitudes y esfuerzos, y ello explicaría su exclusión de las *oportunidades* del Programa. En este sentido, si bien el PACE, por un lado, plantea reconocer que todas las trayectorias —de trabajo, de acceso a la educación técnica, por ejemplo—, son igualmente válidas, en los textos analizados se observa, desde el punto de vista del régimen de subjetivación, un fuerte énfasis en las trayectorias universitarias y en los sujetos que la alcanzan, por sobre las referidas a las de empleo o no estudios superiores. Así, desde el PACE se construyen diferencias que delinear marcos meritocráticos para que los sujetos se interpreten a sí mismos y a los *otros*. Desde este encuadre, el éxito se vincula discursivamente al ingreso a la universidad, y el fracaso a las trayectorias no universitarias; ambas representadas como consecuencia de las decisiones individuales, la voluntad o los esfuerzos (VP, p. 21, 29, 37), tal como se refleja, por ejemplo, en las publicaciones “Voces e Historias de Equidad” (2017) y “Voces del Pace” (2018):

Un día, mientras caminaba por la universidad, se topó con un rostro familiar. Le costó reconocerlo, pero después los recuerdos vinieron a su mente. Era el muchacho que durante dos años le hizo la vida imposible en el colegio. El que solía intimidarlo y golpearlo. Sólo que ahora Oliver era un estudiante universitario y su agresor, un empleado de la limpieza. (VE, p. 103)

... “Yo puedo, siempre hay una manera de alcanzar un sueño”, se decía, mientras veía que los niños de Lumaco desde pequeños optan por trabajar. “Prefieren trabajar... dicen que es más seguro. Hay algunos que aspiran a la universidad, pero no son todos y no todos quedan. (VP, p. 29)

Ahora bien, en la construcción de los sujetos a incluir y a restituir el derecho a la ES, el Programa visibiliza, también, sus vulnerabilidades académicas, culturales y psicosociales. Éstas, sumadas a sus méritos y esfuerzos, se elaboran como parte de su excepcionalidad dentro del campo de la ES. De esta manera se configura un régimen de subjetivación que posiciona su identidad y capacidad no solo en contraste con quienes no “aprovecharon al máximo sus oportunidades”, sino también, en comparación con la *normalidad* del estudiante *tradicional* que se presume propio de este nivel (PU, p. 33; OT, p. 23; VP, p. 46).

A las restricciones económicas, estos jóvenes suelen sumar una menor dotación de capital social inicial (escolaridad de los padres, disponibilidad de libros y espacios de estudio en el hogar, entre otros) y desventajas acumuladas en la trayectoria escolar previa. (PU, p. 33)

Lo anterior muestra que el régimen de subjetivación desplegado no cancela del todo las condiciones de clase como espacios en los cuales los sujetos se producen. La operación discursiva es contextualmente estratégica. Se visibilizan las condiciones en tanto desventajas frente a estudiantes de clases más acomodadas y se cancelan al momento de desear inscribir lo sobresaliente respecto de sus pares.

Para aproximar sus formas de ser y actuar al modelo de estudiante deseable de la ES, el Programa pone en acción diversos dispositivos orientados a movilizar sus expectativas y favorecer el desarrollo de habilidades académicas y psicosociales que faciliten su transformación (TDR, p. 4; OT, p. 4; VP, p. 46). Dichas “tecnologías del yo” se sustentan en regímenes de saber psicologizantes, del coaching y la Psicología, que promueven el valor de optimizar la capacidad de gestión de sí mismos (VP, p. 15, 46; PU, p. 31; CSAU, p. 83) para el logro de sus metas académicas y proyectos de vida. De esta forma, el PACE despliega su estrategia de responsabilización, que invita/interpela a los y las estudiantes a ser autónomos y dar siempre lo mejor de sí para el logro de sus aspiraciones, independientemente de las condiciones sociales que les afecten (Martucelli, 2007).

[Estudiante PACE] Entendí cuál era mi responsabilidad, que todo era gracias a mis esfuerzos, que mi vida la tenía que ir forjando yo, y que así iba a avanzar. (VP, p. 55)

[Estudiante PACE] Nos enseñaron a tener confianza en nosotros mismos; a poder pararnos y hablar en público; a pedir ayuda cuando se necesita; a darnos cuenta que cuando estamos tristes, somos nosotros los responsables de salir adelante y no esperar que la solución venga de otros. (VE, p. 103)

Dicho régimen, en el campo de la ES, sitúa en los y las estudiantes la responsabilidad de su éxito académico. Desde allí, las condiciones estructurales de las instituciones de ES, el diseño curricular de sus carreras o las competencias didácticas de los y las docentes, se ubican en el plano de lo dado, y son los y las estudiantes quienes deben “nivelarse” y adaptarse a las diversas exigencias de sus instituciones. La intervención del PACE en este nivel, se focaliza, por tanto, únicamente en los y las estudiantes, a través de tutorías pares, talleres académicos y acompañamiento psicoeducativo (FP, p. 7; PU, pp. 17-23; IU, p. 6-9) que permitan su logro académico, una vez más, con independencia de las condiciones y barreras institucionales.

[Subdirectora Programa USACH respecto al proyecto que da origen al PACE] Teníamos que pensar en un nuevo programa que, además de preparar a estudiantes de cuarto medio los días sábado en matemáticas, lenguaje y gestión personal, pudiera generar un vínculo con los establecimientos educacionales (EE), trabajando conjuntamente y en forma temprana (desde primero medio) en el aumento de expectativas y orientación vocacional y continuar, con quienes ingresaran a la universidad, con nivelación y acompañamiento académico. (VP, p. 15)

Dichas intervenciones, al enfocarse primordialmente en la formación de las capacidades y responsabilidades de los sujetos, se encuentran separadas de las dinámicas institucionales y culturales de las universidades en tanto instituciones de producción y legitimación de saberes expresados en el currículum, en sus lenguajes asumidos como dados, correctos y válidos, y en las prácticas académicas de evaluación y enseñanza. Desde nuestra perspectiva, una política orientada a la inclusión tendría que propender a transformar e intervenir aquellas prácticas y espacios institucionales estratégicos donde se construye el conocimiento y sus afinidades con los intereses de los grupos y clases sociales dominantes. En efecto, los aprendizajes dependen significativamente de las condiciones institucionales y no solo de las capacidades individuales (Pérez & López, 2016). En este sentido, un espacio importante de intervención desde el PACE y otros programas de inclusión y acciones afirmativas es el de los contenidos curriculares que se desarrollan en las universidades. El carácter excluyente de dichos contenidos ha sido expuesto por el movimiento feminista como también por actores del movimiento mapuche y colectivos afrodescendientes quienes plantean la práctica de una interculturalidad decolonial y feminista como modo de confrontación con los saberes civilizatorios dominantes (Cruz Rodríguez, 2013; Lepe-Carrión, 2015; Loango & Da Silva, 2017).

### **Conversión Meritocrática de Actores Escolares y Familiares**

En la base discursiva de esta Política, familiares y establecimientos escolares forman parte del contexto de vulnerabilidad que afecta a los y las estudiantes participantes del Programa. A partir de ello, el PACE implementa mecanismos que propician la activación y responsabilización de estos actores en tanto sujetos orientados al cumplimiento de los objetivos del Programa.

Respecto a los establecimientos escolares, se desarrolla un discurso que los representa como los principales responsables de las debilidades académicas del estudiantado y ello constituye parte central de la problematización que da sentido al PACE (VP, p. 21). Desde allí, la política reviste a las universidades de autoridad para intervenir en la formación escolar a través de espacios de

retroalimentación, capacitación y recursos educativos para sus docentes, conformándose en un actor más en el ensamblaje de entes externos, configurados como expertos, que intervienen en estos establecimientos.

El primer gran obstáculo que enfrentan estos estudiantes son las escasas oportunidades educativas de calidad que su contexto les ofrece, y la trayectoria educativa deficitaria que se proyecta hacia su futuro en su primera infancia, educación primaria y secundaria. (EIES, p. 41)

Nuestra experiencia nos lleva a reconocer la trayectoria escolar para el ingreso a la universidad, entendiéndola que conlleva un difícil camino de esfuerzo para aquellos jóvenes que, siendo los más aplicados, tienen falencias en conocimientos debido a la educación que han recibido en los establecimientos de los cuales provienen. (IU, p. 6)

En el foco de esta intervención, tienen centralidad las expectativas docentes y sus recursos para orientar vocacionalmente a sus estudiantes (TDR, p. 4; VE, p. 103). El trabajo con los docentes asume una mayor confianza de éstos en el PACE, y su vez, la posibilidad del aumento de sus aspiraciones respecto de los resultados que sus estudiantes pueden tener independiente de sus condiciones institucionales y sociales (OT, p. 13, VP, p. 13, 25). En este sentido, el PACE promueve a la figura del docente y escuela efectiva en tanto agentes éticos que deben y pueden transformar las vidas de sus estudiantes más allá de las condiciones precarias en las cuales se desarrolla el trabajo escolar (PU, p. 31; IU, p. 10).

Se considera fundamental instalar capacidades en el establecimiento a través de sus docentes, mediante procesos de acompañamiento y capacitación para fortalecer habilidades socioemocionales, liderazgo y aumento de expectativas, en especial en el profesor jefe, el cual cumple un rol relevante como agente de acompañamiento en los procesos de exploración vocacional de los/as estudiantes. (OT, p. 13)

[Director de establecimiento PACE] El impacto del PACE en los liceos donde se ha instalado, se ha sentido con fuerza aumentando las expectativas de toda la comunidad. En nuestro establecimiento, el programa PACE nos ha permitido generar una nueva perspectiva, enfocándonos en lo que para nuestros estudiantes es fundamental, que es el ingreso a la universidad. (VP, p. 25)

Las familias, por su parte, son también sujetos y actores del accionar del Programa. Sus precariedades de clase y distanciamiento con la universidad son movilizadas discursivamente como un riesgo para los y las estudiantes y sus talentos (VE, p. 103; VP, p. 30, CSAU, p. 83). A partir de esto, el Programa contempla acciones para involucrar a las familias de sus estudiantes, movilizándolas sus aspiraciones y reposicionándolas como soportes afectivos que favorezcan el logro profesional y las oportunidades de movilidad social de sus hijos e hijas.

Es importante involucrar a las familias en el proceso de exploración vocacional, fortaleciendo las expectativas del grupo familiar en torno a la posibilidad de estudios superiores y las distintas trayectorias educativas. Este involucramiento debe convertir a las familias en facilitadores, en lugar de obstaculizadores en el proceso de elección de los jóvenes. (OT, p. 13)

Hace muchos años atrás un estudiante nos contó que su padre, contrario a que continuara educándose, alcohólico y violento, supo que su hijo había sido invitado a un Propedéutico. En una transformación radical los golpes cesaron, el padre dejó el alcohol y –desde sus infinitas carencias– se puso a trabajar duramente para apoyar el futuro de su hijo. (EIES, p. 95)

Al respecto, cabe destacar las formas de presentación de los relatos de vida de estudiantes en relación a sus familias. En ellos, se exhiben sus dificultades, las experiencias de violencia, se realzan sus esfuerzos, se romantizan sus sacrificios y se configura una épica individual del logro, en la que la adversidad es siempre una oportunidad ética de fortalecimiento (PU, p. 31). Aquí, también se visibilizan los efectos civilizatorios y motivacionales del programa en contra de las conductas abusivas y riesgosas, y a favor de prácticas sacrificiales que desarrollan las familias.

[Madre de estudiante PACE] Estábamos felices, aunque saliéramos a vender sopapillas a la calle. Había que darle todo: no salíamos ni comprábamos nada extra para juntar dinero para el pasaje, la ropa y los materiales. (VP, p. 67)

El transporte es caro para una familia como la de Elizabeth, cuyos padres sólo alcanzaron los estudios de enseñanza básica y laboran de sol a sombra para sacar adelante su hogar. Así y todo, para ella fue siempre un proyecto sostenido. Confiar en sus propias capacidades fue vital. Su empuje fue esencial. (VP, p. 29)

Desde este régimen, hay aspectos de las desigualdades que enfrentan los y las estudiantes del programa que quedan fuera de la problematización, pero que, son presentados en tanto obstáculos posibles de vencer en base a la perseverancia. Dichas desigualdades son construidas discursivamente como condiciones que permiten visibilizar la excepcionalidad sacrificial de sus estudiantes (VE, p. 12, 14, 32).

Carolina ha diseñado metódica y concienzudamente su rutina para cumplir sus múltiples roles: madre, estudiante universitaria, trabajadora ocasional y apoyo en su hogar (...) “Todo se veía complejo. No me pude preparar para la PSU y, además, los fines de semana trabajaba en una heladería para cubrir mis gastos y ayudar a mi familia. Pero mi esfuerzo y perseverancia tuvieron su premio.” (VE, pp. 12-13)

De este modo, es posible entrever que el régimen de subjetivación emprendedora que se despliega a través del PACE se promueve también en los establecimientos escolares y las familias. Así el PACE se presenta como un espacio no solo para la valorización y subjetivación meritocrática de sus estudiantes, sino también para aquellos agentes centrales en su formación a través de la transformación de sus disposiciones subjetivas y vínculos afectivos con sus hijos y estudiantes.

## **Conclusiones**

En este escrito se ha mostrado la constitución del régimen de subjetivación de excepcionalidad meritocrática como una de las líneas discursivas centrales del programa PACE. Nuestros análisis plantean que dicho régimen se caracteriza principalmente por un marco discursivo que interpela y orienta a los y las estudiantes provenientes de clase trabajadora, sus familias y escuelas en función de una serie de gramáticas del sujeto que movilizan subjetividades a ser reconocidas como meritorias y excepcionales. Dichas gramáticas se encontraron inscritas en la visibilización de la disposición al logro, éxito, sacrificio y locus interno que orienta sus prácticas y deseos académicos; de las capacidades socio-emocionales y de liderazgo, así como en la visibilización de sus aspiraciones y motivaciones, entre otras. Estas características se despliegan discursivamente en función de hacer sujetos capaces y con la responsabilidad de elevarse sobre sus condiciones sociales e institucionales de exclusión y discriminación. Dicho régimen se orienta de manera importante a cancelar discursivamente los efectos de las condiciones sociales sobre los y las estudiantes meritorios y a inscribir la figura de un sujeto deseable para la ES y con derechos a ésta en

tanto la comprensión de sus resultados académicos y sus disposiciones remitan primordialmente a sus propias capacidades, talentos y sacrificios.

En nuestro análisis damos cuenta también de cómo el Programa se configura como crítica y respuesta ante la imposibilidad del sistema de admisión para reconocer el mérito académico de estudiantes constituidos discursivamente como talentosos en contextos de “vulnerabilidad”. Es en la articulación y tensión entre dicha crítica y el régimen de subjetivación de excepcionalidad meritocrática que el programa despliega sus luchas discursivas para demostrar y posicionar a estudiantes de clases trabajadoras como sujetos no riesgosos para la mantención de la excelencia y calidad académica de las universidades, y a la vez, como legítimos participantes de la ES. En dicha coyuntura discursiva el programa PACE representa a las universidades simultáneamente como espacios excluyentes y como espacios donde grupos sobresalientes de las clases subalternas tienen cabida en la formación de elites.

Esta estrategia discursiva, ha validado la PAA en curso teniendo en cuenta las constricciones institucionales e ideológicas que sostienen el campo de la educación en su conjunto. Sin embargo, notamos que su lógica también da cuenta de un dispositivo que refuerza la imposibilidad de pensar y desplegar políticas orientadas a intervenir en las condiciones estructurales que generan los múltiples desbalances de poder, saber y desigualdades entre los diferentes grupos sociales en situación de exclusión y marginalización tanto dentro como fuera de la ES. En este sentido, y en sintonía con diferentes líneas del pensamiento y la investigación social crítica (e.j., Gill & Orgad, 2018; Martuccelli, 2007; Oksala, 2011), planteamos que dicha estrategia —atravesada por la práctica característica de la gubernamentalidad neoliberal de dar soluciones individualizadas a problemas estructurales (Gill & Orgad, 2018)— expresa una forma de violencia simbólica en la cual las estructuras institucionales que generan las condiciones de exclusión de sujetos y saberes, algunos de los cuales se desean genuinamente socavar, se mantienen primordialmente inalterables.

Pensamos que otras estrategias pueden comenzar a minar el imaginario neoliberal de subjetivación que se sostiene en el campo de la ES y el saber académico. Si bien hoy parece imposible contrarrestar la seducción de las capacidades de autogestión y de la meritocracia, existen discursos contrahegemónicos —feministas, de pueblos originarios en resistencia, de colectivos afrodescendientes tanto en Chile como en América Latina— que imaginan y constituyen nuevos “públicos” y espacios de saber (Fraser, 2013). Junto a dichos espacios es posible pensar en acciones afirmativas que problematicen la organización, jerarquización y distribución de subjetividades, cuerpos, saberes y lenguajes excluidos y subordinados en la ES y lo social.

Más allá de la táctica editorial de textos de la política que componen una subjetividad heroica, competitiva, líder, sacrificial y emprendedora a encarnar por parte de los diferentes sujetos de la PAA, es posible repensar la práctica discursiva fuera del topos y trasladarla hacia la afirmación de saberes, subjetividades y ciudadanías que se manifiestan con insistencia por fuera y en los bordes de la ES. Esto permitiría expandir los espacios y valoración para subjetividades múltiples comunes, y revincularlas con el derecho a la generación de sus conocimientos y formación en la ES, afirmando y ampliando así el campo de subjetividades y saberes a poblar la ES. Siguiendo esta línea, nos parece relevante indagar en las prácticas que desbordan, interpelan y nutren a las acciones afirmativas desde espacios-márgenes, así como también en aquellas que son articuladas por racionalidades que impiden el disenso con las estructuras y posiciones de poder asociadas a las formas actuales de gobierno de la ES.

## Referencias

- Anderson, E. (2008). Affirmative action and Fraser’s redistribution-recognition dilemma. In K. Olson (Ed.), *Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics* (pp. 164-175). Verso.

- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Tusquets Editores.
- Araujo, K. & Martucelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: Reflexiones desde la experiencia chilena. *Educacao e Pesquisa*, 41(Especial), 1503-1518. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>
- Bacchi, C. (2012). Why study problematizations? Making politics visible. *Open Journal of Political Science*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Baez, B. (2003). Affirmative action, diversity, and the politics of representation in higher education. *The Journal of Higher Education*, 74(1), 96-107. <https://doi.org/10.1353/jhe.2003.0004>
- Baez, B. (2004). The study of diversity: The “knowledge of difference” and the limits of science. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 285-306. <https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11772257>
- Bailey, P. (2013). The policy *dispositif*: Historical formation and method. *Journal of Education Policy*, 28(6), 807-827. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.782512>
- 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>
- Berrey, E. (2011). Why diversity became orthodox in higher education, and how it changed the meaning of race on campus. *Critical Sociology*, 37(5), 573-596. <https://doi.org/10.1177/0896920510380069>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2018). Thematic analysis. En P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 1-18). [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6\\_103-1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_103-1)
- Bröckling, U. (2015). *El Self emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación*. Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.
- Castro, J., Frites, C., & Vargas, P. (2016). El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). *Estudio de Casos* (135), 1-11.
- Castro, M., Antivilo, A., Aranda, C., Castro, C., & Lizama, C. (2012). El efecto de la implementación del “cupo de equidad” en la carrera de psicología de la Universidad de Chile. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (10), 161-174. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4420044>
- Childs, P., & Stromquist, N. (2015). Academic and diversity consequences of affirmative action in Brazil. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(5), 792-813. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.907030>
- Cornejo, R., Albornoz, N., & Palacios, D. (2016). Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. *Cinta de Moebio*, (56), 121-135. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2016000200001>
- Cruz Rodríguez, E. (2013). Justicia cultural y políticas públicas: De las acciones afirmativas a las políticas interculturales (una propuesta normativa para el caso de los grupos étnicos). *Vniversitas*, 62(127), 91-125. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.VJ127.jcpp>
- De Souza, E. M. (2019). Ações afirmativas e estereótipos sociais: Desconstruindo o mito da inferioridade cotista. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(75). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3615>
- Deleuze, G. (2006). *Foucault*. University of Minnesota Press.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (2016). *Compendio Estadístico Proceso Admisión 2016*. Recuperado de <https://demre.cl/estadisticas/documentos-2016-compendio-p2016>

- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (2018). *Puntaje Ranking*. Recuperado de <https://psu.demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/puntaje-ranking>.
- Díaz, K., Ravest, J., & Queupil, J. P. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1–19. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.5>
- Díaz-Romero, P. (2005). Alcances de la acción afirmativa en la región andina y el cono sur. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Acción afirmativa: Hacia democracias inclusivas* (pp. 23-43). Fundación Equitas.
- Díaz-Romero, P. (2006). Lograr sociedades más equitativas implica dar mayores oportunidades educativas a los grupos más postergados. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la inclusión en educación superior* (pp. 33-36). Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/DiazRomero.pdf>
- Díaz-Romero, P. (2016). Inclusión y equidad en la educación superior. El desafío de las universidades selectivas. En P. Díaz-Romero (Ed.), *1er Congreso de Inclusión en Educación Superior: Acciones afirmativas para iguales oportunidades* (pp. 11-26). LOM.
- Dirección de Presupuesto (2019). *Evaluación de Impacto del Programa PACE* (Informe Final). Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/597/articulos-189322\\_informe\\_final.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articulos-189322_informe_final.pdf)
- Dudley, L., & Moses, M. S. (2014). Affirmative action matters: social justice in the era of diversity. En L. Dudley & M. Moses (Eds.), *Affirmative action matters: Creating opportunities for students around the world* (pp. 168–176). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315795744>
- Espinoza, O. (2017). Neoliberalismo y educación superior en Chile: Una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los “Chicago Boys”. *Laplage em Revista*, 3(3), 93-114. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201733378p.93-114>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.
- Faúndez, R., Labarca, J.P., Cornejo, M.F., Villarroel, M., & Gil, F.J. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/pel.54.1.2017.2>
- Figuerola, L., & González, M. (2015). Una experiencia de acceso alternativo a la educación superior: Propedéutico USACH-UNESCO “nueva esperanza, mejor futuro”. En C. Zúñiga, J. Redondo, M. López & E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la educación superior. Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 121-136). El Desconcierto.cl.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of Feminism. From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis*. Verso.
- Fraser, N. (2017). From progressive neoliberalism to Trump—and beyond. *American Affairs*, 1(4), 46–64. Recuperado de <https://americanaffairsjournal.org/2017/11/progressive-neoliberalism-trump-beyond/>
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. (J. Varela & F. Alvarez-Uría, Eds.). La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós Ibérica, S.A.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Fundación Equitas (2007). *Políticas públicas para la inclusión social*. Fundación Equitas. Recuperado de [https://issuu.com/fundacion.equitas/docs/propuestas\\_final](https://issuu.com/fundacion.equitas/docs/propuestas_final)

- Garaz, S. (2014). Helping the marginalised or supporting the elite? Affirmative action as a tool for increasing access to higher education for ethnic Roma. *European Educational Research Journal*, 13(3), 295–311. <https://doi.org/10.2304/2Feerj.2014.13.3.295>
- Gil, F., & del Canto, C. (2012). El caso del programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 65-83. <https://doi.org/10.7764/pel.49.2.2012.6>
- Gil, J., & Frites, C. (2015). Claves para la equidad y la eficiencia en las políticas de inclusión en la educación superior. En: P. Díaz-Romero (Ed.), *1er Congreso de Inclusión en Educación Superior: Acciones afirmativas para iguales oportunidades* (pp. 53-66). LOM.
- Gil, F. (25 de octubre de 2017). Carta al director: Programa PACE. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/programa-pace/>
- Gil, F. J., del Valle, R., Villarroel, M., & Fuentes, C. (2019). Caracterización y desempeño académico de estudiantes de acceso inclusivo PACE en tres universidades Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259–271. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200259>
- Gill, R., & Orgad, S. (2018). The amazing bounce-backable woman: Resilience and the psychological turn in neoliberalism. *Sociological Research Online*, 23(2), 477–495. <https://doi.org/10.1177/1360780418769673>
- González, Á. (2018). *Transición con equidad hacia universidades selectivas: El caso de las Vías de Acceso Inclusivo en la Universidad de Santiago*. Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940605.pdf>
- Hermida, J. (2007). Acciones afirmativas e inclusión educacional en Brasil. En F. López (Ed.), *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos* (pp. 193-228). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/segrera/00CredySum.pdf>
- Koljatic, M., & Silva, M. (2012). Opening a side-gate: Engaging the excluded in Chilean higher education through test-blind admission. *Studies in Higher Education*, 38(10), 1427-1441. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.623299>
- Lepe-Carrión, P. (2015). Intercultural education in Chile: Colonial subjectivity and ethno-governmental rationality. *Sisyphus-Journal of Education*, 3(3), 60–87.
- Ley N° 20.798 Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, del 6 de diciembre de 2014
- Ley N° 20.890. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 26 de diciembre de 2015
- Ley N° 20.981. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 15 de diciembre de 2016
- Ley N° 21.053. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de diciembre de 2017
- Ley N° 21.125. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 28 de diciembre de 2018
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la educación*, 37, 61-97. <https://doi.org/10.31619/caledu.n37.87>
- Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. In C. Román (Ed.), *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile* (pp. 11–27). Universidad Católica Silva Henríquez-Conicyt.
- Littler, J. (2013). Meritocracy as plutocracy: The marketising of “equality” under neoliberalism. *New Formations*, 80(80), 52–72. <https://doi.org/10.3898/NewF.80/81.03.2013>
- Lizama, O., Gil, F. J., & Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile* (2 ed). Editorial Universidad de Santiago de Chile.

- Lloyd, M. (2016) Una década de políticas de acción afirmativa en le educación superior brasileña: Impactos, alcances y futuros. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.002>
- Loango, A. O., & Da Silva, M. N. (2017). Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. *Educación Superior y Sociedad*, 20(20), 131–155.
- Martucelli, D. (2007). *Cambio de rumbo*. LOM.
- Micin, S., Farías, N., Carreño, B., & Urzúa, S. (2015). Beca nivelación académica: La experiencia de una política pública aplicada en una universidad chilena. *Calidad en la educación*, 42(1), 189-208. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000100007>
- Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195 – 225. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a10.pdf>
- Ministerio de Educación (2014). *Fundamentos del PACE*. Recuperado de [http://www.uchile.cl/documentos/fundamentos-del-pace\\_110549\\_5\\_5112.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/fundamentos-del-pace_110549_5_5112.pdf)
- Ministerio de Educación (2015). *Cuenta pública 2015*. Recuperado de [http://www.cpu.cl/portal\\_/wp-content/uploads/2015/05/2015\\_sectorial\\_ministerio-educacion.pdf](http://www.cpu.cl/portal_/wp-content/uploads/2015/05/2015_sectorial_ministerio-educacion.pdf)
- Ministerio de Educación (2017). *Sobre el Programa PACE. Trayectoria*. Recuperado de <https://pace.mineduc.cl/trayectoria/>
- Ministerio de Educación (2018a). *Orientaciones técnicas para los componentes de preparación en la educación media y de acompañamiento en la educación superior*. Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2018/instrumentos/PACE/OrientacionesTecnicasPACE2018.pdf>
- Ministerio de Educación (2018b). *Informe matrícula 2018 en educación superior en Chile*. Recuperado de [https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informe%20matricula%202018\\_sies.pdf](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informe%20matricula%202018_sies.pdf)
- Morley, L. (2012). Gender and access in commonwealth higher education. En Allen, W.R., Teranishi, R.T. & Bonous-Hammarth, M. (Eds.), *As the world turns: Implications of global shifts in higher education for theory, research and practice* (Advances in Education in Diverse Communities, Vol. 7; pp. 41-69). Emerald Group Publishing. [https://doi.org/10.1108/S1479-358X\(2012\)0000007005](https://doi.org/10.1108/S1479-358X(2012)0000007005)
- Moses, M., Yun, J., & Marin, P. (2009). Affirmative action's fate: Are 20 more years enough? *Education Policy Analysis Archives*, 17(17), 1–38. <https://doi.org/10.14507/epaa.v17n17.2009>
- Muñoz, D., & Blanco, M (21 de octubre de 2017). Programa Pace: Solo 25% de los cupos para alumnos son utilizados. *La Tercera*. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/programa-pace-solo-25-los-cupos-alumnos-utilizados/>
- Oksala, J. (2011). Violence and neoliberal governmentality. *Constellations*, 18(3), 474–486. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8675.2011.00646.x>
- Peña, M., & Toledo, C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 496–518. <https://doi.org/10.1590/198053143752>
- Pérez, P. & López, L. (2016). Perspectivas conceptuales sobre el desempeño académico de los estudiantes y sus implicancias para las intervenciones orientadas al mejoramiento de la retención en instituciones de educación superior. En P. Díaz-Romero (Ed.), *1er Congreso de Inclusión en Educación Superior: Acciones afirmativas para iguales oportunidades* (pp. 27-51). LOM.
- Pitton, V. (2007). Disentangling Chile's authoritarian neoliberalism and its effects: The downfall of public higher education and its implications for equitable access. *Critical Studies in Education*, 48(2), 249–267. <https://doi.org/10.1080/17508480701494267>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2017a). *Levantamiento de información para el seguimiento a la implementación del PACE*. Recuperado de [https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/502/INFORME%20FINAL\\_PACE%20VF%2026-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/502/INFORME%20FINAL_PACE%20VF%2026-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2017b). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Recuperado de [http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf](http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf)
- Popkewitz, T. (2013). The sociology of education as the history of the present: Fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 439–456. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.717195>
- Popkewitz, T. (2020). The paradox of research: The good intentions of inclusion that excludes and abjects. *European Educational Research Journal*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/1474904120915391>
- Premdas, R. (2016). Social justice and affirmative action. *Ethnic and Racial Studies*, 39(3), 449–462. <https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1109681>
- Restrepo, E. (2013). Acción afirmativa y afrodescendientes en Colombia. En E. Restrepo (Ed.), *Estudios afrocolombianos hoy: Aportes a un campo transdisciplinario* (pp. 249–266). Editorial Universidad del Cauca.
- Román, C. R. (2013). Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 263–278. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000200017>
- Sales, S., & Moses, M. S. (2014). Brazil: Enhancing opportunity and justice through new affirmative action policies for black and mixed-race students. En L. Dudley & M. Moses (Eds.), *Affirmative action matters: Creating opportunities for students around the world* (pp. 126–143). Routledge.
- Schwartzman, L. F., & Paiva, A. R. (2016). Not just racial quotas: Affirmative action in Brazilian higher education 10 years later. *British Journal of Sociology of Education*, 37(4), 548–566. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.973015>
- Simbürger, E. (2013). Moving through the city: Visual discourses of upward social mobility in higher education advertisements on public transport in Santiago de Chile. *Visual Studies*, 28(1), 67–77. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2013.765219>
- Simbürger, E., & Donoso, A. (2018). Key elements in the naturalisation of neoliberal discourse in higher education in Chile. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1512953>
- Stulberg, L. M., & Chen, A. S. (2014). The origins of race-conscious affirmative action in undergraduate admissions: A comparative analysis of institutional change in higher education. *Sociology of Education*, 87(1), 36–52. <https://doi.org/10.1177/0038040713514063>
- Treviño, E., Scheele, J., & Flores, S. M. (2014). Beyond the test score: A mixed methods analysis of a college access intervention in Chile. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 255–265. <https://doi.org/10.1177/1558689814527940>
- Varas, A. (2005). Acción afirmativa, desarrollo e integración social. En P. Diaz-Romero (Ed.), *Acción afirmativa: Hacia democracias inclusivas* (pp. 9-14). Fundación Equitas.
- Veiga, A., & Corcini, N. (2013). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En R. Cortés & D. Marín (Eds.), *Gubernamentalidad y educación: Discusiones contemporáneas* (pp. 105-112). Recuperado de [http://biblioteca.idep.edu.co/libros/Gubernamentalidad\\_Web.pdf](http://biblioteca.idep.edu.co/libros/Gubernamentalidad_Web.pdf)
- 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>
- Walkerdine, V. (2003). Reclassifying upward mobility: Femininity and the neo-liberal subject. *Gender and Education*, 15(3), 237–248. <https://doi.org/10.1080/09540250303864>
- Walkerdine, V. (2011). Neoliberalism, working-class subjects and higher education. *Contemporary Social Science: Journal of the Academy of Social Sciences*, 6(2), 255–271. <https://doi.org/10.1080/21582041.2011.580621>
- Ward, S. (2012). *Neoliberalism and the global restructuring of knowledge and education*. New York and London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203133484>
- Williamson, G., & Navarrete, S. (2014). Cooperación internacional y educación intercultural bilingüe en Chile: Cuatro casos en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 19–43. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100003)
- Young, M. (1994). *The rise of the meritocracy. 1870-2033. An essay on education and equality*. Penguin.

## Sobre los Autores

### Jocelyn Briones-Barahona

Universidad Diego Portales/Universidad Alberto Hurtado

Jocelyn.briones.barahona@gmail.com

Jocelyn Briones-Barahona Psicóloga educacional y Magíster en Política Educativa en la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente se desempeña como profesional en la Dirección de Apoyo al Aprendizaje e Inclusión Educativa en la Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8404-2790>

### Daniel Leyton

Universidad Alberto Hurtado

dleyton@uahurtado.cl

Daniel Leyton es Sociólogo y Doctor por la Universidad de Sussex, Reino Unido. Actualmente es académico del Departamento de Política Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Sus líneas de investigación son políticas educativas, subjetividades y desigualdades.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2472-9835>.

\* Ambos autores contribuyeron en un 50% de la redacción de este artículo.

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 136

14 de septiembre 2020

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

---

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

**María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil