

¿Puede la acción afirmativa restituir derechos?: Encrucijadas de un programa de acceso inclusivo a la educación superior en el Chile neoliberal*

*Can affirmative action restore rights? Crossroads of a program
for inclusive access to higher education in neoliberal Chile*

NATALIA SLACHEVSKY AGUILERA

Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.

✉ nslachevsky@gmail.com

[orcid.org/0000-0003-1994-4805]

VICTORIA PAZ MOREAU ROJAS

Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.

✉ vico.moreau@gmail.com

[orcid.org/0000-0002-5211-1170]

RESUMEN

Frente a las brechas de acceso a la educación superior, el Gobierno de Chile creó el 2014 un programa de acción afirmativa con el objetivo de restituir el derecho a ese nivel educativo: el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). A siete años de su implementación, este estudio analiza los principios ligados a la acción afirmativa, que dan origen al programa, junto a la transformación de sus alcances y sustentos, argumentando que existiría una contradicción entre la acción afirmativa y el propósito explícitamente declarado de la restitución de un derecho social. Dentro del mismo análisis, se postula que la evolución de ciertos criterios de focalización podría dar cuenta de una inflexión desde el paradigma neoliberal hacia un nuevo paradigma de lo público. Para estos efectos, el estudio propone un análisis de documentos gubernamentales desde una perspectiva socio-histórica de la política, pudiendo aportar a las decisiones educativas dentro del contexto político nacional y latinoamericano.

PALABRAS CLAVE: acceso a la educación, derecho a la educación, educación superior, justicia educacional, política educacional.

* Proyecto financiado por el Convenio de transferencia de recursos entre el Ministerio de Educación y Universidad Católica Silva Henríquez para el Programa de Acceso a la Educación Superior, "PACE" (UCS 2077).

ABSTRACT

In response to the higher education access gap, in 2014, the Chilean government created an affirmative's action program with the objective of restoring the right to accessing to this educational level; the Program for Accompaniment and Effective Access to Higher Education ('PACE' as the acronym in Spanish). Seven years after its implementation, this study analyzes the principles linked to this affirmative action that originated the Program, along with the transformation of its scope and sustainability. We argue that there would be a contradiction between affirmative action and the explicitly stated purpose of the restitution of a social right. Within the same analysis, it is stated that the targeting criteria evolution could reveal a shift from the neoliberal paradigm towards a new public paradigm. To this end, the study proposes an analysis of government documents from a socio-historical perspective of policy, allowing to contribute to educational decisions in the national and Latin American political context.

KEY WORDS: Access to education, right to education, higher education, educational justice, education policy.

INTRODUCCIÓN

Latinoamérica es una de las regiones más desiguales del mundo, lo que se refleja en la desigualdad de ingresos de sus habitantes, así como también en otros índices de desarrollo humano (PNUD, 2019). En ese contexto, el creciente clima de conflicto social y político en la región era predecible, y su denominador común es la demanda de derechos y mecanismos que faciliten el acceso a los mismos.

Los gobiernos latinoamericanos han debido proponer soluciones para disminuir esas brechas, desplegando una diversidad de mecanismos que reconocen poblaciones subrepresentadas en determinados espacios o en el ejercicio de sus derechos, entre las que destacan en estas últimas décadas las políticas de acción afirmativa. Aun cuando algunas acciones recientes se centran en leyes de cuotas laborales como el cupo laboral trans/travesti en Argentina o la Ley de Inclusión laboral chilena destinada a personas en situación de discapacidad, según Claro, "el sector de la educación es uno de los que recoge mayor reflexión -académica y a nivel de tomadores de decisiones- respecto de la centralidad de la aspiración de equidad y de la importancia de la acción afirmativa" (Claro et al. 2005, p.38). En efecto, con la masificación del sistema educativo y las expectativas de movilidad social que se han concentrado en la educación, las discusiones en torno a la equidad e inclusión en la educación superior, así como en las formas de hacerse cargo de la justicia educativa, han adquirido mayor relevancia.

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) es una de las principales políticas de acción afirmativa en Chile, y tiene por propósito restituir

el derecho a la educación superior. Este artículo busca entender desde una perspectiva sociohistórica las elecciones que se hicieron en el diseño del programa y analizar las tensiones que se originan en su desarrollo, así como sus alcances, a fin de generar aprendizajes que aporten en la elaboración o modificación de políticas públicas basadas en acciones afirmativas, enfoque de derechos, perspectivas de focalización o universalización, particularmente atingentes por el momento social-constituyente que se vive en Chile. Dos perspectivas analíticas: la sociología histórica de lo político y la teoría del actor estratégico, nos permitirán interpretar esta acción afirmativa a través de documentos fundantes y estructurantes del programa, así como de aquellos que dan cuenta de su evolución.

En lo que sigue, el escrito se organiza de la siguiente manera. En primera instancia, se presentan algunos antecedentes contextuales acerca de las Políticas de Acción Afirmativa (en adelante PAA) y del Programa PACE. En segundo lugar, se presenta el marco teórico que permitirá interpretar y comprender la evolución del programa desde las perspectivas analíticas señaladas. Luego, se señala la metodología de análisis empleada, el método de codificación de la teoría fundamentada en textos gubernamentales que se detallan. Finalmente se presentan dos secciones de análisis y discusión en torno al fondo y la forma de la acción pública, a través del estudio de caso de un dispositivo en particular, el PACE. Las preguntas que guiarán el relato se detallan a continuación: ¿Puede una acción afirmativa restituir un derecho social? ¿Puede una acción focalizada tener una perspectiva de universalización? ¿Se puede a través de un programa público impulsar un nuevo paradigma para entender la educación? Se presentan al final las conclusiones.

CONTEXTO Y ANTECEDENTES

Políticas de acción afirmativa

La PAA es una forma de discriminación positiva que busca remediar injusticias pasadas y presentes tales como la discriminación racial o la exclusión social (Villalobos et al. 2017). El concepto de acción afirmativa se empezó a utilizar en Estados Unidos a principios de 1970 para referir a las medidas que permitían garantizar igualdad de oportunidades de la población y, de este modo, avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa (Velasco, 2007). Se fundamentó en la equidad, un principio de justicia teorizado por John Rawls, en el que se aboga por la igualdad formal, de derecho, para igualar oportunidades, asegurando una mejor situación a los más desposeídos y preservando la libertad individual: “aquellos que están en el mismo nivel de talento y de capacidad y que tienen el mismo deseo de utilizarlas, debiesen tener las mismas perspectivas de éxito, independientemente de su posición inicial” (Rawls, 1997, p. 104). En otros términos, se trata de neutralizar desigualdades de acceso y de condiciones de vida para que los individuos estén en el mismo punto de partida y puedan acceder a todas las posiciones sociales que propone la sociedad, asumiendo tácitamente que

el talento y las capacidades están igualmente distribuidas en la población. La igualdad de oportunidades se ha vuelto así el ideal de los modelos de desarrollo occidental, y el principio de justicia dominante (Dubet, 2010).

En la Educación Superior (ES), en particular, el principio de igualdad de oportunidades, junto con el de igualdad de resultados (que se basa en el principio de justicia correctiva/distributiva) ha sido utilizado para justificar la implementación de PAA, y dar un trato preferencial a grupos marginados o discriminados de este nivel educativo, al que se le reconoce la vulneración histórica de un derecho social o colectivo (Villalobos et al. 2017). El conjunto de acciones correctivas de las PAA tiene la finalidad de mejorar las oportunidades relativas del grupo vulnerado, garantizándoles condiciones de partida similares a las de otros grupos a fin de incrementar su representación, permitiéndoles de este modo una mayor integración social (Varas & Díaz-Romero, 2013). Los marginados deben por lo tanto ser categorizados, reconocidos como sujetos vulnerados para poder beneficiarse del trato preferencial y revertir las prácticas de exclusión, y se les exige el cumplimiento de ciertos criterios, categorías o requisitos, vale decir, no sólo la idoneidad, sino la pertenencia al grupo “sojuzgado” para poder ser admitido en la regulación o PAA (Saba, 2013).

Lo anterior, no dista de la definición de política focalizada, que identifica como sujeto de derecho a un grupo particular de la población, al cual se circunscribe el beneficio de las acciones correctivas. Focalizar consiste en concentrar los recursos disponibles en una población de beneficiarios potenciales, claramente identificada, y luego diseñar el programa o proyecto con que se pretende atender un determinado problema o necesidad insatisfecha, teniendo en cuenta las características de esa población, a fin de elevar el impacto o beneficio potencial per cápita. Tal como lo definió la CEPAL: “se puede considerar necesario dar un tratamiento preferencial a ciertos grupos de la población (niños, ancianos, impedidos, etc.), es decir, convertirlos en grupos focales o poblaciones designadas como objetivo de la política social, con lo cual determina quiénes serán los beneficiarios” (CEPAL et al. 1995, p. 14).

En Chile, el análisis de las PAA ha estado centrado principalmente en los resultados y evaluaciones de las mismas, aun cuando existen ciertos estudios, como el de Briones y Leyton (2020) que proponen miradas más novedosas, cuestionando las subjetividades que éstos podrían estar fomentando, en este caso en particular, el modo en que el mismo Programa PACE refuerza la excepcionalidad meritocrática en tanto forma de resolver la inclusión y el derecho a la ES. En esta investigación también nos interesa abordar el vínculo entre las PAA y la forma de resolver problemáticas de justicia educativa y derecho social, pero no desde la perspectiva de la subjetivación, sino más bien desde una perspectiva política y estructural, indagando en cómo el dispositivo responde a sus objetivos.

Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior

En ese sentido, para situar el caso de estudio, cabe mencionar que uno de los principales desafíos del segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) fue dar respuesta a las masivas movilizaciones por la educación, las que con los años se han transformado en el núcleo del conflicto social en Chile (Villalobos, 2018). Éstas daban cuenta no sólo de un cuestionamiento estructural del sistema educacional, sino también de una oposición a la legitimidad de la racionalidad neoliberal, trastocando profundamente las discusiones del campo político-institucional (Muñoz & Durán, 2019). En dicho contexto, la reforma educacional propuesta por la entonces Presidenta prometió atender estas demandas sociales, aglutinándolas en dos ejes de acción: por una parte, garantizar de forma transversal la calidad educativa y, por otra, fortalecer la educación pública (Bachelet, 2013), ejes que se inscriben en distintos paradigmas de la concepción educacional, el paradigma neoliberal versus el de lo público (Alarcón & Donoso, 2018).

Dentro del conjunto de acciones que componen esta reforma educacional, se estipuló como prioridad gubernamental un programa para incrementar la equidad en el acceso a la Educación Superior (ES). El documento programático determinaba que “en los 100 primeros días de gobierno iniciaremos la puesta en marcha del programa, con la preparación y apoyo a jóvenes, que partirá con alumnos de 3° año medio que ingresarán a la universidad el 2016” (Bachelet, 2013, p. 21).

Dicha iniciativa se denominó Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, cuyo objetivo explícito y declarado es restituir el derecho efectivo a la ES, es decir, el derecho del estudiantado de acceder y tener apoyo para seguir la formación, y así, conseguir la titulación. Esto da cuerpo a los dos componentes originales del programa, que brindan apoyo al estudiantado desde una perspectiva académica y psicosocial: por un lado, la preparación en la enseñanza media (EM), que se encarga de la preparación para los estudios terciarios del estudiantado de tercero y cuarto medio y del acceso a quienes cumplan los requisitos señalados más adelante y, por otro lado, el acompañamiento en la ES, que debe propiciar la permanencia una vez se accede a dicho nivel.

Para acceder a la ES, el estudiantado de los liceos de enseñanza media joven diurna que hacen parte de la red PACE deberá cumplir ciertos requisitos habilitantes: (1) Rendir la Prueba de Admisión, sin que sea considerado su puntaje. (2) Egresar dentro del 15% de mejor rendimiento de su establecimiento educacional o a nivel nacional y (3) Haber cursado, al menos tercero y cuarto medio, en un liceo PACE (Ministerio de Educación, 2017).

MARCO TEÓRICO

Para abordar las preguntas formuladas, este artículo propone explorar la génesis del PACE desde una perspectiva socio-histórica que permita entender los principios, evo-

luciones y alcances del programa. Las herramientas conceptuales que permitirían abordar las dimensiones que este estudio propone, se centran en dos perspectivas analíticas que se detallan a continuación:

Sociología histórica de lo político

Para entender el desarrollo de la política, se va a privilegiar una mirada socio-histórica. En efecto, la sociología, y de manera más extensa las ciencias sociales, no pueden disociarse de la historia. Jean Claude Passeron afirmaba al respecto que los acontecimientos “siempre les son dados en el devenir del mundo histórico, que no ofrece ni repetición espontánea ni posibilidad de aislar variables de laboratorio” (Passeron, 2006, p. 81). Esta definición ha favorecido, particularmente en la escuela francesa, el desarrollo de convergencias epistemológicas y metodológicas entre historia, sociología y política.

Es en esta hibridación que surge la sociología histórica, que se define por “innovaciones radicales en el campo teórico y metodológico: concebir realidades sociales como acontecimientos y procesos temporales y hacerlas comprensibles por medio de narraciones” (Ramos Torre, 1993, p. 10). De este modo, se trata de un enfoque que indaga en la temporalidad de los eventos, la capacidad de los actores para actuar en ellos y en los procesos que se desprenden de éstos. Existe, sin embargo, una amplia diversidad de sociologías históricas, particularmente por las diversas interpretaciones relacionadas a la linealidad de la temporalidad (Corcuff, 2012). Lo importante, como señala Yves Déloye, es “escuchar la polifonía de los tiempos de lo político” (Déloye, 2007, p. 24). En efecto, este mismo autor plantea: “teniendo acceso a la noción de trayectoria y de estrategia, la sociología histórica interpretativa tiene la intención de restituir la acción propia de los actores. Su propósito es dar cuenta del sentido que éstos invierten en la historia, como de los contextos que se imponen a ellos” (Déloye, 2007, p. 25).

Es en este sentido que los instrumentos de la sociología histórica de lo político nos van a permitir revisar la génesis de la política pública y mostrar las maneras concretas en que ideas, intereses e instituciones interactúan y se articulan en cada momento. El desafío será “seguir paso a paso el camino de la decisión y de entender por qué y cómo una decisión termina por ser -o no ser- tomada” (Prost, 1997, p. 114).

Abordar la construcción de política pública desde una perspectiva interdisciplinaria nos permite trabajar con epistemologías mixtas. Cabe destacar que, en este estudio, la noción de “política pública” que vamos a utilizar ira en el mismo sentido que aquella de “acción pública” utilizada por Durán, quien la define como “el producto de un proceso social, que tiene lugar en un tiempo dado, al interior de un cuadro que delimita el tipo y el nivel de recursos disponibles a través de esquemas interpretativos y de elección de valores” (P. Durán en Van Zanten, 2004, p. 23).

Teoría del actor estratégico

En el análisis de la trayectoria de la acción política, los actores van a tener un rol sustancial. La teoría del actor estratégico, desarrollada por Crozier y Friedberg, subentiende la acción pública como el resultado del conflicto entre los actores, en función de la posición que éstos ocupan en el sistema (Crozier & Friedberg, 2014). En ese sentido, la decisión política se presenta como el fruto de una co-construcción, en la que los conceptos de “juego” de actores, que determina la relación entre ellos y el sistema, y de poder son fundamentales. De este modo, a menudo encontraremos acciones y elecciones cuyos efectos no fueron necesariamente deseados por los actores políticos, que podrán incluso ir contra los fines inicialmente decididos, pero que se configuran en la imbricación del contexto con el movimiento de los actores.

En la ciencia política se utilizan herramientas de institucionalismo racionalista para abordar esta perspectiva, o lo que se ha llamado también el institucionalismo centrado en los actores (Scharpf, 1997). De este modo, se subentienden las instituciones como producto de acciones humanas: “las instituciones son el resultado del juego consciente de los actores y son endógenas, producto de las preferencias de éstos. De ahí que se defina a las instituciones como las reglas formales de un recurrente juego político o social” (Zurbriggen, 2006, p.69).

Para entender la orientación, la elaboración y la ejecución de la política educativa, se pretende dar una lectura al análisis de la evolución de las políticas públicas desde un enfoque clásico de la sociología de los actores y del conflicto, que paulatinamente van a ir moldeando la política del área. Utilizaremos por lo tanto diversas corrientes y teorías, de la sociología política a la teoría de las organizaciones, el conjunto en el campo de la sociología de los actores, de la acción colectiva. Estas diferentes herramientas de análisis nos permitirán entender mejor las relaciones de poder y la interacción que tienen lugar en la estructura interna de la organización gubernamental, su sistema de acción.

El aparato de Estado se considera generalmente como una gran institución, una superestructura burocrática institucionalizada. Se trata sin embargo de un espacio lleno de zonas “grises”, que no está predeterminado, “un espacio de acción y de competencia permeable a los conflictos de valor y de normas que atraviesan la sociedad” (Déloye, 2007, p.46). Tendremos entonces que examinar la articulación de las problemáticas, de los actores y de los contextos institucionales para comprender la política educativa en su conjunto.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta a los objetivos propuestos, este artículo analiza material fundante y estructurante del PACE, y propone una discusión crítica relativa a los principios y alcances del programa. Situando por una parte los principios de esta acción pública relativos al sentido de la justicia en el que se basa y transita, mostrando una mirada del programa como una propuesta dinámica del dispositivo para concebir y materializar el propósito de restituir cierta justicia educacional.

Tabla 1: Resumen de textos analizados

Tipo de documento	Documento	Autor	Año
2	Programa de gobierno Michelle Bachelet 2014-2018	Bachelet M.	2013
1	Formulario de presentación de programas sociales nuevos para la evaluación EXANTE	Bachs J. Gabinete Subsecretaría Educación - MINEDUC	2014
2	Sentidos del Programa PACE	Gabinete Subsecretaría Educación - MINEDUC	2015
1	Fundamentos del PACE	Gabinete Subsecretaría Educación - MINEDUC	2015
2	Resolución Exenta N°680. Establece Programa de Acceso a la Educación Superior, PACE	Subsecretaría Educación MINEDUC	2015
1	Minuta de cambios en la matrícula de establecimientos PACE	Centro de Estudios MINEDUC	2015
3	Estudio de seguimiento a la implementación del programa de acompañamiento y acceso efectivo (PACE)	Castillo J., Ramaciotti L. & Venegas J.I.	2015
1	Modelo PACE 2017	Equipo Coordinador Programa PACE MINEDUC	2017
3	Primeros análisis sobre indicadores directos e indirectos del Programa PACE, cohorte 2015 y 2016 de los establecimientos pilotos	Cerda E. & Ubeira F.	2017
3	Evolución de las coberturas de admisión PACE	Equipo Coordinador Programa PACE MINEDUC	2018
2	Términos de referencia, orientaciones técnicas y convenio PACE 2018	Departamento de Fortalecimiento Institucional - Subsecretaría Educación MINEDUC	2018

Fuente: Elaboración propia.

A través del análisis del sentido de la justicia en la acción pública, particularmente en el sistema educacional, desvestimos el PACE como un programa que intenta redefinir la manera en que el Estado se hace cargo de la exclusión que su propio sistema de acceso genera. Y en el ejercicio de esa redefinición, postulamos que da cuenta de cambios trascendentales en la forma de entender la educación como un derecho y en buscar mecanismos institucionales para materializarlo como tal.

En este trabajo nos concentramos en textos que dan cuenta de la forma que va adoptando el PACE, y que consideramos esenciales para graficar las tensiones y las definiciones que van moldeando al mismo. La selección de textos, que se presentan en la Tabla 1, consideró principalmente documentos del Ministerio de Educación (Mineduc) que se pueden clasificar en:

1) Documentos internos que permiten bajar conceptos a un plano operacional, y van dando cuenta de momentos de inflexión de la acción pública. 2) Documentos oficiales gubernamentales. 3) Estudios e investigaciones en torno al programa.

Los textos seleccionados se analizaron en relación a las definiciones de sentido y direccionalidad adoptadas como política de acción afirmativa, las características particulares que le van dando forma al programa y su temporalidad. Se utilizó la teoría fundamentada,

aplicando procesos de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2012), lo cual nos permitió identificar conceptos tales como sentido de la política, igualdad de oportunidades, educación pública y población objetivo. A partir de estos códigos, el análisis buscaba identificar los discursos emergentes, su coherencia y su mutación. Esto permitió organizar la discusión en torno a los principios y alcances del programa como se presenta más abajo.

ANÁLISIS / DISCUSIÓN

Principios y tensiones que fundamentan el programa

En este apartado vamos a visibilizar y analizar la tensión que está en el origen del Programa PACE, entre su objetivo de restituir un derecho social y la forma que adopta para su implementación, un programa de focalización selectiva que se inscribe dentro de la PAA, para sostener que una acción afirmativa no puede restituir un derecho social. Con este propósito, iremos definiendo y distinguiendo los conceptos de derecho social frente al de derecho individual, así como el principio de focalización frente a la universalización. Este marco conceptual nos permitirá entender de mejor manera dónde se sitúa retóricamente el programa y la distancia de éste con la morfología que adopta.

La resolución que establece formalmente el programa enuncia: “PACE concibe la educación como un derecho social” (Establece Programa de Acceso a la Educación Superior, PACE, 2015, p. 1). El Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales establece que hay prestaciones básicas que deben ser garantizadas por el Estado para que los individuos que componen una sociedad puedan sobrevivir y realizarse como seres humanos libres (Asamblea General de la ONU, 1966). En estos términos, la noción de ciudadanía no se reduce a garantizar las libertades básicas a través de los derechos civiles y políticos, sino que se requiere igualmente garantizar prestaciones, bienes o servicios básicos tales como salud, educación o seguridad social, los que permiten a estas personas ejercer su libertad y autonomía. De modo que, los derechos sociales -que aparecen en las constituciones del siglo XX- dan cuenta de la extensión de los derechos fundamentales y buscan garantizar la reducción de las desigualdades económicas y sociales (Ferrajoli, 2006).

Ahora bien, formular el derecho social como un fundamento de la ciudadanía implica entender que existen aspectos del bienestar y de la seguridad material que son de responsabilidad colectiva y que descansan en la cooperación y en la realización recíproca (Marshall, 1997). Los derechos sociales no se conciben como derechos individuales, sino que se trata más bien de un derecho de colectividad, que refiere a la construcción de una comunidad política y se basa en la cooperación y en la responsabilidad colectiva, de modo que difiere de la lógica jurídica dominante, la del derecho liberal (Atria, 2014).

En ese sentido, el PACE no sólo reconoce la ES como un derecho social -y, en consecuencia, sustrato de la ciudadanía-, sino que reconoce también que el derecho no se cumple.

La evidencia de esta carencia es lo que da cuerpo al programa, que pretende devolver a los estudiantes meritorios de contextos vulnerados el derecho de acceder y permanecer en la ES¹. En efecto, los sesgos de los instrumentos que estructuran el sistema de admisión a la ES (Koljatic & Silva, 2011; Pearson, 2013) así como los riesgos de deserción vinculados al nivel socioeconómico del estudiantado (González-Ramírez & Pedraza-Navarro, 2017; Zwick, 2012) imposibilitan que se haga efectivo el derecho para este grupo, por lo que el PACE, en tanto acción afirmativa (Ministerio de Educación, 2017) busca corregir esta situación.

Así, el PACE reconoce a los estudiantes de contextos vulnerados -que viven en condiciones de pobreza y tienen alto riesgo de fracaso escolar²- y con buen desempeño escolar como el grupo discriminado estructuralmente, al que se le ha transgredido su derecho a la ES, tanto desde la perspectiva del acceso como de la permanencia.

Al respecto, Varas y Díaz-Romero (2013) plantean que la PAA como mecanismo de política se distingue claramente de aquel de las políticas compensatorias y/o focalizadas conforme a criterios de pobreza. Según las autoras, este tipo de acción no se limita a superar la pobreza, sino que enfrenta la desigualdad como problemática social, algo nuevo en las aspiraciones de la política latinoamericana, que ha tenido la tendencia de institucionalizar la desigualdad (Engerman & Sokoloff, 2002). La PAA se inscribiría entonces en un cuadro más amplio que el de acabar con la miseria, en el que se despliegan intervenciones heterogéneas, con énfasis en diferentes dimensiones discursivas y dirigidas a diversas categorías sociales (Leyton, 2010), para alterar el patrón de desigualdad. En este campo es donde observamos un conflicto de principios en la idea misma de acción afirmativa constitutiva del PACE, tanto en relación con la manera de incorporar el concepto de derecho social como un derecho liberal, como en concebir la intervención a través del principio de focalización. Si bien estas tensiones se entrelazan, intentaremos distinguirlas para hacer más clara la discusión.

En relación con el derecho social, para poder incorporarlo al pensamiento jurídico dominante -entiéndase, al derecho liberal-, se procede a sacarlo de esa esfera, imponiéndose así la óptica contractualista, que iguala el derecho social al derecho individual, y lo simplifica, reconociéndolo como el derecho a un mínimo: la PAA funciona bajo este razonamiento. Es así cómo se protege a los individuos de la pobreza, pero se neutraliza el potencial transformador del derecho social, alejándolo de la posibilidad de alcanzar un ideal de igualdad. Al entender el derecho social como un injerto del derecho liberal, se desnaturaliza la idea misma de derecho social como derecho universal, de ciudadanía y de responsabilidad colectiva, y se lo hace funcional a la estructura normativa neoliberal, como un derecho a un mínimo, un derecho individual, exigible jurídicamente (Atria, 2014). En esta lógica de carencia, lo que se ofrece es una oportunidad, un beneficio, no un derecho.

En términos prácticos, para ajustar el derecho de la ES al principio de universalidad

¹ La ES es considerada según la declaración universal de DDHH, así como según la constitución política de Chile, como un derecho según los méritos respectivos.

² Según la definición de los indicadores de la JUNAEB que se usan para categorizarlos como tal.

-es decir, que es para todos quienes lo merecen, independientemente de su condición, raza, género, religión o nacionalidad-, se busca incorporar al grupo excluido. Cabe señalar que en este artículo nos referiremos a la focalización en términos estructurales, es decir, el grupo de liceos seleccionados, y no a la focalización relativa al cupo habilitado para cada uno de ellos, que implica otras problemáticas vinculadas a la subjetividad neoliberal que refuerza la PAA (Briones & Leyton, 2020). Paradójicamente, es la universalidad como principio la que justifica la focalización. Ahora bien, dentro del paradigma neoliberal, el modo natural de provisión es el mercado, de modo que la focalización direcciona el gasto hacia quienes no tienen acceso al mercado, lo que hoy se ha vuelto hegemónico, estructurando permanentemente el gasto social. Pero ¿cuál es el problema con este principio de focalización?

El modelo asume que a través de la focalización se va a posibilitar una redistribución de recursos y, en consecuencia, la consagración del derecho social. El problema constitutivo del principio de focalización es que asume al mercado como distribuidor, el que por su naturaleza -ya que se estructura en un sistema de precios- produce diferenciación: el vínculo entre mercado y segregación es originario. Tal como CEPAL lo define, “[la focalización] se basa en la idea de segmentación del mercado y en la consecuente necesidad de responder a ella, elaborando una oferta que se adecue al segmento al que interesa llegar” (CEPAL et al. 1995, p. 13). Luego, la focalización no puede resolver el problema de la desigualdad o de la segregación, sino que apunta hacia el problema de la pobreza para que, quienes no acceden al mercado, puedan hacerlo, asumiendo necesariamente las consecuencias empíricas que éste crea, entre ellas, la segregación. La política focalizada no se funda en el reconocimiento constitucional de derechos colectivos, ni en un compromiso estatal con la solidaridad, sino que representa una medida compensatoria hacia el grupo de individuos en situación de desventaja, de apoyo asistencialista que desmaterializa los derechos sociales (Adelantado & Scherer, 2008) y es insuficiente para -ni es su propósito- transformar la estructura social que está en el origen de la desigualdad.

En tal sentido, la acción afirmativa corrobora discursivamente el vínculo entre la política pública y los derechos sociales que se intenta consolidar en Chile desde el año 2000, a través de la retórica del derecho a la protección social. La política social, hasta entonces residual y temporaria, tomó una nueva forma centrada en una perspectiva del umbral (Martin, 2016) con los programas de transferencia condicionada, que combinan transferencias monetarias directas y prestaciones sociales de base. Sin embargo, a pesar de que el enfoque de derechos logró posicionarse discursivamente (Sánchez de Buglio, 2014), las transformaciones resultantes no constituyeron una real reforma en la manera de abordar la cuestión social. Dicho de otro modo: la acción pública se sigue estructurando sobre el principio hegemónico de la focalización, en la óptica de la carencia, con una lógica mercantil que tiene por propósito combatir la pobreza y la extrema pobreza, sin hacerse cargo del problema de la desigualdad. Postulamos, por tanto, que la acción afirmativa no podría entonces, consagrar el derecho social.

Ahora bien, cabe recordar que desde las transformaciones institucionales de la década de 1980 el sistema chileno de educación se mercantilizó bajo el lema de la libertad de enseñanza (Slachevsky, 2015). En ese contexto, intentaremos comprender cómo se estructura el PACE y cuáles han sido sus alcances, preguntándonos: ¿por qué el PACE se articuló como un programa de acción afirmativa para restituir un derecho? y ¿cómo la lógica que lo sustentó ha evolucionado en los últimos años?

DE LA FOCALIZACIÓN A LA UNIVERSALIZACIÓN

En esta última sección vamos a situar el Programa PACE, para tratar de entender las elecciones que se tomaron en el contexto sociopolítico en el cual se inscriben, y sus alcances. Dando cuenta de las estrategias para el fortalecimiento y la resignificación de la educación pública, que podrían revelar un tránsito desde una institucionalidad educativa neoliberal hacia el bosquejo de un nuevo paradigma de lo público.

Es importante subrayar que una política pública no se puede entender fuera de su contexto (Hassenteufel, 2008), y es desde este lugar que debemos observar su génesis. En efecto, desde las políticas educacionales del régimen militar el marco institucional chileno impone un modelo educativo centrado en el mercado (Ruiz Schneider, 2010). Se trataría, entonces, de una política que responde a la lógica del modelo, y que, por lo mismo, se presenta jurídicamente de manera contractual, pues asegura el derecho a un mínimo.

Los requisitos para acceder y permanecer en la ES tienen importantes sesgos que dan cuenta de desigualdades interseccionadas, de género, modalidad educativa y situación socioeconómica, entre otros (Donoso & Schiefelbein, 2007; Larrañaga et al. 2013). En un país como Chile, que tiene altos niveles de desigualdad y estratificación social (Valenzuela et al. 2010), se ha puesto especial atención en la estrecha vinculación entre los resultados de las pruebas estandarizadas y la situación socioeconómica de los estudiantes (Phelps, 2017). Esto ha provocado un cuestionamiento a esas pruebas, y a su uso para la admisión a la ES (Pearson, 2013; Zwick, 2012), particularmente la Prueba de Selección Universitaria³ como barrera de acceso a la universidad e indicador de éxito (Koljatic & Silva, 2011). Por otra parte, desde la perspectiva de la permanencia, también se señalan problemas de desigualdad como causales de la deserción estudiantil (Blanco et al. 2018; Donoso & Schiefelbein, 2007; Moreau, 2016).

La corrección de esta situación ha propiciado el desarrollo de distintas fórmulas para la inclusión de estudiantes talentosos provenientes de contextos vulnerados en la universidad. Por un lado, destacan los métodos de bonificación del puntaje y el desarrollo de nuevas metodologías para su cálculo, tales como el ranking de notas (Casanova, 2015) y, por otro, los programas de acceso directo a la ES, tales como el Propedéutico Unesco y otras iniciativas particulares de inclusión social desarrolladas por distintas casas de estudios del país y que derivan de este modelo (Cerdeira & Ubeira, 2017; Santelices et al. 2016; Villalobos, 2018).

³ Desde el 2020, se cambia por la Prueba de Transición para la Admisión Universitaria, una prueba de carácter provisional que mide competencias del estudiantado.

El PACE surge en este contexto, y constituye un hito político importante, puesto que el Estado asume una responsabilidad frente al sistema de admisión a la ES y las brechas de acceso que éste genera, y propone una manera de enfrentarlo. El programa recoge las experiencias previas e intenta construir, junto con las instituciones de educación superior (IES) comprometidas, una política nacional de acceso y progresión más equitativa, bajo los preceptos de inclusión, diversidad y meritocracia. No obstante, a pesar de ser una propuesta que engloba al sistema educacional, no lo cubre en su totalidad y no está institucionalizado como política pública, por lo que depende anualmente de la ley de presupuesto y, así, de la voluntad política del poder ejecutivo y legislativo de turno. Esto explica que, desde su creación, coexiste con los otros programas e iniciativas particulares mencionadas anteriormente.

Concebido como un programa de focalización selectiva, el PACE se concentró en establecimientos educacionales de enseñanza media joven⁴ diurna con altos índices de vulnerabilidad escolar (IVE \geq 60%), públicos o particular subvencionados, que tuvieran subvención escolar preferencial y con una estructura jurídica que no les permitiera lucrar, priorizando aquellos establecimientos que habían participado de los propedéuticos Unesco (Ministerio de Educación, 2017). De modo que el programa estaba dirigido a estudiantes marginados del proceso de masificación educativa terciaria de la sociedad chilena, y que veían mermado su derecho a la ES. Así, en su primer año (2014) el PACE cubrió 69 liceos, mayoritariamente urbanos (96% de ellos) en seis regiones del país.

Con el paso del tiempo, el gobierno replanteó su orientación, posicionándolo como un programa que aspiraba a cubrir todo el sector público. Esto se aprecia claramente en la primera cuenta pública de gobierno, cuando la entonces Presidenta anunció: “Nuestro objetivo es que, de aquí a cuatro años, este programa estará presente en todos los liceos públicos de Chile” (Bachelet, 2015, p. 7). Durante el 2015 la población objetivo de la iniciativa cambió desde los establecimientos educacionales vulnerables hacia los establecimientos públicos, conservando la vulnerabilidad como un criterio de priorización, pero dejando de ser uno de focalización (Ministerio de Educación, 2017).

La tendencia de las últimas décadas ha desfigurado el concepto de “lo público”, volviendo permeables las fronteras entre la educación pública y la privada (Bellei & Orellana, 2015). La igualdad de trato por parte del Estado, tanto en términos de financiamiento como de implementación de programas y dispositivos, ha provocado que toda la educación que recibe un financiamiento del Estado, directa o indirectamente, sea considerada como educación pública, vaciando el concepto de significados. Por lo tanto, el desarrollo de una línea política que tenga el objetivo de fortalecer y resignificar la educación pública, entendida como derecho social (Bachelet, 2013), es de por sí un giro radical en lo que ha sido la construcción de la política educacional de las últimas décadas. Ello, porque entenderla de este modo im-

⁴ El Ministerio de Educación distingue entre enseñanza media jóvenes (de estudiantes que tienen una trayectoria educativa continua) y enseñanza media adultos, que busca completar estudios para quienes no ingresaron o abandonaron su trayectoria educativa.

plica desmercantiliarla, sacarla del paradigma neoliberal, de la esfera del mercado, donde éste ya no es el responsable de su distribución. Este programa de acción afirmativa podría eventualmente ser una bisagra que colabore en el largo plazo con el proceso de descomodificación educativa (esto es, dejar de entenderla como un producto que se comercializa en el mercado), en lo que Atria llama la prefiguración de un nuevo paradigma de lo público (2014).

La reorientación de la población objetivo y, en consecuencia, de los criterios de selección de los establecimientos educacionales que participaban del programa, sugiere una transición desde el criterio de focalización hacia el de universalidad, y una voluntad de establecer una distinción más clara entre lo público y lo privado. Esta transfiguración del programa permitió avanzar en la construcción de políticas más allá de la carencia y de la acción compensatoria, intentando restablecer el reconocimiento y la legitimidad de lo público. De igual modo, el programa tributaba al fortalecimiento de la educación pública con intervenciones para mejorarla y proponiendo un nuevo modelo de articulación entre la EM y la ES, posibilitando otras formas de acceso a esta tercera fase del proceso educativo, así como una nueva manera de impactar los procesos educativos con el trabajo colaborativo de actores de los distintos niveles formativos.

Es preciso señalar que el 2020 el 60% de la matrícula secundaria de jóvenes en Chile se concentraba en liceos privados con y sin subvención (Ministerio de Educación, s/f). Así, puede parecer errado plantear la hipótesis de mayor universalidad con un programa dirigido a los establecimientos públicos, cuando más de la mitad del estudiantado no asiste a esos liceos. Sin embargo, el Estado intenta asegurar un derecho a través de la provisión pública, cuyo descuido permite explicar, entre otros, la expansión del sector privado (Slachevsky, 2017). Se trata, por consiguiente, de un buen punto de partida para la construcción de políticas públicas desde la perspectiva del derecho social.

En términos prácticos, esto significó que después del 2015 el programa se extendió a más liceos, de dependencia municipal o parte de los nuevos servicios locales de educación pública (SLEP)⁵. De este modo, se amplió su cobertura en la EM pública diurna de jóvenes, llegando a cubrir un 56,5% de ésta el 2019 (Ministerio de Educación, s/f).

Una de las particularidades del PACE es que, si bien está coordinado por el Ministerio de Educación, son las IES, en convenio con esta entidad, quienes lo implementan y ejecutan, creando un canal de comunicación y articulación (antes inexistente) entre los distintos niveles educacionales (EM-ES). Este diseño ha permitido que existan diversas maneras de implementarlo, posibilitando una evolución muy dinámica de sus componentes, así como el desarrollo de orientaciones en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje para la ES. Se trata de un nutrido espacio de aprendizajes mutuos muy cercano a las políticas bottom-up, poco frecuentes en el proceso democrático posdictatorial chileno (Navia, 2009). Desde 2015,

⁵ Ese año se agregaron en las comunas que no tuviesen oferta de enseñanza media pública establecimientos subvencionados con alto índice de vulnerabilidad.

participan en el PACE 29 IES, todas las universidades del CRUCH (16 estatales y 9 privadas⁶), dos universidades privadas (Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica Silva Henríquez), un centro de formación técnica (CEDUC) y un instituto profesional (DUOC)⁷. El 2018 se agregaron las dos nuevas universidades estatales, subiendo a 31 el número de IES acompañantes.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos revisado el Programa PACE en relación a los objetivos al que éste apunta, de restituir un derecho social, la forma que adopta en cuanto PAA y programa de focalización selectiva, así como en el paradigma neoliberal en el que se enmarca el sistema educativo en que surge esta iniciativa. La perspectiva socio-histórica de lo político, así como la teoría del actor estratégico nos permitieron dar cuenta de los contrastes y las tensiones de esta PAA, desde el análisis de los propios documentos y discursos vinculados al Programa PACE.

Dando cuenta de las diferencias que existen entre el derecho social y el derecho individual, se postula que la PAA no podría restituir la ES como un derecho social, sino que sus competencias buscan más bien compensar individualmente a quienes han sido víctimas de procesos discriminatorios de su sistema de acceso vinculados a contextos de vulnerabilidad social. Por otra parte, se argumenta que esta focalización selectiva, que define cuotas o cupos disponibles para que grupos marginados que cumplan determinados requisitos tengan acceso a la educación superior, tampoco permitiría la restitución de un derecho social, la lógica de la carencia ofrecería más bien una oportunidad, un beneficio, más ligado a la idea del derecho individual o liberal.

Sin embargo, es importante considerar que este análisis sitúa el programa en el contexto en el que éste se diseña, entendiéndolo como un componente que responde a la lógica del modelo educacional chileno, pero que da cuenta también de ciertas inflexiones tanto en la manera de concebir la educación, como en el rol que le compete al Estado para con ella. Se muestran entonces ciertas tendencias a resignificar y fortalecer la educación

⁶ El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) agrupa a las universidades que existían en el país antes de la Reforma de universidades del año 1981, y a las que se crearon fruto del desmembramiento de las sedes provinciales de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado. Hasta 2017 la entidad estaba compuesta de 25 universidades, 16 estatales y 9 privadas. En 2017 se integraron dos nuevas universidades estatales al CRUCH, las que se incorporaron al PACE en 2018: la Universidad de O'Higgins y la Universidad de Aysén. El 2019, por primera vez se permitió la inclusión de dos universidades privadas, la Universidad Alberto Hurtado y la Universidad Diego Portales, por lo que la composición del CRUCH creció a 29 instituciones. La Universidad Católica Silva Henríquez vendría a ser la única universidad privada que no está en el CRUCH y hace parte del programa, y la Universidad Diego Portales, la única del CRUCH que no hace parte de la red PACE.

⁷ Los centros de formación técnica y los institutos profesionales imparten carreras técnicas profesionales de nivel superior. Esta estructura de la educación superior que clasifica tres tipos de IES data de La ley de universidades del año 1981. El 2021 dejan de ser parte del programa el CEDUC y el DUOC, sólo se mantienen las universidades.

pública, desdibujando ciertas formas de operar del paradigma neoliberal imperante que entiende el derecho como un beneficio neto per cápita, y que permitirían transitar hacia un nuevo paradigma de lo público, restituyendo la perspectiva social del mismo. Esto podría dar luces para el campo de la política pública, en educación, así como en otros ámbitos de la acción pública, tales como la salud o la protección social, particularmente sensibles en este momento social-constituyente.

Se plantea además que el Programa PACE propone un nuevo modelo de articulación entre la educación media y superior, hasta entonces inexistente, lo que podría incidir en los procesos educativos desde un trabajo conjunto entre actores de distintos niveles formativos y, por ende, con una mirada más integrada del sistema educativo. Este tipo de políticas bosqueja un cuerpo colectivo, en el que interactúan distintos actores del sistema educativo significando un nutrido espacio de aprendizajes y de cuestionamiento conjunto en pro del ejercicio del derecho, elementos que sin duda se podrían indagar en otros escritos o en otras políticas públicas del tipo bottom-up.

Por último, otros elementos interesantes de cuestionar a partir de lo revisado en las PAA con criterios de focalización de la acción, tienen que ver con la apertura y cuestionamiento de la implementación: ¿a quién se incluye y a quién se excluye según los esfuerzos (y presupuestos) estatales? ¿Se podría seguir en la lógica de focalización con una infinita integración de la otredad como minoría, para llegar a lo universalizante? ¿Dónde se ubica entonces el margen/umbral razonable de la PAA?

REFERENCIAS

- Adelantado, J., & Scherer, E. (2008). Desigualdad, democracia y políticas sociales focalizadas. *Estado, Gobierno y Gestión Pública*, 11, 117-134.
- Alarcón, J., & Donoso, S. (2018). ¿Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre la educación y transformación social. *Revista Educación*, 42(2), 753-770. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27560>
- Asamblea General de la ONU. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Resolución 2200A (XXI); p. 10). https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: Un nuevo paradigma de lo público*. LOM Ediciones.
- Bachelet, M. (2013). *Chile de todos*. Programa de Gobierno de Michelle Bachelet 2014-2018.
- Bachelet, M. (2015). Mensaje presidencial 21 de mayo del 2015.
- Bellei, C., & Orellana, V. (2015). Educación pública, educación privada y privatización. Conceptos básicos. En *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 47-76). LOM Ediciones.

- Blanco, C., Meneses, F., & Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: Trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, 49, 137-187.
- Briones, J., & Leyton, D. (2020). Excepcionalidad meritocrática y política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(0), 136. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5262>
- Casanova, D. (2015). Equidad de acceso a la educación superior: El «puntaje ranking de notas» como mecanismo de inclusión en el sistema de admisión de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(72), 23.
- Castillo J., Ramaciotti L. & Venegas J.I. (2015). Estudio de seguimiento a la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE). Centro de Estudios MINEDUC. <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/496/20150323%20Eval%20Piloto%20Programa%20PACE%20versi%C3%B3n%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CEPAL, N., PNUD, & Social, N. C. D. de D. (1995). Focalización y pobreza. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/27965>
- Cerda, E., & Ubeira, F. (2017). Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del programa PACE. Centro de Estudios MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DctoTrabajo4-PACE.pdf>
- Claro, M., Ossandón, J., Salinas, V., & Aritzia, T. (2005). Acción afirmativa: Hacia democracias inclusivas (P. Díaz-Romero, Ed.). Fundación Equitas.
- Corcuff, P. (2012). Análisis político, historia y pluralización de los modelos de historicidad: Elementos de epistemología reflexiva. *Cultura y representaciones sociales*, 6(12), 38-74.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (2014). L'Acteur et le système. *Les Contraintes de l'action collective*. Points.
- Déloye, Y. (2007). *Sociologie historique du politique*. La Découverte.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7-27. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances: Repenser la justice sociale*. Seuil.
- Engerman, S. L., & Sokoloff, K. L. (2002). Factor Endowments, Inequality, and Paths of Development Among New World Economics (p. 55) [Working Paper]. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w9259>
- Establece Programa de Acceso a la Educación Superior, PACE, Pub. L. No. 1074724, 680 Resolución exenta 2 (2015). <https://www.leychile.cl/N?i=1074724&f=2015-02-13&p=>
- Ferrajoli, L. (2006). Sobre los derechos fundamentales. *Cuestiones Constitucionales*, 15, 113-136.
- González-Ramírez, T., & Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Julio), 365-388. <https://doi.org/10.6018/j/298651>
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique: L'action publique*. Armand Colin.
- Koljatic, M., & Silva, M. (2011). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios Públicos*, Centro de Estudios Públicos (CEP), 120, 22.

- Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussailant, F. (2013). Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional (p. 110). PNUD - Chile, Área de Reducción de la Pobreza y la desigualdad.
- Leyton, D. (2010). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. En *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile* (pp. 11-28). Universidad Católica Silva Henríquez.
- Marshall, T. H. (1997). Ciudadanía y clase social. *Reis - Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 297-344.
- Martin, M. P. (2016). Cambio o continuidad de las políticas de protección social en Chile en gobiernos de centroizquierda y centroderecha. *Revista del CLAD: Reforma y Democracia*, 64, 10.
- Ministerio de Educación. (s/f). Bases de datos para investigadores. Datos Abiertos. <http://datosabiertos.mineduc.cl/investigadores/>
- Ministerio de Educación, Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación. (2017). Modelo PACE 2017. Ministerio de Educación.
- Moreau, V. (2016). No es sólo cuestión de acceso. Análisis de la política pública «Beca de Nivelación Académica». Memoria para optar al título de Ingeniera Civil Industrial. Universidad Técnica Federico Santa María.
- Muñoz, V., & Durán, C. (2019). Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. *Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017. Izquierdas*, 45, 129-159.
- Navia, P. (2009). Top-Down and Bottom-Up Democracy in Chile under Bachelet. En H. Cleuren & P. Silva (Eds.), *Widening Democracy: Citizens and Participatory Schemes in Brazil and Chile* (pp. 315-338). Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004177833.i-370.101>
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique: Un espace non poppérien de l'argumentation* (édition revue et augmentée). Albin Michel.
- Pearson, (2013). Informe Final Evaluación de la PSU Chile. Resumen Ejecutivo (p. 73). http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2013/01/201301311058200.chilepsu-resumen_ejecutivo.pdf.
- Phelps, R. (2017, enero 10). La PSU es un reflejo del sistema escolar y no causa de las inequidades [Centro de Investigación Avanzada en Educación].
- PNUD. (2019). Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI (Informe sobre desarrollo Humano, p. 30). PNUD. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf
- Prost, A. (1997). *Education, société et politiques: Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours* (2.a ed.). Seuil.
- Ramos Torre, R. (1993). Problemas textuales y metodológicos de la sociología histórica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 63, 7-28.
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice*. Seuil.
- Ruiz Schneider, C. (2010). *De la República al mercado: Ideas educacionales y política en Chile*. LOM Ediciones.

- Saba, R. (2013). Desigualdad estructural y acciones afirmativas. En A. Varas & P. Díaz-Romero (Eds.), *Acción afirmativa: Política para una democracia efectiva* (pp. 85-125). RIL Editores.
- Sánchez de Buglio, V. (2014). *Políticas sociales chilenas entre 2000 y 2010: La dualidad pobreza/desigualdad como objetivo de política social*. Universidad de Chile.
- Santelices, M., Horn, C., & Catalán, X. (2016). Equidad en la Admisión Universitaria: Teorías de Acción y Resultados. *Revista Estudios de Política Educativa*, 3, 14-73.
- Scharpf, F. W. (1997). *Games Real Actors Play: Actor-centered Institutionalism In Policy Research*. Avalon Publishing.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(spécial), 1473-1486.
- Slachevsky, N. (2017). *La révolution éducative au Chili: Histoire de la construction d'un enjeu public (1973-2010)*. Paris V, Descartes.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile. En *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-229). Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe de la UNESCO.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation* (1.a ed.). Puf.
- Varas, A., & Díaz-Romero, P. (Eds.). (2013). *Acción afirmativa: Política para una democracia efectiva*. RIL Editores.
- Velasco, J. C. (2007). Discriminación positiva, diversidad cultural y justicia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 41, 141-156.
- Villalobos, C. (2018). Programas de acceso inclusivo a la educación superior para estudiantes vulnerables en Chile. *Estudios Nacionales Finales*, Mineduc, 19.
- 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/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(73), 1-28.
- Zurbriggen, C. (2006). El institucionalismo centrado en los actores: Una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 26(1), 67-83. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2006000100004>
- Zwick, R. (2012). The Role of Admissions Test Scores, Socioeconomic Status, and High School Grades in Predicting College Achievement. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 23-30. <https://doi.org/0.7764/PEL.49.2.2012.3>