



Título: Serie Vita Contemplativa
Entretiempos
Autor: Hugo Avendaño
Año: 2022
Técnica: Acrílico

Discursos de inclusión universitaria en Chile: meritocracia e integración educacional*

University Inclusion Discourses in Chile:
Meritocracy and Educational Integration
Discursos de inclusão universitária no Chile:
meritocracia e integração educacional

Rafael Miranda-Molina ** 

Para citar este artículo

Miranda-Molina, R. (2024). Discursos de inclusión universitaria en Chile: meritocracia e integración educacional. *Pedagogía y Saberes*, (61), 70–82. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20146>

* Este artículo es parte de una investigación doctoral titulada “Aproximación a la puesta en acto de la política PACE desde el punto de vista de sus profesionales” en el marco del doctorado en educación dictado por las universidades Alberto Hurtado y Diego Portales, que contó con el financiamiento la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (Chile) / Subdirección de Capital Humano / Beca de doctorado nacional, Folio 21211032. Agradezco especialmente a la Profesora Analía Inés Meo por las orientaciones sobre análisis visuales que nos entregó en el seminario “Acercamiento al uso de imágenes y de métodos visuales en investigación educativa” en la Universidad Alberto Hurtado.

** Candidato a Doctor en Educación UAH-UDP. Docente colaborador, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Chile. ramiranda@uahurtado.cl

Resumen

Este trabajo deriva de una investigación doctoral sobre las políticas de acción afirmativa en la educación superior chilena y sus discursos dominantes. En tal contexto se analizan tres discursos que permiten construir la universidad selectiva, como también, inclusiva. Desde un amplio archivo documental y entrevistas a profesionales universitarios y gubernamentales vinculados al Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), que es la principal política de acción afirmativa, se analiza cómo cuotas de equidad y nivelaciones se vinculan como vías para alcanzar la igualdad de oportunidades. Tal interpretación, que posiciona al desvalido/meritorio como sujeto de intervención, es diseminada al interior de la universidad por medio procesos formativos dirigidos a sus potenciales sujetos profesionales. Se trata de una pedagogía de la inclusión meritocrática que invita a profesionales y estudiantes a convertirse en orgullosos agentes de justicia social. Estos resultados dan cuenta de la forma en que la racionalidad dominante de la universidad selectiva subvierte las críticas a la reproducción de la desigualdad, al responsabilizar a la clase trabajadora de su propia in/exclusión y la prestigio en los mercados universitarios como agente de inclusión social.

Palabras clave

educación superior; inclusión; meritocracia; acción afirmativa; educación remedial

Abstract

This paper derives from a doctoral research on affirmative action policies in Chilean higher education and their dominant discourses. In this context, three discourses are analyzed that allow the construction of a selective, yet inclusive, University. Drawing from an extensive documentary archive and interviews with university and governmental professionals connected to the Higher Education Access Program (PACE), which is the main affirmative action policy, the study examines how equity quotas and leveling measures are linked as pathways to achieving equal opportunities. This interpretation, which positions the underprivileged/meritorious individual as the subject of intervention, is disseminated within the university through training processes aimed at potential professional subjects. It is a pedagogy of meritocratic inclusion that invites professionals and students to become proud agents of social justice. These results reveal how the dominant rationality of the selective university subverts criticisms about the reproduction of inequality by holding the working-class accountable for their own inclusion/exclusion, while also managing to position itself in university markets as an agent of social inclusion.

Keywords

higher education; inclusion; meritocracy; affirmative action; remedial education

Resumo

Este artigo deriva de uma pesquisa de doutorado sobre as políticas de ação afirmativa na educação superior chilena e seus discursos dominantes. Nesse contexto, analisam-se três discursos que permitem construir uma universidade tanto seletiva quanto inclusiva. A partir de um amplo arquivo documental e entrevistas com profissionais universitários e do governamentais vinculados ao Programa de Acesso à Educação Superior (PACE), que é a principal política de ação afirmativa, analisa-se como as cotas de equidade e nivelamentos se vinculam como vias para alcançar a igualdade de oportunidades. Essa interpretação, que posiciona os desválido/meritário como sujeito de intervenção, é disseminada dentro da universidade por meio de processos formativos direcionados aos seus potenciais sujeitos profissionais. Trata-se de uma pedagogia de inclusão meritocrática que convida profissionais e alunos a se tornarem agentes orgulhosos da justiça social. Esses resultados mostram como a racionalidade dominante da universidade seletiva subverte as críticas à reprodução da desigualdade ao responsabilizar a classe trabalhadora por sua própria in/exclusão e consegue se prestigiar nos mercados universitários como agente de inclusão social.

Palavras-chave

educação superior; inclusão; meritocracia; ação afirmativa; educação corretiva

Introducción

Contribuyo primeramente con mi óbolo a la infancia, en segundo a la escuela primaria, de allí a la Escuela de Artes y Oficios y por último al Colegio de Ingenieros, poniendo al alcance del desvalido meritório llegar al más alto grado del saber humano; es el deber de las clases pudientes contribuir al desarrollo intelectual del proletariado.

FEDERICO SANTA MARÍA, *Testamento de Federico Santa María Carrera, 1920*

La inclusión en la Educación Superior (ES) se ha ido legitimando progresivamente como una aspiración a ampliar el acceso y participación de diversos grupos sociales, en una tensión entre sus fines de justicia social y su persistente subrepresentación (Sabzalieva *et al.*, 2022). Esto remite a la paradoja de una universidad que aspira a ser reconocida como inclusiva sin desafiar su histórica selectividad. En este contexto, diversas medidas y políticas de acción afirmativa se han ido legitimando como estrategias efectivas para corregir la forma en que la ES replica la exclusión de sendos grupos sociales en la competencia por el acceso (Dudley y Moses, 2014).

En el caso de Chile las acciones afirmativas se han enfocado en grupos de menor ingreso económico (Leyton, 2014), desde intensas presiones sociales sobre el sesgo socioeconómico de los sistemas de admisión, y posteriores respuestas políticas e institucionales dirigidas a proveer de procesos de preparación, bonificaciones, cupos de equidad y nivelaciones posteriores al ingreso que mantienen un carácter meritocrático (Villalobos *et al.*, 2017).

Aunque el sistema de admisión ha sido intensamente impugnado por más de dos décadas (Ramos, 2023), tal crítica ha sido movilizadora fundamentalmente por grupos universitarios (estudiantiles y académicos), es decir, recuperando la doble acepción que Michael Young (1964) propusiera sobre el término meritocracia, la clase meritocrática gobierna la discusión sobre el orden meritocrático, como también sugieren trabajos más recientes (Sandel, 2020).

Este trabajo propone un análisis de los discursos que gobiernan las acciones afirmativas en Chile, prestando atención a una estrategia discursiva en que comunidades universitarias critican una forma tradicional de selectividad basada en pruebas estandarizadas, con tácticas pedagógicas (entre otras) para iniciar a sus sujetos estudiantiles y profesionales en una comprensión fundamentalmente meritocrática de la inclusión en la ES. De esta forma, en el análisis de una interrelación de textos, habla e imágenes, este

trabajo busca dar cuenta de una cierta pedagogía de la inclusión meritocrática, para argumentar sobre la forma en que se subjetiva al sujeto profesional responsable de su implementación, y con ello, produce y delimita las posibilidades de construir la universidad como inclusiva sin necesariamente desafiar su selectividad.

En particular, con este trabajo se propone problematizar tres discursos dominantes que gobiernan estas acciones afirmativas. Primero, un discurso del rescate del sujeto talentoso desde una educación secundaria juzgada de mala calidad, como el origen de la inequidad en el acceso. Asimismo, un discurso meritocrático que construye la selección universitaria como inclusiva en la medida que favorece el acceso proporcional de todos los grupos sociales en igualdad de oportunidades. Y también un discurso de nivelación que legitima la intervención de las trayectorias iniciales del sujeto de inclusión, al asumirle en un nivel inferior al de sus pares. En suma, en la interrelación de estos tres discursos, la discusión actual sobre una posible ampliación del acceso vincula cuotas con nivelaciones posteriores, como una forma de legitimar nuevas acciones afirmativas en la medida que la universidad se comprometa a *rescatar* solo a los meritorios y posteriormente nivelarlos respecto de sus pares *normales*.

A continuación, se presentan antecedentes sobre la acción afirmativa específica que se analiza, referentes teóricos, un vistazo al proyecto de investigación y sus métodos, descripciones de los tres discursos antes mencionados y una discusión sobre los alcances de tal problematización.

Antecedentes: La acción afirmativa para incluir al desvalido meritório

A nivel latinoamericano, Chile constituye un caso emblemático de masificación por medio de políticas neoliberales basadas en un modelo de Estado subsidiario (Espinoza, 2017). A pesar de la ampliación de la cobertura y progresiva reducción de la desigualdad en el acceso (Salmi y D'Addio, 2021), persiste una menor participación de los grupos de menor nivel socioeconómico, más marcada en las universidades y los programas que mayor movilidad social ofrecen (Aguirre y Matta, 2022). Este es un modelo de ingreso segmentado que tiende a segregar a los más pobres en instituciones privadas y en programas de menor prestigio y calidad. Visto desde teorías reproductivistas (Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu *et al.*, 1977), la masificación segmentada del sistema de ES

representa una continuidad de redes diferenciadas de escolarización que, aunque producen mayor movilidad educacional, controlan la movilidad social de la clase trabajadora y reproducen la estructura de clases en —y a través de— el sistema educativo.

El sistema chileno se distingue, además, por una masificación privatista que ha mantenido el acceso selectivo y cobro de aranceles (García de Fanelli y Adrogué, 2019), en una adopción radical de políticas neoliberales que naturalizan la competencia como dispositivo de acceso justo (Simbürger y Donoso, 2020), esto es un escenario de mercados universitarios interrelacionados de admisión, financiamiento y prestigio (Brunner y Uribe, 2007). Coinciden con el último periodo de masificación (Salazar y Rifo, 2020) importantes presiones sociales por comprometer al Estado con fortalecer la educación pública, proscribir el lucro y endeudamiento estudiantil (González-López, 2021). Esto conducirá a la emergencia e institucionalización de acciones afirmativas, en paralelo con una reforma sectorial que revitalizará el rol del Estado en la gobernanza y regulación de la ES (Moreno y Muñoz Aguirre, 2020), aunque manteniendo su distintivo hibridaje público/privado.

Diversas políticas y medidas de acción afirmativa derivan de demandas de movimientos estudiantiles y respuestas institucionales y gubernamentales ad-hoc (Bellei *et al.*, 2014; Cabalin, 2012), como forma de compensar los sesgos socioeconómicos de los sistemas de admisión. En paralelo a la demanda de gratuidad (González-López, 2021), una multiplicidad de medidas y políticas se construyen para favorecer el financiamiento y acceso de estudiantes descritos simultáneamente como meritorios o talentosos, y desfavorecidos o vulnerables. En este ámbito, se amplían becas para estudiantes con alto desempeño escolar y bajo nivel socioeconómico (Espinoza y González, 2016), bonificaciones de puntajes en los sistemas regulares de admisión (Catalán *et al.*, 2022), accesos especiales a pedagogías (Hormazabal González *et al.*, 2020), cuotas de equidad (Lapierre *et al.*, 2019), programas de preparación y posterior nivelación (Miranda-Molina, 2023).

Un antecedente clave son los llamados programas Propedéuticos, como iniciativas de universidades selectivas que buscan reclutar a estudiantes de alto desempeño desde liceos con alta vulnerabilidad social (Gil, 2019). Tal forma de ingreso, como una cierta puerta lateral (Koljatic y Silva, 2012), provee una preparación suplementaria a la educación secundaria a desarrollar al interior de la universidad, para conducir a una admisión especial y posterior nivelación. Estos programas lograron gran validación

en demandas estudiantiles por institucionalizarlos como mecanismo para favorecer el acceso de estudiantes en el 10 % superior de desempeño secundario (CONFECH, 2011), lo que luego es adoptado como la base de una política de acción afirmativa que se escala a nivel nacional (Bachelet, 2014). A 10 años de implementación, el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) es desarrollado por 29 universidades (50 % del total de universidades) que articulan con una red de 638 liceos (70 % de los liceos más vulnerables) como la principal política de acción afirmativa en la ES chilena.

En suma, Propedéuticos, cuotas y nivelaciones se inscriben en una misma acción afirmativa, en la medida que son promovidas y defendidas por una comunidad epistémica (Leyton, 2022) que busca afirmar al sujeto de alto desempeño en sectores de pobreza como sujeto del derecho a la ES. Como un conjunto coherente de medidas dirigidas a un mismo grupo social (Bossuyt, 2002), esta acción afirmativa se compone de estrategias para corregir inequidades en el acceso desde una crítica fundamentalmente meritocrática. Similar a lo que propone Michael Sandel (2020), estos debates sobre el acceso a la ES, como bien escaso y altamente deseado, se inscriben en una disputa estratégica sobre los méritos para acceder a posiciones y recompensas superiores.

Referentes teóricos: discursos y sus modalidades textuales y visuales de enunciación

Este trabajo se funda en una conceptualización de la política como discurso (Bacchi, 2000), en tanto prácticas de producción de significados que permiten conducirla más allá de una supervisión directa (Petersen, 2015) al imbricar la producción de verdad con el ejercicio del poder. Como espacio estratégico de producción de problemas y soluciones, la política educativa se inscribe en una cierta economía de discursos (Ball *et al.*, 2012) que produce sistemáticamente los objetos que estas abordan (Beech y Meo, 2016). Tal aproximación remite, entonces, a las prácticas de producción de significados y también, a los significados que fundan las prácticas sociales (Fairclough, 2010).

Desde esta perspectiva, la selección universitaria constituye un dispositivo que gobierna expectativas y conductas de la población con un importante potencial performativo (Bailey, 2013; Ramos, 2023). Tal aparataje no solo permite la selección social, sino que también subjetiva a la clase meritocrática como merecedora de su inclusión (Carvacho *et al.*, 2021).

Como propone Deleuze (1992) sobre el estudio de los dispositivos, indagar sobre lo visible y enunciable es relevante para explicar los términos en que se definen, diseminan y disputan los sentidos con los que los dispositivos gobiernan estos espacios sociales. Así, enunciaciones y visibilidades, como lo posible de decir y hacer visible, remiten a procesos de *semiosis* en modalidades de enunciación, al menos, orales, escritas y visuales (Fairclough, 2010).

En suma, esta indagación sobre los discursos de las políticas educativas busca interrogar cómo estas son construidas de maneras complejas en una interrelación de habla, escritura e imagen, y al mismo tiempo, sobre cómo su lectura alfabetiza a sus sujetos en los sentidos que las fundan (Ball, 1993). Como se sostiene en este trabajo, los sujetos profesionales en la Acción Afirmativa como lectores y productores de textos verbo-visuales (Legerén, 2011) participan de la construcción discursiva de la universidad como un espacio deseable, aunque solo disponible para los sujetos meritorios.

Metodología: análisis de la puesta en acto de la acción afirmativa

Este trabajo deriva de una investigación doctoral sobre la forma en que se pone en acto (Ball *et al.*, 2012; Beech y Meo, 2016) la Acción Afirmativa, con foco en los contextos de influencia, producción de textos políticos y de la práctica (Bowe *et al.*, 1992) que ha permitido en los últimos 15 años institucionalizar una forma meritocrática del derecho a la ES EN CHILE.

En particular, el trabajo de campo constituyó una etnografía institucional (Smith, 2005) para indagar desde la perspectiva de las/los profesionales de la Acción afirmativa sobre su construcción al interior de las universidades. Para este trabajo se ha construido un archivo basado en entrevistas a 62 profesionales universitarios y estatales de la Acción Afirmativa, junto con un conjunto de 61 archivos (gubernamentales, institucionales y académicos) y registros de observación de 29 eventos intra e inter-institucionales desarrollados entre 2022 y 2023. Gran parte de estos materiales incluyen imágenes que se interrelacionan con textos y conversaciones en instancias observadas o entrevistas, como también, una importante producción audiovisual diseminada en sitios Web y redes sociales.

Este análisis pone especial foco en líneas de enunciación y visibilidad con los que se disemina y defiende una relación problema/solución que ofrece acciones de preparación, acceso y nivelación como

formas de compensar la inequidad socioeconómica en el acceso a la ES. Con esto se busca problematizar discursos que encadenan acceso y permanencia como etapas, desde el análisis de prácticas formativas que enseñan una comprensión particular de la inclusión universitaria.

En términos éticos este proyecto ha sido evaluado por el comité de ética de la Universidad Alberto Hurtado, con el fin de proteger las identidades de las personas participantes, equipos profesionales y universidades en las que se desempeñan. Si bien el corpus de trabajo incluye una multiplicidad de imágenes en registros documentales y de observación, las que se muestran a continuación remiten a información pública con impacto a nivel nacional, como ilustrativas de los discursos por problematizar:

Resultados

Mientras la Acción Afirmativa efectivamente afirma al sujeto meritorio en sectores de alta vulnerabilidad social, esta construcción discursiva de la universidad supone una selectividad que, para ser inclusiva, debe incluir a todos los grupos sociales como señal de justicia. Estos discursos, que legitiman a la universidad como espacio superior, cuyo alcance media la demostración de los méritos requeridos, son movilizados a través de una pedagogía que invita e inicia a sus sujetos profesionales en la defensa y diseminación de la inclusión meritocrática. Los discursos que a continuación se describen son tanto ofrecidos, como también, defendidos por sujetos profesionales de la Acción Afirmativa.

Inclusión como el rescate del desvalido meritorio

Gran parte de los materiales analizados han sido producidos y utilizados en procesos de formación. Como tales, se inscriben en una estrategia discursiva que, mientras impugna la inequidad del sistema regular de admisión, promueve medidas de corrección socioeconómica. La táctica formativa se dirige a formar sujetos profesionales orgullosos de su participación en esta forma de inclusión, útiles para su despliegue y para defender a la universidad como salvadora de talentos que el sistema educativo no lograría desarrollar. Se trata de un discurso del rescate que construye la Acción Afirmativa como faceta inclusiva de la universidad.

Esta imagen (imagen 1) fue utilizada en una formación de tutoras/es pares para acompañar, luego del ingreso, al sujeto de inclusión. Su relevancia remite a un discurso que localiza el origen de la

exclusión en la educación secundaria e invita a estudiantes de niveles superiores a desempeñarse como agentes de inclusión.

Figura 1. Manos sosteniendo un brote desde el suelo



Fuente: <https://portwashington-news.com/the-dirt-on-soil/> [libre, para uso no comercial]

En la Acción Afirmativa esta imagen es utilizada estratégicamente en la formación tutorial como elemento motivador de sentidos y afectos que caracterizan la faceta inclusiva de la universidad gracias a estos programas. Así, las manos se asocian con la agencia de la universidad, la tierra con un origen social del sujeto de inclusión, cual fuente de suciedad, y el brote como potencial de una semilla, cual talento por rescatar. Como lo explica un coordinador de formación tutorial al inicio de una capacitación:

Esto es lo que hacemos aquí, metemos las manos en la tierra, nos ensuciamos las manos para regar esta semilla, que son los talentos a los que el sistema educativo no les enseña lo suficiente para entrar a la universidad. (Notas de campo, capacitación de tutoras/es)

Los programas Propedéuticos se han caracterizado por diseminar un discurso del déficit sobre el sistema de educación secundaria como lugar donde la inequidad en el acceso se engendraría. Se trata de un discurso hegemónico que explica la subrepresentación de los más pobres como consecuencia de su bajo desempeño en pruebas de admisión, y, a pesar de la intensa disputa por impugnar o defender el sistema de admisión (Ramos, 2023), es compartida por una gran diversidad de actores políticos. El gesto reclutador del sujeto talentoso desde contextos vulnerables se ilustra en la agencia de la universidad, como también, en cómo se ensucian las manos que

rescatan. El contexto educacional de origen es así descrito como caracterizado por una baja calidad, lo que ante una imposibilidad de ser reparada amerita que la universidad les rescate:

Mejoramos la educación cambiando las expectativas de las personas. Las oportunidades que ellos creen que van a tener en la vida genera un impacto súper fuerte en cómo aprenden. O sea, tenemos chiquillos (sic) que estaban en liceos que les dicen 'liceos basura', y ahora van a la universidad. Ese cambio de mentalidad genera un efecto positivo en la educación. El problema es que siguen siendo liceos basura. (OREALC-UNESCO, 2013, 06:32)

En este video se defiende la necesidad de la Acción Afirmativa como compensación que tendría efectos positivos en las expectativas del estudiantado de los sectores más vulnerables. Sin embargo, la expresión 'liceo basura' ha sido usada por décadas para juzgar a liceos como de baja calidad producto de aceptar a estudiantes de menor desempeño y mayor conflictividad (Cerdea *et al.*, 2000). Esta es una metáfora de basural, que describe al estudiantado menos deseable como descartable y a estos liceos como espacios donde tales poblaciones son segregadas (Bourdieu, 1999), consistentemente con la racionalidad selectiva de la universidad. Como gesto de inclusión, desde el 'liceo basura' hacia la universidad, se ilustra una trayectoria de movilidad social ascendente del sujeto talentoso/vulnerable gracias a la Acción Afirmativa. Como lo explica un coordinador ministerial de PACE, la interpretación dominante de inclusión de los programas Propedéuticos consistía en que:

[...] los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, por lo tanto, hay un segmento de los pobres que tiene talento, y a esos vamos a rescatar. (Coordinador PACE-MINEDUC, comunicación personal)

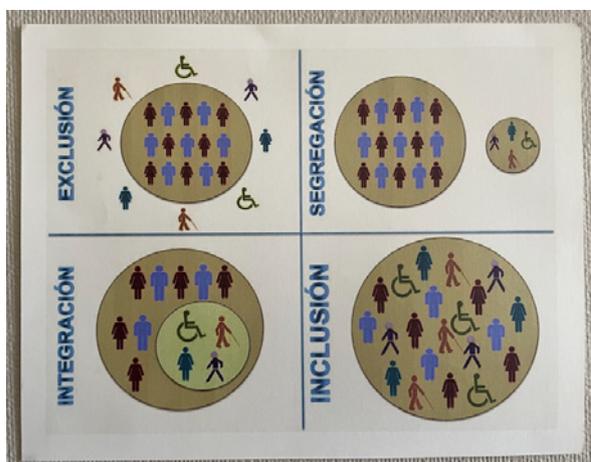
Esta construcción del sujeto de inclusión remite, entonces, a dos operaciones de comparación. Por un lado, un origen social definido fundamentalmente por bajo ingreso económico, como argumento explicativo de subrepresentación y, por otro lado, el carácter de talentoso, como poseedor de un potencial superior al de sus pares que queda en evidencia al lograr un desempeño relativo superior.

Inclusión como representación proporcional de todos los grupos sociales

En las políticas educativas chilenas, la inclusión es una noción que cuenta con gran tradición, al ofrecerse como garantía del pleno ejercicio del

derecho a la educación (Sisto, 2019). En la ES, en cambio, remite más bien a una estrategia discursiva que legitima la selección meritocrática de todos los grupos sociales por medio de una corrección a los sesgos de clase que sub-representan a los más pobres. En este contexto, la forma en que las/los profesionales de la Acción Afirmativa interpretan su rol en ella, remite a culturas universitarias que les subjetivan como agentes de inclusión al interior de la universidad selectiva, en un terreno donde el discurso meritocrático se naturaliza y estructura la disputa por el acceso.

Imagen 2. Esquema de inclusión



Fuente: elaboración propia, trabajo de campo.

Esta imagen es de acceso público, usualmente incluida en sitios que abordan temas vinculados a la educación inclusiva. En este estudio fue encontrada impresa como póster en oficinas de PACE y en manuales dirigidos a tutoras/es pares de tales programas. La forma en que esta imagen es utilizada e interpretada remite a explicar la inclusión como un propósito que la Acción Afirmativa permite avanzar. Así, su uso remite, tanto a explicar cierta comprensión de la inclusión, como también iniciar a nuevos profesionales en el sentido de lo que esta lograría en el sistema selectivo.

Un discurso que esta imagen estructura visualmente remite al carácter de evolución de la inclusión desde otras formas aquí también ilustradas, aunque ordenadas en niveles inferiores y anteriores. Como Ángeles Parrilla comenta (2002), la participación de diversos colectivos sociales en el sistema educativo siguió una trayectoria desde la exclusión, como denegación de sus derechos educativos, hacia su segregación en espacios especiales, su integración en la escuela regular aunque con tratamientos diferenciados, y más recientemente, como la educación inclusiva propone, buscando

transformar culturas, políticas y prácticas para garantizar la plena participación y aprendizaje de estudiantes que pertenecen a estos grupos históricamente marginados. Tal discurso, propio de la educación inclusiva, jerarquiza exclusión, segregación, integración e inclusión, ubicando la última en un nivel superior de desarrollo, en la medida que se construye normativamente como garantía del pleno ejercicio del derecho a la educación, especialmente para grupos históricamente marginados. Este es un discurso que imbrica inclusión y exclusión en una trayectoria de demandas por cambios radicales en los sistemas educativos (Graham y Slee, 2008).

Sin embargo, solo una parte de esta interpretación de la inclusión es compartida por las/los profesionales que trabajan en esta Acción Afirmativa y que usan activamente este esquema para explicar el sentido de la inclusión meritocrática. Como un coordinador, que frecuentemente capacita a tutoras/es pares y profesionales en la Acción Afirmativa explica:

Esta es una política orientada a la inclusión, pero que opera más cercana a la integración, porque como llega a unos grupos y no es una política general, es focalizada para que algunos puedan entrar y después se puedan sostener, para facilitar su integración y ahí los segrega. Si pensamos en esos dibujitos que están en internet, y que yo a veces ocupo en las presentaciones, integración tiene más que ver con generar condiciones dentro de un espacio común a grupos que requieren apoyos en particular. (Coordinador universitario, comunicación personal)

Distinto de la forma en que exclusión, segregación e integración son construidas como excluyentes, inclusión opera en este espacio como un propósito futuro, que no logra separarse de prácticas actuales de integración y segregación. La reflexión de este profesional observa el foco preferente de intervención en el sujeto de inclusión, como una forma más propia de la integración educacional, aunque, en la medida que considera que el sujeto de inclusión “porta” una cierta necesidad, requiere su segregación en un espacio especial de intervención. Tal atribución causal sirve justamente para justificar una segregación intra-institucional como transitoriamente necesaria.

Otro elemento que la imagen anterior ilustra es un discurso de diversidad que, en el imaginario de no excluir ningún sujeto, propone la inclusión como completamente separada de cualquier práctica de exclusión. Sin embargo, la Universidad en Chile no

deja de ser selectiva, y luego, la inclusión de todos, remite a todos los grupos sociales, pero dentro de ellos solamente a los sujetos meritorios.

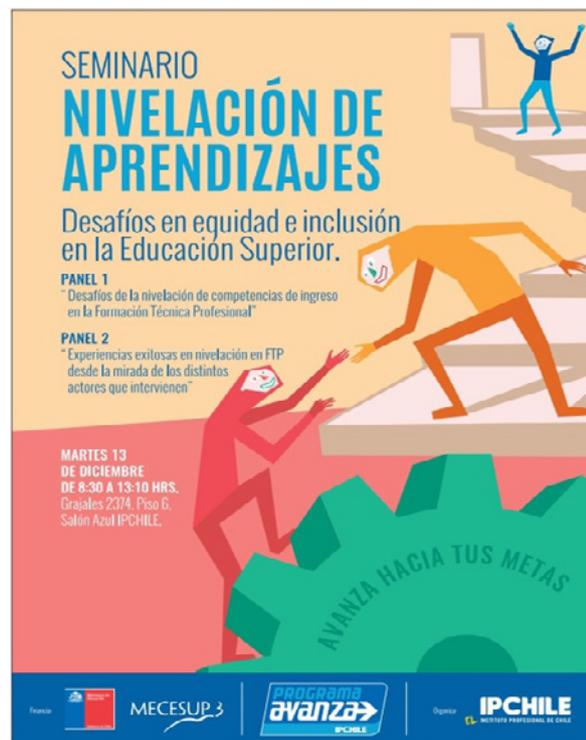
Puesto que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres en todas las culturas, géneros, nacionalidades y discapacidades, se infiere que en todos los establecimientos de educación secundaria del mundo estudian jóvenes con capacidades académicas destacadas. Esto posibilitará que las universidades sean tan diversas como diversos sean los territorios a los cuales sirven, sin perder excelencia. (Gil, 2019, p. 15)

Esta es una imagen de justicia social que descansa sobre el principio de igualdad de oportunidades para juzgar la subrepresentación como señal de alguna forma anterior de discriminación, como el principio de igualdad de talentos y capacidades propone (Bossuyt, 2002). Pero también se funda en una problematización relativa al talento académico (Arancibia-Clavel, 2009) en la consideración estadística de que todo grupo humano debe contar con un mismo porcentaje de personas talentosas, posible de trazar desde el trabajo seminal de Galton sobre la distribución normal del intelecto (Jolly, 2005). Así, el talento es estratégicamente desplegado como condición necesaria para que el sujeto desvalido —en la medida que demuestra su mérito— sea afirmado como sujeto del derecho a la ES. Se trata de una inclusión meritocrática que, como en la imagen anterior, invisibiliza al sujeto no meritorio y así silencia la exclusión de la selectividad. La imagen de inclusión, entonces, remite a todo grupo social, aunque cada uno en su *justa* medida.

Discurso de nivelación como integración educacional

Nivelación es un componente central de la Acción Afirmativa, que no solo focaliza acciones remediales luego del ingreso, sino que también cumple un rol de legitimar las cuotas de equidad al comprometer a la universidad con una intervención más allá del acceso. Esta sería una forma de equidad en la permanencia que se implica como consecuencia de los resultados de iniciativas de equidad en el acceso, donde las cuotas serían insuficientes si no se aborda la vulnerabilidad de origen para hacer efectiva la inclusión del sujeto meritorio.

Imagen 3. Seminario Nivelación de aprendizajes



Fuente: <https://vertebralchile.cl/2016/12/06/nuestros-socios-seminario-de-nivelacion-de-competencias/>

Esta imagen se diseñó para un seminario de buenas prácticas de nivelación en el que se presentaron experiencias emanadas de la Acción Afirmativa. Como una metáfora sobre niveles, la imagen que aquí se ofrece dibuja una escalera en la que un sujeto de inclusión no logra llegar al primer peldaño desde el que otro le ofrece ayuda para conducir a un camino ascendente y 'lograr sus metas' hacia una puerta final, donde un tercero les espera en un gesto de celebración. Se trata de un discurso que construye al sujeto de inclusión en un nivel inferior al mínimo requerido, lo que se suele describir como un nivel cero inferior al que formalmente ocuparía luego de ingresar (Miranda-Molina, 2022).

Como imagen de nivelación, remite a discursos que construyen la equidad en el acceso y la permanencia como etapas que el sujeto de inclusión debe enfrentar. Tal asociación, también expresada en el silogismo "acceso implica permanencia", se suele

sintetizar como slogan de inclusión: “acceso sin apoyo no es oportunidad” (Irigoin *et al.*, 2013). Tal preocupación, sin embargo, no configura una trayectoria para todo el estudiantado, sino que preferentemente para el sujeto de inclusión, como explica un experto en estas políticas:

Al entrar por esta vía estás obligado a pasar por estos soportes. Sabemos que tienes necesidades, entonces tienes que pasar por estas nivelaciones y junto con tu carga académica tienes que agregar un poco más, y vas a ser sobre-distinguido respecto a tus pares, pero es por tu bien, sino probablemente no sigas en la universidad. (Investigador de inclusión, comunicación personal)

Como una explicación hipotética dirigida a un/a estudiante, el imperativo de nivelación supone una obligación asumida luego de su ingreso, como consecuencia de haberse beneficiado por un cupo de equidad. Tal explicación constituye un imperativo con la que profesionales de la Acción Afirmativa motivan al sujeto de inclusión para participar en instancias que abordarían sus necesidades de nivelación, distintas y mayores de las de sus pares. Esta necesidad educativa especial asume al sujeto de inclusión encaminado, producto de su origen social, al fracaso y deserción.

Aunque la relación acceso/permanencia en la discusión pública data de más dos décadas en Chile (Ramos, 2023), periodo en el que la acción afirmativa era prácticamente inexistente, tal asociación aún se moviliza estratégicamente en la discusión política sobre posibilidades crear nuevos cupos de equidad. El esquema institucionalizado en PACE, de articulación con la educación secundaria, cupos de equidad y nivelaciones posteriores, se ha legitimado como un posible modelo de inclusión por replicar. Una evidencia reciente es un debate sobre las nuevas pruebas de admisión y posibles nuevas políticas de cuotas:

Directora sistema de admisión: Pero [las pruebas de admisión] nunca van a poder borrar las inequidades previas de nuestro sistema educacional previo, y por lo tanto, se requieren otras medidas como el PACE [...] pero cuidado que las cuotas de equidad tienen que considerar no solo el ingreso, sino que la retención y la titulación. (DEMRE, 2022, 00:18:15)

Diputada de la república: No creo que podamos exigirle [a las pruebas de admisión] todas las soluciones a las inequidades previas que tiene nuestro sistema de educación. Hay que pensar en otros mecanismos alternativos referidos a cuotas, digamos cupo cómo lo que hoy se hace mediante el PACE y otros programas. (*ibid*, 2022, 00:21:37)

Vocera confederación estudiantes universitarios: El punto de las cuotas es que permite que al final las universidades puedan abrir realmente sus brazos, y creo que el desafío está en que ahora las universidades abracen a la diversidad, abracen a quienes entran [...] que este concepto —de abrir los brazos— no se quede solamente en las cuotas de acceso, sino en todo el acompañamiento que puedan tener a la hora de entrar. (*ibid*, 2022, 01:05:36)

Rector universidad y ex ministro de educación: Una vez que aceptamos estudiantes, tenemos la responsabilidad de sacarlos adelante. Y pídanos eso, que graduemos a la gran proporción de los estudiantes que aceptamos, porque sino estamos jugando con lo que somos como instituciones. Pero no nos pidan todo a las universidades. No podemos resolver todos los problemas de la educación, eso se resuelve mucho antes. (*ibid*, 2022, 01:23:43)

En esta discusión, PACE es mencionado como un ejemplo de política de cuotas para cerrar brechas de acceso, culturales o de género, complementada con posteriores acompañamientos. Esto denota un posicionamiento de la universidad como externa al sistema educativo, lugar donde también se imagina el origen de la subrepresentación de diversos grupos sociales. De esta forma, el compromiso de la universidad, como plantea el rector, es con el estudiantado que admite, pero no con resolver —necesariamente— los problemas del sistema educativo. Se construye discursivamente así la Universidad en superioridad moral, de calidad y exigencia, en la medida que repararía, o al menos compensaría, la desigualdad que el Liceo engendra.

A su vez, la asociación entre iniciativas de equidad en el acceso, como cuotas, y de equidad para la permanencia, como acompañamientos, aquí no solo toman la forma de silogismo (acceso implica permanencia), sino de condicionante, es decir, que una forma de admisión basada en cuotas sería responsable, solo si la universidad asume como compromiso institucional la nivelación posterior del sujeto de inclusión. Tal asociación descansa en el supuesto de que la razón de la subrepresentación de sendos grupos sociales sería la falta de preparación, lo que una política de cuotas no repararía, sino que postergaría hacia el inicio de su trayectoria universitaria.

En suma, el discurso que condiciona la creación de nuevos cupos de equidad al compromiso institucional de la universidad por nivelar al sujeto de inclusión plantea como meta evitar el abandono, configurando una estrategia de integración educacional que, aunque no usa la retórica de las necesidades educativas especiales, es coherente con tal racionalidad.

La imagen de la brecha que ubica al sujeto de inclusión en el nivel inferior y a su par, normal, en el superior, se propone como cerrada cuando se logra ubicar en el mismo nivel, es decir, cuando el sujeto de inclusión “se hace indistinguible de sus pares” (Coordinador de inclusión, entrevista).

Conclusiones

Este trabajo ha analizado discursos dominantes de la Acción Afirmativa, como parte de una investigación etnográfica con la que se ha indagado sobre la forma en que esta comprensión dominante de la inclusión en la ES chilena es diseminada y defendida. Como tales, los discursos del rescate, acceso meritocrático y nivelación constituyen un sistema de relaciones entre enunciados que producen una comprensión particular de la relación entre la universidad y el sistema educativo, como también limitan las posibilidades de apertura de la universidad selectiva.

Al recuperar la denominación de desvalido meritario que un filántropo y empresario chileno utilizara para legar su fortuna a la creación de instituciones educativas, se buscó ilustrar una doble excepcionalidad del sujeto de inclusión como meritario en condiciones de vulnerabilidad social, lo que constituye una posible continuidad discursiva de larga data. Fundamentalmente meritocrática, aunque mucho antes de que tal denominación fuera acuñada globalmente.

El uso estratégico de términos como integración, inclusión, nivelación y acompañamiento se ubica en un plano normativo que los jerarquiza, inclusión superior a exclusión, y acompañamiento superior a nivelación. Metodológicamente, se analizaron prácticas discursivas que usan y producen imágenes al considerar lo visual como modalidad de enunciación y sus usos como tácticas formativas.

Considerando que desde donde esta inclusión es defendida y diseminada es fundamentalmente la universidad, la táctica de asociar positivos y superiores a este lugar sirve para externalizar su origen y focalizar en el sujeto de inclusión el punto de intervención, con el propósito de compensar una exclusión anterior y exterior. Se trata así de un distanciamiento de las causas del problema que construye discursivamente la universidad como justiciera (en tanto rescata) y acogedora (en tanto abraza). Todos estos elementos, mientras configuran una violencia simbólica (Collazos, 2009), son posibles de ser situados en un mercado del prestigio en el que su reconocida excelencia e inclusividad constituyen capitales reputacionales.

Atendiendo a las imágenes que se han descrito, en los tres casos, como en varios otros no reportados, se constata un uso fundamentalmente pedagógico, esto es, ofrecer imágenes que ilustran sentidos (del por qué y el cómo) para iniciar a nuevos sujetos profesionales y difundir experiencias de inclusión. En ambos casos remite a discursos de justificación que, mientras critican exclusiones anteriores y exteriores, ofrecen una imagen de la universidad como solución. Así, como Leyton (2019) ha sostenido que la acción afirmativa es desplegada y defendida por una cierta comunidad epistémica, esta pedagogía de la inclusión meritocrática constituye una táctica de reclutamiento de sujetos profesionales para militar en esta forma de inclusión.

En suma, estos resultados dan cuenta de cómo la racionalidad dominante de la universidad, que construye la preparación previa como la norma para acceder a la ES, responsabiliza a la clase trabajadora de su propia in/exclusión en la medida que su falta de preparación, gestada antes y fuera de la universidad, explicaría su subrepresentación y las estrategias de intervención buscarían remediarla luego del ingreso. Asimismo, en el terreno de los mercados universitarios la construcción de la universidad como inclusiva sirve como un elemento estratégico en la competencia por prestigio, subvirtiendo la crítica a la selectividad como mecanismo de exclusión y construyendo la universidad selectiva como agente de inclusión social.

Referencias

- Aguirre, J. y Matta, J. J. (2022). *El Aporte de la Educación Superior a la Movilidad Social en Chile: Un Análisis Descriptivo*. Universidad Diego Portales. <https://ocec.udp.cl/>
- Arancibia-Clavel, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: Una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la agenda pública*, 4(26). <https://politicas-publicas.uc.cl/publicaciones/>
- Bacchi, C. (2000). Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse*, 21(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/01596300050005493>
- Bachelet, M. (2014). *Mensaje presidencial: 21 de mayo de 2014*. Secretaría de Comunicaciones Palacio de La Moneda. https://www.bcn.cl/catalogo/detalle_libro?bib=254302
- Bailey, P. L. J. (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. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy enactment in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *Escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI. <https://books.google.cl/books?id=7kvqnweacaj>
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bellei, C., Cabalin, C. y Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2014.896179>
- Bossuyt, M. (2002). El concepto y la práctica de la acción afirmativa. *Informe final E/cn.4/Sub.2/2002/21* (pp. 1-25). United Nations, Sub-Commission on the Promotion and Protection of Human Rights. Fifty-third session.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Ákal.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Melendres, J. y Subirats, M. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. laia Barcelona.
- Bowe, R., Ball, S. J. y Gold, A. (1992). The policy process and the processes of policy. *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Universidad Diego Portales.
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal Education and Student Movements in Chile: Inequalities and Malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219-228. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>
- Carvacho, H., Vaz, J. y Walker, V. (2021). La psicología de la ideología meritocrática. En R. Moretti y J. Contreras (eds.), *Mérito y meritocracia Paradojas y promesas incumplidas* (pp. 27-52). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Catalán, X., Santelices, M. V. y Horn, C. (2022). The role of an equity policy in the reproduction of social inequalities: High School Ranking and university admissions in Chile. *Journal of Sociology*, 58(3), 413-432. <https://doi.org/10.1177/14407833211072592>
- Cerda, A., Assael, J., Ceballos, F. y Sepulveda, R. (2000). *Joven y Alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. LOM, PIIE.
- Collazos, W. P. (2009). *La violencia simbólica como reproducción Biopolítica del poder*. 17.
- CONFECH. (2011). *Petitorio CONFECH*. http://www.archivochile.com/Chile_actual/01_mse/0/MSE0_0002.pdf
- Deleuze, G. (1992). What Is a Dispositif? En T. J. Armstrong (ed.), *Michel Foucault: Philosopher* (pp. 159-168). Harvester Wheatsheaf.
- DEMRE. (2022). *Debate: Presente y Futuro del Sistema de Acceso a las Universidades*. DEMRE. <https://demre.cl/videos/126-debate-presente-futuro-sistema-acceso-universidades>
- Dudley, L. y Moses, M. S. (2014). Affirmative action matters: Social justice in the era of diversity. En *Affirmative Action Matters: Creating Opportunities for Students Around the World* (pp. 168-176). <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. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201733378p.93-114>
- Espinoza, O. y González, L. E. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 35-51.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2019). Equidad en el Acceso y la Graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843>
- Gil, F. J. (2019, noviembre 9). *Educación Inclusiva e Interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quede atrás*. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Todas y Todos los Estudiantes Cuentan, Colombia.
- González-López, F. (2021). The financialization of social policy and the politicization of student debt in Chile. *Journal of Cultural Economy*, 14(2), 176-193. <https://doi.org/10.1080/17530350.2020.1831574>
- Graham, L. J., y Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>

- Hormazabal González, N., Abricot Marchant, N., Oyarzo Vargas, K., Alvarado Arteaga, M., y Bravo Tobar, C. (2020). Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Sophia Austral*, 25, 93-119. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000100093>
- Irigoin, M., Del Valle, R. y Ayala, C. (2013). Acceso Y Permanencia En La Educación Superior: Sin apoyo no hay oportunidad. En *Acceso Y Permanencia En La Educación Superior: Sin apoyo no hay oportunidad*. AEqualis. Foro de educación superior.
- Jolly, J. L. (2005). Foundations of the Field of Gifted Education. *Gifted Child Today*, 28(2), 14-65. <https://doi.org/10.4219/gct-2005-169>
- Koljatic, M., y 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. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2011.623299>
- Lapierre, M., Uguet, Á., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E. y García, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en la educación superior inclusiva. En *Educación superior inclusiva* (pp. 15-67). Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
- Legerén, A. D. (2011). Retrato de mirada sociológica con cámara fotográfica (considerando los textos verbosuales de Lewis W. Hine). *Quaderns-e Institut Catalá d'Antropologia*, 16(1-2), 60-88.
- Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile, January 2014*, 11-27.
- Leyton, D. (2019). Affective Governmentality, Ordo-liberalism and Affirmative Action Policy in Higher Education. *Doctoral thesis (PhD) University of Sussex*. <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/82670/>
- Leyton, D. (2022). Neoliberalising working-class subjectification through affirmative action policies: Managerial leadership and ontological coaching in higher education. *Journal of Education Policy*, 37(3), 358-378. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1819569>
- Miranda-Molina, R. (2022). Brechas y desniveles: El problema representado en las iniciativas de "nivelación" en la Educación Superior Latinoamericana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46). <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.016>
- Miranda-Molina, R. (2023). Preuniversitarios, ciclos iniciales y apoyos suplementarios: Políticas latinoamericanas de "nivelación" y sus problemas representados. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3470>
- Moreno, C. I. y Muñoz Aguirre, C. (2020). El regreso del Estado en la educación superior de América Latina: Reformas legales hacia un neo-estatismo colegiado. *Revista de la educación superior*, 49(194), 65-87. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1125>
- OREALC-UNESCO (dir.). (2013, enero 24). *Ranking de notas en la inclusión en la educación superior de Chile* [Video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=1gfkhrqLecq&t=418s>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(June), 11-29.
- Petersen, E. B. (2015). Education policies as discursive formations. En K. N. Gulson, M. Clarke y E. B. Petersen (eds.), *Education Policy and Contemporary Theory* (pp. 63-72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818429-6>
- Ramos, C. (2023). *El dispositivo de selección universitaria: Mérito, ciencia y justicia social (Chile, 1850-2022)*. Ediciones UAH.
- Sabzalieva, E., Gallegos, D., Yerovi, C., Chacón, E., Mutize, T., Morales, D. y Cuadros, J. A. (2022). *El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social*. UNESCO.
- Salazar, J. M. y Rifo, M. (2020). Bajo el péndulo de la historia: Cinco décadas de masificación y reforma en la educación superior chilena (1967-2019). *Economía y Política*, 7(1), 27-61. <https://doi.org/10.15691/07194714.2020.002>
- Salmi, J. y D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good*. Penguin.
- Simbürger, E. y Donoso, A. (2020). Key elements in the naturalisation of neoliberal discourse in higher education in Chile. *Discourse*, 41(4), 559-573. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1512953>
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la Chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 23. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people* (Vol. 44). AltaMira Press.
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I. y Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: Merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Young, M. (1964). *El triunfo de la meritocracia: 1870-2034: Ensayo sobre la educación y la igualdad*. Editorial Tecnos.