EDUCAÇÃO & realidade

Régimen de Subjetivación Nivelatorio en la Acción Afirmativa Universitaria Chilena

Rafael Miranda-Molina[I]

[I]Universidad Finis Terrae, Santiago/Región Metropolitana – Chile

RESUMEN – Régimen de Subjetivación Nivelatorio en la Acción Afirmativa Universitaria Chilena. En la educación superior chilena, la acción afirmativa se ha caracterizado por ensamblar cupos de equidad con nivelaciones como medios para favorecer el acceso y permanencia de estudiantes meritorios provenientes de contextos de alta vulnerabilidad social. Este trabajo aborda una relación pedagógica que asocia a profesionales como sujetos niveladores con estudiantes como sujetos de nivelación, en un régimen de subjetivación que aspira a producir estudiantes humildes, participativos y agradecidos y requiere profesionales solidarios, motivadores y orgullosos. Esta es una relación de poder/saber basada en la autoridad epistémica del sujeto profesional que contribuye subalternizar al estudiantado de clase trabajadora en la universidad selectiva.
Palabras clave: **Acción Afirmativa. Educación Superior. Nivelación. Subjetivación.**

ABSTRACT – Leveling Subjectification Regime in Chilean University Affirmative Action. In Chilean higher education, affirmative action has been characterized by combining equity quotas with leveling as a means of favoring access to and retention of deserving students from high social vulnerability contexts. This paper addresses a pedagogical relationship that associates professionals as leveler subjects with students as subjects of leveling, in a regime of subjectification that aspires to produce humble, participative and grateful students and requires supportive, motivating and proud professionals. This is a power/knowledge relationship based on the epistemic authority of the professional subject that contributes to the subordination of working-class students in the selective university.
Keywords: **Affirmative Action. Higher Education. Leveling. Subjectification.**

Introducción

> Pero el pequeño explicado empleará su inteligencia en ese trabajo de duelo: com–prender, es decir, comprender que no comprende si no se le explica. […] Así el pequeño adquiere una nueva inteligencia, la de las explicaciones del maestro. Más tarde él también podrá ser a su vez explicador (Rancière, 2002, p. 9).

En medio de los procesos de masificación que la educación superior (ES) chilena ha experimentado en las últimas décadas, la nivelación emerge como un nuevo espacio formativo para fomentar la retención del estudiantado de nuevo ingreso. De manera relativamente generalizada, la necesidad de estas iniciativas se suele justificar como consecuencia del ingreso de un nuevo tipo de estudiante, cuya subrepresentación se explicaría producto de su falta de preparación previa, lo que iniciativas de equidad en el acceso no resolverían, sino más bien, postergarían más allá del ingreso (Miranda-Molina, 2022). El ingreso de estos sujetos 'desnivelados', es decir, con niveles insuficientes de preparación, constituye el núcleo del problema general de la nivelación.

A pesar de las múltiples formas que suelen tomar las nivelaciones a nivel latinoamericano, en el caso chileno las políticas que las prescriben tienden a privilegiar apoyos remediales suplementarios, distinguiendo al sujeto de nivelación de sus pares (Venegas-Ramos; Gairín, 2020). Ya sea producto de su vía de ingreso, o su menor desempeño inicial, el sujeto de nivelación es asumido en un nivel de preparación insuficiente para el currículum regular, una especie de 'nivel cero' que implica la externalización de sus desafíos de aprendizaje a instancias extracurriculares. Esta es una estrategia de integración educacional que construye la falta de preparación como una forma de necesidad educativa especial con el potencial de segregar a múltiples colectivos históricamente marginados de la ES en espacios de intervención suplementarios (Miranda-Molina, 2024).

Otro elemento particular de las nivelaciones en Chile es su inscripción en una problemática de inequidad socioeconómica abordada mediante acciones afirmativas, encadenándolas con estrategias propedéuticas y cupos de equidad, desde un discurso dominante que posiciona a los liceos de mayor vulnerabilidad y su estudiantado como sujetos de intervención. La acción afirmativa específica a la que me refiero es el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), creado el año 2014 como la primera política pública para favorecer el acceso y permanencia de estudiantes de bajo nivel socioeconómico (Villalobos et al., 2017). Fortalecimiento escolar, meritocracia en contexto y nivelación son las tecnologías centrales de esta política, en una relación de poder que posiciona a la universidad, a través de sus equipos profesionales, en un rol interventor de liceos y estudiantes para promover mayor equidad en el acceso y la permanencia (Miranda-Molina; Leyton, 2025).

Mientras estas acciones se ofrecen como acompañamientos al sujeto de clase trabajadora para ingresar y persistir, se configuran también desde un régimen de excepcionalidad meritocrática que les empuja a

destacar respecto de sus pares y les responsabiliza de su propia in/exclusión (Briones-Barahona; Leyton, 2020). Los estudios que han abordado esta dimensión de la acción afirmativa y su tecnología de nivelación han relevado también un rol estratégico de los sujetos profesionales dentro de las universidades para defender la legitimidad del sujeto de inclusión y diseminar una comprensión meritocrática de la inclusión (Miranda-Molina, 2025).

Con este trabajo busco problematizar la subjetivación de profesionales de la acción afirmativa directamente involucrados en las nivelaciones, como producida y reforzada en una relación pedagógica entre el sujeto nivelador y el sujeto de nivelación. El sujeto nivelador, así, trabaja para que el estudiantado se reconozca en falta y aprenda a pedir ayuda, desde allí participe en todas las acciones que organiza y valore los apoyos que la universidad le ofrece. Como contraparte el sujeto nivelador trabaja sobre sí mismo para desplegar y demostrar la capacidad de atender solidariamente la necesidad de nivelación y motivar la participación del estudiantado, viviendo esta experiencia con gran satisfacción profesional y orgullo de ser trabajador por la inclusión y la restitución del derecho a la ES. Ambos sujetos, entonces, el participativo estudiante que acepta y agradece la ayuda, como el capaz y motivador profesional, constituyen defensores de esta forma meritocrática de acción afirmativa, aunque desanclada de la crítica desde la que emergió hace más de una década, su lenguaje del derecho a la educación y sus políticas de la indignación.

En las siguientes secciones presento antecedentes de sobre el PACE y su tecnología de nivelación, luego desarrollo un marco teórico basado en los estudios de gubernamentalidad y procesos subjetivación. En la metodología describo el proyecto y en la sección de resultados desarrollo una biografía de la pregunta y cuatro líneas de subjetivación que permiten caracterizar la relación pedagógica de nivelación. Finalmente, en las conclusiones propongo una discusión sobre la necesidad de desafiar la bondad asumida de la acción afirmativa y la violencia simbólica en la que ésta se inscribe.

La nivelación como tecnología de la acción afirmativa

La emergencia de las acciones afirmativas en la ES chilena se puede localizar en un contexto de alta conflictividad social, inmediatamente posterior a una explosiva masificación privatista. Esta masificación se experimentó en mayor medida en las universidades privadas no tradicionales (léase, con 40 años de antigüedad o menos), que entre los años 1990 y 2015 aumentaron su matrícula casi 10 veces más que las tradicionales (c.f. Espinoza, 2017). En paralelo las universidades tradicionales, agrupadas en el Consejo de Rectores de las Universidad Chilenas (CRUCH), contaban con un sistema centralizado de admisión basado mayoritariamente en pruebas estandarizadas de admisión que desde los años ’70 vienen exhibiendo un importante sesgo socioeconómico (Ramos, 2023).

Se llega así, cerca del año 2011, a una tasa bruta de participación superior al 50% de la población entre 18 y 24 años, es decir, a la fase que Martin Trow (2007) describe como de universalización, aunque con un sistema universitario tradicional sosteniendo una alta selectividad basada

en una meritocracia general. En este periodo, cuando asume el primer gobierno de derecha desde la recuperación de la democracia, gana gran relevancia un movimiento estudiantil universitario que impugna la orientación de mercado del sistema educativo, especialmente con demandas por un acceso más equitativo, proscribir el lucro y endeudamiento, fortalecer la educación pública y ampliar el control estatal (Bellei; Villalobos, 2024). Las respuestas gubernamentales *ad-hoc*, que desestiman las demandas por gratuidad para ampliar sistemas de becas y créditos, incorporan un nuevo tipo de beca, la llamada Beca de Nivelación Académica (BNA) destinada a financiar programas remediales de apoyo suplementario para estudiantes "de alto rendimiento escolar en contexto, aunque desfavorecidos académicamente" (Mineduc, 2011, p. 3).

El instrumento de política que moviliza la BNA es conocido como convenio de desempeño, instrumento de financiamiento estatal que compromete a las instituciones de educación superior a cumplir con compromisos programáticos – llevar a cabo las acciones prescritas –, financieros y contables. Como una política de financiamiento destinada al desarrollo e instalación de capacidades institucionales (Yutronic et al., 2012), se trató de un *voucher* que focalizó medidas de apoyo académico y psicosocial en estudiantes, ahora, becarios, privilegiando una forma de nivelación basada en el apoyo suplementario fuera del currículum regular (Miranda-Molina, 2026). Entre el periodo 2011 a 2018 la BNA financió 109 programas en 49 instituciones de educación superior, la mayoría, universidades tradicionales públicas y privadas [1].

El año 2014 se creó el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) como la primera política pública de acción afirmativa que interviene la selectividad universitaria, orientada explícitamente a 'restituir el derecho a la educación superior' (Mineduc, 2015, p. 4), en una articulación explícita de las experiencias de programas Propedéuticos[2] y BNA, con el propósito de favorecer el acceso de estudiantes meritorios desde sectores de alta vulnerabilidad social (Villalobos et al., 2017). A pesar de que esta política incorpora una reorientación de iniciativas institucionales anteriores, al transitar desde el reclutamiento temprano de sujetos meritorios en contexto hacia el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y de orientación vocacional en liceos públicos de alta vulnerabilidad social (Miranda-Molina; Leyton, 2025), la incorporación de una estrategia de nivelación constituye una continuidad de la BNA, ahora dirigida al estudiantado admitido por PACE inmediatamente luego de su ingreso. Se prescriben acompañamientos académicos, orientados a asignaturas 'críticas' – léase, de alto nivel de reprobación – y psicoeducativos orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales para favorecer la permanencia (Mineduc, 2016a), como ámbitos de intervención enfocados de manera suplementaria al currículum regular.

La relevancia del programa BNA en el contexto de emergencia de las acciones afirmativas es clave, en la medida que responde a demandas de mayor equidad en la permanencia, como complemento de otras para la equidad en el acceso, lo que se inscribe en una formación discursiva que asume la falta de preparación como el principal factor explica-

tivo de la subrepresentación de los sectores más vulnerables (Miranda-Molina; Leyton, 2025). El supuesto basal que asocia acciones de preparación previa, con cupos de equidad y nivelaciones, asume que la acciones para promover mayor equidad en el acceso mediante cuotas no abordarían la causa asumida, y luego, la falta de preparación se postergaría más allá de la etapa de acceso, ahora en una forma remedial que debe ser enfocada prioritariamente en los sujetos de inclusión (Miranda-Molina, 2024). Este enunciado es el que regularmente se suele sintetizar en el slogan 'acceso implica permanencia', configurando discursivamente la diada cuotas/nivelaciones como una forma de 'acceso efectivo' para los sectores más vulnerables.

Esta trayectoria de institucionalización de las nivelaciones en la acción afirmativa logra configurarla como una tecnología destinada a remediar una preparación insuficiente luego del ingreso, contribuyendo a deresponsabilizar a la universidad de la inequidad en el acceso en la medida que construye al sujeto de nivelación como foco prioritario de intervención. Sin embargo, un análisis de esta naturaleza requiere hacer visible también al otro sujeto de la intervención, el interventor/nivelador, su relación con el sujeto de nivelación y su participación en la construcción discursiva de las necesidades de intervención. Esta problemática, entonces, hace necesario indagar sobre los discursos que se van concretizando por medio de la tecnología de nivelación en la acción afirmativa, construyendo discursivamente y posicionando subjetivamente a los sujetos de la nivelación.

Discursos, relaciones de poder y procesos de subjetivación

En este trabajo me guio por una concepción postestructuralista sobre los procesos de subjetivación, referidos a la producción de ciertos tipos particulares de sujetos en las prácticas de las políticas (Bacchi; Goodwin, 2016). En este ámbito la noción de sujeto involucra simultáneamente una posición subjetiva por ocupar en distintos espacios de la sociedad, como también, la subjetividad que tal posicionamiento requiere, produce y refuerza, como atributos, conductas y disposiciones que se les anima a asumir (Foucault, 1988). Como potenciales ciudadanos, alumnos, clientes, pacientes, etc., los procesos de subjetivación configuran la producción de subjetividades asociadas a estas distintas posiciones en un proceso continuo de constitución y reconstitución en respuesta a las condiciones en que nos encontramos y las múltiples relaciones que desde ahí construimos (Wille et al., 2015).

Desde este enfoque la subjetividad se concibe no como algo que se tiene o es, sino más bien como algo que se hace, performativamente moldeando un sujeto en respuesta a un contexto y a otros mediante acciones sostenidas en el tiempo (Butler, 2021). Tal proceso de formación no surge precisamente del individuo, sino más bien, de condiciones que los discursos producen y limitan, en relaciones de poder que legitiman ciertas formas de pensar, hablar y actuar como apropiadas y significativas (Youdell, 2006a).

Desde aquí los sujetos de nivelación son producidos y limitados por relaciones de poder/saber desde las posiciones subjetivas disponi-

bles en un contexto discursivo particular (Youdell, 2006b). Esto resulta de cruces de múltiples discursos disponibles (del déficit, de estatus socioeconómico, diversidad, derechos, movilidad social, etc.), que regulan formas particulares de aprender y comportarse (Ball; Maguire; Braun, 2012) y construyen consecuentemente una idea de *buenos* estudiantes y *buenos* profesionales de nivelación. La concreción de estos sujetos puede considerarse como un efecto discursivo, moldeado con relación a normas, expectativas, afectos y experiencias, configurando saberes e intervenciones sobre los sujetos (Energici, 2016). Esta capacidad de los discursos de materializarse en acciones y no solamente en 'dichos' involucra tecnologías, como saberes expertos, técnicas, instrumentos, procedimientos y modos de intervención que efectivamente producen efectos subjetivadores (Bacchi; Goodwin, 2016; Dean, 1996).

El estudio de la subjetivación es relevante para visibilizar espacios de aprendizaje que superan los alcances de lo curricularmente prescrito, en lugares donde los sujetos educacionales pueden aprender más sobre quiénes deberían ser que sobre lo ofrecido para aprender. Estos estudios – de gubernamentalidad – se preocupan especialmente sobre las prácticas que constituyen sujetos políticos como gobernables, promoviendo identidades que *performan* comportamientos considerados deseables (Wille et al., 2015). En la medida que en estos campos de fuerzas se aspira a producir y mantener un cierto orden social, se configuran regímenes de subjetivación que transmiten a las persona verdades sobre ellas, su forma de comportarse y de relacionarse con otros (Bröckling, 2015).

Problematizar estos regímenes ofrece oportunidades significativas para comprender la micropolítica educativa y los efectos subjetivadores de los discursos con los que se gobiernan estos espacios. Por ejemplo, Brunila y Siivonen (2016) han mostrado cómo la racionalidad neoliberal ha ido incorporando en espacios educativos una alianza entre discursos terapéuticos y emprendedores para producir un sujeto que trabaja sobre sí mismo por superar su propia vulnerabilidad, abriéndose a diversos modos de intervención. También Skytterstad et al. (2024) ha mostrado cómo la racionalidad del déficit sirve para construir a docentes en formación como en falta, empujándolos a asumir características, comportamientos y disposiciones asociados a sus déficits asumidos y desestimando los saberes y habilidades con los efectivamente que cuentan.

El estudio de la subjetivación pone el foco en los procesos en que individuos aprenden a leer las expectativas sociales y a someterse a ellas, entrenándose en el manejo del discurso mismo que les somete. Sin embargo, el sujeto como hablante por lo general cree que es el autor de dicho discurso, efecto de identificación con la posición que asume cuando de éste se alfabetiza (Lanas; Kelchtermans, 2015). Se vuelven así los sujetos de estos discursos también sus defensores y voceros, y al ser subjetivados pueden potencialmente subjetivar a otros, agencia discursiva que como propone Butler (2021), les posiciona simultáneamente como hablantes y hablados de los discursos que los nombran.

Las concepciones sobre los sujetos de las políticas son relevantes porque suelen sostenerse en supuestos que reflejan las problematizaciones en las que se han construido, como también las racionalidades

políticas dominantes y las tecnologías que permiten efectivamente enfocarlas sobre los individuos (Bacchi; Goodwin, 2016). En un interjuego entre tecnologías de control y tecnologías del yo (Castro, 2004), los sujetos de las políticas se encuentran en permanente proceso de fabricación trabajando sobre otros y sobre ellos mismos, característica especialmente relevante para el caso de las nivelaciones, en la medida que abre la consideración de normas, expectativas, afectos y experiencias que se asocian tanto, a nivelar como a nivelar-se.

Metodología

Este trabajo es parte de una investigación mayor [3], enfocada en el estudio de la puesta en acto (Villagran, 2020) de PACE en distintos contextos institucionales. Esta es una aproximación sociológica que presta especial atención a los procesos de recontextualización de la política en distintas universidades, donde los actores cumplen un rol clave en interpretarla y traducirla a la práctica de manera situada (Ball; Maguire; Braun, 2012). Esta aproximación, entonces, busca problematizar los significados y posicionamientos desde los que los sujetos profesionales participan de la construcción discursiva de los programas contextualmente, construyendo narrativas situadas sobre el tipo de estudiante que PACE recluta, como también, el que busca formar.

Si bien PACE involucra tres tecnologías centrales, como son el fortalecimiento escolar, meritocracia situada y la nivelación, este trabajo se enfoca solo en la última, y con ello en las/los profesionales que se vinculan directamente con estudiantes recién admitidos desde una forma particular de traducir a la práctica las prescripciones sobre acompañamiento académico y psicoeducativo. La pregunta específica de investigación corresponde a ¿Cómo interpretan y traducen a la práctica las/los profesionales PACE intervenciones asociadas a los desafíos para acceder y persistir del estudiantado?

En términos de producción de datos seleccioné estratégicamente dos programas localizados en universidades que configuran contextos contrastantes en términos de su estatus legal (privada/pública), proyecto educativo (católica/laica), nivel de selectividad y prestigio (medio/alto). Desde ahí desarrollé una etnográfica crítica (Dubois, 2015) de un año que, inspirada en el marco de las etnografías institucionales (Luken, 2021), privilegia el punto de vista de las/los profesionales PACE. Con esto busqué interrogar sentidos comunes sobre el trabajo al que se convoca a las/los profesionales de PACE y los espacios discursivos en los que se inscriben. Los datos producidos correspondieron a entrevistas a profesionales de ambos casos, a profesionales de las universidades vinculados con PACE y al Ministerio de Educación (Mineduc) que participaron en la construcción de los textos de la política en sus primeros años.

Para este trabajo considero el subconjunto de entrevistas a profesionales que trabajan en una vinculación directa con estudiantes admitidos por PACE, como también profesionales que participaron en la escritura de las prescripciones de las estrategias de intervención dirigidas a ellos. En total consideré las entrevistas a 37 profesionales, que aunque se ubicaban en el año 2022 en directa vinculación con los dos casos de

estudio, han trabajado en 8 universidades diferentes y en el ministerio de educación en la última década. En la siguiente tabla ilustro los distintos roles que han cumplido con relación a PACE.

Tabla 1 – Profesionales entrevistados según cargos asociados a PACE

	Rol actual							
Rol anterior	Dir.PACE	Coord.PACE	Coord.Min.	Prof.Min	Ac.Acad.	Ac.Psi.	Prof.Seg.	Inv.
Dir.PACE	3							
Coord.PACE		7	2	2				1
Ac.Acad.					5	2	1	
Ac.Psi.		1	1			4	2	
Prof.Seg.				1			1	
Inv.		1		1				2
Total	3	9	3	4	5	6	4	3

Claves: Dir.PACE: Director/a de programa; Coord.PACE: Coordinador/a en programa PACE; Coord.Min: Coordinador/a Ministerio de Educación; Prof. Min: Profesional Ministerio de Educación; Ac. Acad: profesional de acompañamiento académico; Ac. Psi: profesional de acompañamiento psicoeducativo; Prof.Seg: profesional de seguimiento estudiantil: Inv: Investigador/a. Fuente: Preparado por el autor.

Para la producción de datos también consideré 61 documentos desarrollados distintos espacios: a nivel gubernamental, institucional o académico. Gran parte de los entrevistados han cumplido un rol de autoría en estos documentos. También observé 29 eventos intra e interinstitucionales durante el año 2022 que vinculan a ambos casos de estudio, como reuniones de coordinación, instancias de capacitación o actividades de admisión, entre otras. La impresión etnográfica que fui construyendo me fue permitiendo identificar qué documentos han sido relevantes, resonantes y prescriptivos para las/los profesionales de PACE, e informaron los temas principales que se abordaron en las entrevistas.

Como estrategia de análisis de datos, paralelo al desarrollo de observaciones y selección documental, desarrollé un proceso de codificación inductiva desde la lectura de las transcripciones de las entrevistas, documentos y registros de observación asociados en un ejercicio de comparación constante (Charmaz; Henwood, 2017). Luego construí una serie de códigos axiales, como son: necesidad de nivelación, participar y motivar, pedir ayuda y ayudar, agradecimiento, desarrollo profesional y orgullo profesional. Estas categorías se vinculan directamente con líneas de subjetivación que, desde narrativas profesionales, se asocian a una relación entre el sujeto nivelador (que en la entrevista habla) y el sujeto de nivelación (al que se nombra). Los resultados que a continuación desarrollo describen un proceso de subjetivación que relaciona el posicionamiento del sujeto nivelador y su subjetividad profesional con las necesidades y características esperadas del sujeto de nivelación.

Resultados

El origen de este análisis lo sitúo en dos eventos posteriores al trabajo de campo, que fueron especialmente influyentes en la medida que coincidieron con el periodo en que analicé las entrevistas a profesionales de PACE. Estas tuvieron un impacto importante en mi impresión et-

nográfica, agregándose a las múltiples observaciones, entrevistas y lecturas de documentos, y en cierta medida, abriendo una lectura particular de las narrativas de profesionales con relación a los desafíos que el estudiantado PACE enfrenta en su etapa de inserción.

Un primer evento consistió en una charla sobre nivelación que realicé con un equipo PACE, donde presenté los resultados de distintos análisis que he realizado paralelamente a esta investigación. Como desarrollo en ellos (Miranda-Molina, 2022), la nivelación constituye una tecnología de educación remedial con una fuerte carga de discursos del déficit estudiantil con los que se posiciona simbólicamente al estudiantado de menor nivel socioeconómico en el nivel inferior de brechas y desniveles respecto de un cierto nivel requerido o estimado 'normal'. A pesar de que esta tecnología se despliega en PACE con una retórica del cuidado, en esta charla sostuve un argumento sobre el carácter nivelatorio de las acciones focalizadas en estudiantes recién admitidos, mostrando que estas intervenciones han sido renombradas estratégicamente como 'acompañamientos'.

Terminada esta charla recibí múltiples comentarios de profesionales que efectivamente trabajan en el ámbito de nivelación, uno de los cuales parecía responder a la crítica sobre los discursos del déficit refiriendo a que las/los estudiantes PACE "vuelven todo el tiempo a pedir ayuda y nos dicen que necesitan más nivelación todavía". Este comentario parecía referir a una creencia del propio estudiantado sobre su necesidad de nivelación, ubicando el *locus* de la producción del déficit en el sujeto de intervención.

Unas semanas después asistí a un taller sobre inclusión facilitado por este mismo profesional, donde mencionó con mayor autoridad esta inquietud desde el terreno de la educación inclusiva. En una explicación sobre barreras actitudinales para aprender, este profesional propuso una conceptualización que reconstruyo a continuación:

> Y otro tipo de barrera (actitudinal), que vemos mucho en el programa, es el auto-prejuicio del estudiante, porque los chicos (sic) muchas veces creen que son menos capaces de lo que realmente son y eso los limita (Docente curso inclusión, notas de campo).

Esta explicación sostenida desde un posicionamiento, ahora, docente, me pareció evidencia de su propia conceptualización sobre lo que antes me comentara como una inquietud personal que no es necesariamente consistente con la educación inclusiva[4]. Presenta esta conceptualización con una doble autoridad: desde la posición actual de 'profesor' de inclusión y también desde su propia experiencia trabajando con estudiantes con 'enfoques inclusivos'. La participación en estos eventos me sugirió una nueva lectura de mis materiales, desnaturalizando una relación que a veces describe el sujeto profesional desde una posición de autor fantasma de documentos institucionales y que habla sobre las necesidades y características de las/los estudiantes. Estos eventos me abrieron una hipótesis de trabajo sobre el potencial subjetivador de la relación pedagógica que el sujeto profesional sostiene con el sujeto de nivelación.

Estas experiencias son un hito clave en la biografía de la pregunta con la que indagué en torno al problema de la interpretación y subjeti-

vidad profesional, en una relación de poder que pareciera tener cierto paralelismo con la que hemos reportado anteriormente entre la universidad y los liceos, la primera — simbólicamente en el nivel superior — como sujeto interventor, y los liceos y sus estudiantes como sujetos de intervención en el nivel inferior de una brecha por cerrar (Miranda-Molina; Leyton, 2025). Los temas que a continuación describo se asocian a líneas de subjetivación que relacionan a ambos sujetos de la nivelación, y no solo remiten a las posiciones relativas que asumen, sino también, a las subjetividades que éstas requieren, producen y refuerzan, a pesar de que la naturaleza de mi investigación privilegia el punto de vista del sujeto nivelador.

Necesidad de nivelación: estudiantes en falta y profesionales capaces

Ofrecida como una 'solución', la nivelación apunta en términos generales a una multiplicidad de déficits formativos que se asumen como elementos que limitarían las posibilidades del estudiantado PACE para participar plenamente en el espacio universitario y persistir en la trayectoria que recién inicia. Desde esta problematización los sujetos profesionales narran su involucramiento en suplir diversos déficits asociados a saberes necesarios para iniciar con éxito la carrera, como prerrequisitos para las asignaturas de mayor nivel de reprobación y exigencia, pero también, una serie de habilidades para favorecer a su retención. Todos estos déficits formativos configuran un complejo entramado de elementos que componen la necesidad de nivelación.

> Cuando hablábamos de nivelación, hablábamos de hacernos cargo de esta brecha, acompañarlos durante el primer año para nosotros era lograr que entendieran cómo era la vida universitaria, que aprendieran a manejar sus tiempos, a relacionarse con otros, a organizarse y participar en todas las actividades para abrirles todo un mundo al que no habían tenido acceso (Coordinadora programa PACE, entrevista).

Estos múltiples elementos que la coordinadora antes citada describe como necesidades del sujeto de nivelación para integrarse al contexto universitario, construyen el espacio universitario como un lugar nuevo y simbólicamente lejano en la medida que existe una cierta 'brecha' entre los recursos con los que ingresa y los que necesita para efectivamente participar de este espacio. Sin embargo, descrito desde una primera persona plural, denota un compromiso institucional encarnado en los sujetos niveladores, quienes se 'hacen cargo' de abrirles un 'mundo' al que ahora ya tienen acceso. Se vuelca así el sujeto nivelador a atender esta necesidad desde su formación profesional, más aún, en equipos multidisciplinarios con una capacidad colectiva de desarrollar múltiples líneas de intervención. También se posiciona el sujeto profesional como conocedor de y perteneciente al espacio universitario, simbólicamente, al interior de este mundo que al sujeto de nivelación se le está abriendo, aunque requiriendo de una cierta mediación.

> Hay un desarrollo específico de toda otra tutoría – adicional – que el estudiante PACE necesite. Y seguimos teniendo abierto un canal para ir identificando potenciales nuevas demandas que podrían tener los estudiantes PACE y que son necesarias de acompañar. Hoy día cuando ya hemos reci-

> bido seis generaciones PACE, ya sabemos, milimétricamente, cuáles son los cursos, en qué semestre y en qué unidades académicas un estudiante que ingresa por PACE va a necesitar ayuda (Coordinadora educación superior, entrevista).

El trabajo multidisciplinario de los equipos que se vuelcan a 'ayudar' al estudiantado PACE en las múltiples necesidades que presenten es construido discursivamente como un conjunto de capacidades y aprendizajes institucionales de los distintos sujetos niveladores. A nivel institucional estos saberes prácticos de los equipos profesionales sobre las necesidades del estudiantado PACE constituye un capital simbólico que usan estratégicamente para defender su legitimidad como estudiantes 'universitarios' capaces de persistir gracias a estos apoyos. Conocer 'milimétricamente' las necesidades potenciales de los estudiantes PACE denota una capacidad profesional de construir acciones específicas de apoyo, aunque asumiendo la necesidad como una característica esencial del sujeto de intervención, desprovista de un carácter relacional con condiciones y prácticas institucionales. Se invisibiliza, de tal forma, el carácter construido de la necesidad de nivelación y su relación con condiciones y prácticas de otros actores que no son focalizados como sujetos de intervención en PACE, como el profesorado universitario.

Aprender a pedir ayuda: estudiantes humildes y profesionales solidarios

Dentro de las múltiples habilidades para fomentar la retención que se prescriben en PACE, en el ámbito del acompañamiento psicoeducativo, una que afecta especialmente a las/los profesionales de éste componente es la denominada habilidad de 'pedir ayuda' (Mineduc, 2020, 2022, p. 10), rasgo que se promueve de distintas formas en los programas. Durante el trabajo de campo fui identificando múltiples interacciones en espacios formales e informales donde este elemento es traducido a la práctica con una retórica de solidaridad.

> Nuestro modelo busca que el estudiante se sienta en la confianza lo suficiente como para dejar de ocultar o negar aquello que el sistema le obliga a ocultar o negar, que son todos los 'no sé'. '¿Alguna pregunta?', les digo, y los estudiantes se quedan callados, porque se comparan con otros, con el que va más adelantado, que siempre lo tienen identificado y les da vergüenza decir 'no sé'. Pero en la tutoría tratamos de mostrarle que lo más importante es que me diga 'no sé', porque ahí te puedo ayudar, pero lo más importante es que puedas identificar aquello en lo que tú necesitas apoyo (Mentor matemática, entrevista).

Este profesional da cuenta de un modelo propio ('nuestro modelo') con un sentido de autoría y de pertenencia a un equipo que lo ha ido construyendo y validando, donde el reconocer lo que no se sabe constituye una condición de posibilidad para identificar elementos específicos de la necesidad por atender. La ayuda requiere de una docilidad del sujeto de nivelación, de apertura a la intervención y reconocer vacíos o déficits en un símil al gesto terapéutico del paciente indicando dónde le duele. En este caso, más allá de los supuestos y aprendizajes sobre los déficits del estudiante PACE que el sujeto profesional usa estratégicamente para construir apoyos individuales, este modo de subjetivación

requiere que el estudiantado supere el pudor de hacer visible su 'necesidad', para generar también una apertura a la intervención. Hay aquí una línea de diálogo en la que el sujeto nivelador busca convencer al sujeto de nivelación de su necesidad, para concitar su participación.

> Está ese mito de que si te iba bien en el colegio, te va a ir bien acá también. Eh… no. Lo más probable es que tu primera nota sea un uno, pero tranquilo, está todo bien, vamos por ese uno. De hecho, tenemos un meme: '¿Cómo te fue con tu primer uno?', porque en los primeros años era terrible, o sea, se sacaban un, dos, chicos que habían sacado 6,8 toda su vida (Coordinadora PACE, entrevista).

Desde un posicionamiento de cierto compañerismo esta coordinadora asocia el desafío del sujeto de nivelación como uno compartido ('vamos por ese uno'), en la forma de un acompañamiento de su trayectoria asumida como potencialmente fallida. Anticiparle, así, un esperado fracaso académico inicial constituye una estrategia de afrontamiento del *shock* que significaría terminar la educación secundaria con calificaciones casi máximas[5] y luego al iniciar la educación superior con calificaciones mínimas.

Este contraste es recurrentemente descrito en una narrativa que ubica simbólicamente la educación secundaria en un nivel inferior de exigencia, y la ES en uno superior, de manera que un mismo sujeto, antes de alto desempeño relativo, ahora es esperado que cuente con un nivel desempeño insuficiente producto de su origen social. Esto deriva de la formación del sujeto de la política PACE, simultáneamente talentoso, en tanto cuenta con desempeño relativo superior a nivel secundario, y vulnerable por provenir de sectores de alta vulnerabilidad social. Aprender a pedir ayuda constituye en esta problematización una condición de posibilidad para que el sujeto de nivelación participe de los acompañamientos que los sujetos profesionales construyen.

Participar en todo: Estudiantes participativos y profesionales motivadores

En general la participación en estas instancias suplementarias de nivelación no supone una obligación formal para el sujeto de nivelación, sino más bien, un beneficio derivado de su ingreso a través del programa, lo que activa una táctica de convencimiento sobre su necesidad de participación.

> En el fondo, por entrar por esta vía estás obligado a pasar por estos soportes, y por eso, como ya sabemos de antemano, tienes necesidades. Entonces tienes que pasar por estos cursos de nivelación, y junto con tu carga académica tienes que agregar un poco más, y además va a ser sobredistinguido respecto a tus pares, pero eso es por tu bien, porque si no lo haces, probablemente no sigas en la universidad (Investigador de inclusión, entrevista).

Esta es una línea de diálogo entre los sujetos de la nivelación, en una relación de poder sustentada en el saber ('sabemos de antemano') del sujeto nivelador sobre las necesidades del sujeto de nivelación y las consecuencias negativas que 'probablemente' acarrearía no participar de estas instancias. El sujeto nivelador también enuncia costos necesarios por asumir, como una mayor carga académica y una 'sobre-

distinción' que le visibilizaría como estudiante con mayores 'necesidades'. Esta es una táctica de convencimiento sobre sus déficits y una cierta obligación simbólica declarada por haber ingresado por medio de cupos de equidad, como antecedente del ofrecimiento de un acompañamiento que promete superarlos.

Reconocer las necesidades propias y aprender a pedir ayuda son, entonces, aprendizajes esperados de la tecnología de nivelación, en la medida que configuran condiciones de posibilidad para su participación. La participación es también un ámbito de rendición de cuentas en el programa PACE, prescrito como un resultado esperado de una buena gestión a nivel institucional.

> Es importante que las universidades consideren medidas que promuevan la participación de los beneficiarios en las actividades masivas que impliquen el desembolso de sumas de dinero importantes en alimentación. Si se llegase a evidenciar un descuido por parte de la IES [Instituciones de Educación Superior] que genere mermas considerables, será causa para el análisis y posible solicitud de reintegro de los montos mal invertidos (Mineduc, 2017, p. 10).

La participación es un elemento directamente vinculado al buen uso de los recursos públicos que financian el programa, como en este extracto del manual de rendición de cuentas del año 2017 se prescribe. Desde esta racionalidad del Estado neoliberal, que pide cuentas sobre el uso de los recursos que provee, una baja participación de estudiantes en actividades que involucran gastos de alimentación puede ser juzgada como una 'merma' derivada de 'descuidos' de la gestión del programa. También se rinde cuentas sobre indicadores de participación, como porcentajes de asistencia a las distintas acciones de acompañamiento académico y psicoeducativo, que son directamente desarrolladas por los sujetos niveladores, quienes lo viven con una importante presión.

> Es frustrante cuando organizamos una actividad para cuarenta y solo llegan dos, porque una sabe que lo necesitan, y además el ministerio nos pide informar semestralmente cuántos están participando. Entonces tenemos un protocolo de contacto semanal por correo, si no contestan seguimos por *Whatsapp* y si eso no funciona mandamos tutores a buscarlos a la sala. Por último, para que firmen la carta de renuncia. Pero estamos todo el tiempo reforzando lo importante de que participen, motivando para que vengan a todas las actividades, porque sabemos que les sirve y no queremos que pasen dos, tres meses, y lleguen a pedir ayuda cuando ya tienen los ramos casi reprobados (Profesional de seguimiento estudiantil, entrevista).

Una táctica con la que los programas enfrentan rendir cuentas sobre la participación y su vinculación con el desempeño académico del sujeto de nivelación es la elaboración de cartas de renuncia, para que el estudiantado PACE que no participe pueda expresar formalmente su voluntad de 'prescindir' de los acompañamientos ofrecidos. Estos instrumentos son medios de verificación entregados al Mineduc para dar cuenta de estudiantes que no participan por voluntad propia y no por una falta de esfuerzo del programa. La participación del sujeto de nivelación y la motivación que el sujeto nivelador concita están aquí asociadas como un elemento central de la relación de nivelación.

Más aun, la responsabilidad última de lograr la participación del estudiantado PACE recae simultáneamente en ambos sujetos, el sujeto de nivelación asumiendo la responsabilidad de participar desde la conciencia de sus 'necesidades' y el sujeto nivelador asumiendo la responsabilidad de motivarle. Una interpretación dominante sobre la participación del sujeto de nivelación aquí es entenderla como un efecto de un 'trabajo bien hecho', expresiva de una motivación que el sujeto nivelador logró efectivamente concitar, es decir, expresiva del trabajo de un profesional motivador. Así pude observar distintas instancias en las que la alta participación es celebrada por los equipos y las/los profesionales encargados de la organización de dichas actividades viviéndolo con orgullo, porque es una señal de que el estudiantado PACE valora el apoyo que se les ofrece. También observé instancias en las que la baja participación ponía a ciertos profesionales en tela de juicio, debiendo rendir cuentas sobre los esfuerzos realizados para convocar al estudiantado.

Estudiantes agradecidos y profesionales orgullosos

A pesar de que desde el año 2018 el propósito general del PACE se reescribió a "permitir el ingreso" y "favorecer el progreso" de "estudiantes destacados, provenientes de contextos vulnerados" (c.f. Mineduc, 2018, p. 3), en oposición al propósito original de "restituir el derecho a la educación superior" (c.f. Mineduc, 2015, p. 4), este discurso sobre el derecho a la educación superior es aún resonante en el contexto de la práctica para las/los profesionales del programa.

> Y yo decía, pero es que yo estoy aquí en la mejor pega [empleo] de mi vida. Más encima trabajo en un programa de reivindicación de derechos, o sea, los estudiantes van a poder entrar, les das una oportunidad, o sea, esto es máximo y con la camiseta puesta por el PACE, y le hice mucho honor, trabajaba todos los días que podía, y más, yo estaba ahí comprometida (Profesional acompañamiento académico).

Como el relato de esta profesional ilustra, el discurso de restitución de derechos que movilizó el programa desde sus inicios tiene importantes efectos subjetivadores, viviendo su participación en el programa con orgullo, en un posicionamiento político que asocia el derecho en un terreno normativo que les ubica en el polo de la justicia social y la inclusión. Esta dimensión simbólica del derecho a la educación configura un importante compromiso político de las/los profesionales, como agentes de inclusión que en el terreno de la práctica y, en directo contacto con los sujetos de nivelación, aspiran a hacer efectiva la promesa de la restitución del derecho. También el trabajo de construcción de iniciativas específicas dentro de esta política se vive con un importante orgullo profesional.

> Entonces, generamos un sistema de tutorías y nos preguntábamos ¿cómo se hace esto? No sé, fuimos probando, cuestionando todo el tiempo cómo hacerlo y seguimos hasta ahora, porque yo tengo la convicción de que lo hacemos le sirve a los estudiantes, a partir de sus mismos relatos sobre nosotros, se muestran abiertamente agradecidos con el trabajo que realizamos acá (Mentor académico, entrevista).

Esta es otra dimensión del orgullo profesional, experiencia que viven construyendo estrategias específicas con un profesionalismo puesto

al servicio de los propósitos del programa. En oposición a una orientación más de 'ejecutores' [6], el orgullo profesional aquí se configura más bien como el de constructores de la política que desde sus saberes profesionales y experticias van desarrollando estrategias de intervención para que efectivamente funcionen y sean valoradas por los sujetos de nivelación.

Durante el trabajo de campo pude observar múltiples instancias relativamente informales de interacción entre profesionales PACE y estudiantes basados precisamente en esta relación orgullo/agradecimiento. También es una recurrencia la presentación de testimonios de estudiantes en distintas actividades como sujetos ya nivelados.

> Fueron ellos [los profesionales de PACE] quienes me dieron las herramientas necesarias, como por ejemplo los *tips* de estudio, el organizar tu tiempo, y todas estas pequeñas cositas que se necesitan para poder sobrevivir y después, ya con el paso del tiempo, comencé a formar parte del equipo, asistiendo a charlas donde daba mi testimonio y experiencia para finalmente culminar siendo tutora PACE. Acompañando a mis compañeros de primero y todo esto se agradece un montón porque me dieron el plus y la confianza para poder continuar y finalizar todo este proceso y estoy muy agradecida con todos ustedes y con todo el programa en general (Testimonio tutora PACE, diario de campo).

Este testimonio muestra una clara adscripción a las líneas de subjetivación de la nivelación, tanto en la apertura a la intervención con el propósito de 'sobrevivir' el proceso de transición a la ES, como también al poner la propia experiencia a disposición de los procesos de nivelación. Se trata de una narrativa de éxito, de haberse nivelado, dado que el déficit asumido fue suplido con el 'plus' que el sujeto nivelador le entregó, para ahora ser capaz de contribuir a la nivelación de nuevos sujetos. La trayectoria de estudiantes PACE para convertirse en tutoras/es pares en labores profesionales de acompañamiento es un fenómeno que frecuentemente se celebra por parte de las/los profesionales del programa. Estos testimonios sirven también como una invitación al sujeto de nivelación para — parafraseando a Rancière — más tarde convertirse también en sujetos niveladores.

Conclusiones

Con este trabajo he abordado la subjetivación profesional en el contexto de la acción afirmativa, a partir de un sujeto profesional específico, como es el sujeto nivelador y su relación con el sujeto de nivelación al que se vuelca. Esta tecnología de la acción afirmativa, central para favorecer la permanencia, es construida por el sujeto profesional, discursiva y materialmente orientado a diseñar acciones que sean útiles, valiosas y efectivas para el sujeto de nivelación, ámbito performativo en el que trabaja sobre sí mismo. Así, la relación pedagógica en la que se inscriben aspira a formar estudiantes dóciles, humildes, participativos y agradecidos y para ello requiere un sujeto nivelador capaz, solidario, motivador y orgulloso, en una relación de poder/saber basada en la autoridad epistémica del profesional nivelador.

Sin embargo, este trabajo privilegió la perspectiva del sujeto profesional, es decir, esta aproximación a los procesos de subjetivación estudiantil deriva de múltiples instancias en las que se habla del sujeto de nivelación en

tercera persona, se le nombra y asocian las distintas acciones de intervención a necesidades y características específicas, con una marcada autoridad basada en el propio profesionalismo y experiencia. Este trabajo, entonces, no logra visibilizar otras formas de subjetividad estudiantil, sus posibilidades de resistencia a estos modos de subjetivación. Los no participativos, en tanto, ausentes del espacio de nivelación, son nombrados como sujetos abyectos encaminados al fracaso y abandono en una advertencia para los demás sobre las consecuencias de la no participación.

En el terreno de la subjetividad estudiantil, de manera similar a como ilustra el trabajo de Díaz et al. (2021), luego del ingreso el sujeto de nivelación se inscribe en una cierta violencia simbólica como receptor de autoridad y dominación por parte de otros agentes educativos, en este caso, del sujeto profesional, aunque desplegada con una retórica del cuidado y la solidaridad. Mientras en el ámbito del acceso, el régimen de subjetivación estudiantil en PACE es de excepcionalidad meritocrática (Briones-Barahona; Leyton, 2020), aspirando a producir sujetos merecedores del acceso a la ES a partir de un desempeño superior al de sus pares, aprender a pedir ayuda luego del acceso supone superar una cierta humillación, al renunciar a ser reconocido como buen estudiante en la medida que necesitaría apoyo para 'sobrevivir' (Lobos; Gallardo; Valenuzela, 2021). Este sería, entonces, un *shock* particular que el sujeto de clase trabajadora enfrentaría, a diferencia del estudiantado de ingreso regular.

En el terreno de la subjetividad profesional, trabajar en PACE involucra un importante orgullo político y profesional, posicionando simbólicamente al sujeto nivelador como agente de inclusión y restitución del derecho a la ES. También viven esta experiencia con sentido de pertenencia, desde un nosotros, los sujetos niveladores como sujetos colectivos que asumen la responsabilidad de hacer efectiva la inclusión que PACE promete. En su carácter de constructores, participan de la construcción discursiva del programa, sus sujetos, como estudiantes meritorios / vulnerables, y de los objetos que configuran la necesidad de nivelación. Sin embargo, el gesto solidario de acompañar, aunque elude una retórica del déficit de 'nivelar', refuerza un discurso que construye al estudiantado PACE como encaminado al fracaso a falta del necesario apoyo adicional.

Estos resultados permiten mostrar cómo en el ámbito específico de las nivelaciones los programas PACE son gobernados por afectos fundamentalmente positivos, entre orgullo, solidaridad y agradecimiento, desanclando la acción afirmativa de las políticas de la indignación propias de las críticas que gatillaron su emergencia. Haciendo eco de la sugerencia de Restrepo (2013), la bondad asumida en las acciones afirmativas constituye una amenaza de clausura de pensamiento, y desde ahí, abordar críticamente los apoyos, ayudas y acompañamientos requiere también indagar sobre cómo no necesariamente ayudan, como también, sobre los efectos de construir a los sectores históricamente marginados como sujetos de ayuda. Sin embargo, las posibilidades de resistencia o fuga del sujeto nivelador respecto de esta matriz de exclusión en la que se inscribe, ameritarían un cierto duelo respecto de lo satisfactorio y enriquecedor que puede resultar su participación en este quehacer nivelatorio, para reorientarlo hacia

fortalecer la autoeficacia del estudiantado de clase trabajadora y efectivamente reconocer su legitimidad como sujeto del derecho a la educación superior.

Recibido el 1 de diciembre de 2024
Aprobado el 2 de julio de 2026

Notas

[1] El 83% (90 de 109) de estos programas fueron financiados en el 58% de las universidades existentes (34 de las 58). La fuente de estos datos proviene de una sistematización de los convenios adjudicados, disponible en el sitio de la Subsecretaría de Educación Superior: https://dfi.mineduc.cl/.

[2] Los llamados programas Propedéuticos, constituyen iniciativas de reclutamiento de estudiantes de alto desempeño relativo desde liceos de alta vulnerabilidad social, para conducirles a procesos de reforzamiento extraescolar y cupos especiales de admisión. Creados desde el año 2007, actualmente existen en 19 universidades.

[3] Este proyecto es una tesis doctoral, aprobada el año 2021 por la comisión de ética de la Universidad Alberto Hurtado, contó con el financiamiento la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (Chile) / Subdirección de Capital Humano / Beca de doctorado nacional, Folio 21211032. Agradezco especialmente las valiosas revisiones y comentarios de Daniel Leyton, Marion Lloyd, Pablo Astudillo y Nicolás Fleet, como también la colaboración de las y los profesionales del programa PACE.

[4] La noción de barreras para participar y aprender es central en la educación inclusiva, localizando el foco de la inclusión en una relación entre el contexto y el sujeto (Echeita; Ainscow, 2011). Proponer una barrera como algo que el sujeto 'tiene' o 'porta', entonces, subvierte la crítica del movimiento de educación inclusiva respecto de políticas integración educacional que responsabilizan a colectivos históricamente marginados de su necesaria adaptación (Graham; Slee, 2008).

[5] En el caso chileno se suele usar una escala de calificaciones entre 1 y 7.

[6] Cabe destacar que en los primeros años del programa se definieron desde el MINEDUC perfiles de cargo de coordinadores, encargados y ejecutores (Mineduc, 2016b).

Referencias

BACCHI, Carol; GOODWIN, Susan. **Poststructural Policy Analysis**. A guide to practice. New York: Palgrave Macmillan, 2016.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy**: Policy enactment in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BELLEI, Cristián; VILLALOBOS, Cristóbal. The Construction of a Political Actor in a Post-Dictatorship and Neoliberal Context: Persistence, Success, and Challenges of the Chilean Student Movement (1990–2020). In: KLEMENČIČ, Manja (Org.). **The Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education**. 1. ed. London: Bloomsbury Academic, 2024. p. 328-345.

BRIONES-BARAHONA, Jocelyn; LEYTON, Daniel. Excepcionalidad Meritocrática y Política de Acción Afirmativa en la Educación Superior en Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, p. 1–31, 2020.

BRÖCKLING, Ulrich. **El Self emprendedor**. Sociología de una forma de subjetivación. Santiago: Editorial Universidad Alberto Hurtado, 2015.

BRUNILA, Kristiina; SIIVONEN, Päivi. Preoccupied with the self: towards self-responsible, enterprising, flexible and self-centred subjectivity in education. **Discourse**, v. 37, n. 1, p. 56-69, 2016.

BUTLER, Judith. **Excitable Speech**: A Politics of the Performative. 1. ed. London: Routledge, 2021.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CHARMAZ, Kathy; HENWOOD, Karen. Grounded theory. In: WILLIG, Carla; STAINTON-ROGERS, Wendy (Org.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology**. London: Sage Publications, 2017. p. 240-259.

DEAN, Mitchell. Putting the technological into government. **History of the Human Sciences**, v. 9, n. 3, p. 47-68, ago. 1996.

DÍAZ, Mauricio et al. "Vas a tener que nivelarte. Vas a tener que estudiar más que los otros". Voces de estudiantes que cursaron un programa propedéutico en la Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile. **Estudios Pedagogicos**, v. 47, n. 3, p. 207-227, 2021.

DUBOIS, Vincent. Critical policy ethnography. In: FISCHER, Frank et al. (Org.). **Handbook of Critical Policy Studies**. UK: Edward Elgar Publishing, 2015.

ECHEITA, Gerardo; AINSCOW, Mel. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. **Educación**, n. 12, p. 26-46, 2011.

ENERGICI, María Alejandra. Propuesta metodológica para un estudio de gubernamentalidad: Los procesos de subjetivación y los mecanismos de regulación poblacional como ejes de análisis para su abordaje empírico. **Psicoperspectiva**s, v. 15, n. 2, p. 29-39, 2016.

ESPINOZA, Oscar. Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. **Universidade**s, v. 68, n. 74, p. 7-30, 2017.

FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 50, n. 3, p. 3-20, 1988.

GRAHAM, Linda J.; SLEE, Roger. An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. **Educational Philosophy and Theory**, v. 40, n. 2, p. 277-293, 2008.

LANAS, Maija; KELCHTERMANS, Geert. "This has more to do with who I am than with my skills" – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 47, p. 22-29, abr. 2015.

LOBOS, Constanza; GALLARDO, Gonzalo; VALENUZELA, Jorge. ¿Por qué no pedir ayuda cuando la necesito? Obstáculos a la búsqueda de apoyos académicos institucionales (AAI) en universitarios chilenos. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, p. 157, nov. 2021.

LUKEN, Paul C. Institutional Ethnography: Sociology for Today. In: LUKEN, Paul C.; VAUGHAN, Suzanne (Ed.). **The Palgrave Handbook of Institutional Ethnography**. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-54222-1_1, p. 1–8, 2021.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Beca Nivelación Académica**: Programa de Nivelación de Competencias para Estudiantes de Primer Año de Educación Superior del 2012. Santiago: Ministerio de Educación, 2011.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Términos De Referencia**. Programa PACE 2015. Santiago: Ministerio de Educación, 2015. Disponible en: https://dfi.

mineduc.cl/instrumentos-de-financiamiento/asignacion-directa/programa-pace/. Accedido el: 20 abr. 2025.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Guía orientadora**. Estrategia de nivelación y acompañamiento en la educación superior. Programa PACE 2016. Santiago: Ministerio de Educación, 2016a. Disponible en: https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/10/REX-2949-2016_aprueba-manuales-y-guias-PACE.pdf. Accedido el: 20 abr. 2025.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Términos de referencia**. Programa PACE 2016. Santiago: Ministerio de Educación, 2016b. Disponible en: https://dfi.mineduc.cl/instrumentos-de-financiamiento/asignacion-directa/programa-pace/. Accedido el: 20 abr. 2025.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Manual de rendición de cuentas PACE 2017**. Santiago: Ministerio de Educación, 2017.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Términos de referencia**. Programa PACE. Santiago: Ministerio de Educación, 2018. Disponible en: https://dfi.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/114/2019/02/TdR-PACE.pdf. Accedido el: 20 abr. 2025.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Términos de referencia**. Programa PACE 2020. Santiago: Ministerio de Educación, 2020.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Términos de referencia**. Programa PACE 2022. Santiago: Ministerio de Educación, 2022. Disponible en: https://dfi.mineduc.cl/instrumentos-de-financiamiento/asignacion-directa/programa-pace/. Accedido el: 20 abr. 2025.

MIRANDA-MOLINA, Rafael. Brechas y desniveles: el problema representado en las iniciativas de "nivelación" en la Educación Superior Latinoamericana. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 21, n. 46, 2022.

MIRANDA-MOLINA, Rafael. Discursos de inclusión universitaria en Chile: meritocracia e integración educacional. **Pedagogía y Saberes**, n. 61, p. 70-82, 2024.

MIRANDA-MOLINA, Rafael. Entre la mejora educativa y la integración educacional: intepretaciones de los equipos PACE sobre la inclusión del sujeto talentoso/vulnerable en la educación superior chilena. **Calidad en la educación**, n. 62, 2025.

MIRANDA-MOLINA, Rafael. Programas de nivelación en las universidades chilenas: gestión centralista del abandono desde discursos del déficit y de integración educacional. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, n. 25, 2026.

MIRANDA-MOLINA, Rafael; LEYTON, Daniel. The discursive formation of the affirmative action policy in Chile: Right to higher education, public education, and deficit. **Policy Futures in Education**, v. 23, n. 2, p. 355-372, 2025.

RAMOS, Claudio. **El dispositivo de selección universitaria**: mérito, ciencia y justicia social (Chile, 1850-2022). Santiago, Chile: Ediciones UAH, 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **El maestro ignorante**: cinco lecciones sobre emancipación intelectual. Tradução: Núria Estrach. 2a ed ed. Barcelona: Laertes, 2002.

RESTREPO, Eduardo. Acción afirmativa y afrodescendientes en Colombia. In: RESTREPO, Eduardo (Ed.). **Estudios afrocolombianos hoy**: aportes a un campo transdisciplinario. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2013. p. 249-264.

SKYTTERSTAD, Remi; ANTONSEN, Yngve; STENSETH, Anna-Maria. Remediating deficits? Problem representations in Norwegian policies for newly qualified teachers. **Journal of Education Policy**, p. 1-21, 18 jul. 2024.

TROW, Martin. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: FOREST, James J. F.; ALTBACH, Philip G. (Org.). **International Handbook of Higher Education**. Springer International Handbooks of Education. Dordrecht: Springer Netherlands, 2007. v. 18. p. 243-280.

VENEGAS-RAMOS, Luis; GAIRÍN, Joaquín. Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas. **Perfiles Educativos**, v. 42, n. 167, p. 103-118, 2020.

VILLAGRAN, Carla Andrea. El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)**, v. 10, n. 2, p. e079, 2020.

VILLALOBOS, Cristóbal et al. 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**, v. 25, p. 73, 2017.

WILLE, Christian et al. (Org.). 5.1 Subjectifications and Subjectifications. In: WILLE, Christian; RECKINGER, Rachel; KMEC, Sonja; HESSE, Markus (Ed.) **Spaces and Identities in Border Regions**. Bielefeld: transcript Verlag, 2015. p. 241-252.

YOUDELL, Deborah. Subjectification and performative politics - Butler thinking Althusser and Foucault: Intelligibility, agency and the raced-nationed-religioned subjects of education. **British Journal of Sociology of Education**, v. 27, n. 4, p. 511–528, 2006a.

YOUDELL, Deborah. Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. **Discourse**, v. 27, n. 1, p. 33-42, 2006b.

YUTRONIC, Jorge et al. Convenios de desempeño y su aporte en el financiamiento de la educación superior en chile. **Educación superior y sociedad**, v. 16, n. 1, p. 53–77, 2012.

Rafael Miranda-Molina es doctor en Educación de las universidades Alberto Hurtado y Diego Portales en Chile. Su investigación se enfoca en las políticas de acción afirmativa en la educación superior chilena. También ha investigado sobre políticas de nivelación y sus problematizaciones en la educación superior latinoamericana. Actualmente es académico de la Facultad de educación en la universidad Finis Terrae.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3084-5704
E-mail: mirandamolina@gmail.com

Disponibilidad de datos de la investigación: el conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio está publicado en el propio artículo.

Editora responsable: Iris Verena Oliveira