INTERSECCIONALIDAD DEL PROGRAMA DE ACCESO EFECTIVO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE): REFLEXIONES DESDE LOS NUEVOS PARADIGMAS DE LA JUSTICIA SOCIAL

Línea Temática: **Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono-Investigación**

Claudia Cecchi, Programa PACE, Universidad de Santiago de Chile, Claudia.cecchi@usach.cl
Tomás Ilabaca, Facultad de Cs. de la Educación, U. de Playa Ancha, Tomás.ilabaca@upla.cl
Karla Moreno, Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, Universidad de Santiago de Chile
Daniela Ramos, Facultad de Educación, Universidad Camilo José Cela.

Resumen

El fundamento de los programas de inclusión dirigidos a los grupos vulnerables, tales como el programa PACE, se relaciona con un principio de justicia educativa, a partir de una política correctiva que busca equiparar la participación de personas provenientes de todos los estratos socioeconómicos, fomentando la igualdad meritocrática de oportunidades. Pese a los avances significativos que estas alternativas al ingreso han significado para las trayectorias académicas de cientos de estudiantes, existe un aspecto emergente a estos programas: la concurrencia de aspectos y variables de los/as estudiantes interseccionados con su nivel socioeconómico, relacionados con otros ejes de discriminación, tales como el género, la condición migrante.

El presente trabajo aborda cómo las nuevas temáticas (género, migración, la preocupación por el desarrollo de autonomía y capacidades de los individuos) que han irrumpido en las universidades, dan cuenta de las nuevas dimensiones de la justicia social y educativa. Sostenemos que, en estas temáticas, hasta el momento, las unidades ejecutoras y el PACE se encuentran en una etapa de identificar escenarios y generar respuestas y adaptaciones a ellos, pero que aún no se consolidan institucionalmente ni tampoco conceptualmente respecto al referente de inclusión y de justicia social educativa.

Palabras claves

Programa PACE, Justicia Educativa, Interseccionalidad, Abandono en Educación Superior

Contextualización

Desde los años 80 en adelante, diversos estudios han demostrado que el acceso hacia la ES se encuentra determinado por factores como el nivel socioeconómico y capital cultural de las familias, raza, género, entre otras (Karabel & Astin, 1975; Lyon, 1988; Euriat & Thèlot, 1995; van Zanten, 2019; Pedrosa 2023). En Chile, dicha situación no ha sido diferente, siendo predominante las variables de clase social y género las que históricamente han determinado un acceso desigual y segmentado a la ES chilena (Espinoza y González, 2015; Valenzuela & Kuzmanic, 2023). Frente

a este diagnóstico, es que desde los años 90[81] algunas instituciones de educación superior comenzaron a desarrollar programas de acceso inclusivo para los grupos socioeconómicos excluidos; ejemplo de esto, son los programas Propedéuticos de varias Universidades; el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa de la Universidad de Chile; el Programa Talento e Inclusión de la Pontificia Universidad Católica. Posterior a las protestas estudiantiles del 2006 y 2011, en el 2014 el Estado crea el Programa de Acceso a Educación Superior, PACE, que podría considerarse el de mayor alcance al definirse como política pública nacional.

La noción de inclusión que subyace a las iniciativas antes descritas, ha tenido un devenir cruzado por los cambios en el contexto social y político del país, que se articula en mayor o menor medida con las teorías sobre la justicia social. Desde sus inicios, las políticas de inclusión tuvieron una orientación a la consideración de una dimensión redistributiva en la inclusión en educación superior, con programas orientados a disminuir la exclusión social y la deserción, intentando avanzar en instituciones educativas más heterogéneas (Plancarte, 2017; Gil & Ramirez, 2012; Koljatic & Silva, 2012; Espinoza y González, 2015). Actualmente, Verhoeven y Bernal (2023) han señalado que la justicia social educativa comprende al menos tres dimensiones, no excluyentes: (1) Redistributiva, es decir, que apunta a que la educación contribuya en la distribución justa de bienes; (ii) De reconocimiento, la cual implica el reconocimiento y aceptación de las singularidades identitarias; (iii) De justicia de capabilidades, la cual apunta a la generación de competencias que permitan desarrollo autónomo durante la vida, tendientes a su vez al logro de la participación en el bienestar social y económico.

Chile también ha experimentado cambios en el contexto político, social y cultural en los últimos años. Las demandas de los pueblos originarios, el fenómeno migratorio y sus recientes olas, así como la irrupción de los movimientos feminista y de las diversidades sexuales han puesto en la discusión pública, nuevas dimensiones que deben considerarse al momento de pensar incidir políticas de inclusión en educación y particularmente en la ES. Sin embargo, poco se sabe respecto a cómo las instituciones y las unidades encargadas están incorporando estas nuevas dimensiones en los programas de inclusión, particularmente en aquellos que están focalizadas en la inclusión de estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables.

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) es una vía de acceso inclusivo a la ES en Chile que nace en el año 2014. Es un programa dependiente del Ministerio de Educación, que entrega fondos públicos para su implementación, a Instituciones de Educación Superior adscritas al programa. PACE ofrece cupos a los estudiantes más destacados (20% superior) en establecimientos escolares públicos con altos niveles de vulnerabilidad. De esta forma, estudiantes con buen rendimiento académico, pero que producto de las desigualdades de origen socioeconómico así como de calidad educativa, no habrían logrado obtener el puntaje necesario para ingresar a la educación superior, este programa les generaba una vía de acceso por medio del reconocimiento de sus méritos y capacidades en contexto.

Para lograr sus objetivos, el programa PACE realiza una preparación y acompañamiento con los estudiantes en los últimos años de educación secundaria que se encuentran en Liceos adscritos al PACE, y un acompañamiento durante los dos primeros años de la ES.

[81] Previo a la dictadura militar hay registro de iniciativas de acceso popular a algunas universidades, como el caso de la Universidad Técnica del Estado (UTE), actual Universidad de Santiago de Chile (USACH), las cuales fueron suspendidas durante los años que operó la dictadura (1973 - 1989) (Kierberg, 1981)

Actualmente el programa PACE trabaja con 29 instituciones de educación superior, que se articulan con 580 establecimientos escolares con alto índice de vulnerabilidad escolar, distribuidos en las distintas regiones del país. Hasta el momento, el PACE ha logrado beneficiar a más de 90.000 estudiantes de educación secundaria y con más de 7.000 cupos en Instituciones de ES (DIVIA, 2022).

En cuanto a los resultados del PACE, los datos muestran que el estudiantado de los establecimientos adscritos al programa presentan un aumento de la probabilidad de entrar a una universidad, así como también aumenta el retorno económico esperado de los alumnos/as, ya que entran a carreras con mayor perspectiva de rentabilidad económica, y a universidades con mejor ranking (Dipres, 2020). Además, otros estudios muestran que la tasa de abandono de los estudiantes PACE es similar a los que ingresan por vía regular a la universidad (Román, 2013; Catalán & Santelices, 2014; Hilliger et al., 2016).

Objetivos: Indagar, a partir de un estudio cualitativo, qué y cómo las nuevas temáticas (género, migración) han irrumpido en las universidades, particularmente en las unidades encargadas de aplicar el programa PACE, y cómo éstas se enmarcan, si es que lo hacen, en las distintas aproximaciones de la justicia social.

Metodología:

Para indagar cuales son las nuevas temáticas que están afrontando las Unidades PACE y cómo las tematizan, se realizó un estudio con una metodología cualitativa de casos comparados (Gibbs, 2007; Merriam & Tisdell, 2015). Esta metodología permite conocer, en voz de los actores, las percepciones y subjetividades respecto de determinados fenómenos, pero a su vez, mediante la elaboración inductiva de dimensiones y categorías, establecer comparaciones entre las distintas realidades (Gibbs, 2007).

Se seleccionaron cinco instituciones de ES adscritas al programa PACE. El criterio de selección, fue el de antigüedad en razón de la participación en el programa; es decir, se seleccionó a las instituciones que tenían más de 6 años como parte del PACE. Lo anterior, a partir de la hipótesis de que los equipos ejecutores más antiguos en el programa, han desarrollado una experiencia que les permite reflexionar sobre el concepto de inclusión y las tensiones en su implementación.

Como se observa en la Tabla 1, de las cinco universidades seleccionadas, una es de la zona norte del país, dos de la capital y dos de regiones del sur. Todas contaban con programas propedéuticos previo a participar del programa PACE. A su vez, una universidad entre las cinco era pública; tres eran privadas tradicionales (universidades de tradición histórica previa a los años 80) y una privada formada posterior a las reformas del 80.

Tabla 1
Muestra de universidades

Universidad	Zona del país	Dependencia administrativa	Año de inicio en el programa
Universidad 1 (U1)	Norte	Privada tradicional	2014
Universidad 2 (U2)	Capital	Pública	2015
Universidad 3 (U3)	Capital	Privada	2015
Universidad 4 (U4)	Sur	Privada tradicional	2016
Universidad 5 (U5)	Sur	Privada tradicional	2014

Una vez contactadas las Unidades PACE de las instituciones se entrevistó a los/as coordinadores ejecutivos de estas. Además, se analizaron los Términos de Referencia ministeriales[82] (TdR) del programa PACE. Este análisis documental ayudó a observar las posibles tensiones entre las exigencias y valoraciones ministeriales con respecto a las realidades de las Unidades PACE. Las entrevistas fueron anonimizadas y se firmaron consentimientos informados con los/as entrevistados/as.

El análisis de los TdR como de las entrevistas se realizó siguiendo los postulados de análisis de contenido (Canales, 2006; Gibbs, 2007). El análisis implicó un proceso de identificación de los códigos emergentes por cada entrevista y documento, para luego, contrastarlos a partir de dos variables: (i) Universidades y (ii) Programa PACE. Una vez realizada la comparación de las categorías emergentes, se elaboraron las categorías analíticas.

Resultados:

El programa PACE, en su origen, fue una política orientada a restituir el derecho social del acceso a la educación superior, dentro de los márgenes que posibilita el sistema de ES chileno, es decir, con un acceso determinado por el rendimiento académico de los estudiantes. Esto a partir del diagnóstico sobre la desigualdad socioeconómica en el acceso a la ES, que en una primera etapa identificaron las mismas universidades. En ese sentido, el PACE, al generar una vía de acceso a estudiantes de liceos con altos niveles de vulnerabilidad y que poseen un buen rendimiento, busca introducir criterios de inclusión y de justicia social, a partir del componente meritocrático. Lo anterior se constata en el mensaje presidencial cuando este programa inició:

> "Este programa va a acompañar y apoyar académica, psicológica y vocacionalmente a los mejores estudiantes de colegios y liceos de sectores vulnerables, para que entren a la universidad o centros de formación técnica, o Institutos Profesionales, si eso es lo que quieren, hasta el final de su carrera" (Gobierno de Chile, 2014, p.3-4)

De la lógica del programa se desprende que el principal sujeto al cual estuvo orientado es aquel merecedor de una acción redistributiva o de igualación de oportunidades; por ello se utiliza la expresión "mejores estudiantes de colegios y liceos de sectores vulnerables". Este carácter de justicia redistributiva no solo se constata en el mensaje presidencial al momento de ser promulgada esta política, sino que también en cómo el Estado evalúa el funcionamiento del programa en las Universidades, donde los principales indicadores son ingresos vía cupo PACE y retención en los dos primeros años (Términos de Referencia, Mineduc, 2023: p.4).

Sin embargo, más allá de la vulnerabilidad de los estudiantes que son beneficiarios de este programa, en ellos también se encarnan otras identidades: género, migración, pueblos originarios. En efecto, en el último informe de la Dirección de Información y Acceso de la Subsecretaría de Educación Superior (DIVIA, 2012) se constata que desde el año 2016 más del 60% de quienes cumplen los requisitos habilitantes son mujeres, mientras que, por otra parte, el mismo informe muestra que los los estudiantes de nacionalidades distintas a la chilena que han utilizado el cupo PACE, han ido aumentando su porcentaje de manera sistemática en los últimos años pasando de un 1% en el año 2016 a un 6% en el 2021. Además, las acciones del PACE en la Educación Media están dirigidas a toda la población escolar de 3ro y 4to medio de los establecimientos adscritos, y

[82] Los Términos de Referencia (TdR) son el marco para la implementación técnica del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), dirigidos a las Instituciones de Educación Superior participantes de esta política pública. Definición tomada de los propios TdR PACE 2023.

que dentro de ella, la población de estudiantes migrantes es también cada año más alta (Riedemann et al., 2020, p. 342).

En definitiva, más allá de los propósitos iniciales del programa, fuertemente ligados a la vulnerabilidad socioeconómica, el contexto y escenarios en los cuales opera el programa han complejizado el trabajo de las Unidades PACE. Si bien existe una cierta concordancia entre las Unidades PACE que fueron entrevistadas con la definición y objetivos del programa que posee el Ministerio, en las mismas entrevistas se evidenció que existe una toma de conciencia en las Unidades PACE sobre estas nuevas realidades.

> "yo nunca he visto, al menos en términos generales, a nivel de universidad una tensión con el Ministerio a propósito del concepto de inclusión. Sí ha ido cambiando esa percepción de que la inclusión se refiere a estudiantes con necesidades educativas especiales. En ese sentido, el principal foco es que, en un sistema de educación superior que no es para todos, garantizar niveles de inclusión para estudiantes que, por factores sociales, no logran ingresar. También de género y también en términos interculturales. Pero la madre de todas las batallas es la inclusión socioeconómica" (U5)

> "El programa empezó a trabajar género, pero después del movimiento feminista del 2018 o 2019, agarra vuelo y obliga a la institución se movilice y formalice a nivel general también" (U2)

Tal como lo demuestra la segunda cita, uno de los principales temas que han tenido que abordar las unidades PACE tiene relación con la llegada de las temáticas de género, principalmente con la irrupción de los movimientos feministas y de diversidades sexogenéricas. Este nuevo escenario ha llevado a las unidades PACE a pensar en acciones cómo la formación de los profesionales en temáticas de género y discriminación, protocolos respecto a la relación de los profesionales y tutores con los y las estudiantes, entre otras.

Otra de las temáticas que apareció de forma transversal entre las universidades tiene que ver con la preocupación por la inclusión y acompañamiento integral de los estudiantes. Esta dimensión alude a múltiples factores, entre los cuales se encuentran el bienestar emocional, preocupación vocacional, acompañamiento más allá del académico (preocupación porque no abandone), incentivo a la participación en diversas instancias universitarias, etc.

> "Nosotros instalamos en AES[83] el concepto de Bienestar Estudiantil, que en el fondo el apoyo es integral -acá las tutorías se llaman tutorías integrales- y todo nuestro sello de cualquier decisión, apoyo o estrategia es con foco en el bienestar del estudiante (...) El sello integral que se preocupa si el estudiante está bien, si falta ¿por qué? Mucho apoyo psicopedagógico uno a uno; de exploración vocacional también" (U1)

> "Lo que hemos hechos a propósito del sistema de alerta temprana que manejamos, hemos ido involucrando otras variables para medir, por ejemplo, percepciones de salud mental, sobre incorporación a la vida universitaria, participación en comunidades, ese tipo de cosas" (U3)

En las entrevistas también se evidenciaron diferencias entre las Universidades: en el caso de las universidades de la capital y del norte del país, las temáticas que prevalecen son género y

[83] AES: Acompañamiento en la Educación Superior. Es uno de los tres componentes establecidos en los TdR PACE, que organizan los ámbitos de acción del programa. En particular, el componente AES es el que define las acciones de acompañamiento a los/as estudiantes que ingresan a la ES como habilitados por PACE.

migración, mientras que las universidades del sur aparecen las temáticas relacionadas con la interculturalidad, ya que un porcentaje importante de los estudiantes que ingresan por cupo PACE pertenecen a alguno de los pueblos originarios (principalmente mapuches).

> "claro, en los últimos años la llegada de estudiantes migrantes ha sido importante. Pero el tratamiento, más allá de un asesoramiento especial al momento de ingresar, no es diferente al de otros estudiantes" (U1)

> "Hoy en día, en términos de diversidad, la universidad tiene un 38% de estudiantes de origen mapuche; la población de la Región es un 34%. Están incluso sobrerrepresentados en la universidad, en cierto sentido. Y cuando ves la muestra PACE, la población mapuche no es 38%, es 50%. Entonces el PACE ha sido una contribución tremenda en la universidad en términos de diversidad, tanto en términos de interculturalidad como de origen socioeconómico" (U5)

Si bien en el caso de la Unidad PACE de la U1 señalan que no han desarrollado acciones específicas más allá de un acompañamiento al momento de postular a la universidad, lo que mostraron las entrevistas es que las unidades PACE de las Universidades es que, por una parte, han identificado estas nuevas realidades que suponen la llegada de este estudiantado "nuevo", y por otra parte, realizando actividades o iniciativas propias con el fin de dar solución a las demandas que significa estas nuevas realidades. Al respecto, la coordinadora ejecutiva de la U3 señala:

> "Nosotros hacemos unas economías de escala, que es una forma políticamente correcta de decir que hay que responderle al ministerio los indicadores que ellos solicitan y se hace. Ahora, a propósito de todo lo que se hace, hacemos otras cosas con los mismos recursos" (U3)

Es decir, si bien no existen más recursos frente a las nuevas complejidades, las Unidades PACE diseñan estrategias para abordar estas nuevas realidades, como lo son ciertos talleres de formación de tutores y/o profesionales. Ahora, la constatación de estas nuevas dimensiones de la inclusión, ¿tiene un impacto en la forma en cómo evalúa el Ministerio de Educación el accionar de las Unidades de las universidades encargadas del programa? Una revisión de los términos de referencia del programa da cuenta que los principales criterios son Admisión y Retención, sin variar sustancialmente en el tiempo. Es decir, no ha existido la incorporación de nuevos criterios de evaluación del programa por parte del estado. Sin embargo, esto no es percibido como un problema o una restricción hacia el accionar de las Unidades PACE. En la mayoría de los casos entrevistados la percepción es que los términos de referencia son bastante generales, lo que les permite mayor margen de acción para innovar por parte de las unidades.

> "Yo no sé si quedan fuera (los temas emergentes) o los términos de referencia son muy generales. Son muy amplios, no sé si algo puede quedar fuera pero tampoco sé si fue intencionado de esta forma. Ahora la inclusión de estas temáticas es por el trabajo "en terreno" y no por los términos de referencia" (U2)

Solo existió un caso donde la Unidad PACE señaló que los términos de referencia del Ministerio más bien limitan el trabajo frente a este nuevo estudiantado y sus diversas realidades, que fue el caso de la U5.

Respecto de la situación del estudiantado migrante, resulta fundamental considerar que para el año 2023 los Términos de Referencia del Programa PACE (Mineduc, 2023) mencionan por primera vez el contexto y la realidad de este grupo de estudiantes. En particular, se hace mención a las

posibles problemáticas que podrían presentarse en el tránsito a la Educación Superior de quienes no logren regularizar su situación migratoria. Lo anterior debido a que, a la fecha, el Ministerio de Educación exige como requisito que las y los estudiantes de nacionalidades distintas a la chilena cumplan con uno de estos dos requisitos migratorios para la adjudicación de beneficios estudiantiles estatales: i) contar con permanencia definitiva, o bien ii) contar con residencia temporaria pero habiendo realizado los 4 años de Enseñanza Media en Chile. De esta manera, para que un alumno migrante pueda acceder a Gratuidad, Becas y Créditos estudiantiles debe encontrarse en una de las dos situaciones previamente señaladas, además de cumplir con los requisitos socioeconómicos definidos por beneficio.

Considerando lo anterior, es que los Términos de Referencia en 2023 señalan explícitamente que serán las instituciones las encargadas de proveer a los establecimientos la información necesaria para que las familias puedan realizar los trámites migratorios correspondientes. Con esto se busca disminuir problemas asociados a la retención y permanencia que podrían desprenderse por la no asignación de beneficios estudiantiles por cuestiones asociadas a tramitación migratoria.

Conclusiones:

Los cambios culturales y sociales que ha experimentado la sociedad chilena en las últimas décadas han llevado a complejizar la forma en cómo operan programas y políticas públicas orientadas a la inclusión educacional. Lo analizado en este artículo muestra que en los últimos años ha tenido lugar cambios en el sujeto que es beneficiario de políticas de restitución de derechos como el PACE, pasando de ser un sujeto caracterizado principalmente por una condición de vulnerabilidad socioeconómica, a un ser un sujeto en el cual convergen diversas posibles dimensiones como el género, migración, pertenencia a algún pueblo originario. En definitiva, ser individuos en los cuales se intersectan múltiples dimensiones.

Lo observado en las entrevistas y en el análisis de los términos de referencia, es que actualmente el programa PACE se centra en permitir la inclusión socioeconómica de los y las estudiantes, aun cuando aparece una preocupación incipiente por lo relacionado a la población estudiantil migrante. Por su parte, las unidades PACE de las universidades no solo han identificado estas nuevas dimensiones que contempla la inclusión en la actualidad, sino que también en muchas de ellas se encuentran desarrollando acciones para responder a estas nuevas realidades.

De lo anterior se desprenden dos dimensiones. Por una parte, se observa un desbalance entre lo que evalúa el Estado y lo que las unidades PACE se encuentran realizando. Por otra parte, la interseccionalidad que está comprendiendo *de facto* el programa PACE se encuentra en concordancia con lo que actualmente discute la literatura respecto de la inclusión en educación, considerando no sólo una dimensión redistributiva, sino que también considerando el desarrollo de las identidades y capabilidades (Verhoeven & Bernal, 2023).

¿De qué manera lo anterior puede nutrir la reflexión acerca de las políticas públicas y la gestión educacional sobre la inclusión? Comprender la inclusión en ES desde un enfoque de la interseccionalidad conlleva, desde las instituciones educativas, diseñar medidas y capacitar a los equipos con el propósito de readaptar los objetivos del programa a estas nuevas realidades. Aún cuando no es un lineamiento de los términos de referencia, las unidades PACE han ido adoptando, por ejemplo, un Enfoque de Derecho (Rodino, 2025) en las acciones que realizan, que es una aproximación cercana en lo teórico al enfoque de las capabilidades (Rodino, 2025). Esto puede conllevar tensiones en las Unidades PACE ya que cuestiona el enfoque asistencialista y releva la autonomía de los sujetos, haciendo que las acciones sean voluntarias, por ejemplo. Es un desafío

para las unidades ejecutoras poner en práctica este enfoque sin poner en riesgo las expectativas de permanencia que considera el Ministerio de Educación. Así, la inclusión desde la interseccionalidad implica para el Estado replantear los criterios de evaluación del programa PACE en las Universidades. Los criterios de matrícula y permanencia pareciera que no son suficientes en razón del trabajo de las Unidades PACE y las nuevas realidades con las que ellas trabajan; si un estudiante deserta al segundo año, ¿se puede hablar de un mal indicador al considerar que la experiencia universitaria puede ser sumamente valiosa?, ¿Se valorará que el acompañamiento en enseñanza media y en la ES tengan un enfoque de género? ¿Cómo se puede valorizar el hecho de contar con estudiantes migrantes o pertenecientes a pueblos originarios?

Referencias:

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios.* LOM.

Catalán, X. & Santelices, M. V. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la educación*, (40), 21-52. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100002

Dipres (2020). Ministerio de Hacienda. Evaluación de Impacto del Programa PACE. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322_informe_final.pdf

DIVIA (2022). *Acceso a la Educación Superior del Estudiantado PAC*E. Informe de la Subsecretaría de Educación Superior. Santiago, Chile

Dumay, E. Mangez, & J. Behrend (Eds.), *The Oxford Handbook of Education and Globalization.* Oxford University Press.

Espinoza, Ó., & González, L. E. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En *Educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis* (p. 12).

Euriat, M., & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, 403-438.

Gibbs, G. (2007), *El análisis de datos cualitativos en la Investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Gil, F. J., & Ramírez, C. D. C. (2012). The case of the propedéutico program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 49(2).

Gobierno de Chile, Dirección de Prensa (2014). Discurso de S.E. la Presidenta de la República , Michelle Bachelet, al presentar el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). *Disponible en:* http://archivospresidenciales.archivonacional.cl/uploads/r/archivo-presidencia-de-la-republica/8/7/f/87fed5745d74e87756164ba2d50af1b45534fcb3702927a98c47f99aadb6b28c/_home_aristoteles_documentos_DIS_0108.pdf

Hilliger, I., Gelmi, C. A., Cifuentes, L., Bennett, M., & De La Llera, J. C. (2018). Design and implementation of an alternative admission program to engineering: *Talent and Inclusion. Studies in Higher Education,* 43(8), 1454-1467.

Karabel, J., & Astin, A. W. (1975). Social class, academic ability, and college "quality". *Social Forces*, *53*(3), 381-398.

Kirberg, E. (1981). *Los nuevos profesionales. Educación universitaria de trabajadores Chile: UTE, 1968-1973.* Ediciones Universidad de Guadalajara..

Koljatic, M., & Silva, M. (2012). Opening a side-gate: engaging the excluded in Chilean higher education through test-blind admission. *Studies in Higher Education*, 1-15. Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2011.623299

Lyon, E. S. (1988). Unequal opportunities: black minorities and access to higher education. *Journal of Further and Higher Education*, *12*(3), 21-37.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Mineduc (2023). Subsecretaría de Educación Superior. *Términos de Referencia PACE 2023.*

Pedrosa, R. (2023). Latin America Case Studies, Overview. En: Jamil Salmi (Ed), *Transforming lives at the institutional level : Equity promotion initiatives around the world.* Lumina Foundation and STAR Scholar.

Plancarte, P. (2017) Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, Volumen 10 (2)

Riedemann, A. Roessler, P., & Stang, F. 2021. La migración y la diversidad cultural como fenómenos que desafían la enseñanza de la ciudadanía. En:Villalobos, C., Morel M.J., Treviño, E. (Eds): *Ciudadanías, Educación y Juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro.* Ediciones UC.

Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 61, 201-223.

Valenzuela, J. P., & Kuzmanic, D. (2023). Dropouts and transfers: Socioeconomic segregation in entrance to and exit from Chilean higher education. *Higher Education Research & Development,* 1-18.

Verhoeven, M., & Bernal-González, A. (2023). Inclusive education, globalization and new perspectives on social justice. En: P. Mattei, X. Dumay, E. Mangez, & J. Behrend (Eds.), *The Oxford Handbook of Education and Globalization.* Oxford University Press.