

La influencia de la comunidad académica en la formulación de políticas públicas en Chile: el caso del PACE¹

Lieneke Blok (lieneke_blok@hotmail.com) | Master de Investigación en Estudios Latinoamericanos, Mención en Políticas Públicas. Universidad de Leiden.

.....

RESUMEN

En años recientes cada vez más políticas públicas y programas sociales han surgido como respuesta a las persistentes inequidades en el acceso a la educación universitaria. Así, el PACE es un programa implementado por el gobierno chileno con el objetivo principal de asegurar el acceso efectivo a la educación superior de los estudiantes meritorios de sectores vulnerables. El diseño y la implementación inicial del PACE fueron llevado a cabo en colaboración con universidades. La academia – como parte de la sociedad civil – ha sido pionera y además un actor ‘no convencional’ en la creación de este tipo de políticas. Sin embargo, la participación de la sociedad civil, aquí la academia, es crucial para formular con legitimidad y efectividad políticas públicas sustentables y llegar a una democracia más participativa. Por lo tanto, objetivo central de este paper es indagar y entender cómo se ha dado la relación entre sociedad civil-academia y el Estado en el proceso de la formulación e implementación inicial del PACE. A través de las concepciones de *embedded autonomy* (Evans, 2012) y *free-floating intelligentsia* (Mendel, 2006) y la perspectiva teórica de Fischer (1993) se discute y analiza de qué forma la academia ha tenido influencia en ésta. Los resultados indicaron una actitud más autónoma que enraizada del Estado y que aquello llevó a cierta desconfianza en la relación Estado y academia. Por otro lado, los resultados de la implementación del PACE y los logros de la academia en este proceso subrayan su papel mediador y asesor entre Estado y sociedad civil.

PALABRAS CLAVE

Políticas públicas, sociedad civil-academia, PACE, *embedded autonomy*, *free-floating intelligentsia*²

¹ PACE: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior

² Este trabajo fue presentado a la Universidad de Leiden, al programa de Master de Investigación en Estudios Latinoamericanos con mención en Políticas Públicas, en Noviembre de 2016, como requisito para obtener el grado de Master of Arts (MA)/ Magíster de Investigación, luego de una estadía en la USACH en el 2016.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la cobertura en la educación superior en Chile se ha masificado. Sin embargo, sigue existiendo un grupo que no logra acceder o terminar los estudios en la educación superior. Esto se puede ver en la problemática de equidad en el acceso, la permanencia y la graduación universitaria (Rezaval, 2008). Este paper se concentra específicamente en la política pública para la equidad en el acceso a la educación superior. De tal modo busca indagar la relación entre la sociedad civil – en particular la comunidad académica – y el Estado en el proceso de formulación e implementación inicial del Programa de Acompañamiento de Acceso Efectivo (PACE) a la educación superior. Este programa fue implementado por primera vez en el año 2014 y está inspirado en programas de acceso equitativo implementados por iniciativa de las universidades dentro del país. La Universidad de Santiago de Chile (USACH) fue pionera con la creación del programa Propedéutico en 2007.

Partiendo del punto de vista en que se percibe el Estado como un ente que tiene un papel importante en el mejoramiento de la calidad del sistema de educación superior y en la aminoración de desigualdades, es importante preguntarse cómo se pueden relacionar las políticas de Estado (en este caso el PACE) con sus ‘públicos’ hoy día: la sociedad civil, y en este paper en particular la comunidad académica, para formular con legitimidad y efectividad soluciones a la problemática de la inequidad en el acceso a la educación superior en Chile. Para el paper es crucial notar que en la génesis del PACE fueron involucrados actores no convencionales en el proceso de formulación de políticas de educación superior como la academia, ONGs, organismos internacionales y movimientos estudiantiles (Miranda, 2016). De todos estos actores que lograron incidir en la formulación del PACE, el presente estudio busca indagar sobre cómo la academia ha incidido en esta formulación y la implementación, de modo que se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se

ha dado la relación entre sociedad civil-academia y Estado en el proceso de formulación e implementación del PACE?

Para responder a esta pregunta, primero se pondrá en contexto la problemática de la inequidad en el acceso a la educación superior en Chile y la razón de la creación del Programa PACE, inspirado en iniciativas de la academia. Luego para entender la relación entre los diversos actores que concurrieron en la formulación del PACE se recurre al debate en torno a la relación Estado-sociedad civil; primero, viéndolo desde la perspectiva del Estado a través del concepto de *embedded autonomy* (autonomía enraizada) de Peter Evans (2012) y segundo, desde la perspectiva de la academia o expertos como parte de la sociedad civil, siguiendo a Frank Fischer (1993). También se expone de manera breve la visión de Karl Mannheim, quien argumenta que la academia, o los intelectuales, no son parte de una clase dentro de la sociedad, ni del Estado, sino más bien, *free-floating intelligentsia* (Mendel, 2006). Por último, se relacionan estas perspectivas con el caso de la formulación del PACE, analizando de qué forma la academia ha tenido influencia en esta formulación y cómo se dio la relación entre este proceso y el Estado.

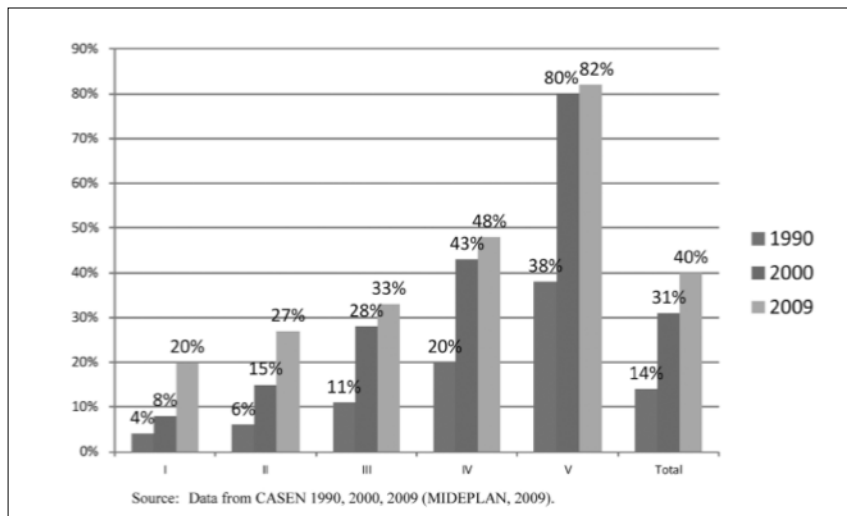
DE BRECHAS SOCIALES AL PACE

Con respecto a la mayoría de los indicadores sociales, Chile ha experimentado mucho progreso durante los últimos 50 años. Así también la cobertura en la educación superior se ha expandido de manera amplia a nivel nacional (Gil y Del Canto, 2012, p. 67-68). Sin embargo, las cifras parecen indicar que el acceso desigual a la educación superior es uno de los más grandes problemas que sigue persistiendo en la sociedad chilena. Viendo el gráfico 1 se puede ver esta desigualdad: del quintil V participa un 82% de las personas en 2009 versus un 20% del quintil I. También cabe destacar la diferencia entre el quintil IV y el quintil V (un 48% contra un 82%). Esta brecha también es significativamente

te grande, por lo que se puede concluir que personas provenientes de las familias más ricas, son las que más acceden a la educación superior (*ibid.*). Este hecho va

en contra del principio que los talentos (académicos) están distribuidos homogéneamente en todos sectores de la sociedad (MINEDUC, 2014).

Gráfico 1. Participación en educación superior por quintil (Gil y Del Canto, 201, p. 68).



Muchos adscriben estas brechas a las reformas estructurales que fueron llevadas a cabo durante el régimen militar (1973-1990). En el año 1979 se quiebra la tradicional visión copernicana del Estado como garantizador de educación universal a través del nuevo modelo educacional, que pone el mercado como principio regulador de la educación (Corvalán y García-Huidobro, 2015, p.4). Como consecuencia, recibe cada sector de la sociedad educación de acuerdo a su condición socioeconómica –menos ingresos entonces significaba menos calidad en la educación– lo que llevó a la profundización de la brecha en estos sectores poblacionales y, consecuentemente, a la profundización de la desigualdad social. En breve, esta “lógica de mercado ha demostrado que perjudica discriminatoriamente a los más pobres” (Ibid., p. 8).

En los años después de este periodo, se puede notar un fuerte cambio en lo político: hubo un cambio de dictadura a democracia. Pero en el campo económico no ha habido cambios tan radicales. En cuanto a las políticas educativas se puede decir que durante casi dos décadas después de la vuelta a la democracia se mantuvo un mercado educativo, en el que han existido políticas compensatorias para los más pobres, o en otras palabras, la lógica de “discriminar positivamente a los más pobres”, sin efectivamente “cambiar de raíz el modelo” (Ibid., p. 11). A causa de lo anterior, durante la última década se empiezan a escuchar cada vez más críticas desde la sociedad civil al sistema educacional. La revolución pingüina³ del 2006 es un primer ejemplo de estas voces y luego con las movilizaciones estudiantiles en el 2011 hasta el día de hoy, se consolidan las demandas

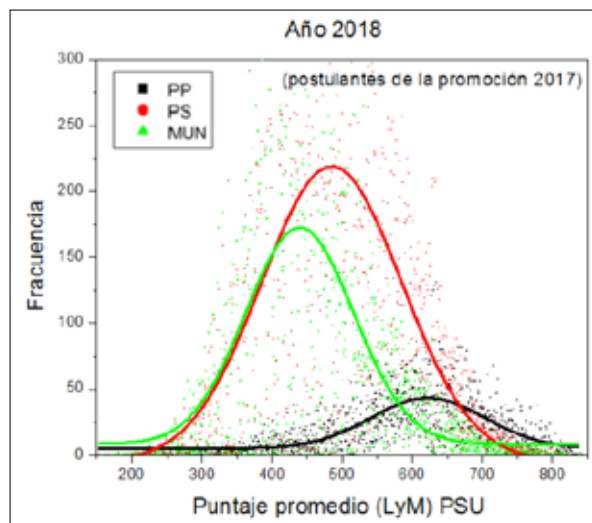
³ En 2006 “los estudiantes secundarios se levantaron para cambiar el sistema educacional chileno” y así introdujeron el tema de forma permanente en la agenda nacional (Bustos, 2016)

desde la sociedad civil por cambios en el actual sistema educacional a través de más intervención del Estado, y sobre todo por menos mercado (*Ibid.*).

A causa de las persistentes demandas, entre otros por equidad en el acceso, el gobierno crea el PACE, cuyo base está en la experiencia exitosa del Programa Propedéutico⁴. El Propedéutico es una iniciativa que surgió desde la academia como actor de la sociedad civil en respuesta a la brecha anteriormente descrita. Un punto importante del programa es que sea una vía alternativa para ingresar a la universidad, de modo que lo que cuente no sea el puntaje obtenido en la PSU⁵, sino el rendimiento académico en contexto. Esto debido a que la PSU es vista por muchos estudiosos y analistas como segregadora (Gil, Paredes y Sánchez,

2013; Heras, 2009; Román, 2013, 2015) y en el gráfico 2, sobre la brecha en el acceso a la educación superior por causa de la PSU, se puede observar el por qué. Generalmente los alumnos de colegios municipales (MUN) o subvencionados (PS) (los que generalmente atienden los alumnos menos favorecidos socioeconómicamente) no son preparados lo suficientemente bien para rendir esta prueba exitosamente, mientras los colegios privados (PP) cuentan, en general, con más recursos para prepararse para rendir la PSU; de esta manera los alumnos, tanto de establecimientos municipales como subvencionados, rinden esta prueba en desigualdad de condiciones (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Garrido, Gajardo y Díaz, 2015; Gil y del Canto, 2012; Blok, 2016).

Gráfico 2. La brecha en el acceso a la educación superior por causa de la PSU (Gil y González, 2010⁶).



⁴ El Programa Propedéutico fue creado en el 2007 por la USACH e implica una “vía alternativa de selección para el ingreso a la universidad basada en el principio de que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, etnias y culturas. (...) está dirigido a alumnos que han aprovechado el máximo su trayectoria escolar en el contexto que les ha tocado vivir (en sus familias, entorno social y el establecimiento escolar); son, por lo tanto, los mejores alumnos de los establecimientos escolares donde estudian” (Orellana, Moreno y Gil, 2015, p. 6-7).

⁵ La Prueba de Selección Universitaria es un mecanismo de selección para alumnos que quieren postular a estudios universitarios y consiste en una batería de pruebas estandarizadas. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf

⁶ Aquí se observa la misma figura de la fuente original, pero con la actualización del año 2018.

Entonces la PSU resulta contradictoria con la tesis que sostiene que los talentos están distribuidos igualmente en todos sectores de la sociedad, ante lo cual tanto el PACE⁷ tanto como el Propedéutico, ofrecen una vía de admisión alternativa. La estructura del PACE se refleja bien en la figura 1. El objetivo principal del Programa es asegurar el acceso efectivo a la educación superior, incluyendo la preparación, el acceso, la nivelación, la permanencia y la titulación de los estudiantes académicamente meritorios de sectores vulnerables (Orellana,

Moreno y Gil, 2015, p. 8). En el 2016 habían 456 establecimientos con altos índices de vulnerabilidad en los que fue implementado el PACE con una cobertura de aproximadamente 74 mil estudiantes, de modo que en todas las regiones del país hubo por lo menos una comuna con cobertura PACE. En el 2018 ya son 574 establecimientos educacionales adheridos al programa. En total en 2016 habían 29 instituciones de educación superior implicadas en el PACE lo que en el 2018 ha subido a total de 31 instituciones (MINEDUC, 2018).

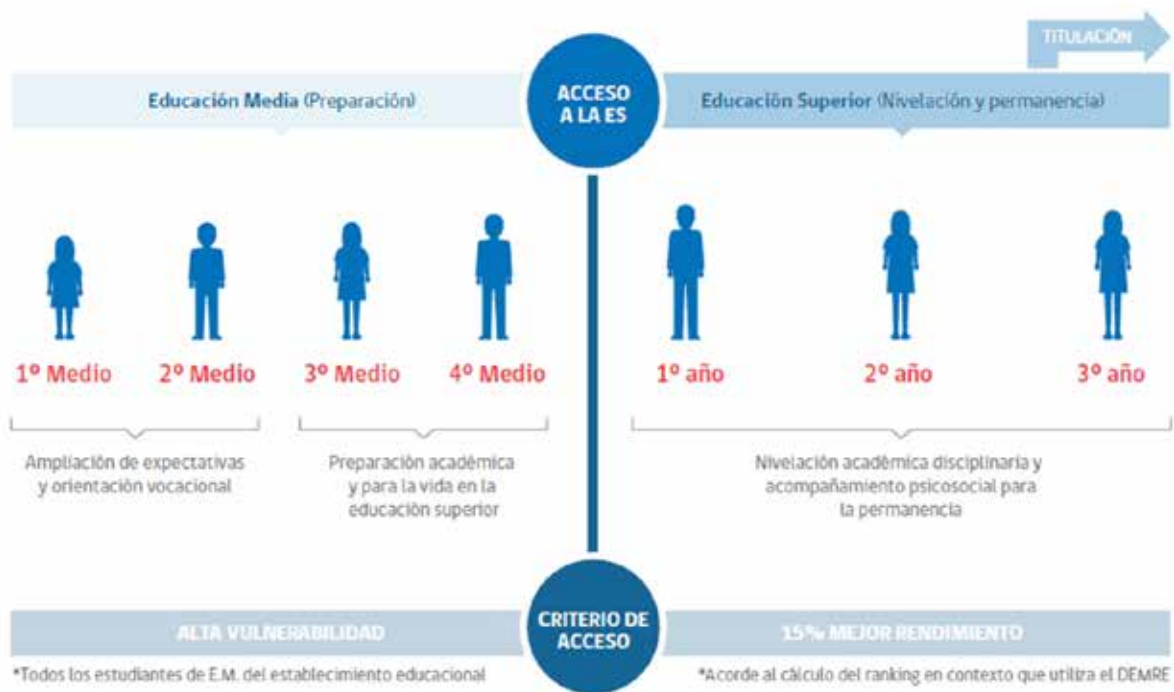


Figura 1. Estructura del PACE.

Fuente: Ministerio de Educación

7 Las características principales del PACE son que todos los estudiantes de 3º y 4º medio de un establecimiento educacional PACE reciben preparación académica (matemáticas, lecto-escritura, habilidades socioemocionales y orientación vocacional) y los que terminan la educación media dentro el 15% de mejores notas en su establecimiento tendrán un cupo asegurado en alguna de las carreras adheridas al PACE a las cuales podrán entrar a través de un proceso especial de postulación. Requisitos para asegurarse de un cupo PACE son asistir al menos un 85% a clases, aprobar satisfactoriamente el programa y rendir la PSU, teniendo en cuenta que el puntaje obtenido en ésta no será considerado. Una vez que el estudiante ingrese a la universidad, será acompañado los primeros tres años con el objetivo de nivelarlo y permanecer (MINEDUC, 2018).

Lo crucial que hay que tener en cuenta para este paper es que el diseño y la implementación inicial del PACE fueron llevados a cabo en colaboración con universidades, que se reconocen como expertas en inclusión en educación superior. Por lo mismo, el gobierno que implementó el PACE pidió ayuda a la USACH, una universidad que lleva veinticinco años diseñando, implementando y evaluando distintas vías de admisión (correspondencia con F. Gil, creador del Propedéutico-USACH, 02-11-2016). Por esta razón hay muchas características en común con el Propedéutico, pero también hay algunas diferencias significativas. En la próxima parte se expone la relación que se dio en este caso entre el Estado y la sociedad civil, en particular la academia, desde la perspectiva teórica referida más arriba.

SOBRE LA RELACIÓN ESTADO - SOCIEDAD CIVIL

En un artículo de Campbell (1998) se evalúa el libro *Embedded Autonomy* de Peter Evans (2012). *Embedded autonomy* (autonomía enraizada), concepto que implica que el Estado debe estar autónomo pero a la vez estar en contacto directo con la sociedad civil. Evans le da este nombre a la respuesta a la pregunta: ¿qué tipo de intervención de Estado debe haber para desarrollo (social y económico)? Entonces, según él, para que pueda haber desarrollo social y económico no se trata de cuánta intervención de Estado debe haber – como se vio durante el régimen militar en que la respuesta a esta pregunta fue mínima – sino de qué forma debe intervenir. En el caso de la demanda del movimiento estudiantil en Chile, que desde aproximadamente el año 2006 ha exigido intervención del Estado, el foco ha estado puesto en una mayor equidad.

En su libro, Evans aplica el concepto de autonomía enraizada a la relación entre el Estado y el sector empresarial de la sociedad civil y argumenta que el Estado debe gozar de autonomía enraizada para proveer los incentivos apropiados de manera que el empresariado pueda florecer y fortalecerse para competir y actuar de manera efectiva en el mercado global (Campbell, 1998: 104; Oldfield, 2002). Además de eso, rechaza las posiciones que argumentan que las élites políticas deben estar aisladas burocráticamente de la sociedad con el fin de formular y perseguir metas políticas de manera coherente y sistemática. En cambio, destaca que el éxito depende de que las élites políticas sean accesibles y que trabajen cercanamente al empresariado. Campbell, por su parte, va a sostener que es la ‘mezcla’ o la ‘fusión’ de la autonomía y el enraizamiento la que hace la diferencia (*ibid.*, p. 105).

Proyectada esta categoría de *embedded autonomy* al caso del PACE, se podría imaginar en vez del empresariado, a la comunidad académica. Y entonces dependería de la combinación del enraizamiento (*embeddedness*) con la autonomía (*autonomy*) el modo y la medida en que el Estado chileno se abra a la influencia de la sociedad civil-academia. Siguiendo la línea de Evans, con la autonomía se trata de que actores gubernamentales sean independientes de intereses y presiones de privados. Al otro lado, con el *embeddedness* se trata de que actores gubernamentales no puedan involucrarse en asuntos de políticas públicas sin obtener informaciones relevantes de actores no-gubernamentales y que a la vez genere confianza y comprensión entre estos actores (Moore, 1998, p. 428) – o sea, entre el Estado⁸ y la comunidad académica en el caso del PACE. Es así que la confianza y comprensión entre el MINEDUC y la academia vista desde la perspectiva del *embeddedness autonomy* sostenida por Evans, son dos aspectos importantes de roce entre los dos

8 En el caso de PACE, se trata del Ministerio de Educación (MINEDUC).

actores. Esto se evidencia en lo que dice uno de los creadores del Propedéutico: “La relación ha empeorado con el tiempo; desde una relación inicial de mutuas confianzas hacia una de mutuas desconfianzas” (en correspondencia con F. Gil, 03-11-2016). Según la academia, esta desconfianza se ha generado entre otros por incumplimiento de promesas. Un ejemplo de esto son los cambios infundados de las condiciones para acceder a la gratuidad para los estudiantes ingresados a la educación superior vía PACE, razón por la cual la USACH tardó en firmar el convenio PACE del 2016 (*Ibid.*). En cuanto a la incompreensión entre los dos actores, una razón puede ser que la academia:

(..) ha aprendido de sus errores iniciales y ha mejorado continuamente año a año sus modelos de inclusión. Así es que en la actualidad a la USACH le resulta difícil relacionarse con profesionales que están comenzando a conocer el tema. Lo anterior se traduce finalmente en la creencia errada de parte de los profesionales del PACE en el MINEDUC, de que las universidades son sólo ejecutores de una política pública (Ibid.)

Entonces el MINEDUC aquí vería a la academia como mera ejecutora del PACE, no obstante la larga experiencia de ésta en el diseño, implementación y evaluación de distintas vías de acceso. Otro actor determinante en la creación del Propedéutico critica esta lógica afirmando que las directivas del PACE muchas veces surgen desde el ministerio, de funcionarios públicos que no han escuchado hablar del Propedéutico por lo que no entenderían la esencia del PACE (entrevista con M. González, 15-06-2016).

Viendo estos puntos de roce entre el MINEDUC y la academia, se podría decir que, por un lado, hay

bastante autonomía por parte del Estado, dado que es allá donde se toman las decisiones y que le es difícil relacionarse con la academia en ocasiones. Por otro lado, en el caso del PACE se pone en evidencia que el Estado sí se dejó influenciar por la academia por el hecho de que implementaron una política pública completamente inspirada en una iniciativa de la academia. Este fue un objetivo explícito de la academia: que su programa se convirtiera en política pública. Sin embargo, para la academia fue una ‘decepción’ la colaboración con el Estado en este caso. Pensó que iban a ser “socios” pero al final resultó que “quien pone la plata, pone la música” (*ibid.*). En este sentido el Estado es mucho menos *embedded*, que autónomo.

SOCIEDAD CIVIL: LA ACADEMIA

En la formulación e implementación del PACE la academia ha jugado un papel importante. En la parte anterior se vio la relación entre la academia y el Estado durante estos dos procesos, pero, ¿qué es lo que hace tan importante el rol de la academia aquí? Según la visión de Mannheim⁹ la academia – él habla del término intelectuales – tiene una función política relevante en el sentido de que no pertenecen a una ‘clase social’ en particular, sino que “flotan” por encima o entre los diferentes sectores de la sociedad. Esto lo llama “*free-floating intelligentsia*” (Mannheim cit. en Mendel, 2006). A través de ‘*free-floating*’, los intelectuales tendrían la capacidad de obtener una perspectiva objetiva de la sociedad en su total. Esta afirmación la explica Mendel (2006, p. 30-32) diciendo que los intelectuales son ‘*free-floating*’ (flotando libremente) en el sentido de que puede ser que se dejen influir por motivos personales en la elección de tópicos, pero tie-

⁹ Karl Mannheim (1893-1947) era un sociólogo húngaro y es visto como fundador de la sociología del conocimiento.

¹⁰ Mannheim los califica como un “colectivo heterogéneo” (*ibid.*: 34).

nen que abandonar toda noción de involucramiento y preferencias en la elaboración de éstos. Por la ‘no pertenencia’ a alguna clase o grupo social¹⁰, la posición particular de los intelectuales es caracterizada por la *cercanía* con la sociedad y a la vez la *lejanía*. La *cercanía*, porque un intelectual puede tener una orientación hacia una clase en particular; y *lejanía*, porque su ‘entrenamiento’ lo ha provisto para enfrentar los problemas desde varias perspectivas y no desde una sola, como la mayoría de las personas que está vinculada a una clase o grupo social en especial. En otras palabras, un intelectual no está libre de influencias y conflictos sociales, pero sí está libre para verlos desde distintas perspectivas (Ibid., p 37). A través de la concepción de *free-floating intelligentsia* los intelectuales pueden ser vistos como *gatekeepers* (vigilantes) de la sociedad en su total (Ibid., p. 38).

En esta situación ambigua de la *lejanía* y la *cercanía* de la academia, su *cercanía* con la sociedad es más relevante aquí. Esto debido a que en la iniciativa del Propedéutico se vio la involucración de la academia con la sociedad. La academia, a través de muchas investigaciones, vio la realidad en la sociedad y decidió actuar sobre ésta. Luego, el gobierno le pidió ayuda en la implementación del PACE, puesto que la academia ya tenía experiencia en esto. Por un lado, debido a su introspección y empatía (trabajan directamente junto a la sociedad civil), y al otro lado, por su “*overview*” o visión de conjunto de la problemática (las investigaciones científicas) (Mendel, 2006, p. 40-44). Justamente por esta razón aparece como tan importante el papel de la academia en la formulación e implementación del PACE.

Fischer también ve a los intelectuales o a la academia como un ‘grupo’ aparte. Él los llama ‘ciudadanos especializados’ (Fischer, 1993, p. 183). Fischer analiza la posibilidad y necesidad que expertos (la academia) dialoguen de forma democrática con la sociedad civil. Como también se puede deducir de la visión de Mannheim, Fischer dice que la esencia de la academia es su relación “negociadora” entre las élites y la sociedad civil (Ibid., p. 169). Esto concuerda con la relación

MINEDUC y academia en el PACE. Al haber creado el programa Propedéutico, la academia empezó a abordar un problema en la sociedad: el desigual acceso a la educación superior. Frente a este problema habían surgido demandas de solución desde la sociedad civil (piénsese en la revolución pingüina y los movimientos estudiantiles en la última década). Habiendo el MINE-DUC acogido este programa como política pública, el papel de la academia puede ser visto como mediador entre la sociedad civil y el Estado, tal como dice Fischer. A continuación se puede ver una cita de uno de los creadores del Propedéutico que confirma este papel mediador:

Este es un país donde las brechas son espantosas. Y eso te hace intentar, con la experiencia Propedéutica, generar una política pública. Esa es la gran pelea nuestra (entrevista con M. González, 15-06-2016).

Su rol mediador también se refleja en lo que agrega:

Pero hoy día hay aportes basales, hay como que se está tratando de equiparar la cancha. Todo en un panorama muy incierto. Pero al menos, el tema de educación, acceso, calidad, permanencia, están presentes. Se escuchan! Y antes, ni siquiera (Ibid.).

Con la creación del Propedéutico desde la academia, la problemática social de la “brecha espantosa” se hace más visible en la sociedad llegando a incorporarse en la agenda de las políticas educativas en el país.

CONCLUSIÓN

Como respuesta a la pregunta central de este estudio, en primer lugar se puede decir que con el retorno de la visión del Estado como garantizador de educación universal se escuchan cada vez más demandas desde la sociedad civil por más equidad en el sistema de educación superior en Chile. En 2014, el gobierno

responde a estas demandas con la creación del PACE. Para formular e implementar este programa el gobierno pidió ayuda a la academia en la USACH, que ya en 2007 había creado el Propedéutico. Este programa está basado en más de dos décadas de experiencia en programas de inclusión (trabajos motivados por superar las “espantosas” brechas y para crear un paradigma alternativo a la de la PSU) y resultó exitoso. Por esta razón el MINEDUC acudió a la academia. Vale decir que en este sentido la academia estuvo un paso más adelante del Estado.

En segundo lugar, recurriendo al *embedded autonomy* de Evans, se pudo llegar a la conclusión que el Estado actuó en el caso del PACE más *autónomo* que *enraizado*. En la relación que se dio entre academia y Estado habría predominado lo que el dicho coloquial afirma -en palabras de uno de los creadores del Propedéutico- “quien pone la plata, pone la música”, lo que se traduce en que el *embeddedness* era menos de lo que había pensado y esperado la academia cuando su colaboración fue requerida.

En tercer lugar, se podría agregar que a través de la participación de la academia en la formulación e im-

plementación del PACE, se ha logrado un poco más de democracia: el tema de inequidad en la educación superior se hizo visible, las demandas de la sociedad civil se pusieron en la agenda nacional en la forma de la política pública el PACE con ayuda de la academia, lo que subraya su papel mediador y asesor entre Estado y sociedad civil. Sin embargo, esta participación resultó en una relación bastante conflictiva entre el MINEDUC y la academia, en lo referido a la *confianza* recíproca, apareciendo como el obstáculo principal. Esto se pudo ver reflejado en lo que mencionó uno de los creadores del Propedéutico: el incumplimiento de promesas por parte del MINEDUC respecto a la gratuidad de estudios para los estudiantes del PACE. Además de esto, partiendo de la contradictoria visión de Mannheim y Fischer – la academia como parte de la sociedad civil pero aparte, ‘flotando’ – esta relación de desconfianza podría proyectarse a la sociedad civil misma, algo que podría llegar a una crisis política. No obstante, todo parece indicar que en este caso hay más confianza, y por lo tanto una mejor relación, entre la sociedad civil y la academia, que entre la sociedad civil-academia y el Estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blok, L. (2016). *Inequidad en el acceso a la educación superior: Análisis del Programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile*. Tesis de maestría, Programa de Estudios Latinoamericanos: Universidad de Leiden.
- Bustos, M. (20 de marzo de 2016). Los “pingüinos”, a 10 años de la revolución. La Tercera. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/los-pinguinos-a-10-anos-de-la-revolucion/>
- Campbell, J. (1998). Peter Evans, *Embedded Autonomy: States and Industrial Transformation*, Book Review, *Theory and Society*, N°27, 103-108.
- Contreras, A.; Corbalán, F., y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 259-263.

- Corvalán, J. y García-Huidobro, E. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación, *Cuaderno de Educación*, N°66, 1-16.
- Evans, P. (1992). The state as problem and solution: Predation, embedded autonomy and adjustment, en *The politics of economic adjustment: International constraints, distributive politics and the state*, edited by S. Haggard and R. Kaufman. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Evans, P. (reimpresión) (2012). *Embedded autonomy: States and Industrial Transformation*. New Jersey: Princeton University Press.
- Fischer, F. (1993). Citizen participation and the democratization of policy expertise: From theoretical inquiry to practical cases, *Policy Sciences*, 26(3), 165-187.
- Garrido, J.; Gajardo, J. y Díaz, M. (2015). Percepciones sobre la trayectoria socio-académica de estudiantes participantes del programa propedéutico de la Universidad de Concepción, *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 33-46.
- Gil, F. y Del Canto, C. (2012). El caso del Programa Propedéutico en la Universidad de Santiago, *Pensamiento educativo*, vol. 49, N°2, 65-83.
- Gil, F. y González, M. (2010). *Propedéutico USACH-UNESCO Nueva esperanza, Mejor futuro*. Presentación Power-Point, UNESCO y USACH.
- Gil, F., Paredes, R. & Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia, *Temas de La Agenda Pública. Centro de Políticas Públicas UC*, 8(60), 3-19.
- Gil, F.J. Comunicación personal, 29 de julio de 2016.
- González, M. Comunicación personal, 15 de junio de 2016.
- Heras, H. (2009). *Exclusión social en la educación superior chilena: programas y políticas para la inclusión*. Tesis de maestría, programa de Estudios Latinoamericanos: Universidad de Leiden.
- Hoyos Vásquez, G. (n.d.). Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico4.pdf
- Mendel, I. (2006). Mannheim's free-floating intelligentsia, *Studies in Social and Political Thought*, N°12, 30-52.

- Miranda, P. et al. (2016). *Sociedad civil, academia y estado en la formulación de políticas de acceso y permanencia en la educación superior: el caso del Programa PACE en Chile*. Proyecto presentado al FONDECYT Regular 2016 (no adjudicado). Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2014). Programa PACE y otras experiencias de propedéuticos en educación superior. Recuperado de http://www.piees.cl/wp-content/uploads/2017/03/informe_propedeuticos_2014.pdf
- MINEDUC. (2018). Trayectoria del Programa PACE. Recuperado de <https://pace.mineduc.cl/trayectoria/>
- Moore, M. (1998). Peter Evans, *Embedded Autonomy: States and Industrial Transformation*, Book Review. *Economic Development and Cultural Change*, 46(2), 427-432.
- Orellana, M.; Moreno, K. y Gil, F. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Cátedra UNESCO: Inclusión a la Educación Superior Universitaria.
- Oldfield, S. (2002). Embedded autonomy and the challenges of developmental local government, en Parnell, S.; Pieterse, E.; Wooldridge, D. y Swilling, M. (Eds.), *Democratising local government: the South African experiment*. Ciudad del Cabo: University of Cape Town Press.
- Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis de maestría, FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Román, C. (2013). El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del Programa Propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso de la UCSH, *Calidad en la educación*, N°38, 147-179.
- Román, C. (2015). *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los programas propedéuticos en Chile*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT.