

Percepciones acerca de la educación escolar en Chile de estudiantes egresados de enseñanza media y que participaron en un programa de talento académico

Perceptions on Chilean Education from High School Graduate Students who Attended an Academic Talent Program

¹Andrea López Barraza y ²Catalina García Reñasco

¹Universidad de Nueva York, EE.UU.

²PentaUC, Chile

Resumen

El presente estudio explora las percepciones de un grupo de estudiantes egresados de educación media, que participaron en un programa de talento académico, acerca de la educación chilena, realizando un análisis que reconoce sus lenguajes críticos, complacientes y de posibilidad. Esto, en el contexto de la creciente presencia de un modelo económico neoliberal en el sistema educativo chileno, criticado por los movimientos estudiantiles masivos en 2006 y 2011. El interés por las percepciones de estudiantes con talento académico, en particular, responde a que sus altas habilidades analíticas y críticas permiten esperar una riqueza de sus percepciones y propuestas educativas, lo que se suma a su participación en el movimiento estudiantil de 2011. El estudio consistió en la aplicación de una encuesta en línea, escrita, a estudiantes de la generación 2013, cuyas respuestas se analizaron a través del método de análisis crítico del discurso. Los resultados muestran en los estudiantes una visión crítica de la educación, su modelo e inequidad; un reclamo por una educación integral, que los considere ciudadanos participativos, lo que entra en tensión con su necesidad de adaptarse al sistema de pruebas estandarizadas, y una escasa noción de su rol activo en los cambios sociales.

Palabras clave: políticas educativas, voz de los estudiantes, análisis crítico del discurso, educación de mercado

Correspondencia a:

Andrea López Barraza
Educational Leadership PhD, Steinhardt School of Culture, Education and Human Development, New York University.
304E 90th St., Apt. 2D, 10128, New York, NY
Correo electrónico: andrealopezb@gmail.com
Agradecemos al Programa Educativo para Niños con Talentos Académicos PentaUC por las facilidades brindadas para contactar a sus exestudiantes, y a los estudiantes que compartieron generosamente su tiempo y reflexiones para el desarrollo de esta investigación.

© 2015 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.2

Abstract

This study explores the perceptions that a group of students, graduated from 12th grade and who participated in an extracurricular academic talent program, have about Chilean education through a discourse analysis that recognizes their critical and compliant language and their languages of possibility. This is in the context of the growing influence of the neoliberal economic model on the Chilean educational system, criticized by mass student movements in 2006 and 2011 that demanded greater equality. The particular interest in academically talented students' perceptions responds to the fact that their high analytical and critical abilities allow us to expect a certain richness of their perceptions and educational proposals, which adds to the fact that they participated in the 2011 student movement. This study consisted in applying an online written survey to students of the 2013 Class, the responses for which were addressed using the critical discourse analysis method. The results show that students have a critical vision of education, its model, and its inequality; that they demand more integral education that considers them as participating citizens, which creates tension with the need shown by the students to adjust to the test-driven accountability system; and that they have a modest understanding of their active role in creating social change.

Keywords: educational policy, students' voice, critical discourse analysis, market-oriented education

El presente estudio explora las percepciones de un grupo de estudiantes egresados de educación media, que participaron de un programa de talentos extracurricular (Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos PentaUC), acerca de la educación chilena, por medio de un análisis de discurso que reconoce sus lenguajes críticos, complacientes y con posibilidades de cambio. El interés por estudiar las percepciones de los estudiantes surge del reconocimiento público de los efectos que ha tenido la creciente presencia de un modelo económico neoliberal en el sistema educativo chileno. En este contexto, donde surgieron movimientos estudiantiles en 2006 y 2011 que buscaban una mayor equidad, escuchar la voz de los estudiantes debiera ser una prioridad, y este estudio busca contribuir a ello.

El interés por conocer las percepciones de estudiantes con talento académico, en particular, responde a que tienden a ser individuos intelectualmente inquietos, con una alta capacidad para observar críticamente el entorno y generar preguntas complejas (Davis & Rimm, 1998), lo que permite esperar una riqueza de sus percepciones y propuestas para la educación, sumado a que la generación de la muestra egresó en 2013 y participó, de una u otra forma, del movimiento estudiantil de 2011.

Metodología

Esta investigación buscó conocer las percepciones y experiencias subjetivas acerca de la educación de estudiantes graduados de enseñanza media y que participaron en un programa de talento académico. Se envió por correo electrónico a los 99 estudiantes de la generación 2013 PentaUC una encuesta en línea, utilizando QuestionPro. Los estudiantes PentaUC representan la distribución de estudiantes según dependencia del país (municipal, subvencionada, particular pagada); se seleccionan a través de la nominación de sus profesores y una prueba de habilidades cognitivas; y asisten a clases extraprogramáticas dos días a la semana, en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PentaUC, 2014). Las preguntas a responder fueron abiertas, y abarcaron desde los aspectos microtemáticos (experiencia personal) hasta los macrotemáticos (políticas educativas, valores dominantes en la educación):

1. ¿Cómo describirías tu experiencia en la educación escolar? ¿Qué aspectos te gustaron y cuáles cambiarías?
2. ¿Cuáles dirías que eran los objetivos de la educación en el establecimiento escolar donde estudiaste?
3. ¿Cuáles crees que deberían ser los objetivos de la educación escolar?
4. ¿Cómo consideras que las políticas educativas en Chile responden a las necesidades de los estudiantes?
5. ¿En qué valores o principios consideras que deberían basarse las políticas educativas del país?
6. ¿Qué cambios realizarías a las políticas educativas del país?
7. ¿Cuáles consideras que son las vías para realizar esos cambios? ¿Quiénes deben hacerlos?
8. ¿Cómo consideras que Chile aborda la equidad en la educación?

Veinte estudiantes de ambos géneros, entre 18 y 20 años, egresados de establecimientos municipalizados y subvencionados, respondieron la encuesta. Si bien la muestra puede tener un sesgo de autoselección, donde aquellos estudiantes movidos por presentar una visión acentuadamente negativa o positiva del sistema escolar tendrían más motivación por participar, así como un sesgo de no respuesta, donde aquellos con menos capacidades para expresarse en forma escrita podrían tener menos probabilidades de participar, esta metodología permite obtener opiniones en profundidad cuando no se busca la generalización de los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para analizar las respuestas, se utilizó el análisis crítico del discurso (Anderson & Grinberg, 1998; Fairclough, 2003), que considera el discurso como un modo de acción y representación, donde la práctica discursiva contribuye a reproducir las identidades y relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y creencias, pero también contribuye a transformar la sociedad. El discurso se analiza como un sitio de luchas de poder, donde la práctica discursiva se alimenta de las convenciones que naturalizan relaciones de poder e ideologías particulares. Todo discurso puede convertirse en un «régimen de la verdad», con sus propias prácticas disciplinarias y formas de opresión (Anderson & Grinberg, 1998). Este método atiende a tres niveles distintos (Fairclough, 2003):

- El contexto del discurso (histórico, político, cultural y económico), o *práctica social*: incluye la ideología (construcciones de la realidad que contribuyen a la producción, reproducción o transformación de las relaciones de dominación) y hegemonía (poder sobre la sociedad de una clase en particular en alianza con otras clases sociales).
- Las condiciones de producción, distribución y consumo del discurso, o *práctica discursiva*: incluye los actos de habla que el discurso realiza, su género, coherencia, intertextualidad metatextualidad e ironía. Analiza cómo los participantes producen e interpretan textos, y si utilizan sus recursos de formas normativas o creativas.
- El *texto*: incluye tanto la forma como el significado, abarcando temas, vocabulario, gramática, cohesión, estructura, modos verbales, metáforas y transitividad.

Marco teórico

Se revisaron aspectos del sistema educativo chileno, que constituye el contexto de esta investigación, y de los temas, tensiones y propuestas que aparecen en el discurso de los estudiantes, en torno a tres ejes: los efectos de la introducción de la lógica de mercado en la educación a nivel estructural; los efectos en las prácticas pedagógicas y aprendizajes; y la capacidad de resistencia de los estudiantes ante este tipo de modelos en educación, y cómo esto se manifestó en el movimiento estudiantil de 2011.

Educación de mercado en Chile

De acuerdo con Bellei (2011), Chile ha creado el sistema de educación más orientado por el mercado del mundo, permitiendo que sus lógicas organicen la provisión de servicios educacionales, siendo el país más segregado socioeconómicamente en edad escolar de todos los miembros de la OCDE (Valenzuela, 2008). Este sistema permite que los padres escojan la escuela a la que irán sus hijos y supone la igualdad de condiciones para la elección. Es bajo la libre competencia en el mercado, basada en los *rankings* obtenidos por las escuelas en las pruebas estandarizadas Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y Prueba de Selección Universitaria (PSU), que se autorregula la educación, sin mayor intervención del Estado. Esto genera una intensa selección por habilidades para tener a los mejores estudiantes y los puntajes más altos (Bellei, 2011), como corolario del sistema de rendición de cuentas o auditoría basado en resultados, guiado por pruebas, de naturaleza medible y estadística, que ha logrado dominar las políticas y la práctica educativa (Lee, 2008).

Para Anderson (2009), esta cultura de la auditoría conlleva un exceso de racionalismo en el sistema escolar, que se ha vuelto parte del sentido común. En la sala de clases, las pruebas estandarizadas llevan a incentivos perversos que distorsionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un estrechamiento del currículo e instrucción para la prueba que pasa por alto las habilidades críticas, especialmente para los

estudiantes de menor nivel socioeconómico (Darling-Hammond, como se citó en Hong & Youngs, 2008), y donde las escuelas se enfocan en la construcción de una buena imagen con fines de *marketing* (Anderson, 2014). El modelo neoliberal en educación ha transferido las lógicas de mercado al mundo de la vida, con una noción del ciudadano o estudiante como consumidor (Mautner, 2010) o como capital humano para el desarrollo económico del país (L. Anderson, 2014).

En Chile, la segmentación social en educación se ha acentuado en los últimos años como consecuencia de los procesos de selección y copago (García-Huidobro, 2007). Las pruebas PISA (*Program for International Student Assessment*, o Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) muestran diferencias en resultados según el tipo de establecimiento educacional (OCDE, 2011), pero estos análisis no se hacen cargo de las diferencias en los niveles de ingresos de las familias y, por tanto, no reflejan la calidad de la educación brindada por el colegio (Almonacid, Luzón y Torres, 2008). Además, pocos padres tienen la información necesaria para hacer elecciones educacionales informadas para sus hijos, lo que aumenta la segregación (Elacqua, 2009).

Estas razones fueron esgrimidas por los estudiantes que se organizaron en movimientos de protesta masivos en 2006 y 2011, con el fin de reformar el sistema educativo (Bellei & Cabalin, 2013).

Educación bancaria

Además de reclamar por inequidades en el acceso a la educación, los movimientos estudiantiles abordaron su calidad y sus objetivos, criticando una educación centrada en la PSU (Confederación de Estudiantes de Chile [CONFECH], 2011). Esto puede entenderse desde la perspectiva de Freire (1970), quien sostiene que la educación se ha convertido en un acto de *depositar*, donde el profesor deposita el conocimiento, que los estudiantes reciben, memorizan y repiten pasivamente; este es el modelo de la educación «bancaria», donde el educador es el que piensa, habla y actúa, y se da por sentado que el estudiante es ignorante, no permitiéndosele ser verdaderamente humano ni creativo. Pero los profesores también pueden ejercer una resistencia, superar la contradicción educador/educando y proponer una «educación libertadora» (Freire, 1970). Para Freire (como se citó en Anderson, 2009), los profesores que enseñan exitosamente primero conocen a sus estudiantes y establecen relaciones con ellos, y luego los involucran en una pedagogía problematizadora, que no tiene miedo de lidiar con cuestiones sociales controvertidas. Esto se ha vuelto difícil en un contexto donde las transacciones han reemplazado las relaciones auténticas y afectado las relaciones pedagógicas en las escuelas, donde la relación entre profesor y estudiante debiera involucrar compromiso emocional y cuidado (Anderson, 2009).

Voz de los estudiantes

En 2011, el movimiento estudiantil en Chile hizo que la voz de los estudiantes se escuchara, lo que debe entenderse en un contexto paradójico donde las escuelas pueden reproducir la sociedad, a la vez que transformarla. Para Foucault (como se citó en Anderson & Grinberg, 1998), las escuelas disciplinan a través de la internalización de la conducta correcta, o *normalización*. Giroux (2003) sostiene que las escuelas se han vuelto ámbitos primordialmente reproductivos, olvidando la posibilidad de lucha contrahegemónica y de combate ideológico. Sin embargo, Foucault (como se citó en Anderson & Grinberg, 1998) plantea que las voces de la resistencia pueden ser escuchadas en las esferas públicas cuando el riesgo de violencia es reducido. Estos espacios públicos, en las escuelas y en la sociedad, deben crearse como espacios auténticos y participativos, donde exista una problematización en vez de una normalización.

La necesidad del movimiento estudiantil puede interpretarse desde Harvey (2005), que señala que mientras más se reconoce el neoliberalismo como una retórica utópica fallida que enmascara un proyecto para la restauración del poder de la clase dominante, más se asientan las bases para la resurgencia de movimientos de masas que luchen por demandas de igualdad. Freire (1970) añade que si la toma de conciencia abre camino a la expresión de insatisfacciones sociales, es porque existe una situación de opresión.

Respecto de cómo la voz de los estudiantes puede transformarse en cambios concretos, Arendt (como se citó en Waghid, 2005) postula que, para cultivar la ciudadanía democrática en las escuelas, es necesario

promover tanto la voz como la acción. En tanto, Anyon (2005) señala que reimaginar el modelo económico, las instituciones y las formas culturales de maneras que se opongan al *status quo*, no trae por sí mismo el cambio social; para motivar a la gente a creer o unirse a un movimiento social, es importante involucrarla en actos contenciosos que creen nuevas identidades politizadas. En palabras de Freire (1970), los oprimidos llegarán a la liberación «por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella» (p. 26).

Resultados

Práctica social

En este apartado se revisarán respuestas de los estudiantes que den cuenta de la ideología y hegemonía imperantes en el contexto, como también de perspectivas alternativas que las desafíen.

Los estudiantes mostraron una visión crítica del modelo económico neoliberal en la educación, señalando cómo el espíritu de competencia y el individualismo han afectado al sentido de comunidad, con una primacía de las lógicas de mercado, donde los estudiantes son vistos como consumidores. Es así como señalan: «Cambiaría la dirección a manos de profesionales de la educación, sacándola de empresarios a los que no les importa»¹ (Estudiante N, colegio subvencionado); «Se suele tomar en cuenta la educación como un bien económico» (Estudiante B, colegio subvencionado); «Sacar a alumnos que luego trabajarían para producir» (Estudiante N, colegio subvencionado).

El aspecto evaluado más positivamente de la experiencia escolar corresponde a las amistades y buenas relaciones con los profesores, enfatizando la importancia de las relaciones auténticas: «Me gustó el conocer compañeros que en el futuro serían mis mejores amigos; también el conocer profes con vocación interesados en mi aprendizaje» (Estudiante R, colegio subvencionado); «Los aspectos que más me gustaron fueron quizás los amigos que hice y algunos profesores que daban el todo por nosotros en los colegios» (Estudiante A, colegio municipal); «Me parece que lo mejor de mi experiencia en educación fue el relacionarme con mis compañeros (...). También la relación con la mayoría de mis profesores, que fue bastante cercana» (Estudiante F, colegio subvencionado).

Estos aspectos contrastan con los que los estudiantes percibieron como los principales objetivos educativos institucionales de sus colegios: obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas, pasar los contenidos del currículo, graduar a los estudiantes y promocionar al colegio. Estos objetivos se encuentran alineados con una cultura de la auditoría o rendición de cuentas, donde las escuelas tienen que demostrar resultados para ser competitivas en el mercado, con lo que el currículo y las estrategias pedagógicas se reducen a la preparación para estas pruebas: «Dar una PSU de más de 600 puntos para poder aparecer en el ranking de los 'mejores colegios'» (Estudiante K, colegio subvencionado); «Sinceramente... creo que era dar una PSU promedio, aparte de los conocimientos básicos» (Estudiante D, colegio municipal); «Eran objetivos de cumplir con el curriculum y pasar simplemente la materia» (Estudiante J, colegio subvencionado).

En algunos casos, los estudiantes evaluaron positivamente la formación valórica de sus colegios: «Formar ciudadanos que honren a la patria, la hagan florecer y le den honor» (Estudiante C, colegio municipal); «Formar personas solidarias y que contribuyan positivamente a la sociedad» (Estudiante I, colegio municipal).

Pero, en general, prevaleció una inconformidad con los objetivos de la educación recibida, por dejar de lado el desarrollo de habilidades más complejas que las que se pueden demostrar en una prueba estandarizada y limitar el currículo a los contenidos obligatorios, y su escasa consideración de los aspectos relacionales y comunitarios, la formación valórica y el involucramiento cívico, que permita a los estudiantes realizar aportes a la sociedad en vez de enfocarse en la competencia que perciben como imperante. Esta visión más amplia de los objetivos educativos no se ajusta a la lógica de la rendición de cuentas, ya que no es tan fácilmente cuantificable.

¹ Las citas de los estudiantes se corrigieron ortográficamente para facilitar su comprensión.

Más allá de dar los contenidos (cosa que también es importante), el entregar valores, entregar amor, entregar la vida por los educandos, dar todo por aquel que se está formando, el enseñarles a formar comunidad, enseñar que la competencia no es algo bueno (...) y que en remplazo a eso debemos cooperar mutuamente (Estudiante B, colegio subvencionado).

«Formar ciudadanos, no máquinas» (Estudiante C, colegio municipal); «Creo que el objetivo debería ser lograr la mayor integralidad posible en las personas que se están educando y, asimismo, que estas logren contribuir a la construcción social. Lograr personas activas y que aporten en su entorno» (Estudiante F, colegio subvencionado); «Educar a alumnos con valores» (Estudiante F, colegio municipal); «Considero que la educación escolar debería tener objetivos de ciudadanía, crear ciudadanos integrales y conscientes de su valor y responsabilidad en esta sociedad» (Estudiante O, colegio municipal); «Involucrando más que solo la materia, ya que también tiene un aspecto moral y valorativo» (Estudiante N, colegio subvencionado).

En los estudiantes se percibió una tensión entre su deseo de una educación con un carácter *integral*, que no se limitara a los contenidos de la PSU, y su queja por deficiencias percibidas en la enseñanza de los contenidos requeridos para esta prueba, aspecto que asociaron con la inequidad educativa, resaltando las ventajas que tienen los estudiantes de establecimientos particulares en la preparación para esta prueba y el acceso a la educación superior.

Siento que tuve un gran vacío en cuanto al conocimiento; creo que hubo cosas que no se me entregaron y eso fue lo que no me agradó mucho: ver la diferencia que se hace en cuanto a contenido con otros establecimientos (Estudiante I, colegio municipal).

«Experiencia socialmente muy buena, pero académica con muchas falencias. Este último aspecto me ha perjudicado en mi ingreso al área universitaria» (Estudiante G, colegio municipal); «Como estuve en un colegio municipal, no tuve todos los conocimientos educativos que tuvieron mis amigos de otros colegios (subvencionado y particular)» (Estudiante S, colegio municipal).

Es posible observar una dicotomía, donde el aprendizaje de contenidos y el de valores no se perciben necesariamente como complementarios, sino que los estudiantes se pronuncian a favor de una u otra perspectiva, a diferencia de lo que propone Freire (1970) en términos de una educación basada en relaciones y que aborde los problemas críticamente.

Los estudiantes que abogan por una educación donde sean ciudadanos participativos muestran un discurso basado teóricamente en la *pedagogía crítica* de Freire, ligándola a su experiencia. De esta forma, los estudiantes hablan de la necesidad de recibir una educación con más desafíos, que los haga libres y que desarrolle los valores y habilidades propias del ser humano y del ser creativo. El reclamo que realizan es que la educación recibida sigue el modelo de la *educación bancaria* (Freire, 1970): «Mi escuela me pareció poco estimulante, le daría un énfasis más holístico» (Estudiante L, colegio municipal); «Se prestan pocos recursos para un aprendizaje creativo y estimulado» (Estudiante J, colegio subvencionado); «Cambiaría el enfoque que tienen de la educación, entendiéndolo que no es solo llenar una caja con conocimientos, sino formar a personas para enfrentar su vida» (Estudiante J, colegio subvencionado); «Los objetivos de la educación escolar deberían ser formar personas integrales que no se enfoquen solo en la producción, sino que lo complementaran con las artes y el amor por el aprendizaje en sí» (Estudiante N, colegio subvencionado).

Para los estudiantes, la educación escolar en Chile ha transformado a los profesores en expertos que entregan conocimiento a los estudiantes «ignorantes», vistos como repositorios para el conocimiento (dictado por las pruebas estandarizadas), donde el proceso de enseñanza/aprendizaje se limita a «llenar una caja con conocimientos».

Los estudiantes realizan una distinción entre el aprendizaje de contenidos para la prueba y un aprendizaje que involucra pensamiento crítico y pasión por el conocimiento, que consideran más significativo: «Deberían fomentar la investigación, la curiosidad, el gusto por el estudio y no hacer de este una mera obligación» (Estudiante J, colegio subvencionado); «Formar a un ser humano de la manera más completa posible, dándole preferencia a desarrollar pensamiento crítico y pasión por el conocimiento» (Estudiante L, colegio municipal); «Crear pensamiento crítico, lógico y desarrollar habilidades que cada alumno presente (a nivel general: artístico, matemático, dialógico, con énfasis en resolución de problemas o creación)» (Estudiante K, colegio subvencionado); «Motivar a los estudiantes, que las materias se enseñen para que el

estudiante tenga un amplio conocimiento de la materia y no solo estudiar para sacarse un 4 en la prueba» (Estudiante R, colegio subvencionado).

Otra de las tensiones observadas fue entre un deseo de mayor equidad y justicia social, donde se garantice la calidad de la educación en todos los colegios y se aborde la segregación socioeconómica y, aunque con menor prevalencia, un discurso meritocrático, donde la posibilidad de tener un buen desempeño académico radica en el esfuerzo individual.

Equidad. «Intentar terminar con la diferencia entre colegios particulares y municipales» (Estudiante I, colegio municipal); «Se prioriza mucho la elite. Elite que no solo es de quienes tienen más ingresos, sino que también quienes pueden (por ámbitos geográficos y cognitivos) acceder a los liceos emblemáticos» (Estudiante K, colegio subvencionado); «No considero que las políticas educacionales sean inclusivas; la discriminación social es obvia y esto hace que muchos estudiantes no puedan acceder a la educación que necesitan» (Estudiante P, colegio subvencionado); «Quienes tienen más recursos pagan más en sus colegios, y es una educación mejor, mientras quienes tienen menos pagan menos o no pagan, lo que significa una educación peor» (Estudiante M, colegio municipal).

Meritocracia. «Un sistema escalado donde aquellos que sean lo suficientemente buenos puedan tener mayores beneficios para seguir creciendo y, de la misma forma, no darles facilidades a quienes no las merecen (...). En un ámbito de superación y no de mediocridad, donde se valore y premie a aquellos que se esfuerzan por conseguir las aprobaciones y no a los que simplemente no hacen nada» (Estudiante D, colegio municipal); «Oportunidades para quienes tienen capacidades o bien quieran ingresar a una buena educación» (Estudiante G, colegio municipal).

En algunas respuestas apareció también el discurso de la determinación: «Instaurar una mentalidad firme ante el fracaso académico y superarse cada vez más» (Estudiante D, colegio municipal). Este discurso ha sido criticado por L. Anderson (2014) por ignorar el rol de las condiciones materiales y estructuras sociales como determinantes del éxito y contribuir al mito de la igualdad de oportunidades. Las respuestas que apuntan en esta dirección deben ser puestas en el contexto de las prácticas discursivas del programa de talentos, transmitido a los estudiantes desde su ingreso en sexto básico: «Hay que apoyar la meritocracia, esencia de la democracia» (Bruner, como se citó en El Mercurio, 2003, p. 9), «Fabricar alianzas que generen meritocracia en Chile, que es lo que nos falta» (Arancibia, como se citó en La Tercera, 2010, párr. 5).

También es posible encontrar en los estudiantes propuestas de diferenciación sobre la base de habilidades, aspecto que debe ponerse en el contexto de que el programa de talentos al que asistieron practicaba la selección en función de habilidades para brindar aceleración y enriquecimiento curricular. Estos estudiantes tienden a tener buenos rendimientos académicos dentro de sus colegios y aprender rápidamente, lo que explica su frustración al tener que esperar a que todos aprendieran los contenidos; sin embargo, es posible identificar un enfoque individualista y un discurso de *eficiencia* en la preocupación por estar perdiendo el tiempo en clases, que muestra cómo estos énfasis se han instalado como prioritarios: «Creo que para mejorar la educación deberían hacer coladeros internos dentro de cada establecimiento para crear cursos con intereses similares o capacidades similares y que puedan avanzar a un ritmo constante sin dejar atrás a nadie» (Estudiante K, colegio subvencionado); «Creo que debería existir una independencia de cada ramo para poder avanzar con cada alumno al ritmo que puede o necesita. A mi gusto perdí un par de años con tanto repaso o tanta vuelta atrás para que quienes no tenían idea y tenían que empezar de cero pudieran alcanzarnos» (Estudiante K, colegio subvencionado); «Cambiaría la manera de enseñar, y los contenidos a nivel país, ya que se pierde mucho tiempo y es poco eficiente» (Estudiante Q, colegio subvencionado).

En disonancia con la estrategia de diferenciación propuesta por algunos estudiantes, una de las actuales propuestas de reforma a las políticas educativas incluye terminar con la selección por habilidades en los colegios. Si bien en muchas respuestas los estudiantes se refirieron a la necesidad de terminar con la discriminación, aluden a la discriminación por clase, y en solo una de las respuestas aparece una crítica a la selección por habilidades, lo que puede entenderse en el contexto de estudiantes que en su mayoría estudiaron en colegios donde se ejercían procesos de selección exclusivos que ellos sortearon exitosamente.

Práctica discursiva

Si bien el contexto de recepción del discurso de los estudiantes está delimitado por el contexto de la investigación, en este apartado se recogerán las respuestas que realizan un uso creativo de los recursos para la producción del texto, recurriendo a la metadiscursividad, intertextualidad e ironía, así como a la ejecución de distintos actos de habla que interpelan al lector.

En el uso de los conceptos de Freire (*educación bancaria*) se ve un caso de intertextualidad manifiesta, que en este caso busca afirmar una identidad y conciencia política, pero también demostrar conocimiento en tanto poder, tal como lo conceptualiza Foucault. Este punto es relevante, ya que los críticos del movimiento estudiantil utilizaron la falta de comprensión del sistema educativo por parte de los estudiantes como un argumento en su contra (Melnick, 2011). Por otra parte, en esta respuesta es posible observar el recurso de comparación de la administración de la escuela con la dictadura, dando cuenta de una necesidad de liberarse de los constreñimientos autoritarios y de una democracia que no es lo suficientemente participativa:

Una administración interna a nivel de dictadura militar (o algún fascismo europeo de primera mitad del siglo XX), en donde si un profesor quería ser mejor, ir más allá del contenido y dejar una huella en el estudiante, era despedido sin piedad. Muchos de los grandes profesores que tuve (quienes me marcaron y me dieron las piernas para poder emprender mi camino), sufrieron ese destino. Esos profesores que marcan son lo único que me gustaría conservar, esos profesores que intentaron abandonar el modelo de la *educación bancaria*, donde solo se nos hace memorizar un contenido y no somos vistos más que como un cliente (Estudiante B, colegio subvencionado).

Esta respuesta también da cuenta de cómo las transacciones han reemplazado las relaciones auténticas en las escuelas, normalizando esto al punto de que los intentos de restablecer esas relaciones y ejercer una resistencia ante los modos de relacionarse establecidos por el mercado son penalizados con el despido.

La ironía utilizada en la siguiente respuesta a la pregunta sobre equidad en educación puede analizarse desde su efecto interpelador sobre el lector, al agregar humor a un diagnóstico sobre el país y la intromisión del mercado en todos los aspectos de la vida, desde la educación hasta los recursos naturales. Al referirse a Chile con diminutivos, pone en evidencia aspectos como la enorme desigualdad social, que dificultan el poder considerar a Chile como un país desarrollado, como lo plantean algunos discursos que se centran en las cifras de crecimiento económico. El estilo escogido, con realización de preguntas retóricas como acto de habla, también representa una resistencia con respecto al género de la encuesta y al lenguaje convencionalmente usado en una investigación académica, entregando datos factuales que apoyan el argumento de manera creativa. Por último, la intertextualidad al citar la expresión de su profesor «paupérrimamente» remite a la importancia tanto de las relaciones como de una educación que aborda los problemas sociales para un aprendizaje significativo, haciendo que para el estudiante haya tenido sentido lo que dijo su profesor:

Como diría un ex profesor mío de enseñanza media, «paupérrimamente». Para empezar... ¿*Chilito* no es el país más desigual de Latinoamérica? ¿*Santiaguito* no es la ciudad con mayor segregación socioespacial a nivel mundial? ¿No es *Chilito* uno de los países donde más se desprecia la labor del profesor? ¿No es *Chilito* uno de los países que más comercializados tienen el tema de los colegios, las universidades, los CFT, etc.? ¿No es *Chilito* el país que no tiene agua propia, a pesar de que geográficamente en nuestro territorio existen las mayores reservas de agua dulce en el mundo? ¿No es *Chilito* el país que lo vende todo?... Si vendemos el agua, la educación, el pasar de un lado a otro (peajes), el sueldo de los profesores... ¿no creen que la educación no es más que un negocio y que, consecuentemente, los profesores buenos buscan ganar más plata para vivir un poco mejor, ya que en los colegios municipales (donde la gran parte de la población escolar asiste) no se les paga lo suficiente, habiendo un gran filtro para el ingreso a los colegios donde se paga bien, dejando a los profesores de menor calidad, aquellos de la educación bancaria, en los liceos de Puente Alto, La Pintana, San Bernardo, etc.? (Estudiante B, colegio subvencionado).

La inclusión de actos de habla de forma creativa también está presente en la siguiente respuesta, donde el estudiante se pone en el lugar de estar realizando un discurso de carácter político, convenciendo a una audiencia, al utilizar la expresión «señores»: «Mejorar la calidad de vida de los profesores (no me refiero solo a que ganen más plata... señores, no todo es plata, me refiero a los horarios de trabajo)» (Estudiante B, colegio subvencionado).

Se puede ver nuevamente la utilización de la ironía en la siguiente respuesta, que realiza una presentación de los valores declarados por la misión del colegio y su posterior negación, aclarando que solo se limitaban al papel, mientras que en la realidad ocurría lo contrario, promoviéndose un individualismo sin consideración por los demás. Este recurso textual también está presente en la segunda respuesta, donde se critica el uso de los recursos para promocionar el colegio en un comercial por la radio, sin atender a las necesidades de infraestructura del edificio, y dando cuenta de los extremos a los que ha llegado la mercantilización de la educación.

Los objetivos eran el de formar una comunidad, personas comprometidas con los demás, entregar valores, etc. Eso es lo que decía el papel; desde mi punto de vista, concibo la entrega de antivalores, como el pasar al prójimo para transformarlo en el otro, en alguien que no nos importa y lo podemos destruir para seguir en la carrera, la competitividad —que complementa lo anterior, el individualismo, etc. (Estudiante B, colegio subvencionado).

Egresar alumnos que reflejaran los buenos resultados en índices como la PSU, el SIMCE o el lugar donde estudiarán más adelante. Como el colegio funciona como una empresa, este quiere crear buena fama, pero en vez de invertir en infraestructura de calidad, escuchaba un comercial de mi colegio en la radio cuando iba a estudiar (Estudiante E, colegio subvencionado).

En síntesis, las prácticas discursivas de los estudiantes hacen un uso creativo de sus recursos de producción textual, por ejemplo, recurriendo a la intertextualidad tanto con autores académicos como con personas comunes y corrientes, validando así las distintas formas de conocimiento y apelando a una lectura activa de parte del receptor a través de estrategias como preguntas y uso de vocativos y comparaciones. La primacía del recurso a la ironía, por otra parte, da cuenta de la mirada crítica de los estudiantes con respecto al sistema educativo y el modelo económico imperante.

Estrategias textuales

En este apartado se recogerán los temas predominantes en el discurso y algunas de las estrategias formales utilizadas.

Las palabras que los estudiantes utilizan para referirse a la intrusión de la lógica del mercado en la educación y la inequidad que esto genera incluyen: *empresa, negocios, competencia, producción, lucro, eficiencia, bien económico, vende, comercializar, desigual, segregación, filtro, coladeros, discriminación, elite, ventaja, oportunidades*. Si bien los estudiantes usan este lenguaje para criticar el sistema, es posible ver cómo es el vocabulario de los negocios el que domina en el discurso sobre educación, haciendo que cuestiones como los objetivos educativos, el aprendizaje o la calidad de la educación pasen a un segundo plano.

Algunos estudiantes aluden a cómo los valores que enarbola el neoliberalismo han pasado a ser parte del sentido común —se habrían convertido en el actual «régimen de la verdad»—, criticando que no se reconozca la importancia de cambiarlos y aludiendo metarreflexivamente al poder del lenguaje (en este caso, las consignas de *gratuidad y calidad*) para crear realidad: «No creo que vayan a la médula del tema, no es solo gratuidad y calidad, es fomentar un cambio de mentalidad y dejar la competencia de lado» (Estudiante P, colegio subvencionado).

Un estudiante realiza una distinción explícita entre los objetivos de los profesores y los de la institución:

Sinceramente, creo que el objetivo de la institución era muy diferente de los de mis profesores. Por lo mismo, para mis profesores la educación era el paso para la movilidad social y para la integralidad como seres humanos; en cambio, para el colegio creo que era el lograr más éxitos para la promoción de la misma institución (Estudiante F, colegio subvencionado).

La elección del vocablo *sinceramente*, utilizado más arriba por otro estudiante, sugiere que vivimos en una época de fabricaciones y simulaciones, donde lo que las escuelas declaran, en ocasiones, no se condice con la realidad (ya que lo que se busca es mostrar una buena imagen, obtener un buen ranking), de ahí la necesidad de los estudiantes de resaltar la autenticidad y veracidad de lo dicho.

Las propuestas de los estudiantes para mejorar la educación incluyen modificaciones a la Constitución como símbolo de la necesidad de cambiar las estructuras esenciales de la sociedad, que además evalúan

como ilegítima por su origen en dictadura. La permanente referencia a la Constitución da cuenta del poder que puede tener este texto para sintetizar una ideología y, desde ahí, construir y mantener las prácticas sociales: «De mala manera, no se rigen a las necesidades esenciales de los demandantes, garantizan el lucro y las malas prácticas en la educación, todo un legado de las reformas constitucionales de Pinochet» (Estudiante C, colegio municipal); «La Carta Magna (que de por sí es completamente ilegal, consultar testimonios de ex militares para el plebiscito del ochenta)» (Estudiante B, colegio subvencionado); «Legalizar la Constitución o cambiarla completamente» (Estudiante B, colegio subvencionado).

Identifican, en un nivel más concreto, la necesidad de políticas educativas que aborden el acceso a la educación, su financiamiento y su calidad. Los dos principios más mencionados por los estudiantes con respecto a cuáles deberían ser las reformas para la educación en Chile se refieren de esta forma a la educación gratuita y la educación de calidad. Cuando los estudiantes usan estos principios, funcionan al modo de consignas, sin mayor elaboración de qué entienden por *calidad* ni de cómo podría financiarse la educación gratuita para todos. El uso de consignas es incluso criticado metalingüísticamente por uno de los estudiantes: «Y con esto no me refiero a consignas como ‘la educación debe ser gratuita’» (Estudiante E, colegio subvencionado). Los estudiantes, indistintamente, favorecen una u otra opción como prioritarias: «Otorgar educación de calidad y garantizarla a todos» (Estudiante C, colegio municipal); «Primero, asegurar calidad; qué importa que pueda estudiar gratis si lo que estudie no valdrá la pena» (Estudiante K, colegio subvencionado); «Debería ser igual para todas las clases sociales, considero eso lo más importante. Y, por supuesto, que sea inclusiva, ya que todos merecemos el derecho a la misma educación» (Estudiante J, colegio subvencionado); «En asegurar una calidad de educación totalmente igualitaria, que tanto niños pobres como ricos tengan los mismos derechos y las mismas facilidades para elegir el establecimiento en el que quieren estudiar» (Estudiante M, colegio municipal).

Si bien los estudiantes, en algunos casos, se reconocen como agentes capaces de realizar cambios para mejorar la educación desde una perspectiva de participación democrática: «Los cambios parten por uno mismo» (Estudiante G, colegio municipal); «El acuerdo entre las autoridades y los estudiantes» (Estudiante M, colegio municipal); «Todos debemos ayudar a que surjan los cambios» (Estudiante H, colegio municipal); «Considero que es un trabajo de todos; la primera vía es generar una conciencia activa tanto en estudiantes, apoderados y profesores» (Estudiante O, colegio municipal), «es necesario tener a estudiantes aportando ideas» (Estudiante P, colegio subvencionado); en otros, utilizan la tercera persona y la forma verbal condicional para referirse a los agentes de cambio, asignando la responsabilidad a aquellos con la autoridad formal (aunque también critican la burocracia y el simulacro de la política): «Creo que el Congreso es la vía más justa e institucional; sin embargo, aquí también hay un vacío tremendo, pues mientras no se cambie el binominal, es absolutamente injusto y complejo hacer los cambios» (Estudiante F, colegio subvencionado); «Los ministerios, las municipalidades y los mismos profes en las salas de clases» (Estudiante J, colegio subvencionado).

La única vía que existe actualmente es la clásica: proyecto, parlamento, ¿aprobación?, ejecutivo, burocracia; burocracia, propaganda, lenta implementación. Por ahora solo podemos confiar en que se envíe algún tipo de proyecto para que sea modificado totalmente y desvirtuado en el Parlamento (para hacer de todo excepto cumplir su función), se apruebe y se implemente después de un año de *show* (Estudiante K, colegio subvencionado).

«Deben realizarlos los políticos, con sus leyes. Los directores posibilitando los cambios y los profesores poniendo de su parte» (Estudiante L, colegio municipal); «Las vías son tanto desde el Gobierno como de las instituciones» (Estudiante N, colegio subvencionado); «Debe hacerlo quien sea el sostenedor del colegio o el Estado» (Estudiante I, colegio municipal).

La ausencia mayoritaria de la primera persona plural *nosotros* —normalmente usada para señalar que se habla por la gente común y corriente (Fairclough, 2003)— da cuenta de la hegemonía de un cierto autoritarismo que dificulta el empoderamiento cívico.

Otras propuestas adhieren a una lógica de rendición de cuentas y auditoría, lo que resulta paradójico considerando las críticas que los estudiantes realizan a esta mirada con respecto a las pruebas estandarizadas: «La mejor vía para realizar estas reformas y cambios en la escolaridad sería una buena fiscalización a las clases de los jóvenes, hacer muestras entre diferentes colegios con diferentes recursos» (Estudiante A, colegio municipal); «Fiscalizar tanto a profesores como colegios» (Estudiante B, colegio subvencionado); «Que se formen, además, organizaciones (o, más bien, instituciones) fiscalizadoras de todo lo anterior» (Estudiante B, colegio subvencionado).

Como señala Anyon (2005), existe una distancia entre la identidad politizada y la acción; en este caso, tras haber desarrollado cierta identidad como movimiento estudiantil, hoy los estudiantes no parecen tener claro cuál es su rol como actores de cambio. Al atribuir la responsabilidad fiscalizadora a expertos («instituciones») no reconocen su propia posición y poder para evaluar la educación.

No existe un reconocimiento de otros aspectos estructurales (como la pobreza, los empleos, los sueldos, las condiciones habitacionales o el transporte) que dificultan que la educación se transforme en una vía para la movilidad social. No aparecen estos temas ni un vocabulario que dé cuenta de ellos. Los estudiantes tampoco mencionan el rol que el Estado debiera tener en la solución de esos problemas que van más allá de la educación. Un estudiante plantea que es por la educación por donde deben comenzar los cambios —un discurso alineado con la perspectiva meritocrática y promovido por el programa de talentos al que asistieron, que busca que continúen sus carreras universitarias como vía a la movilidad social—:

Creo que le daría una prioridad mucho mayor al área de la educación, ya que es en este punto donde encontraremos las soluciones al resto de los problemas. Si nos enfocamos en entregar una educación que garantice a todos una educación de calidad, daremos el primer paso correcto en favor de una mejor sociedad (Estudiante E, colegio subvencionado).

Si bien podría deberse al desconocimiento o complejidad de una lectura estructural, también puede verse la existencia de un tabú para hablar de la pobreza, que sostiene la idea de la movilidad social como única forma para salir de la opresión, con la educación como la panacea.

Discusión

Al analizar los distintos niveles del discurso es posible descubrir cómo las relaciones institucionales disciplinan los modos de pensar y actuar, y cómo esto se refleja en el lenguaje, pero también cómo, a través del discurso, se pueden revelar y reactivar variadas formas de conocimiento subyugado y marginal.

Los resultados de esta investigación muestran esta tensión en las respuestas de los estudiantes, con discursos híbridos que dan cuenta de las influencias en competencia de diferentes ideologías en el nivel de la práctica social: la enarbolada por el movimiento estudiantil, que considera la educación un derecho de todos, con un foco en resolver las inequidades y la segregación de la sociedad, y la ideología neoliberal hegemónica que este movimiento desafía, que ve la educación como un campo más que debiera ser regulado por el mercado. De esta forma, si bien los estudiantes piden una educación que apunte a resolver la injusticia social, este reclamo se encuentra matizado por una aproximación meritocrática que sostiene el modelo de igualdad de oportunidades (para ocupar mejores posiciones e ingresar a la elite a través del esfuerzo individual), con ausencia de una visión de que son necesarios cambios estructurales mayores en la sociedad (una concepción de igualdad de posiciones, donde la brecha de las condiciones de vida entre las posiciones sociales no sea tan grande) (Dubet, 2014).

Por otra parte, en el nivel textual, la crítica que realizan los estudiantes al sistema educativo utiliza el lenguaje de la lógica de mercado a la que se oponen (apuntando a terminar con la competencia, segregación, privatización y mercantilización de la educación), lo que inevitablemente tiende a reproducir esta lógica, pero también ofrece, de manera propositiva, una visión más amplia de la educación, cuyos objetivos incluirían la formación de ciudadanos comprometidos con su comunidad, participativos, críticos y con pasión por el aprendizaje. Acá es posible reconocer el potencial creativo del discurso, que realiza una remisión intertextual a modelos olvidados en el contexto de rendición de cuentas imperante, tales como la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 2003), en un afán por repensar la educación e instalar en la discusión pública otras prioridades. Asimismo, los estudiantes ejecutan prácticas discursivas que utilizan de maneras creativas sus recursos de producción textual para interpelar a los lectores y cuestionar el sistema imperante en el ámbito educativo. Lamentablemente, estas propuestas pierden fuerza cuando los estudiantes se retrotraen a las lógicas del mercado para reclamar una educación equitativa en términos de los contenidos evaluados en la PSU, de manera de obtener buenos puntajes para postular a una buena educación universitaria.

También se observaron tensiones en el discurso de los estudiantes respecto de cómo se perciben en tanto actores cívicos y sus niveles de autoeficacia para impulsar cambios en la educación. Si bien algunos estudiantes reconocen la importancia de generar un cambio en la conciencia social y de prácticas como el diálogo con las autoridades, la mayoría pone la responsabilidad en el nivel de los poderes Ejecutivo y Legislativo, frente a cuya efectividad además se muestran desesperanzados. De esta forma, se observa una distancia entre su discurso crítico y cómo lo llevan a la acción, donde a pesar de haber participado en un movimiento estudiantil masivo, no experimentaron cambios en profundidad en sus patrones de involucramiento y participación ciudadana, lo que puede entenderse en un contexto donde los espacios escolares tradicionalmente no han promovido esto, con una educación, en palabras de Freire (1970), más bien bancaria que problematizadora.

Un discurso que integra los aspectos de la perspectiva hegemónica tiene el riesgo de contribuir a mantener el *status quo*. Es por ello que es necesario fomentar los discursos críticos de los estudiantes que cuestionen un sistema educativo enormemente desigual, ya que son los oprimidos quienes están en la mejor posición para entender el significado terrible de una sociedad opresora y liberarse de la opresión (Freire, 1970). La coexistencia de estos discursos, sin embargo, nos entrega señales de que estamos en un momento de cambios en la educación, donde no se ha naturalizado un discurso único. En este momento es especialmente relevante escuchar lo que los estudiantes tienen que decir, de manera que los cambios consideren sus necesidades y opiniones de manera democrática.

Los resultados muestran la importancia de discutir cuál es el lugar que las prácticas y discursos de mercado tienen en la educación en Chile y sus implicancias para los estudiantes, quienes demandan una educación integral, que retome las relaciones auténticas, pero también dan cuenta de cómo la cultura del rendimiento y de la auditoría vuelven el puntaje en las pruebas estandarizadas la prioridad, y no tienen claro su rol activo como ciudadanos. Se deben promover, entonces, los espacios e instancias permanentes

para que los estudiantes integren su discurso con la acción, ejerciendo una ciudadanía crítica. Para ello, es necesaria una escuela donde la formación ciudadana se practique cotidianamente, con un compromiso con la justicia social.

En el ámbito de la investigación, esta necesidad debiera abordarse a través de estudios que recuperen la voz y capacidad de acción de los estudiantes y que permitan identificar y difundir buenas prácticas y contextos para el desarrollo de habilidades críticas y ciudadanas en los estudiantes. Asimismo, y atendiendo a la limitación de la muestra de esta investigación a estudiantes con talentos académicos, es necesario ampliar este foco, con representatividad de los distintos niveles socioeconómicos, para poder extrapolar las conclusiones a los estudiantes chilenos y distinguir cómo las altas habilidades pueden favorecer una perspectiva meritocrática. En el contexto de la masiva influencia del movimiento estudiantil, es importante abordar la ciudadanía crítica de los estudiantes desde una perspectiva académica, donde se releve a los protagonistas del movimiento y se utilicen distintos métodos para explorar sus percepciones, pensamientos, discursos y acciones.

El artículo original fue recibido el 15 de julio de 2014

El artículo revisado fue recibido el 1 de septiembre de 2014

El artículo fue aceptado el 24 de noviembre de 2014

Referencias

- Almonacid, C., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Cuasi mercado educacional en Chile: el discurso de los tomadores de decisión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(8), 1-44. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/33/159>
- Anderson, G. (2009). *Advocacy leadership: towards a post-reform agenda*. Nueva York: Routledge.
- Anderson, G. (2014). *Educational reform and leadership in the new economy*. Nueva York: Steinhardt School of Culture, Education and Human Development, New York University.
- Anderson, G., & Grinberg, J. (1998). Educational administration as a disciplinary practice: appropriating Foucault's view of power, discourse, and method. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 329-353.
- Anderson, L. (2014). *Grit, Galton and eugenics*. Recuperado de http://mobile.edweek.org/c.jsp?DISPATIC_HED=true&cid=25983841&item=http%3A%2F%2Fblogs.edweek.org%2Fteachers%2Flivingindialogue%2F2014%2F03%2Flauren_anderson_grit.html
- Anyon, J. (2005). *Radical possibilities. Public policy, urban education and a new social movement*. Nueva York: Routledge.
- Bellei, C. (2011). *Presentación ante la Comisión de Educación del Senado acerca del proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación*. Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
- Bellei, C., & Cabalin, C. (2013). Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108-123.
- Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) (2011). *Petitorio Confederación de Estudiantes de Chile 2011*. Recuperado de <http://www.movilizatechile.cl/2011/08/petitorio-confech-2011/>
- Davis, G., & Rimm, S. (1998). *Education of the Gifted and Talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Elacqua, G. (2009). *The impact of school choice and public policy on segregation: evidence from Chile*. Santiago, Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- El Mercurio (14 de octubre de 2003). *El verano abrirá puertas a jóvenes con talento*. Recuperado de http://noticias.fondef.cl/deta_noti.php3?cod_noti=386
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Nueva York: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI.
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Londres: Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (4a ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Hong, W., & Youngs, P. (2008). Does high-stakes testing increase cultural capital among low-income and racial minority students? *Education Policy Analysis Archives*, 16(6), 1-18. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v16n6/>
- La Tercera (30 de octubre de 2010). *PentaUC exportará a colegios su modelo de enseñanza a alumnos con talentos*. Recuperado de <http://diario.latercera.com/2010/10/30/01/contenido/pais/31-43189-9-pentauc-exportara-a-colegios-su-modelo-de-ensenanza-a-alumnos-con-talentos.shtml>
- Lee, J. (2008). Is test-driven external accountability effective? Synthesizing the evidence from cross-state causal-comparative and correlational studies. *Review of Educational Research*, 78(3), 608-644.
- Mautner, G. (2010). *Language and the market society: critical reflections on discourse and dominance*. Londres: Routledge.
- Melnick, S. (9 de junio de 2011). ¿Entienden los estudiantes lo que hablan? *La Segunda*. Recuperado de <http://blogs.lasegunda.com/redaccion/2011/06/09/entienden-los-estudiantes-lo-que-hablan>
- OCDE (2011). *Mejores políticas para el desarrollo. Perspectivas OCDE sobre Chile*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/41/39/47496842.pdf>
- PentaUC (2014). *Nuestro programa*. Recuperado de <http://www.pentauc.cl/nuestro-programa/>
- Valenzuela, J. P. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Santiago, Chile: Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.
- Waghid, Y. (2005). Action as an educational virtue: toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational Theory*, 55(3), 323-342.