

Movimientos Anti-Estandarización en Educación: Un Análisis Comparado de Chile, España y México

Anti-Standardization Movements in Education: A Comparative Analysis in Chile, Spain and Mexico

Lluís Parcerisa*, Cristóbal Villalobos**, Eduardo Santa Cruz***, Geo Saura****

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar, desde una perspectiva comparada, los procesos de resistencia colectiva frente a las políticas de rendición de cuentas basadas en pruebas estandarizadas en educación en tres países: Chile, España y México. El estudio se basa en el método comparativo para identificar las convergencias y divergencias existentes entre el movimiento Alto al SIMCE en Chile, el movimiento de protestas docentes en México y el movimiento Marea Verde en España. Los resultados señalan que los procesos de adopción y las formas específicas que toman las políticas de rendición de cuentas basadas en pruebas estandarizadas pueden incidir, condicionar y constreñir las acciones de los movimientos sociales y las posibilidades para el cambio social, subrayando la relación de interdependencia entre acción y estructura social y que resulta clave para explicar el éxito o no de la protesta social.

Palabras claves: pruebas estandarizadas, política educativa, movimientos sociales, Chile, España, México.

Abstract: This article aims to analyze, from a comparative perspective, the processes of collective resistance against test-based accountability policies in education in three countries: Chile, Spain, and Mexico. The study follows the comparative method to identify the convergences and divergences between the Alto al SIMCE movement in Chile, the teacher protest movement in Mexico, and the Green Tides movement in Spain. The results indicate that the adoption processes and the specific forms of test-based accountability policies can influence, condition, and constrain social movements' protests and the possibilities for social change, underlining the interdependent relationship between action and social structure, which is key to explaining social a protest's success or failure.

Keywords: standardized tests, education policy, social movements, Chile, Spain, Mexico.

Recibido: 13 julio 2021 Aceptdo: 22 octubre 2021

* Español. Co-autor. Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador postdoctoral Juan de la Cierva-Formación en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona e investigador asociado del GEPS research center en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. lluis.parcerisa.uab@gmail.com ORCID: 0000-0002-6755-1988

** Chileno. Co-autor. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile. Investigador asociado del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. clvillal@uc.cl ORCID: 0000-0002-1964-7213

*** Chileno. Co-autor. Doctor en Educación por la Universidad de Granada. Investigador del Centro de Investigaciones en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins y del Instituto Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (IESED). esantacruz1974@gmail.com ORCID: 0000-0002-7686-5604

**** Español. Co-autor. Serra Hünter Fellow, Universidad de Barcelona. saurageo@gmail.com ORCID: 0000-0001-5049-1483.

Introducción

Las políticas de *rendición de cuentas* o *accountability* basadas en pruebas de evaluaciones estandarizadas son uno de los principales componentes de la agenda de la *Reforma Educativa Global* (también conocida como *Global Education Reform Movement*¹) y se asocian a la intensificación de las dinámicas pro-privatización y a la promoción de procesos de neoliberalización de los sistemas educativos². Aunque su puesta en marcha difiere según los contextos y realidades de cada país, el desarrollo de las políticas tiende a promover profundas transformaciones en los modos de gobernanza de los sistemas escolares. Su puesta en marcha, sin embargo, no ha estado exenta de polémicas y conflictos, generando múltiples procesos de resistencias colectivas. Así, diversas investigaciones han estudiado las resistencias a la estandarización y a las políticas de *accountability* en lugares tan dispares como Chile³, Estados Unidos⁴ o Cataluña⁵.

A pesar de la extensa literatura que se ha generado sobre la emergencia, discursos y tácticas de estos movimientos, hasta la fecha éstos se han analizado mayoritariamente mediante casos de estudio únicos (*single-case studies*), buscando entender las particularidades históricas, culturales y políticas de cada proceso de resistencia. Asimismo, aunque hay un gran número de investigaciones sobre los movimientos de resistencia en países del Norte Global, en general (y con la excepción quizás de Chile), existe un vacío en la literatura sobre los movimientos anti-estandarización en contextos distintos a los países anglosajones. Por estas razones –y partiendo de la premisa de que el contexto y el proceso de adopción de las políticas de *accountability* basadas en pruebas estandarizadas pueden condicionar la formación de movimientos de resistencia– el presente estudio desarrolla un análisis comparativo de tres movimientos anti-estandarización surgidos en Chile, México y España. Específicamente, se analizan las convergencias y divergencias que ocurren en los tres escenarios respecto a los actores que movilizan los procesos de resistencia, las estrategias y tácticas de acción que despliegan, los marcos discursivos utilizados, y su capacidad de influir en las políticas educativas.

Desarrollados con especial fuerza en las últimas dos décadas, cada uno de estos tres movimientos de resistencia busca oponerse a reformas educativas que se desarrollan en contextos y marcos particulares. En el caso chileno, el movimiento anti-estandarización surge tres décadas después de la reforma pro-mercado y pro-privatización impulsada por Pinochet a principios de los ochenta, en una etapa de creciente cuestionamiento al modelo educativo y de intensificación de mecanismos de *accountability* de altas consecuencias, que cobran especial fuerza desde la primera década del siglo XXI⁶. En contraste, el proceso de resistencia en México se desarrolla a la par que el intento de reforma propulsado por el gobierno de Enrique Peña-Nieto desde el 2013, que buscó –bajo un mantra de modernización y globalización– establecer mecanismos de control escolar, procesos de descentralización y la institucionalización de prácticas de rendición de cuentas en el sistema

¹ Pasi Sahlberg, «The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling», en *The Handbook of Global Education Policy*, ed. por Karen Mundy et al., (West Sussex: WileyBlackwell, 2016), 128.

² Stephen J. Ball, Carolina Junneman y Diego Santori, *Edu.net. Globalisation and education policy* (London: Routledge, 2017).

³ Jorge Inzunza y Javier Campos-Martínez, «El SIMCE en Chile. Historia, problematización y resistencia», *XI Seminario Internacional de la RED-ESTRADO: Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de la estandarización* (2016): 1.

⁴ David Hursh et al., *Opting Out: The Story of the Parents' Grassroots Movement to Achieve Whole-Child Public Schools* (Gorham, Maine: Myers Education Press, 2020).

⁵ Lluís Parcerisa y Jordi Collet-Sabé, «Privatización educativa y nuevas formas de acción colectiva: Un análisis de la Marea Verde y el ciclo de luchas por la educación pública (2011-2021)», en *Diez años construyendo ciudadanía en movimiento(s). El 15M y otras luchas hermanas*, ed. por Gomer Betancor y Adriana Razquin, (Barcelona: Edicions Bellaterra y Fundación Betiko, 2021), 105.

⁶ Cristóbal Villalobos y María Luísa Quaresma, «Sistema escolar chileno. Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado». *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* 69, n.º 3 (2015): 63-84; Cristian Bellei y Gonzalo Muñoz, «Models of regulation, education policies and changes in the education system. A long-term analysis of the Chilean case», *Journal of Educational Change*, (2021): 1-28.

escolar mexicano⁷. Finalmente, el caso español se desarrolla al alero de una serie de movimientos sociales más generales de indignación desarrollados en la última década, así como por una serie de cambios en el sistema educativo que transforman el rol de la educación pública, promoviendo una fuerte intensificación de políticas de privatización exógena y endógena en el sistema educativo⁸.

Conceptualmente, el artículo utiliza nociones provenientes tanto de la teoría de los campos de Bourdieu como de los aportes de la teoría de los movimientos sociales⁹. En términos metodológicos, el estudio se basa en el método comparativo¹⁰ para identificar las similitudes y diferencias de tres movimientos: el movimiento Alto al SIMCE (Chile), el movimiento de Protestas Docentes (México) y el movimiento Marea Verde (España). Así, y utilizando diversas fuentes de información (artículos académicos, archivos de prensa, documentos, manifiestos y declaraciones de los propios movimientos sociales), el texto compara y analiza el contexto en el que se desarrollan las políticas y las idiosincrasias de cada uno de estos movimientos de resistencia.

El artículo se estructura como sigue. En primer lugar, presentamos el encuadre conceptual desde donde se desarrolla el estudio. Posteriormente, se describen los principales resultados del estudio, los cuáles ponen hincapié en las convergencias y divergencias de los tres movimientos, en términos de actores y alianzas, marcos discursivos, repertorios de acción colectiva e impactos. Por último, en la sección de discusión y conclusiones se subraya la hibridación de los movimientos anti-estandarización y se destaca la necesidad de poner atención en la relación de interdependencia entre estructura y acción para comprender cómo el campo educativo condiciona las formas de organización y acción, así como los discursos e impactos, de los movimientos de resistencia en distintos países.

Marco conceptual

Conceptualmente, el artículo se inspira en las nociones de Bourdieu sobre campo y habitus¹¹. Aunque Bourdieu no desarrolla una teoría sistemática sobre el campo de los movimientos sociales ni sobre los procesos de conflictividad política¹², la noción teórica de campo permite introducir la idea de que la forma de organización de los sistemas educativos, y las características específicas que adquieren las políticas de accountability, inciden, condicionan y constriñen¹³ la capacidad de maniobra de los movimientos de resistencia, estableciendo así una relación de interdependencia entre acción y estructura social. Las ideas de Bourdieu se utilizan juntamente con la teoría de movimientos sociales y, más concretamente, con el enfoque del proceso político¹⁴. Aunque con diferencias, todos estos enfoques buscan integrar las distintas dimensiones que intervienen en la producción simbólica, la acción y el impacto de los movimientos sociales, ofreciendo así un panorama amplio respecto de cómo los movimientos sociales operan, se construyen y reconfiguran el campo educativo.

⁷ Jaime Echávarri y Cecilia Peraza, «Modernizing Schools in Mexico: The Rise of Teacher Assessment and School-based Management Policies», *Education Policy Analysis Archives* 25, n.º 90 (2017): 1-30.

⁸ Geo Saura y José Luis Muñoz, «Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española», *Educación, política y sociedad* 1, n.º 2 (2016): 43-72.

⁹ Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1994); Pierre Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, (Barcelona, 1997); Sidney Tarrow, *Power in Movement: Social Movements in Contentious Politics*, (New York: Anagrama, 2011).

¹⁰ Mark Bray, Bob Adamson y Mark Mason, *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Second Edition (Hong Kong: Springer, 2014).

¹¹ Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*; Pierre Bourdieu, *Razones prácticas*.

¹² Mustafa Emirbayer, «Tilly and Bourdieu», *American Sociology* 4, (2010): 400-422.

¹³ John Levi Martin, «What is field theory?» *American Journal of Sociology* 109, n.º 1 (2003): 1-49.

¹⁴ Donatella Della Porta y Mario Diani, *The Oxford Handbook of Social Movements* (New York: Oxford Editions, 2015); Tarrow, *Power in Movement*.

Aunque son teorías sociológicas que tienen diferencias epistemológicas y conceptuales relevantes, la utilización conjunta de ambos marcos conceptuales permite avanzar en la comprensión de la relación entre estructura y agencia en los movimientos sociales, y así poder comprender las lógicas de acción de los movimientos de protesta anti-estandarización como objetos que, al mismo tiempo, poseen elementos endógenos y exógenos. Específicamente, en nuestro caso la utilización de las nociones de Bourdieu y del enfoque del proceso político permite organizar el análisis comparado de los movimientos anti-estandarización en torno a tres premisas.

En primer término, ambas teorías destacan la relevancia del análisis relacional como marco epistemológico para el análisis social. La perspectiva relacional implica que los actores no poseen una posición definida ni rígida en la estructura social, sino que son sujetos capaces de moverse en el espacio social y de transformar sus posiciones a partir de las relaciones que estos desarrollan con otros actores y con la propia estructura¹⁵. De esta manera, la perspectiva relacional permite indicar que el análisis de los movimientos sociales (en nuestro caso, de los movimientos anti-estandarización) no puede realizarse sin considerar las relaciones internas de los movimientos, reconociendo, además, las interacciones entre el movimiento y otros actores políticos, como el Estado, la sociedad civil, las corporaciones privadas, los *think-tanks* y los organismos internacionales, entre otros¹⁶.

En segundo lugar, tanto la teoría de los campos de Bourdieu como la teoría del proceso político ponen atención en la relevancia de la historia y del proceso histórico como elementos centrales para entender la realidad social¹⁷. Ambos abordajes teóricos concuerdan con la importancia de analizar las estructuras y acciones de los agentes sociales de forma empírica e histórica, cuestionando así la existencia de estructuras abstractas y universales. En el análisis de los movimientos sociales, esto implica prestar especial atención a lo que los estudiosos de los movimientos sociales han denominado la estructura de oportunidades políticas¹⁸, así como al contexto social y político en el cual estos actores se desenvuelven, entendiéndose ambos aspectos como elementos críticos que permiten explicar el potencial transformador, las características y las posibilidades de éxito de los movimientos sociales¹⁹.

Finalmente, la utilización de las ideas de Bourdieu en el espacio de acción de los movimientos sociales permite subrayar la centralidad de los campos como espacio de acción social. Así, los campos son entendidos por Bourdieu como espacios sociales de lucha entre los actores, más que como lugares de producción de consenso²⁰. Esto implica pensar el campo político (y las luchas desarrolladas por los movimientos de resistencia en este) como un espacio de producción de acciones y narrativas contrahegemónicas, incluyendo tanto los *frames* o marcos de acción colectiva que desarrollan los movimientos sociales²¹, así como los repertorios de acción colectiva desplegados por los distintos movimientos sociales²².

Aunque genéricas, estas tres premisas –la interacción relacional, la centralidad de lo histórico y la conceptualización del campo como un espacio de lucha– permiten configurar un prisma de comprensión para

¹⁵ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2002).

¹⁶ Hanna-Mari Husu, «Bourdieu and Social Movements: Considering Identity Movements in Terms of Field, Capital and Habitus», *Social Movement Studies* 12, n. °3 (2013): 264-279.

¹⁷ Emirbayer, «Tilly and Bourdieu».

¹⁸ Tarrow, *Power in Movement*.

¹⁹ Colin Hay, *Political Analysis. A critical introduction* (New York: Palgrave, 2002).

²⁰ Marcos Ancelovici, «Bourdieu in movement: toward a field theory of contentious politics», *Social Movement Studies* 20, n. ° 2 (2021): 155-173.

²¹ Robert D. Benford y David A. Snow, «Framing processes and social movements: An overview and assessment», *Annual Review of Sociology* 26, n. °1 (2000): 611-639.

²² Pedro Ibarra, Ricard Gomà Salvador Martí y Robert González, ed. *Movimientos Sociales y derecho a la ciudad. Creadoras de democracia radical* (Barcelona: Icaria, 2018).

analizar los tres casos de estudio. Desde una perspectiva comparativa, el análisis se organiza de forma transversal, a partir de la discusión de cuatro elementos centrales: i) los actores y alianzas involucrados; ii) los marcos discursivos utilizados; iii) las tácticas o acciones desplegadas y; iv) las influencias e impactos de cada movimiento.

Resultados

Actores y alianzas de los movimientos anti-estandarización. Identidades, trayectorias y redes

Desde un punto de vista comparado, los actores y alianzas desplegadas en los tres movimientos anti-estandarización tienen historias y trayectorias diferentes. En el caso del movimiento Alto al SIMCE, este tiene su núcleo fundacional en el 2013, por jóvenes investigadores de las Ciencias Sociales, relacionados con la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Chile y con estudios de postgrado, la mayoría de ellos en el extranjero²³. Las similitudes en las trayectorias de este núcleo fundacional favorecieron la elaboración de discursos críticos comunes respecto al mercado escolar y los efectos negativos de la estandarización. No obstante, en una etapa inicial la composición social de Alto al SIMCE también condicionó las redes de apoyo del movimiento dentro del campo educativo chileno. Según los propios activistas, durante los primeros años se focalizaron en forjar alianzas con organizaciones internacionales como la “Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Save Our Schools, Chicago Teachers Union, Red SEPA (Idea Network) o la Trinacional por el Derecho a la Educación”²⁴. Asimismo, se promovió desde el inicio una creciente interacción con académicos nacionales, figuras públicas (como premios nacionales de educación) y figuras políticas (especialmente, parlamentarios).

Ahora bien, las características orgánicas del movimiento limitaron su capacidad de articular alianzas de largo plazo con docentes, estudiantes o apoderados. Tiempo después de su fundación, el Movimiento Alto al SIMCE desarrolla un giro, promoviendo más activamente encuentros con docentes y estudiantes (tanto secundarios como universitarios), lo que les permitió, por ejemplo, desarrollar acciones conjuntas de boicot al SIMCE durante el 2015²⁵. Asimismo, durante los últimos años el movimiento ha buscado aportar a la construcción de alternativas al sistema de evaluación existente, especialmente a través del proyecto de “*Nuevo Sistema de Evaluación Local para el Éxito Escolar*”, que impulsó la Corporación Municipal de Valparaíso y sus docentes, y que cuenta con la colaboración de la Campaña Alto al SIMCE y el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, aumentando así sus redes de apoyo e influencia.

A diferencia del caso chileno, la Marea Verde española puede caracterizarse como un movimiento que construye su identidad de forma rizomática y desde una lógica de red. De hecho, la propia noción de “marea” permite aprehender la idea de qué, más que un movimiento estructurado, se trata de *movilizaciones sectoriales masivas* que se oponen a la privatización y mercantilización de los servicios públicos²⁶ y que incluyen actores con orígenes, trayectorias e identidades muy diversas, aunque con objetivos estratégicos comunes. En el caso de la Marea Verde, su origen se encuentra en el verano del 2011 en la Comunidad de Madrid, en el marco de la

²³ Lluís Parcerisa y Cristóbal Villalobos, «Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE». *Revista Izquierdas* 49, n.º 1 (2020): 2427-2455.

²⁴ Inzunza y Campos-Martínez, «El SIMCE en Chile. Historia, problematización y resistencia».

²⁵ Parcerisa y Villalobos, «Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile».

²⁶ Pablo La Parra-Pérez, «Revueltas lógicas: el ciclo de movilización del 15M y la práctica de la democracia radical», *Journal of Spanish Cultural Studies* 15, n.º 1-2 (2014): 39-57.

ola de indignación y protestas del 15-M²⁷. Concebida como una plataforma de organización que buscaba enfrentar las políticas de austeridad y recortes —bajo una clara defensa de la educación pública— la Marea Verde incluyó a familias y docentes bajo “formas de coordinación forma colectiva heterogénea compuesta por múltiples colectivos sociales, asambleas de docentes y mareas locales, [fueron concebidos] como un medio movilizador de protesta contra las prácticas neoliberales y la privatización educativa”²⁸.

En términos de sus actores, la Marea Verde incluyó sindicatos y asociaciones históricas de maestros que fueron determinantes en los primeros pasos del movimiento social. Además, se sumaron nuevos colectivos surgidos en el marco del 15-M, que incorporaron activistas pertenecientes al Grupo de Educación del 15-M y que aportaron militantes, estrategias de comunicación y experiencias de acción colectiva²⁹. Asimismo, confluyeron asociaciones no sindicales de maestros, como los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y el Foro de Sevilla —colectivo de académicos con alta incidencia en la política educativa— que aportaron reflexión teórica y conocimiento al movimiento. También se incorporaron masivamente profesores de secundaria con características muy heterogéneas, que obligaron a desarrollar nuevas formas de discusión, organización y acción distinta a la practicada por el sindicalismo docente³⁰. Finalmente, también participaron múltiples asociaciones de familias de estudiantes, incluyendo a la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), aportando masividad e incorporando nuevas demandas, no sin generar tensiones con directivos y docentes³¹.

Aunque tuvo su origen en la Comunidad de Madrid, la Marea Verde se extendió por todo el Estado español, aunque con lógicas, formas de organización y nombres variados. De esta forma, la Marea Verde tuvo presencia en comunidades autónomas como Andalucía, Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares, Madrid, Murcia y Navarra. Asimismo, se incluyeron otras formas de coordinación colectivas, como el *Movimiento Social por la Escuela Pública* en Asturias, el *Movimiento Escuela Pública Laica y Gratuita* en Castilla y León, la *Asamblea Grogga* en Catalunya o la *Asamblea de Docents de les Illes Balears*, entre muchos otros³². Entre varios de estos colectivos se desarrolló una coordinación estatal denominada *Mareas por la Educación Pública*, que buscó intercambiar información y experiencias, así como coordinar acciones entre las distintas asambleas, mareas, colectivos y actores de base en defensa de la Educación Pública, y que permitió promover una organización en red adaptable a las distintas realidades existentes en el Estado español³³.

Finalmente, y en contraste con los dos casos anteriores, el movimiento anti-estandarización mexicano se desarrolló fundamentalmente a través de una organización histórica de docentes: la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Surgida en 1979, la CNTE nace buscando la democratización del país, estando históricamente ligada al cuestionamiento de la privatización escolar y como una corriente crítica del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Actualmente, la Coordinadora cuenta con aproximadamente 300 mil afiliados en las 33 secciones sindicales que la conforman, con fuerte presencia en Guerrero, Michoacán, Distrito Federal, Puebla y Oaxaca³⁴. Como una forma de diferenciarse de la línea oficial del SNTE, la CNTE se estructura como una “coordinadora”, agrupando a movimientos docentes con

²⁷ Daniel Cano, Lucía Benítez y Marcela Iglesias, «Marea verde y Marea blanca: nuevas formas de comunicación y acción colectiva». *IC -Revista Científica de Información y Comunicación*, 15 (2018): 193-221; Jesús Rogero-García, Carlos Fernández y Rafael Ibáñez, «La Marea Verde. Balance de una movilización inconclusa», *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 7, n.º 3 (2014): 567-586.

²⁸ Saura y Muñoz, «Prácticas neoliberales de endo-privatización».

²⁹ Parcerisa y Collet-Sabé «Privatización educativa y nuevas formas de acción colectiva».

³⁰ Rogero-García, Fernández e Ibáñez, «La Marea Verde».

³¹ Joaquín Giró y Sergio Cabello, «Las familias suben a la Marea Verde: El papel de las madres y padres en la movilización educativa», *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, RASE 7, n.º 3 (2014): 627-643.

³² Saura y Muñoz, «Prácticas neoliberales de endo-privatización».

³³ La-Parra Pérez, «Revueltas lógicas».

³⁴ Echávarri y Peraza, «Modernizing Schools in Mexico».

trayectorias y experiencias dispares, y conjugando demandas sociales y demandas pedagógicas, en un tránsito de demandas gremiales hacia demandas socioeducativas, bajo tres horizontes: la democratización de la organización de trabajadores, del país y de la educación³⁵.

Desde el 2013, la CNTE se configura como el principal actor que se enfrenta a la Reforma Educativa 2013 impulsada por el gobierno de Enrique Peña-Nieto (RE2013), mediante la cual se introducen políticas e instrumentos asociados al movimiento de Reforma Educativa Global en el sistema educativo mexicano³⁶. Desde que es lanzada la reforma, la CNTE desarrolla múltiples alianzas con otros actores para articular las protestas. A diferencia del caso español, estas alianzas no se cristalizan necesariamente en estructuras orgánicas, sino que adoptan la forma de acciones conjuntas, políticas de incidencia o acuerdos político-programáticos. Así, por ejemplo, en Guerrero durante 2013 y 2014 se generó una estrecha comunicación entre la CNTE, la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG), el movimiento en torno a la aparición con vida de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa y la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias-Policía Comunitaria (CRAC-PC)³⁷. En Ciudad de México, en tanto, la crítica a la RE2013 estableció sinergias entre el CNTE con las movilizaciones estudiantiles del #Yosoy132, con el movimiento de solidaridad con los 43 de Ayotzinapa y estudiantes del Instituto Politécnico Nacional. En Oaxaca, la lucha contra la RE2013 se estableció en alianzas con la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), así como con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN³⁸.

Además, y en contraste con los otros dos casos, es importante mencionar que diversos análisis han indicado como la CNTE no se vinculó desde un inicio solo con organizaciones sociales y movimientos de protesta, sino que también desarrollaron relaciones con actores de la política institucionalizada, mediante una negociación constante con el ejecutivo y un lobby legislativo a través del Partido MORENA y el Partido del Trabajo (PT), con el fin de incidir en que, una vez asumido el gobierno de López-Obrador, la RE2013 fuera derogada³⁹.

Marcos discursivos y narrativas contrahegemónicas. Enmarcando las pruebas estandarizadas como un problema de política educativa.

Una de las principales tareas de los movimientos sociales es la elaboración de marcos o *frames* discursivos⁴⁰, mediante los cuales se busca persuadir a la opinión pública y presionar al Estado y a su gobierno para que implementen las demandas de los movimientos. Los tres casos de estudio ilustran la relevancia de las tareas de enmarcamiento discursivo de los movimientos anti-estandarización, mostrando muchas similitudes, pero también algunas divergencias que conviene destacar.

En primer lugar, el movimiento Alto al SIMCE identificó (desde su propio nombre) la prueba estandarizada SIMCE como el elemento central de su crítica. Así, se indicó al SIMCE como la piedra angular a través de la cual se habría articulado el mercado escolar diseñado por la dictadura de Pinochet, tal como lo indican tres participantes del movimiento en un texto de difusión académica⁴¹. Desde esta perspectiva, el SIMCE no se entendió sólo como un instrumento de medición de los aprendizajes de los estudiantes, sino que se consideró como un instrumento crucial para lograr la libre elección de escuela, siendo, por lo mismo, el

³⁵ Patricia Medina, «Movimientos sociales y educación. Resonancias desde México», *Polifonías, Revista de Educación* 7, (2018): 169-205.

³⁶ Echávarri y Peraza, «Modernizing Schools in Mexico».

³⁷ Ricardo Betancourt y Robert González, «El ciclo de movilizaciones de la CNTE contra la Reforma Educativa 2013», en *México en la Reforma Educativa Global*, coord. por Cecilia Peraza, (México: UNAM, 2020), 157-183.

³⁸ Medina, «Movimientos sociales y educación».

³⁹ Betancourt y González, «El ciclo de movilizaciones de la CNTE».

⁴⁰ William A. Gamson, «Goffman's Legacy to Political Sociology». *Theory and Society*, 14, n°5 (1985): 605-622.

⁴¹ Jorge Inzunza, Mauricio Pino y Gonzalo Oyarzún, «La estandarización educacional en Chile», *Red SEPA*, (2014): 34.

responsable de favorecer la competencia en el sistema escolar chileno⁴². Por ello, para la plataforma Alto al SIMCE resultó estratégico cuestionar las pruebas estandarizadas, discutiendo especialmente su carácter “neutral” y supuestamente “técnico”⁴³.

Ahora bien, como ya hemos indicado, Alto al SIMCE se caracterizó por tener una tipología de activistas con un perfil académico. Además de sus consecuencias orgánicas, este hecho repercutió también en las construcciones discursivas del movimiento, que se caracterizaron por un alto nivel de sofisticación epistemológica y de precisión técnica. Así, y a diferencia de otros movimientos anti-estandarización, Alto al SIMCE cuestionó la naturaleza misma del instrumento y los objetivos que este persigue, argumentando que el SIMCE no se construyó para apoyar a los establecimientos sino para clasificar, premiar y castigar a los establecimientos y a los docentes⁴⁴. Asimismo, Alto al SIMCE hizo hincapié en las limitaciones técnicas del instrumento, cuestionando su validez⁴⁵ y mostrando preocupación por los efectos pedagógicos negativos asociados al uso de este tipo de instrumentos⁴⁶. Finalmente, el movimiento identificó a las pruebas estandarizadas como profundizadoras de la segregación escolar⁴⁷ y de ser responsables de la aparición de malestares entre docentes (como la ansiedad y la depresión) y estudiantes (estrés)⁴⁸. De esta forma, se desarrolló un cuestionamiento que fue, a la vez, político, técnico, ideológico y epistemológico del instrumento.

A diferencia de Alto al SIMCE, la Marea Verde desarrolló un discurso más heterogéneo que –a pesar de compartir una crítica común hacia la privatización y la estandarización– cambió de una comunidad autónoma a otra en función del contexto sociopolítico regional, de los actores que confluyen en cada contexto y de las redes que se conformaron. A pesar de estas diferencias, los marcos discursivos de la Marea Verde se caracterizaron por poner el acento en la defensa de la educación pública de calidad para todos y todas las estudiantes. Esta narrativa surgió en un contexto de crisis económica donde se aplicaron políticas de austeridad en la educación pública tanto desde el gobierno del Estado como de los gobiernos autonómicos⁴⁹. Por ello, la Marea Verde combinó estratégicamente un discurso en defensa de la educación pública con distintos *frames* que denunciaron la amenaza que suponían las políticas neoliberales y de austeridad impulsadas por el partido conservador⁵⁰. Frente a esto, la Marea Verde difundió narrativas que cuestionaron las políticas de privatización, criticando así la entrada de empresas con fines de lucro en la educación, pero también la transformación del modelo de gobernanza y el funcionamiento de la educación pública, que emulaba el *modus operandi* del mundo empresarial⁵¹. De hecho, la narrativa de la Marea Verde señaló la crisis económica como una “estafa” mediante la cual el gobierno conservador pretendía neoliberalizar la educación pública⁵².

Si bien es cierto que inicialmente el foco discursivo de la Marea Verde se centró en la lucha en defensa de la educación pública y contra la privatización educativa, a partir de la aparición del borrador de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) adquirieron mayor relevancia los discursos anti-estandarización. En este contexto, la Marea Verde identificó las pruebas estandarizadas como un

⁴² Mauricio Pino, Gonzalo Oyarzún e Ivan Salinas, «Crítica a la rendición de cuentas: narrativas de resistencia al sistema de rendición de cuentas», *Cadernos CEDES Campinas* 36, n.º 100 (2016): 337-354.

⁴³ Parcerisa y Villalobos, «Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile».

⁴⁴ Jorge Inzunza et al., «Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile», *Ciper*, (2019): 5.

⁴⁵ María Teresa Florez, «Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE», *Psicoperspectivas* 14, n.º 3 (2015): 31-44.

⁴⁶ Inzunza, Pino y Oyarzún, «La estandarización educativa en Chile».

⁴⁷ Inzunza et al., «Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile».

⁴⁸ Iván Salinas, «¡Ya Basta! No + SIMCE», *El quinto poder*, (2013).

⁴⁹ Parcerisa y Collet-Sabé, «Privatización educativa y nuevas formas de acción colectiva».

⁵⁰ Antón Álvarez Ruiz y Patricia Núñez, «Communication strategies in civil movements: Marea Blanca, Marea Verde and TeleMadrid’s mobilization», *OBETS* 11, n.º 1 (2016): 53-74.

⁵¹ Geo Saura et al., «Protestando en Twitter: Ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública», *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación* 25, n.º 53 (2017): 39-48.

⁵² Marea Verde, “Carta por la educación pública” 2015, en la web oficial de Marea Verde Madrid, en: <http://mareaverdemadrid.blogspot.com/2015/09/carta-por-la-educacion-publica-mareas.html>

problema, argumentando que éstas serían uno de los principales mecanismos promotores de la segregación escolar que, a su vez, exacerbarían la exclusión educativa⁵³. Ahora bien, y a pesar de las similitudes discursivas, el discurso de la Marea Verde adoptó matices distintos en cada comunidad autónoma. Así, por ejemplo, en comunidades como la de Cataluña o en las Islas Baleares, el eje lingüístico también tomó especial relevancia en sus discursos, y en el último caso, además -como consecuencia de las relaciones confrontacionales existentes entre gobierno y sociedad civil- también se denunciaron las formas de hacer política educativa autoritarias y sin diálogo con la comunidad educativa⁵⁴.

En este último punto, y a pesar de las grandes diferencias entre ambos contextos geográficos, también podemos observar algunos paralelismos con el discurso del movimiento anti-estandarización mexicano. Así, el caso mexicano también ilustra una hibridación de los marcos discursivos del movimiento anti-estandarización, ya que, además de combatir las pruebas estandarizadas y sus consecuencias, también reivindicaba nuevas formas de hacer políticas y una defensa del gremio y las condiciones laborales de los maestros. Ejemplo de esto es el documento titulado “*Análisis y Perspectivas de la Reforma Educativa*”, donde la CNTE señala que: “a contrapelo de los empeños gubernamentales y partidistas por presentarla como una solución casi milagrosa, la evaluación educativa en su configuración actual es de corte verticalista, basada en pruebas estandarizadas y en la entrega de estímulos económicos y/o de sanciones a los profesores”⁵⁵.

Además de esta crítica, el movimiento magisterial mexicano también hizo hincapié en el escaso reconocimiento de los instrumentos estandarizados hacia la “diversidad cultural”, indicando que, a pesar de que las pruebas estandarizadas se presentan como sistemas de medición universales, en la práctica, no toman suficientemente en cuenta los contextos socioeconómicos de las escuelas y el alumnado, generando así un marco de evaluación “injusto”, que “fortalece el centralismo y la imposición de la cultura única”⁵⁶. En el contexto de la RE2013, las pruebas estandarizadas se vincularon a un tipo de evaluación punitiva y a transformaciones que afectaron al marco laboral docente, las cuales amenazaban “la seguridad laboral” de los docentes⁵⁷. De este modo, la reforma implicaría que el profesorado se viera inmerso en un contexto de inestabilidad laboral, donde las pruebas estandarizadas tendrían un papel clave para calificar la calidad de los docentes⁵⁸, aportando al proceso de precarización de la profesión. No es casual, entonces, que la CNTE denunciara el modelo de rendición de cuentas basado en pruebas de la RE2013 y que esta se asociara a la destrucción “*del salario digno al magisterio y a sus condiciones y derechos laborales*”, entre otras cuestiones⁵⁹. En esta línea, y de forma similar al discurso de la Marea Verde en España, la CNTE denunció que la RE2013 “tiene como fin convertir a las escuelas públicas en empresas corporativas, en las que se formen ciudadanos consumidores, acríticos, pasivos y no democráticos”⁶⁰. De esta forma, el movimiento anti-estandarización mexicano vinculó la rendición de cuentas basada en pruebas a una reforma más amplia de privatización “*de*” y

⁵³ Mareas por la Educación Pública, “Comunicado contra las reválidas de la LOMCE y contra todos los recortes en Educación”, 2016, en la web oficial de Mareas por La Educación Pública, <http://mareasporlaeducacionpublica.blogspot.com/2016/08/comunicado-contras-las-revalidas-de-la.html>

⁵⁴ Lluís Parcerisa y Antoni Verger, «Contra la imposició, defensem l'educació»: Crònica de la mobilització educativa a les Illes Balears (2013-2015)», en *Annari de l'Educació de les Illes Balears* (2016): 354-373, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794884>.

⁵⁵ Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos*, (2013): 41, <https://www.rebelion.org/docs/171157.pdf>

⁵⁶ *Ibíd.*, 86.

⁵⁷ Jemyna Rueda y Manuel Hernández, «Reforma educativa y movimiento magisterial en la región Orizaba-Zongolica, Veracruz», *Las ciencias sociales y la agenda nacional*, (2018): p.474.

⁵⁸ Manuel Sánchez Cerón y Francisca María del Sagrario Corte Cruz, «La evaluación a la docencia: algunas consecuencias para América Latina. *Revista mexicana de investigación educativa* 20, n.º 67 (2015): 1233-1253.

⁵⁹ CNTE, Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, 87.

⁶⁰ *Ibíd.*

“en” la educación con profundas implicancias laborales para el profesorado y para las organizaciones de docentes⁶¹.

Viejos y nuevos repertorios de acción colectiva. Las formas de protesta social de los movimientos anti-estandarización.

Un tercer aspecto tiene que ver con los “repertorios de acción colectiva”⁶² desplegados por los tres movimientos anti-estandarización analizados. Los repertorios de acción son una amalgama de prácticas bajo las cuales los movimientos sociales constituyen identidades colectivas y movilizan a sectores más amplios de la población, para presionar a los adversarios políticos dentro de un campo delimitado. En nuestro caso, identificamos especialmente tres tipos de repertorios de acción colectiva: i) repertorios de acción directa clásica; ii) repertorios de acción directa disruptiva y; iii) ciber-acciones.

Los repertorios de acción directa clásica fueron las formas preeminentes de actuación de los tres casos estudiados. El movimiento social mexicano fue el que incluyó con mayor intensidad (en comparación con los otros dos casos) este tipo de repertorios, a través de manifestaciones, huelgas educativas y paros docentes. Así, por ejemplo, CNTE comenzó instalando en el Zócalo de la Ciudad de México en 2013 lo que denominó *Campamento Nacional*, concebido como un espacio desde donde articular movilizaciones, paros y otras acciones de protesta que se desarrollaron por todo el país. De esta manera, desde el *Campamento Nacional* se idearon y programaron las acciones directas para intentar derogar la reforma de 2013, donde se organizó la interposición de más de 200.000 recursos por parte de docentes contra la ley del Servicio Profesional Docente (SPD) y donde se programaron diversas acciones contra la estandarización⁶³.

La acción clásica de protesta más significativa en el caso mexicano fue el Paro Nacional que, según diversas investigaciones⁶⁴, comenzó el 15 de mayo de 2016 y duró hasta el comienzo de las clases en septiembre de ese mismo año. Durante el Paro Nacional se desarrollaron acciones como el bloqueo de carreteras y vías del tren, ocupaciones a empresas, movilizaciones y marchas por todas las regiones del país, que incluyeron fuertes enfrentamientos entre los manifestantes y las fuerzas policiales. Ameglio, Amor y Mendiola pudieron registrar 960 acciones de resistencia civil, muchas de ellas con gran violencia, durante los tres primeros meses del Paro Nacional⁶⁵.

En el caso chileno y español, las acciones directas como huelgas o manifestaciones estuvieron presentes. No obstante, no tuvieron la repercusión, la incidencia política ni tampoco se desarrollaron con la carga de violencia tal y como aconteció en México. En el caso del movimiento Alto al SIMCE, este no articuló ni lideró grandes manifestaciones ni huelgas, hasta el año 2015, momento el que el movimiento consideró transformarse hacia una “*coordinadora activista*”⁶⁶, que buscó alinear las propuestas del movimiento con las protestas estudiantiles de estudiantes secundarios. Finalmente, en el caso de la Marea Verde, las protestas en las calles fueron muy dispersas y diseminadas por el territorio. Así, entre 2011 y 2012, al amparo del Movimiento 15-M o Movimiento de los Indignados, las huelgas y las manifestaciones docentes estuvieron contextualizadas en espacios geográficos muy concretos, con repertorios y tácticas específicas para cada región. Sin embargo, el 22 de mayo de 2012 la Marea Verde lideró una primera huelga educativa general en

⁶¹ Betancourt y González, «El ciclo de movilizaciones de la CNTE».

⁶² Tarrow, *Power in Movement*. Charles Tilly, *Social Movements, 1768–2004* (Boulder, CO, Paradigm, 2004).

⁶³ Betancourt y González, «El ciclo de movilizaciones de la CNTE».

⁶⁴ Pietro Ameglio, Gabriela Amor, Verónica Mendiola, «Conflicto magisterial en México por la abrogación de la reforma educativa. Un avance exploratorio de las acciones de lucha social», *Revista de Cultura de Paz* 2, (2018): 215-238; Betancourt y González, «El ciclo de movilizaciones de la CNTE».

⁶⁵ Ameglio, Amor y Mendiola, «Conflicto magisterial en México».

⁶⁶ Inzunza y Campos-Martínez, «El SIMCE en Chile».

todo el Estado, centrada en la crítica de las políticas neoliberales del Partido Popular y en la defensa de la Educación Pública. Unos meses más tarde, las diversas mareas estatales, de la mano de los sindicatos más representativos, lideraron otra huelga general en la enseñanza pública durante el 24 de octubre de 2013, que se focalizó en criticar las lógicas pro-privatización de los servicios públicos.

En segundo lugar, los movimientos anti-estandarización también desarrollaron nuevas estrategias disruptivas, siendo el boicot a los exámenes estandarizados la principal forma de acción. En términos prácticos, el boicot implica articulaciones en las que familias, docentes y estudiantes se interrelacionan para no acudir a las escuelas o no aplicar las pruebas como acción de rechazo directo y resistencia a las pruebas estandarizadas. Esta forma de protesta ha tenido una gran difusión, siendo utilizada a nivel internacional a través de coaliciones locales como los boicots de Washington y Chicago⁶⁷ o el movimiento “NYC Opt Out” liderado por familias en la ciudad de New York⁶⁸ o mediante coaliciones nacionales como la plataforma de resistencia estadounidense “FairTest” o la red británica “More Than Score”.

Dentro de los movimientos analizados, los boicots han sido un repertorio especialmente relevante en el caso español, desarrollándose en casi todas las regiones del territorio. Ya en el año 2013, la Marea Verde de Andalucía hacía un llamamiento a boicotear las pruebas de evaluación estandarizadas denominadas “Pruebas de Diagnóstico”, mediante la infiltración de los exámenes los días previos al desarrollo de las pruebas, poniendo en tensión los incentivos económicos para el profesorado, que dependía de las puntuaciones obtenidas en esas evaluaciones⁶⁹. Acciones similares fueron documentadas en Galicia y también en Cataluña⁷⁰. En Chile, el movimiento Alto al SIMCE también consideró a los boicots a la estandarización como una práctica de acción directa disruptiva para paliar las evaluaciones estandarizadas SIMCE, especialmente en el 2015, pero las comunidades educativas fueron tensionadas entre partidarios y contrarios al boicot⁷¹. Así, el impacto de este repertorio en Chile no pudo replicar los efectos ni alcance ocurrido en el Estado español, siendo una estrategia esporádica del movimiento. Finalmente, en México, en lugar de generar boicots de rechazo a las evaluaciones entre familias y estudiantes (como es común en la mayoría de los países) los boicots fueron acciones programadas desde el movimiento docente de resistencia mexicano, al considerarlas como una medida punitiva de la reforma educativa que buscaba la desprofesionalización docente. De todos los boicots anuales, se puede destacar la acción realizada por un grupo de activistas encapuchados en junio de 2015, cuando estos entraron en la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno federal de Chiapas y quemaron los exámenes que se iban a aplicarse a docentes estatales durante el 21 y 22 de junio de ese año.

Finalmente, desde la última década, las redes sociales y los medios de comunicación en red se han convertido en herramientas fundamentales para desplegar las acciones de protesta de los movimientos sociales. El cambio que se origina a raíz de 2011, concebido como el año de las revoluciones, permite a los movimientos sociales comenzar a articular intensamente los repertorios de las protestas mediante el uso de las redes sociales y las manifestaciones en las calles⁷². Los tres casos estudiados utilizaron el ciberactivismo para poner en marcha diversas acciones, aunque el uso de los medios digitales tuvo una naturaleza e intensidad distinta debido a la identidad, el legado y las oportunidades políticas de cada contexto.

En el caso del movimiento Alto al SIMCE, utilizaron intensamente las redes sociales para incidir en la opinión pública y hacer más extensivos sus reclamos. Desde el inicio de la iniciativa, y debido a la dificultad de

⁶⁷ Wayne Au, «Social Justice and Resisting Neoliberal Education Reform in the USA», *Forum*, 58, nº3 (2016): 315-324.

⁶⁸ Hursh et al., *Opting Out*.

⁶⁹ Julián Luengo y Geo Saura, «Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16, nº3 (2012): 133-148.

⁷⁰ Jordi Collet y Stephen Ball, «Revolting families: The Catalan ‘opt out’ movement and practices of resistance against Standard Assessment Test (SAT). Some exploratory research», *Power and Education*, 12, nº1 (2019): 123-136.

⁷¹ Parcerisa y Villalobos, «Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile».

⁷² Manuel Castells, *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age* (Cambridge, Polity Press, 2012).

reunirse por todo el país, Alto al SIMCE consideró la necesidad de realizar acciones a distancia por medio de las redes sociales de Facebook y Twitter⁷³. El movimiento chileno utilizó estas redes sociales para múltiples fines: difundir campañas comunicativas, videos y publicaciones críticas a la estandarización; cuestionar al gobierno y a otros actores políticos pertenecientes a corporaciones privadas y *think-tanks* pro-mercado de la educación; interpelar a académicos/as que defendían la permanencia de las evaluaciones SIMCE; y para captar y ampliar el número de activistas que apoyaban estas reivindicaciones⁷⁴. Así, el uso de Twitter y Facebook fue un medio para proclamar una crítica a la estandarización, a través de etiquetas como #SIMCE o #altoalSIMCE⁷⁵ que sirvieron para organizar y visualizar el boicot a las pruebas. Dentro de las campañas en los medios digitales, destacaron videos como “El problema del SIMCE⁷⁶” o campañas semióticas como “Lo esencial es invisible al SIMCE⁷⁷”, en directa alusión al “El Principito” de Antoine de Saint-Exupéry. Además de su participación en redes sociales (y debido a su identidad académica), los integrantes de Alto al SIMCE desde un inicio buscaron activamente tener acceso a diversos medios de comunicación, convirtiéndose en fuente habitual de la prensa, pero también mediante cartas al director y columnas. Junto a eso, sus miembros también publicaron artículos académicos en distintas plataformas, difundiendo así el contenido del movimiento⁷⁸.

En el Estado español, influido por el movimiento 15M, el movimiento Marea Verde realizó también un uso significativo de las redes sociales. Así, las diversas Mareas crearon cuentas de Twitter y Facebook en casi todas las regiones. Dentro de las Mareas, hay dos cuentas de Twitter de carácter estatal y de gran impacto: @SoyPublica y @YoEPublica, que siguen aún estando activas. Esta última, perteneciente a la Asociación Ciudadanas por la Escuela Pública, generó una repercusión importante al crear y difundir videos de alto contenido teórico para crear un contrasentido hegemónico a las evaluaciones estandarizadas y a la privatización educativa⁷⁹, siguiendo un patrón de acción similar a lo que aconteció en las protestas estadounidenses de rechazo a la estandarización. Así, las redes sociales sirvieron para amplificar la cantidad de activistas en contra de las evaluaciones estandarizadas, construir una identidad colectiva bajo la idea de “mareas”, difundir el conocimiento sobre la crítica a la estandarización y hacer llamadas a las movilizaciones en las calles, desarrollando siempre un entrelazamiento entre la crítica a la estandarización con la crítica a la privatización educativa⁸⁰.

En contraste, aunque también ocupó un rol importante, en el caso mexicano el uso de las redes sociales no tuvo la fuerza ni incidió como en los otros dos contextos. La CNTE tiene en Facebook una cuenta con 14.673 seguidores y 14.454 likes, y en Twitter hay varias cuentas de las diversas regiones del país como la Sección 22 de Oaxaca y la Sección 7 de Chiapas que han sido utilizadas mayoritariamente para promover noticias del resultado de las manifestaciones, así como para difundir convocatorias. A pesar de esto, el uso de las redes no tuvo tanta repercusión como en el contexto chileno o español, ya que, como indicamos, la CNTE utilizó formas de convocatoria más clásicas de los movimientos sociales y porque las manifestaciones docentes en las redes sociales han sido lideradas por el apoyo de organizaciones más especializadas, como el Centro de Comunicación Social de la Sección XXII Oaxaca⁸¹, que actúa en Twitter a través de @Seccion22Cencos y en Facebook posee 75.188 seguidores.

⁷³ A fecha de 11/09/2021, en Facebook han llegado a lograr 19.685 likes y 19.706 seguidores.

⁷⁴ Parcerisa y Villalobos, «Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile».

⁷⁵ Loreto Montero, Cristián Cabalín y Lionel Brossi, Alto al SIMCE. The campaign against standardized testing in Chile, *Postcolonial Directions in Education*, 7, n°2 (2018): 174-195.

⁷⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=T6Sxp58nNe0&t=140s>

⁷⁷ <https://twitter.com/elquintopoder/status/477071255359991808/photo/1>

⁷⁸ Inzunza et al., «Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile».

⁷⁹ <https://www.youtube.com/c/yoestudieenlapublica>

⁸⁰ Saura et al., «Protestando en Twitter».

⁸¹ <https://www.cencos22oaxaca.org/>

Incidencia e impactos de los movimientos sociales anti-estandarización en los procesos de reforma educativa.

Un aspecto poco atendido en el estudio de los movimientos sociales es el análisis de la influencia y/o las consecuencias de la acción colectiva en la transformación social⁸². Resulta complejo estimar el impacto o efecto de determinados movimientos o actores sociales en el cambio social, y en caso de que dicho proceso ocurra, es difícil demostrar empíricamente que la dirección e intensidad del cambio se debe a la acción y/o a ciertas características particulares del movimiento social⁸³. Pese a esta dificultad, la comprensión integral de los tres casos de estudio requiere identificar y documentar los impactos producidos en el campo de las políticas públicas, en el propio sistema escolar y en la sociedad en general, así como identificar los procesos o ejemplos que pueden acreditar que dicho efecto se ha producido.

En el caso del Movimiento Alto al SIMCE, el principal foco de transformación se puede encontrar en el espacio *simbólico-cultural*. De esta manera, la campaña de Alto al SIMCE contribuyó a afectar la legitimidad de las pruebas estandarizadas como herramienta de mejora en la calidad de la enseñanza, en particular entre los actores del mundo escolar⁸⁴, pero también abrió este debate al conjunto de la sociedad chilena. Desde un comienzo, la campaña desarrollada por Alto al SIMCE tuvo como efecto una importante visibilización de sus demandas en la opinión pública, con un alto impacto inaugural⁸⁵, que se expresó en una constante aparición en los medios y en la discusión pública, especialmente durante los primeros años⁸⁶. Por su propia identidad y configuración, este impacto fue mayor en el campo académico, llegando a articular en una de sus acciones a más de un centenar de investigadores en educación —entre ellos a tres premios nacionales de educación— quienes cuestionaron públicamente los usos que la prueba SIMCE tenía en el marco del sistema de rendición de cuentas. Sin poder establecer una cadena causal directa, el despliegue inicial de Alto al SIMCE también influyó en que la demanda central del movimiento fuese incorporada (aunque siempre en un plano subsidiario) en la agenda de algunas organizaciones de estudiantes secundarios y en el Colegio de Profesores⁸⁷.

Junto a lo anterior, el Movimiento Alto al SIMCE tuvo incidencia a nivel *procedimental*, ya que contribuyó, junto a otros actores, a introducir las demandas anti-estandarización en la agenda política del gobierno de centroizquierda que asumió el 2014. Si bien estas demandas no fueron centrales en la política de gobierno de Michelle Bachelet, ciertos aspectos como la disminución de la cantidad de pruebas o la creación de procedimientos de apoyo a las escuelas sí se incorporaron en la agenda estatal⁸⁸. Además, durante este periodo, Alto al SIMCE se transformó en una alternativa a las voces que habían dominado el debate sobre

⁸² Tilly, *Social Movements.s*

⁸³ Paul Burnstein, Rachel Einwohner y Jocelyn A. Hollander, «The Success of Political Movements: A Bargaining Perspective», en *The Politics of Social Protest. Comparative Perspectives on States and Social Movements*, ed. por J. Craig Jenkins y Bert Klandermans, (London: UCL Press, 1995), 275-295.

⁸⁴ Javier Campos-Martínez y Patricia Guerrero, «Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile», *Cadernos CEDES Campinas*, 100, n°36 (2015): 355-374.

⁸⁵ Rafael Ajangiz, *Política militar y movimientos sociales: el fin de la conscripción en Europa* (Leioa, Universidad del País Vasco, 2000).

⁸⁶ Montero, Cabalín y Brossi, Alto al SIMCE; Inzunza y Campos-Martínez, «El SIMCE en Chile».

⁸⁷ Un ejemplo indirecto de la influencia de Alto al SIMCE en la agenda del Colegio de Profesores es la aparición de un número especial de la revista Docencia, publicación de índole teórica de dicha organización, con el título “SIMCE, trastocando los sentidos de la educación pública”, donde tres de los artículos publicados son de autoría de miembros relevantes del movimiento. Además, el 2018, la misma revista publicó el número “Educación estandarizada versus educación integral” y donde uno de los artículos es de autoría del equipo de Alto al SIMCE, de la Universidad de Chile y de la Corporación Educacional de la Municipalidad de Valparaíso que llevaba adelante el proyecto Sistema de Evaluación Local para el Éxito Escolar.

⁸⁸ Bellei y Muñoz, «Models of regulation».

evaluación en las décadas anteriores⁸⁹. Alto al SIMCE se posicionó como un actor político dentro de los debates educativos, lo que implicó, por ejemplo, que integrantes de la protesta fueran invitados a presentar, de forma individual o en representación del colectivo, las propuestas del movimiento ante las comisiones de educación de las cámaras de diputados y de senadores⁹⁰.

Este acceso al debate público tuvo su momento cumbre cuando representantes del movimiento fueron invitados a exponer a la Comisión *ad hoc* que se formó en el año 2014 para revisar el sistema de evaluación en Chile denominado “Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE”⁹¹. En esa oportunidad, el movimiento expuso su propuesta para un nuevo modelo de evaluación y reafirmó la necesidad de reformular sustantivamente la prueba SIMCE y el conjunto de instrumentos de política educativa que estaban asociados a los resultados obtenidos en dicha prueba. Si bien el Equipo de Tarea reconoció varios de los problemas asociados a la implementación de evaluaciones externas con altas consecuencias, sus recomendaciones fueron consideradas decepcionantes e insuficientes por el movimiento, al no introducir modificaciones sustantivas a la prueba SIMCE y a la lógica que organiza el sistema de rendición de cuentas en Chile⁹². Finalmente, el movimiento elaboró una propuesta alternativa sobre políticas de evaluación, que desechaba la lógica de las altas consecuencias y los distintos mecanismos que sostienen la rendición de cuentas y la estandarización en Chile. Pese a los intentos realizados, esta propuesta tuvo una escasa difusión en el sistema escolar y entre los investigadores en educación. Sin embargo, desde 2018, parte de la propuesta fue implementada en el marco del proyecto Sistema de Evaluación Local para el Éxito Escolar de la Municipalidad de Valparaíso y de la U. de Chile⁹³, aunque este proyecto se ha mantenido, hasta la fecha, anclado en el espacio local, sin ser conocido nacionalmente ni ser replicado por otros municipios.

A diferencia de Alto al SIMCE, la demanda contra las pruebas estandarizadas era solo una dimensión específica de la acción de la Marea Verde. En términos de su incidencia, puede afirmarse que el movimiento Marea Verde logró problematizar la presencia de pruebas estandarizadas en la opinión pública, extendiendo la idea de que era parte de una estrategia de pro-privatización más amplia. Esta preocupación por la introducción de distintos mecanismos de mercantilización debe ser entendida en el marco más amplio de la defensa de la escuela pública, la que se percibía fuertemente amenazada por las políticas del gobierno neoliberal y neoconservador del Partido Popular.⁹⁴ También en un plano *simbólico-cultural*, la Marea Verde logró repolitizar la escuela pública como espacio de debate y discusión democrática⁹⁵, estimulando con fuerza la participación

⁸⁹ Javier Campos-Martínez, Francisca Corbalán y Jorge Inzunza, «Following the development and legitimation of the Chilean System School Quality Measurement (SIMCE)», en *Mapping Corporate Educational Reform: Powers and Policy Networks in Neoliberal State*, ed. por Wayne Au, W. y Joseph Ferrare, (New York, Routledge, 2015): 106-125.

⁹⁰ Como muestra de este acceso al parlamento, Alto al SIMCE fue invitado a exponer el año 2019 a la Comisión de Educación del Senado, durante la tramitación del Proyecto de ley que evita el cierre de escuelas por haber sido categorizadas por la Agencia de Calidad de la Educación en nivel “insuficiente” (Boletín 12980-04).

⁹¹ En la sesión 6 del trabajo del Equipo de Tarea, realizada el 29 de agosto de 2014, el movimiento Alto al SIMCE expuso su propuesta de nuevo sistema de evaluación, consistente en “un esquema de pruebas exclusivamente muestrales combinadas con evaluaciones a nivel local y de cada establecimiento escolar (...) (además de) establecer un paréntesis de tres años para desarrollar tal sistema en diferentes niveles”. Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE, *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*, Santiago, pag. 28.

⁹² Montero, Cabalín y Brossi, Alto al SIMCE; Pino, Oyarzún y Salinas «Crítica a la rendición de cuentas».

⁹³ María Teresa Florez y José Miguel Olave, «Hacia una construcción participativa de la política educacional: La propuesta alternativa del proyecto de Éxito Escolar en Valparaíso». *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 24, n° 1 (2020): 867-890.

⁹⁴ Parcerisa y Collet-Sabé «Privatización educativa y nuevas formas de acción colectiva».

⁹⁵ Rogero-García, Fernández e Ibáñez, «La Marea Verde».

de las familias en el debate público, a la par que las políticas educativas de las últimas décadas habían generado un importante detrimento en la participación institucionalizada de los Consejo Escolares⁹⁶.

Asimismo, los boicots a las pruebas liderados por las asociaciones de madres y padres de alumnos en distintas ciudades, favoreció a instalar en la agenda mediática la demanda contra las pruebas estandarizadas por considerarse que promueven la segregación y la exclusión educativa⁹⁷, generando así una incidencia en la agenda de discusión. Esto permitió, en un primer momento, frenar parcialmente la agenda de cambios en educación propuestos por el gobierno de derecha, y en el marco del cambio de ciclo político marcado por la llegada al poder de la alianza de centroizquierda (PSOE-Podemos), lograr en 2020 el reemplazo definitivo de la LOMCE. Este *impacto procedimental*, sin embargo, no permitió hacer retroceder sustantivamente la agenda de estandarización instalada durante la última década. Es así como, pese a la cercanía ideológica y política de parte del nuevo gobierno al movimiento de la Marea Verde, en esta nueva legislatura no se han eliminado las pruebas de diagnóstico en primaria y secundaria (aun cuando se impide su uso para la construcción de rankings de centros escolares), lo que constituye una deuda para el movimiento.

En el caso de la movilización magisterial mexicana, distintos autores han indicado que la acción del movimiento contribuyó decididamente a la derogación de la reforma introducida por el gobierno de Peña Nieto⁹⁸. Durante el primer lustro, y gracias a una fuerte movilización social en las calles y a la articulación con otros actores sociales, el movimiento logró de forma reactiva boicotear la entrada en funcionamiento de la reforma en los estados donde la CNTE tenía mayor presencia. De forma similar a lo ocurrido en España, la posibilidad de la llegada al poder el 2018 del gobierno dirigido por López Obrador ofreció un escenario óptimo para la negociación de las principales demandas que arrastraba el magisterio desde el comienzo del ciclo de conflictividad en 2013. En ese sentido, el movimiento consiguió instalar su agenda de demandas como parte del programa del candidato que luego triunfaría, además de elegir directamente como diputados a dirigentes del gremio de Oaxaca, Veracruz, Ciudad de México y Zacatecas.

Pese a ciertas dificultades en la negociación parlamentaria, y sin que el movimiento de protestas de México abandonase la presión social en las calles, en 2019 se aprobó una nueva reforma educativa y se modificaron los artículos 3º, 31º y 73º constitucionales, que habrían gatillado la protesta del magisterio⁹⁹, lo que puede definirse como un *impacto sustantivo* del movimiento en la política educativa. Además de conseguir su objetivo principal, también puede considerarse logros del movimiento magisterial el posicionamiento en el espacio público de una contranarrativa que disputaba la idea de la necesidad de extender el uso de las pruebas estandarizadas y de hacer responsables a los docentes por los resultados de sus estudiantes en dichas pruebas, marcando una incidencia en el plano simbólico-cultural.

Discusión y conclusiones

Las políticas de estandarización son un pilar central de la Reforma Educativa Global. Durante las últimas décadas, diversos estudios documentan la aparición de formas de resistencia colectiva frente a tales políticas, aunque en general como casos particulares y aislados. En contraste, este artículo ha buscado iluminar algunas de las principales convergencias y divergencias de tres movimientos anti-estandarización desarrollados en Chile, España y México. La Tabla 1 sintetiza los principales resultados del análisis.

⁹⁶ Giró y Cabello, «Las familias suben a la Marea Verde»; Antonio Olmedo y Eduardo Santa Cruz, «El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media: el papel del orden expresivo en la búsqueda de la distinción». *Papers*, 96, n° 2 (2011): 515-537.

⁹⁷ Parcerisa y Collet-Sabé, «Privatización educativa y nuevas formas de acción colectiva».

⁹⁸ Betancourt y González, «El ciclo de movilizaciones de la CNTE».

⁹⁹ *Ibid*, 176-177.

Tabla 1. Tres casos de movimientos anti-estandarización.

País	Movimiento de resistencia central	Tipo de actor predominante	Alianzas y organización	Marcos discursivos	Repertorios de acción colectiva	Impactos e incidencia
Chile	Alto al SIMCE	Académicos e investigadores	Centralizada. Alianzas débiles y esporádicas	Crítica a las pruebas estandarizadas + crítica al sistema de mercado	Principalmente ciberacciones, y algunas protestas disruptivas	Principalmente simbólico-cultural y procedimental
España	Marea Verde	Familias y docentes	Horizontal y rizomática. Alianzas discursivas y cognitivas.	Defensa de la educación pública + críticas a la privatización y estandarización	Principalmente ciberacciones y boicots	Principalmente simbólico-cultural
México	CNTE	Docentes	Estructurada. Alianzas tácticas y de corto plazo	Crítica a la inestabilidad laboral + crítica a la estandarización	Principalmente huelgas y manifestaciones	Principalmente sustantivo

Fuente: Elaboración propia

De la Tabla 1 y el análisis de resultados desplegado es posible desarrollar discusiones en torno a cinco elementos relevantes. En primer lugar, como se ha evidenciado, los tres casos examinados representan tres tipologías distintas de actores. En el caso del movimiento Alto al SIMCE, se trata de un actor con una identidad y un *ethos* principalmente académico. Este hecho no es baladí, ya que, como se ha señalado previamente, influye positivamente en la credibilidad y permea en la sofisticación de sus discursos, aunque también condiciona su capacidad para desplegar repertorios de acción colectiva que requieren disponer de una amplia base social. Esto lo diferencia significativamente del caso mexicano, y en menor medida, de la Marea Verde en el Estado español. En contraste, la Marea Verde tiene un componente identitario híbrido y se articula bajo una lógica rizomática, siguiendo el ejemplo del movimiento de los indignados o 15M. Así pues, a pesar de estar formada mayoritariamente por docentes, en la Marea Verde también encontramos miembros de movimientos de renovación pedagógica y académicos, activistas procedentes del 15M y familias, con formas de protesta, alianzas e identidades que, además, varían entre las diversas regiones del Estado. De esta forma, en este caso es claro que el contexto del sistema educativo y su alto grado de descentralización influyen sobre la propia configuración del movimiento social: inciden en los ejes centrales sobre los cuales pivota el conflicto

social (agregándole nuevos clivajes: lingüísticos, simbólicos, etc.), permean los discursos, orientan las tácticas de protesta y determinan la relación entre la élite política y el movimiento. Finalmente, en el caso mexicano, las protestas anti-estandarización fueron lideradas por el movimiento magisterial y responden más a lógicas de movimientos sociales tradicionales y gremiales, que, sin embargo, también desarrollaron alianzas (más tácticas que estratégicas) con otros actores, mostrando, además, una ductilidad en el repertorio de acciones desplegadas, lo que también les permitió tener resultados más sustanciales (y menos procedimentales) que los casos españoles y chilenos.

Más allá de la tipología de actores, y como segundo elemento de relevancia, los contextos en los que emergen los movimientos sociales y en el que se desarrollan la protesta social son cruciales para entender no sólo los discursos, sino también el tipo y la configuración de alianzas, así como las tácticas de protesta adoptadas por los movimientos para presionar al gobierno, lo que constituye un segundo aspecto a discutir. Al respecto, el análisis comparativo permite dilucidar la influencia de cambios coyunturales en la emergencia y el devenir de los tres movimientos sociales. Así, mientras que, en el caso de la Marea Verde, el movimiento del 15M y la promulgación de la LOMCE fueron cruciales para entender la expansión y las formas de acción de este movimiento, en el caso de Alto al SIMCE, éste estuvo profundamente marcado por la irrupción del movimiento estudiantil de 2006 y 2011, hasta tal punto que algunos de sus activistas también participaron activamente en estos movimientos. En este sentido, se observa la relevancia de los campos relacionales externos (“*external relational fields*”)¹⁰⁰, de los cuáles se nutren los movimientos anti-estandarización, articulando alianzas y/o sinergias con otros movimientos sociales que operan fuera del campo educativo pero que inciden en este. Por otro lado, el caso mexicano nos muestra la influencia que el contexto, y la estructura de oportunidades políticas en particular, puede tener en los procesos de adopción de reformas educativas y la emergencia de movimientos de protesta. En particular, este caso evidencia cómo, en el contexto de la reforma de Peña Nieto, el movimiento de resistencia encontró oportunidades anidadas (“*nested opportunities*”, en inglés) en la estructura de oportunidades políticas nacional, así como también en la estructura de oportunidades políticas transnacional. A pesar de tener distintas características y grados de apertura para facilitar el éxito de la acción colectiva, ambas estructuras interactuaron y se retroalimentaron mutuamente, siendo fundamental para entender la influencia e incidencia del movimiento social¹⁰¹ en la política nacional.

Un tercer elemento a discutir son las causas que llevan a que en un espacio de resistencia incidan con mayor o menor intensidad ciertas prácticas colectivas. Al respecto, el carácter comparativo de la investigación permite ofrecer una explicación a través de tres principios. En primer lugar, los casos muestran que los repertorios siempre dependen (en algunos casos más, en algunos casos menos) de la identidad que poseen los actores políticos que lideran las movilizaciones, mostrando así la compenetración entre actor y agencia¹⁰². Esto es lógico, pues la tipología del actor incide en las prácticas y disposiciones aprendidas, permea los recursos materiales de los que se dispone, influencia las posibilidades de acción y remite a un cierto conocimiento (práctico, teórico y político) que puede ser desplegado en los movimientos anti-estandarización. En segundo lugar, los repertorios de protesta siempre son construidos a través de trayectorias sociohistóricas previas, por lo que optar por unos u otros repertorios siempre está relacionado con el legado de movilización social y política previo bajo los que se asientan los movimientos sociales, lo que es especialmente claro al comparar la trayectoria del caso mexicano con el chileno. Y, en tercer lugar, para comprender los repertorios de protesta, siempre hay que tener en cuenta las oportunidades políticas que se generan. Esto es así porque los repertorios de acción son construidos culturalmente a través de las características sociopolíticas de cada contexto geográfico al ofrecer oportunidades y así poder desplegar acciones aprendidas y experimentar nuevas tácticas

¹⁰⁰ Jack Goldstone, «More social movements or fewer? Beyond political opportunity structures to relational fields», *Theory and Society* 33, (2004): 333-365.

¹⁰¹ Sara Soule, *Contention and corporate social responsibility* (New York, NY: Cambridge University Press, 2009).

¹⁰² Bourdieu, Chamboredon y Passeron, *El oficio del sociólogo*.

que se consideran más oportunas para los fines actuales y adaptadas a los tiempos. El giro experimentado por Alto al SIMCE en 2015, la transformación del repertorio de protesta de la CNTE al acercarse el fin del gobierno de Peña Nieto y los cambios tras la puesta en marcha de la reforma educativa española LOMCE, son pruebas de ello.

En cuarto término, a nivel discursivo, se observa una cierta hibridación en los discursos, aunque es cierto que la articulación de los *frames* difiere de un movimiento a otro. Alto al SIMCE, por ejemplo, optó estratégicamente por poner el foco de su denuncia en las pruebas de evaluación estandarizadas (y en el SIMCE en particular), sus problemas de validez y diseño y las consecuencias pedagógicas y sobre la labor docente. Este movimiento señaló las pruebas estandarizadas como el principal problema a resolver debido a que, desde su punto de vista, éste es el mecanismo clave que permite articular el mercado escolar performativo instalado por la dictadura. En los casos de la Marea Verde y el movimiento magisterial mexicano observamos que el discurso anti-estandarización no es el foco central de sus marcos discursivos, sino que estos también están compuestos por elementos orientados a denunciar las consecuencias de las políticas neoliberales y de austeridad implementadas en el campo educativo. Esto les permite tejer alianzas de distinto tipo con otros actores que formarían parte de un campo de protestas anticapitalistas¹⁰³, dejando, además, abierta la puerta a interpretaciones transnacionales de la protesta colectiva contra la estandarización.

Finalmente, un quinto elemento que vale la pena discutir tiene que ver con los efectos e impacto de los movimientos sociales. Vistos en general, la trayectoria de los movimientos anti-estandarización en Chile, España y México muestran la dificultad de conseguir impactos sustantivos en la modificación de políticas y/o normativas, y no siempre es claro que la influencia de los movimientos haya sido determinante en cada una de las transformaciones verificadas. Esto llama a discutir sobre aspectos como la seducción que producen las pruebas estandarizadas¹⁰⁴ y su capacidad para eclipsar la discusión política, académica y social, generando dificultades de acción a los movimientos sociales. En esta misma línea, investigaciones previas subrayan la dificultad de dismantlar los sistemas de RdC basados en pruebas estandarizadas una vez estos han sido adoptados¹⁰⁵. En particular, nuestro estudio pone de relieve que, si bien es cierto que el contexto juega un rol crucial a la hora de facilitar el éxito de los movimientos sociales, existen factores endógenos a los propios movimientos que también tienen una importancia crucial. Por ejemplo, la dificultad de lograr un impacto sustantivo en términos de poner fin a la estandarización educativa podría explicarse por la existencia de una cierta “histéresis del habitus”¹⁰⁶ en los actores del campo, que no tuvieron la capacidad de “ver más allá” de su habitus y adaptarse a la nueva configuración del campo¹⁰⁷. Por otro lado, nuestro estudio también muestra que la identidad y la organización del movimiento social limita fuertemente la capacidad de llevar a cabo determinados repertorios de acción colectiva y de presionar al gobierno y a los actores estatales para favorecer el cambio en las políticas públicas, evidenciando que las políticas educativas son, efectivamente, un campo de lucha¹⁰⁸.

Aunque la discusión de estos elementos permite revigorizar el debate sobre reformas educativas y movimientos anti-estandarización, este artículo está lejos de ser una fuente final de análisis. Entender de mejor forma las dimensiones locales, nacionales y globales de los movimientos, analizar ejemplos de movimientos

¹⁰³ Joseph Ibrahim, «The Struggle for Symbolic Dominance in the British ‘Anti-Capitalist Movement Field’», *Social Movement Studies* 12, n.º 1 (2013): 63-80.

¹⁰⁴ Alejandra Falabella, «The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability», *Educational Administration Quarterly* 57, n.º 1 (2021): 113-142.

¹⁰⁵ Antoni Verger, Clara Fontdevila y Lluís Parcerisa. «Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 40, n.º 2 (2019): 248-270.

¹⁰⁶ Bourdieu, Chamboredón y Passeron, «*El oficio del sociólogo*».

¹⁰⁷ Ancelovici, «Bourdieu in movement».

¹⁰⁸ Martin, «What is field theory?»

anti-estandarización de otros contextos (p.ej. Asia o África) o conocer otras dimensiones de los mismos en mayor detalle (como su estructura organizacional, fuentes de financiamiento o relaciones con el campo académico) son, entre otros, desafíos pendientes para siguientes investigaciones.

Agradecimientos

Los autores agradecen a las y los evaluadores anónimos sus comentarios y sugerencias. Asimismo, Lluís Parcerisa agradece el financiamiento entregado por el European Research Council bajo el programa marco Horizon 2020 de investigación e innovación de la Unión Europea, número de subvención 680172. Adicionalmente, también agradece el financiamiento postdoctoral asociado a la Ayuda Juan de la Cierva-Formación (FJC2020-045847-I), financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033, y por la Unión Europea “NextGenerationEU/PRTR”. Cristóbal Villalobos agradece el apoyo entregado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, por el apoyo brindado en el marco del Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11190198: “Estudiando el funcionamiento, organización y dinámicas del campo educativo.

Referencias bibliográficas

- Ajangiz, Rafael. *Política militar y movimientos sociales: el fin de la conscripción en Europa*, Leota, Universidad del País Vasco, 2000.
- Álvarez Ruiz, Antón y Nuñez, Patricia. «Communication strategies in civil movements: Marea Blanca, Marea Verde and TeleMadrid’s mobilization». *OBETS* 11, n.º 1 (2016): 53-74.
- Ameglio, Pietro, Amor, Gabriela, Mendiola, Verónica. «Conflicto magisterial en México por la abrogación de la reforma educativa. Un avance exploratorio de las acciones de lucha social». *Revista de Cultura de Paz* 2, (2018): 215-23.
- Ancelevici, Marcos. «Bourdieu in movement: toward a field theory of contentious politics». *Social Movement Studie* 20, n.º 2 (2021): 155-173.
- Au, Wayne. «Social Justice and Resisting Neoliberal Education Reform in the USA». *Forum* 58, n.º 3 (2016): 315-324
- Ball, Stephen, Junneman, Carolina y Santori, Diego. *Edu.net. Globalisation and education policy*, London, Routledge, 2017.
- Bellei, Cristian y Muñoz, Gonzalo. «Models of regulation, education policies and changes in the education system. A long-term analysis of the Chilean cases». *Journal of Educational Change*, (2021).
- Benford, Robert D. y Snow, David A. «Framing processes and social movements: An overview and assessment». *Annual Review of Sociology* 26, n.º 1 (2000): 611-639.
- Betancourt, Ricardo y González, Robert. «El ciclo de movilizaciones de la CNTE contra la Reforma Educativa 2013», en *México en la Reforma Educativa Global*, coordinado por Cecilia Peraza, 157-183. México: UNAM, 2020.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI Ediciones, 1994.
- Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude. *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.
- Bray, Mark, Adamson Bob y Mason, Mark, ed. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. 2.a ed. Hong Kong: Springer, 2014.

- Burnstein, Paul, Einwohner, Rachel y Hollander, Jocelyn A. «The Success of Political Movements: A Bargaining Perspective», en *The Politics of Social Protest. Comparative Perspectives on States and Social Movements*, editado por J. Craig Jenkins y Bert Klandermans 275-295. London: UCL Press, 1995.
- Campos-Martínez, Javier, Corbalán, Francisca y Inzunza, Jorge. «Following the development and legitimation of the Chilean System School Quality Measurement (SIMCE)». En *Mapping Corporate Educational Reform: Powers and Policy Networks in Neoliberal State*, editado por Wayne Au y Joseph Ferrare 106-125. New York: Routledge, 2014.
- Campos-Martínez, Javier y Guerrero, Patricia. «Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile». *Cadernos CEDES Campinas*, 36, n.º 100 (2015): 355-374.
- Cano, Daniel, Benitez, Lucía y Iglesias, Marcela. «Marea verde y Marea blanca: nuevas formas de comunicación y acción colectiva». *IC-Revista Científica de Información y Comunicación* 15, (2018): 193-221
- Castells, Manuel. *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Cambridge, Polity Press, 2012.
- Collet, Jordi y Ball, Stephen. «Revolting families: The Catalan ‘opt out’ movement and practices of resistance against Standard Assessment Test (SAT). Some exploratory research». *Power and Education* 12, n.º 1 (2019): 123-136
- Della Porta, Donatella y Diani, Mario. *The Oxford Handbook of Social Movements*. New York, Oxford Editions, 2015.
- Echávvarri, Jaime y Peraza, Cecilia. «Modernizing Schools in Mexico: The Rise of Teacher Assessment and School-based Management Policies». *Education Policy Analysis Archives* 25, n.º 90 (2017): 1-30.
- Emirbayer, Mustafa. «Tilly and Bourdieu». *American Sociology*, 41 (2010): 400-422.
- Falabella, Alejandra. «The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability». *Educational Administration Quarterly* 57, n.º 1 (2021): 113-142.
- Florez, María Teresa. «Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE». *Psicoperspectivas* 14, n.º 3 (2015): 31-44.
- Florez, María Teresa y Miguel Olave, José. «Hacia una construcción participativa de la política educacional: La propuesta alternativa del proyecto de Éxito Escolar en Valparaíso». *Revista on-line de Política e Gestão Educacional* 24, n.º 1 (2020): 867-890.
- Gamson, William A. «Goffman's Legacy to Political Sociology». *Theory and Society* 14, n.º 5 (1985): 605-622.
- Giró, Joaquín y Cabello, Sergio. «Las familias suben a la Marea Verde: El papel de las madres y padres en la movilización educativa». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 7, n.º 3 (2014): 627-643.
- Goldstone, Jack. «More social movements or fewer? Beyond political opportunity structures to relational fields». *Theory and Society* 33, (2004): 333-365.
- Hay, Colin. *Political Analysis. A critical introduction*, New York, Palgrave, 2002.
- Hursh, David, Deutermann, Jeanette, Rudley, Lisa, Chen, Zhe y McGinnis, Sarah. *Opting Out: The Story of the Parents' Grassroots Movement to Achieve Whole-Child Public Schools*, Gorham, Maine, Myers Education Press, 2020.
- Husu, Hanna-Mari. «Bourdieu and Social Movements: Considering Identity Movements in Terms of Field, Capital and Habitus». *Social Movement Studies* 12, n.º 3 (2013): 264-279.
- Ibarra, Pedro, Martí, Salvador y Gomà, Ricard, coord., *Creadores de democracia radical. Movimientos sociales y redes de políticas públicas*. Barcelona: Icaria, 2002.
- Ibrahim, Joseph. «The Struggle for Symbolic Dominance in the British ‘Anti-Capitalist Movement Field’». *Social Movement Studies* 12, n.º 1 (2013): 63-80.
- Inzunza, Jorge, Salinas, Iván, Campos, Javier, Corbalán, Francisca, Contreras, Paulina y Santa Cruz, Eduardo. «Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile». *Ciper*, (2019): 1.

- Inzunza, Jorge y Campos-Martínez, Javier. «El SIMCE en Chile. Historia, problematización y resistencia». XI Seminario Internacional de la RED-ESTRADO: Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de la estandarización, (2016): 1-22.
- Inzunza, Jorge, Pino, Mauricio y Oyarzún, Gonzalo. «La estandarización educacional en Chile», *Red SEPA*, (2014): 4.
- La Parra-Pérez, Pablo. «Revoluciones lógicas: el ciclo de movilización del 15M y la práctica de la democracia radical». *Journal of Spanish Cultural Studies* 15, n.º 1-2 (2014): 39-57.
- Luengo, Julián y Saura, Geo. «Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 16, n.º 2 (2013): 133-148.
- Martin, John. «What is field theory?». *American Journal of Sociology* 109, n.º 1 (2003): 1-49.
- Medina, Patricia. «Movimientos sociales y educación. Resonancias desde México», Polifonías. *Revista de Educación* 7, (2018): 169-205.
- Montero, Loreto, Cabalín, Cristián y Brossi, Lionel. «Alto al SIMCE. The campaign against standardized testing in Chile». *Postcolonial Directions in Education* 7, n.º 2, (2018), 174-195.
- Olmedo, Antonio y Santa Cruz, Eduardo. «El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media: el papel del orden expresivo en la búsqueda de la ‘distinción’». *Papers* 96, n.º 2 (2011): 515-537.
- Parcerisa, Lluís y Verger, Antoni. «Contra la imposició, defensem l'educació»: Crònica de la mobilització educativa a les Illes Balears (2013-2015)». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, (2016): 354-373.
- Parcerisa, Lluís y Villalobos, Cristóbal. «Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE». *Revista Izquierdas* 49, n.º 1 (2020): 2427-2455.
- Parcerisa, Lluís y Collet-Sabé, Jordi. «Privatización educativa y nuevas formas de acción colectiva: Un análisis de la Marea Verde y el ciclo de luchas por la educación pública (2011-2021)». En, *Diez años construyendo ciudadanía en movimiento(s). El 15M y otras luchas hermanas*, editado por Gomer Betancor y Adriana Razquin, 95-105. Barcelona: Edicions Bellaterra y Fundación Betiko.
- Pino, Mauricio, Oyarzún, Gonzalo y Salinas, Ivan. «Crítica a la rendición de cuentas: narrativas de resistencia al sistema de rendición de cuentas». *Cuadernos CEDES Campinas* 36, n.º 100 (2016): 337-354.
- Rogero-García, Jesús, Fernández, Carlos y Ibáñez, Rafael. «La Marea Verde. Balance de una movilización inconclusa». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE* 7, n.º 2 (2014): 567-586.
- Rueda, Jemyna y Hernández, Manuel. «Reforma educativa y movimiento magisterial en la región Orizaba-Zongolica, Veracruz», *Las ciencias sociales y la agenda nacional*, (2018): 467-480.
- Sánchez Cerón, Manuel y del Sagrario Corte Cruz, Francisca María. «La evaluación a la docencia: algunas consecuencias para América Latina». *Revista mexicana de investigación educativa* 20, n.º 67 (2015): 1233-1253.
- Sahlberg, Pasi. «The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling». En *The Handbook of Global Education Policy*, editado por Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard y Antoni Verger, 128-144. West Sussex: WileyBlackwell, 2016.
- Salinas, Iván. «¡Ya Basta! No + SIMCE», *El quinto poder*, 15 de agosto, 2013.
- Saura, Geo y Muñoz, José Luis. «Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española». *Educación, política y sociedad* 1, n.º 2 (2016): 43-72.
- Saura, Geo, Muñoz, José Luis, Luengo, Julián y Martos, José Manuel. «Protestando en Twitter: Ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública». *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación* 25, n.º 53 (2017): 39-48.

- Soule, Sara. *Contention and corporate social responsibility*. New York, NY: Cambridge University Press, 2009.
- Tarrow, Sidney. *Power in Movement: Social Movements in Contentious Politics*, New York, Cambridge University Press, 2011.
- Tilly, Charles. *Social Movements, 1768–2004*. Boulder: CO, Paradigm, 2004.
- Verger, Antoni, Fontdevila, Clara y Parcerisa, Lluís. «Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 40, n.º 2 (2019): 248-270.
- Villalobos, Cristóbal y Quaresma, María Luísa. «Sistema escolar chileno. Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado». *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* 69, n.º 2 (2015): 63-84.