

49, marzo 2020:
2427-2455

Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE¹

Social movements and resistance to accountability in Chile: discursive strategies, identity and actions of the Stop the SIMCE campaign

Lluís Parcerisa*, Cristóbal Villalobos**

Resumen: El artículo busca analizar la campaña Alto al SIMCE en Chile, mediante un marco analítico que combina distintas herramientas heurísticas de las teorías de movimientos sociales. Específicamente, el artículo explora los marcos discursivos presentes en las narrativas del movimiento, así como también aspectos vinculados a la formación y trayectoria de la campaña, la identidad colectiva, las alianzas y los repertorios de acción colectiva empleados por los actores para tratar de incidir en las políticas educativas. A nivel metodológico, el artículo se basa en un estudio de caso, con una aproximación cualitativa que combina el análisis documental y de prensa con entrevistas semi-estructuradas a activistas. Los resultados ofrecen reflexiones y conocimiento novedoso sobre los factores externos e internos que pueden favorecer y/o dificultar el éxito de la acción colectiva contra la rendición de cuentas basada en pruebas estandarizadas en el campo educacional.

Palabras clave: Alto al SIMCE; movimientos sociales; rendición de cuentas; pruebas estandarizadas; resistencia.

Abstract: The main objective of the article is to analyze the Alto al SIMCE (Stop the SIMCE) campaign in Chile through an analytical framework that combines different

¹ 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 - REFORMED Project: <http://reformedproject.eu>. Adicionalmente, también agradece el apoyo de la beca FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español (ref. FPU13/01090). Cristóbal Villalobos agradece el apoyo entregado por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) de Chile, por el apoyo brindado en el marco del Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11190198: "Estudiando el funcionamiento, organización y dinámicas del campo educativo. Un análisis de la trayectoria, características, relaciones e influencias en el Chile post-dictadura (1990-2020)". Por último, los autores agradecen a las y los activistas de la campaña Alto al SIMCE por compartir los materiales que han generado, así como también por su accesibilidad y generosidad para ser entrevistados y consultados durante el desarrollo de esta investigación.

* Coautor, Doctorando en Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador del proyecto ERC-StG REFORMED y miembro del grupo de investigación en Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). lluís.parcerisa@uab.cat

** Coautor, 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



heuristic tools from social movement theories. Specifically, the article explores the discursive frames present in the narratives of the movement, as well as aspects related to the formation and trajectory of the campaign, collective identity, alliances and repertoires of collective action used by activists to influence educational policies. At the methodological level, the article is based on a case study with a qualitative approach and combines documentary and press analysis with semi-structured interviews. The results offer reflections and novel insights about external and internal factors that can favor and/or hinder the success of collective action against test-based accountability in the educational field.

Keywords: Alto al SIMCE; social movements; accountability; standardized tests; resistance.

Recibido: 30 septiembre 2019 Aceptado: 16 diciembre 2019

Introducción

En los últimos años las políticas de Rendición de Cuentas (RdC) ligadas a pruebas de evaluación estandarizadas se han diseminado por todo el mundo. En el campo de la educación, la RdC engloba una amplia variedad de tipologías, como el modelo de mercado, el participativo, el social o el profesional². A pesar de esta diversidad, el modelo gerencial ha cobrado un carácter hegemónico en el campo educativo. Este enfoque se basa en tres ideas centrales: primero, que los docentes, los directivos y/o las escuelas son los responsables de los resultados de aprendizaje de los estudiantes; segundo, que los aprendizajes pueden y deben ser evaluados a través de pruebas de evaluación estandarizadas, y tercero, que los directivos y docentes (y también las escuelas), necesitan estímulos extrínsecos para mejorar su productividad y con ella los resultados de aprendizaje del alumnado³. Por lo anterior, el modelo de RdC gerencial considera las pruebas estandarizadas como un elemento central de su funcionamiento.

Aunque este modelo se ha expandido enormemente en las últimas décadas, algunos autores sugieren que la implementación de estas políticas ha generado pocos beneficios en aspectos educativos (mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado, reducción de las desigualdades, etc.) y, por el contrario, han suscitado la aparición de comportamientos estratégicos y/o de efectos indeseados, como, por ejemplo, la enseñanza exclusivamente enfocada al test, la reducción del currículum, o la selección de estudiantes⁴. Por estos

² Antoni Verger y Lluís Parcerisa, "A Difficult Relationship: Accountability Policies and Teachers – International Evidence and Premises for Future Research", Motoko Akiba y Gerald LeTendre (eds.), *International handbook of teacher quality and policy*, New York, Routledge, 2017, 241-254.

³ Pasi Sahlberg, "The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling", Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard y Antoni Verger (eds.), *The Handbook of Global Education Policy*, West Sussex, Wiley-Blackwell, 2016, 128-144.

⁴ Véase Verger, *op. cit.*, 241-254.

motivos, las reformas de RdC gerencial ligadas a pruebas externas han suscitado intensos debates académicos y políticos⁵.

La discusión, sin embargo, no se ha limitado a la arena académica. La RdC basada en pruebas externas es uno de los instrumentos de política con una naturaleza más contenciosa ya que, por un lado, favorece la emergencia de nuevos actores ligados a la industria de las pruebas con fuertes intereses económicos y, por otro lado, desencadena movimientos sociales que resisten a estas políticas⁶. Por ello, no extraña que durante las dos primeras décadas del siglo XXI hayan aparecido distintos movimientos de resistencia a estos modelos, destacando especialmente tres. Por una parte, el denominado “*opt-out movement*” surgido en Estados Unidos en los 2000 a raíz de la promulgación de la conocida *No Child Left Behind* (NCLB), es considerado como uno de los casos más emblemáticos de resistencia a la estandarización educativa. Este movimiento, que incluye a docentes de escuelas que se niegan a administrar pruebas de alto riesgo y campañas de conciencia pública organizadas por familias de clase media, generó una poderosa oposición a la NCLB, particularmente a través del uso intensivo del *Facebook*, que fue utilizado para difundir sus mensajes y reclutar nuevos activistas. Sin embargo, distintos analistas han indicado que este movimiento social ha enfrentado una serie de desafíos y dificultades relacionadas con la ampliación de su actividad y los recursos limitados (por ejemplo, tiempo, fondos y energía)⁷. Un segundo caso interesante es el movimiento Marea Verde. Nacido en el estado español el 2011, el movimiento concentró su trabajo en el uso de redes sociales como *Twitter*, convirtiendo esta plataforma en una herramienta fundamental para organizar y dinamizar la protesta social contra la privatización educativa y los sistemas de RdC basados en pruebas de evaluación externas⁸. Finalmente, y en contraste con los ejemplos anteriores, en Noruega fue el movimiento estudiantil “clásico” el que lideró la protesta social contra las pruebas estandarizadas, especialmente mediante la organización de boicots, los cuales lograron que el gobierno declarara una moratoria de un año para mejorar el diseño del sistema de RdC, y en particular, de la prueba de evaluación estandarizada⁹.

Considerando estas experiencias, el presente artículo busca analizar las características del movimiento Alto al SIMCE (AaS), que desarrolló en la última década una

⁵ Oren Pizmony-Levy y Ashley Woolsey, “Politics of education and teachers’ support for high-stakes teacher accountability policies”, *Educational Policy Analysis Archives*, 25:87, 2017, 1-31.

⁶ 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*, 40:2, 2019, 248-270; Oren Pizmony-Levy y Nancy G. Sarisky, Who opts out and why? Results from a national survey on opting out of standardized tests, Teachers College, Columbia University, 2016.

⁷ Véase: Pizmony-Levy, *op. cit.*, 2016; Stephanie Abraham, Beth Wassell, Kathryn McGinn y Nancy Vitalone-Racarro, “Counter engagement: parents refusing high stakes testing and questioning in the era of the common core”, *Journal of Education Policy*, 2018, 1-25.

⁸ Geo Saura, José Luis Muñoz-Moreno, Julián Luengo-Navas y José Manuel Martos, “Protestando en Twitter: Ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública”, *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 25:53, 2017, 39-48.

⁹ Helgøy, *op. cit.*, 232-249.

resistencia a las políticas de RdC ligadas al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en Chile. Usando como marco analítico las teorías de los movimientos sociales, el artículo busca analizar los marcos discursivos, repertorios de acción y procesos organizativos que ha producido la campaña Alto al SIMCE, que puede considerarse el movimiento de resistencia a las políticas de RdC más importante de Chile y probablemente de América Latina. De esta forma, y a diferencia de otros artículos que han profundizado en los orígenes de la prueba y sus efectos¹⁰, en la trayectoria histórica del movimiento¹¹ o en sus políticas comunicacionales¹², el presente artículo tiene como foco principal desarrollar un análisis del discurso, estrategias y alianzas de este movimiento de resistencia a las políticas de RdC.

A nivel metodológico, el estudio se basa en un estudio de caso cualitativo (Yin, 2003) de la campaña AaS. Esta aproximación metodológica nos permite triangular distintas técnicas y fuentes. En particular, en este estudio combinamos el análisis de columnas de opinión y cartas al director (n=39) publicadas en la prensa escrita chilena entre los años 2013 y 2017, con la revisión de documentos oficiales y artículos (n=10) producidos por activistas de la campaña. Para complementar el análisis documental, también se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas con activistas y líderes del movimiento (n=4), con el objetivo de ahondar en sus trayectorias personales, las razones que explican el surgimiento de la campaña AaS, sus estrategias comunicativas y sus reflexiones sobre los factores externos e internos al movimiento que pueden haber facilitado y/o dificultado la consecución de sus objetivos estratégicos.

En términos de su estructura, el artículo se organiza a partir de las siguientes secciones. En primer lugar, se describen las principales características del sistema educativo chileno y la trayectoria de las políticas de RdC basadas en pruebas en este país, buscando dar cuenta de la especificidad desde la cual se genera el movimiento AaS. En segundo término, se presenta el marco conceptual, donde se revisan las principales teorías utilizadas para estudiar los movimientos sociales, resaltando cuatro conceptos claves para el estudio de estos. En tercer lugar, se presenta una revisión de la literatura internacional que permite dar cuenta de los principales movimientos sociales contra las políticas de RdC a nivel internacional, dando cuenta de sus características y principales impactos. Finalmente, se

¹⁰ Javier Campos-Martínez, Francisca Corvalán y Jorge Inzunza, "Following the development and legitimation of the Chilean System School Quality Measurement (SIMCE)", Wayne Au, W. y Joseph Ferrare, (eds.), *Mapping Corporate Educational Reform: Powers and Policy Networks in Neoliberal State*, New York, Routledge, 2015, 106-125; Javier Campos-Martínez y Patricia Guerrero, "Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile", *Cadernos CEDES Campinas*, 36:100, 2016, 355-374; María Teresa Florez, "Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE", *Psicoperspectivas*, 14:3, 2015, 31-44.

¹¹ 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*, 36:100, 2016, 337-354; 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, 1-22.

¹² Loreto Montero, Cristián Cabalín y Lionel Brossi, "Alto al SIMCE. The campaign against standardized testing in Chile", *Postcolonial Directions in Education*, 7:2, 2018, 174-195.

analiza la experiencia de la campaña AaS, y se detallan los resultados y las principales conclusiones de la investigación.

El sistema escolar chileno y la política de rendición de cuentas

El sistema escolar chileno puede ser considerado un caso paradigmático de los procesos de privatización y mercantilización educativa de finales del siglo XX¹³. Desde comienzos de los ochentas -en el marco de una serie de reformas llevadas adelante por la dictadura de Pinochet- el sistema escolar experimentó múltiples transformaciones que, vistas en su conjunto, buscaron construir un mercado escolar organizado en torno a la idea de competencia. De este modo, y siguiendo las teorías económicas de Friedman, así como las adaptaciones propuestas para la esfera escolar de Chubb y Moe, el sistema educativo se estructuró con el objetivo de que oferentes y demandantes transaran un bien (la educación), buscando así emular la lógica y funcionamiento del mercado económico en el espacio educativo.

Esquemáticamente, este proceso implicó cuatro cambios claves: a) la promoción de la participación de los actores privados en el sistema, mediante la generación de incentivos para la creación masiva de colegios privados, pero subvencionados por el Estado¹⁴; b) la disminución del rol del Estado en la organización y provisión de la educación, especialmente a través del proceso de municipalización de la educación, que implicó que los establecimientos públicos dejaran de estar en manos del Estado y pasaran a ser dirigidos por los municipios¹⁵; c) la consolidación de un sistema de financiamiento basado en el subsidio a la demanda, que entregó un subsidio parejo a las escuelas (públicas y privadas) que variaba principalmente según la matrícula y asistencia de los estudiantes¹⁶ y; d) la generación y/o profundización de importantes incentivos y castigos a escuelas, docentes y estudiantes, especialmente a través del potenciamiento del sistema de RdC ligado a pruebas estandarizadas¹⁷. De esta manera, la RdC se configuró, desde sus inicios, como uno de los pilares de este nuevo sistema escolar.

¹³ Cristián Bellei, *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, LOM, 2015.

¹⁴ Gregory Elacqua, "The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile", *International Journal of Educational Development*, 32:3, 2012, 444-453.

¹⁵ Cristián Bellei, Pablo González y Juan Pablo Valenzuela, "Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional", Cristián Bellei, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela, (eds.). *Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional*, Santiago, Pehuen Editores, 2010, 225-254.

¹⁶ Ernesto Treviño, Alejandro Carrasco, Cristóbal Villalobos y María Jesús Morel, "Financiamiento de la educación escolar en Chile. La reforma estructural pendiente". Alejandro Carrasco y Luis Flores, L. (eds.), *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*, Santiago: Ediciones UC, 2019, 505-540.

¹⁷ Lluís Parcerisa y Alejandra Falabella, "La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno", *Education Policy Analysis Archives*, 25, 2017, 1-24.

Desde una perspectiva histórica, la implementación de todas estas reformas sentó la base de lo que fue el sistema escolar por más de 30 años, estructurando así lo que se ha conocido como el proceso de post-dictadura chileno, definido por Manuel Antonio Garretón¹⁸ como un periodo caracterizado de neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Así, aunque durante los noventa se realizaron cambios que buscaron fortalecer la labor docente y potenciar a los establecimientos más vulnerables, estos intentos no lograron transformar ninguna de las características centrales del sistema. Durante este período, además, también se empezaron a difundir públicamente los resultados del SIMCE y se creó un bono salarial colectivo para docentes asociado al desempeño de las escuelas en la mencionada prueba.

A lo largo de la primera década del 2000, se implementaron una nueva serie de reformas, que otorgaron una mayor centralidad al Estado en el sistema escolar, potenciando su rol como agente evaluador¹⁹ y buscaron aumentar los niveles de inclusión escolar - mediante la Subvención Escolar Preferencial, SEP-, aunque a costa de una amplificación del sistema de rendición de cuentas. Posteriormente, con la promulgación de la Ley General de Educación (2009) y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (2011), se consolidó un modelo de RdC con altas consecuencias.

Finalmente, durante el último gobierno de Michelle Bachelet (2014 - 2018) se llevó adelante una nueva oleada de reformas que buscaron: i) aumentar el rol del Estado, mediante la desmunicipalización de los establecimientos públicos y la creación del Sistema de Nueva Educación Pública²⁰; ii) disminuir los procesos de segregación escolar, así como los mecanismos de competencia desventajosa que perjudicaban especialmente a la educación pública y a las familias más vulnerables, mediante la creación de la Ley de Inclusión²¹ y; iii) potenciar el proceso de profesionalización docente, mediante la creación de la Nueva Carrera Docente, que incorporó sustanciales aumentos en la remuneración docente y cambios en la carrera profesional²². Aunque estas reformas pueden considerarse como las transformaciones estructurales más importantes generadas desde los años ochentas, lo cierto es que estos cambios se hicieron sin una modificación sustancial de la arquitectura del sistema escolar y/o generando una profundización de la lógica de RdC gerencial y de mercado.

¹⁸ Manuel Antonio Garretón, *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado*, Santiago, ARCIS-CLACSO, 2011.

¹⁹ Cristián Bellei y Xavier Vanni, "The Evolution of Educational Policy in Chile 1980–2014", Simon Schwartzman (Ed.). *Education in South America*, London, Bloomsbury Publishing, 2015, 179-200.

²⁰ Cristóbal Villalobos, Alejandro Carrasco, Ernesto Treviño e Ignacio Wyman, "La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad" Alejandro Carrasco y Luis M. Flores (eds.). *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*, Santiago, Ediciones UC, 2019, 387-421.

²¹ Cristián Bellei, "Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, RASE, 9:2, 2016, 232-247.

²² Verónica Cabezas, Hernán Hochschild, y María Paz Medeiros, (2019), "Los desafíos pendientes en la ejecución de la nueva política docente: ¿es suficiente con la ley?", Alejandro Carrasco y Luis M. Flores (eds.), *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. Santiago, Ediciones UC, 2019, 29-68.

Cuatro elementos pueden iluminar este punto. En primer lugar, durante la última década se ha profundizado la idea de Estado Evaluador, mediante la creación de una serie de instituciones públicas que tienen como objetivo fundamental fiscalizar a las instituciones educativas (Superintendencia de Educación, Superintendencia de Educación Parvularia, Superintendencia de Educación Superior). En segundo lugar, se han profundizado las consecuencias del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Así, por ejemplo, desde el 2013 el sistema de RdC tiene la potestad de cerrar aquellas escuelas que, luego de varios años, se encuentren en niveles insuficientes de desempeño²³. Asimismo, la Agencia de la Calidad, organismo encargado del proceso de evaluación escolar, ha ampliado su alcance, aumentando la cantidad de visitas y las consecuencias de estas, aunque estas se han expandido más allá de la mera evaluación, generando múltiples mecanismos de apoyo escolar. En tercer lugar, la implementación del nuevo Sistema de Desarrollo Profesional docente ha consolidado y estructurado la evaluación de los docentes como un aspecto central de su desempeño profesional, aunque algunos de sus criterios han cambiado²⁴. En cuarto término, y aunque se ha disminuido la cantidad de pruebas estandarizadas respecto de las existentes en la última década, los test estandarizados siguen teniendo una presencia central en el sistema educacional y el SIMCE sigue siendo el instrumento primario para la clasificación de escuelas, la asignación de múltiples incentivos y sanciones a los distintos actores escolares, y la evaluación de lo que el sistema entiende por “calidad” educativa.

De esta forma, y a pesar de las distintas lógicas que han inspirado las reformas educativas en el país, la RdC gerencial se ha profundizado cada vez más. Este proceso de intensificación de la RdC no ha generado, sin embargo, procesos de resistencia o contención social prolongados o profundos. Quizás por ello, aunque el país ha vivenciado durante la última década distintas oleadas de protestas en el campo de la educación, con procesos cíclicos durante los últimos 30 años que han sido altamente analizadas por la investigación²⁵, las protestas asociadas a las políticas de RdC han sido un objeto de estudio bastante menor. Dos grupos de investigaciones se han desarrollado en esta línea. Por una parte, algunos estudios se han focalizado en analizar políticas contenciosas enfocadas a los efectos concretos de las políticas de RdC, como el cierre de escuelas²⁶. Por otro lado, diversos investigadores e investigadoras han buscado describir las características comunicacionales y trayectoria histórica del movimiento de resistencia más relevante contra estas políticas: el movimiento Alto al SIMCE²⁷. Como una forma de complementar esta evidencia, el presente artículo pretende profundizar en los discursos, la teoría del cambio y la identidad del

²³ Mauricio Pino, “Parents’ defense of their children’s right to education: Resistance experiences against public school closings in Chile”, *Education, Citizenship and Social Justice*, 10:3, 2015, 254-265.

²⁴ Juan Pablo Valenzuela y Carmen Montecinos, “Structural reforms and equity in Chilean schools”, *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2017, 1-25.

²⁵ Rodrigo Asún, Lidia Yañez-Lagos, Cristóbal Villalobos y Claudia Zúñiga-Rivas, “Cómo investigan las ciencias sociales temas de alta contingencia política. El caso del movimiento estudiantil chileno”, *Cinta de Moebius*, 65, 2019, 235-253.

²⁶ Pino, *op. cit.*, 254-265.

²⁷ *Ibid.*, *op. cit.*, 337-354; Inzunza, *op. cit.*, 1-22; Montero, *op. cit.*, 174-195.

movimiento, a través de un análisis sociológico fundamentado en la teoría de los movimientos sociales.

El estudio de los movimientos sociales: definición, debates y enfoques teóricos

De manera simple, puede definirse a un movimiento social como cualquier actor político que pretende lograr algún cambio social mediante la movilización y la acción colectiva y que dispone de una continuidad en el tiempo gracias a la existencia de una integración simbólica fuerte y “un bajo nivel de especificación de roles, al mismo tiempo que se nutre de formas de acción y organización variables”²⁸. Desde finales de los años sesenta, el análisis de los movimientos sociales ha cobrado inusitada fuerza, expandiéndose múltiples teorías y enfoques teóricos que conforman un campo de estudios entrelazado y complejo²⁹.

Sin pretender exhaustividad, rescataremos cuatro nociones teóricas relevantes para el estudio del movimiento social AaS. En primer término, diversos autores han indagado en los factores externos que serían relevantes para la emergencia de los procesos de protesta social, destacando especialmente en los factores políticos, que conforman lo que se ha llamado la Teoría de las Oportunidades Políticas (TOP). Esta teoría indica que las condiciones políticas ejercen un rol clave en la emergencia de la protesta social, y al mismo tiempo, influyen a la hora de facilitar y/o dificultar su éxito³⁰, incluyendo factores de naturaleza sistémica (como, por ejemplo, el grado de apertura del sistema político), relacional (el tipo de relaciones entre las élites económicas y políticas y los movimientos sociales) y temporal (que refiere al contexto socio-histórico de la protesta)³¹.

A diferencia de la TOP, algunos autores han puesto el foco de atención en los elementos internos de los movimientos sociales. Al respecto, es relevante destacar la Teoría de la Movilización de Recursos (TMR), que subraya la importancia no sólo la disponibilidad, sino también la capacidad de activar recursos económicos, humanos y también sociales que tendrían los movimientos sociales como una forma de maximizar su influencia durante el desarrollo del conflicto social³². Partiendo de esta premisa, varios estudios han subrayado la relevancia de factores internos críticos de los movimientos sociales, como la posibilidad

²⁸ Pedro Ibarra, Salvador Martí, y Ricard Gomà [coords.], *Creadores de democracia radical. Movimientos sociales y redes de políticas públicas*, Barcelona, Icaria, 2002, p. 30.

²⁹ Donatella Della Porta y Mario Diani, *The Oxford Handbook of Social Movements*. New York, Oxford Editions, 2015.

³⁰ Jack Andrew Goldstone y Charles Tilly, “Threat (and Opportunity): Popular action and state response in the dynamics of contentious action”. Ronald Aminzade, Jack Andrew Goldstones, Doug McAdam, Elizabeth J. Perry, William Sewell, Sidney Tarrow y Charles Tilly (eds.), *Silence and Voice in the Study of Contentious Politics*, New York, Cambridge University Press, 2001, 179-194.

³¹ Antoni Verger y Mario Novelli [coords.], *Campaigning for education for all: histories, strategies and outcomes of transnational advocacy coalitions in education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2012.

³² Charles Tilly, *Social Movements, 1768–2004*, Boulder, CO, Paradigm, 2004.

de configurar alianzas con actores influyentes durante la contienda social, el tipo y capacidad del liderazgo de los dirigentes³³, o la disponibilidad de recursos económicos para apoyar la movilización social, o bien que se derivan de la misma³⁴.

En tercer lugar, algunos enfoques han enfatizado en la dimensión cultural y/o simbólica de los movimientos sociales. En su lucha por la hegemonía, los movimientos sociales tratan de disputar aquellas ideas y significados que configuran el sentido común de una sociedad generando procesos de producción simbólica que se han analizado bajo la noción de *marcos de acción colectiva* o *framing*³⁵. Esta idea, desarrollada originalmente por el sociólogo William Gamson (que se inspiró en la idea de *frame* elaborada por Erving Goffman) busca destacar que los procesos de producción simbólica de los movimientos sociales se desarrollan a partir de “esquemas que permiten a los individuos localizar, percibir, identificar y etiquetar hechos dentro de su espacio vital y el mundo en general” permitiendo comunicar y dar sentido a los hechos que ocurren en su entorno³⁶.

Finalmente, otro concepto clave en la literatura sobre movimientos sociales se refiere a los denominados “repertorios de acción colectiva”. Según Sidney Tarrow, la acción política colectiva se inscribe en contextos culturales concretos, que trascienden los pensamientos de los y las activistas, y se comunican socialmente³⁷. Las convenciones socializadas, que se aprenden mediante las acciones de protesta de los movimientos sociales, a menudo pasan a integrarse en la cultura pública de la colectividad social en la que se insertan³⁸. Los repertorios de acción colectiva habitualmente mezclan ciertos elementos convencionales con nuevos marcos de significado. Estos pueden concebirse como una caja de herramientas formada por diferentes tipologías de acciones disponibles, y que pueden actuar como un poderoso incentivo para la movilización colectiva. Concretamente, la protesta se concibe como un recurso disponible que los movimientos sociales pueden activar para comunicar sus demandas, crear lazos de solidaridad e identidad colectiva, incentivar la movilización popular o desafiar a los grupos definidos como adversarios políticos, así como también para avanzar hacia el logro de sus demandas sociales³⁹.

Aunque cada uno de estos conceptos involucra decisiones teóricas y epistemológicas distintas, durante los últimos años se han desarrollado variados intentos de ensamble o convergencia entre estas concepciones. Una de las aproximaciones más interesantes es la

³³ Sam Marullo, “Leadership and membership in the nuclear freeze movement: A specification of Resource Mobilization Theory”, *The Sociological Quarterly*, 29:3, 1988, 407-427.

³⁴ Dough McAdam, John McCarthy y Mayer Zald, “Social Movements”, Neil Smelser (ed.), *Handbook of Sociology*, Newbury Park, CA, Sage Publications, 1988, 695-737.

³⁵ Benjamín Tejerina, B. “Los movimientos sociales y la acción colectiva. De la producción simbólica al cambio de valores”, Pedro Ibarra, P y Benjamín Tejerina [eds.], *Los movimientos sociales: Transformaciones políticas y cambio cultural*, Trotta: Madrid, 1998, 111-138.

³⁶ David A. Snow, E. Burke Rochford, Steven Worden y Robert Benford, “Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation”, *American Sociological Review*, 51, 1986, p.464.

³⁷ Sidney Tarrow, S, *Power in Movement: Social Movements in Contentious Politics*, New York, Cambridge University Press, 2011.

³⁸ Ibarra, *op. cit.*, 2002.

³⁹ Tarrow, *op. cit.*, 2011.

que se ha denominado como el enfoque del proceso político⁴⁰. En resumidas cuentas, este enfoque busca integrar las distintas perspectivas conceptuales de análisis anteriormente descritas, con el objetivo de dar cuenta de por qué surgen los movimientos sociales y cómo interactúan con el poder establecido. De esta manera, se intenta remarcar la idea de que los movimientos sociales no actúan en el vacío, si no que lo hacen en contextos geográficos, políticos y sociohistóricos concretos, los cuales condicionan tanto su desarrollo como sus cursos de acción⁴¹ y en los que influyen de manera dialéctica y dinámica aspectos externos (políticos y económicos) con elementos internos (organizacionales, discursivos y cognitivos) de los movimientos sociales⁴². Esta será la perspectiva que se adoptará en el presente estudio, ya que se utilizarán elementos de la Teoría de las Oportunidades Política, de la Teoría de la Movilización de Recursos, de la Teoría del framing y de los repertorios de acción para dar cuenta de los marcos discursivos, repertorios de acción y procesos organizativos del movimiento AaS, los cuales se insertan en un contexto socio-histórico y político concreto que, como veremos a continuación, permite explicar no sólo su emergencia, si no también su capacidad de influir en las políticas públicas.

Protesta social y construcción de alternativas a la estandarización educativa en Chile: el caso de la Campaña Alto al SIMCE

A partir del análisis de la información, hemos distinguido cuatro tópicos de análisis para responder a los objetivos de investigación: a) la concepción desde la cual se entiende el SIMCE en el sistema escolar chileno; b) las principales críticas esbozadas al SIMCE como instrumento de RdC; c) la identidad del movimiento Alto al SIMCE y la política de alianzas desplegada y; d) el repertorio estratégico y táctico de acción desarrollado. A continuación, se describe y analiza cada uno de estos aspectos.

AaS y la elaboración de un nuevo discurso contrahegemónico: el SIMCE como instrumento vertebrador del mercado escolar chileno

Como su nombre lo indica, el movimiento AaS centra su principal *leit motiv* en cuestionar el SIMCE. El presente apartado busca analizar los argumentos y principales críticas esbozadas a este instrumento de RdC, con el objetivo de mostrar los rasgos estratégicos del movimiento, intentando, de esta forma, responder a la siguiente pregunta: ¿por qué se critica al SIMCE?

El análisis permite señalar que son tres los principales argumentos para focalizar las acciones de protesta y resistencia en el SIMCE. La primera razón tiene relación con la idea de que la prueba de medición SIMCE es una forma de cristalización de la política de

⁴⁰ McAdam, *op. cit.*, 1988.

⁴¹ Colin Hay, *Political Analysis. A critical introduction*, New York, Palgrave, 2002.

⁴² Verger, *op. cit.*, 2012.

mercantilización de la educación chilena. Tal como indica un activista del movimiento, el SIMCE es “un articulador de las políticas de mercado en educación, en el sentido que el SIMCE permite (...) hacer estos rankings que eran como los grandes facilitadores del mercado”⁴³. En esta misma línea, dos investigadores-activistas del movimiento indican que “la Campaña Alto al SIMCE es creada por un grupo de académicos y activistas que identifican el importante rol político de esta prueba como regulador del mercado y la competencia entre escuelas”⁴⁴. De esta manera, el SIMCE sería concebido no sólo como un instrumento de política educativa, sino como un eje articulador de un proyecto ideológico, político y cultural mucho más amplio, ya que “nació en 1988 para articularse dentro de la noción de mercantilización de la educación impuesta por la dictadura”⁴⁵.

Así, el SIMCE sería para los activistas del movimiento AaS un instrumento esencial del funcionamiento del mercado educativo chileno. Sin embargo, para algunos el SIMCE no sería sólo una pieza del proceso de mercantilización, sino que sería *la* pieza para que el sistema de mercado pudiera operar. Tal como indican tres académicos participantes del movimiento:

“[...] los establecimientos mejorarían su calidad y eficiencia — basado en la teoría del libre mercado — pues la presión ejercida por la libertad de elección parental, apoyada vía financiamiento a la demanda, devendría en que las “mejores” escuelas aumentasen su matrícula, mientras aquellas con bajos resultados perderían alumnos hasta desaparecer. Para materializar dichos supuestos, a fines de los ochenta se creó el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)”⁴⁶.

En estos discursos, el SIMCE no sólo sería una parte integrante del proceso de mercantilización, sino que sería el elemento que permitiría aglutinar otras políticas y hacer que el sistema de mercado “funcionase”. De esta forma, la teoría de acción que impulsa al movimiento AaS es que el SIMCE es un instrumento de RdC con un carácter eminentemente político, que, desde su concepción misma, fue construido para impulsar y mantener el esquema de mercado en el sistema educativo chileno.

Además de ser un elemento nuclear para el proceso de mercantilización educativa, el SIMCE tendría una segunda característica relevante: sería un instrumento naturalizado y poco cuestionado por los actores del sistema educativo. Tal como indican dos activistas del movimiento, el SIMCE “era una política silenciosa dominada por el saber técnico protegido en los consensos post-dictadura. [Por ello,] el SIMCE resultaba un objetivo estratégico para

⁴³ Entrevista n° 3, activista de Alto al SIMCE, 19 de noviembre de 2019.

⁴⁴ Campos-Martínez, *op. cit.*, 2016, p.359.

⁴⁵ Jorge Inzunza, Mauricio Pino y Gonzalo Oyarzún, “La estandarización educacional en Chile”, *Red SEPA*, 2014, p. 34.

⁴⁶ Pino, *op. cit.*, 2016, p.339.

cuestionar el status quo de la arena de políticas educativas y establecer alianzas entre los diversos actores educativos”⁴⁷. De esta manera, una segunda característica del SIMCE, diferenciada de otros componentes del proceso de mercantilización (como el ingreso de agentes privados o el esquema de financiamiento) sería el carácter supuestamente técnico y naturalizado del instrumento de rendición de cuentas, lo que lo constituiría como un objeto de resistencia central para el AaS.

Finalmente, existe un tercer motivo por el cual el SIMCE aparece como un objeto de oposición y crítica para el movimiento, relacionado principalmente con el objetivo y alcance de este instrumento. De esta manera, el SIMCE, como instrumento, tendría consecuencias “palpables” en la vida de profesores y estudiantes, siendo, por lo mismo, necesaria su resistencia. Tal como indica un activista del movimiento, “la campaña Alto al SIMCE ha argumentado que el SIMCE históricamente ha servido al mercado educacional en Chile, con consecuencias para profesores y estudiantes”⁴⁸. Este mismo énfasis es puesto por otros investigadores, que presentan el SIMCE como el productor de un drama humano que vivirían las escuelas producto de su operar⁴⁹.

Estas tres características -centralidad en el proceso de mercantilización, invisibilidad como instrumento mercantil y consecuencias palpables en los actores educativos- serían las principales razones que harían que el movimiento centrara sus esfuerzos en criticar al SIMCE por sobre otros elementos del sistema educativo chileno. Desde la perspectiva del movimiento, estas características no sólo se habrían gestado en la dictadura, sino que también se habrían profundizado durante los 30 años posteriores a la vuelta de la democracia:

“El SIMCE nació en 1988 para articularse dentro de la noción de mercantilización de la educación impuesta por la dictadura. Desde entonces, los gobiernos democráticos desde 1990 no sólo no modificaron esta inspiración, sino que la profundizaron. Desde 1995 los resultados de esta prueba estandarizada se hicieron públicos, elaborándose un ranking difundido en la prensa nacional”⁵⁰.

De esta forma, el movimiento desarrolla un entendimiento del periodo de la post-dictadura como un proceso de profundización del neoliberalismo, más que como un proceso de corrección de este⁵¹.

Las críticas al SIMCE como instrumento de RdC

⁴⁷ Inzunza, *op. cit.*, 2016, p. 13.

⁴⁸ Mauricio Pino, “Los valores que sustentan el SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada”, *Revista docencia*, 52, 2014, p.4.

⁴⁹ Ivan Salinas y Jorge Inzunza, “¿Por qué Alto Al SIMCE? Razones Humanas, Políticas y Pedagógicas”, *Perspectiva: revista digital docente*, 2013. Disponible en: <https://revistaperspectiva.cl/opinion-12/>

⁵⁰ Inzunza, *op. cit.*, 2014, p.3.

⁵¹ Manuel Ant3nio Garret3n, *op. cit.*

Además de ser entendido como un dispositivo político mercantil (y quizás por ello), el movimiento AaS desarrolla una serie de críticas al SIMCE como instrumento de rendición de cuentas del sistema escolar chileno. El siguiente apartado explora este punto, buscando analizar cómo estas críticas discursivamente construyen el marco de acción colectiva o *frame* desde el cual el movimiento actúa. Un primer aspecto dice relación con el desarrollo de una crítica multidimensional, que abarca cuestiones como el objetivo de la prueba (¿Qué es lo que se mide?), el nivel de validez de la prueba (¿Mide correctamente la prueba?) y los efectos de la medición (¿Qué produce la medición de la prueba?). En general, todas estas críticas se encuentran interrelacionadas, generando la imagen de que el SIMCE es un instrumento orientado a la medición con sentido mercantil, inválido en su construcción y que produce consecuencias negativas en la calidad y equidad educativa.

Respecto al primer aspecto, la discusión se centra en el objetivo del proceso de medición. De esta forma, para los activistas de AaS, la prueba parece dar cuenta de una forma de medir cuyo objetivo no está en apoyar a las escuelas y los actores escolares, sino en generar procesos de clasificación entre escuelas y docentes. El problema estaría, entonces, en la perspectiva evaluativa que el SIMCE adoptaría. Por ello, el SIMCE requeriría una transformación basal y radical de su perspectiva. Como indica un activista del movimiento, el SIMCE necesitaría “una reorientación en sus propósitos, valores y sentidos [es decir,] una reflexión en torno al sentido de construir un sistema de evaluación nacional en Chile que supere la lógica de la estandarización para la rendición de cuentas”⁵². Esta nueva perspectiva debería tener como norte un enfoque centrado en la justicia social, que potenciara la auto-evaluación de los actores, generando una transformación de la propia concepción de lo que es evaluar:

“Una perspectiva evaluativa que pone el acento en la justicia social no implica despreciar la importancia que tienen los aprendizajes integrales de los estudiantes en sus establecimientos educativos, sino más bien en considerar que son los actores del sistema los que deben tener mayor preponderancia para juzgar estos aprendizajes”⁵³.

Una segunda crítica al SIMCE tiene como foco central la validez de la prueba. Desde una óptica académica, participantes del movimiento han indicado que el SIMCE mide múltiples objetivos con bajos niveles de predictibilidad⁵⁴, generando lo que Inzunza, Pino y Oyarzún (2014) denominan como distorsiones técnico-pedagógicas. De esta manera, algunos activistas del movimiento señalan que la “evidencia nacional e internacional sobre este tipo de pruebas estandarizadas refleja que esta medición produce una deformación

⁵² Pino, *op. cit.*, 2014, p.16.

⁵³ Pino, *op. cit.*, 2016, p. 348-349.

⁵⁴ Florez, *op. cit.*, 31-44.

respecto a lo que se considera como calidad de enseñanza” (p. 5). Aunque esta crítica no constituye el foco central del movimiento, si parece ser un componente relevante, ya que permite cuestionar la calidad y confiabilidad del instrumento particular.

Finalmente, existe una tercera crítica al SIMCE, fundamentada principalmente en las consecuencias que produce en el sistema. Esquemáticamente, se reconocen consecuencias tanto macrosociales como microsociales. En términos macrosociales, además de los efectos en la producción del mercado educativo (ver apartado anterior) el SIMCE sería un instrumento que produciría y fomentaría la segregación escolar. Como queda establecido en el *Manifiesto para Superar la Estandarización Educativa en Chile*, documento fundante del movimiento AaS, se indica que:

“el SIMCE no sólo evidencia, sino que crea segregación educacional. Al tener un carácter censal, determina las posiciones de cada establecimiento en un ranking que ubica dicotómicamente las buenas y las malas escuelas. Así se evita profundizar en las limitaciones técnicas y alcances explicativos de una prueba estandarizada tipo SIMCE. El ranking determina a ganadores y perdedores, como también a quiénes serán premiados y castigados”⁵⁵.

Junto con los efectos macrosociales, el SIMCE también provocaría relevantes efectos en los actores escolares. Por un lado, su operar involucraría “estrés infantil y juvenil, además de estrés en el cuerpo docente encargado de la tarea de educar”, que a su vez se ve afectado por un creciente sentimiento de ansiedad y depresión⁵⁶. Adicionalmente, el SIMCE también generaría un conjunto de cambios en las prioridades y objetivos de la escuela, que se manifiestan en la “simplificación del proceso educativo, que se expresa a través de múltiples prácticas y procedimientos institucionalizados, tales como la realización de talleres de reforzamiento de contenidos medidos e incremento en el tiempo dedicado a asignaturas que preparan a alumnos para obtener mejores puntajes SIMCE”⁵⁷.

Este conjunto de cuestionamientos, tanto respecto de la naturaleza del SIMCE como de sus características como dispositivo de RdC, constituyen el corpus central desde el cual se construye discursivamente el movimiento AaS.

Identidades y alianzas de Alto al SIMCE

Para entender el funcionamiento y las lógicas de acción de la campaña AaS es necesario ahondar en cómo se construyen las identidades de sus activistas y con qué actores

⁵⁵ Jorge Inzunza, Iván Salinas, Javier Campos, Francisca Corbalán, Paulina Contreras y Eduardo Santa Cruz, “Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile”, *Ciper*, 2019, p. 5.

⁵⁶ Salinas, *op. cit.*, 2013, p. 4.

⁵⁷ Pino, *op. cit.*, 2016 p. 340-341.

construyen sus alianzas. Tal y como argumentan Chihu y López, para Touraine “un rasgo característico que poseen los movimientos sociales es que no apuntan directamente al sistema político, sino sobre todo tratan de construir una identidad que les permita actuar sobre sí mismos (producirse a sí mismos) y sobre la sociedad (producir la sociedad)”⁵⁸. Por otro lado, para maximizar su poder de influencia, los movimientos sociales a menudo recurren a la creación de alianzas con otros grupos y/o organizaciones de la sociedad civil⁵⁹. Para tratar de comprender las identidades colectivas generadas por la campaña AaS y su política de alianzas, en esta sección tratamos de responder a las siguientes preguntas: ¿cómo surgió el movimiento? ¿quiénes eran sus promotores y cuál era su trayectoria personal y política? ¿qué tipo de identidades colectivas creó la campaña AaS? ¿con qué actores tejieron alianzas para influir en las políticas públicas?

En primer lugar, tal y como reconocen tres de los activistas del movimiento AaS, este surgió como fruto de la sedimentación de las luchas estudiantiles a favor del derecho a la educación que ocurrieron en los albores de los 2000 en Chile⁶⁰. Desde esta perspectiva, la movilización social liderada por el movimiento estudiantil en el año 2006 contribuyó al cambio de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)⁶¹, y también difundió y aumentó la resonancia social de un sentido común alternativo que abogaba por la desmercantilización de la educación.

Considerando esto, no es casual que el núcleo promotor de la campaña estuviera formado por jóvenes que, además de compartir amistad, tenían a nivel ideacional una visión crítica respecto al mercado escolar y sus efectos negativos en la educación chilena⁶². Así, las personas que impulsaron la campaña AaS tenían trayectorias bastante comunes: en general, habían estudiado psicología educacional o disciplinas que integran las Ciencias Sociales; habían realizado trabajo en y con las escuelas; y la mayor parte había estudiado y trabajado previamente en centros de investigación de dos universidades del país: la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Chile⁶³. Además, en el momento de su creación, el grupo promotor de la campaña lo integraban principalmente estudiantes de postgrado, muchos de los cuales estaban cursando sus estudios en el extranjero financiados por el Estado a través de un programa de becas de doctorado (denominado Becas Chile) creado por el primer gobierno de Bachelet⁶⁴. En palabras de uno de los entrevistados, “este programa cuando parte tiene un componente importante de igualdad de oportunidades”

⁵⁸ Aquiles Chihu y Alejandro López, “La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci”, *Polis*, 3:1, 2007, p.127.

⁵⁹ Antoni Verger, “¿Por qué tienen éxito (o fracasan) los movimientos sociales? Ejemplos de las campañas en defensa de la educación pública”, Pere Polo y Antoni Verger (eds.). *Educación, globalización y sindicalismo*, Palma, Escola de Formació en Mitjans Didàctics, 2009, 91-109.

⁶⁰ Pino, *op. cit.*, 2016, 337-354.

⁶¹ Parcerisa, *op. cit.*, 2017, 1-24.

⁶² Inzunza, *op. cit.*, 2016, 1-22.

⁶³ Entrevista n°2, activista de Alto al SIMCE, 5 de mayo de 2019.

⁶⁴ Inzunza, *op. cit.*, 2016, 1-22.

que permite acceder a programas de doctorado en el extranjero a estudiantes que no procedían de la élite político-económica chilena⁶⁵.

Las redes académicas también tuvieron un rol fundamental en la configuración y expansión de la campaña AaS. Según uno de los fundadores de la campaña, la historia de AaS tiene sus inicios en una conferencia internacional organizada por la American Educational Research Association, que se celebró en el año 2013 en San Francisco (Estados Unidos), donde coincidieron distintos estudiantes de postgrado que estaban realizando sus estudios en diversas universidades de Estados Unidos⁶⁶. Asimismo, las redes nacionales e internacionales fueron claves para tejer alianzas con otros actores influyentes en dos niveles. A nivel externo, ya que, tal como señalan dos activistas, el contacto con asociaciones y/o organizaciones de otros países permitió difundir la campaña a nivel internacional. Los colectivos con las que contactó la mesa internacional de la campaña incluyen a organizaciones “como la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Save Our Schools, Chicago Teachers Union, Red SEPA (Idea Network), Trinacional por el Derecho a la Educación, entre otras”⁶⁷. Por otro lado, a nivel interno, las redes académicas permitieron recabar apoyos de personalidades relevantes del mundo académico chileno, las cuales firmaron la *Carta abierta por un Nuevo Sistema de Evaluación Educativa*, en la que, entre otras cosas, se denunciaba la naturalización del SIMCE entre la comunidad académica chilena y sus impactos negativos sobre el profesorado y el alumnado⁶⁸.

Este último elemento resulta crucial para comprender algunas dificultades de la campaña para lograr impactos más sustantivos en las políticas públicas. A pesar de lograr articular alianzas puntuales con académicos, artistas, docentes y/o estudiantes, en el contexto chileno no lograron articular una gran coalición para poner fin al SIMCE. De acuerdo con dos de los activistas entrevistados uno de los principales obstáculos para eliminar el SIMCE está vinculado a la dificultad de “construir alianzas” amplias con otros actores del campo escolar, como por ejemplo, los apoderados o los docentes⁶⁹.

Lo anterior encaja con lo observado por otros analistas de la protesta social en Chile. En este sentido, la composición social de AaS tiene una importante presencia de académicos, los cuales de acuerdo con los datos de Villalobos⁷⁰, aparecen como los actores menos relevantes en el ciclo de protesta educativa durante la post-dictadura. Asimismo, la

⁶⁵ Entrevista n°2, *op. cit.*

⁶⁶ Ricardo Rosa y Joao Rosa, *Capitalism's Educational Catastrophe: And the Advancing Endgame Revolt!*, New York, Peter Lang, 2015.

⁶⁷ Jorge Inzunza, Iván Salinas y Javier Campos, “Rutas, límites y aprendizajes de la Campaña Alto al SIMCE en Chile”, *Revista Intercambio*, 9, 2017, p. 27.

⁶⁸ Inzunza, *op. cit.*, 2016, 1-22.

⁶⁹ Entrevista n°2, *op. cit.*; Entrevista n°3, *op. cit.*

⁷⁰ Cristóbal Villalobos, *Los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile postdictadura. Análisis de su evolución, principales características y factores relacionados*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2019.

formación de alianzas entre académicos y otros actores sociales, como las que persigue AaS, son muy poco frecuentes durante este período en el país.

Ahora bien, la composición de los actores de la campaña AaS se relaciona con la identidad colectiva que promueve la campaña. Al respecto, pueden observarse especialmente dos elementos a destacar. Por un lado, en el discurso de la campaña AaS emerge una narrativa anti-élite muy fuerte. Tal y como se señala en uno de los manifiestos lanzados por la campaña:

“[Los] conservadores usan la estandarización para destruir la educación pública, para presionar a los que siempre han presionado y explotado: los pobres. De pasadita les cargan las culpas de ser pobres porque no se sacan buenos puntajes. Los liberales de la élite, tramposillos ellos, buscan posiciones supuestamente radicales para hablar de mejorar la metodología con la cual oprimir. Así, la élite indiferenciada se busca encerrar con sus tecnócratas a discutir qué número de la calidad será un criterio para “hacer más eficiente” el estado subsidiario, sin cambiar un ápice su carácter opresor de clase”⁷¹.

Asimismo, esta narrativa anti-élite se relaciona con un discurso crítico sobre la investigación educacional existente en Chile. Según dos de los activistas de la campaña, una parte importante del mundo académico chileno había seguido las agendas de investigación promovidas por el Estado sin ir a la raíz de los problemas del sistema educacional, ni plantear una crítica global y sistemática al modelo de mercado y al instrumento que permite articularlo, la prueba estandarizada SIMCE. Es más, según estos activistas, la tecnocracia pro-SIMCE omitió las principales demandas del movimiento estudiantil y únicamente promovió la introducción de cambios cosméticos al SIMCE. En este sentido, estos activistas indican que una de las líneas de investigación promovidas más fuertemente desde el Estado (la cual se centra en el análisis de cómo diferentes variables influyen en los resultados del alumnado en la prueba SIMCE), sirve como mecanismo para cooptar el poder transformativo de la investigación⁷², aunque otras investigaciones matizan o cuestionan esta idea⁷³.

Finalmente, y relacionado con estos puntos, el segundo aspecto de la narrativa identitaria se refiere a la autonomía organizativa e ideacional de la campaña respecto del mundo político y del mundo corporativo. Tal como señalan tres activistas, los boicots a la prueba promovidos por la campaña AaS (que se describen en la siguiente sección) son un

⁷¹ Iván Salinas, “¡Ya Basta! No + SIMCE”, *El quinto poder*, 15 de agosto, 2013.

⁷² Inzunza, *op. cit.*, 2016, 1-22.

⁷³ Cristóbal Villalobos, Alejandro Band, Marioly Torres y Soledad González, “Lógicas y modos de producción de conocimiento en política educativa. Análisis de la investigación producida en Chile (2000-2011)”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 33:11, 2016, 9-32.

ejemplo de “organización, autonomía, e insurrección frente a políticas neoliberales que, según los mismos estudiantes, han tergiversado tan profundamente el sentido de la educación”⁷⁴. Esta importancia de la autonomía implica, fundamentalmente, un alejamiento de los partidos políticos tradicionales, ya que serían estos los que han permitido “la vigencia de los consensos de las elites, que implicaron que las nuevas propuestas no se desmarcan del marco neoliberal”⁷⁵.

A continuación, se analiza cómo las identidades y las formas de organización de la campaña condicionaron el actuar del movimiento AaS. En particular, se examinan las razones y motivaciones que explican la elección de determinados repertorios de acción colectiva en distintas etapas de la campaña y la reflexividad de las y los activistas respecto de los factores que condicionaron su eficacia política en distintos contextos.

Acciones de resistencia y construcción de alternativas

En el momento de su nacimiento, la campaña AaS estableció dos objetivos estratégicos: “a) reunir a estudiantes, padres y madres, maestros, directores de escuelas, académicos y políticos para enfrentar las consecuencias negativas del SIMCE y, b) construir democráticamente un nuevo sistema de evaluación definiendo a la educación como un derecho social”⁷⁶. A pesar de que, desde su surgimiento, la campaña AaS ha empleado distintas formas de protesta para lograr sus objetivos, lo cierto es que éstas han ido variando a lo largo del tiempo. En este sentido, la literatura sobre movimientos sociales señala que la elección de los repertorios de acción colectiva acostumbra a estar mediada por la problemática a la que pretende hacer frente el movimiento social, la coyuntura política en la que se inserta, y la disponibilidad de recursos materiales y humanos para llevar a cabo la protesta⁷⁷.

En el caso de la campaña AaS, los factores mencionados anteriormente influyeron en diferentes niveles en la toma de decisiones de sus miembros. De hecho, tal y como señala uno de sus activistas, como consecuencia de la dispersión geográfica de sus miembros, en los inicios de la campaña AaS se identificó la necesidad de desplegar la organización en Chile con el fin de poder sostener las acciones en el país. Asimismo, en ese momento, el grupo de activistas era consciente que sólo podía desplegar acciones que se pudieran llevar a cabo a distancia⁷⁸.

Partiendo de la limitación anterior, las personas que participaban en la campaña coincidieron en la idoneidad de desarrollar acciones de información y sensibilización de la población, para combatir el sentido común hegemónico que encarnaba el SIMCE⁷⁹. Entre las

⁷⁴ Inzunza, *op. cit.*, 2014, p. 4.

⁷⁵ *Ibid. op. cit.*, 2014, p.1.

⁷⁶ *Ibid. op. cit.*, 2017, p.26.

⁷⁷ Verger, *op. cit.*, 2009, 91-109.

⁷⁸ Rosa, *op. cit.*, 2015

⁷⁹ Entrevista n° 2, *op. cit.*; Inzunza, *op. cit.*, 2017, 25-29; Rosa, *op. cit.*, 2015.

acciones de sensibilización que se llevaron a cabo durante esta etapa destacan “la elaboración de declaraciones públicas, notas de prensa, cartas a los medios de comunicación y contacto con sitios críticos de internet”⁸⁰. Las acciones de sensibilización se iniciaron con la publicación de dos artículos: el *Manifiesto contra la Estandarización Educacional* y las *7 razones para oponerse al SIMCE*⁸¹. El objetivo de estas acciones no era otro que el de socializar e instalar la idea del SIMCE (y la estandarización educativa) como problema político.

Además de las actividades anteriormente descritas, la difusión de sus discursos a través de las redes sociales (como Twitter y Facebook) fue absolutamente fundamental⁸². Los activistas utilizaron hábilmente estas plataformas no sólo para difundir sus publicaciones, sino también para interpelar a sus adversarios políticos (que incluyen tanto a las autoridades públicas, como a personas de think tanks y del mundo académico que eran favorables y defendían el SIMCE como instrumento de evaluación). En este sentido, la actividad de la campaña en la red fue calificada por los propios activistas como muy intensa y efectiva⁸³. Esta eficacia habría estado dada por la combinación de la experiencia que tenían algunas personas activistas en temas comunicacionales, junto con las oportunidades que brindaban las redes sociales para propagar sus mensajes e incrementar su capacidad de movilización:

“teníamos gente que venía por ejemplo de haber trabajado en comunicación con los pingüinos, o en el 2011, como que ellos sabían un poco de cómo gestionar eso... recibíamos... o sea, Facebook también fue como una oportunidad única que nos permitió como extendernos y lograr tener seguidores, y tener relación con gente, invitar gente de otros lados que nos pudiesen contactar, y eso también como que las redes sociales ayudó”⁸⁴.

Asimismo, las acciones que llevaban a cabo otros movimientos sociales en contra de las pruebas estandarizadas en países como Estados Unidos sirvieron de fuente de inspiración para diseñar ciber-acciones en el contexto chileno, tal como nos relata un activista:

“era bien intuitivo, pero igual... basándonos un poco en lo que hacía por ejemplo la gente de United Opt Out, en Estados Unidos se formó una comunidad que se llamaba “The Badass teachers association”, los bads, que también fue como bien activo durante mucho tiempo

⁸⁰ Inzunza, *op. cit.*, 2017, p. 26.

⁸¹ Rosa, *op. cit.*, 2015; Entrevista n°2, *op. cit.*

⁸² Javier Inzunza, “El mal de la medición estandarizada y estrategias para superarla (La experiencia Chilena). Intercambio, British Columbia, 7, 2015, 27-30; Montero, *op. cit.*, 2018, 174-195.

⁸³ Inzunza *op. cit.*, 2016, 1-22.

⁸⁴ Entrevista n° 2, *op. cit.*

como empleando a profesores que estaban como descontentos con la trayectoria del sistema e ir generando acciones mediáticas”⁸⁵.

Las acciones de sensibilización llevadas a cabo durante esta primera etapa permitieron el reconocimiento del movimiento como un actor y/o interlocutor válido y creíble, y sus discursos y acciones empezaron a considerarse como hechos noticiables y a aparecer frecuentemente en los principales medios de comunicación del país⁸⁶. Ligado a esta campaña comunicacional, se desplegaron acciones que buscaron que personalidades del mundo académico, político y artístico denunciaran los efectos negativos derivados de la aplicación de la prueba SIMCE en distintos ámbitos⁸⁷.

En paralelo, también desplegaron distintas estrategias semióticas, buscando que la narrativa contra las pruebas estandarizadas penetrara el sentido común de la población. Una de las acciones comunicativas más exitosa fue la de “tomar el personaje de *El Principito* de *Antoine de Saint Exupery* como un representante de la campaña, quien unido a los voceros llevó una carta al Ministerio de Educación”. Esta carta contaba con el apoyo de actores sociales relevantes (diputados, senadores, dirigentes del movimiento estudiantil, representantes del mundo académico, etc.) y, entre otras cosas, solicitaba el cambio de la legislación vigente y poner fin a las consecuencias asociadas a los resultados del SIMCE⁸⁸.

Mediante la estrategia de asociar el SIMCE a la imagen del Principito, los activistas querían trasladar el mensaje que “lo esencial es invisible al SIMCE”⁸⁹, esto es, señalar que “lo más importante de la educación es invisible a la prueba”. Desde la perspectiva de los propios activistas, este conjunto de actividades de sensibilización y presión desarrolladas por la campaña AaS, junto con otros factores contextuales (como el aumento del número de pruebas), favorecieron la introducción del SIMCE en el centro de la agenda política, lo que conllevó, entre otras cosas, a la creación de una comisión para revisar y discutir el modelo de evaluación basado en el SIMCE. Sin embargo, a pesar de incluir a docentes y otros actores sociales -incluyendo representantes de la campaña- las resoluciones adoptadas por la comisión no alteraron en ningún caso la “lógica de estandarización, control, presión y categorización, si bien se declaró una oposición a la publicación de rankings de escuelas”⁹⁰.

En el año 2015 la campaña promovió la adopción de acciones directas disruptivas contra la prueba SIMCE. Estas acciones cristalizaron en la realización de un boicot, con el apoyo de las organizaciones estudiantiles, que se llevó a cabo en cerca de medio centenar de liceos. La estrategia del boicot a la prueba estandarizada se inspiraba en las acciones del sindicato de profesores de Chicago (CTU)⁹¹. La preparación de estas acciones implicó trabajar activamente con las comunidades escolares. A nivel discursivo, el foco “apuntó a

⁸⁵ *ibid*, *op. cit.*

⁸⁶ Inzunza, *op. cit.*, 2017, 25-29; ver también: Montero, *op. cit.*, 2018, 174-195.

⁸⁷ *ibid*, *op. cit.*, 2016, 1-22.

⁸⁸ *ibid*, *op. cit.*, 2017, p.27.

⁸⁹ Entrevista n° 4, activista de Alto al SIMCE, 20 de noviembre de 2019.

⁹⁰ Inzunza, *op. cit.*, 2017, p. 27.

⁹¹ Entrevista n° 2, *op. cit.*

sensibilizar sobre los efectos adversos de la prueba”. En este contexto, los y las activistas fueron invitadas a distintas universidades y establecimientos educacionales, y lograron ampliar el movimiento con la creación de nuevas mesas en diferentes regiones de Chile⁹². Según relata uno de los activistas, una de las condiciones necesarias para el éxito de este tipo de acciones consiste en la alineación de los intereses de los distintos actores escolares (estudiantes, docentes, directivos y familias):

“una cosa que era super importante cuando ellos hacían boicot, por ejemplo, a las pruebas estandarizadas, y lo vimos en varios lugares... era que se requería como que los padres y los docentes estuvieran como en la misma página que los estudiantes... los tres actores como más importantes todos convencidos como del sentido político del boicot”⁹³.

Sin embargo, a pesar de que la convocatoria de los boicots tuvo cierto éxito a nivel de adhesión y de difusión de las acciones de protesta a través de las redes sociales, lo cierto es que el apoyo dentro de los establecimientos educacionales no fue en general compartido, y se tensionaron las comunidades escolares⁹⁴. A pesar de contar con un apoyo importante de los estudiantes, las familias y los directivos y docentes no se apropiaron suficientemente del sentido político de la protesta. Las tensiones en el interior de los liceos derivaron en una ola represiva contra los estudiantes que fue liderada por algunas autoridades locales y directivos⁹⁵. Asimismo, en algunas comunidades escolares también se produjeron divisiones entre docentes y estudiantes, ya que el boicot tuvo consecuencias materiales negativas para los docentes, que perdieron el bono de excelencia pedagógica ligado a los resultados en las pruebas estandarizadas:

“en otros espacios, como por ejemplo el Instituto Nacional, donde algunos estudiantes hicieron boicot, los profesores perdieron una de las cosas que hace el SIMCE acá, como dar altas consecuencias, como que está ligado a un premio que se llama la excelencia pedagógica. Los profesores perdieron esa excelencia pedagógica y se fueron contra sus estudiantes. La excelencia pedagógica es como no se un millón y tanto al año más como profe que en términos de sueldo de profesores es harto”⁹⁶.

⁹² Inzunza, *op. cit.*, 2017, p. 28.

⁹³ Entrevista n° 2, *op. cit.*

⁹⁴ Inzunza, *op. cit.*, 2017, 25-29

⁹⁵ Entrevista n° 2, *op. cit.*; Inzunza, *op. cit.*, 2017, 25-29

⁹⁶ Entrevista n° 2, *op. cit.*

Lo anterior confirma lo observado por otros investigadores previamente, esto es, que una vez instalados los sistemas de RdC basados en pruebas estandarizadas, resulta extremadamente complicado desmantelarlos debido a que estos instrumentos de política crean fuertes intereses entre grupos sociales internos y externos (como la industria de las pruebas) a las comunidades escolares⁹⁷.

Por último, la campaña AaS también ha destacado por su labor en la construcción de alternativas al sistema de evaluación existente. En la última etapa de la campaña, parte de su trabajo se ha centrado en el proyecto “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 U. de Chile”⁹⁸. En el marco de este proyecto, que tiene por objetivo crear un sistema de evaluación más contextualizado y participativo, desde la campaña AaS se ha estado trabajando en la línea de “trabajar los niveles intermedios” y tratar de “sistematizar las experiencias” que se producen a partir del proyecto⁹⁹, aunque este es un trabajo en curso.

Conclusiones

El análisis realizado ha indagado en los principales discursos, identidades y acciones del movimiento de resistencia a las políticas de RdC más importante en Chile: el Movimiento AaS. En términos de discurso, el movimiento AaS ha construido su marco discursivo o *frame* bajo la idea de que el SIMCE es un instrumento eminentemente político, que permite organizar y hacer funcionar el proceso de mercantilización del sistema educativo chileno y que posee importantes problemas de validación en términos técnicos, sociales y escolares, potenciando aspectos como la segregación escolar y la reducción del sentido de la calidad educativa. En términos de identidades, el movimiento AaS se ha constituido como una red nacional e internacional de activistas-investigadores, que con el paso de los años ha buscado ampliarse hacia otros movimientos y organizaciones sociales de profesores y estudiantes, a partir de procesos de alianza y convergencias basados en la idea de autonomía política, horizontalidad en su funcionamiento, un discurso anti-élite y un distanciamiento a la investigación educativa de corriente principal. Finalmente, en términos de las acciones, AaS ha centrado parte importante de su actuar en un componente comunicacional, buscando expandir su visión respecto de la RdC basada en pruebas externas y la estandarización educativa a través de un uso intensivo de las redes sociales, campañas masivas y un emergente trabajo de acción directa, que buscó generar una resistencia en liceos respecto del uso de las pruebas de evaluación estandarizadas.

Aunque analizadas de manera separada, todas estas características permiten entender los avances y limitaciones de la campaña AaS en su operar como movimiento

⁹⁷ Verger, *op. cit.*, 2019, 248-270.

⁹⁸ Cristián González, “La apuesta del municipio de Valparaíso para fortalecer la educación pública”, *Epicentro Chile*, 17 de octubre 2018.

⁹⁹ Entrevista n° 2, *op. cit.*

social. Considerando el marco conceptual de análisis, creemos que es posible reconocer a lo menos cuatro aspectos a considerar en este punto. En primer término, parece relevante destacar la identidad que el AaS construyó. Así, y a diferencia de otros movimientos sociales contra las pruebas estandarizadas como el *movimiento opt-out* que está formado por familias de clase media y por docentes¹⁰⁰, el movimiento Alto al SIMCE se constituyó (especialmente en los primeros años) a partir de identidades de jóvenes investigadores, estudiantes de postgrado y académicos, de los que una parte considerable vivían en el extranjero. Esta configuración influyó fuertemente en la identidad del movimiento, pero también tuvo importantes implicaciones prácticas, ya que puso en el centro de la construcción movimiental a un actor (los investigadores y académicos) frecuentemente alejados de los procesos de protestas del sistema educativo chileno¹⁰¹.

En segundo término, y relacionado con lo anterior, parte importante del actuar del movimiento AaS se centró en el despliegue de una política de articulación de actores centrada especialmente en el desarrollo de diversas campañas comunicacionales. Esto generó que el movimiento AaS contara con un fuerte impacto mediático, pero con poca base social, centrando su atención en los aspectos comunicacionales por sobre el trabajo territorial. Aunque recientes estudios han mostrado el impacto positivo del uso de redes sociales en los procesos de movilización estudiantil chilenos¹⁰², se ha indicado que este uso se amplifica cuando los medios digitales complementan la organización basal, no cuando la reemplazan. De esta manera, uno de los factores que dificultó el impacto político del movimiento AaS fue que, en las primeras etapas, no logró cimentar sus políticas de alianzas con estudiantes y docentes. Este hecho es relevante ya que, a lo menos en Chile, las formas de protesta más frecuentes requieren de la presencialidad y la acción directa, como las marchas y tomas¹⁰³. Asimismo, el impacto limitado de la estrategia del boicot se explica por las diferencias de intereses que existían entre los distintos actores escolares.

En tercer lugar, el movimiento AaS distinguió como foco principal, en términos del *framing* discursivo diseñado, la desnaturalización del SIMCE como instrumento político de medición orientado al mercado educativo y la demostración de una serie de deficiencias de este instrumento de RdC. Aunque no es objetivo de este artículo, pareciera ser que esta decisión permitió tener un cierto impacto procedimental, especialmente en la agenda mediática y política, pero no un gran impacto sustantivo, que se tradujera en un cambio de la política pública en el corto o mediano plazo. De esta forma, el impacto limitado del movimiento estuvo condicionado por su actuar y por su identidad, que privilegió la autonomía política y alejamiento de los centros de tomas de decisiones, generando una perspectiva de “outsider” del sistema político, lo que constituye una diferencia de, por

¹⁰⁰ Pizmony-Levy, *op. cit.*, 2016.

¹⁰¹ Villalobos, *op. cit.*, 2019.

¹⁰² Sebastián Valenzuela, Arturo Arriagada y Andrés Sherman, “The social media base of youth protest behavior: the case of Chile”, *Journal of Communication*, 62:2, 2012, 299-314.

¹⁰³ Villalobos, *op. cit.*, 2019.

ejemplo, la aproximación realizada por el movimiento estudiantil en la última década¹⁰⁴, aunque en los últimos años el movimiento ha participado más activamente en instancias institucionales, como los debates organizados por la Comisión de Educación del Senado en el año 2019 para discutir la temática del cierre de escuelas. a.

En cuarto lugar, el movimiento AaS fue hábil al entenderse como un continuador del ciclo de protestas de 2006 y 2011, que generaron una discusión nacional sobre el sentido y orientación del sistema educativo chileno que fue central para el nacimiento del movimiento. Esta habilidad, se alimentó adicionalmente, por la “novedad” que implicó la emergencia del gobierno de derecha después de 20 años. Aunque estos dos hechos generaron la ventana de oportunidad para el desarrollo en los primeros años del AaS, los cambios políticos operados por la siguiente coalición gobernante, la Nueva Mayoría, desplazaron el debate sobre el SIMCE a un lugar secundario en las agendas políticas y mediáticas. Tal como ha mostrado Palacios-Valladares y Ondetti parte importante de los esfuerzos de este gobierno estuvieron focalizados en traducir la agenda de protestas en una reforma educacional que consideró algunas de las principales críticas planteadas en 2006 y 2011, centrándose la discusión en aspectos como la inclusión educativa, las capacidades docentes o la gratuidad universitaria, sin permitir que las resistencias contra el accountability pudieran levantarse con mucha fuerza¹⁰⁵.

Aunque disímiles, todos estos aspectos permiten caracterizar al movimiento AaS como un movimiento social de resistencia a la estandarización educativa y muestran los condicionantes endógenos y exógenos que pueden haber influido en su trayectoria e impacto. Evidentemente, este esfuerzo investigativo debe considerarse como una primera aproximación, que permita profundizar de mejor forma en el conocimiento de los movimientos sociales de resistencia a las políticas de RdC en Chile y el mundo, incorporando aspectos no explorados en profundidad acá, como la relación entre academia y movimiento social, las consecuencias políticas, culturales y simbólicas del movimiento y la relación entre tipos de RdC y los procesos de resistencia que genera. Finalmente, el estallido social iniciado en octubre de 2019 parece que ha abierto una ventana de oportunidades políticas para las demandas de AaS, ya que el Colegio de Profesores, distintos alcaldes y otros actores sociales se han sumado a criticar la aplicación (o incluso a llamar al boicot) de esta prueba en el nuevo escenario social. Analizar la respuesta del Movimiento Alto al SIMCE a esta nueva situación que brinda la nueva coyuntura nacional será, por lo mismo, materia de interés social y académico futuro.

Bibliografía

¹⁰⁴ Sofía Donoso, “Outsider” and “Insider” strategies: Chile’s student movement, 1990-2014. Sofía Donoso y Marisa von Bulow (eds.), *Social movements in Chile. Organization, trajectories and political consequences*, New York, Palgrave-MacMillan, 2017, 65-98.

¹⁰⁵ Indria Palacios-Valladares, I y Gabriel Ondetti, “Student protest and the nueva mayoría reforms in Chile”, *Bulletin of Latin American Research*, 2018, 1-16.

Fuentes impresas

- Antoni Verger, “¿Por qué tienen éxito (o fracasan) los movimientos sociales? Ejemplos de las campañas en defensa de la educación pública”, Pere Polo y Antoni Verger (eds.). *Educación, globalización y sindicalismo*, Palma, Escola de Formació en Mitjans Didàctics, 2009, 91-109.
- Antoni Verger y Mario Novelli [coords.], *Campaigning for education for all: histories, strategies and outcomes of transnational advocacy coalitions in education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2012.
- Antoni, Verger, Clara Fontdevila y Adrián Zancajo, *The privatization of education: A political economy of global education reform*, New York, Teachers College Press, 2016.
- Antoni Verger y Lluís Parcerisa, “A Difficult Relationship: Accountability Policies and Teachers – International Evidence and Premises for Future Research”, Motoko Akiba y Gerald LeTendre (eds.). *International handbook of teacher quality and policy*, New York, Routledge, 2017, 241-254.
- 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*, 40:2, 2019, 248-270.
- Aquiles Chihu y Alejandro López, “La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci”, *Polis*, 3:1, 2007, 125-159.
- Benjamín Tejerina, B. “Los movimientos sociales y la acción colectiva. De la producción simbólica al cambio de valores”, Pedro Ibarra, P y Benjamín Tejerina [eds.], *Los movimientos sociales: Transformaciones políticas y cambio cultural*, Trotta: Madrid, 1998, 111-138.
- Charles Tilly, *Social Movements, 1768–2004*, Boulder, CO, Paradigm, 2004.
- Colin Hay, *Political Analysis. A critical introduction*, New York, Palgrave, 2002.
- Cristián Bellei, *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, LOM, 2015.
- Cristián Bellei, “Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 9:2, 2016, 232-247.
- Cristián Bellei, Pablo González y Juan Pablo Valenzuela, “Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional”, Cristián Bellei, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela, (eds.). *Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional*, Santiago, Pehuen Editores, 2010, 225-254.
- Cristián Bellei y Xavier Vanni, “The Evolution of Educational Policy in Chile 1980 – 2014”, Simon Schwartzman (Ed.). *Education in South America*, London, Bloomsbury Publishing, 2015, 179-200.
- Cristóbal Villalobos, “El campo educativo en Chile post-dictadura (1990-2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación”, Andrea Pinol (ed).

- Democracia versus neoliberalismo. 25 años de neoliberalismo en Chile*, Fundación Rosa Luxemburgo-ICAL, Santiago, 2016, 159-178.
- Cristóbal Villalobos, *Los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile posdictadura. Análisis de su evolución, principales características y factores relacionados*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2019.
- Cristóbal Villalobos, Alejandro Carrasco, Ernesto Treviño e Ignacio Wyman, "La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad" Alejandro Carrasco y Luis M. Flores (eds.), *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*, Santiago, Ediciones UC, 2019, 387-421.
- Cristóbal Villalobos, Alejandro Band, Marioly Torres y Soledad González, "Lógicas y modos de producción de conocimiento en política educativa. Análisis de la investigación producida en Chile (2000-2011)", *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 33:11, 2016, 9-32.
- David A. Snow, E. Burke Rochford, Steven Worden y Robert Benford, "Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation", *American Sociological Review*, 51, 1986, 464-81.
- Donatella Della Porta y Mario Diani, *The Oxford Handbook of Social Movements*. New York, Oxford Editions, 2015.
- Dough McAdam, John McCarthy y Mayer Zald, "Social Movements", Neil Smelser (ed.), *Handbook of Sociology*, Newbury Park, CA, Sage Publications, 1988, 695-737.
- Ernesto Treviño, Alejandro Carrasco, Cristóbal Villalobos y María Jesús Morel, "Financiamiento de la educación escolar en Chile. La reforma estructural pendiente". Alejandro Carrasco y Luis Flores, L. (eds.), *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*, Santiago: Ediciones UC, 2019, 505-540.
- Geo Saura, José Luis Muñoz-Moreno, Julián Luengo-Navas y José Manuel Martos, "Protestando en Twitter: Ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública", *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 25:53, 2017, 39-48.
- Gregory Elacqua, "The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile", *International Journal of Educational Development*, 32:3, 2012, 444-453.
- Indria Palacios-Valladares, I y Gabriel Ondetti, "Student protest and the nueva mayoría reforms in Chile", *Bulletin of Latin American Research*, 2018, 1-16.
- Ingrid Helgøy y Anne Homme, "Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden", *European Educational Research Journal*, 6:3, 2007, 232-249.
- Jack Andrew Goldstone y Charles Tilly, "Threat (and Opportunity): Popular action and state response in the dynamics of contentious action". Ronald Aminzade, Jack Andrew Goldstones, Doug McAdam, Elizabeth J. Perry, William Sewell, Sidney Tarrow y Charles Tilly (eds.), *Silence and Voice in the Study of Contentious Politics*, New York, Cambridge University Press, 2001, 179-194.

- Javier Campos-Martínez y Patricia Guerrero, "Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile", *Cadernos CEDES Campinas*, 36:100, 2016, 355-374.
- Javier Campos-Martínez, Francisca Corvalán y Jorge Inzunza, "Following the development and legitimation of the Chilean System School Quality Measurement (SIMCE)", Wayne Au, W. y Joseph Ferrare, (eds.), *Mapping Corporate Educational Reform: Powers and Policy Networks in Neoliberal State*, New York, Routledge, 2015, 106-125.
- John E. Chubb y Terry M. Moe, "Politics, markets, and the organization of schools", *American Political Science Review*, 82:4, 1988, 1065-1087.
- John McCarthy y Mayer Zald, "The Enduring Vitality of the Resource Mobilization Theory of Social Movements", Jonathan Turner (ed.), *Handbook of Sociological Theory*, Nueva York-Londres, Springer, 2001, 533-565.
- 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, 1-22.
- Juan Pablo Valenzuela y Carmen Montecinos, "Structural reforms and equity in Chilean schools", *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2017, 1-25.
- Lluís Parcerisa y Alejandra Falabella, "La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno", *Education Policy Analysis Archives*, 25, 2017, 1-24.
- Loreto Montero, Cristián Cabalín y Lionel Brossi, "Alto al SIMCE. The campaign against standardized testing in Chile", *Postcolonial Directions in Education*, 7:2, 2018, 174-195.
- Manuel António Garretón, *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado*, Santiago, ARCIS-CLACSO, 2011.
- Mark Bovens, M, "Analysing and assessing accountability: a conceptual framework", *European law journal*, 2007, 13:4, 447-468.
- María Teresa Florez, "Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE", *Psicoperspectivas*, 14:3, 2015, 31-44.
- Mauricio Pino, "Los valores que sustentan el SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada", *Revista docencia*, 52, 2014, 15-29.
- Mauricio Pino, "Parents' defense of their children's right to education: Resistance experiences against public school closings in Chile", *Education, Citizenship and Social Justice*, 10:3, 2015, 254-265.
- 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*, 36:100, 2016, 337-354.
- Oren Pizmony-Levy y Ashley Woolsey, "Politics of education and teachers' support for high-stakes teacher accountability policies", *Educational Policy Analysis Archives*, 25:87, 2017, 1-31.
- Pasi Sahlberg, "The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling", Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard y Antoni Verger (eds.), *The Handbook of Global Education Policy*, West Sussex, Wiley-Blackwell, 2016, 128-144.

- Ricardo Rosa y Joao Rosa, *Capitalism's Educational Catastrophe: And the Advancing Endgame Revolt!*, New York, Peter Lang, 2015.
- Rodrigo Asún, Lidia Yañez-Lagos, Cristóbal Villalobos y Claudia Zúñiga-Rivas, "Cómo investigan las ciencias sociales temas de alta contingencia política. El caso del movimiento estudiantil chileno", *Cinta de Moebio*, 65, 2019, 235-253.
- Sam Marullo, "Leadership and membership in the nuclear freeze movement: A specification of Resource Mobilization Theory", *The Sociological Quarterly*, 29:3, 1988, 407-427.
- Sidney Tarrow, S, *Power in Movement: Social Movements in Contentious Politics*, New York, Cambridge University Press, 2011.
- Sebastián Valenzuela, Arturo Arriagada y Andrés Sherman, "The social media base of youth protest behavior: the case of Chile", *Journal of Communication*, 62:2, 2012, 299-314.
- Sofía Donoso, "Outsider" and "Insider" strategies: Chile's student movement, 1990-2014. Sofía Donoso y Marisa von Bulow (eds.), *Social movements in Chile. Organization, trajectories and political consequences*, New York, Palgrave-MacMillan, 2017, 65-98.
- Stephanie Abraham, Beth Wassell, Kathryn McGinn y Nancy Vitalone-Racarro, "Counter engagement: parents refusing high stakes testing and questioning in the era of the common core", *Journal of Education Policy*, 2018, 1-25.
- Pedro Ibarra, Salvador Martí, y Ricard Gomà [coords.], *Creadores de democracia radical. Movimientos sociales y redes de políticas públicas*, Barcelona, Icaria, 2002.
- Verónica Cabezas, Hernán Hochschild, y María Paz Medeiros, (2019), "Los desafíos pendientes en la ejecución de la nueva política docente: ¿es suficiente con la ley?", Alejandro Carrasco y Luis M. Flores (eds.), *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. Santiago, Ediciones UC, 2019, 29-68.

Fuentes electrónicas

- Antoni Verger, Mauro Moschetti y Clara Fontdevila, C, *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*, Barcelona, Internacional de la Educación, 2017. Disponible en: [www://worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/15653/la-privatizaci%C3%B3n-educativa-en-am%C3%A9rica-latina-%E2%80%93-una-cartograf%C3%ADa-de-pol%C3%ADticastendencias-y-trayectoria](http://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/15653/la-privatizaci%C3%B3n-educativa-en-am%C3%A9rica-latina-%E2%80%93-una-cartograf%C3%ADa-de-pol%C3%ADticastendencias-y-trayectoria) Acceso en: 10 julio 2019.
- Cristián González, "La apuesta del municipio de Valparaíso para fortalecer la educación pública", *Epicentro Chile*, 17 de octubre 2018. Disponible en: <https://www.epicentrochile.com/2018/10/17/la-apuesta-del-municipio-de-valparaiso-para-fortalecer-la-educacion-publica/> Acceso: 18 agosto 2019.
- Iván Salinas, "¡Ya Basta! No + SIMCE, *El quinto poder*, 15 de agosto, 2013. Disponible en: <https://www.elquintopoder.cl/educacion/ya-basta-no-simce-3/> Acceso en: 5 julio 2019.

- Iván Salinas y Jorge Inzunza, “¿Por qué Alto Al SIMCE? Razones Humanas, Políticas y Pedagógicas”, *Perspectiva: revista digital docente*, 2013. Disponible en: <https://revistaperspectiva.cl/opinion-12/> Acceso en: 3 agosto 2019.
- Jorge Inzunza, “El mal de la medición estandarizada y estrategias para superarla (La experiencia Chilena)”, *Intercambio, British Columbia*, 7, 2015, 27-30. Disponible en: <http://idea-network.ca/wp-content/uploads/2015/04/El-mal-de-la-medicin%C3%B3n-estandarizada.pdf> Acceso en: 15 julio 2019.
- Jorge Inzunza, Iván Salinas, Javier Campos, Francisca Corbalán, Paulina Contreras y Eduardo Santa Cruz, “Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile”, *Ciper*, 2013. Disponible en: <http://ciperchile.cl/2013/08/29/manifiesto-para-superar-laestandarizacion-educativa-en-chile/> Acceso en: 10 de septiembre 2019.
- Jorge Inzunza, Iván Salinas y Javier Campos, “Rutas, límites y aprendizajes de la Campaña Alto al SIMCE en Chile”, *Intercambio, British Columbia*, 9, 2017, 25-29. Disponible en: <http://es.idea-network.ca/intercambio/nueva-edicion-revista-intercambio> Acceso en: 15 julio 2019.
- Jorge Inzunza, Mauricio Pino y Gonzalo Oyarzún, “La estandarización educacional en Chile”, *Red SEPA*, 2014. Disponible en: <http://es.idea-network.ca/investigaciones/la-estandarizacion-educacional-en-chile-alto-al-simce> Acceso en: 20 septiembre 2019.
- Oren Pizmony-Levy y Nancy G. Saraisky, *Who opts out and why? Results from a national survey on opting out of standardized tests*, Teachers College, Columbia University, 2016. Disponible en: https://www.tc.columbia.edu/media/news/docs/Opt_Out_National-Survey----FINAL-FULL-REPORT.pdf Acceso en: 15 julio 2019.

Fuentes orales:

- Entrevista n° 1, activista de Alto al SIMCE, 13 de marzo de 2016.
- Entrevista n° 2, activista de Alto al SIMCE, 5 de mayo de 2019.
- Entrevista n° 3, activista de Alto al SIMCE, 19 de noviembre de 2019.
- Entrevista n° 4, activista de Alto al SIMCE, 20 de noviembre de 2019.