

**NÚMERO ESPECIAL**  
**Movimientos Anti-Estandarización y Opt-Out Testing en Educación:  
Resistencia, Disputas y Transformación**

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



**aape | epaa**

Arizona State University

Volumen 30 Número 133

6 de septiembre 2022

ISSN 1068-2341

**¿Por Qué Tienen Éxito (o Fracasan) los Movimientos Opt-Out en Sistemas de Rendición de Cuentas con Bajas Consecuencias? Un Estudio de Caso de la Red de Escuelas Insumisas en Cataluña**

*Lluís Parcerisa*

Universidad de Barcelona

*Marcel Pagès*

Universidad de Girona

*Andreu Termes*

Universidad Autónoma de Barcelona



*Jordi Collet-Sabé*

Universidad de Vic - UCC

**Citation:** Parcerisa, L., Pagès, M., Termes, A., & Collet-Sabé, J. (2022). ¿Por qué tienen éxito (o fracasan) los movimientos opt-out en sistemas de rendición de cuentas con bajas consecuencias? Un estudio de caso de la Red de Escuelas Insumisas en Cataluña. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(133). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6330> Este artículo es parte del número especial *Movimientos Anti-Estandarización y Opt-Out Testing en Educación: Resistencia, Disputas y Transformación*, editado por Javier Campos-Martínez, Alejandra Falabella, Jessica Holloway y Diego Santori.

**Resumen:** La evaluación externa de las escuelas basada en los resultados de los estudiantes es una política controvertida entre la comunidad educativa. En diferentes países han surgido movimientos de oposición a las pruebas estandarizadas, especialmente en aquellos contextos con sistemas de *high-stakes accountability*. Sin embargo, este fenómeno no se ha estudiado en sistemas de *soft accountability*. Este artículo analiza las razones que explican la emergencia y el éxito (o no) del movimiento de “escuelas insumisas” en Cataluña, entendido como un movimiento anti-estandarización en un sistema de *soft accountability*. Para ello, adoptamos el estudio de caso como estrategia metodológica, a partir de la triangulación de entrevistas semiestructuradas con activistas ( $n=14$ ), actores clave ( $n=3$ ), y análisis de prensa y documentos ( $n=25$ ). Los resultados arrojan luz sobre la emergencia y naturaleza del movimiento, su estructura de oportunidades, los marcos discursivos y los repertorios de acción colectiva. Nuestros resultados muestran cómo los instrumentos de rendición de cuentas adquieren ‘vida propia’ más allá de su diseño. De este modo, el movimiento de escuelas insumisas en Cataluña identifica riesgos y efectos adversos similares a los identificados en sistemas *high-stakes*, desplegando un repertorio de acción colectiva y marcos discursivos parecidos a otros movimientos anti-estandarización emergentes.

**Palabras clave:** movimiento opt-out; rendición de cuentas de bajo riesgo; pruebas estandarizadas; movimientos sociales; política educativa

### **Why do opt out movements succeed (or fail) in low-stakes accountability systems? A case study of the Network of Dissident Schools in Catalonia**

**Abstract:** External and standardized assessments based on student results are a contested education policy among school actors. Movements of opposition have emerged in different countries, especially in those contexts with high-stakes accountability systems. However, this phenomenon has not been analyzed in soft accountability systems. The objective of this article is to study the opt-out movement in Catalonia, understood as an anti-standardization movement in a system of soft accountability. In order to do so, we adopt the case study approach as a methodological strategy, based on the triangulation of semi-structured interviews with activists ( $n=14$ ), key stakeholders ( $n=3$ ), and document and press analysis ( $n=25$ ). The results shed light on the emergence and nature of the movement, its opportunity structures, the discursive frames and the repertoires of collective action. Our results show how accountability instruments have a ‘life of their own’ beyond their policy design. In this sense, the opt-out movement in Catalonia identifies potential risks and adverse effects similar to those reported in high-stakes systems, developing a repertoire of collective action and discursive frames similar to other emerging anti-standardization movements in high-stakes contexts.

**Keywords:** opt-out movement; low-stakes accountability; standardized tests; social movements; education policy

### **Por que os movimentos opt-out em sistemas de responsabilização de baixa consequência são bem-sucedidos (ou fracassam)? Um estudo de caso da Rede de Escolas Desobedientes na Catalunha**

**Resumo:** Avaliações externas e padronizadas com base nos resultados dos alunos são uma política educacional contestada entre os atores da escola. Movimentos de oposição surgiram em diferentes países, especialmente em contextos com sistemas de *high-stakes accountability*. No entanto, esse fenômeno não foi analisado em sistemas de responsabilização *soft*. Este artigo analisa as razões que explicam o surgimento e o sucesso (ou não) movimento *Opt Out* na Catalunha, entendido como um movimento anti-padronização em um sistema de *soft accountability*. Para tanto, adotamos a abordagem do estudo de caso como estratégia metodológica, a partir da triangulação de entrevistas

semiestructuradas com ativistas ( $n = 14$ ), principais stakeholders ( $n = 3$ ) e análise documental e de imprensa ( $n = 25$ ). Os resultados lançam luz sobre a emergência e a natureza do movimento, sua estrutura de oportunidades, as estruturas discursivas e os repertórios de ação coletiva. Nossos resultados mostram como os instrumentos de responsabilidade têm uma 'vida própria' além de sua concepção de política. Nesse sentido, o movimento de *opt out* na Catalunha identifica potenciais riscos e efeitos adversos semelhantes aos relatados em sistemas de alto risco, desenvolvendo um repertório de ação coletiva e estruturas discursivas semelhantes a outros movimentos anti-padronização emergentes em contextos *high-stakes*.

**Palavras-chave:** movimento de *opt-out*; prestação de contas de baixo risco; testes padronizados; movimentos sociais; política educacional

## ¿Por Qué Tienen Éxito (o Fracasan) los Movimientos Opt-Out en Sistemas de Rendición de Cuentas con Bajas Consecuencias? Un Estudio de Caso de la Red de Escuelas Insumisas en Cataluña

En las últimas décadas, se ha intensificado la difusión de las pruebas de evaluación estandarizadas y los sistemas de rendición de cuentas (RdC) a escala mundial (Ball et al., 2017; Holloway et al., 2017). Sin embargo, en algunos países, la adopción de estos instrumentos ha desencadenado resistencias por parte de la comunidad educativa. Entre otras iniciativas, el uso e intensificación de pruebas de evaluación estandarizadas ha favorecido la emergencia de nuevos movimientos sociales liderados mayoritariamente por familias, como el denominado *opt-out movement* en Estados Unidos<sup>1</sup> (Lingard & Hursh, 2019; Wang, 2017) o la campaña *Let Our Kids be Kids* en Inglaterra (Sibley-White, 2019). En Chile, el movimiento anti-estandarización lo organizaron académicos-activistas que impulsaron la campaña *Alto al SIMCE* (Campos-Martínez & Guerrero, 2016; Montero et al., 2018; Pino et al., 2016). El presente artículo tiene por objetivo examinar los factores que han favorecido y/o dificultado la emergencia, la consolidación y el éxito (o fracaso) del movimiento *opt out* en un contexto de RdC *low-stakes*.

A diferencia de los países mencionados anteriormente, con larga trayectoria en el uso de pruebas estandarizadas asociadas a sistemas de RdC *high-stakes* (Falabella & Ramos Zincke, 2019; Santori, 2020), el caso de España, y el de Cataluña en particular, se caracteriza por tener una trayectoria más corta y errática y por un sistema de RdC *low-stakes*. Precisamente la reciente adopción de estos mecanismos externos de RdC en Cataluña se vincula a una reforma global de mayor alcance sobre la gobernanza del sistema educativo, inspirada en la Nueva Gestión Pública (Verger et al., 2015). Esta reforma incluye la evaluación de los resultados de los estudiantes a través de una prueba estandarizada que se aplica anualmente a todos los centros educativos de educación primaria y secundaria. En este contexto, durante el curso escolar 2014-2015 surgió la Red de Escuelas

---

<sup>1</sup> En base a una encuesta llevada a cabo en 47 estados y que contó con 1.641 participantes, Pizmony-Levy y Green-Saraisky (2016) señalan que, en Estados Unidos, el perfil social típico de los y las activistas del movimiento *opt out* responde a personas blancas, casadas, con elevado capital cultural, "políticamente liberales, "cuyos hijos [e hijas] asisten a la escuela pública y cuyos ingresos familiares medios están muy por encima del promedio nacional". En Estados Unidos, las personas que participan en el movimiento *opt out* lo hacen para protestar contra los sistemas de RdC *high-stakes* pero también como una muestra de rechazo hacia sus efectos indeseados en la enseñanza y en el currículum y/o para protestar contra la creciente privatización y comercialización de la educación (p. 6). Más allá del boicot, las personas participantes también destacan por su activismo en y a través de las redes sociales y por llevar a cabo acciones de persuasión y de presión política (Pizmony-Levy & Green-Saraisky, 2016).

Insumisas en Cataluña (XEI, por su acrónimo en catalán), que logró organizar boicots en más de 80 escuelas y el apoyo de más de 1700 familias (Collet-Sabé & Ball, 2020). Contrariamente al creciente número de investigaciones sobre los movimientos de resistencia frente a las pruebas estandarizadas en países con sistemas de RdC *high-stakes* (Campos-Martínez y Guerrero, 2016; Currin et al., 2019; Johnson & Slekar, 2014; Supovitz et al., 2016), los que emergen en países como España con sistemas de *soft* accountability han sido poco explorados. Así, Rogero-García et al. (2014) estudiaron la trayectoria de la Marea Verde, el movimiento social contra los recortes en educación nacido a principios de los 2010, presente sobre todo en la Comunidad de Madrid. En una línea similar, Saura et al. (2017) analizaron sus estrategias de comunicación en red para oponerse a la mercantilización, privatización y estandarización de la educación. En Cataluña, algunas investigaciones exploraron las motivaciones de las familias para participar en el boicot a las pruebas siguiendo un enfoque Foucaultiano (Collet-Sabé & Ball, 2020). A diferencia de las investigaciones precedentes, el presente estudio busca arrojar luz sobre el fenómeno desde la teoría del proceso político (Della Porta & Diani, 2011; McAdam et al., 2003), que integra distintas perspectivas que permiten comprender la economía política de los movimientos sociales, explorando la relación dialéctica entre los factores estructurales y los elementos internos de las organizaciones del movimiento social. Para ello partimos del análisis de tres dimensiones de análisis clave: los factores contextuales (Hay, 2002) que facilitaron la emergencia y consolidación de la XEI en Cataluña; sus racionalidades y marcos discursivos (Benford & Snow, 2000); y los repertorios de acción colectiva y sus diversos impactos (Tarrow, 1993). A nivel metodológico, esta investigación sigue el enfoque del estudio de caso (Yin, 2009) para estudiar la XEI en Cataluña. En concreto, combinamos entrevistas semiestructuradas con activistas ( $n=14$ ) y actores clave ( $n=3$ ), con el análisis de noticias de prensa ( $n = 14$ ) y documentos producidos por el mismo movimiento social ( $n = 11$ ).

El artículo se estructura como sigue: en primer lugar, presentamos el marco teórico, que se basa en la teoría del proceso político. En segundo lugar, se describe el contexto de reformas de austeridad y gerenciales que facilitó la emergencia de la XEI para combatir la estandarización educativa y la mercantilización de la educación. En tercer lugar, se describe la metodología del estudio, basada en un estudio de caso cualitativo. Finalmente, se presentan los principales resultados de la investigación y las conclusiones.

### **Movimientos Sociales y Acción Colectiva en el Campo Educativo: Una Aproximación desde la Teoría del Proceso Político**

La presente investigación se inspira en la teoría de movimientos sociales y, más concretamente, se basa en el enfoque del proceso político. Este enfoque captura algunas de las principales aportaciones de autores como Tarrow (1998), McAdam, McCarthy y Zald (1999) y Della Porta y Diani (2011) y analiza dimensiones internas y externas de los movimientos sociales, incluyendo: a) el contexto, b) las estrategias comunicativas y los *frames* discursivos, c) los repertorios de acción colectiva de los movimientos sociales.

En primer lugar, el contexto en el que operan los movimientos sociales es determinante, no sólo en su capacidad de influencia y la facilidad para introducir nuevos temas en la agenda política, sino que también puede condicionar sus alianzas, discursos y acciones (Hay, 2002; Verger, 2008; Verger & Novelli, 2012). El contexto engloba elementos como las jerarquías existentes entre los distintos actores sociales, los valores dominantes y la denominada estructura de oportunidades políticas (Ibarra, 2005; Neveu, 2006; Verger, 2008; Tarrow, 2012). La estructura de oportunidades políticas (EOP), permite capturar aquellos factores y condiciones políticas que caracterizan el entorno en el que actúan los movimientos sociales y que contribuyen a facilitar y/o dificultar la

movilización social, la participación de la ciudadanía en la acción colectiva y el impacto en las políticas públicas (Ibarra et al., 2002). La EOP permite distinguir entre factores relacionales (modelo de relaciones que se tejen entre los movimientos sociales y los gobiernos y/u otros actores y lobbies), sistémicos (por ejemplo, el grado de apertura del sistema político), y temporales (contexto histórico en el que se desarrolla la acción colectiva; Kitschelt, 1986; Verger & Novelli, 2012).

En segundo lugar, la acción colectiva también alude a una dimensión simbólica, que es clave para entender su poder movilizador. Los marcos (o *frames*) interpretativos (McAdam et al, 1999) son cruciales ya que actúan como mediadores entre los factores estructurales y los organizativos de la acción colectiva. En este sentido, los marcos se refieren a “los significados compartidos y los conceptos mediante los cuales la gente tiende a definir su situación” (Ibarra et al., 2002, p. 43) y permiten que la ciudadanía pueda “entender y hablar de lo que sucede en el mundo con sentido” (Tejerina, 1998, p. 135). El diseño de los *frames* es crucial para garantizar su resonancia social, que viene definida por su “credibilidad y la prominencia” (Benford & Snow, 2000, p. 619). En consecuencia, para que un *frame* sea exitoso es necesario que este sea creíble “tanto en contenidos como en fuentes” y, por ende, que los actores encargados de su difusión social disfruten de una “sólida imagen pública” (Della Porta & Diani, 2011, p. 114). En términos generales, las investigaciones sobre movimientos sociales tienden a distinguir tres tipos de marcos de acción colectiva: los de diagnóstico, los motivacionales, y los de pronóstico (Snow & Benford, 1988). Los marcos de diagnóstico contienen información que permite identificar fácilmente el problema que se pretende resolver y sus causas. Los marcos motivacionales, intentan incentivar la participación de la población en las campañas, movilizaciones sociales y acciones desarrolladas por el movimiento social. Para ello, se requiere interpelar a la ciudadanía (o al grupo social al que se pretende movilizar) identificando claramente cuáles son los sujetos llamados a protagonizar el cambio social, aportando al mismo tiempo una retórica discursiva optimista y las razones que justifican la viabilidad de lograr el cambio en las políticas públicas (Benford & Snow, 2000). Finalmente, los marcos de pronóstico tienen por objetivo identificar las posibles soluciones y/o alternativas, así como el modo para lograr materializarlas (Verger, 2008). Básicamente, los marcos de pronóstico consisten en la generación de “hipótesis sobre nuevos patrones sociales, nuevas formas de regular relaciones entre los grupos y nuevas articulaciones del consenso y del ejercicio del poder” (Della Porta & Diani, 2011, p. 108).

En tercer lugar, las acciones de los movimientos sociales sirven para comunicar sus demandas, tejer relaciones de solidaridad y generar una identidad colectiva entre sus miembros (Tilly, 1986; 2008). Mediante el despliegue de sus repertorios de acción colectiva, además, los movimientos sociales pretenden reforzar la percepción positiva sobre las posibilidades de cambio, crear incertidumbre en el sistema político para introducir sus temas en la agenda política y favorecer la producción de cambios sustantivos en las políticas públicas (Ibarra et al., 2002). Los repertorios de acción colectiva que pueden desplegar los movimientos sociales incluyen un amplio abanico de acciones como, por ejemplo, acciones directas, de sensibilización, de presión política, etc. (Verger, 2008). Tradicionalmente, las acciones directas acostumbran a desarrollarse en el espacio público y persiguen visibilizar el conflicto y comunicar las reivindicaciones y demandas del movimiento social a la opinión pública. Dentro de esta tipología de acciones podemos distinguir aquellas consideradas como convencionales; las disruptivas y las innovadoras. Asimismo, los movimientos sociales pueden desarrollar tácticas de presión política de varias formas como, por ejemplo, a través de mecanismos jurídicos o trasladando sus demandas directamente a los representantes políticos del gobierno. La eficacia de las acciones de presión dependerá del nivel de apoyo social con el que cuente el movimiento, así como también del potencial argumental y la adecuación en términos jurídico-legales de sus reivindicaciones. Finalmente, las acciones de sensibilización se basan en la difusión de la información generada por el movimiento, en la cual se socializa su visión particular del mundo, así como la problemática que se encuentra en la raíz del conflicto político-social y sus causas. Esta

tipología de acciones incluye actividades diversas como, por ejemplo, la elaboración de comunicados de prensa, la dinamización de redes sociales (Twitter, Facebook, Youtube, etc.), la organización de mesas redondas, charlas y debates, etc. Generalmente, los movimientos sociales eligen uno u otro repertorio de acción en función de la problemática a la que se hace frente, la orientación político-ideológica del movimiento, los recursos disponibles y el contexto. Sin embargo, es importante señalar que estos repertorios son complementarios, de manera que, a menudo, los movimientos sociales combinan varios tipos de acciones para lograr sus objetivos (Verger, 2008; Verger & Novelli, 2012).

Este modelo conceptual y de análisis se utiliza para investigar la Red de Escuelas Insumisas a las pruebas estandarizadas en Cataluña, que emerge en un contexto de reformas de mercado y neoconservadoras que describimos a continuación.

## **Modernización Conservadora y Estandarización Educativa en el Sistema Educativo Español**

El estallido de la crisis económica global en el año 2007 tuvo consecuencias notables sobre los estados miembros de la Unión Europea (UE), y muy especialmente sobre los países del Sur como Grecia, Portugal, Italia y España. Cataluña es una de las regiones europeas que padeció un mayor impacto de las políticas de austeridad en educación. Éstas tuvieron un carácter selectivo, afectando de forma desproporcionada al sector público y a las políticas de equidad, en particular (Bonal & Verger, 2013, 2017; Bonal & Zancajo, 2016; Martínez-Celorio, 2015).

Posteriormente, a nivel estatal, el gobierno español combinó la implementación de políticas de austeridad con la promulgación de la reforma educativa de la LOMCE (Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa). Esta reforma promovió la consolidación de un modelo educativo basado en lo que Apple (2001) denomina la “modernización conservadora”. La LOMCE introducía elementos de re-centralización educativa y ataques a la inmersión lingüística (Barbeta & Termes, 2014), fuertemente inspirada por el *think thank* neoliberal y neoconservador FAES, vinculado al principal partido conservador en España (Olmedo & Grau, 2013; Saura, 2015). Con todo, esta reforma fue ampliamente cuestionada por varios sectores, convirtiéndose en especialmente impopular entre la comunidad educativa y la opinión pública catalana (Saura et al., 2017; Verger & Pagès, 2018). En este sentido, el gobierno de Cataluña y parte de la sociedad civil percibieron la LOMCE como una política de recentralización (Saura & Luengo, 2015) que suponía una amenaza para el modelo de inmersión lingüística en catalán, en un contexto de auge del movimiento independentista<sup>2</sup>.

Para responder a la imposición de esta reforma, y con el impulso de las movilizaciones del 15M, en el año 2011 surgió la Marea Verde por la Educación Pública en Madrid y la Marea Amarilla en Cataluña con los mismos objetivos. Este movimiento social lideró un nuevo ciclo de movilización en defensa de la educación pública y contra la privatización de la educación, inspirando y facilitando

---

<sup>2</sup> Un aspecto clave para entender la oposición de la comunidad educativa y una parte importante de la sociedad civil catalana a la reforma de la LOMCE refiere a los aspectos vinculados con la distribución de las competencias educativas entre las Comunidades Autónomas y el Gobierno Central. Históricamente este ha sido un elemento de tensión política muy importante en los debates educativos en España (Engel, 2008). En este contexto la LOMCE fue interpretada como un iniciativa recentralizadora que además ponía en cuestión el modelo de inmersión lingüística en catalán, prevalente desde los años 1980 y que gozaba de un amplio consenso político y social en Cataluña. De este modo, la oposición a la reforma de la LOMCE en Cataluña fue amplia y mayoritaria al sintetizar un amplio espectro de sectores sociales con demandas y críticas de carácter político, elementos culturales y lingüísticos y cuestiones educativas.

así la emergencia de nuevos actores sociales en el campo educativo. Del substrato de este movimiento, entre otros, emerge en Cataluña la iniciativa de insumisión a las pruebas externas estandarizadas. Sin embargo, es importante destacar que en Cataluña la adopción de mecanismos externos de rendición de cuentas se vincula a una reforma global de mayor alcance sobre la gobernanza del sistema educativo. En 2009 se aprueba la Ley de Educación de Catalunya (LEC), que gira en torno a una mayor autonomía de los centros escolares, un empoderamiento y profesionalización de la función directiva y la definición de mecanismos de evaluación externa. Estos elementos representan los tres pilares de la ley de educación catalana y constituyen las bases de una reforma inspirada en la Nueva Gestión Pública (Verger et al., 2015). Precisamente desde 2009 y bajo el marco de la LEC, se implementa una evaluación externa sobre los resultados de los estudiantes que se aplica anualmente a todos los centros educativos de educación primaria y secundaria. Esta evaluación estandarizada, que tiene carácter censal y se aplica en 6º de primaria (aunque inicialmente también se aplicó a 3º de primaria) y 3º de secundaria, mide las competencias básicas del alumnado y se ha inspirado en los marcos de evaluación de instrumentos de evaluación internacional como PISA (Verger & Pagès, 2018). Formalmente, no tiene consecuencias directas para los estudiantes, docentes o escuelas y en los documentos políticos se define como “una evaluación formativa para mejorar el rendimiento y el desarrollo de la autonomía escolar”, a pesar de haberse convertido “en un instrumento para medir el rendimiento escolar” (Verger et al., 2020). De hecho, en los últimos años, esta evaluación se ha consolidado como un instrumento de política educativa con múltiples usos, y desde del 2012 se ha utilizado para definir un sistema de indicadores y otras herramientas de evaluación “experimentales”, incluyendo, lógicas de *performance-related payment* para la promoción docente (Collet-Sabé, 2017). A pesar de dichos modelos experimentales, la evaluación externa en España y Cataluña ha tenido, históricamente y siguiendo una tradición administrativa burocrática, una orientación diagnóstica sin impactos directos formales, por lo que cabría etiquetarla bajo un modelo de *low-stakes accountability*. Como hemos expuesto en la introducción, esto convierte el movimiento de resistencia a las pruebas estandarizadas en Cataluña en un caso particular: una acción colectiva de boicot a las pruebas estandarizadas bajo un modelo de *low-stakes accountability*.

## Metodología

Este artículo presenta un estudio de caso sobre la Red de Escuelas Insumisas (XEI) en Cataluña, como ejemplo de resistencia frente a las pruebas estandarizadas en países con sistemas de RdC *low-stakes*, un fenómeno todavía poco analizado. Cabe entender los estudios de caso como investigaciones empíricas sobre un fenómeno contemporáneo analizado necesariamente dentro de su contexto histórico y social (Yin, 2009). En este sentido, son metodológicamente apropiados cuando se cumplen una serie de condiciones específicas: los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes, y donde el contexto es particularmente relevante para comprender dicho fenómeno; el fenómeno está constituido por múltiples, complejas e interrelacionadas variables; la recogida de datos se basa en múltiples fuentes, lo que lleva a privilegiar la triangulación de datos; y en que tanto la recopilación como el análisis de datos se basan en el desarrollo previo de proposiciones teóricas (Yin, 2009). En términos de aportaciones teóricas, los estudios de caso único cumplen una doble función. Por un lado, permiten testar, confirmar o cuestionar proposiciones teóricas bien fundamentadas, en este caso relativas al contexto, las racionalidades y *frames* discursivos, así como los repertorios de acción de los movimientos sociales. Por otro lado, permiten formular, expandir y proponer nuevas proposiciones relativas a fenómenos en que existe menor consenso en la literatura académica, como las características idiosincráticas de la oposición a las RdC en países con sistemas de *soft accountability*.

Nuestra estrategia empírica se basa en la recopilación de datos provenientes de varias fuentes: entrevistas semiestructuradas con activistas ( $n=14$ ) y actores clave ( $n=3$ ), así como el análisis de noticias de prensa ( $n = 14$ ) y documentos producidos por el mismo movimiento social ( $n = 11$ ). En relación a los participantes y las fuentes empíricas, las entrevistas se realizaron a dos perfiles particulares. Por un lado, entrevistamos a activistas promotores o con roles de liderazgo y coordinación ( $n=4$ ) así como activistas participantes en las actividades de boicot ( $n=10$ ), de un total de 8 escuelas de educación primaria. La selección de los entrevistados se hizo por criterios de responsabilidad organizativa en el caso de los activistas con roles de liderazgo, y siguiendo una estrategia de bola de nieve en el caso de los participantes en el boicot. La selección no se hizo según centros educativos porque se considera que el caso de estudio no son las escuelas sino la propia XEI como red organizativa y relacional que conforma el movimiento social objeto de nuestro análisis. En cualquier caso, los participantes forman parte de centros educativos diferentes para evitar sesgos contextuales. La mayoría de los participantes forman parte de fracciones de clases medias funcionariales o nuevas clases medias, a pesar de que también se han incluido otros perfiles de origen trabajador, menos habituales entre la propia red de escuelas insumisas, tal y como se puede observar en la Tabla 1.

**Tabla 1***Perfil de los Activistas y las Escuelas*

Código	Perfil entrevistado	Rol entrevistado	Escuela	Perfil Escuela
Entrevista 1	Clase media funcionarial	Liderazgo	1	Escuela pública urbana (gran ciudad)
Entrevista 2	Clase media funcionarial	Activista	2	Escuela pública urbana (ciudad mediana)
Entrevista 3	Clase trabajadora	Activista	1	Escuela pública urbana (gran ciudad)
Entrevista 4	Nuevas clases medias	Activista	3	Escuela pública urbana (gran ciudad)
Entrevista 5	Clase media funcionarial	Liderazgo	4	Escuela pública urbana (gran ciudad)
Entrevista 6	Clase media funcionarial	Liderazgo	5	Escuela pública urbana (gran ciudad)
Entrevista 7	Clase trabajadora	Activista	6	Escuela pública urbana (ciudad mediana)
Entrevista 8	Clase trabajadora	Activista	7	Escuela pública rural
Entrevista 9	Clase media funcionarial	Maestra “cómplice”	7	Escuela pública rural
Entrevista 10	Clase media funcionarial	Activista	8	Escuela pública rural
Entrevista 11	Clase media funcionarial	Activista	8	Escuela pública rural
Entrevista 13	Clase media funcionarial	Liderazgo	4	Escuela pública urbana (gran ciudad)
Entrevista 14	Clase media funcionarial	Liderazgo	5	Escuela pública urbana (gran ciudad)

*Fuente:* elaboración propia

El análisis documental se hace a partir de los documentos públicos del movimiento, incluyendo material divulgativo, comunicados de prensa, manuales y otros documentos políticos que exponen el marco discursivo de sus promotores. También se utilizaron documentos de prensa publicados durante el período de auge de la protesta por parte de medios catalanes generalistas, a fin de analizar la articulación del discurso de la XEI en los medios, aspectos contextuales y, de modo más secundario, el tratamiento mediático del fenómeno.

Entre los instrumentos de investigación destaca el guion de entrevista, que cubre aspectos relevantes del contexto y el proceso político, cuestiones biográficas del entrevistado, motivaciones y racionalidades de participación en el movimiento, repertorios de acción colectiva, así como opiniones, interpretaciones y experiencias subjetivas acerca del sistema de evaluación externa y la participación en las movilizaciones de boicot.

A partir de estos datos, nuestra estrategia analítica ha privilegiado la triangulación de fuentes (es decir, procurar la complementariedad analítica de los textos provenientes de distintas fuentes, más que pretender su validación mutua) y el análisis de contenido (esto es, el análisis del contenido manifiesto explícito del texto, así como las inferencias emergentes que se derivan de éste; Gorard & Taylor, 2004).

## **Resultados**

### **Emergencia y Naturaleza del Movimiento Opt-Out en Cataluña: Factores Sociopolíticos y Estructura de Oportunidades Políticas**

La Red de Escuelas Insumisas (XEI) nace en Cataluña a partir de la creación de un blog durante el curso 2013-2014, promovido por la comisión contra los recortes de la escuela pública “Patronat Domènech”, situada en el barrio de Gracia de Barcelona. Aunque el movimiento tiene un origen urbano, posteriormente, se disemina a partir de redes de activistas y asociaciones de familias de alumnos, llegando a agrupar hasta 57 centros educativos. El movimiento emerge inicialmente en el contexto de la crisis económica y de políticas de recortes en el sector educativo. Los activistas también señalan la importancia que tuvo la aprobación de la reforma educativa para la mejora de la calidad (LOMCE) en el año 2013, la cual supone un cambio de paradigma inspirado en la Nueva Gestión Pública (Parcerisa, 2016). Esta reforma incluye la adopción de pruebas externas estandarizadas y centralizadas, con consecuencias para la acreditación de los estudiantes. Los factores mencionados (crisis económica, los recortes públicos y reforma de la LOMCE) se percibieron como una amenaza para la escuela pública y la equidad educativa, y generaron un cambio de contexto favorable para la movilización social:

Inicialmente nosotros estábamos en la comisión contra los recortes en nuestra escuela. Desde ahí nos organizamos y decidimos hacer insumisión a la LOMCE (...) entre nosotros, la acción que marcaba un antes y un después era la insumisión a las pruebas. Este fue el origen. (Blanca, activista)

Inicialmente, las acciones de este movimiento recibieron una atención mediática notable. Sin embargo, la eliminación de algunos aspectos polémicos de la reforma (Real Decreto-Ley 5/2016), así como la discontinuidad de las familias como actores de la acción colectiva, limitó su éxito a largo plazo. Sin embargo, la implementación de la LOMCE acentuó las tensiones territoriales, muy presentes en el debate educativo en España (Bonafant, 2000; Engel, 2008). Así, en Cataluña, la reforma se interpreta como un intento de recentralización por parte del gobierno central (Saura y Luengo, 2015), generando inicialmente un contexto favorable para la consolidación de una alianza amplia y

ambigua entre múltiples actores. De hecho, como discutimos más adelante, la XEI supo tomar una ventaja estratégica de este contexto para enmarcar su discurso.

Por otro lado, bajo la tradición administrativa dominante en España, de carácter burocrática y jerárquica, los mecanismos externos de rendición de cuentas han tenido una trayectoria errática<sup>3</sup> (Verger et al., 2019), facilitando la emergencia de movimientos de oposición y contestación a estas reformas. En este contexto, la combinación de diferentes elementos generó una nueva estructura de oportunidades, entendida como condición de posibilidad para la emergencia e incipiente consolidación de este movimiento y su repertorio de acción colectiva.

### **Composición, Actores y Alianzas de la Red de Escuelas Insumisas**

Típicamente, los movimientos *opt-out* han sido protagonizados por familias de clases medias, de alto capital cultural y frecuentemente blancas (Pizmony-Levy & Green-Saraisky, 2016). En el caso de la XEI, los activistas que ejercieron un rol de liderazgo en este movimiento pertenecen mayoritariamente a facciones de las nuevas clases medias con alto capital cultural. En este contexto identificamos una afinidad entre las posiciones sociales de los participantes de la red, provenientes mayoritariamente de familias de clase media con alto capital cultural y sus preferencias educativas por un enmarcamiento pedagógico débil -en términos Bernsteinianos (Ball, 2003) que se expresa por una inclinación por enfoques pedagógicos transversales, no estancos ni estandarizados, así como formas de evaluación personalizadas. Cabe destacar aquí como estas preferencias educativas se sustentan en unos estilos de crianza flexible y no directiva, basada en valores post-materiales, de bienestar emocional y donde los infantes deben ser protagonistas de su propio desarrollo. La relativa homogeneidad en la composición social del movimiento facilita la consolidación de marcos de interpretación compartidos y unos códigos culturales cercanos a la institución escolar que permiten cuestionar aspectos nucleares del proceso educativo, tales como los métodos de evaluación, los contenidos curriculares o las metodologías docentes. Sin, a la vez, poner en cuestión su apuesta por la formación como estrategia central de (re)producción social familiar, habitual en las nuevas clases medias ilustradas (Bourdieu, 1984).

Nosotros no nos hemos sentido en contra de la escuela ni boicoteando la escuela, a pesar de desmarcarse a veces, con este espíritu más crítico de respetar los ritmos del niño (...) Al final no hemos ido en contra de la escuela porque la escuela también (...) Nos hemos sentido muy legitimados, apoyados y muy comprendidos [por la escuela]. (Ferran, activista)

El movimiento *opt out* en Cataluña se articula en base a una coalición de distintos actores. Más concretamente, este se configura a partir de la adhesión de asociaciones formales e informales de familias que, en muchos casos autónomamente, se organizan para compartir discursos (charlas, libros...), recursos (propuestas, materiales...), formación, marcos discursivos (por ejemplo, los tres debates extraordinarios sobre la educación pública), y repertorios de acción colectiva en red. A partir de una dinámica horizontal que se establece bajo el amparo de la FAPAC y la Marea Amarilla, cristaliza la XEI como red que aglutina, da apoyo y coherencia a los distintos nodos que la componen.

A diferencia de otros contextos donde los docentes (como en el caso de Chicago, ver Au, 2016), los estudiantes y académicos (como en el caso de Chile, ver Hernández-Ortiz & Garrido,

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, en la LEC se contemplaba la creación de una agencia independiente de evaluación que no llegó a materializarse (Verger et al., 2015) y posteriormente se implementaron iniciativas políticas aisladas que no llegaron a consolidarse, como un sistema de indicadores y evaluación docente con incentivos o la llamadas “auditorias pedagógicas” para centros con bajo rendimiento (Verger & Pagès, 2018).

2021; Montero et al., 2018; Parcerisa & Villalobos, 2020) han tenido un papel muy activo en la dinamización de los movimientos *opt out*, la XEI está compuesta mayoritariamente por familias. Inicialmente la XEI surge a partir de asociaciones de familias de escuelas públicas ubicadas en la ciudad de Barcelona. Organizativamente, colabora con movimientos sociales de composición familiar (asociaciones de familias de alumnos) mediante estrategias de capilaridad y activismo múltiple en distintas plataformas que facilitan la creación de espacios informales, donde se construyen liderazgos y se comparten y difunden ideas y acciones. Estos suplirán la escasa organización formal y los precarios mecanismos de coordinación entre movimientos sociales:

Somos una red informal y no queremos formalizarla... Nosotros trabajamos en red, pensamos que todos estos movimientos deben tener un paraguas común y las personas tenemos que estar en diferentes sitios. Hay personas de la XEI en la Asamblea Amarilla, otras en la FAPAC, porque tenemos que estar ahí... Porque sino es muy difícil articular discursos. (Blanca, activista)

Ideológicamente, la XEI se inspira en movimientos sociales de temática educativa: la Marea Grogga [Marea Amarilla], la Marea Verde y los movimientos articulados en torno a las protestas contra la LOMCE. La red de escuelas insumisas intentó tejer alianzas con otros actores de la comunidad educativa, incluyendo sindicatos docentes, movimientos de renovación pedagógica y sindicatos estudiantiles. Sin embargo, la XEI se encuentra con dificultades para consolidar alianzas proactivas que superen el apoyo formal, especialmente entre el profesorado e incluyendo los sindicatos docentes.

En este sentido, las características institucionales del sistema educativo español y el diseño de las pruebas dificultaron la alianza entre la XEI y el profesorado. Por un lado, el diseño de las pruebas bajo un modelo *low-stakes*, no implicaba consecuencias para el profesorado, sin generar una interpelación directa al cuerpo docente. Sin embargo, las características del sistema educativo español se fundamentan en una tradición burocrática y de control administrativo, típica de los modelos de estado napoleónicos. Estos modelos tienden a privilegiar un sistema administrativo rígido y estandarizado, en los que frecuentemente el profesorado está altamente constreñido por las estructuras normativas (Verger et al., 2019; Voisin & Dumay, 2020). En este contexto, el Departamento de Educación de Cataluña presionó a las escuelas y equipos directivos con la amenaza de sanciones administrativas para garantizar la realización de la prueba, hecho que limitó la participación en el boicot por parte del profesorado. Esto puede explicar parcialmente la posición equidistante o el apoyo tácito del profesorado y los sindicatos respecto a la iniciativa de boicot, así como una cierta indulgencia de sus promotores al asumir que “no se querían generar consecuencias para los funcionarios” ni “confrontar la comunidad educativa” (Blanca, activista). De este modo, los sindicatos docentes mantuvieron un perfil bajo: si bien no fueron un actor favorable a las pruebas tampoco tuvieron un papel activo en el plano de la acción colectiva, más allá de dar apoyo formal a las familias mediante comunicados y la participación en ruedas de prensa.

### **Comunicación y Marcos de Acción Colectiva contra las Pruebas Estandarizadas y la Privatización en la Educación Pública**

La estrategia comunicativa de la XEI, al igual que sucedió con otros movimientos sociales contemporáneos en España, estuvo fuertemente influenciada por el movimiento de los indignados (Álvarez-Ruiz & Núñez, 2016; Barranco & Parcerisa, 2020). Las redes sociales desempeñaron un rol central en la estrategia de comunicación externa de la XEI, que supo tomar ventaja del uso de plataformas como Facebook, Twitter y Youtube, para divulgar sus mensajes y difundir las convocatorias de sus acciones de protesta. En términos discursivos, los marcos de diagnóstico de la

XEI combinan una narrativa que hace un cuestionamiento global a la reforma estatal de la LOMCE y a los recortes, con una crítica detallada a las pruebas estandarizadas de la LEC. Así, desde la XEI se sostiene que la LOMCE promueve un modelo de educación (pero también político y ético) neoconservador, que se opone al modelo de educación y sociedad inclusiva que defienden.

En primer lugar, la XEI formula una crítica al currículum que propone la LOMCE, por conservador en lo ético y político, focalizado en las competencias instrumentales y en el academicismo acumulativo, con evaluaciones finalistas, y una concepción elitista y competitiva de la educación (XEI, 2015). Como señala Víctor, “la LOMCE [...] era una ley que podía haber sido publicada en 1960. Todo eran exámenes, un sistema del que aprueba sigue y al que suspende se le deriva [...]. Era una ley de ‘selección natural’” (Víctor, activista). Asimismo, la XEI también denuncia la centralización curricular, que se presenta como una imposición del gobierno central al conjunto de comunidades autónomas. Esta articulación discursiva permite encajar el debate educativo con el conflicto territorial entre Cataluña y España. La XEI supo jugar estratégicamente con este contexto enmarcando, en algunas ocasiones, la lucha contra la LOMCE como un rechazo “contra un modelo educativo que se quería imponer desde Madrid” (Alberto, activista). Esto facilitó la incorporación de otros perfiles de familias a las protestas e hizo que “algunos padres que quizás no se hubieran sumado tuvieran una posición favorable a no realizar las pruebas” (Alberto, activista).

Desde la XEI también denuncian el enfoque gerencial de la LOMCE y señalan que esta reforma promueve el cuestionamiento del profesionalismo docente y la fragmentación de la comunidad educativa. Bajo esta reforma, los docentes pasarían a ser meros instructores, socavando su rol como educadores. La XEI también se opone al nuevo modelo de gobernanza escolar gerencial por desarrollar una “estructura piramidal coronada por la figura del director”, que sustituiría “la estructura horizontal anterior que funcionaba de manera democrática a través de los Consejos Escolares” (2015, p. 1). Finalmente, se argumenta que con la LOMCE se introduce un nuevo marco ético-político en el sistema educacional, el cual estaría “fundamentado en el individualismo, la competencia, la segregación y la privatización” (XEI, 2015, p. 1). Según una activista del movimiento, detrás de las reformas gerenciales de LOMCE y la LEC “hay una idea de mercantilizar y privatizar la educación pública” (Blanca, activista).

Como puede observarse, la XEI utiliza estratégicamente la LOMCE para criticar los componentes asociados a la NGP que penetraron el sistema educativo catalán con la promulgación de la LEC. Según la XEI, ambas reformas intentarían insertar nuevas formas de gestión empresarial en la educación pública, inoculando así los valores y las lógicas de acción del sector privado en la organización de los centros educativos. Así, los activistas de la XEI identificaron las pruebas estandarizadas como un pilar central mediante el cual se promueve la mercantilización y la privatización endógena y exógena de la educación, tanto a nivel estatal como autonómico. Según la XEI, las pruebas son la principal herramienta de la LOMCE “para clasificar los centros, establecer ránquines y promover [...] la competencia entre personas y escuelas. Son el instrumento clave para asignar valor de mercado a cada escuela” (XEI, 2017, p. 5).

La crítica de la XEI contra las pruebas estandarizadas incluye su foco excesivamente estrecho (que captura solo elementos memorísticos relativos a las competencias instrumentales, lectoescritura y matemáticas), pero que obvian otros saberes, como las competencias blandas (creatividad, reflexividad, educación emocional y crítica), así como el conocimiento situado y contextual del alumnado. Además, según la XEI, existe una tensión intrínseca entre los proyectos propios de los centros escolares y la naturaleza centralizada y estandarizada de las pruebas; se trata de una tensión, además, que es más acusada en los centros escolares que ejercen activamente la autonomía pedagógica para proponer modelos educativos propios y diferenciados, y se autodefinen proyectos pedagógicos “innovadores” y “singulares” Este tipo de escuelas, con mayoría de familias

de clase media (Sindic de Greuges, 2016) son las que participan más frecuentemente en el boicot contra las pruebas.

Las pruebas externas no son lo que queremos. Lo que queremos, lo que pensamos, es que hay que evaluar el trabajo de la escuela, más creativa, más participativa, la experiencia vital de los niños, y no tanto los resultados, no queremos una escuela que sea competitiva. Es muy idealista, todo esto, pero es así. (Mireia, activista)

Una parte central en la crítica de la XEI, son los impactos negativos, los efectos indeseados sobre las prácticas pedagógicas (ocasionalmente poco éticas) que se considera, surgirían una vez se consolidaran las pruebas de competencias básicas: estrés en el alumnado, generalización de la enseñanza para la prueba (*teaching to the test*, en inglés) y la exclusión del alumnado desfavorecido de las pruebas (*cream skimming*) -impactos y prácticas identificadas también en otros contextos (Pizmony-Levy & Green-Saraisky, 2016).

En muchos centros con alumnado [con dificultades académicas] no les hacían ir a las pruebas, porque no bajaran las notas del centro, lo que ya demuestra la perversión del sistema... [En la escuela de mis hijas] llevaban tres, cuatro semanas preparando exclusivamente las pruebas. Estaban haciendo entrenamiento para las pruebas. Yo no llevo mis hijas para que se preparen para unas oposiciones, yo las llevo para que aprendan, porque socialicen. (Víctor, activista)

Según la XEI, otro riesgo asociado a las pruebas es la publicación y difusión de los resultados de las escuelas con mejor rendimiento y sus efectos en términos de segregación y competición escolar. En esta línea, Ana señala que “hacer un ranking de centros [es] hacer competir los centros y las familias [...] Imagínate lo que supone esto para las familias: crear guetos”.

Finalmente, en cuanto a los marcos de pronóstico, la XEI apuesta por “una educación pública universal, inclusiva y de calidad que busque la excelencia no sólo académica sino integral de las personas y que crea en los valores de una sociedad igualitaria, solidaria, inclusiva y transformadora”. La solución deseable por la XEI es un modelo personalizado de la enseñanza; que respete y se base en los distintos ritmos de aprendizaje, los intereses y el conocimiento situado y contextual de cada alumno/a; que trabaje las inteligencias múltiples y promueva competencias blandas; y que se evalúe de forma continua y atendiendo a la especificidad individual de cada centro. En términos organizativos, también proponen que los gobiernos aporten como mínimo un “7% del PIB a la educación pública” y que faciliten la participación de la comunidad educativa en un proceso de deliberación pública sobre el futuro de la educación (XEI, 2015, p. 2).

### **El Boicot a las Pruebas Estandarizadas: Los Repertorios de Acción Colectiva de la Red de Escuelas Insumisas**

Los repertorios de acción colectiva de la XEI combinan diferentes tipologías de acciones. En primer lugar, respecto a las acciones de presión política, los activistas de la XEI subrayan las dificultades de interlocución con la administración educativa, y en particular con el Consorcio de Educación de Barcelona y el Departamento de Educación Catalán. Como señala una de las activistas, si bien es cierto que en alguna ocasión lograron realizar reuniones con la administración, los resultados de estos encuentros no tuvieron una resolución satisfactoria para los intereses de la XEI, ya que sus principales demandas fueron ignoradas.

En términos generales, las acciones organizadas por la XEI se caracterizaban por ser “una acción muy de base y muy articulada a través de las redes sociales” (Blanca, activista). De este modo, la XEI desplegó acciones de sensibilización mediante la organización de charlas y mesas redondas con actores sociales y expertos.

Yo estuve haciendo charlas por todo el territorio, por [varios municipios], explicando qué significaban las pruebas estandarizadas. Los grupos de WhatsApp no existían durante la LOMCE, todo era vía correo [electrónico]. Básicamente colgar carteles, charlas, hablar con todo el mundo en la calle (...) Hicimos muchas charlas de parque, en los parques a la salida de la escuela. Haciendo correos electrónicos, a quien tenía. (Víctor, activista)

Comunicativamente, la XEI trataba de difundir sus ideas y acciones a través de redes sociales, con la intención de captar la atención de los medios para poder llegar a un público más amplio. Así, se pretendía que “la misma acción sirviera de plataforma” (Blanca, activista), con la intención de influir en la opinión pública para consolidar su narrativa contra-hegemónica.

Sin embargo, los repertorios de acción colectiva mencionados fueron un complemento a las acciones de boicot a las pruebas estandarizadas, que serían la táctica de protesta central del movimiento. La elección de esta táctica de protesta no fue sencilla. Inicialmente surgieron varias propuestas de insumisión a la LOMCE como, por ejemplo, “no pedir la escolarización en castellano”, “no pedir la asignatura de religión”, “no elegir la asignatura de Emprendeduría y Actividad Empresarial”, y no llevar a los hijos e hijas “a las reválidas a 3º y 6º de Primaria” (Comisión contra los recortes, 2014, p. 7). A pesar del carácter no vinculante de las pruebas, las familias expresaban dudas, incomodidad y dilemas a la hora de situar a los hijos/as en el centro de la acción de boicot, generando una situación complicada o ‘compromiso’.

Yo no quería poner mi hija en el compromiso de ser la única que no iba a las pruebas, porque es más complicado en algunas edades, como 3º, en que son pequeños aún. (Mireia, activista)

Muchas familias pensaban “¿qué le pasará a mi hijo si no lo llevo a hacer las pruebas?” Es muy complicado [el boicot]. (Víctor, activista)

Sin embargo, desde la XEI se consideró que la acción más disruptiva y eficaz para visibilizar la oposición a la LOMCE era la estrategia del boicot frente a las pruebas estandarizadas. Es más, las pruebas estandarizadas se concibieron como el pretexto para hacer una crítica general y articular un discurso global contra procesos de reforma pro-privatización. Tal y como afirma Blanca, una de las fundadoras de la XEI, “con las pruebas” podían “hacer boicot y [...] tener un cierto eco” mediático, mientras que “con otras cosas no”. Uno de los aspectos que favoreció la elección del boicot a las pruebas como forma de protesta es que los resultados de las pruebas de primaria no eran vinculantes (Comisión contra los recortes, 2014).

Desde el punto de vista de los activistas de la XEI, el boicot a las pruebas no era un fin en sí mismo, sino un medio para captar la atención de la opinión pública y difundir y articular discurso contra la estandarización, la segregación y la mercantilización de la educación. Así, varios entrevistados señalan que la actividad alternativa a la prueba que organizaban se concebía como una forma de hacer pedagogía y generar y fortalecer los vínculos comunitarios:

hicimos un poco de red las escuelas de Gracia (...) La mayoría de las escuelas que no hicimos las pruebas pues hicimos actividades alternativas, como visitar un refugio antiaéreo que hay en la Plaza del Diamante, y otro día fuimos a la plaza de

la Vila e hicimos unos murales. Nos organizamos también entre los padres, para que 2 o 3 padres se quedaran con los niños. (Mireia, activista)

La táctica del boicot se presenta como una forma de acción disruptiva e innovadora que permite incrementar la visibilidad de la protesta tanto en las redes sociales como en los medios de comunicación tradicionales. Sin embargo, su puesta en práctica presenta algunas complejidades que pueden dificultar su éxito. Uno de los principales desafíos se relaciona con la dificultad de alinear los intereses de los distintos actores escolares. Como se ha observado en contextos de *high-stakes accountability* (por ejemplo, en Chile), la alineación de intereses entre los actores de la comunidad escolar deviene una tarea difícil debido a la presencia de importantes incentivos económicos y reputacionales asociados a las pruebas. Así pues, en determinados contextos, este repertorio de acción tiende a tensionar y dividir a la comunidad escolar (Parcerisa & Villalobos, 2020). Por esta razón, resulta clave la preparación previa de las acciones, la pedagogía, y la búsqueda de mecanismos para tratar de minimizar los costes de participar en la acción colectiva. En el caso de la XEI, a pesar de los miedos y tensiones generadas por las amenazas de represión a las escuelas, y a la plantilla docente en particular, así como a las dudas y dilemas intrafamiliares que implica una protesta ejercida en último término por los hijos/as, hay que señalar que la elaboración de un protocolo para llevar a cabo las acciones de insumisión a las pruebas estandarizadas fue clave para generar sinergias con los diferentes actores escolares y promover una mayor confianza y percepción de seguridad tanto a las personas organizadoras como a las participantes en las acciones.

De este modo, para incentivar la participación de las familias en el boicot, se elaboró una *Guía práctica y razonada de objeción de conciencia a la LOMCE*, con el apoyo de juristas que asesoraron al movimiento. Ello infundió cierta confianza y seguridad legal a las familias frente al boicot. A diferencia de las direcciones escolares y los docentes, los cuales podían llegar a sufrir sanciones administrativas graves, para las familias los costes de no llevar a sus hijos e hijas a las pruebas eran mucho menores. En algunos casos, las presiones de la administración hacia las escuelas fueron tan fuertes que incluso llegaron a amenazarlas con “abrir expedientes a los docentes” (Ana, activista). De hecho, las presiones por parte de la inspección escolar fueron recurrentes en muchos centros educativos. Como puede observarse en la siguiente cita, el manual de insumisión elaborado por la XEI fue de gran utilidad para que las familias no se echaran atrás y mantuvieran las acciones de boicot:

Quando decidimos que no llevamos a los hijos [a las pruebas], [desde la inspección] a ellos les dijeron que hicieran las pruebas otros días, que no dijeran nada y que hicieran las pruebas. Pero entonces cómo había ese protocolo, nosotros entramos en la escuela, nosotros teníamos todo el protocolo, teníamos unos papeles firmados, lo teníamos todo, todo preparado. (Roser, activista)

Sin embargo, las amenazas de represión hacia los docentes generaron algunas dudas entre las familias que organizaban el boicot, tal y como señala una madre activista “Yo cuando he tenido alguna duda ha sido porque he visto que a ellas (las maestras) quizás les podía pasar algo”. En este caso, los protocolos elaborados por la XEI, junto al hecho de que en algunos casos contaban con el respaldo tácito del centro educativo (incluida la dirección y los docentes), facilitó que finalmente se pudiera desarrollar el boicot a las pruebas. Por lo tanto, la construcción de alianzas entre actores escolares aparece como un factor crítico para entender el mayor (o menor) apoyo hacia las acciones de boicot. En definitiva, la alineación de los intereses de directivos, docentes, familias y estudiantes es crucial para entender el éxito (o no) del boicot en los centros educativos. Sin embargo, es importante recalcar que la propia naturaleza de las pruebas como instrumento de medición, dificulta que estas alianzas puedan mantenerse en el largo plazo debido al potencial poder persuasivo

generado por la *datafication*, su apariencia de objetividad y la generación de dinámicas basadas en “la necesidad de medirse y compararse con los otros” (Marta, activista). En otras palabras, las pruebas estandarizadas insertan los valores asociados a la idea de performatividad en las culturas escolares, hecho que dificulta enormemente la articulación de acciones de resistencia frente a estos instrumentos (Ball, 2000).

## Conclusiones

Los resultados de esta investigación señalan que los cambios en la estructura de oportunidades políticas relativos a las medidas de austeridad en educación, junto con la reforma educativa de la LOMCE, favorecieron la emergencia de la red de escuelas insumisas. Discursivamente, los *frames* de la XEI identifican a las pruebas estandarizadas como un instrumento de control y privatización encubierta de la educación con impactos negativos sobre los modelos de enseñanza. Entre las potenciales soluciones para revertir los efectos del modelo educativo neoconservador, la XEI señala la derogación de la LOMCE, la eliminación de las pruebas estandarizadas, el aumento del presupuesto dedicado a la educación, así como la promoción de una nueva educación pública universal e inclusiva.

Tal y como ocurre en otros países (como en Estados Unidos, véase Pizmony-Levy & Green-Saraisky, 2016), en Cataluña el movimiento de oposición a las pruebas estandarizadas ha sido fundamentalmente liderado por familias, que tienden a sobrerrepresentar facciones de las nuevas clases medias. En este sentido, se observa una correspondencia entre las posiciones sociales de las familias y sus disposiciones culturales y afinidades educativas por un enmarcamiento pedagógico débil. Como complemento a este argumento, podemos señalar que el movimiento de boicot a las pruebas tiene más probabilidades estructurales de emerger exitosamente en aquellas escuelas con proyectos pedagógicos “innovadores”, que se distinguen activamente de su entorno educativo, y que entran más fuertemente en conflicto con un modelo de evaluación centralizado y estandarizado, bajo el liderazgo de familias de clases medias con alto capital cultural, preferencias educativas no tradicionales y -también- un *habitus* muy cercano a los códigos escolares de su centro educativo (en el que son abrumadora mayoría y/o tienen gran capacidad de influencia). En estas escuelas, no solo las familias tienen unas disposiciones culturales y afinidades educativas más críticas con los modelos de educación estandarizada, también los docentes y equipos directivos tienden a compartir enfoques similares, generando más posibilidades de alianzas micropolíticas entre familias y otros actores escolares para la articulación del boicot. Asimismo, el elevado capital social que poseen la mayoría de las familias que componen la red favorece la creación de alianzas y la relación con otros actores sociales y las autoridades educativas.

Sin embargo, en términos organizativos, es necesario subrayar la dificultad de consolidar este tipo de movimientos a largo plazo debido a la rotación de sus integrantes, así como la creciente rutinización por parte de los actores escolares de los instrumentos de evaluación externa, así como el creciente uso que las escuelas hacen de las pruebas en términos internos o pedagógicos y externos o relativos al mercado educativo local. Así pues, más allá de resistir a la estandarización, existe la posibilidad de que a medio plazo las familias y las escuelas puedan ser persuadidas y cooptadas por el poder de los números, las métricas, las clasificaciones y los rankings (Biesta, 2015), convirtiéndose en agentes con intereses en el mantenimiento de tales instrumentos de política (Simons & Voß, 2018; Verger et al., 2019), ya sea para mantener una posición elevada en la jerarquía del mercado educativo local y/o para preservar una situación de privilegio en el campo educativo; o por fines expresivos, esto es, para mejorar las prácticas pedagógicas mediante el uso de datos externos. En este sentido, Au (2008) señala que la nueva clase media acostumbra a tener una relación tensionada o

contradictoria con los sistemas de RdC basados en pruebas ya que, por un lado, pueden beneficiarse de estos sistemas mientras que, por otro lado, se oponen a la estandarización y a las formas de enseñanza que promueven estas políticas.

La investigación también ilumina las razones que explican la selección del boicot como estrategia de resistencia, su organización y las tensiones experimentadas por los y las activistas. Este repertorio de acción colectiva si bien permite visibilizar la protesta social contra las pruebas estandarizadas, también presenta desafíos organizativos y puede desencadenar tensiones entre los distintos actores escolares (véase Parcerisa & Villalobos, 2020). Finalmente, este artículo muestra cómo la acción colectiva del boicot a las pruebas estandarizadas altera y reconfigura la micropolítica escolar, problematizando las relaciones de poder dentro y fuera de las organizaciones escolares y sus prácticas educativas cotidianas. Las familias emergen en este contexto como un actor con una creciente agencia en el contexto educativo. Por su parte, los docentes y directores tienden a buscar equilibrios entre las demandas y preferencias de las familias, los mandatos de la administración educativa y las estrategias y modelos pedagógicos y organizativos de los centros educativos. En cualquier caso, la acción de insumisión a las pruebas estandarizadas, más allá de conseguir sus objetivos directos, ha permitido cuestionar y problematizar un amplio rango de prácticas escolares, incluyendo los enfoques pedagógicos y metodológicos, la privatización educativa y la segregación escolar, los contenidos curriculares, los modelos de evaluación y la propia participación en las pruebas estandarizadas. A pesar de que no era el foco de nuestro artículo, en los últimos años las protestas contra las pruebas estandarizadas han sido crecientemente lideradas por el movimiento de estudiantes secundarios. En este sentido, futuras investigaciones deberían indagar sobre las lógicas de acción y las racionalidades de este actor colectivo, así como también examinar las similitudes y divergencias con la Red de Escuelas Insumisas.

En definitiva, el presente artículo muestra que, independientemente de las consecuencias asociadas a las pruebas estandarizadas, en los países con una tradición administrativa napoleónica su implementación podría favorecer la emergencia de resistencias por parte de la comunidad educativa (véase Verger et al., 2019). Tales resistencias se vinculan a la propia naturaleza de las pruebas de evaluación estandarizadas, a los incentivos de éstas (*high, low-stakes*) y a los efectos indeseados que se asocian a tales instrumentos de política (creación de rankings para promover la competición entre escuelas, prácticas como el *teaching to the test* o la selección de estudiantes para mejorar los puntajes, etc.). De hecho, tal y como muestran investigaciones llevadas a cabo en contextos *low-stakes*, la implementación *per se* de estos instrumentos conlleva efectos simbólicos que pueden generar rechazo por parte de los actores escolares. Al mismo tiempo, sin embargo, estos instrumentos también insertan nuevas racionalidades ligadas a la cultura de la performatividad y generan nuevos intereses y subjetividades entre los actores escolares (véase Falabella, 2020; Holloway & Brass, 2018; Verger et al., 2019), que dificultan la organización de la acción colectiva frente a las pruebas estandarizadas.

## Agradecimientos

Los autores agradecen a los y las evaluadoras anónimas y a las personas participantes del proyecto REFORMED sus comentarios y sugerencias, los cuales han contribuido a la mejora de la versión final del artículo. Asimismo, los autores agradecen 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, Lluís Parcerisa 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”.

## Financiamiento

Este trabajo fue apoyado por el Consejo Europeo de Investigación bajo la subvención 680172; FJC2020-045847-I/MCIN/AEI /10.13039/501100011033/“NextGenerationEU”/PRTR.

## Referencias

- Álvarez Ruiz, A., & Núñez, P. (2016). Communication strategies in civil movements: Marea Blanca, Marea Verde and TeleMadrid's mobilization. *OBETS*, 11(1), 53-74.  
<https://doi.org/10.14198/OBETS2016.11.1.03>
- Apple, M. W. (2001). Markets, standards, teaching, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182-196. <https://doi.org/10.1177/0022487101052003002>
- Au, W. (2016). Social justice and resisting neoliberal education reform in the USA. *Forum*, 58(3), 315-324. <https://doi.org/10.15730/forum.2016.58.3.315>
- Ball, S. J. (2000). *Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society?* [Paper presented as the Frank Tate memorial lecture and keynote address to the 1999 AARE Conference, Melbourne]. *Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23.  
<https://doi.org/10.1007/BF03219719>
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203218952>
- Ball, S. J., Junemann, C., & Santori, D. (2017). *Edu.net: Globalisation and education policy mobility*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630717>
- Barbeta, M., & Termes, A. (2014b). Reflexions breus per a la intervenció educativa: Oposició a l'escola i perspectiva sociològica. *Fòrum: Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 35, 10–16.
- Barranco, O., & Parcerisa, L. (2020). Yes, it is possible! Framing processes and social resonance of Spain's anti-eviction movement. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 12(1), 37-57. [https://doi.org/10.1386/cjcs\\_00013\\_1](https://doi.org/10.1386/cjcs_00013_1)
- Benford, R. D., & Snow, D. A. (2000). Framing processes and social movements: An overview and assessment. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 611-639.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.611>
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J. & Tort, A. (2019) Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27:2, 210-226.
- Bonal, X. (2000). Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy. *Journal of Education Policy*, 15(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/026809300285908>
- Bonal, X., & Verger, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: Una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., & Verger, A. (2017). Economía política de la educación en tiempos de austeridad: Mecanismos de gestión de la crisis en la política educativa catalan. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 265-279. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56774>
- Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Educació, pobresa i desigualtats en un context de crisi. *Nota d'Economia*, 103, 91-103.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction*. Harvard University Press.
- Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10(3), 348-360.  
<https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1106030>

- Camphuijsen, M. K. (2020). Coping with performance expectations: towards a deeper understanding of variation in school principals' responses to accountability demands. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-27.
- Campos-Martínez, J., & Guerrero, P. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cadernos Cedes*, 36(100), 355-374. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171351>
- Collet-Sabé, J. (2017). 'I do not like what I am becoming but...': Transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy*, 32(2), 141-158. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1253873>
- Collet-Sabé, J., & Ball, S. J. (2020). Revolting families: The Catalan 'opt out' movement and practices of resistance against Standard Assessment Test (SAT). Some exploratory research. *Power and Education*, 12(1), 123-136. <https://doi.org/10.1177/1757743819894368>
- Comisión contra los Recortes. (2014). *Insumisión a la LOMCE: Algunas ideas y propuestas iniciales*. <https://xarxaescolesinsubmises.files.wordpress.com/2014/03/propostainsubmissio.pdf>
- Currin, E., Schroeder, S., & McCardle, T. (2019). What about race? Internalised dominance in the Opt Out Florida movement. *Whiteness and Education*, 4(2), 199-217. <https://doi.org/10.1080/23793406.2019.1631712>
- Della Porta, D. & Diani, M. (2011). *Los movimientos sociales*. Editorial Compluense, S.A. i CIS.
- Engel, L. (2008). "Globalization's strategic union: Decentralization, efficiency, and the implications for educational governance in Spain". In R. K. Hopson, C. Camp Yeakey & F. Musa Boakari (Eds.), *Power, voice and the public good: Schooling and education in global societies* (p. 391-417). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1016/S1479-358X\(08\)06015-4](https://doi.org/10.1016/S1479-358X(08)06015-4)
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: Accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Falabella, A., & Ramos Zincke, C. (2019). La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (11), 66-98.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Open University Press.
- Hernández-Ortiz, S., & Garrido, M. C. (2021). Student resistance as a praxis against neoliberalism. A critical analysis of Chilean Public Education from 1980 to 2020. In R. K. Beshara (Ed.), *Critical psychology praxis. Psychosocial non-alignment to modernity/coloniality* (pp. 100-112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003119678-9>
- Holloway, J., & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: The terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), 361-382. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1372636>
- Holloway, J., Sørensen, T. B., & Verger, A. (2017). Global perspectives on high-stakes teacher accountability policies: An introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 25(85), 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3325>
- Ibarra, P. (2005). *Manual de sociedad civil y movimientos sociales*. Editorial Síntesis.
- Ibarra, P., Martí, S., & Gomà, R. (2002). *Creadores de democracia radical: Movimientos sociales y redes de políticas públicas* (Vol. 7). Icaria Editorial.
- Johnson, S., & Slekar, T. (2014). United Opt Out National and the resistance of high-stakes standardized testing. In A. Heron-Hruby & M. Landon-Hays (Eds.), *Digital networking for school reform: The online grassroots efforts of parent and teacher activists* (pp. 23-35). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137430748\\_3](https://doi.org/10.1057/9781137430748_3)

- Kitschelt, H. P. (1986). Political opportunity structures and political protest: Anti-nuclear movements in four democracies. *British Journal of Political Science*, 16(1), 57-85. <https://doi.org/10.1017/S000712340000380X>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Referencia: BOE-A-2013-12886
- Lingard, B., & Hursh, D. (2019). Grassroots democracy in New York State: Opting out and resisting reform agenda in schooling. In S. Riddle & M. W. Apple (Eds), *Re-imagining education for democracy*, (p. 238–255). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429242748-16>
- Martínez-Celorrío, X. (2015). *Les beques a examen. Repensar el Sistema d'ajudes a l'estudi*. Informes Breus 61, Fundació Jaume Bofill.
- McAdam, D., McCarthy, J., & Zald, M. (1999). Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: Hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales. In D. McAdam & J. McCarthy (Eds.), *Movimientos sociales: Perspectivas comparadas*, (pp. 21-46). Ediciones AKAL.
- McAdam, D., Tarrow, S., & Tilly, C. (2003). Dynamics of contention. *Social Movement Studies*, 2(1), 99-102. <https://doi.org/10.1080/14742837.2003.10035370>
- Montero, L., Cabalín, C., & Brossi, L. (2018). Alto al simce: The campaign against standardized testing in Chile. *Postcolonial Directions in Education*, 7(2), 174–195.
- Olmedo, A., & Grau, E. S. C. (2013). Neoliberalism, policy advocacy networks and think tanks in the Spanish educational arena: The case of FAES. *Education Inquiry*, 4(3), 22618. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22618>
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización de la educación el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42.
- Parcerisa, L., & Villalobos, C. (2020). Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. *Revista Izquierdas*, 49, 2427-2455. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100216>
- Pino, M., Oyarzún, G., & Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al Sistema de Evaluación en Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 337-354. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171362>
- Pizmony-Levy, O., & Green-Saraisky, N. (2016). *Who opts out and why? Results from a national survey on opting out of standardized tests*. [Research Report]. Teachers College, Columbia University.
- Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado núm. 298, de 10 de diciembre de 2016, p. 86168 a 86174
- Rogero-García, J., Rodríguez, C. J. F., & Rojo, R. I. (2014). La “marea verde”. Balance de una movilización inconclusa. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(3), 567-586.
- Santori, D. (2020). Test-based accountability in England. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1454>
- Saura, G. (2015). Think tanks and education. FAES neoliberalism in the LOMCE. *Education Policy Analysis Archives*, 23(107), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>
- Saura, G., & Navas, J. J. L. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67109>
- Saura, G., Muñoz-Moreno, J. L., Luengo-Navas, J., & Martos-Ortega, J. M. (2017). Protestando en Twitter: Ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública. *Comunicar*, 25(53), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-04>

- Sibley-White, A. (2019). A critical discourse analysis of the Let Our Kids Be Kids protest. *Power and Education*, 11(3), 327-345. <https://doi.org/10.1177/1757743818816337>
- Simons, A., & Voß, J.P. (2018). The concept of instrument constituencies: Accounting for dynamics and practices of knowing governance. *Policy and Society*, 37(1), 14-35. <https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1375248>
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2016). *La segregació escolar a Catalunya (II): Condicions d'escolarització*. Autor.
- Snow, D. A., & Benford, R. D. (1988). Ideology, frame resonance, and participant mobilization. *International Social Movement Research*, 1, 197-218
- Supovitz, J., Stephens, F., Kubelka, J., McGuinn, P., & Ingersoll, H. (2016). *The bubble bursts: The 2015 opt-out movement in New Jersey*. [Working paper]. CPRE. <https://doi.org/10.12698/cpre.2016.wp2016-8>
- Tarrow, S. (1993). Cycles of collective action: Between moments of madness and the repertoire of contention. *Social Science History*, 17(2), 281-307. <https://doi.org/10.1017/S0145553200016850>
- Tarrow, S. (2012). *Strangers at the gates: Movements and states in contentious politics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511920967>
- Tejerina, B. (1998). Los movimientos sociales y la acción colectiva. De la producción simbólica al cambio de valores. En: P. Ibarra & B. Tejerina [Eds.], *Los movimientos sociales: Transformaciones políticas y cambio cultural*. Trotta.
- Tilly, C. (1986). European violence and collective action since 1700. *Social Research*, 159-184.
- Tilly, C. (2008). *Contentious performances*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804366>
- Verger, A. (2008). ¿Por qué tienen éxito (o fracasan) los movimientos sociales? Ejemplos de las campañas en defensa de la educación pública. In P. Polo & A. Verger (Coords.). *Educación, globalización y sindicalismo* (p. 91-109), Escola de Formació en Mitjans Didàctics.
- Verger, A., Curran, M., & Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: El caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. *Educação & Sociedade*, 36, 675-697. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152619>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). 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), 248-270. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>
- Verger, A., & Novelli, M. (2012). Understanding the outcomes of advocacy coalitions in education. A comparative perspective. In A. Verger & M. Novelli (Eds.), *Campaigning for "Education for All"* (pp. 157-173). Brill Sense. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-879-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-879-7_10)
- Verger, A., & Pagès, M. (2018). New Public Management and its effects in the teaching profession: Recent trends in Spain and Catalonia. In: R. Normand, M. Liu, L. Carvalho, D. Oliveira & L. LeVasseur (Eds.), *Education policies and the restructuring of the educational profession. Perspectives on rethinking and reforming education* (p. 119-135). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5_9)
- Voisin, A., & Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144>
- Wang, Y. (2017). Education policy research in the big data era: Methodological frontiers, misconceptions, and challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 25(94), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3037>.

- XEI. (2015). *Comunicat de la Xarxa d'Escoles Insubmises: A propòsit de les eleccions generals del proper 20 de desembre de 2015*. 30 de noviembre de 2015. Recuperado de:  
<https://xarxaescolesinsubmises.wordpress.com/category/notes-de-premsa/>
- XEI. (2017). *Ni ases nil lops. Guia pràctica i raonada d'objecció de consciència a la LOMCE. Contra una llei educativa autocràtica i neoconservadora, fes objecció de consciència a les proves de 3er i 6è de primària*. Recuperado de: <http://noalalomce.net/wp-content/uploads/2017/02/LOMCE-proves-competencies-basiques-2017.pdf>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4.ª ed.). Sage.

## Sobre los Autores

### Lluís Parcerisa

Universitat de Barcelona

[lluiparcerisa@ub.edu](mailto:lluiparcerisa@ub.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-6755-1988>

Lluís Parcerisa es investigador postdoctoral Juan de la Cierva en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (UB). Sus principales intereses de investigación incluyen el rol de las organizaciones internacionales en la gobernanza global de la educación, la dataficación de la educación, y la implementación y los efectos de las reformas de autonomía escolar y rendición de cuentas en el sector educativo.

### Marcel Pagès

Universitat de Girona

[marcel.pages@udg.edu](mailto:marcel.pages@udg.edu)

<https://orcid.org/0000-0003-3438-9379>

Marcel Pagès es profesor asociado de sociología de la educación y educación comparada en la Universidad de Girona, Departamento de Pedagogía. Sus intereses de investigación se basan en los procesos de reforma educativa, la gobernanza escolar y las desigualdades educativas.

### Andreu Termes

Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona

[andreutermes@gmail.com](mailto:andreutermes@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7667-785X>

Andreu Termes es investigador postdoctoral en el Instituto de Estudios Regionales y Metropolitanos de Barcelona (IERMB). Sus principales intereses se centran en la privatización de la educación y las políticas de rendición de cuentas, la economía política de las reformas educativas y los procesos de segregación escolar y cierre social.

### Jordi Collet-Sabé

Universitat de Vic-UCC

[Jordi.collet@uvic.cat](mailto:Jordi.collet@uvic.cat)

<https://orcid.org/0000-0001-8526-9997>

Jordi Collet-Sabé es profesor titular de sociología de la educación en la Universidad de Vic-UCC (Barcelona), donde fue vicerrector de Investigación. Sus intereses de investigación se basan en la política educativa a nivel global, nacional, regional y local; las relaciones familia-escuela; y la educación para el (bien) común.

## Sobre los Editores

### Javier Campos Martínez

Universidad Austral de Chile

[javier.campos.m@gmail.com](mailto:javier.campos.m@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-2695-8896>

Javier Campos Martínez es académico en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile, donde realiza investigación sobre inclusión educativa en la formación docente y en la educación superior. Participa en el Grupo de Trabajo en Políticas Educativas y Derecho a la Educación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), y es uno de los coordinadores nacionales de la Red de Estudios en Trabajo Docente (ESTRADO) en Chile. Co-fundador de la campaña contra las pruebas estandarizadas Chilenas “alto al SIMCE,” ha trabajado en el diseño y la implementación de programas experimentales que fomentan la inclusión y el éxito escolar a través de la evaluación para el aprendizaje a nivel local.

### Alejandra Falabella

Universidad Alberto Hurtado (Chile)

[afalabel@uahurtado.cl](mailto:afalabel@uahurtado.cl)

<https://orcid.org/0000-0003-2755-4911>

Alejandra Falabella es académica asociada del Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Universidad Alberto Hurtado. Su campo de estudio es la sociología de la educación y la relación entre la política, las prácticas educativas, la clase social y el género. Falabella ha focalizado su investigación en el modo en que las políticas de mercado y rendición de cuenta en educación se comprenden y experimentan en las escuelas y familias. Recientemente lidera un proyecto de investigación sobre los modos en que las políticas de *nueva gestión pública* afectan la educación en la primera infancia, desde un análisis feminista. La académica es editora asociada de la revista *Education Policy Analysis Archives*.

### Jessica Holloway

Australian Catholic University

[Jessica.holloway@acu.edu.au](mailto:Jessica.holloway@acu.edu.au)

<https://orcid.org/0000-0001-9267-3197>

Jessica Holloway es investigadora senior y miembro del Consejo Australiano de Investigación en el Instituto de Ciencias del Aprendizaje y Formación Docente (ILSTE) y el Centro de Investigación de Datos Digitales y Evaluación en Educación de la Universidad Católica de Australia. Su investigación se basa en la teoría política y la sociología política para seguir dos líneas principales de investigación: (1) cómo las métricas, los datos y las herramientas digitales producen nuevas condiciones, prácticas y subjetividades en los docentes y en las comunidades escolares en general, y (2) cómo los docentes y las escuelas están posicionados para responder a las necesidades de sus estudiantes y comunidades.

### Diego Santori

King's College London

[diego.santori@kcl.ac.uk](mailto:diego.santori@kcl.ac.uk)

<https://orcid.org/0000-0001-9642-6468>

Diego Santori es profesor asociado de educación y sociedad en el King's College London. Sus intereses de investigación incluyen las relaciones entre la política educativa, la economía, la subjetividad y las formas en que su interpenetración producen nuevas formas y prácticas culturales.

Su trabajo ha aparecido en las principales revistas académicas y colecciones internacionales, como el *World Yearbook of Education 2016*, the *International Handbook on Ethnography of Education*, y *Handbook of Global Policy and Policy-Making in Education*. Junto con Stephen Ball y Carolina Junemann, ha publicado *Edu.net: Globalization and Education Policy Mobility* (Routledge 2017). También se ha desempeñado como miembro del panel de prestigiosos organismos de financiación de investigación como UKRI. Actualmente está investigando el impacto de las políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias en la interacción docente - alumno; y los mecanismos, motivaciones e influencia de las organizaciones de base involucradas en la resistencia a las pruebas estandarizadas en Inglaterra.

## **NÚMERO ESPECIAL** **Movimientos Anti-Estandarización y Opt-Out Testing en Educación:** **Resistencia, Disputas y Transformación**

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 133

6 de septiembre 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.