



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Luengo Navas, Julián; Saura Casanova, Geo
La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 3,
2013, pp. 139-153
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo

The performativity in education. The construction of the new teacher and the new performative manager

Julián Luengo Navas*
Geo Saura Casanova**

Universidad de Granada, España

El presente artículo analiza la construcción de la cultura de la performatividad en la educación. Es una cultura que nace tras la implementación de diferentes mecanismos de privatización encubierta en la educación. La administración educativa incorpora nuevas dinámicas de privatización encubierta en la educación pública: pruebas de evaluación estandarizada, nuevos sistemas de incentivo económico a los docentes y nueva gestión pública. Estos mecanismos son nuevas tecnologías políticas que producen control institucional.

En este trabajo presentamos resultados de un proceso de investigación empírica de corte cualitativa. Estudiamos seis centros educativos que han implementado el “Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares de los centros públicos de Andalucía”. Este programa produce la cultura de la performatividad en la escuela pública. Presentamos la creación de nuevos docentes y nuevos gestores. Analizamos algunos cambios de identidad, interacciones sociales y valores que son producidos por la cultura de la performatividad en los centros educativos.

Descriptores: Performatividad; Mecanismos Endógenos, Pruebas de Evaluación Estandarizada, Sistema de Incentivos, Políticas Educativas, Identidad, Docentes, Gestores.

This article analyzes the construction of the performativity culture in education. It is a culture that was born after the implementation of different mechanisms of privatization in education. The administration assessment incorporates standardized assessment tests, merit pay for teachers and new public management. These mechanisms are new policy technologies that produce institutional control.

In this work we present results from a qualitative research. We studied six schools that are implementing “The quality and improvement program of the school performance in Andalusia”. This program produces the performativity culture in the public school. We present the creation of “new teachers” and “new managers”. We analyze some identity changes, social interactions and values that are produced for the performativity culture in the schools.

Keywords: Performativity, Endogenous Mechanisms, Standardized Assessment, Merit Pay, Identity, Educational Policy, Teachers, Managers.

Esta investigación presenta conclusiones preliminares de nuestra participación en el proyecto de investigación “Dinámicas endógenas y exógenas de privatización en y de la educación: el modelo de cuasimercado en España” (Plan Nacional I+D+ i REF/EDU 2010/ 20853).

*Contacto: jluengo@ugr.es

**Contacto: geosaura@ugr.es

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/

Recibido: 13 Marzo 2013

1ª Evaluación: 13 de Abril 2013

2ª Evaluación: 21 Marzo 2013

Aceptado: 24 Mayo 2013

Introducción

La privatización del sistema educativo es una corriente que intenta llegar a todos los países y sigue aumentando en su intensidad de implementación, acarreando numerosos cambios. Por este motivo, nos encontramos ante la necesidad de dar respuesta a algunos interrogantes para conocer en profundidad esas transformaciones: qué es lo que se está modificando en el interior de los centros, cómo están siendo aceptadas estas transformaciones por los agentes educativos, desde dónde proceden los intereses para adoptar esta privatización.

Realizando un breve recorrido histórico para saber cómo, dónde, por qué y cuándo se han ido incorporando este tipo de políticas de privatización en la educación pública, tendríamos que trasladarnos a los años ochenta del siglo anterior. Son las políticas de los gobiernos de Thatcher y Reagan, en Inglaterra y Estados Unidos respectivamente, las que se fundan intencionadamente para cambiar lo que se entendía por “lo público”. Aunque es cierto que desde ese momento se produjo una oleada que iría penetrando en la mayoría de gobiernos de diferente signo político, los planteamientos neoliberales que emergieron desde los años cincuenta del siglo pasado, son los inicios ideológicos por la lucha para derrotar el Estado de bienestar. Tal y como afirma Jessop (2008), fue el momento de aparición de los discursos para reestructurar, rediseñar y reorientar a los estados.

En materia educativa, estas modificaciones se pudieron observar con intensidad a principios de los años ochenta del anterior siglo, en países como Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda y Chile. El Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Banco Mundial (BM) son los organismos internacionales que actualmente se ocupan de funciones que anteriormente eran propias de cada estado, estableciendo una clara influencia en las políticas educativas de la mayoría de países (Díez, 2010; Robertson, Bonal y Dale 2007). Los organismos internacionales descritos, con la adopción de mecanismos empresariales para orientar las actuaciones en la función pública, han sido los encargados de introducir eficazmente a nivel global, un conjunto de medidas que responden a discursos que se vinculan a los intereses de la ideología neoliberal y neoconservadora (Apple, 2002).

Tres tecnologías políticas se han implementado en lo público produciendo profundos cambios en la educación: la de los mercados, la nueva gestión pública y la *performatividad* (Ball, 2007). Centrando nuestro interés en la *performatividad*, consideramos que cada una de estas tecnologías políticas implican la inculcación de distintas formas de disciplina y de regulación, constituyendo un nuevo régimen en la regulación del sector público (Ball, 2007; Jessop, 2008).

Para manifestar estos cambios en las políticas educativas, prestaremos especial atención en los mecanismos de privatización endógenos en la educación pública que se están incorporando en el sistema educativo andaluz, atendiendo a la categorización propuesta por Ball y Youdell (2007), quienes diferencian entre dinámicas de privatización exógenas *de la educación* y dinámicas de privatización endógenas *en la educación*. Las dinámicas de privatización *exógenas*, forman parte de las pautas visibles para liberalizar al sector público como medio de imposición de la ideología neoliberal, y así originar beneficio económico ofertando los servicios educativos al sector privado.

La privatización *endógena*, o formas encubiertas de privatizar el sistema educativo, hacen referencia al traslado de la ideología, metodología y acciones del sector privado dentro del sistema educativo, y de este modo, provocar que las instituciones públicas sean análogas, en sus objetivos y funcionamiento a las privadas. Dentro de las dinámicas endógenas de privatización, se diferencian los *cuasimercados*, la gestión de resultados y la nueva gestión pública. Desde esta perspectiva de análisis, algunos estudios han empezado a ocuparse de estos cambios en las diferentes comunidades que configuran el estado español (Bernal y Lorenzo, 2012; Luengo y Saura, 2012b; Olmedo y Santa Cruz, 2010; Prieto y Villamor, 2012).

El presente trabajo forma parte de una investigación más extensa que tiene como pretensión estudiar algunas políticas de privatización en el sistema educativo español. Es un estudio enmarcado dentro del Proyecto de Investigación: “Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España”, financiado por el Ministerio de Educación a través del Plan Nacional I+D (Ref. EDU2010/20853).

1. La performatividad como cultura institucional

Nos centramos ahora en la comprensión de la génesis, a raíz de la implementación de mecanismos de privatización endógenos en la educación pública, de la cultura de la *performatividad* (*performativity*), que Ball (2003a) define como:

(...) una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” de evaluación o ascenso (pp. 89-90)

Si bien es cierto que se identifica la performatividad como una cultura, también es reconocida como una tecnología política que forma parte del triunvirato reformista de lo público, acompañando a los mercados educativos y la nueva gestión pública en la educación (Ball, 2007). Así pues, podemos entender la performatividad como el resultado de la actuación de dos tecnologías políticas: las nuevas formas de gestión empresarial en la educación y las prácticas de gestión de resultados en la docencia. No consiste en una simple modificación de la praxis docente, se trata de un cambio de más calado, que incide en el modo de concebir la institución educativa, en aspectos tan nucleares como el valor del trabajo, los modos de interacción personales y profesionales, etc.

Esencialmente la performatividad es una lucha por la perceptibilidad: la base de datos, la reunión evaluativa, la reseña anual, la redacción de informes, la publicación regular de resultados y solicitudes de ascenso, las inspecciones e informes de pares, constituyen la mecánica de la performatividad (Ball, 2003a:93).

Relevantes trabajos han estudiado, en diversos contextos, cómo las distintas políticas de privatización encubierta que generan la cultura de la performatividad están modificando la praxis educativa, las relaciones de poder dentro de los centros y la identidad del profesorado (Ball, 2003a; Perold, Oswald y Swart, 2012; Perryman, 2006; Youdell, 2011; Woods y Jeffrey, 2002). Son escasos los estudios que se han realizado desde esta perspectiva sobre el sistema educativo español, queriendo contribuir con este trabajo al avance en la comprensión de las políticas de privatización en el sector de la educación.

Las diversas prácticas de privatización endógena están generando importantes modificaciones en la praxis educativa, en las formas de entender la educación pública y

por lo tanto, propiciando cambios en la identidad del profesorado. En la comunidad autónoma de Andalucía se ha incorporado desde el curso 2008/2009 el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros públicos de Andalucía¹ (en lo sucesivo, Programa de calidad). Es la política educativa responsable de crear la cultura de la performatividad en la escuela pública, ya que con ella, se están imponiendo nuevas medidas de privatización endógena en el contexto escolar, como : a) pruebas de evaluaciones externas y estandarizadas que califican al alumnado y sirven como puntuación numérica para generar la valía del profesorado; b) sistemas de incentivos económicos en los docentes, y c) nuevas formas de gestión empresarial que se tienen que desarrollar desde la dirección escolar.

El Programa de calidad define la “calidad” educativa como la mejora constante del rendimiento educativo mensurable por medio de dos pruebas de evaluación estandarizadas: las Pruebas de evaluación de diagnóstico y las Pruebas de evaluación ESCALA. Son test que mantienen la misma línea marcada por otras políticas educativas para otorgar la valía del alumnado por medio de la cuantificación. Es notoria la influencia en el Programa de calidad de pruebas similares diseñadas por organismos de gran relevancia internacional, ya que una de las finalidades de este programa consiste precisamente en la mejora de los índices en las evaluaciones internacionales, entre las que destacan PISA (*Programme for international Student Assessment*) de la OCDE y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) como pruebas de evaluación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés).

Las otras propuestas de privatización encubierta que acompañan al Programa de calidad, el sistema de incentivos económicos y los mecanismos de gestión, también se encuentran en la línea diseñada por la OCDE. Desde este organismo se apunta la necesidad de ejecutar una evaluación constante a lo largo de toda la carrera docente con el fin de identificar los aspectos de mejora, y con ello, reconocer y recompensar una docencia eficaz (OCDE, 2004, 2011). Para ello, y dependiendo de diversos aspectos de evaluación, pero otorgando una primacía a los resultados de las evaluaciones señaladas anteriormente, el profesorado podrá ser beneficiado con un complemento salarial de hasta siete mil euros, cada cuatro años. Se trata de la inclusión en la escuela pública andaluza de un sistema de incentivo económico docente basado en la producción (Luengo y Saura, 2012a). Aunque se ha demostrado (Murillo, 2006), que la introducción de sistemas de incentivos económicos en la docencia no es una medida eficaz para lograr una mejoría del sistema educativo.

La tercera tecnología de control, la gestión educativa, al igual que las otras dos, se apoya también en las directrices de la OCDE. Este organismo es un claro defensor de la gestión educativa con prácticas símiles a la gestión empresarial. Desde esta óptica, se apuesta por el “gerente educativo” al que se le otorga más influencia y poder en el reclutamiento de los docentes y libertad para manejar los recursos humanos y financieros (OCDE, 2008).

Podemos encontrar el esbozo epistemológico de la cultura de la performatividad en la propuesta de Marcuse (1955) con su concepto de “*performance principle*” para referirse a

¹ Orden de 20 de febrero de 2008 (BOJA núm. 114 del 29 de febrero de 2008) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Será denominado “Programa de calidad” a partir de este momento.

un principio que rige las directrices de las sociedades industriales por medio de la productividad rentable, la eficiencia y la competitividad. El principio performativo se asienta como síntesis del planteamiento dominante que la razón técnica-instrumental, hegemónica en los sistemas capitalistas, ejerce para legitimarse en los procesos educativos (Habermas, 2003). Como han manifestado desde un posicionamiento crítico a la perspectiva capitalista en la educación, Boxley (2003) y Laval (2004), afirman que los estados, debido a sus planteamientos de reproducción social, manifiestan un interés para imponer en los centros educativos conocimientos, habilidades y competencias que se vinculen estrechamente con el mundo del trabajo asalariado. De este modo, la vinculación entre la escuela y la empresa está servida, los jóvenes trabajan y son evaluados en los centros educativos, tal y como posteriormente lo harán de adultos en el mercado empresarial.

Bajo esta condición, en las distintas pruebas de evaluación estandarizadas imperan los conocimientos propios del interés capitalista y los sistemas de competencias propios de los neoliberales, junto con la primacía de los saberes matemáticos, científicos y lingüísticos, que defienden los intereses neoconservadores (Apple, 2002). Con estas acciones de evaluación que diagnostican la calidad de un centro escolar, se está propiciando el abandono del relato humanista en la educación, imponiéndose el interés del sistema capitalista, esto es, mayor fuerza de poder y control en favor de la “verdad” que legitiman los discursos economicistas (Lyotard, 1991). Estos planteamientos se van instalando paulatinamente en los modos de actuación de los centros educativos, consiguiendo formar parte esencial de sus prácticas cotidianas.

El determinismo es la hipótesis sobre la que descansa la performatividad, sustentada por la filosofía positivista de la eficiencia (Lyotard, 1991). Esto significa, que las prácticas evaluadoras se fundamentan en acciones de medición inputs/outputs preestablecidos. Son políticas de rentabilidad en las que el objetivo de la productividad preestablecida provoca que la praxis sea finalista, dificultando de este modo, las situaciones en las que hay que tomar decisiones ambivalentes y no programadas. Ball (2003b) lo deja muy claro cuando señala que lo principal de todo ello, es que la “eficiencia prima sobre la ética”, perpetuándose el tecnicismo profesional, en el que poca cabida tiene el compromiso humanista debido a la sumisión a las tareas de rendición.

Los docentes y la dirección escolar son los dos agentes que están sufriendo severas modificaciones con la incorporación de las medidas de privatización. Respecto a los docentes, se logra individualizar la responsabilidad, en clara oposición a posturas de corresponsabilidad y de trabajo en equipo, respondiendo de este modo al efecto de la “patología” que padece la sociedad por nombrar, clarificar e individualizar a los sujetos (Ball, 2003a). Como consecuencia, el profesorado consume tanto tiempo y energía en este tipo de prácticas de rendimiento, que impiden centrarse en el verdadero aprendizaje del alumnado (Perold, Oswald y Swart, 2012). Todo ello ha contribuido a identificar lo que es ser un “buen maestro”, con su capacidad para lograr que sus alumnos obtengan buenos resultados, inculcando la idea de que estas medidas de evaluación son objetos que sustentan la verdad.

Desde las nuevas acciones de control jerárquico que la cultura de la performatividad impone, aparecen prácticas que instan a que cada individuo se vigile a sí mismo y todos vigilen a los demás. Modos de actuar que recuerdan al concepto de panóptico de Bentham que tan detalladamente describe a la institución escolar como parte de la sociedad disciplinaria (Foucault, 2002). Fundamentada en esta visión epistemológica, Perryman (2006) sostiene que la implementación de distintos mecanismos disciplinarios,

en los que la inspección y la dirección escolar asumen un papel importante, junto con las prácticas de rendición de cuentas, son las tecnologías que crean la idea de *panoptic performativity*. De este modo, se describe la situación en la que el profesorado y el alumnado se sienten constantemente observados bajo el ojo vigilante y sancionador del control institucional.

Las prácticas actuales en las instituciones educativas ya no son propias de la “sociedad disciplinaria”, sino que se refieren a mecanismos que legitiman a la “sociedad de control”, propia de los estados metaestables en los que vivimos actualmente (Deleuze, 2006). Este tipo de sociedad de control está fundamentada, al igual que el Programa de calidad, en prácticas de lenguaje numérico, modulación de salarios en función de la eficacia, procesos de rivalidad interminables -sana competición- y prácticas que tienen la finalidad de ir introduciendo esos mecanismos de privatización para ir dejando, sutilmente, la escuela en manos de la empresa privada.

Tras la exposición de este planteamiento teórico necesario para asentar la cultura de la performatividad, se acometerá a continuación el análisis de las transformaciones que están llevándose a cabo en la labor de los docentes y en las nuevas funciones de la dirección escolar como consecuencia de la introducción del Programa de calidad. De este modo, expondremos el proceso metodológico realizado en nuestra investigación, con la intencionalidad de que el mismo nos sirva para dar respuesta al principal objetivo de este trabajo: exponer por medio de las entrevistas analizadas, cómo se reconstituyen los nuevos docentes y los nuevos gestores performativos.

2. Proceso metodológico de la investigación

Atendiendo a las diferentes políticas educativas que se están llevando a cabo para la búsqueda de la mejora del sistema educativo, se han seleccionado seis centros públicos de educación primaria de la ciudad de Granada (Andalucía) que están desarrollando el Programa de calidad. La selección, y posterior distribución de los centros, se ha realizado atendiendo a los siguientes criterios: a) implementación del Programa de calidad -política educativa que conlleva el sistema de incentivo docente-; b) estructuración de tres tipos de centros: dos de clase alta, dos de clase media y dos de clase baja, atendiendo al origen socioeconómico de las familias que acuden a los mismos, y c) el profesorado participante ha estado implicado en la puesta en práctica de las Pruebas de evaluación de diagnóstico y en las Pruebas de evaluación ESCALA.

Siguiendo el paradigma interpretativo, concebimos la labor docente y de la dirección escolar como una construcción social que tiene su origen en los significados que los actores comparten cuando se comunican e interactúan. Por tanto, no es la objetividad, ni la neutralidad de las leyes universales lo que perseguimos, sino la comprensión de hechos en situaciones particulares, haciendo hincapié en la naturaleza esencialmente valorativa de la investigación (Denzin y Lincoln, 2012). La labor de los docentes y de la dirección escolar se convierte así en el presupuesto de la teoría, no su objeto exclusivo, porque lo que nos interesa es interpretar lo que las personas perciben como realidad social y educativa. Nos hemos apoyado en los principios de la inducción para diseñar el proceso de investigación (Flick, 2004), enmarcada dentro de la visión de la teoría fundamentada *Ground theory* de Strauss y Corbin (1998), con la intencionalidad de que las interpretaciones de los actores formalicen las categorías de análisis.

2.1. Instrumentos de recogida de información

Durante el proceso metodológico se utilizaron diferentes estrategias e instrumentos para recabar y procesar la información:

- 30 entrevistas en profundidad.
- Documentos oficiales que avalan la puesta en marcha de nuevas políticas educativas.
- Software informático QSR Nvivo10.

Se han realizado treinta entrevistas en profundidad para ofrecer oportunidades de escuchar las voces de los actores implicados (Strauss y Corbin, 1998), y estudiar así las percepciones, ideas, opiniones y valores implicados en la labor docente y de dirección, como medio para construir el conocimiento a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 2012). Nos han posibilitado reconstruir los cambios que están generándose en el interior de los centros a raíz de las medidas de privatización y, siguiendo a Valles (2007), favorece también la familiarización de los participantes con las cuestiones objeto de nuestro interés científico.

Otro instrumento que formaliza la recogida de información ha sido el estudio de los documentos oficiales que avalan las transformaciones en la escuela pública. El Programa de calidad, las Pruebas de evaluación de diagnóstico y las Pruebas de evaluación ESCALA, han sido las normativas políticas que han centrado nuestro foco de análisis. Se ha prestado especial atención a los cambios que están originándose en la labor de los docentes, las nuevas acciones de la dirección escolar y nuevas identidades que estos actores están padeciendo por la inmersión de la cultura de la performatividad.

El software informático QSR NVivo10 se ha utilizado para analizar el material recopilado mediante la detección, y posterior concreción, de categorías de análisis que proporcionan sentido a los datos de forma más expeditiva y segura. A su vez, ha garantizado una fiabilidad comparativa entre las relaciones de las interpretaciones manifestadas por los participantes.

2.2. Selección de participantes y proceso de categorización

La selección de los protagonistas se ha realizado atendiendo a varios criterios. Hemos optado por elegir a docentes que estuvieran enseñando antes de la introducción de la política de pago por mérito, para detectar el proceso y los cambios que se iban produciendo en los centros educativos conforme las medidas privatizadoras se implementaban. Los participantes entrevistados han sido treinta docentes con diferentes funciones, lo que nos ha obligado a establecer la siguiente distribución²: 6 directores/as; 6 docentes que han aplicado las Pruebas de evaluación de diagnóstico; 6 docentes que han llevado a cabo las Pruebas de evaluación ESCALA; 6 responsables de la Jefatura de Estudios; 4 tutores de educación primaria; 2 profesores que no estaban adheridos al Programa de calidad.

² La codificación de los participantes y de los centros analizados responde a la siguiente categorización: D=Director/a; JE=Jefe/a de Estudios; MPD=Maestro/a que ha realizado las Pruebas de Diagnóstico; MPE=Maestro/a que ha realizado las Pruebas Escala; MRP=Maestro/a que rechaza el Programa de Calidad; T=Tutor; C1=Centro de clase alta 1; C2=Centro de clase alta; C3=Centro de clase media; C4=Centro de clase media; C5=Centro de clase baja; C6=Centro de clase baja.

En el proceso de categorización han destacado un conjunto de nodos y atributos asignados a los relatos de los participantes que nos revelan las principales modificaciones que están llevándose a cabo para conformar la cultura de la performatividad. Junto a ello, la fase de la reducción de datos, entendida como el proceso que nos dirige hacia la síntesis del proceso categórico (Valles, 2007), ha sido realizada por medio de la interacción entre los documentos oficiales y el análisis de las entrevistas en profundidad. Desde el proceso de reducción de datos, y con la ayuda del programa QSR Nvivo10, fueron conformándose las unidades de registro o indicadores de análisis.

Estas unidades menores, por medio de los nodos creados desde el programa QSR Nvivo10, han validado la información extraída, a la vez que han posibilitado las comparaciones constantes entre los diferentes participantes y centros educativos, conformando de este modo, las categorías previas que sustentan la base estructural de las tres sub-categorías: a) las transformaciones en la labor docente, b) las transformaciones en la dirección escolar, y c) cambios de identidad en los docentes y los responsables de la dirección escolar. Estas sub-categorías emergentes han dado respuesta a la categoría principal de análisis que fue desarrollada como fundamentación teórica del presente trabajo: la cultura de la performatividad tras la privatización encubierta del sistema educativo.

Los dos apartados siguientes representarán los principales resultados extraídos del proceso metodológico para justificar nuestro estudio. Por medio de las respuestas de los participantes, podremos validar el objetivo de la investigación: exponer cómo se reconfigura los nuevos docentes y los nuevos gestores performativos. Para ello, serán destacadas algunas de las participaciones de los entrevistados por medio de su función como docentes y responsables de la dirección escolar.

3. La creación del docente performativo

Durante el desarrollo de este apartado atenderemos a algunos de los cambios que están sufriendo los docentes tras la implementación de la cultura de la performatividad en la escuela pública andaluza, centrándonos en los cambios que se producen en la identidad de los docentes, en las nuevas modalidades de interacción social y profesional y en la aparición de nuevos valores (Ball, 2003a).

Las nuevas identidades las abordaremos desde los cambios en la subjetividad que se originan en los docentes. Los procesos de interacción en los centros escolares vienen fundamentados por la competencia, la eficiencia y la productividad. Los nuevos valores están sustentados en variaciones axiológicas por las nuevas formas de concebir a las instituciones, por el valor performativo y la imposición del pragmatismo. La suma de estas tres tecnologías de control son las causantes de la configuración del “docente performativo”.

En referencia a los cambios de identidad que están sufriendo los docentes, son numerosas las variaciones en las subjetividades de los mismos. La identidad del profesor se desvanece, en vez de incrementarse el profesionalismo docente como requisito fundamental para la mejora de la calidad educativa (Bolívar, 2010). El profesional docente está asentado bajo el orden y el control y solamente interesa un docente mensurable, es decir, un ser pragmático y vacío.

Con respecto a la práctica me siento muy agobiado, estamos envueltos en un papeleo continuo, todos los días tienes que generar algún papel que te impide hacer tu tarea como tú quieras. TC3

El profesorado se convierte en un agente medible. Ya no importan las situaciones individuales ni personales, porque lo que interesa es una medición de la valía del docente por su contribución al resultado total numérico que representan las pruebas externas estandarizadas. Así se reconfigura la escuela como unidad básica de medida (Elmore, 2003), en la que el alumnado pierde protagonismo a nivel individual porque lo que prima es la suma de los resultados que debe lograr la institución. Desde la óptica deleuziana queda clara la traslación originada desde individuos hacia seres “dividuales” (Deleuze, 2006).

El profesorado tiene que superarse constantemente, ser el mejor, obtener mayor reconocimiento social. Todos estos cambios de identidad responden al “yo triunfante” (Ball, 2003a), a un estado individual encadenado a “ser más” de lo que somos, siempre en una búsqueda constante por el logro de la excelencia, en la que la eficiencia prima sobre la ética y el orden sobre la ambivalencia.

Los agentes educativos cada vez se habítúan más al desempeño de funciones cercanas al mundo onírico. Quedan envueltos en un manto de tareas difuminadas, inalcanzables, acciones similares a espejismos que no responden a una realidad factible. Tienen que trabajar en una búsqueda de la mejoría que es irreal, porque las metas tienen que ser superadas una y otra vez constantemente.

El año pasado subí dos puntos de media en las Pruebas de evaluación de diagnóstico. Llega el inspector y me dice que tengo que mejorar. Yo creo que ya estaba bien con lo que mejoré. Lo que creo es que todo fue porque mi compañero de ciclo subió casi tres puntos. MPDC4.

Con el relato de esta maestra se puede comprender que, además de generar un sentimiento de logro que nunca se alcanza, se origina una responsabilidad sentida, porque ella forma parte de la propia prueba estandarizada, ya no son sus alumnos los que obtienen un resultado, es ella la que consigue esa mejora, que parece que “sabe a poco”, ante las duras y permanentes exigencias del control externo. Así se genera uno de los propósitos de la performatividad, la de formar parte de un proceso de competitividad por alcanzar las mejores cotas numéricas, en permanente superación al rendimiento de los compañeros.

Dentro de las interacciones sociales, hay variaciones respecto a las relaciones que se generan entre el docente y el alumnado. La traslación del discurso de las competencias empresariales a la educación pública modifica las relaciones de aula. Así lo manifestaba un docente que se orgullecía de su afiliación a la ideología comunista y que con el paso del tiempo, y la implementación de estas reformas en la escuela, la performatividad ha ido dejando su huella en él.

Yo creo en la competencia, yo creo que un colegio es bueno si tiene buenos resultados. Si una escuela da buenos resultados en pruebas de este tipo, con buena competencia lectora o matemática, por ejemplo (...) Porque la secuencia de contenidos está muy bien establecida. Los tiempos que vivimos, nos llevan a ello, claro que me veo que cambio las relaciones en el aula, ya no intento resolver problemas personales. TC5

Las bases de datos, la rendición de cuentas por medio de informes y la comparación entre los agentes son otros elementos claves para la transformación de las interacciones sociales dentro de la institución performativa. Todos estos elementos de control se atienden en la base de datos SENECA, que es la responsable de almacenar toda la información que se genera en los centros educativos andaluces. La responsable de

gestionar esta base de datos es la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), una agencia externa a los centros educativos y que pertenece a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, teniendo como principal objetivo la evaluación de los docentes, los distintos servicios educativos ofertados, programas y actividades.

Otra de las finalidades de la performatividad consiste en instalar en el profesorado estados psicológicos de inseguridad e inestabilidad, originando una incertidumbre permanente. Desde la concepción de Ball (2003a) son procesos que contribuyen a que nos convirtamos en seres “ontológicamente inseguros”, por no saber si lo que hacemos es lo suficiente y lo correcto.

Llevo veinticinco años en la escuela y siempre he trabajado en unas metas a largo plazo. No me ha preocupado lo inmediato, sino la persona, la ayuda, estar al lado de mis alumnos. Ahora todo cambia, no tiene sentido. Tenemos que trabajar para mañana, para hoy, para dentro de un rato. Todo son prisas... He perdido mi forma de enseñar. Estoy un poco desorientado... TC1

Sé que estoy haciendo bien mi trabajo, porque hago todo lo que puedo, pero a la misma vez me planteo si será lo que deba hacer o no. He hecho todos los cursos del CEP³ sobre competencias, me guían la práctica, pero también dudo constantemente si los alumnos de estas zonas no deberían aprender realmente otros conocimientos más fundamentales para su contexto. MPEEC6

Tal y como señalan Shore y Wright (1999) y Ball (2003a), la personalidad de los docentes se ve afectada con estas prácticas al provocar inestabilidad emocional e inseguridad en sus decisiones, debido al constante control externo que se ejerce sobre su actividad, de tal modo que, con el tiempo, se pueden producir situaciones de deterioro psicológico y fisiológico en los docentes. Así lo expresa una docente dispuesta a trabajar por las máximas cotas de rendimiento.

A mí me crea mucha ansiedad, porque quieres que saquen una prueba sin hacer nada en casa. Tuve una tendinitis, es muy estresante. Y no me di de baja, y decía: ahora viene otro, y no sabe de qué va, no puedo darme de baja, no puedo dárselo a otro. MPEDC6

Es frecuente que surjan sentimientos de culpabilidad cuando “no se da la talla”, apareciendo así las consecuencias morales de la mercantilización en el profesorado, que penetran en su estado emocional porque son constantes las exigencias de producción de resultados medibles y cuantificables, originando una espiral de estrés que parece no tener fin.

Tú lo haces aquí todo, es un sobre esfuerzo, es una carrera con mucho estrés. Por ello tú tienes que llevar todo muy bien programado, para que no dejes nada fuera, yo nunca he dejado ningún tema sin dar, para que todos lo tengan, unos lo cogen mejor, otros peor, pero por lo menos, que los buenos lo tengan todo. MPEEC6

Antes de la introducción de la cultura de la performatividad, la educación se apoyaba en principios democráticos y se concebía desde una óptica de servicio público, como una institución primordial para construir el bienestar social. En la actualidad estos valores se han tornado hacia valores economicistas, donde la educación forma parte del sistema de productividad imperante y el aprendizaje se rige por su relación con la rendición de cuentas (*accountability*). Las acciones de los docentes cambian constantemente por la inclusión de las distintas tecnologías políticas impuestas, generando situaciones propias

3 CEP. Centro de profesorado. Centros de profesorado que ofertan cursos formación a los docentes de los centros públicos.

de un profesional técnico de la enseñanza. Una profesora entrevistada nos comenta sus reacciones personales ante algunas de estas cuestiones:

Esto es una carrera de fondo durante dos años. Mi compañera y yo nos lo tomamos muy enserio, porque como nos matamos a trabajar, no queremos quedar muy mal, queremos quedar, por lo menos, dentro de lo que tenemos, lo mejor que podamos, pero es un sobre esfuerzo aquí. Es una carrera de fondo que dura dos años. Yo ya he empezado y estoy en tercero. Yo desde ahora estoy pensando en la prueba. MPEDC6

Como afirma Lyotard (1991), la sociedad de la performatividad está obsesionada por la búsqueda de la eficacia y de la eficiencia. Desde esta perspectiva, el profesorado realiza sus actuaciones durante todo el curso en favor del aumento del rendimiento escolar, en una búsqueda ciega de la eficacia y un comportamiento sumiso a los dictados de la administración. De tal forma que se ha eliminado del “alma del docente” lo sustancial de la educación. Así lo relatan dos de los participantes:

Sí, los viernes hacemos cálculo y problemas de las pruebas y también hacemos lengua. Sobre todo nos centramos en la expresión escrita. MPEEC5

Porque si tú quieres dar resultados en las pruebas, tú tienes que incluir ejercicios y evaluar por competencias como evalúan las pruebas de diagnóstico y tienes que cambiar algo en tu metodología y en tu forma de evaluar para que los niños mejoren los resultados. DC3

A la vista de los datos que manejamos, el profesorado se instala en la pura instrucción académica, viéndose obligado a renunciar a los procesos que nos conducen hacia la formación integral, la comprensión y funcionalidad del aprendizaje, la crítica social o el carácter colectivo de la educación. La finalidad de la educación se va asentando como un mero entrenamiento repetitivo, y casi mecánico, de aquello que después se exigirá, que no son más que meros resultados descontextualizados, pero que del éxito o fracaso en estas pruebas, dependerá el reconocimiento institucional de lo que es ser un “buen profesor”.

4. La creación del gestor performativo

En esta reforma de la performatividad, el nuevo gestor asume un papel fundamental para su implementación, teniendo como principal pretensión transmitir las acciones de control en el “alma del profesor”. Para ello, la búsqueda de *outputs* predeterminados se utiliza como punto de partida para legitimar el poder. En este escenario, la dirección escolar se reconfigura con acciones de mayor control y superioridad. Dentro del Programa de calidad, las nuevas funciones de poder que se adoptan desde la dirección escolar, se han definido como “enjuiciamiento jerárquico” y “poder de decisión vertical” (Luengo y Saura, 2012b). El primero de ellos se refiere a la potestad que tiene la dirección escolar para determinar si los docentes son merecedores, o no, del incentivo económico por su contribución a la mejora de la institución. El segundo mecanismo de poder es definido de este modo porque es la dirección escolar, la que decide los criterios y objetivos para acceder a los incentivos económicos, erradicándose la colegialidad en estos asuntos tan importantes.

Estas acciones jerárquicas son ejercicios propios de la gobernabilidad e intentan imponer tecnologías de dominación a los demás y a uno mismo, conformando nuevas relaciones de subjetividad y poder (Foucault, 1998). Se modifica así la subjetivación de los sujetos por medio de prácticas totalizantes e individualizantes propias de la gobernabilidad, en consonancia con las finalidades perseguidas por la cultura performativa (Butler, 2004; Youdell, 2006). Uno de los directores de una zona vulnerable, relata la manera que inculca en el alma del docente la cultura performativa.

Por supuesto, la trato de concienciar, porque después a los centros nos comparan. Nos pueden comparar con los colegios de la zona [...] al final de curso, en la evaluación. Yo les decía: "interesa que los datos sean buenos. DC6

Con las distintas prácticas se crea las nuevas pedagogías invisibles de la gerencia (Bernstein, 1996). La función de gestión empresarial es la tecnología de control clave para reformular las políticas de los servicios públicos y su implementación fundamentalmente está basada en dos acciones. La primera de ellas hace referencia a todos los dispositivos que se desarrollan con esta cultura empresarial que reorganiza lo público (informes de rendición de cuentas, nuevas atribuciones de desempeño). Como segunda acción, destacaremos las nuevas relaciones de poder, que se fundamentan en una estructura jerárquica, en la que cada sujeto obtiene una responsabilidad propia. Estos son los procesos claves para erosionar sutilmente el profesionalismo y la ética docente. Se trata de debilitar, poco a poco, al profesional a través de la incorporación de nuevas tecnologías de control que hacen que el docente pierda poder de decisión, que son asumidas paulatinamente por la nueva gestión. Sin embargo, algunas voces críticas a esta nueva gestión educativa afirman que ha sido una práctica fracasada a nivel global, ofreciendo un rasguño de esperanza y un alto grado de optimismo, que aboga por una dirección basada en el liderazgo colaborativo (Bolívar, 2012).

Los nuevos gestores performativos actúan estratégicamente para obtener el máximo puntaje en las pruebas de evaluación de diagnóstico, ya que del resultado de las mismas dependerá el incentivo económico

Sí, los siguientes años, los profesores ya se fueron preocupando ellos mismos, por lo que fueron entrenándolos. Si fallábamos en algo, machacábamos ese contenido al análisis de los resultados. [...] Tienes que calcular muy bien, tienes que ver que es posible superarlos. Si hay un grupo muy bueno, pues le pones en las pruebas de diagnóstico un treinta y cinco por ciento, si es malo, un quince. DC6

Desde la gestión educativa, como mera función de control, por un afán constante en la superación de resultados a nivel institucional, se provoca lo que entendemos por la “usurpación de la intelectualidad docente”. Con ello nos referimos a las intenciones que tiene la dirección escolar por orientar la praxis de aula hacia los contenidos mensurables en las distintas evaluaciones estandarizadas. Se impide de este modo el desarrollo de la docencia con unos fines democráticos, culturales y políticos.

5. A modo de síntesis

En este texto se han mostrado datos del análisis empírico que se ha desarrollado por medio de la realización de entrevistas en profundidad en seis centros de Educación Primaria, con la intencionalidad de exponer cómo se genera la cultura de la performatividad tras la incorporación de mecanismos de privatización encubierta en la educación pública. Los mecanismos de privatización se han podido atender con la puesta en marcha del Programa de Calidad. Esta normativa política introduce en la red escolar pública andaluza un fuerte componente economicista al correlacionar el quehacer docente con la percepción de retribuciones económicas, fundamentado en principios ideológicos mercantilistas, que dan lugar a prácticas técnico-empresariales en los docentes. De este modo se olvidan los cometidos esenciales de la escuela pública, más apegados a la formación y a la solidaridad, lo que ha originado importantes procesos de exclusión social (Luengo, 2005). Así pues, todas estas reformas educativas que tienen su origen en principios empresariales, pretenden instalar en la escuela el modelo de la

eficacia, la eficiencia y la mejora de los rendimientos escolares, con el anhelo de lograr la calidad y la excelencia educativa.

Hay dos figuras nuevas que se crean tras la implementación de la cultura de la performatividad en la escuela pública: el docente performativo y el gestor performativo. Los docentes sufren sustanciales variaciones de identidad, convirtiéndose en agentes medibles, donde va desapareciendo de su esencia la parte humanista. Para que ello ocurra, se intenta eliminar el profesionalismo docente, creando un docente mensurable, pragmático y vacío. La finalidad de estas prácticas es configurar una institución en la que cada docente logre la máxima puntuación numérica en la suma total de los resultados de su alumnado.

Con este tipo de exigencias, el profesorado se ve reconvertido en un tecnócrata, ya que su máxima preocupación es el mero resultado, olvidándose del proceso, cuestión vital para la cabal comprensión de la educación. Bernstein (1996), al analizar estos acontecimientos plantea la necesidad de caer en la cuenta de que los docentes implicados en este tipo de políticas mercantilistas están modificando, no sólo sus prácticas, sino su identidad social.

Los cambios de identidad se acentúan al comprobar el deterioro psicológico que sufre el profesorado, provocado por la ambivalencia, la duda y la incertidumbre. La cultura de la performatividad se adentra en el sentido del yo subjetivo de los actores educativos. Estimula nuevas dimensiones emocionales respecto a lo que debemos hacer y lo que realmente queremos hacer. Aunque se manifieste bajo el manto de la racionalidad y la objetividad, no deja de estar dibujada sobre estados de inestabilidad.

Para lograr la cultura de la performatividad, la escuela se consolida como una institución de control. En ella, la función de la gestión directiva entra a formar parte como elemento esencial en esta estrategia, ya que se dota del máximo poder ejecutivo para la toma de decisiones y para regular la vida interna del centro, realizando una translación en las bases del funcionamiento de lo público. Todos los sujetos docentes entran a formar parte en una dinámica de constante vigilancia por la omnipresente figura de la nueva gestión pública, ocasionando un estado de dependencia y cautividad profesional por las decisiones verticales y de enjuiciamiento jerárquico que se consolidan.

El motor que mueve las interacciones del centro es la lucha por la excelencia y el mejoramiento insistente de resultados. El paradigma de la eficiencia se asienta como verdad inmutable que da sentido a la institución. Con la suma de todas estas acciones de privatización endógena y cambios sustanciales en los sujetos se genera la cultura de la performatividad en la escuela pública, como ese ritmo institucional fundado por medio de la comparación, la evaluación y la superación constante de todos los sujetos que forman parte de ella.

Referencias

Apple, M. (2002). *Educar “como Dios manda”: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

Ball, S.J. (2003a). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.

Ball, S.J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.

Ball, S.J. (2007). *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge.

Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Bruselas: Education International.

Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 81-109.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. Londres: Taylor and Francis.

Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10-33.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.

Boxley, S. (2003). Performativity and Capital in Schools. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1), 1-13.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Londres: Routledge.

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *POLIS. Revista académica de la Universidad Bolivariana*, 5(13), 1-5.

Denzin N.K. y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Díez, E.J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13(2), 23-38.

Elmore, F.J. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados: el imperativo para el desarrollo profesional para educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-48.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. México DF: Siglo XXI.

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.

Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Jessop, R. (2008). *El futuro del estado capitalista*. Madrid: Catarata.

Junta de Andalucía (2011). *Orden de 26 de septiembre de 2011*. BOJA núm. 192.

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.

Luengo, J. (2005). Introducción. En J. Luengo, *Paradigmas de gobernanza y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 7-15). Barcelona: Pomares-Corredor.

Luengo, J. y Saura, G. (2012a). La gestión de resultado como mecanismo endógeno de privatización en educación. En J.C. Faraco, *XIII Congreso Nacional de Educación Comparada. Identidades culturales y educación en la sociedad mundial* (pp. 1-13). Huelva: Universidad de Huelva.

Luengo, J. y Saura, G. (2012b). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 111-126.

Lyotard, J.F. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.

Marcuse, H. (1955). *Eros and civilization: A Philosophical Inquiry into Freud*. Boston, MA: Beacon press.

Murillo, F.J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.

OCDE (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OCDE.

OCDE (2008). *Education and Training Policy Improving School Leadership*. París: OCDE.

OCDE (2011). Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes? *PISA in focus*, 9, 1-4.

Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2010). La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. *Akadèmia*, 1(2), 1-26.

Perold, M., Oswald, M. y Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113-127.

Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161.

Prieto, M. y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 127-144.

Robertson, S., Bonal, X. y Dale, R. (2007). El AGCS y la industria de los servicios educativos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger, *Globalización y Educación. Textos Fundamentales* (pp.205-232). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Shore, C. y Wright, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of Anthropological Institute*, 5(4), 557-575.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.

Woods, P. y Jeffrey, B. (2002). The Reconstruction of Primary Teachers Identities. *British Journal of Sociology in Education*, 23(1), 89-106.

Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced-nationed-religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 511-528.

Youdell, D. (2011). *School trouble. Identity, power and politics in education*. Nueva York: Routledge.