

Y todo lo que ven es asunto de su lento monólogo,
todo casa en la larga meditación que lo ocupa. En
ella cada cosa tiene un lugar y un sentido.
Es una pregunta, una señal

José Manuel Arango



Alberto Restrepo.
Fotografía de Olga Lucía Echeverri.
Medellín, abril de 1984

PROFESIONALISMO, GERENCIALISMO Y PERFORMATIVIDAD

Stephen J. Ball

RESUMEN	REVISTA	EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	RESUMEN
RÉSUMÉ			RÉSUMÉ
ABSTRACT			ABSTRACT
PALABRAS CLAVE			PALABRAS CLAVE

RESUMEN

PROFESIONALISMO, GERENCIALISMO Y PERFORMATIVIDAD

Este texto muestra cómo las reformas de las prácticas profesionales en los países septentrionales, mediante la reducción del profesionalismo a una mera forma de desempeño y el uso de las tecnologías normativas del gerencialismo y la performatividad, afectan no sólo las prácticas educativas, sino también la subjetividad del profesor.

RÉSUMÉ

PROFESSIONNALISME, GESTION ET PERFORMATIVITÉ

Ce texte montre comme les reformes des pratiques professionnelles dans les pays septentrionaux, par moyen de la réduction du professionnalisme à une simple forme de performance et l'usage des technologies normatives du gestion et performativité, qu'affecte no seulement les pratiques éducatives, mais aussi la subjectivité du professeur.

ABSTRACT

PROFESSIONALISM, MANAGERIALISM AND PERFORMATIVITY

This text shows how reforms on professional practice in northern countries, through the reduction of professionalism to a simple way of performance, and the use of managerialism and performativity's normative technologies, not only affects teaching practices, but also teachers' subjectivity.

PALABRAS CLAVE

*Reforma de la educación, profesionalismo, gerencialismo, performatividad, tecnologías normativas, subjetividad del profesor.
Educational reform, professionalism, managerialism, performativity, normative technologies, teacher's subjectivity.*

PROFESIONALISMO, GERENCIALISMO Y PERFORMATIVIDAD

Stephen J. Ball*

Traducido del inglés por: Óscar Rivera Estrada**
Guillermo Uribe Ardila***

*Todos estos conceptos han sido muy mal definidos,
así que uno difícilmente sabe de qué está hablando*
(Foucault, 1996, 447).



Quiero comenzar por resaltar la enorme dificultad que encierra hablar atinadamente de profesionalismo en los actuales momentos, dado lo que Stronach y sus colegas llaman, con toda razón, «la reducción metodológica, la inflación retórica y el exceso universalista» (2002, 110) en los cuales está inserto este constructo. No reclamo ningún crédito, o, más exactamente, reclamo sólo un pequeño crédito, por haber sido capaz de extraer de esa envoltura lo que tengo que decir, pero me doy por bien servido si logro hacer mi contribución a este atolladero intelectual con algún grado de lucidez. Trataré de evitar entonces hacer del profesionalismo algo grandioso; intentaré tratarlo como «lo que es», una forma de práctica localizada en sitios determinados. Pero *sí quiero considerar el profesionalismo como un símbolo de algo más, o como ciertos cambios que se dan*

en la naturaleza de nuestras vidas, o como las posibilidades de éstas en la era del alto modernismo. “Admito” haber explotado y perpetuado partes de la “epistemología popular del profesionalismo” (Pels, 1999, 102). Por último, admito que, sucumbiendo a las tentaciones de mi pasado etnográfico y al tropo de verosimilitud, haré acopio de algunos datos.

Deseo hacer varios reconocimientos: partes específicas de mi exposición están inspiradas en el trabajo de Stronach y sus colegas (2002), así como en el de Jo-Anne Dillabough (1999), aunque quizás de una forma que ellos no aprobarían. La obra de J. F. Lyotard sobre *performatividad* y el estupendo tratado *Modernity and Ambivalence* de Zygmunt Bauman (1991), son también fuentes claves. Con todo, algo de lo que aquí voy a exponer ha sido igualmente bien expresado por Chris Day, Andy Hargreaves, Ivor Goodson y otros. Pero tal vez lo

* Profesor de sociología de la educación en el King’s College de Londres.
Dirección electrónica: S.Ball@sta01.ioe.ac.uk

** Profesor jubilado de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia.
Dirección electrónica: oscar03@latinmail.com

*** Profesor jubilado de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia.
Dirección electrónica: guuriba@yahoo.com

que estoy haciendo puede describirse mejor como parte de una conversación en curso: sólo tiene sentido en relación con lo que ha ocurrido antes y lo que podría decirse luego, y forma parte de una cacofonía de voces que pugnan cada una por hacerse oír en medio de un ruido de pasos y música funeraria.

Pero basta de autocrítica y confesiones. Quiero sostener ahora que *el profesionalismo está llegando a su fin, está siendo arrancado de su «precaria aunque reluciente existencia»*; que se está dando un profundo viraje en varias de las «muchas fuerzas independientes que condicionan la formación de la identidad profesional de los profesores» (Dillabough, 1999, 390). Tan profundo es ese viraje que, dentro del régimen “postbienestar” de servicio social, el profesionalismo como práctica ético-cultural no tiene cabida, no tiene futuro. Por el momento dejaré que otros ofrezcan un recuento más optimista de posibilidades de reconstrucción en este nuevo mundo (Gold *et al.*, 2003; Moore *et al.*, 2002; Stronach, 2002). Quiero sí fijar mi posición en el sentido de que las narrativas de esperanza, la ontología del “aún no” (Jonas, 1974), de las posibilidades, no son sino distractores de lo inminente, de lo “real”, de la desdicha y el tormento. Mi narrativa es una narrativa de desespero, pérdida, dolor y traición, aunque no debe leerse como un cuento de gloria deslucida – más bien debe leerse como un cuento de hadas sobre la lucha entre el menor de dos, o más, males.

En mi opinión el profesionalismo, como una categoría prerreformista, descansa, por lo menos en parte –ya que también tiene impor-

tantes características estructurales y organizacionales– sobre una particular relación entre el profesional y su trabajo, una relación comprometida que se da en diálogos tanto comunales como interiores;¹ es decir, dentro de la reflexión moral, en un intento por organizar el trabajo profesional mediante la toma de la decisión “correcta” en medio de un panorama que deja espacio para la incertidumbre moral y el despliegue de “conocimiento moral”, conocimiento que es, como lo dice Lambek (2000, 316), tanto “práctico” como “indefinido”. El profesionalismo, en estos términos, tiene como soporte la ambigüedad y el pluralismo. Como lo dice Barman: «Sólo el pluralismo devuelve la responsabilidad moral sobre la acción a su portador natural, el individuo actuante» (1991, 51). Es decir, *el profesionalismo tiene sentido únicamente en el marco de una racionalidad sustancial; los intentos por redefinirlo en el ámbito de una racionalidad técnica lo convierten en un término sin sentido*. Con todo y los peligros modernistas que ello encierra, voy a referirme al profesional prerreformista como a un auténtico profesional. En él, la autenticidad descansa sobre el valor de la reflexión y la siempre presente posibilidad de la indecisión.² Una vez las posibilidades de reflexión y diálogo son erradicadas, también lo es el profesionalismo. Siguiendo con mi argumentación, esta erradicación es lograda, producida, por los efectos combinados de las tecnologías de performatividad y gerencialismo, que perfecta aunque terriblemente representan la búsqueda modernista del orden, la transparencia y la clasificación – «una conciencia provocada y movida por la premonición de lo inadecua-

1 Tengo que reconocer mi propia ambivalencia sobre el profesionalismo. Los profesionales son tanto héroes como villanos para la sociología moderna.

2 Por esta razón no utilizo “autenticidad” en el sentido en que lo hace Taylor (1991, 77), como «una forma más auto-responsable de vida», aunque no lo excluyo. “Autenticidad” para mí implica la posibilidad y la validez de una relación basada en la reflexión entre el ser y las colectividades del mundo social. Esto seguramente incluiría la visión de Taylor de «prácticas centradas en el ser como el foco de una tensión imposible de eliminar», visión que viene de «el sentido de un ideal que no se está logrando a cabalidad en la realidad» (76) y, continúa Taylor: «esta tensión puede convertirse en una lucha» (77). Como en mi definición de “profesionalismo”, esto «será una mala noticia para quien espere una solución definitiva» (77).

do» (Bauman, 1991, 9). Localizaré esta erradicación y sus consecuencias por medio de fragmentos de información tomados *de* personas.

Permítanme regresar al plano de la reflexión por un momento. Uno de los problemas existentes hoy en día cuando se habla de profesionalismo es que, en gran parte del uso corriente del término, particularmente en textos políticos y administrativos, el apenas comprensible significativo y el vagamente reconocible significado han sido separados. Lo que se ha denominado “nuevo profesionalismo” (McNess, Broadfoot y Osborn, 2003, 248), “re-profesionalismo”, “post-profesionalismo” y aun “profesionalismo postmoderno”, no es en absoluto profesionalismo. Es más, en esa terminología lo que yo identificaría como profesionalismo puede convertirse en “no profesional” (Smyth *et al.*, 2000, 85). Entonces, si vamos a hablar de profesionalismo, debemos estar de acuerdo en el sentido que le vamos a dar al término –por supuesto, parte de la nueva significación de “profesionalismo” en textos de administración se basa en la esperanza de que no notemos que lo que se significa y practica es diferente de lo que se significó y practicó anteriormente. *Los puntos esenciales de diferencia, o dos de ellos al menos, son: primero, que estas reelaboraciones, estos “post-profesionalismos”, son en último término reducibles al cumplimiento de reglas generadas de manera exógena, y segundo, que ellos convierten el profesionalismo en una forma de desempeño; que lo realmente importante en la práctica profesional está basado en el cumplimiento de requisitos fijos, impuestos desde afuera.* Los criterios de calidad o de corrección de la práctica son cerrados y totalizantes, opuestos a «la necesidad de razonamiento moral y adecuada incertidumbre» (Lambek, 2000) como características determinantes de la práctica profesional. Dicho de otra manera, el “post-profesionalismo” se contrapone a la “confianza” y a la contingencia. La efectividad solamente existe cuan-

do se la puede medir, mostrar; las circunstancias individuales son sólo una “excusa” inaceptable para la falta de cumplimiento o de obediencia.

El texto de Stronach y sus colegas (2002) contiene abundante información. En uno de sus apartes los autores citan palabras de profesores y enfermeros en las cuales éstos se refieren a «*su* profesionalismo como algo que habían perdido» (117). Pienso que en el “su” de la frase “su profesionalismo” está el meollo de la cuestión. Resulta que el post-profesionalismo es el profesionalismo de alguien más, no del profesor. Al profesor se le responsabiliza de su desempeño, pero no de lo “correcto” o “adecuado” del mismo; sólo del cumplimiento de requisitos exigidos por la auditoría. Los profesores son “meros espectadores” (Stronach, 2002, 115) o “sujetos desarraigados” (Weir, 1997) a quienes se les exige «privarse de su experiencia social» (Dillabough, 1999, 378) y luchar por una especie de “instrumentalismo no comprometido” (Taylor, 1989). Como consecuencia de lo anterior, los profesores han perdido la posibilidad de exigir respeto, excepto en términos de desempeño. Han sido sometidos a un discurso de escarnio y no pueden ya «hablar por sí mismos» para participar en el debate público *acerca* de su práctica.³ La pérdida a que me referí antes es, según Taylor (1991, 1) una característica esencial de la modernidad: «La gente siente que se ha presentado un deterioro considerable»; sentimiento que el autor relaciona una vez más con la “primacía de la razón instrumental” (6) y un concomitante «desvanecimiento de los horizontes morales» (10).

Paso ahora a tratar de aclarar los otros dos términos, performatividad y gerencialismo: *la performatividad es una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cam-*

3 Sería mejor referirse al debate público “por” la educación o “en” el campo de la educación.

bio. 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.

El desempeño contiene, significa o representa la valía, la calidad o el valor de un individuo o una organización dentro de un "ámbito evaluativo", haciendo así "perceptibles los silencios" (Bauman, 1991, 5). Quién controle ese ámbito es un asunto crucial; las luchas y cambios en cuanto a él y sus valores constituyen un aspecto esencial en el movimiento global de reforma educativa. Performatividad es lo que Lyotard llama «los horrores –de toda índole– presentes en el desempeño y en la eficiencia» (1984, xxiv). Como quien dice, «sea funcional (esto es, conmensurable) o desaparezca». Esto se deriva *en* buena parte de «la tendencia natural de la práctica moderna: la intolerancia» (Bauman, 1991, 8). Para Lyotard, la performatividad reúne la funcionalidad e instrumentalidad de la modernidad con la popularización y exteriorización del conocimiento. La performatividad se logra a través de la producción y publicación de información, indicadores y otras acciones institucionales, así como de materiales promocionales, todo ello utilizado como mecanismos para la motivación, evaluación y comparación de profesores en términos de resultados. Es una compulsión por nombrar, diferenciar y clasificar. La performatividad, o lo que Lyotard también llama "control del contexto", está íntimamente ligada a las seductoras posibilidades de una clase especial de "autonomía" económica (más que moral) tanto para instituciones como para, en algunos casos, individuos –directores de escuela, por ejemplo–. Esa subjetividad "autónoma" de individuos tan sumamente productivos se ha convertido en un recurso económico de primer orden en el reformado, empresarial sector público.

Al lado de la performatividad y vinculado con ella, el gerencialismo ha sido el mecanismo clave en y para la reforma política y la re-ingeniería cultural del sector público en los países septentrionales durante los últimos veinte años. Ha sido el medio principal

a través del cual se reorganizan la estructura y la cultura de los servicios públicos [...] (y) [...] al hacerlo busca introducir nuevas orientaciones, remodela las relaciones de poder existentes y afecta el cómo y el dónde se hace la selección de políticas sociales (Clarke, Cochrane y McLaughlin, 1994, 4).

Es decir, el gerencialismo representa la introducción de una nueva forma de poder en el sector público, es un «mecanismo para crear una cultura empresarial competitiva» (Bernstein, 1996, 75), una fuerza transformacional. Juega un papel clave en la erosión de los regímenes profesionales y éticos que han sido dominantes en las escuelas y la instauración, en su reemplazo, de regímenes empresariales, competitivos. Esto involucra «procesos de institucionalización y desinstitucionalización» (Lowndes, 1997, 61). Más que un cambio "de una vez por todas", es un debilitamiento continuo, compuesto de grandes y pequeños cambios que se dan en gran cantidad y variedad.

El trabajo del administrador implica inculcar en los trabajadores una actitud y una cultura en las cuales éstos se sientan responsables y, al mismo tiempo, de alguna manera, personalmente involucrados en el bienestar de la organización. En términos bernsteinianos, estas nuevas pedagogías invisibles de gerencia, realizadas mediante evaluaciones, informes y retribución por desempeño, dejan a la mayoría de los subalternos "expuestos" a los mecanismos de control. Las formas más débiles del nuevo gerencialismo permiten que una gran variedad de conductas de los trabajadores, así como su vida emocional, se vuelvan públicas (Bernstein, 1971, 65). El sitio de trabajo es "re-encantado" mediante el uso de un sentimentalismo instrumental y un revivido liderazgo "carismático" premodernista (Hartley, 1999). La administración trabaja para inculcar performatividad al alma del trabajador. Éstas son pues dos de las principales tecnologías normativas utilizadas en la reforma educativa. *Las tecnologías normativas incluyen el despliegue calculado de técnicas y artefactos con*

el fin de organizar las fortalezas y capacidades humanas como redes funcionales de poder. Varios elementos dispares se interrelacionan en ellas, incluyendo formas arquitectónicas, relaciones jerárquicas, procedimientos motivacionales y mecanismos de reforma o terapia.

Cuando se utilizan a la par estas tecnologías, ofrecen una alternativa políticamente atractiva y “eficaz” a la oferta educativa tradicional que se ofrece como un servicio público, centralizado en el Estado. Se sitúan por encima y en contra de las viejas tecnologías de profesionalismo y burocracia, y se combinan para producir lo que la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD) (1995) llama un “ambiente de transferencia” que «requiere un cambio en los órganos administrativos centrales hacia el establecimiento de marcos generales en lugar de la realización de ejercicios de microgerencia [...] y cambios de actitud y conducta en ambas partes» (74). Los roles de los órganos centrales de administración descansan ahora, como lo dice la OECD, sobre “sistemas de monitoreo” y “producción de información” (75). La gerencia y la performatividad son entonces las hermanas feas de la reforma que las exoneran de presentar evidencias y adquirir obligaciones en un esfuerzo tendiente a lograr orden y claridad. Son tecnologías muy dinámicas y orientadas hacia el futuro. Inherente a su dinamismo hay una continua desvalorización del presente «que hace de éste algo terrible, abominable e insoportable» (Bauman, 1991, 11). Se caracterizan por estados de desempeño y perfección inalcanzables; por la ilusión, siempre etérea, de que no se presenten más cambios. Son amargas, implacables, incansables e imposibles de satisfacer.

En gran medida entonces, las tecnologías normativas del sector público no son simples vehículos para el cambio técnico y estructural de las organizaciones, sino además mecanismos para la reforma de profesionales del sector público, para cambiar lo que significa ser un profesor, un trabajador social o un enfer-

mero; en otras palabras, es «la formación y reforma de las capacidades y atributos del yo [el yo del profesor]» (Dean, 1995, 567). La reforma no sólo cambia lo que hacemos; también busca cambiar quiénes somos, quiénes podemos llegar a ser; o sea, nuestra “identidad social” (Bernstein, 1996, 73). En otras palabras, la reforma educativa es «acerca de los poderes que ejercen influencia sobre la existencia del individuo y sus relaciones interpersonales» (Rose, 1989, ix). Entonces, el énfasis que quiero hacer no es en estructuras y prácticas, sino en la reformulación de relaciones y subjetividades y en las formas de disciplina nuevas o reinventadas a las cuales ello da lugar. Cada una de las tecnologías normativas de la reforma contienen, en sí mismas, o bien reciben de otras fuentes, nuevas identidades, nuevas formas de interacción y nuevos valores.

Durante el período de implementación de las nuevas tecnologías en las organizaciones de servicio público es importante la introducción de un nuevo lenguaje para describir roles y relaciones; las organizaciones educativas reformadas son “pobladas” de recursos humanos que necesitan ser administrados; el aprendizaje es redefinido como un «resultado que debe mirarse desde una política de rentabilidad»; el logro está conformado por una serie de “objetivos de productividad”, etc. Para ser relevantes y estar actualizados, necesitamos referirnos, tanto a nosotros mismos como a los demás, de una manera distinta. Necesitamos, además, de nuevas formas de pensar nuestros actos y relaciones, lo que Morley (2003) llama “ventriloquia”. Estos lenguajes nos definen, nos caracterizan mediante un léxico de orden y claridad. A medida que los profesores son recreados como productores/proveedores, empresarios educativos y administradores, aparecen nuevos roles y subjetividades, amén de ser sometidos a evaluaciones regulares, informes y comparaciones de desempeño. Por otro lado, se implementan nuevas formas de disciplina basadas en la competición, la eficiencia y la productividad,

y se introducen nuevos sistemas de ética, fundamentados en intereses institucionales, pragmatismo y valor performativo. En cada caso las tecnologías suministran nuevos modos de describir nuestras actividades y agregan nuevas limitantes a nuestras posibilidades de acción. No resultamos determinados, sino específicamente empoderados por ellas. Esta remodelación puede convertirse en fuente de estímulo y poder para muchos, pero sus ventajas tienen que contrastarse con la “inautenticidad” que encierran, como lo explico a continuación. Existe «la posibilidad de un yo triunfante». Aprendemos que podemos llegar a ser más de lo que ahora somos. Hay algo muy seductor en ser “adecuadamente apasionado” en lo referente a la excelencia, en alcanzar “picos de desempeño”, en ser “el mejor”, por medio de los puntajes más altos en investigación o en calidad de enseñanza, u obteniendo notas de reconocimiento o estatus especial, todos éstos partes del menú performativo en el sistema educativo del Reino Unido. Sin embargo, lo que está sucediendo es que toda la complejidad del ser humano está siendo reducida a lo más simple: cifras que aparecen incluidas en tablas.

Pero, con todo y esto, a pesar se sentirnos tentados a hablar del “profesional” y aun del “administrador” y el “líder”, estos conceptos no son, ni individual ni colectivamente considerados, entidades unitarias, coherentes y fijas. Por ambiciosa que sea la reforma, la naturaleza, tanto del compromiso como del propósito y de la definición de roles, varía y ha variado siempre según los individuos y las situaciones. Distintos escenarios ofrecen distintas posibilidades y ponen distintos límites al profesionalismo. Y además, de acuerdo con la definición de profesionalismo que yo he adoptado, la autenticidad pinta al profesional como un ser en continuo “crecimiento”, “dinámico y ambivalente” (Stronach *et al.*, 2002, 117); un agente moral «siempre receptivo a cualquier situación» y «en continuo proceso de aprendiza-

je» (Dawson, 1994, 153), resolviendo dilemas, no simplemente un ser irregular, “vacío” y pragmático.

La construcción del post-profesionalismo requiere de «trabajo intensivo sobre el ser», pero ese trabajo es de una clase especial; claro que esto no significa que las nuevas instituciones “performativas» sean “de una sola pieza”. Lowndes sugiere que la tarea de la administración es elaborar «una configuración relativamente estable a partir de diferentes elementos institucionales» (1997, 63). Las diversas configuraciones resultantes en instituciones aun de la misma clase reúnen experiencias y respuestas diferentes y los elementos institucionales también incluyen experiencias y respuestas diferentes por parte de los profesores. Ahora bien, probablemente habrá lugares dónde protegerse, sitios donde la decisión “justa” todavía pueda tomarse dentro de «los propósitos complejos y diversos de las instituciones de servicio público» (62). Probablemente encontremos algunos “directores de escuela de principios” (Gold, Evans, Earley, Haplin y Collarbone, 2003) que traten de resistir los imperativos del “liderazgo bastardo” –como lo llama Wright (2001)–: la toma del discurso de liderazgo por parte del proyecto “gerencialista” (Wright, 2003, 1). ¿O será que estoy cayendo en el campo cenagoso del optimismo?

No obstante, los profesores caen en la performatividad debido a la diligencia con que intentan cumplir los nuevos (y a veces irreconciliables) imperativos de la competición y el logro de objetivos. Los compromisos humanistas del profesional integral –la ética del servicio– son reemplazados por la promiscua variedad teleológica del profesional técnico –el administrador–. *La eficiencia prima sobre la ética*; el orden sobre la ambivalencia. Este vuelco en la identidad y conciencia del profesor se refuerza y amplía por medio de la introducción, en el entrenamiento de profesores, de nuevas formas de preparación desintelectualizada basadas en la competición. «Es

una educación derivada de supuestos requisitos funcionales o instrumentales, no de fines personales, culturales o políticos» (Muller, 1998, 188) (Véase también Ryan, 1998).⁴ Se rediseña al profesor en formación más como un técnico que como un profesional capaz de tener juicio crítico y reflexión. El enseñar se convierte simplemente en un empleo, en un conjunto de competencias que se debe adquirir.

Lo que estoy sugiriendo es que la combinación de las reformas gerencialista y performativa afecta sustancialmente la práctica de la enseñanza y el alma de los profesores, así como su mundo imaginativo y la “vida del salón de clase” (Egan, 1994), ya que se reelaboran distintos aspectos específicos de la conducta y se producen virajes en los centros que controlan la pedagogía y los currículos. El trabajo en el salón de clase se construye paulatinamente con base en respuestas a fluctuantes demandas externas. Los profesores son *pensados* y caracterizados de nuevas formas: cada vez más son *pensados* como técnicos pedagógicos.

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. El profesor, el investigador, el académico, están sometidos a miles de evaluaciones, mediciones, comparaciones y logro de objetivos. La información se recoge continuamente para luego registrarse y publicarse –a menudo en forma de tablas de posiciones–. Con todo este proceso «se ejerce violencia sobre la esencia de la individualidad y la particularidad humanas» (De Lissovoy y McLaren, 2003, 133); además, «los complejos procesos humanos y sociales se re-

ducen cada vez más a crudas representaciones a tono con la lógica de la producción de mercancías» (133). Nos convertimos así en “dividuos” (Deleuze, 1992), en datos estadísticos de mercado, ítems de un banco de datos, artículos de una muestra comercial. En todo caso, colateralmente a todos estos esquemas de clasificación y comparación, hay un alto grado de incertidumbre e inestabilidad, una sensación de ser continuamente evaluado de distintas maneras, por distintos medios, según diferentes criterios, a través de diferentes agentes y agencias. Se da un flujo de requisitos, expectativas e indicadores varios que nos convierten en personas cuyas actuaciones son continuamente evaluadas y cuyos resultados son constantemente registrados. Nos convertimos en seres ontológicamente inseguros: inseguros de si estamos haciendo lo suficiente, lo correcto, haciendo tanto como otros o tan bien como ellos; siempre luchando por progresar, por ser los mejores, en un afán interminable por la excelencia.

Sin embargo, y a pesar de esta cadena de evaluaciones y registros, no siempre es muy claro lo que se espera de nosotros. Es más, Shore y Wright sostienen, hablando de los sistemas de evaluación propios de la educación superior en el Reino Unido, que existe una política no declarada de «mantener estos sistemas volátiles, escurridizos e impenetrables» (1999, 569). En muchos aspectos el efecto, el método, el proceso de la performatividad es lo importante, por encima de su esencia. El efecto generalizado de la perceptibilidad y de la evaluación sobre la manera como miramos nuestra práctica es lo que le da sentido a la performatividad. En no pocos casos sus exigencias dan lugar a prácticas poco útiles o, inclusive, dañinas, que, sin embargo, satisfacen exigencias formuladas en términos de desempeño. Actuando dentro de un modelo delimitado por la evaluación, la comparación y

4 Ryan anota que «cuando el profesionalismo se rediseña de esta manera [según requisitos de competitividad], las capacidades reales del profesor para resolver problemas disminuyen día a día» (108).

los incentivos basados en el desempeño, tanto individuos como organizaciones hacen lo que sea necesario para sobresalir o simplemente sobrevivir. En otras palabras, estas tecnologías tienen la «capacidad de convertir las organizaciones que ellas monitorean en su propia imagen» (Shore y Wright, 1999, 570). La duda constante sobre cuáles aspectos evaluativos están en juego en un momento determinado significa que a todos y cada uno de los requisitos por cumplir debe prestárseles atención. La selección y jerarquización se vuelven tareas imposibles; el trabajo y las presiones se intensifican. Es así como «las capacidades, conductas, estatus y deberes de los individuos se miran como problemas y se tratan como tales» (Dean, 1995, 565).

La performatividad penetra profundamente en nuestro sentido del yo y en nuestra autovaloración. Evoca una dimensión del estado emocional, a pesar de las apariencias de racionalidad y objetividad. Así, nuestras respuestas al flujo de información del desempeño pueden generar sentimientos generales de orgullo, culpa, vergüenza y envidia. Permítanme citar a un maestro inglés de escuela primaria que aparece en el formidable, conmovedor y aterrador libro *Testing Teachers* que trata del régimen de Inspección Escolar en el Reino Unido.

No siento hoy la satisfacción laboral que tuve alguna vez en el trabajo con niños porque noto que cada vez que hago algo intuitivo me siento culpable. “¿Esto es correcto? ¿Lo estoy haciendo en forma adecuada? ¿Cubre lo que se supone debería cubrir? ¿Debería estar haciendo algo más? ¿Debería estar más estructurado? ¿Más ordenado? ¿Debería haberlo hecho?”. Uno empieza a cuestionarse todo lo que está haciendo, hay una especie de culpa en ese momento. No sé si esto está relacionado específicamente con el OFSTED

[Office for Standards in Education, la agencia responsable de la inspección escolar en Gran Bretaña], pero es claro que se multiplica por el hecho de que la OFSTED interviene, porque uno se llena de tal pánico que no es capaz de defenderse cuando ellos finalmente llegan (Jeffrey y Woods, 118).

Aquí hay entonces culpa, incertidumbre, inestabilidad, el surgimiento de una nueva subjetividad.⁵ Una subjetividad y un profesionalismo que funcionan de *adentro hacia afuera* (Dawson, 1994), «donde la virtud es el resultado de principios previos que tienen que ver con creencias y conductas» (Stronach, 2002, 113). Lo que Bernstein (2000, 1942) llama “mecanismos de introyección” mediante los cuales «la identidad encuentra la esencia en su lugar en la organización del conocimiento y la práctica» son amenazados o reemplazados aquí por “mecanismos de *proyección*”, es decir, una «identidad es una reflexión de contingencias externas» (1942). Más allá de la fría racionalidad de la performatividad y deslindada de la culpa y el tormento de querer ser un “buen profesor”, está la afrenta de la moral pública construida en nuestro nombre por los medios, que busca difamar “la peor escuela” y “los profesores no competentes”. La «feroz tenacidad de las creencias en la responsabilidad personal» (De Lissovoy y McLaren, 2003, 134), que está profundamente arraigada en la conciencia moderna se revela en lo que Adorno (1995) llama “idealismo virulento” – o lo que Barman (1991, 36) describe como la mezcla de resentimiento y autoconfianza «que es realmente explosiva»

Se experimenta una especie de *esquizofrenia de valores* en los profesores *prerreformistas* que luchan con autenticidad cuando se tiene que sacrificar el compromiso y la experiencia a favor del efecto y el desempeño.

5 La subjetividad es: patrones por medio de los cuales se organizan contextos emocionales y experienciales, imágenes y memorias para formar la imagen de sí mismo, el propio sentido del yo y de los demás, y nuestras posibilidades de la existencia (De Lauretis, 1986, 5) .

Aquí hay una “ruptura” potencial entre los propios juicios de los profesores sobre lo que es “una buena práctica” y las “necesidades” de los estudiantes por una parte, y las exigencias del desempeño por otra (ver Bronwyn más adelante). Hay una «disyunción entre la política y la práctica que se privilegia» (McNess, Broadfoot y Osborn, 2003, 255). Estos profesores experimentan una “conciencia bifurcada” o un “yo segmentado” (Miller, 1983) o luchan con “emociones reprimidas” (Jaggar, 1989) mientras tratan de vivir y manejar “contradicciones entre creencias y expectativas” (Acker y Feuerverger, 1997, citado por Dillabough, 1999, 382) y las diversas posiciones sobre el tema de la autenticidad y la reforma. En términos de Bauman ésta es la “privatización de la ambivalencia” que «puesta sobre las espaldas del individuo exige una estructura institucional de la que pocos pueden jactarse» (1991, 197), con el resultado, muy a menudo, de estrés, enfermedad y fracaso.

En la medida en que se aferren a sus “emociones reprimidas”, profesores como los citados antes y los que citaré luego, corren el riesgo de «formarse fuera del punto de vista dominante de lo profesional, a pesar de las exigencias que se les hace para que se sometan a ello» (Dillabough, 1999, 382). La autenticidad y la performatividad entran en conflicto y producen rechazo, especialmente y tal vez, como lo descubrieron McNess, Broadfoot y Osborn (2003, 255-256), en los profesores del Reino Unido.

Puedo ilustrar esto de nuevo citando los profesores del estudio de Jeffrey y Woods (1998, 160). Verónica dice que le molesta «lo que he hecho. Nunca me comprometí antes y me siento avergonzada. Es como rendirles pleitesía». Y Diana habló de la pérdida de respeto de sí misma.

Mi primera reacción fue “no voy a seguirles el juego”, pero lo estoy siguiendo y ellos lo saben. No me tengo consideración por eso; mi propia autoestima se rebaja. ¿Por qué no me resisto?

¿Por qué no digo “yo sé que puedo enseñar”, no importa lo que ustedes digan?

Al hacer esto pierdo la autoestima. Yo me conozco, sé por qué puedo enseñar y no me gusta lo que está pasando. No me gusta que ellos hagan esto y es triste, ¿no es verdad?

Aquí hay rasgos específicos de la performatividad particular –el manejo del desempeño– que “exige” la inspección. Lo que se produce es un espectáculo, o un juego, o una sumisión cínica, o lo que podríamos ver como una “fantasía actuada” (Butler, 1990), que simplemente está allí para ser vista y juzgada – un artificio. Y como el profesor lo insinúa, el fuerte sentido de inautenticidad presente en todo esto puede ser descubierto tanto por los inspectores como por los evaluados. Diana está «siguiendo las reglas» y «ellos saben que lo estoy haciendo». El profesor que se evalúa aquí no es Diana, sino alguien que Diana sabe que los inspectores quieren ver, el tipo de profesor que es aclamado y premiado por la reforma educativa y por el “mejoramiento escolar”. Ser este “otro” profesor produce “costos” para el yo y crea dilemas ontológicos y personales en Diana. Su identidad se pone en tela de juicio.

Cloe, otra profesora del estudio de Jeffrey y Woods explicó:

A una solamente la ven como una profesora efectiva por lo que trata de poner en el cerebro de los estudiantes y lo que ellos puedan recitar mecánicamente en una situación evaluativa. En estos momentos no es algo satisfactorio en la vida personal [...] La gente de mi generación llegó a la docencia en la ola de la educación para todos. Pero ya no me importa. Pienso que esa es la razón por la cual no he encontrado mi propio yo y en verdad me preocupa [...]. No siento que esté trabajando con los niños, estoy imponiéndome a los niños y esa no es una situación muy placentera [...] (131).

De nuevo Cloe está teniendo problemas al pensar en ella como la clase de profesora que

simplemente logra resultados –tanto propios como de sus estudiantes. Esta no es la “verdadera Cloe” y en el fragor de la reforma ella no puede «encontrar su yo». Sus compromisos y propósitos en la docencia, sus razones para ser profesora y crecer como tal no tienen cabida en la reforma. Su relación con los niños varía con la reforma, «está sobre ellos», más que «con ellos». Ella teme que se esté volviendo una «profesora desprovista de conexiones significativas con aquellos que debe educar» (Dillabough, 1999, 379). Para ella, estas relaciones parecen no ser auténticas. Lo que Smyth *et al.* llaman la «primacía de las relaciones de protección en el trabajo con alumnos y colegas» (2000, 140) o lo que McNess, Broadfoot y Osborn describen como «un modelo sociocultural que reconocía e incluía los aspectos emocionales y sociales necesarios para un enfoque más centrado en el estudiante» (2003, 246) no se dan en el mundo productivo de la performatividad donde lo efectivo compromete lo afectivo (McNess, Broadfoot y Osborn, 2003). Los recursos discursivos que hacen de Cloe una profesora efectiva a su juicio se han vuelto redundantes. Este es exactamente el problema de Cloe. El caso de Cloe no es muy raro en el Reino Unido, ya que el régimen de la performatividad saca a un número creciente de profesores del sistema educativo; específicamente, las preocupaciones actuales relacionadas con la baja moral de los profesores, y en algunos contextos, el problema de la baja contratación de profesores, tiene sus causas, por lo menos en buena parte, en el sentir de los profesores de tener que “abandonar” sus compromisos auténticos y sus creencias a la luz de la reforma (McNess, Broadfoot y Osborn, 2003, 255).

A los profesores como Cloe ya no se les estimula para que tengan una explicación racional de su práctica, una opinión de sí mismos en términos de una relación significativa con lo que hacen, sino que se les exige que produzcan «mejores y tangibles resultados y desempeños»: lo importante es lo que funciona. Esto nos lleva a lo que Acker y Feurverger

(1997) llaman «hacerlo bien y sentirse mal», que también puede ser una versión de lo que Moore, Edwards, Halpin y George llaman “un pragmatismo contingente” –es decir, «la sensación de estar conscientemente en una estado de *ajuste* en gran parte forzado» (2002, 554). Como otro profesor del estudio de Jeffrey y Woods anota:

Ya no tengo la oportunidad de pensar en mi filosofía, en mis creencias. Sé en qué creo pero ya no lo expreso en palabras ¿No es su filosofía más importante que lograr que muchos hagan bien sus cálculos? (Bronwyn).

Aquí hay tres versiones de la autenticidad o falta de ella en la práctica: en relación consigo mismo, un sentido de lo que es justo; en relación con sus estudiantes, cuando el compromiso con el aprendizaje se reemplaza por las metas del desempeño; y en relación con los colegas, cuando se discute y debate –lo que De Lissovoy y McLaren en su versión de la autenticidad llaman «una verdadera relación dialéctica [...] entre los momentos individuales y colectivos del ser» (2003, 134)– se reemplazan por la condescendencia y el silencio. Cada vez más, en la experiencia diaria de todos nosotros, hay una esquizofrenia individual y estructural de valores y propósitos y un potencial para la falta de autenticidad y sentido. Las actividades de la nueva *intelligentsia* técnica de la administración llevan la performatividad a las prácticas diarias de los profesores y a las relaciones sociales entre ellos. Hacen la administración ubicua, invisible, inevitable – es parte y está presente en todo lo que hacemos. Cada vez más escogemos y juzgamos nuestras acciones y las juzgan otros con base en su contribución al desempeño organizacional producido en término de resultados tangibles. Ya no son importantes las creencias – es su resultado lo que cuenta. Las creencias son parte de un discurso anticuado, cada vez más desplazado. Dicho en otras palabras, los profesores como Bronwyn están buscando aferrarse al conocimiento de sí mismos y su práctica, que difiere de las categorías

prevalentes. Estos se consideran hoy, en palabras de Foucault «conocimientos inadecuados a su tarea conocimientos simplistas [...] conocimientos desvalorizados» (Foucault, 1980, 81-82). La reforma educativa “invoca” un nuevo tipo de profesor y nuevas formas de conocimiento – un profesor que puede maximizar el desempeño y dejar a un lado principios irrelevantes o compromisos sociales anticuados y para quien la excelencia y el mejoramiento son la fuerza motora de su práctica. Bajo un régimen de performatividad, «la identidad depende de la facilidad de proyectar prácticas organizacionales o discursivas que por sí mismas son impulsadas por eventualidades externas» (Bernstein, 2000, 1942). Estas nuevas identidades post-profesionales son muy poderosas pero también muy frágiles, y hay momentos, como lo anotábamos anteriormente, en que se vuelven insostenibles. Esta clase de “post-profesionalismo” se articula normalmente en términos de una colegialidad creciente, pero una colegialidad realizada mediante la acción individual y, sin duda, la competencia, y fijada en relación con las visiones de liderazgo y metas corporativas – una colegialidad restringida (Hargreaves, 1991) – tal vez una “colegialidad bastarda”, para apropiarnos de la formulación de Wright (2001).

En casi todos los ejemplos que he citado hay una serie de dualismos y tensiones entre creencias y representación. Por un lado, los profesores se preocupan de que lo que hacen no estará representado ni valorado por los parámetros de responsabilidad y, por otro, de

que estos parámetros, si se toman en serio, distorsionarán o “ahuecarán” su práctica. Paralelamente a esto hay una tensión adicional, ya indicada, entre los desempeños tangibles y las relaciones auténticas significativas.⁶ Esto conduce al meollo de lo que significa enseñar. El profesor de niños especiales, citado por Sikes (2001), siente que su trabajo es especialmente vulnerable a la tergiversación y la distorsión, la insensatez y/o la no-representación.

Sé que hemos polemizado sobre el reconocimiento del tipo de trabajo que realizamos, y otras cosas, pero en un nivel que hace que casi todo parezca insensato. Y es condescendiente desde mi punto de vista. Porque podemos trabajar duro con niños que al final de un período de tiempo, es decir, una lección, una semana, un mes, un período académico, un año, varios años, lo que sea, no presentan un cambio apreciable [...] en buena parte porque la enseñanza descansa sobre relaciones y hay algo patológico en las relaciones administrativas. De eso estoy seguro. ¿Y qué tipo de cosas podemos medir? Cosas que en general no importan – y pienso que es particularmente cierto en algunos de los niños que son estudiantes de gente que yo conozco.⁷

Otro de los problemas de estos profesores que trabajan dentro de una cultura performativa es que es poco probable que su esfera de actividad sea atractiva para la inversión por parte de los administradores de resultados. Es decir, si los administradores de este profesor quisieran lograr incrementos en el desempeño comparándolos con las metas externas o los promedios competitivos, sería improbable

6 Aunque, como varios especialistas lo han señalado, no es imposible concebir un sistema de parámetros benignos y progresivos, relacionados, por ejemplo, con la reducción de las desigualdades sociales. La cuestión es si la forma y la sustancia de la performatividad se pueden separar. Yo tengo mis dudas.

7 No es casual que casi todos los profesores citados en este artículo sean mujeres. El carácter de género que poseen la reforma educativa y las tecnologías performativas y sus relaciones con elementos también caracterizados por género, como son el profesionalismo profesoral y los discursos de responsabilidad y ayuda, son asuntos que merecen mayor atención. «Deben por lo tanto revisarse las nuevas estructuras educativas y los modos de evaluación con el fin de develar las manifestaciones de género presentes en ellos» (Dillabough, 1993, 390). La nueva identidad post-profesional de los profesores es «una forma de agencia humana íntimamente ligada a la masculinidad» (391), a «una violentación de la racionalidad en favor de las teorías políticas masculinas» (378). También es importante empezar a situar la mirada evaluativa dentro de análisis feministas más amplios.

«que invirtieran» en el trabajo con niños especiales en los que los márgenes de mejora en el desempeño son limitados.⁸ En la fría lógica de la cultura del desempeño, una organización sólo invertirá dinero donde probablemente logre resultados tangibles –como las inversiones en una “economía de mercado” (ver abajo). Esta es la conclusión de la investigación de Gray, Hopkins *et al.* (1999): que probablemente la administración por rendimientos estimula la búsqueda de mejores tácticas que den resultados a corto plazo.⁹ De esta forma la performatividad no sólo engendra cinismo, sino que también tiene consecuencias sociales que surgen de los esfuerzos en la inversión y distribución, literalmente devolviendo ciertos tipos de práctica y compromisos.

Como lo indicábamos anteriormente, estas nuevas formas de regulación institucional y sistémica tienen una dimensión interpersonal y social. Están distribuidas en relaciones comunales, de grupo, equipo e institucionales complejas, e invaden nuestras interacciones rutinarias diarias en tal forma que la acción recíproca de los aspectos disciplinarios y colegiales se vuelven en verdad muy sombríos. Como los testimonios anteriores lo sugieren, tanto las interacciones como las relaciones entre colegas y las de los profesores y estudiantes son potencialmente reelaboradas. Según ellos, hay presiones sobre los individuos formalizadas por evaluaciones, reseñas anuales y bases de datos para que contribuyan a la performatividad de la unidad. Hay en esto una posibilidad real de que las relaciones sociales auténticas se reemplacen por relaciones performativas donde se valoran las personas solamente por su productividad. El valor como persona se anula. Es un ejemplo de lo

que De Levissoy y McLaren llaman “la violencia del borrador” (2003, 133). Lo mismo ocurre en las interacciones estudiante-profesor, donde el rendimiento estudiantil se mira principalmente desde el punto de vista de su impacto sobre el orden institucional – por ejemplo, en lo que Gillborn and Youdell (2001, 74) llaman la “economía de mercado” que, según ellos, «capta algo de la naturaleza despersonalizada del proceso dentro del cual profesores y alumnos se sienten atrapados». No son cosas que simplemente se nos imponen, como en los antiguos regímenes de poder, sino cosas que nos hacemos a nosotros mismos y a los demás. Lo que vemos aquí es un conjunto particular de «prácticas a través de las cuales actuamos sobre nosotros mismos y los otros para convertirnos en un tipo determinado de persona» (Rose, 1992, 161).

Si bien no se espera que nos preocupemos por los demás, sí se espera que nos preocupemos por nuestros desempeños y los desempeños de nuestro equipo y nuestra organización y que contribuyamos a la construcción de espectáculos y “resultados” institucionales convincentes. También se espera que nos apasionemos por la excelencia y en verdad nuestros desempeños y los de la organización, no se pueden construir sin “preocupación”. La presentación, “la apariencia”, las impresiones «causadas y que otros nos causan» son términos que deben manejarse y trabajarse cuidadosamente. Son la parte sustancial y actual del desempeño. Como individuos y también como actores organizacionales, nuestro desempeño debe construirse o elaborarse con ingenio y con miras a la competencia. Estas cosas no se deben dejar al azar, bien sea en relación con la publicación de indicadores de rendimiento, como en respuesta a los juicios

8 Como Lazear (2001), entre otros, anota, hay también efectos distribucionales a los que se les debe prestar atención aquí.

9 A menos que se diseñen unos parámetros complejos para alcanzar estas áreas de menores márgenes: ver por ejemplo el informe de Lavy (2001) sobre el concurso de incentivos por desempeño profesoral en Israel.

oficiales de calidad o las preferencias de clientes y consumidores. Enormes esfuerzos de preparación, ensayo y dirección de escena son los pilares de estos desempeños.

DOS DISCURSOS Y LAS POSIBILIDADES DE ESTABLECER UNA RELACIÓN DISTINTA CONSIGO MISMO

Un conjunto de discursos superpuestos a favor y en contra pululan y se agitan alrededor de los profesionales tanto nuevos como antiguos en el escenario de la reforma. Pero éstos se pueden reducir con cierto grado de simplificación a dos: uno dominante y otro actualmente muy subordinado (ver, por ejemplo, Fullan y Hargreaves, 1992; y Grimmett y Neufeld, 1994). El primero abarca lo “post-profesional o lo reformado” o en palabras de Laughlin (1991), el profesional “colonizado” que es responsable y, dada su formación, principalmente orientado a cumplir los indicadores de desempeño, competencia, comparación y comprensión, etc. Aquí predominan los cálculos fríos y los valores extrínsecos. Éste es el prototipo del profesional “posmodernista” – definido por su profundidad, flexibilidad, transparencia y representado en el espectáculo, en el desempeño. Como la institución performativa, el “postprofesional” se concibe como especialmente sensible a las exigencias externas y a las metas específicas, dotado de métodos formulísticos adecuados para cualquier eventualidad. Su “profesionalismo” es inmanente a la voluntad y habilidad para adaptarse a las necesidades y vicisitudes de los planes de acción. Es un profesional fundamentalmente sin esencia ni sustancia, que está “desarraigado” (Weir, 1997) y que es un “objeto de conocimiento” (Dillabough, 1999, 387).

El segundo tipo de discurso, el subordinado, es muy modernista, es un discurso subestimado y menospreciado, expresado en un registro muy distinto, que incluye lo que he

llamado el “profesional auténtico” o (quizás), “reorientado”, que absorbe y aprende de la reforma, pero no es una reelaboración fundamental de ella. Tal profesional existe “en un espacio de intereses” (Taylor, 1989, 51). El trabajo del “profesor auténtico” involucra «asuntos de intención moral, investidura emocional y conciencia política, habilidad y agudeza» (Hargreaves, 1994, 6). La autenticidad implica que la enseñanza tiene un “corazón emocional” (Woods, 1996) o como Hargreaves afirma, «sin deseo, enseñar se vuelve algo árido y vacío, pierde su sentido» (1994, 12). El sentido se basa tanto en un compromiso personal –motivación– como en un lenguaje moral compartido. De acuerdo a Charles Taylor «la autenticidad [...] exige (i) apertura a los horizontes de la significación [...] y (ii) una autodefinición en el diálogo» (Taylor, 1991, 66). En este caso, la práctica profesional no «está solamente determinada por nuestra propia narrativa, sino [...] también moldeada por las relaciones y estructuras sociales existentes tanto dentro como fuera [...]» (Dillabough, 1999, 387). Como lo señala el mismo Dillabough, «los profesores, como individuos auténticos, contribuyen a la práctica de la docencia (historia, narrativa, subjetividad y determinación)» (393). Los auténticos profesores saben dónde están en relación con el campo metafórico de una disciplina autónoma, pero no necesariamente permanecen inactivos. Este campo les da una base de reflexión, diálogo y debate, pero no les dice qué deben hacer. Los dota de un lenguaje para pensar sobre lo que hacen y reflexionar sobre su trabajo y el trabajo de los demás, dentro de una relación de sujetos activos. Ellos actúan en medio de dilemas determinados y confusiones desagradables – para los cuales a menudo no hay soluciones singulares, simples ni satisfactorias. Aprenden a vivir con la ambivalencia. El profesionalismo aquí es un asunto de actuar con incertidumbre y aprender de sus resultados, es un asunto de «tratar de buscar cómo actuar moralmente en un contexto educativo incierto y en continuo cambio» (Grimmett y Neufeld, 1994, 229). Los profesores auténticos luchan y se

comprometen, planean y actúan espontáneamente e improvisan desde y a través de roles y expectativas contradictorias, en los que la creatividad y la imaginación son importantes; «el profesor mismo es un recurso para controlar los problemas de la práctica educativa» (Lampert, 1985, 194)¹⁰ – una mezcla de habilidad artística e intuición (Humphreys y Hylan, 2002, 9). Sin duda, tal lenguaje e imaginación chocan contra la intencionalidad racional de la reforma y contra los desempeños alegres y engañosos de excelencia y calidad.¹¹

Los salones de clase “auténticos” y “reformados” bien pueden ser lugares muy diferentes donde estar, tanto para el estudiante como para el profesor.¹² También debe quedar muy claro aquí que el profesor “auténtico” no es simplemente el profesor como era antes de la reforma. No trato simplemente de evocar un “antecedente imaginario”; aunque la crítica de los profesores que defienden el “post-profesionalismo” a menudo explotan ampliamente, por lo menos en el Reino Unido, una historia revisionista de la enseñanza que erradica “las antimemorias” (Barber y Sebba, 1999, es un excelente ejemplo de tal revisionismo). La autenticidad no es un discurso anticuado, sino un discurso *diferente*.

La tarea del investigador y del analista en todo esto es recuperar las memorias desechadas e interrumpir lo axiomático de los discursos dominantes y encontrar formas de expresión sobre la enseñanza por fuera de estos discursos. Tal tarea deja en claro que el cambio es no sólo muy difícil, sino muy posible.

10 Tanto las escuelas como los profesores también toman posiciones diferentes para resistir las presiones de la reforma o “conservar” una perspectiva “auténtica”.

11 El problema del lenguaje y, más ampliamente, del discurso, probablemente nunca ha sido más importantes en el campo de la educación. Los formadores de profesores y los profesores mismos necesitan estar muy, pero muy conscientes del uso del vocabulario cuando se responsabilizan del acto de enseñar.

12 Esto tal vez pone fin a la discusión sobre si podemos hallar profesores “auténticos” en los salones de clase “reformados”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. (1995). *Negative Dialectics*. New York: Continuum.

ACKER, S. y FEUERVERGER, G. (1997). “Doing good and Feeling Bad: the work of women university teachers”. En: *Cambridge Journal of Education*. No. 26. pp. 410-422.

BALL, S. J. (2000). “Performativities and Fabrications in the Education Economy: towards the Performative Society”. *Australian Educational Researcher*. Vol. 17, No. 3. pp. 1-24.

BARBER, M. y J. SEBBA (1999). “Reflections on Progress towards a World Class Education System”. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 25, No. 3. pp. 183-93.

BAUMAN, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Oxford: Polity Press.

_____ (1992). *Mortality, Immortality and other life strategies*. Stanford: Stanford University Press.

BERNSTEIN, B. (1971). “On the Classification and Framing of Educational Knowledge”. En: YOUNG, M. F. D. (ed.). *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.

_____ (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.

_____ (2000). “Official Knowledge and Pedagogic Identities: The Politics of Recontextualising”. En: BALL, S. J. (ed.). *The Sociology of Education: Major Themes*. London: Routledge Falmer.

- BLACKMORE, J., y SACHS, J. (1997) *Worried, Weary and Just Plain Worn Out: Gender, restructuring and the psychic economy of higher education*. Paper presented at the AARE Annual Conference (Brisbane).
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble*. London: Routledge.
- CHUBB, J. y MOE, T. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, DC.: The Brookings Institution.
- CLARKE, J.; COCHRANE, A. y MC-LAUGHLIN, E. (1994). *Managing Social Policy*. London: Sage.
- CLARKE, J. y NEWMAN, J. (1992). *Managing to Survive: dilemmas of changing organisational forms in the public sector*. Paper presented at the Social Policy Association Conference, University of Nottingham.
- DAWSON, A. (1994). "Professional Codes of practices and ethical conduct". *Journal of Applied Philosophy*. Vol. 11, No. 2. pp. 145-153.
- DE LAURETIS, T.L. (1986), "Feminist Studies/Critical Studies: Issues, Terms and Contexts". En: DE LAURETIS, T. (ed.). *Feminist Studies/Critical Studies*. Bloomington: Indiana University Press
- DELEUZE, G. (1992). "Postscript on the Societies of Control". *October*. No. 59. pp. 3-7.
- DE LISSOVOY, N. y McLAREN, P. (2003). "Educational 'accountability' and the violence of capital: a Marxian reading of post-structuralist positions". *Journal of Education Policy*. Vol. 18, No. 2. pp. 131-144.
- DEAN, M. (1995). "Governing the unemployed self in an active society". *Economy and Society*. Vol. 24, No. 4. pp. 559-583.
- DILLABOUGH, J.-A. (1999). "Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: women, identity and professionalism". *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 20, No. 3. pp. 373-394.
- DU GAY, P. (1996). *Consumption and Identity at Work*. London: Sage.
- EGAN, K. (1994). "Tools for Enhancing Imagination in Teaching". En: GRIMMETT, P. P. y NUEFELD J. (eds.). *Teacher Development and the Struggle for Authenticity*. New York: Teachers College Press.
- FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punish*. New York: Pantheon Press.
- _____ (1979a). *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Peregrine.
- _____ (1979b). "On Governmentality". *Ideology and Consciousness*. Vol. 6, No. 1. pp. 5-22.
- _____ (1980). *Two Lectures. Power/Knowledge*. GORDON, C. (ed./trans). London: Longman.
- _____ (1996). *Foucault Live: Collected Interviews, 1961-1984* (edited by S. Lotringer). New York: Semiotext(e).
- FULLAN, M., y HARGREAVES, A. (1992). *Teacher development and educational change*. Lewes: Falmer.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity.
- GILLBORN, D. y YOUDELI, D. (2001). "Intelligence, 'ability' and the rationing of education". En: DEMAINE, J. (ed.). *Sociology of Education Today*. London: Palgrave.
- GOLD, A., EVANS, J. EARLEY, P.; HALPIN, D. y COLLARBONE P. (2003). "Principled Principals? Values Driven Leadersgip: evi-

- dence from ten case studies of 'outstanding' school leaders". *Educational Management and Administration*. Vol. 31, No. 2. pp. 127-138.
- GRAY, J.; D. HOPKINS, *et al.* (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.
- GRIMMETT, P. P. y NEUFELD, J. (eds.). (1994). *Teacher Development and the Struggle for Authenticity*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (1991). "Contrived Collegiality: The MicroPolitics of Teacher Collaboration". En: BLASÉ, J. (ed.). *The Politics of Life in Schools: Power Conflict and Cooperation*. London: Sage.
- _____ (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- HARTLEY, D. (1999). "Marketing and the 'Re-enchantment' of School Management". *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 20, No. 3. pp. 309-323.
- HUMPHREYS, M. y HYLAND, T. (2002). "Theory, Practice and Performance in Teaching: professionalism, intuition and jazz". *Educational Studies*. Vol. 28, No. 1. pp. 5-15.
- JAGGAR, A. (1989). "Love and knowledge: emotion in feminist epistemology". En: JAGGAR, A. y BORDO, S. (eds.). *Gender/Body/Knowledge*. New Brunswick: NJ, Rutgers University Press.
- JEFFREY, B. y WOODS, P. (1998). *Testing Teachers: The Effect of School Inspections on Primary Teachers*. London: Falmer Press.
- JONAS, H. (1974). *Philosophical essays: From Ancient Creed to Technological Man*. Englewood Cliffs: NJ, Prentice-Hall.
- LAMBEK, M. (2000). "The anthropology of religion and the quarrel between poetry and philosophy". *Current Anthropology*. Vol. 41, No. 3. pp. 309-320.
- LAMPERT, M. (1985). "How Do Teachers Manage to Teacher? Perspectives on Problems in Practice". *Harvard Educational Review*. Vol. 55, No. 2. pp. 178-194.
- LAUGHLIN, R. (1991). "Can the Information Systems for the NHS Internal Market Work?". En: *Public Money and Management*. Autumn. pp. 37-41.
- LAVY, V. (2001) *Evaluating the Effect of Teachers' Performance Incentives on Pupil Achievement*. *Unpublished paper*. Jerusalem: Hebrew University of Jerusalem.
- LAZEAR, E. P. (2001) "Paying Teachers for Performance: Incentives and Selection". Unpublished paper. Hoover Institution and Graduate School of Business, Stanford University.
- LOWNDES, V. (1997). "Change in Public Service Management: New Institutions and New Managerial Regimes". *Local Government Studies*. Vol. 23, No. 2. pp. 42-66.
- LYOTARD, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Vol. 10. Manchester: Manchester University Press.
- MCNESS, E.; BROADFOOT, P. y OSBORN, M. (2003). "Is the Effective compromising the Affective?". *British Educational Research Journal*. Vol. 29, No. 2. pp. 243-257
- MILLER, J. L. (1983). "The Resistance of Women Academics: An Autobiographical Account". *Journal of Educational Equity and Leadership*. No. 3. pp. 107-109.
- MOORE, A; EDWARDS, G; HALPIN, D. y GEORGE, R. (2002). "Resistance and Pragmatism: The (Re)construction of Schoolteacher Identities in a Period of Intensive Reform". *British Educational Research Journal*. Vol. 28, No. 4. pp. 551-566.

- MORLEY, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- MULLER, J. (1998). "The Well-Tempered Learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy". *Comparative Education*. Vol. 34, No. 2. pp. 177-193.
- OECD (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- PELS, P. (1999). "Professions of duplexity: A prehistory of ethical codes in anthropology". *Current Anthropology*. Vol. 40, No. 2. pp. 101-136.
- PETERS, T. y WATERMAN, R. (1982). *In Search of Excellence*. London: Harper Row).
- ROSE, N. (1989). *Governing the Soul: the shaping of the private self*. London: Routledge.
- _____ (1992). "Governing the enterprising self". En: HEELAS, P. y MORRIS, P. (eds.). *The values of the Enterprise Culture*. London: Routledge.
- _____ (1996). "Governing 'advanced' liberal democracies". En: BARRY, A.; OSBORNE, T. y ROSE, N. (eds.). *Foucault and Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: UCL Press.
- RYAN, B. (1998). "Competency-based reforms to Australian teaching: the last rites for social democracy". *Journal of Education Policy*. Vol. 13, No. 1. pp. 91-113.
- SHORE, C., y WRIGHT, S. (1999). "Audit Culture and Anthropology: Neo-liberalism in British Higher Education". *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 5, No. 4. pp. 557-575.
- SIKES, P. (2001). "Teachers' Lives and Teaching Performance". En: *The Performing School: managing teaching and learning in a performance culture*. London: Gleeson, D y Husbands, C. Routledge Falmer.
- SMYTH, J.; DOW, A.; HATTAM, R.; REID, A. y SHACKLOCK, G. (2000). *Teachers' Work in a Globalizing Economy*. London: Falmer Press.
- STRONACH, I. et al. (2002). "Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux". *Journal of Education Policy*. Vol. 17, No. 1. pp. 109-138.
- TAYLOR, C. (1989). *Sources of the Self: the making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____ (1991). *The Malaise of Modernity*. Toronto: Anansi.
- _____ (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: MA, Harvard University Press.
- WEIR, A. (1997). *Sacrificial Logics: feminist theory and the critique of identity*. New York: Routledge.
- WILLMOTT, H. (1992). "Postmodernism and Excellence: The DE-differentiation of Economy and Culture". *Journal of Organizational Change and Management*. Vol. 5, No. 1. pp. 58-68.
- _____ (1993). "Strength is Ignorance; Slavery is freedom: Managing Culture in Modern Organizations". *Journal of Management Studies*. Vol. 30, No. 4. pp. 215-252.
- WOODS, P. (1996). *Researching the Art of Teaching: ethnography for educational use*. London: Routledge.
- WRIGHT, N. (2001). "Leadership, 'Bastard Leadership' and Managerialism: confronting

twin paradoxes of the Blair education project". En: *Educational Management and Administration*. Vol. 29, No. 3. pp. 275-290.

_____ (2003). "Principled 'Bastard' Leadership? A rejoinder to Gold, Evans, Earley, [sic].



REFERENCIA

BALL, STEPHEN J. "Profesionalismo, gerencialismo y performatividad". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No. 36, (mayo-agosto), 2003. pp. 87 - 104.

Original recibido: septiembre 2003

Aceptado: octubre 2003

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.