

Performatividad y gerencialismo en Valencia (España)

Efectos de la privatización endógena en el profesorado

CRISTINA PULIDO MONTES*

LUIS MIGUEL LÁZARO**

Resumen: Analizamos la construcción de la cultura de la performatividad impulsada por los mecanismos de privatización encubierta que pone en marcha la administración auditora para controlar institucionalmente mediante las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico, los Planes de Mejora y Contratos-Programa. Realizamos un estudio mediante seis entrevistas a seis agentes de un IES de la ciudad de Valencia, en las que recogemos sus discursos para atender a los nuevos modos de hacer del profesorado y su identidad performativa.

Palabras-clave: Performatividad. Mecanismos Endógenos. Privatización Educación.

Performance Culture and Managerialism in Valencia (Spain)

Effects of endogenous privatization on teaching staff

ABSTRACT: We analyze the construction of a performance driven culture led by the undeclared privatization mechanisms that the audit administration has initiated to control institutionally through Diagnostic Evaluation Tests, the Improvement Plans and Program Contracts. We carried out a study through six interviews with six agents of Secondary School Institutions in the city of Valencia, in which we gathered their discourses to consider the new forms of teaching and their performance identity.

* É doutora em Educação pela Universidade de Valência. Atualmente está vinculada ao Departamento de Educação Comparada e História da Educação da Universidade de Valência. Pesquisa privatização na educação em países em desenvolvimento e desenvolvidos a partir de uma perspectiva comparativa e internacional. Valência, VA- Espanha. *E-mail:* <crisrina.pulido@uv.es>.

** É catedrático da cadeira de Teoria e História da Educação na Universidade de Valencia. Valência, VA- Espanha. *E-mail:* <Luis.lazaro@uv.es>.

Keywords: Performance. Endogenous mechanisms. Privatization of education.

Performativité et managérialisme à Valence (Espagne)

Les effets de la privatisation endogène sur les personnel enseignant

RÉSUMÉ: Nous analysons ici la construction de la culture de la performativité promue par les mécanismes de privatisation non déclarés que l'administration de l'audit a lancés, par le moyen de Tests d'Évaluation de Diagnostic, pour contrôler institutionnellement les Plans d'Amélioration et de Contrat-Programme. Nous avons travaillé en nous basant sur six entrevues réalisées avec six agents d'une Institution d'Enseignement Secondaire de Valence, autour de la question des nouvelles formes d'enseignement et leur identité performative.

Mots-clés: Performativité. Mécanismes endogènes. Privatisation de l'éducation.

Introducción

Como han señalado Belfield y Levin (2016, p.1), la privatización de la educación, al margen de la forma que adopte, se ha convertido en el "tema central de la política educativa en siglo XXI".

Los Estados, en líneas generales, promocionan la liberalización de sus sistemas educativos basándose en la creencia extendida de que los beneficios de las reglas del mercado y el modelo de gestión empresarial proporcionarán mejores sistemas, de más calidad, acogiendo a una mayor proporción de la población, y produciendo mejores resultados frente al, para muchos, ineficiente sistema educativo público.

A pesar de la falta de una adecuada y sólida evidencia empírica acerca de las bondades de esos principios de privatización aplicados a la práctica, lo sorprendente, es la unanimidad en el manejo de esa argumentación a favor de la privatización de la educación en países con contextos y tradiciones sociales, políticas, históricas y económicas bien diferentes (RIZVI, 2016). Las presiones para responder a las exigencias y presiones de una economía globalizada que, en perspectiva neoliberal, demanda redefinir fines y prácticas de los sistemas educativos está, sin duda, en la base de ese consenso.

Estas demandas se fortalecen a principios de la década de los ochenta y parten de los organismos internacionales que ocupan funciones que eran anteriormente de los gobiernos,

como son el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), los cuales tienen un rol influyente en las políticas educativas nacionales de principios neoliberales (MUNDY, 2007 en BONAL, TARABINI y VERGER, 2007). Para comprender la política educativa actual impulsada por estos organismos y las agendas de reforma gubernamentales, debemos saber que detrás del

énfasis en los altos estándares, las evaluaciones rigurosas, la educación para el empleo, y una relación mucho más cercana entre la educación y la economía en general, está el miedo de perder en la competencia internacional (APPLE, 2005, p. 60 en BURBULES y TORRES, 2005).

Los mecanismos para introducir y desarrollar esas prácticas de privatización en el terreno educativo son múltiples (VERGER, LUBIENSKI y STEINER-KHAMSI, 2016), como lo son las propuestas para su clasificación y análisis planteadas por diferentes autores (RIZVI, 2016).

De este modo, varios autores definen (BALL, 2007; BOXLEY, 2003; LUENGO y SAURA, 2013), las tecnologías políticas inmersas en lo público que han terminado desarrollando cambios sustanciales en los sistemas educativos como son el nuevo modelo de gestión pública, los cuasi-mercados educativos y la performatividad que forman parte de la dimensión endógena de la privatización de la educación.

La performatividad, es en este caso nuestro objeto de estudio, ya que lo que tratamos de destacar o sacar a relucir, es como mediante los mecanismos de privatización endógena, atendiendo a la categorización de Ball y Youdell (2008), se construye un nuevo docente o gestor performativo. Por ello, debemos comprender que la privatización exógena de la educación es la evidente apertura de servicios públicos al mercado y que por otro lado; la privatización endógena en la educación es menos visible, ya que se trata de la importación de la filosofía, métodos y prácticas de la empresa a lo público para que funcione de manera homóloga. La privatización endógena de la educación, es la que instala en la estructura de la educación pública una serie de dispositivos que producen la cultura de la performatividad que afecta a la identidad, prácticas y subjetividad del profesorado.

La cultura de la performatividad

Mediante la incorporación vía administración de nuevas dinámicas de privatización encubierta de lo público en el sistema educativo, como son las pruebas de evaluación estandarizada que atienden a la rendición de cuentas y de las nuevas formas de gestión pública, se está construyendo aquello que Ball define como cultura performativa, es decir:

[...] una tecnología, cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores que controlan, desgastan y producen cambios (2003, p.89).

La performatividad se desarrolla en el epitoma de la sociedad auditora que es el “control sobre el control” (POWER, 1999, p.66) en el que están presentes el desempeño y la eficiencia, llegando a producir “dividuos” (DELEUZE, 1992), es decir, individuos que quedan reducidos a datos estadísticos, productos o muestras del mercado. El control estadístico al que están sometidos los nuevos gestores performativos, queda alejado del discurso de la autonomía, ya que, como señalan Whitty, Power y Halpin (1999), la transferencia a la esfera privada de las competencias educativas hacen al Estado más poderoso e incluso autoritario. La cultura de la performatividad se encuentra inmersa en la sociedad auditora que Power definiría como:

[...] una ideología que dirige el sistema para disciplinar y controlar doctores, profesores, profesores universitarios, etc., y no un instrumento de auténtica responsabilidad (2000, p. 114).

Hasta el momento son diversos los estudios que han tratado de comprender y dar a conocer las transformaciones en las prácticas educativas, en la vida de los centros y en la identidad de los sujetos que mediante distintas políticas de privatización encubierta corporizan y reproducen la cultura de la performatividad (BALL, 2003; YOUDELL, 2011; LUENGO y SAURA, 2013).

La performatividad, impulsada mediante la publicación de información, la producción y la promoción, así como, otras medidas institucionales que se materializan a través de mecanismos como la evaluación y la publicación de resultados, posibilitan la comparación entre el profesorado. En el caso de la Comunidad Valenciana, se han incorporado las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico (PED) en 2009 sobre el rendimiento del alumnado de 13 años, junto con otros dos dispositivos o tecnologías normativas como son los Planes de Mejora (PAM) y el Contrato-Programa.

Dichos mecanismos, así como en mayor grado las PED, siguen la línea de las evaluaciones internacionales realizadas por organismos como la OCDE y sus informes Programme for International Student Assessment (PISA).

Estos mecanismos a su vez, son parte de la tecnología de control de la gestión educativa, ya que, tanto las PED, como los PAM y el Contrato-Programa tratan de transformar la cultura educativa en una cultura competitiva, modificando los roles e identidades de los agentes de la organización promocionando la gestión empresarial. Estos nuevos modos de gestión bajo el nombre de la autonomía y la responsabilidad siguen la línea de la OCDE que apuesta por la gerencia educativa para la mejora (OCDE, 2008).

Efectos de la performatividad en el profesorado

Para comprender los efectos de la performatividad sobre los docentes y su profesionalidad, no podemos dejar de lado la cuestión del gerencialismo como otra parte esencial del discurso de la performatividad.

El gerencialismo como mecanismo, ha sido capaz de impulsar y sostener la reforma política del sector público, es decir, un cambio en la organización tanto, a nivel estructural como cultural de lo público, en el que han emergido nuevas formas y relaciones de poder que afectan directamente a las políticas sociales (CLARKE, COCHRANE y MCLAUGHIN, 1994). Este mecanismo que hemos denominado como gerencialismo desarrollado a lo largo de los últimos veinte años, significa la nueva forma de introducir en lo público un dispositivo generador de la cultura empresarial (BERSTEIN, 1996).

La nueva cultura empresarial competitiva deforma el carácter (SENNETT, 2000) y los roles tradicionales del trabajador profesional. El trabajo de los administrativos se convierte en la dirección de los trabajadores hacia una cultura de la responsabilidad, la mejora y el bienestar de la organización. Esta responsabilidad asumida dentro de la nueva gerencia en las organizaciones postmodernas, acaba justificando la evaluación del rendimiento y de la productividad que lleva a los sujetos a una exposición y publicación de sus prácticas, vida emocional y conductas bajo la justificación del control y principios de eficiencia y eficacia (BOURDIEU, 1988).

La gerencia y la performatividad son mecanismos que terminan derivando en estados esquizofrénicos en el trabajador, sumiéndolos a momentos de perfeccionismo infinito o inalcanzable y desempeño dentro de una sociedad líquida (BAUMAN, 2005), es decir, una sociedad caracterizada por las inseguridades, los ritmos acelerados y el corto plazo produciendo en los trabajadores cansancio, ansiedad e insatisfacción. Lo importante en el desempeño de la práctica es el cumplimiento de objetivos fijos impuestos desde afuera que se contraponen a la confianza y a la contingencia (SENNETT, 1999).

En este discurso, acompañado de las nuevas tecnologías normativas, el profesorado es visto como un productor, un empresario educativo e incluso un administrador, todo ello proporcionado por los mecanismos de privatización endógena como son las evaluaciones, los informes y las comparaciones entre los mismos profesionales que llevan a la generación de nuevas subjetividades (WHITTY, POWER y HALPIN, 1999; BALL, 2003).

Las nuevas formas disciplinarias que se desarrollan bajo principios como los de competencia, eficiencia y productividad conforman una ética distinta a la de los estados modernos que viraban bajo principios de igualdad real, lo que lleva a principios más pragmáticos y performativos (BALL, 2003). Es en estos principios de eficiencia, competencia y productividad es donde se gesta la corporización del *yo triunfante* (BALL, 2003). Este *yo triunfante* contrae los rasgos principales de la cultura performativa, es decir, el deseo de ser el mejor, de cumplir con los resultados, de ser un referente de excelencia, el deseo del reconocimiento y la adopción de un cierto estatus.

Si los mecanismos de privatización endógena y en más profundidad, las evaluaciones, terminan resituando al sujeto y a las organizaciones en ránkines, todos estos esfuerzos quedan reducidos a cifras en tablas que miden los resultados olvidando los procesos. Así, los números llevan al profesional a una sensación inocua y de vacío, de carencia de compromiso (SENNETT, 2000) y a “la obsesión por conseguir cosas perfectas que podría estropear el propio trabajo” (SENNETT, 2009, p. 13). Caer en la trampa de la performatividad no es casual, sino que los sujetos organizacionales terminan subjetivando gran parte de estas prácticas.

De Lissovoy y MacLaren (2003) revelan un proceso violento y ejercido sobre la individualidad y las particularidades humanas que procede de las reuniones de evaluación, los informes, los resultados y su regular publicación y la inspección; es decir, todo lo que constituye los mecanismos de la performatividad propios de la sociedad auditora (POWER, 2000).

En ello, comparar y clasificar mediante las pruebas de evaluación estandarizadas, acaba produciendo en el profesorado efectos de inestabilidad, ansiedad e incertidumbre por la sensación de ser vigilados constantemente (LUENGO y SAURA, 2012; HARGREAVES, 1999). Según Hargreaves (1999), a causa de las evaluaciones externas los sujetos herejes se aíslan por el recelo de ser juzgados, y el trabajo en equipo deseado por las organizaciones neofordistas queda atravesado por un cooperacionismo artificial (SENNETT, 2012).

Las tecnologías performativas tienen la capacidad de poner a trabajar al profesorado en las formas que ellas mismas definen, ya que la filosofía de la sociedad auditora es de tolerancia cero hacia unos resultados pobres (POWER, 2000). Ball (2003), en colación a esta idea, destaca la creación del “buen profesor” como la cruda realidad de la performatividad que de manera perversa degenera en sentimientos de culpa, vergüenza, envidia y orgullo en los docentes. Miller (1983) destaca que el profesorado entra en una situación o estado en el que se da una disociación de ideas, un *yo segmentado*, en lucha constante consigo mismo, debido a las expectativas puestas sobre él mismo y lo que se cree de él.

Por lo tanto, asentada la fundamentación teórica sobre la cultura performativa en el sistema público, analizamos las transformaciones que se están dando en el profesorado y en el centro estudio de caso por medio de las PED y otros dispositivos que las atraviesan, como son los Planes de Mejora y los Contrato-Programa, que si no son el objetivo de análisis profundo de este capítulo resaltamos las relaciones que refuerzan el mecanismo de privatización endógena aquí analizado y sus efectos performativos en el profesorado.

Proceso metodológico

Siguiendo las políticas educativas aplicadas en nombre de la mejora de la calidad del sistema educativo por la administración valenciana, hemos seleccionado un Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia (España) en el que se están llevando a cabo las PED,

el PAM y el Contrato-Programa. El centro seleccionado es considerado de clase media baja teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos que asisten al mismo.

Consideramos el discurso de los agentes y sus prácticas desde la interpretación, como el significado que los agentes comparten mediante la interacción y la comunicación. No pretendemos realizar grandes generalizaciones ni teorías basadas en la objetividad, sino interpretar hechos en un momento y lugar dado. Nuestro propósito, partiendo del enfoque etnográfico es incorporar las experiencias, creencias, actitudes, pensamientos y reflexiones de los entrevistados. Tratamos de sacar a relucir mediante el discurso el sentido que los participantes dan a los hechos “tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe” (MONTERO, 1984, p.19).

Instrumentos de recogida de información

Durante el proceso metodológico trabajamos con diferentes fuentes e instrumentos de recogida de información:

- » 6 entrevistas a docentes del centro.
- » Proyecto educativo del Centro, normativa de las pruebas PED, el PAM y Contrato-Programa de la Comunidad Valenciana.
- » Observación de un Consejo Escolar y dos Comisiones de Coordinación Pedagógica.

Las seis entrevistas son de carácter cualitativo y semiestructurado, ya que lo que pretendíamos era hacer un análisis en profundidad que nos permitiera estudiar mediante las voces de los actores y de la interacción entre el entrevistador y entrevistado sus sentimientos, percepciones, ideas y opiniones. Pensamos que:

[...] las entrevistas cualitativas se hallarían a caballo entre el campo de la conducta (el orden del hacer) y el orden de lo lingüístico (el orden del decir). Un lugar fronterizo, donde se produce la combinación de los elementos anteriores (“algo así como el decir del hacer), de gran interés para la investigación social (VALLES, 2002, p. 55).

El estudio y análisis de la documentación nos ha permitido estudiar la cultura de la performatividad en las tareas docentes y las nuevas subjetividades e identidades que estos dispositivos conforman. Las observaciones nos han ayudado para focalizar la mirada en el gerencialismo y en la cultura performativa que se manifiesta en algunos órganos del centro.

Los seis profesores aquí entrevistados, fueron seleccionados mediante dos criterios. Por un lado, que hubiesen aplicado las PED al menos durante dos años. Por otro lado, que impartieran docencia antes de que se pusieran en funcionamiento dichas pruebas, para poder detectar los cambios mediante sus interpretaciones en el funcionamiento de

los mecanismos de privatización endógena en el centro educativo objeto de estudio. Para proteger la identidad del profesorado los hemos categorizado de la siguiente manera:

- » Maestro de Valenciano
- » Profesora de Valenciano
- » Maestra de Inglés
- » Profesora de Castellano
- » Profesora de Matemáticas 1
- » Profesora de Matemáticas 2.

La diferenciación entre maestro/a y profesor/a en el sistema educativo español, parte de que los primeros atienden al alumnado de entre 6 y 12 años y los segundos al alumnado de entre 12 y 16 años de edad.

El agente y gestor performativos.

Tras el Decreto 121/2013 de la Generalitat Valenciana las evaluaciones de diagnóstico comenzaron a implementarse e introducirse en la vida de los centros valencianos. Además estas evaluaciones trajeron consigo una serie de planes de mejora que del diagnóstico del rendimiento del alumnado se actuaría a nivel de centro en función de los resultados derivados de estas pruebas.

Las PED de la Comunidad Valenciana se presentan como mecanismos objetivos que miden el rendimiento académico del alumnado de 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Estas pruebas son un elemento nuevo para la mayor parte de agentes del centro y se encuentran poco familiarizados con este tipo de pruebas que miden la productividad siguiendo el rendimiento del alumnado para rendir cuentas de la labor docente.

La relación de las PED con los Contratos-Programa en el centro educativo objeto de estudio ha derivado en una serie de medidas adoptadas en el curso académico 2013/2014 que provienen de los resultados del año anterior. Los PAM son los que ponen a trabajar al profesorado en función de los resultados bajo el mandato de la administración y el equipo directivo, elementos propios del gerencialismo que provocan en los agentes un efecto en su individualidad. Según Miller (1983), emerge un *yo segmentado*, entre lo que el profesorado piensa que debe hacer desde sus esquemas y lo que se espera de él, es decir, la acción que tiene que llevar a cabo a partir de las evaluaciones externas en este caso, como queda reflejado en el discurso de la Profesora de Matemáticas 2:

[...] te dan un toque desde dirección y tenemos que ponernos a hacer. Tu cuando estás dando clase ya te estas adaptando a tu clase y refuerzas sobre lo que falla. Mi

plan propio de mejora lo hago sobre mi curso. Luego están los Planes de Mejora sobre los resultados de la pruebas de Conselleria. Así para de cara al año que viene diseñas un Plan de Mejora sobre las pruebas (Profesora de Matemáticas 2, p.6).

El profesorado termina corporizando sentimientos de fracaso y se pone a trabajar en las pruebas y en el PAM, ya que entra en esa rueda de la performatividad, en los que se producen esos cambios a los que alude Ball (2003) en la identidad del profesorado como un *yo triunfante*, es decir, en la búsqueda postergada constantemente en el tiempo por la eficiencia, donde los periodos de ambigüedad e incerteza ya no forman parte de esa nueva identidad post-profesional (SENNETT, 2009), como refleja la Profesora de Matemáticas 1 en su discurso:

[...] como los resultados fueron fatales pues hicimos un Plan de Mejora adaptando más el tipo de examen que lo pusimos para navidad, dos pruebas diagnósticas y luego pusimos una para pascua, pero claro el ritmo es pausado (Profesora de Matemáticas 1; p. 4).

Los resultados ponen a trabajar al profesorado sobre los mismos, tal y como manifiesta Nikolas Rose (1999), estamos en una época en la que somos gobernados por los números, una especie de instalación de autocontrol mediante la evaluación, comparación y clasificación. Este autocontrol es vertido por la administración y pone a trabajar al centro desde el conjunto para accionar los PAM, en lo que como De Lissovoy y McLaren (2003) cuestionan, se trata de un proceso violento con reuniones periódicas propio de la cultura performativa. En el discurso de la Maestra de Inglés entrevistada podemos percibir lo descrito:

[...] ante los resultados, tienes que presentar unas propuestas de mejora. El centro y otros centros se comprometen a tomar medidas para que el desfase que haya habido se mejore, porque hay unos resultados que te manda Conselleria. Se clasifican los resultados como un selectivo, así tu puedes ver que por ejemplo hemos fallado o ha fallado el centro en las proposiciones. Así puedes hacer mayor hincapié en las áreas señaladas (Maestra de Inglés, p. 3).

Las reuniones resultado de los mecanismos endógenos de privatización para la mejora de la calidad educativa según las intenciones de la administración, comprometen al conjunto de los agentes del centro y derivan en un cooperacionismo artificial (SENNETT, 2013), en el que las reuniones son para decidir en función de la productividad y la eficiencia propias de la cultura performativa y gerencialista, como podemos ver en el discurso de la Profesora de Matemáticas 2:

[...] Desde Conselleria siempre se intenta y te dicen que tienes que hacer Planes de Mejora, y te tienes que reunir como departamento para ver qué Plan de Mejora realizas para mejorar los resultados. Así determinamos desde el departamento que prepararíamos para las pruebas, o bien desde los talleres de matemáticas o bien en la propia clase, pero estas reuniones se convierten en una asignación de tareas y ya no nos reunimos hasta evaluar las actividades (Profesora de Matemáticas 2, p.5).

Esta preocupación del profesorado por los resultados termina traducándose en una traslación de las situaciones individuales, en la que lo importante son los resultados de los alumnos que mostrarán la valía cuantificada del desempeño docente, perdiéndose la identidad individual dándose un proceso de “dividualización” (DELEUZE, 1992) producido por la estadística como tecnología de poder sobre la “población” (FOUCAULT, 2007). Los efectos de estos mecanismos atraviesan la práctica docente y rediseñan el currículum que necesariamente se ve adaptado en función de la mejora de estas pruebas externas por esa preocupación derivada del control y se termina “preparando para la prueba”, es decir, “como el adiestramiento del alumnado para mejorar los resultados de las pruebas...en la que van más dirigidos hacia el éxito en la prueba que a la formación integral del alumnado” (BARQUÍN et al., 2011, p. 333) En el conjunto de los mecanismos de privatización endógena que hemos enunciado, como propios de la cultura performativa y gerencialista, la política del Contrato-Programa es el tercer dispositivo que hemos seleccionado y señalado, por su relación con los PAM y las PED.

El Contrato-Programa regulado por la Resolución del 15 de Julio de 2014 de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, termina conformando la triada perfecta, como dispositivo de control performativo que dibuja la realidad del centro bajo la visión de la mejora eficaz y eficiente de los resultados de un centro.

El carácter de estos contratos es voluntario, pero sin embargo, la no adhesión a los mismos deja fuera a los centros educativos de la cultura de las “*buenas prácticas*” y el miedo a perder en la competencia local, nacional o internacional (APPLE, 2005 en BURBULES y TORRES, 2005).

Asimismo, el control de los resultados mediante las PED dota de capacidad a los gobiernos para ejercer un control de las prioridades y de la calidad del sistema educativo mediante el control de los resultados (*accountability*). Por lo tanto, como instrumento político la evaluación, el PAM y Contrato-Programa “desarrolla(n) el sentimiento de que los centros deberán ser a la vez eficaces y capaces de alcanzar los objetivos determinados a nivel nacional” (BROADFOOT, 2002, p.45). Esta sensación artificiosa de calidad y mejora propuesta por los gobiernos lleva a los profesionales de la educación a sumergirse en la cultura de la rendición de cuentas, la performatividad y el gerencialismo, en la que se sienten en mayor medida gestores y no tanto educadores. Tal es el caso que nos expone la Maestra de Inglés:

[...]Me da la sensación de contabilizar todo lo que hacemos, de justificarlo. Lo que haces y lo que pides todo justificado para que te den unas horas. Al final noventa centros hemos presentado Contrato-Programa porque se cree que es lo más importante. Esos se usan para venderse, cuantos Contratos-Programa he hecho y somos centro pionero. Todo es por la premura de conseguir horas. Antes hacíamos otras actividades que también funcionaban pero que quedan suprimidas porque nos sujetamos solo a los Contratos-Programa (Maestra de Inglés, p. 5)

Mediante este relato, podemos ver como la maestra percibe las intenciones finales de generar una *liga* de calidad y competitividad entre los centros, que deja atrás las intenciones de mejora individuales y que parten de las interpretaciones del mismo centro, ya que vienen marcadas o determinadas por las inferencias a las que quedan sujetos mediante los Contrato-Programa. De este modo, el propósito de la performatividad de generar procesos de competitividad para alcanzar los logros marcados desde la administración es el propio del denominado efecto *ranking* (BARQUÍN et al., 2011) para la comparación de los resultados que degeneran en cuasimercados educativos, más allá de la mejora contextualizada en los centros y en los grupos-aula. A la misma vez, vemos en el discurso anteriormente expuesto, como se pone de manifiesto la sensación del profesorado de observación contante y que carece del aislamiento individual (HARGREAVES, 1999) para dirigir y mejorar su práctica del ensayo-error y reflexión propios como un trabajo de artesanía con identidad propia, es decir, de cómo él entienda el proceso educativo (SENNETT, 2009).

En resumen

Podemos destacar que los procesos de privatización endógena o encubierta en educación, están presentes en la realidad educativa objeto de estudio. Las pruebas estandarizadas y los principios de la sociedad auditora y del gerencialismo, se manifiestan a través de dispositivos generados por la administración educativa que modifican las identidades, prácticas, cultura, estructura, propósitos y procesos de las organizaciones educativas.

El control exhaustivo mediante las pruebas estandarizadas y los principios gerencialistas que los dispositivos analizados han revelado mediante el discurso de los docentes, nos han llevado a determinar que la cultura de la performatividad está presente en el sistema educativo valenciano.

La triada de dispositivos basados en la medición de resultados, planes de mejora y planes de acción o contratos para reforzar la acción auditora bajo principios de eficiencia y eficacia han accionado discursos de angustia, obsesión por los resultados, pérdida de sentido de la práctica y cooperacionismo artificial, entre otros efectos de la cultura de la performatividad y el gerencialismo.

A su vez, estos mecanismos de privatización endógena mediante las tecnologías que han sido desarrolladas en la comunidad estudiada, están poniendo de relieve otra serie de efectos propios de la privatización endógena de la educación. Los publicación de resultados y la red de calidad de centros que se ha desarrollado impulsan un cuasimercado educativo de competitividad que modifica los roles del profesorado como gestores y actores performativos.

Así, como ya comprobaron Luengo y Saura (2012) en un estudio realizado sobre 6 centros en la Comunidad de Andalucía (España) en el análisis de los mecanismos de privatización endógena allí desarrollados y sus implicaciones en la generación de un gestor y docente

performativo, el profesorado se convierte en un “dividuo” (DELEUZE, 1992), un producto medible y cuantificable que pierde la parte esencial de la ética del profesional educativo, es decir, el compromiso humano.

En líneas generales podemos poner de relieve, que los procesos de privatización endógena desarrollados si parecen impulsar una cultura de la performatividad sostenida por los principios de eficiencia y eficacia, en el que las buenas prácticas abren la puerta al “control por el control” (POWER, 2000), que produce en el docente y gestor performativo sensación de vigilancia constante que genera nuevas maneras de entender y poner en marcha los procesos educativos regidos por principios propios de la empresa y el mercado.

Recibido en 06/10/2017 y aprobado en 15/11/2017

Bibliografía

APPLE, Michael. Entre el Neoliberalismo y el Neoconservadurismo. Educación y Conservadurismo en un contexto global. In: BURBULES, N. y TORRES, C. (org.). **Globalización y educación**. Manuel crítico. Madrid: Editorial Popular, 2005.

BALL, Stephen y YOUDELL, Deborah. **La privatización encubierta en la educación pública**. Bruselas: Internacional de Educación, 2008.

BALL, Stephen. **Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education**. Londres: Routledge, 2007.

_____. Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. **Educación y Pedagogía**, v. XV n.37, p. 87-104, 2003.

BARQUÍN, R. et al. Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de Pisa, en HERNÁNDEZ SERRANO, M. J.; FUENTES AGUSTÍ, M. (org.) La red como recurso de información en educación. **Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, v. XII n.1, p. 320-339, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad y ambivalencia**. Barcelona: Antrophos, 2005.

BELFIELD, Clive y LEVIN, Henry. **Privatizing Educational Choice: Consequences for Parents, Schools, and Public Policy**. New York: Routledge, 2016.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy Symbolic Control and Identity**. London: Taylor and Francis, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **La esencia del neoliberalismo**. *Le Monde Diplomatique*, Marzo, 1998.

BOXLEY, Simon. Performativity and Capital in Schools. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. I n. 1, p. 1-13, 2003.

BROADFOOT, Patricia. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: L'État évaluateur. **Revue Française de Pédagogie**, v. 130, pp. 43-55, 2002.

CLARKE, Jhon ; COCHRANE, Allan; MCLAUGHIN , Eugene. **Managing Social Policy**. London: Sage, 1994.

CONSELLERIA D' EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORT. **Resolución de la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación, por la que se dictan instrucciones para la aplicación de los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento**. Valencia, 28 jul. 2016

_____. **Evaluación de Diagnóstico en la Comunitat Valenciana**. Valencia: Generalitat Valenciana. Valencia, 13 sept. 2013.

_____. **Resolución por la que se resuelve la convocatoria para autorizar el proyecto experimental de contrato-programa, suscrito entre los centros sostenidos con fondos públicos y la Administración educativa, en los que se incluye el desarrollo de programas de compensación educativa**. Valencia, 3 dic. 2014.

DE LISSOVOY, Noah y MCLAREN, Peter. Educational "accountability" and the violence of capital: a Marxian reading of post-structuralist positions. **Journal of Education Policy**, v. 18 n. 2, p. 131-144, 2003.

DELEUZE, Giles. Proscript on the Societes of Control. **October**, v. 59, p. 3-7, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: FCE, 2007.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1999.

LUENGO, Julián y SAURA, Geo. La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11 n. 3, p. 139-153, 2013.

_____. 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**, v. 16 n. 3, p. 112-126, 2012.

MILLER, Janet. The Resistance of Women Academics: Anutobiographical Account. **Journal of Educational Equity and Leadership**, v. 3 n. 3, p. 107-09, 1983.

MONTERO, Maritza. **La investigación cualitativa en el campo educativo**. Caracas: Ediciones de la UCV, 1984.

MUNDY, Karen. El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. In BONAL, Xavier, TRABINI-CASTELLANI; Aina, y VERGER, Antoni (org.): **Globalización y educación**. Textos fundamentales. Madrid. Miño y Dávila, 2007.

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

POWER, Michael. **The Audit Society: Rituals of Verification**, Oxford: Oxford University Press, 1999.

POWER, Michael. The audit society: Second thoughts. **International Journal of Auditing**, v. 4, p. 111-119, 2000.

RIZVI, Fazal. **Privatization in Education: Trends and Consequences**. UNESCO Education and Foresight Working Papers, ED-2016/WP/2, 2016.

ROSE, Nicola. **Powers of freedom**. Reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SENNETT, Richard. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.

_____. **Juntos: rituales, placeres y política de cooperación.** Barcelona: Anagrama, 2012.

_____. **La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.** Barcelona: Anagrama, 2000.

VALLÉS, Miguel. **Cuadernos Metodológicos: Entrevistas cualitativas.** Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2012.

VERGER, Antoni; LUBIENSKI, Christopher y STEINER-KHAMSI, Gita (eds), **World Yearbook of Education: The Global Education Industry.** London: Routledge, 2016.

WHITTY, Geoff; POWER, Sally, y HALPIN, David. **La Escuela, el Estado y el Mercado.** Madrid: Morata, 1999.

YOUDELL, Deborah. **School Trouble: identity, power and politics in education.** New York: Routledge, 2011.