Performatividad y fabricaciones en la economía educacional:
rumbo a una sociedad performativa[1]

Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa

Performativities and Fabrications in the Education Economy: towards the performative society

Stepehn Ball*

* Profesor titular de Sociología de la Educación en la Cátedra Karl Mannheim del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Reino Unido. Correo electrónico: S.Ball@ioe.ac.uk

1 Traducción del portugués por Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, profesor asociado Universidad Pedagógica Nacional. Publicado en: *Educação & Realidade 35*(2), mayo-agosto de 2010, 37-55.

Resumen
Este artículo trata de una discusión sobre la performance y la performatividad en la educación y en la política social. Parte de una concepción de performance como medida de productividad y desempeño y de performatividad como tecnología, cultura y modo de regulación. Busca, entonces, realizar un análisis crítico de las nuevas formas regulativas que derivan se este nuevo discurso de poder. Pretende, además, examinar la existencia de una actitud, de un posicionamiento ético con el cual profesores e investigadores, en los más variados sectores de la educación, se han encontrado; actitud basada en la responsabilización y el emprendedorismo –términos que constituyen, de un lado, parámetros de trabajo y relación social y, de otro, que definen un modo de hacer y un modo de ser.

Palabras clave
Performatividad, política social, educación, productividad, responsabilización.

Resumo
Este artigo trata de uma discussão sobre a performance e a performatividade na educação e na política social. Parte de uma concepção de performance como medida de produtividade e desempenho e de performatividade como tecnologia, cultura e modo de regulação. Busca, então, realizar uma análise crítica das novas formas regulativas que derivam deste novo discurso de poder. Pretende, ainda, examinar a existência de uma atitude, de um posicionamento ético com o qual professores e pesquisadores, nos mais variados setores da educação, têm se deparado; atitude baseada na responsabilização e no empreendedorismo – termos que constituem, de um lado, parâmetros de trabalho e relação social e, de outro, que definem um modo de fazer e um modo de ser.

Palavras chave
Performatividade, política social, educação, produtividade, responsabilização.

Abstract
This article focuses on performance and performativity in education and social policy. It understands performance as a measure of productivity and output and performativity as a technology, a culture and a mode of regulation. It aims at producing a critique of the new regulative forms that derive from this new discourse of power. It also intends to examine a new attitude, an ethical positioning with which teachers and researchers, in all areas of education, have been faced with; an attitude based on accountability and entrepreneurship – terms that constitute, on one hand, parameters of work and social relation, and on the other hand, define a mode of acting and being.

Key words
performativity, social policy, education, productivity, accountability.

> Cada vez que intenté realizar un trabajo teórico fue con base en elementos de mi experiencia –siempre en relación con los procesos que veía ocurrir a mi alrededor. Fue justamente por el hecho de haber pensado en algo quebrado, arañado o disfuncional en las cosas que veía, tanto en las instituciones a las cuales estaba vinculado como en mis relaciones con los otros, que emprendí tal trabajo, diversos fragmentos de autobiografía (Foucault, *apud* Rajchman, 1985, p. 36).

Este artículo se vincula a una conversación en verdad germinal relativa a la performatividad en la educación y en la política social. El texto examina tanto los detalles como el gran panorama de la performatividad en el sector público. Idealmente, el artículo debería ser leído en relación con el volumen considerable de textos performativos y *textos de performatividad* con los cuales continuamente nos enfrentamos y que cada vez más informan o deforman nuestra práctica. Este artículo pretende además ser, al mismo tiempo, muy teórico y muy práctico, abstracto y concreto.

La performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación y, así mismo, como lo define Lyotard, un sistema de *terror*, el cual implica juicio, comparación y exposición, tomados respectivamente como formas de control, fricción y transformación. *Performances* –de sujetos individuales u organizaciones– sirven como medidas de productividad o resultados, como formas de presentación de la *calidad* o *momentos* de promoción e inspección. Estas significan, encapsulando o representando un valor, la calidad o la valía de un individuo o de una organización dentro de un campo de juzgamiento. "Una ecuación entre riqueza, eficiencia y verdad es entonces establecida" (Lyotard, 1984, p. 46). La cuestión de quién controla el campo de juzgamiento es crucial. La presentación de cuentas y la competencia son la *legua franca* de este nuevo *discurso de poder*, tal como lo describe Lyotard, un discurso en el cual emerge una nueva forma de legitimación en las sociedades posindustriales para la producción de conocimiento y su transmisión por medio de la educación. Mi tentativa es comenzar a trabajar sobre y para un análisis de ese discurso de poder, de las resistencias y de las acomodaciones a él. Ese es, al mismo tiempo, un ejercicio de ontología crítica y análisis de nuevas formas regulativas.

Al referirme a varios textos o datos, no pretendo solamente movilizar pruebas a favor de mis argumentos. Estoy intentado establecer la existencia de una actitud y de una estructura ética con las cuales los profesores e investigadores en las escuelas, en las facultades y en las universidades están teniendo que trabajar y sobre las cuales están teniendo que pensar, acerca de lo que hacen o sobre lo que son. Estoy interesado en la manera como esos textos desempeñan su parte en *nuestra creación*(Hacking, 1986, p. 231), al proporcionar "nuevos modos de descripción" y "nuevas posibilidades de acción". Esas son, por así decir, las nuevas identidades sociales creadas –lo que significa ser educado; lo que significa ser un profesor o un investigador–. Tal remodelación puede ser perfectible y fortificante para alguno, pero requiere ser ajustada sobre y contra las variadas falsificaciones discutidas más adelante[1]. Esto es tan productivo como destructivo.

Hay *vencedores* y hay *perdedores* en la *lucha por el alma del profesionalismo* (Hanlon, 1998), y ello forma parte de la remodelación. En efecto, nos creamos en la medida de la información que construimos y transmitimos sobre nosotros mismos. Nos articulamos dentro de esos juegos representacionales de competición, intensificación y calidad.

Ese argumento se enfoca en una lucha por la visibilidad. Exploraré una paradoja, argumentado que las tácticas de transparencia producen una resistencia de opacidad, de ilusión; sin embargo, esa resistencia es también paradójica y disciplinar. En términos generales, quiero subrayar un nuevo modo de regulación social (y moral), que toca profunda e inmediatamente la práctica de los profesionales del sector estatal reformado y *re-formando* sentidos e identidades, produciendo o maquillando nuevas subjetividades profesionales. El nuevo modo envuelve, como Deleuze (1992) observa, un desplazamiento de las "sociedades disciplinarias" hacia "las sociedades de control": "los controles son una modulación, tal como una auto-deformación moldeada que será continuamente transformada de un momento a otro, o tal como un tamiz cuyo engranaje transmutará de punto a punto" (p. 4.).

En ese nuevo modo de regulación, la organización del poder dentro de formas de tiempo-espacio definitivos (por ejemplo, sistemas de producción de la fábrica o de la oficina) se vuelven ahora menos importantes. Por el contrario son las bases de datos, la

1 La idea de autenticidad, como una práctica discursiva per se, necesita ser más trabajada. Ella es aquí tomada en un sentido neutro o, al menos, bajo la forma de una "afirmación no positivista [...] una afirmación que nada afirma" (Foucault, 1977, p. 197) –_un acto de retirada–. Sin embargo, puedo ir más lejos al tomar la *autenticidad* no como una condición normativa, sino antes, como una instancia que lleva a ella, como una anticipación a los efectos de los discursos que empleamos, el rechazo a convertirse en "un cómplice ingenuo" (Pignatelli, 1993, p. 430), una generación de "respondientes inventivos", celebrantes del "conocimientos sin cualidades" (Foucault, 1980; también Ball, 1999).

reunión de evaluación, la evaluación anual, la elaboración de informes y los formularios para la promoción, las inspecciones, la evaluación de pares lo que ahora es prioritario. No hay tanto, o al menos no solo, una estructura de vigilancia, como un *flujo* de performatividades continuo y decisivo –que es *espectacular*–. La cuestión no es sobre la posible certeza de ser siempre vigilado, como sucede en el panóptico. Se trata, por el contrario, de la incertidumbre y de la inestabilidad de ser juzgado de diferentes maneras, por diferentes medios, por medio de diferentes agentes; el "llevar a término" de las *performances* –el flujo de demandas, expectativas e indicadores en constante transformación que nos hacen continuamente responsables y constantemente registrados– "dando la posición de cualquier elemento dentro de un ambiente abierto a cualquier momento dado" (Deleuze, 1992, p. 7). Esta es la base del principio de incertidumbre y de la inevitabilidad: es una receta para la inseguridad ontológica que coloca cuestiones tales como: *¿estamos haciendo lo suficiente? ¿Estamos haciendo lo correcto? ¿Nuestro desempeño será satisfactorio?*

Sin embargo, es claro, los controles agregan una capa más de lo que suplantan las disciplinas en la mayoría de las organizaciones educacionales, aunque el énfasis sea el desplazamiento. Hay aquí funcionando una combinación de dos cosas: primero, *rituales* (pronunciamientos grandilocuentes y eventos espectaculares) que sirven para naturalizar los discursos de control (tales como inspecciones, auditorias, formularios de promoción, entrevista de empleo); segundo, *rutinas* (registros, reuniones de comités y fuerzas de tarea, interacciones) que dirigen formas de identidad, tratando las personas en los términos de las identidades de los discursos de la performatividad (Corrigan y Syer, 1985).

Diferentes identidades y *performances* son más o menos posibles, están más o menos disponibles en diferentes locales (Blackmore; Sachs, 1999). Sin embargo, cualquiera que sea nuestra posición, operamos ahora dentro de una desconcertante inmensidad de datos, indicadores de *performance*, comparaciones y competiciones de tal modo que la satisfacción de la estabilidad es cada vez más huidiza, los propósitos son contradictorios, las motivaciones son borradas y la autoestima es escurridiza. Constantes dudas sobre cuáles juzgamientos pueden estar en juego a cualquier altura significan que se debe prestar atención a toda y cualquier comparación. Lo que se produce es un estado de permanente y consciente visibilidad (o visibilidades) en la intersección del gobierno, de la organización y de la autoformación. Otro aspecto clave de los efectos orientadores del juzgamiento y de la comparación es un engranaje de producción académica frente a las exigencias de competencia económica nacional que son, a su vez, apoyadas por "políticas que llevan a término el objetivo general de la reorganización, de la manutención y de la generalización, de las relaciones de cambio de mercado" (Offe, 1984, p. 125).

La performatividad trabaja de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera. En el último caso, los *performances* materializan, por un lado, la construcción cultural, la insuflación de orgullo, la identificación y "un amor al producto o una creencia en la calidad de los servicios" prestados (Willmott, 1992, p. 63). De otro lado, evaluaciones y clasificaciones, puestas en la competencia entre grupos *dentro* de las instituciones, pueden engendrar sentimientos individuales de orgullo, de culpa, de vergüenza, de envidia –que tienen una dimensión emocional (*status*), así como (la apariencia de) racionalidad y objetividad–. En lo que se refiere a trabajar de afuera hacia adentro, podemos considerar una profesora que aparece en la obra impactante, inquietante y al mismo tiempo monstruosa, de Jeffrey y Woods (1998) titulada *Testing Teachers*, que trata del régimen británico de las inspecciones escolares como conflicto de valores, una colonización de sus vidas y la desprofesionalización de sus roles:

> Yo no tengo más aquella satisfacción en el trabajo que tuve al dar clases a niños pequeños, porque cada vez que hago algo intuitivo me siento culpable por eso. ¿Esto está bien? ¿Estoy haciendo las cosas correctas? ¿Esto corresponde a aquello que debería estar haciendo? ¿Debería hacer otra cosa? ¿Debería ser más estructurada? ¿Debería estar en este lugar? ¿Debería yo hacer esto? Usted comienza a preguntarse sobre cada cosa que está haciendo. Hay, en ese momento, una especie de culpa en el acto de enseñar. Yo no sé si eso se relaciona con Ofsted [Office for Standards in Education, Children´s Services and Skills], pero ciertamente es multiplicado por el hecho de uno saber que el Ofsted está llegando, porque uno queda en pánico de que tal vez no sea capaz de justificarse a uno mismo cuando él finalmente llegue (p. 118).

Aquí entonces están la culpa, la incertidumbre, la inestabilidad y la emergencia de una nueva subjetividad[2] –un nuevo tipo de profesor–. Lo que tenemos aquí es un juego particular de "prácticas a través de las cuales actuamos sobre nosotros mismos y sobre los otros en la perspectiva de volvernos especies

2 Subjetividad designa aquí "patrones que por intermedio de contextos experienciales y emocionales, de sentimientos, imágenes y memorias son organizadas a fin de formar una imagen de sí, un sentido de sí y de los otros, [así como otras] posibilidades de existencia" (De Lauretis, 1986, p. 5).

particulares de ser" (Rose, 1992, p. 161). De manera decisiva, y esto es central en mi argumento, juntas, esas formas de regulación o gubernamentalidad[3] tienen una dimensión social e interpersonal. Ellas son entendidas dentro de un complejo institucional, de equipo, de grupo y de relaciones comunitarias –la comunidad académica, la escuela, los departamentos, la universidad, por ejemplo–. Nos basamos en la evaluación de pares, redactamos las prestaciones de cuentas, atribuimos grados a los otros departamentos, reprendemos nuestros colegas por su *pobre* productividad, planeamos, ponemos a funcionar y alimentamos los procedimientos departamentales e institucionales para monitorear y mejorar los resultados.

Dentro de esta economía de la educación, intereses materiales y personales están entrelazados en la competencia por recursos, seguridad y estima y en la intensificación del trabajo profesional público –de la transformación de las condiciones y de los sentidos del trabajo[4]–. El punto aquí es fundamentalmente sobre el *performance* en sí mismo, como un sistema de medidas e indicadores (signos) y juego de relaciones, más que sobre sus funciones para el sistema social y para la economía. El punto de partida es el concepto de performatividad de Lyotard; sin embargo, mi uso del concepto va más allá de la presentación de este autor, del principio de performatividad como la "optimización del *performance* por la maximización de aquello que sale (beneficios) y minimización de aquello que entra (costos)". Me gustaría aun diferenciar la *performatividad* en la acepción de Lyotard: "sea operacional (es decir, conmensurable) o desaparezca" (Lyotard, 1984, p. xxiv); y en la acepción de Buttler (1990), como una forma de puesta en escena o *performance*. Esa forma perversa de respuesta/resistencia y acomodación a la performatividad, que llamo *fabricación*, es también un interés principal.

Al hablar en este artículo sobre las escuelas y profesores de esas escuelas, haciendo referencia también a otras organizaciones del sector público, no me puedo dar el lujo de afirmar una objetividad derivada de la distancia en relación con todo eso. Mi práctica diaria dentro de una universidad es una realidad más inmediata de aquello que estoy intentando analizar. Así, algunas de mis ilustraciones son tomadas de documentos, eventos y observaciones dentro de mi propia institución. Algunas de las opresiones que describo son inclusive perpetradas por mí. Soy un agente y un sujeto dentro del régimen de performatividad en la academia. Como está señalado en el epígrafe de este texto, esto es parte de un ejercicio de autobiografía.

Relaciones sociales de la práctica

Como mencionan Lingard y Blackmore (1997) la política doble de la responsabilización y del emprendedorismo en la educación superior produce tensiones que se

> desdoblan en la vida cotidiana de los profesionales académicos bajo la forma de demandas hechas más allá de su horario con el fin de proporcionar un retorno y una contabilización dirigidas a sus instituciones, mediante el gerenciamiento del *performance*, de la garantía de calidad, de las metas de investigación y de los acuerdos de productividad regidos por negociaciones empresariales (p. 13).

Siguen a este dos puntos. Primero, hay una contradicción –Lyotard llama *ley de la contradicción*–. Aparece entre intensificación, como un aumento en el volumen de actividades de primer orden, y los costos de las actividades de segundo orden en sí mismo, tal como monitoreo y gerenciamiento del *performance*. Así, como bien ha indicado un considerable número de comentaristas, la adquisición de la información performativa necesaria para el perfecto control "consume tanta energía que reduce drásticamente la energía disponible para mejoras en el proceso" (Elliot, 1996, p. 15) (cf. Blackmore y Sachs, 1997). Sobrevivencia y ventaja competitiva en la economía de la educación reposan igualmente sobre la energía de las actividades de primer orden y la energía de las actividades de segundo orden –produciendo lo que Blackmore y Sachs (1997) llaman *esquizofrenia institucional*–. No obstante, no hay una relación simplemente *realista* entre el primero y el último, pues ambos se encuentran mediatizados por el esfuerzo dedicado a la producción de las *fabricaciones* personales e institucionales. Además, como se ha señalado anteriormente, es importante reconocer la extensión de la penetración de esas actividades en las demás relaciones de nuestra cotidianidad. Esas son más aparentes en la presión sobre los individuos, formalizadas en evaluaciones, revisiones anuales y bases de datos, para hacer su contribución a la performatividad de la unidad. Nuevamente, hay en eso una posibilidad real de que las relaciones sociales

3 Como explica Mitchell Dean (1994): "la noción de gubernamentalidad implica, primero, un proyecto para el análisis del estado que no repose más sobre la yuxtaposición de los niveles micro y macro del poder y, segundo, una autonomía conceptual de una analítica del micro poder y de la teoría de la soberanía" (p. 160).

4 Las presiones de la performatividad y de la *performance* actúan, en formas particulares y ampliadas, sobre los profesionales académicos que no están colocados y aun sobre los aquellos que no tienen contrato efectivo de trabajo.

auténticas sean substituidas por relaciones de juzgamiento, en las cuales las personas son valorizadas a penas por su productividad. Para utilizar las palabras de Delueze (1992, p. 5) "individuos se convierten en 'dividuos' y muestras, datos, mercados o bancos". Esto es parte de lo que Lash y Urry (1994, p. 15) llamaron el "vaciamiento" de las relaciones, convertidas en rasas y "deficientes en afecto".

En relación con la práctica individual, podemos, de igual modo, identificar el desarrollo y los desgastes de otro tipo de esquizofrenia. Existe la posibilidad de que el compromiso, el juzgamiento y la autenticidad dentro de la práctica sean sacrificadas por la imagen y por el *performance*. Hay una potencial fisura entre el juicio del propio profesor sobre, de un lado, lo que significa una buena práctica y las necesidades de los estudiantes y, de otro, el rigor del *performance*. Una vez más esto puede ser ilustrado citando los profesores del estudio de Jeffrey y Woods (1998) sobre las inspecciones escolares. Una profesora, Verónica, habló de su indignación sobre "lo que había hecho. Yo nunca me comprometí antes y ahora me siento avergonzada, es como lamer sus botas"; y otra, Diane, habló sobre la pérdida del respeto por sí misma:

> Mi primera reacción fue "yo no voy a jugar ese juego", pero estoy jugando y ellos saben que lo estoy haciendo. Yo no me respeto debido a eso; el respeto por mí misma se fue agua abajo. ¿Por qué no resisto? ¿Por qué no digo "yo sé que puedo enseñar; diga lo que usted quiera"?, por lo tanto, perdí el respeto por mí misma. Yo sé quién soy; sé porque enseño y no me gusta eso: no me gusta que ellos hagan eso, y eso es triste ¿no es cierto? (p. 160).

Hay mucho aquí. Hay una indicación de una performatividad particular –el gerenciamiento del *performance*–, que es llamado *proceso de inspección*. Lo que se produce es un espectáculo o algo que podemos ver como una *fantasía escenificada* (Butler, 1990), la cual es muy simple de ver y juzgar. Y así como el profesor sugiere el pesado sentido de la falsificación en todo, eso puede ser mejor apreciado tanto por los inspectores como por los inspeccionados. Diane está "jugando el juego" y "ellos saben que estoy jugando". Sin embargo, los efectos aquí en términos de disciplina y control son extremadamente poderosos; así como el costo para el individuo. Jeffrey y Woods (1998) mencionan el *más dramático* ejemplo de Chloe:

> Ella era la única profesora de sexto año en la Trafflon y después de un resultado desfavorable en el SAT resolvió recorrer el camino de la "mejoría de los resultados". Modificó su currículo y alcanzó su objetivo obteniendo el segundo mejor resultado al año siguiente en su LEA. Justificó eso diciendo que estaba ahora apenas "haciendo su trabajo" y abandonando su total envolvimiento para preservar su "sanidad". "Los resultados fueron mejores porque actué como si fuese una máquina funcional" (p. 163).

Podemos encontrar una fisura similar y una falta de autenticidad personal y social como profesores e investigadores de la educación superior cuando nos sometemos a convocatorias de financiamiento por los cuales no tenemos ningún interés académico, pero que suenan bien al programa y nos pueden compensar financieramente; o incluso dar conferencias o someter artículos sin concluir y no originales para revistas con el fin de tener un puntaje superior en los informes de resultados anuales. Eso puede ejemplificar una situación que Giddens ve como endémica en la modernidad tardía, en donde hay una "separación existencial" institucionalizada de los "recursos morales necesarios para vivir una existencia plena y satisfactoria" (Giddens, 1991, p. 91). Él sugiere como, un resultado posible, que el individuo experimente una total falta de sentido personal. Sin embargo, existen motivaciones conflictivas en funcionamiento aquí –contamos para nosotros mismos "ficciones necesarias" que racionalizan nuestra propia intensificación o que legitiman nuestros envolvimientos en los rituales de *performance*–.

No obstante, esa tensión, esa *esquizofrenia* estructural e individual, el potencial para la falta de autenticidad y la falta de sentido, han sido una creciente experiencia cotidiana para todos nosotros. Las actividades de los intelectuales técnicos conducen a performatividad hacia adentro de la práctica del día tras día de los profesores y de las relaciones sociales entre profesores. Hacen el gerenciamiento ubicuo, invisible, inescapable –parte involucrada en todo lo que hacemos–. Escogemos y juzgamos nuestras acciones, y ellas son juzgadas por otros en miras de su contribución a la *performance* organizacional. Y en todo eso la demanda de performatividad cierra dramáticamente las posibilidades para discursos metafísicos, para la relación de la práctica con principios filosóficos como justicia social e igualdad. También *fábulas* de promesa y oportunidad, como aquellas que responden a una educación democrática son marginadas. Aun así, todos nosotros tenemos la expectativa de dar nuestra contribución para la construcción de *performances* institucionales convincentes. Lo que nos lleva a la cuestión de la fabricación.

Fabricaciones

Las fabricaciones que organizaciones (e individuos) producen son selecciones dentro de varias posibles representaciones –o versiones– de la organización o de la persona. Organizaciones complejas, como es-

cuelas y universidades, son diversas y multifacéticas, aunque sean, a veces, excesivamente cuestionadas y, con frecuencia, contradictorias. Como será evidente, determinados grupos e individuos serán capaces de privilegiar representaciones particulares. Sin embargo, esas selecciones y elecciones no son realizadas en un vacío político, ellas se derivan de las prioridades, de los límites y de los climas preparados por el ambiente de las políticas. Parafraseando a Foucault, las fabricaciones son versiones de una organización (o persona) que no existe –no están "fuera de la verdad", pero tampoco se refieren a una simple verdad o a descripciones directas– son producidas con el propósito de que puedan ser responsabilizables.

La veracidad no es la cuestión; lo que importa es la efectividad de las fabricaciones en el mercado o para la inspección, así como la acción que ellas ejercen *sobre* y *dentro* de una organización –su impacto transformador–. Como señala Butler (1990) en un contexto diferente:

> "Tales actos, gestos, escenificaciones, genéricamente interpretados, son *performativos* en el sentido de que la esencia o identidad que ellos, de otro lado, pretenden expresar son *fabricaciones* manufacturadas y sustentadas mediante signos corpóreos y otros significados discursivos" (p. 136).

No obstante, como se apresura a indicar Butler, tales fabricaciones son profundamente paradójicas. En cierto sentido, las fabricaciones organizacionales son una distracción, una estrategia de gerenciamiento de la imagen que, de hecho, erige una fachada de cálculo. Pero, en otro sentido, el trabajo de fabricar la organización requiere el sometimiento al rigor de la performatividad y a las disciplinas de competición –resistencia y capitulación–. Como vemos, esto es una traición, un abandono de la afirmación de autenticidad y de compromiso, una acometida en plasticidad. Invariable y fundamentalmente, los actos de fabricación y las propias fabricaciones actúan por medio de las prácticas que representan y las reflejan. La fabricación se vuelve algo que debe ser mantenido, vivido y usado para evaluar prácticas individuales. La disciplina del mercado es transformada en una disciplina de la imagen, del signo.

Todo esto mantiene la mirada en su lugar –el profesor de las escuelas y las universidades es aquí definido por su conocimiento y uso cuidadoso de los sistemas y procedimientos y por las particulares recompensas y nuevas identidades que esto engendra mediante una regresiva autorregulación–. Es por esos medios que nos volvemos más capaces, más eficientes, más productivos, más relevantes; nos volvemos fáciles de usar; nos convertimos en parte de la *economía del conocimiento*. Aprendemos que podemos ser más de lo que fuimos. Existe algo muy seductor en ser *adecuadamente apasionado* por la excelencia, en conquistar el pico del performance[5].

Más allá de las funciones oficiales, como respuestas a la responsabilización, los aspectos principales de la performatividad educacional –comparación y mercantilización– están relacionados con el suministro de información para consumidores dentro del fórum del mercado educacional. Y esos son, por tanto, también diferentes modos de hacer las escuelas y las universidades más responsables o al menos aparentemente responsables ante sus consumidores.

Pero el trabajo de fabricación apunta hacia una segunda paradoja. Tecnologías y cálculos que se presentan como medios para volver las organizaciones del sector público más transparentes pueden, en verdad, volverlas más opacas, una vez que son construidos artefactos representacionales de manera cada vez más deliberada y sofisticada.

Dentro de todo esto (algunas) instituciones educativas se transformarán en lo que sea necesario para florecer en el mercado. El centro del proyecto educativo es arrancado y vaciado. La autenticidad es substituida por la plasticidad. Dentro del mercado educativo, promoción institucional y representación asumen las cualidades de la falta de profundidad posmoderna –otros significantes fluctuantes en la plétora de imágenes semióticas, espectáculos y fragmentos que crecientemente dominan la sociedad de consumo–. En efecto, las disciplinas particulares de la competición estimulan a escuelas y universidades a fabricarse a sí mismas, a gerenciar y manipular sus *performances* de maneras específicas. Cada vez más las instituciones educativas han tomado la posición de que parte de lo que ellas ofrecen a sus consumidores o a aquellos que escogen es un contexto semiótico y físico que "no deja nada al azar, que necesita ser fuertemente planeado" (Lash y Urry, 1994, p. 204). Ciertamente, las escuelas se volverán mucho más conscientes y atentas a la necesidad de organizar los modos por medio de los cuales se presentan a sus actuales y futuros padres y madres a través de publicaciones promocionales, eventos escolares, producciones escolares, reuniones para conocer la escuela, *websites* (Abbott, 1999) y cobertura en la prensa local[6]. Además, hay una tensión o confusión

5 Erica McWilliam me indicó la importancia de intentar capturar un sentido de las posibilidades seductoras de la performatividad (cf. McWilliam, Hatcher y Meadmore (1999), acerca de las premiaciones en la educación superior.

6 Abbott distingue los locales promocionales de los locales educativos.

en el mercado de la educación entre el ofrecimiento de informaciones y el gerenciamiento y promoción de la imagen. Esa ola de publicidad maciza y de (pseudo) información también contribuye a la opacidad más que a la trasparencia.

Individualmente, una vez más, nos fabricamos a nosotros mismos. Producimos versiones de nosotros mismos para y en las entrevistas de empleo –y cada vez más necesitamos *actuar* para nuestros colegas potenciales– en vista de promoción y obtención de financiamiento.

Déjenme intentar ser aún más específico con algunos ejemplos, y al hacerlo, comenzar a desarrollar el análisis de la *poética de la fabricación*. Esto nos puede permitir pensar sobre cómo plausibilidad y credibilidad son conquistadas o traídas a tono tanto táctica como creativamente. Igualmente nos puede ser útil para distinguir entre fabricaciones triviales o *representacionales* (lo que no significa minimizar sus efectos) y aquellas *constitutivas*, que surgen de principios de *organización*.

La rutina de selección (o manipulación) de las estadísticas e indicadores

Los sistemas de cálculo casi siempre dejan latitud para variaciones representacionales (Ball, 1997):

> Estoy corriendo como un loco hoy intentando organizar la presentación de los resultados de los exámenes que ella [la directora] quiere [...] No tenía ningún dato para hacer eso y tuve que recolectar esos datos y entonces tuve que encontrar un medio de presentar los resultados de modo que quedase bien [...] los resultados del GCSE y nivel A en relación a la media nacional [...] eso nos creó algunos problemas, porque obviamente con cuatro materias los resultados son desiguales. [...] Encontré una forma de hacer el nivel A de tal modo que parezca adecuado, estoy luchando un poco con el GCSE (profesor coordinador de área en una escuela de enseñanza media)

En la enseñanza superior, la coautoría de artículos con colegas menos productivos es otro método razonablemente inofensivo de maquillar las estadísticas del índice de publicaciones. Leo Walford, el editor de las revistas académicas de la Editora Sage, habló recientemente sobre el ejercicio de evalauación de investigación (RAE, Research Assessment Exercise) en el Reino Unido, que conduce a lo que él llama "fragmentación de textos de investigaciones sustanciales en varios artículos finos" (Titular RAE *puede "corromper" investigación, THES,* 26, marzo 1999). Además de eso, la publicación de versiones ligeramente diferentes de un mismo texto parece estarse volviendo cada vez más común. Los editores en general son importunados para organizar su agenda de producción con el fin de asegurar la publicación antes de la fecha final para la RAE. La elección de los indicadores, en los cuales más de uno está disponible, es otra rutina de fabricación. Y en el Reino Unido el periodo preparatorio para cada RAE es ahora marcado por una agitación de transferencias de profesionales de alta productividad hacia instituciones que buscan impulsar considerablemente sus chances de una clasificación mejor –otra forma de fabricación instantánea–.

En el sector escolar, podemos apuntar hacia una introducción del *Examen de Base* en las escuelas británicas como otro punto de lucha sobre y de la manipulación de indicadores. Las escuelas primarias están ansiosas por realizar el examen cuanto antes –a pesar del consejo de *dejar los niños aclimatarse*–, con el fin de producir el máximo de *bajo performance*, de modo que ocurran aumentos en los marcadores y esos sean atribuidos a las escuelas. Algunos padres, de otro lado, están preparando a sus hijos para las pruebas a fin de garantizar un buen desempeño o quedan sorprendidos por el pobre *performance* de sus hijos *desaprobados*. Los intereses de una buena escolarización y de un buen cuidado paternal se vuelven antiéticos en vista de las demandas de performatividad. Y la manera por la cual la performatividad puede fácilmente volverse totalmente divorciada del sentido de la prestación de servicio es dramáticamente demostrada por una compañía ferroviaria británica que, en diversas ocasiones, pasa sin parar por estaciones en que debería parar, para asegurar que sus trenes lleguen a su destino en la hora marcada. O podemos también mencionar el impacto de la publicación de los índices de mortalidad de cada cirujano en Estados Unidos, que ha llevado a muchos médicos a rechazar operar casos considerados difíciles o de alto riesgo. Lo mismo puede ocurrir en el Reino Unido –"cirujanos pueden rechazar casos de alto riesgo" dice titular del periódico *The Independent* (7 de octubre de 1999)–.

Dirección de escena de los eventos

Un colega de Londres me describió una situación en la cual dos escuelas alquilaban computadores extras para sus reuniones de presentación a la comunidad, buscando dar a los padres la impresión de un ambiente de aprendizaje *Hi-Tech*. Otro colega de la Universidad China de Hong Kong describió una práctica en China continental de escuelas que van a ser inspeccionadas, las cuales alquilaban plantas y arbustos de jardines infantiles locales con el fin de cumplir la exigencia de garantizar un espacio agradable y facili-

tador del aprendizaje para los estudiantes. En ambos casos, los elementos alquilados fueron devueltos tan pronto como el evento en cuestión terminó. Jeffrey y Woods (1998), una vez más, describen una escuela preparándose para la inspección, ensayando la pregunta de los examinadores: "ensayamos con el fin de asegurar que lográsemos un consenso para cualquier pregunta que ellos tuviesen. Eso fue muy útil. Quiero que ellos digan que el equipo administrativo tiene una visión clara y compartidad" (Grace, citado por Jeffrey y Woods, 1998, p. 155). Las reuniones de presentación a la comunidad promovidas por las escuelas son hoy eventos cuidadosamente coreografiados, algunas veces contando con su soporte profesional.

Construcción de descripciones de la institución

Cada vez más, a las instituciones del sector público se les exige construir una variedad de descripciones textuales de sí mismas bajo la forma de planes de desarrollo, documentos de estrategia, conjunto de objetivos (así como a los individuos). El simbolismo es aquí tan importante como la sustancia, por lo menos en dos sentidos. Primero, tales textos simbolizan y representan el consenso incorporado de la institución, y es claro que esos ejercicios de extrapolación institucional pueden también funcionar como medio de fabricar el consenso (Ball, 1997), focalizando actividades en torno de un conjunto de prioridades acordadas. Segundo, esos textos proporcionan el patrón del esfuerzo compartido que desplaza o subsume las diferencias, desacuerdos y divergencias de valor. Es claro que ellos son también una versión de la institución construida para la apreciación del público externo. Tales descripciones pueden desarrollar tácticas discursivas para transmitir orden y coherencia, consenso y dinamismo, comprensibilidad y autoevaluación crítica, o para otros públicos, un personalismo sintético, *una institución que se da importancia.* De esa manera, los escritos establecen la organización.

Performance como performatividad

Todo lo que estos ejemplos –de lo que llamé fabricaciones *representacionales*– hacen de diferentes maneras tiene efectos *organizacionales*. Como lo mencioné anteriormente, de manera genérica, los actos de fabricación tienen una acción sobre sus productores. En tanto tecnologías de responsabilización, algunas de las exigencias aquí referidas pretenden operar más como intervención formativa que como indicadores acumulativos. El otro sentido de fabricación de una institución como *constitutivo* –frente a ciertos principios de organización– es el modo por el cual las performatividades son obtenidas mediante la adopción de prácticas y políticas particulares. Un modo en el cual podemos ver esto, que también apunta hacia la relación entre incentivos de mercado, valores de mercado e información de mercado, está en la generación de resultados del examen GCSE y en la posición en la tabla de la unión (*ranking*) en ciertas escuelas del Reino Unido. La lógica del incentivo de mercado puede sugerir que cualquier escuela o universidad que pueda seleccionar sus clientes así lo hará –sea formal o informalmente–. Aquellas escuelas que seleccionan sus estudiantes, sea formal o informalmente, son más capaces de controlar su posición en la tabla de la unión y su reputación de manera general. Además, aquellos estudiantes que ofrecen mejor posibilidad de éxito en el GCSE tienden a ser los más fáciles de enseñar y de gerenciar. Los estudiantes que amenazan la reputación o la *performance* de la escuela serán desvinculados (excluidos); y, de hecho, hemos visto un crecimiento masivo del número de estudianes excluidos de la escuela en el Reino Unido desde 1991. De modo general, tal como se ha expuesto en muchas ocasiones por directores de escuelas en nuestra investigación, la estrategia de largo plazo más efectiva para mejorar la *performance* en el GCSE es cambiar el ingreso del estudiante en la escuela. Así, el porcentaje de realización del GCSE y de las posiciones en la tabla de la unión local no representa simplemente los resultados de la enseñanza de *calidad* y el aprendizaje *efectivo*; ella es, por el contrario, artefacto producido por un complejo conjunto de estrategias políticas y tácticas prácticas que dan soporte a la fabricación de la *performance*.

Fabricaciones individuales

Sumado a las fabricaciones organizacionales, como se observó anteriormente, tenemos que somos cada vez más convocados a fabricarnos a nosotros mismos. Aunque sean desde siempre *performance* y *gerenciamiento de la imagen* aspectos rituales como entrevistas y conferencias, progresivamente se vuelven parte de las rutinas organizacionales, en entrevistas de evaluación anual, en la evaluación de profesores por parte de los estudiantes y en la promoción y candidatura de empleo. El asunto es hacer de usted mismo algo diferente y, en el caso de los textos representacionales, de expresar a sí mismo en relación con la performatividad de la organización. Ese es un aspecto que Blackmore y Sachs (1999, p. 10) llaman autogerenciamiento: "la cuestión decía respecto más a lo que parece haber sido hecho que a lo efectivamente hecho".

El formulario para obtener un empleo o el texto para una promoción es cada vez más una estratagema de primer orden. Una carrera es reconstruida dentro de esos textos como un desarrollo progresivo e ininterrumpido hacia el presente, con líneas de desarrollo adicional, de un potencial creciente de valor, desembocando en el futuro. Ensayamos nuestra reputación nacional e internacional, citamos las reseñas de nuestros libros, destacamos la excelencia de nuestra enseñanza y nuestra contribución a la administración y a las comunidades institucionales y académicas. Nos volvemos modelos perfectos con múltiples fuerzas y posibilidades infinitas para trabajos futuros, proficientes en el arte estudiado de la exageración convincente. Hacemos fantasías de nosotros mismos[7], nos estetizamos a nosotros mismos. Los documentos de evaluación pueden ser de igual modo fantasiosos al definir y relatar las metas personales. Somos atrapados de nuevo y cada vez más en la lógica de nuestras propias representaciones.

Estamos involucrados en una indexación, una tabulación del yo. Representamos cada vez más y escenificamos nuestras individualidades académicas en los términos de la productividad y de las tablas de *performance*. Nos trabajamos a nosotros mismos y a los otros, por medio de microprácticas de representación/fabricación, juzgamiento y comparación. Una nueva especie de ética práctica es articulada e implementada. Todo eso que estamos viendo: "es una transformación general en las categorías de autoentendimiento y técnicas de automejoramiento" (Rose, 1992, p. 161).

La sociedad performativa

> [...] la generalización de una forma empresarial para todas las formas de conducta puede servir para incapacitar la habilidad de una organización de llevar a término sus proyectos prioritarios al redefinir su identidad y, en consecuencia, la naturaleza de lo que su proyecto realmente representa.
>
> (Du Gay, 1996, p. 190).

Ese es también el argumento de Lyotard. No se trata de que la performatividad entorpezca el trabajo académico real; ella es un vehículo para modificar lo que el trabajo académico es de hecho. En el centro de la tesis de Lyotard está su argumento de que la mercantilización del conocimiento es una característica clave de lo que él llama la *condición posmoderna*. Eso implica no solamente una evaluación diferente, sino transformaciones fundamentales en las relaciones entre el aprendiente, el aprendizaje y el conocimiento, "una exteriorización completa del conocimiento" (Lyotard, 1984, p. 4). Conocimiento y relaciones de conocimiento, incluyendo las relaciones entre aprendientes, son des-socializadas.

La base de esto es la diseminación de la forma de mercado o empresarial como narrativa maestra que define y confina toda la variedad de relaciones dentro del Estado y entre el Estado, la sociedad civil y la economía. En lo que se refiere a las actividades del sector público, "(...) el desplazamiento del énfasis del Estado proveedor hacia el Estado regulador establece las condiciones bajo las cuales varios mercados internos son autorizados a operar, y el Estado auditor a evaluar sus resultados" (Scott, 1995, p. 80). Como bien observa Bernstein (1996, p. 169), "el contrato substituye el pacto". Dentro de la esfera pública, ese proceso de exteriorización también envuelve un profundo desplazamiento de la naturaleza de las relaciones entre trabajadores y su trabajo. Los compromisos de servicio ya no tienen más valor o significado, y el juicio profesional se vuelve subordinado de las exigencias de la performatividad y del mercado, aunque haya obviamente un importante elemento de conformidad cínica en funcionamiento en los procesos de re-instrumentalización ética en el sector público el cual substituye la preocupación por las necesidades del cliente y el juicio del profesional en una toma de decisión comercial. El espacio para la operación de códigos éticos autónomos basados en un lenguaje moral compartido es colonizado o cerrado. Aquí está lo que Hanlon llama "una lucha por el alma del profesionalismo" (1998, p. 50) –una disputa sobre el significado del profesionalismo que tiene en su centro la cuestión de la confianza– "quién es confiable y por qué es confiable está en cuestión" (p. 59). No se confía más en el *ethos* del profesionalismo tradicional para "generar lo que se requiere, aumentando la rentabilidad y la competitividad internacional" (p. 52), y está siendo substituido por un "nuevo profesionalismo comercializado" (p. 54).

Las nuevas estructuras y los nuevos papeles para el gerenciamiento organizacional como un núcleo central para la política, auditoría y regulación y *unidades de ofrecimiento de servicios* separadas –el borde y el centro– reflejan cada vez más el papel de *dirección a distancia* del *Estado menor* o lo que Neave (1988) llama "nuevo Estado de evaluación". En ese sentido, el Estado también ofrece una nueva configuración ética y un modo general de regulación, mucho menos intervencionista, de regulación autorregulativa que, sin embargo, permite y legitima la diseminación de la forma de mercancía al mismo tiempo en que

7 Un colega de otra universidad, recientemente me describió su pedido de promoción como una forma de "prostitución".

somos convocados a volver nuestros productos académicos y a nosotros mismos, una mercancía. Eso es, para utilizar las palabras de Aglietta (1979, p. 101), un "conjunto regulativo" o "un particular modo de cohesión social", una forma históricamente distinta de organización del trabajo. Ese conjunto de tecnologías performativas es una mezcla improvisada y polivalente de elementos físicos, textuales y morales que "hacen posible gobernar de un modo 'liberal avanzado'" (Rose, 1996, p. 58).

Dentro del cuadro de performatividad, académicos y profesores son representados y estimulados a pensar sobre sí mismos como individuos que se calculan a sí mismos, que *agregan valor* a sí mismos, que mejoran su productividad, que viven una existencia de cálculo. Ellos se deben volver *sujetos emprendedores* que viven sus vidas como un *emprendimiento del yo* (Rose, 1989). No se trata de un juego de transformaciones en la naturaleza del profesionalismo del sector público y de las relaciones sociales. Muchas de esas transformaciones encapsulan un desplazamiento más general y profundo en el modo como llegamos a "reconocernos a nosotros mismos y actuar sobre nosotros mismos como determinados tipos de sujetos" (1992, p. 161) y en la "naturaleza del presente en el cual nos encontramos" (p. 161); y, así, cierta forma de vida en la cual "una persona podría reconocerse a sí misma" es amenazada o perdida (Foucault, 1988, p. 49). Por el contrario, estamos frente a otras maneras de decir quiénes somos y de representarnos a nosotros mismos. Tenemos la oportunidad de quedarnos entusiasmados, pero también tenemos oportunidades diarias de rechazar esos modos de responsabilización de nosotros mismos, no como una forma de apatía, sino como un "hiper y pesimista activismo". Como Foucault (1983) observa: "pienso que la elección ético-política que necesitamos hacer cada día es determinar cuál es el peligro principal" (p. 232)8.

8 Una versión ampliada de este texto fue presentada como conferencia de conmemoración de Frank Tate en la Asociación Australiana para la Investigación en Educación en Melbourn, 1999. Fue publicada después en la *Australian Educational Researcher 27*(2), 1-24.

Referencias bibliográficas

Aglietta, M. (1979). *A Theory of Capitalist Regulation: The US Experience.* Londres: New Left Books.

Ball, S.J. (1997). Good School/Bad School. *British Journal of Sociology of Education 1*(3), 317-36.

Ball, S.J. (1998). Performativity and Fragmentation in "Postmodern Schooling". En J. Carter (org.). *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare* (pp. 187-203). Londres: Routledge.

Ball, S.J. (1999). *Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of the Teacher.* Education Policy series: Occasional Paper. Chinese University of Hong Kong.

Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society*. Londres: Sage.

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

Blackmore, J. y Sachs, J. (1997). *Worried, Weary and Just Plain Worn Out: Gender, restructuring and the psychic economy of higher education*. Brisbane: AARE Annual Conference.

Blackmore, J. y Sachs, J. (1999). Performativity, Passion and the Making of the Academic Self: Women leaders in the restructured and internationalized university. En A. McKinnon y A. Grant, A. (org.). *Academic Women.* London: Taylor & Francis

Butler, J. (1990). *Gender Trouble.* Londres: Routledge.

Corrigan, P. y Sayer, D. (1985). *The Great Arch: English State Formation as Cultural Revolution.* Oxford: Basil Blackwell.

Dean, M. (1994). "A Social Structure of Many Souls": Moral regulation, government, and self formation. *Canadian Journal of Sociology 19*(2), 145-68.

De Lauretis, T. (1986). Feminist Studies/Critical Studies: Issues, terms and contexts. En T. De Lauretis (org.). *Feminist Studies/Critical Studies.* Bloomington: University of Indiana Press, 1-19

Deleuze, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *October*, 59, 3-7.

Du Gay, P. (1996). *Consumption and Identity at Work.* Londres: Sage.

Elliott, J. (1996). *Quality Assurance, the Educational Standards Debate, and the Commodification of Educational Research*. BERA Annual Conference: University of Lancaster.

Foucault, M. (1977). *Language, Counter-Memory Practice: Selected Essays and Interviews.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M. (1980). *Two Lectures. Power/Knowledge*. Nueva York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1981). *The History of Sexuality: An Introduction.* Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M. (1983). On the Genealogy of Ethics: An overview of work in progress. En H. Dreyfus y P. Rabinow (org.). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp. 229-254). Chicago: University of Chicago Press.

Foucault, M. (1988). Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault. University of Massachusetts Press.

Gewirtz, S. y Ball, S.J. (1999). *Schools, Cultures and Values: the impact of the Conservative education reforms in the 1980s and 1990s in England.* ESRC Values and Cultures project paper. Londres: King's College London.

Gewirtz, S.; Ball, S.J. y Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education.* Buckingham: Open University Press.

Giddens, A. (1991) The consequences of modernity, Polity Press, Cambridge.

Hacking, I. (1986). Making up People. En T. Heller; M. Sosna y D. Wellbery. (org.). *Reconstructing Individualism: autonomy, individuality and the self in western thought (pp. 222-236)*. Stanford CA: Stanford University Press.

Hanlon, G (1998). Professionalism as Enterprise. *Sociology 32*(1), 43-63.

Jeffrey, B. y Woods, P. (1998). T*esting Teachers: The Effect of School Inspections on Primary Teachers.* Londres: Falmer Press.

Lash, S. y Urry, J. (1994). *Economies of Signs and Space.* Londres: Sage.

Lingard, B. y Blackmore, J. (1997). The "Performative" State and the State of Educational Research (Editorial). *The Australian Educational Researcher 24*(3), 1-20.

Lipietz, A. (1985). *The Enchanted World, Credit and World Crises.* Londres: Verso.

Lyotard, J.F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge.* Minneapolis: University of Minnesota Press y Mánchester: University of Manchester Press.

McColllow, C. y Lingard, B. (1996). Changing discourses and practices of academic work. *Australian Universities' Review 39*(2), 11-19.

McWilliam, E.; Hatcher, C. y Meadmore, D. (1999). *Developing Professional Identities: Re-making the academic for corporate time.* Queensland: Queensland University of Technology.

Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise, an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe 1986–88. *European Journal of Education 23*(1), 7-23.

Offe, C. (1984). *Contradictions of the Welfare State.* Londres: Hutchinson.

Pignatelli, F. (1993). What Can I do? Foucault on Freedom and the Question of Teacher Agency. *Educational Theory, Champaign 43*(4), 411-32.

Rajchman, J. (1985). *Michel Foucault: The Freedom of Philosophy*. Nueva York: Columbia University Press.

Rose, N. (1989). *Governing the Soul: The shaping of the private self.* Londres: Routledge.

Rose, N. (1992). Governing the enterprising self. En P. Heelas y P. Morris (org.). *The Values of the Enterprise Culture.* Londres: Routledge.

Rose, N. (1996). Governing "Advanced" Liberal Democracies. En A. Barry; T. Osborne y N. Rose (org.). *Foucault and Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp. 37-64). Londres: UCL Press.

Scot, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education.* Buckingham: Open University Press.

Slater, D. (1997). *Consumer Culture and Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Willmott, H. (1992). Postmodernism and Excellence: The de-differentiation of economy and culture. J*ournal of Organisational Change and Management 5*(1), 58-68.