



## La Escuela Performativa: Los Efectos de las Políticas de Mercado y de Responsabilización con Altas Consecuencias<sup>1</sup>

*Alejandra Falabella*

Universidad Alberto Hurtado

Chile

**Citation:** Falabella, A. (2014). La escuela performativa: Los efectos de las políticas de mercado y de responsabilización con altas consecuencias. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(70).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>.

**Resumen:** La introducción de políticas de mercado y de “responsabilización con altas consecuencias” en el sistema escolar han proliferado en distintos países, junto a la expectativa de resolver las desigualdades educativas y los déficit en la calidad escolar. En este artículo desarrollo un marco analítico desde la perspectiva teórica de la sociología crítica con el fin de analizar estas políticas y sus consecuencias. Primero discuto conceptualmente la configuración de este modelo de cuasi-mercado y desarrollo la noción de la “escuela performativa”. Además, estudio los efectos de estas políticas al interior de la escuela en base a una revisión bibliográfica de 130 artículos, y me focalizo especialmente en un cuerpo más pequeño de investigación que se desarrolla desde la tradición de la sociología crítica (56 trabajos). El objetivo no es producir una descripción exhaustiva de los beneficios y las desventajas de la política, sino que entender las transformaciones de la escuela en el escenario de la política actual. Las escuelas, en este contexto, se sitúan dentro de un esquema basado en la competencia, donde los administradores y equipo docentes tienen que continuamente competir, “marketearse” y desempeñarse “exitosamente” de acuerdo a criterios externos. Estas políticas no sólo están cambiando las prácticas escolares y provocando “efectos secundarios”, pero más aún están transformando la vida cotidiana de la escuela, la ética de la gestión y las subjetividades de la profesión docente. En este trabajo

---

<sup>1</sup> La versión original de este artículo es en inglés. La traducción fue realizada por Mariana Sebastián Gaete.

questiono los supuestos de la política y la visión tecnocrática de su implementación, e invito a los lectores a reconsiderar su naturaleza y consecuencias.

**Palabras-clave:** mercados escolares; políticas de responsabilización con altas consecuencias; performatividad; sociología crítica; revisión bibliográfica

### **The performing school: The effects of market and accountability policies**

**Abstract:** Market and accountability educational reforms have proliferated around the globe, along with high expectations of solving countries' school quality deficits and inequities. In this paper I develop an analytical framework from a *critical sociology* angle for analyzing the effects of these policies within schools. First, I discuss conceptually the configuration of this quasi-market schema and develop the notion of the 'performing school'. Additionally, I study the effects of these policies within schools, based on a literature review of 130 papers, and focused particularly on a smaller body of critical sociology research (56 papers). The aim is not to produce a comprehensive overview of policy benefits and disadvantages, but to understand school transformations within the current policy scenario. Schools, in this context, are placed within a competition-based schema, where managers and teachers continuously have to compete, marketize and perform 'successfully' according to external criterion. These policies are not only changing school practices and triggering 'secondary' effects, but, moreover, they are transforming school life, ethics and teaching profession subjectivities in complex and deeply-rooted ways. In this paper I attempt to challenge policy assumptions and a technocratic view of policy implementation, and invite readers to rethink the nature and consequences of these policy formulae.

**Keywords:** school markets; accountability policies; performativity; critical sociology; literature review

### **A escola performativa: Os efeitos das políticas de mercado e de responsabilização com altas consequências**

**Resumo:** A introdução de políticas de mercado e de "responsabilização de altas consequências" no sistema escolar têm proliferado em diferentes países, com a expectativa de atender as desigualdades educacionais e déficits na qualidade da escola. Neste artigo, fazo o desenvolvimento de um quadro analítico da perspectiva teórica da sociologia crítica, a fim de analisar essas políticas e suas consequências. Primeiro discuto conceitualmente a configuração deste modelo de quasi-mercado e desenvolvo a noção de "escola performativa". Além disso, estudo os efeitos dessas políticas dentro da escola baseada numa revisão da literatura de 130 artigos, e particularmente me concentro num espaço menor da pesquisa desenvolvido a partir da tradição da sociologia crítica (56 pesquisas). O objetivo não é produzir uma descrição exaustiva das vantagens e desvantagens da política, mas entender a transformação da escola no cenário político atual. Escolas, neste contexto, estão localizados dentro de um esquema baseado na competição em que os gerentes de escolas e os professores devem continuamente competir", se introduzir no mercado " e trabalhar " com sucesso" de acordo com critérios externos. Essas políticas não estão somente mudando as práticas escolares e causando "efeitos colaterais", mas também estão transformando ainda mais a vida cotidiana da escola, a gestão da ética e a subjetividade da profissão docente. Neste artigo, questiono os pressupostos da política e a visão tecnocrática da sua implementação, e convido os leitores a reconsiderar a sua natureza e as consequências.

**Palavras-chave:** mercados escolares; prestação de contas político com grandes consequências; performatividade; sociologia crítica; revisão de literatura

## La Escuela Performativa: Los Efectos de las Políticas de Mercado y de Responsabilización con Altas Consecuencias

En las última décadas las políticas educativas han evolucionado en formas complejas y sofisticadas. El Estado de bienestar ha ido en declive como proveedor único y gerente de un sistema educativo centralizado y universal. Se han implementado y combinado políticas neoliberales de diversas formas, abriendo servicios educativos al mercado, diversificando los proveedores escolares, generando competencia entre los sectores público y privado, y ofreciendo “libre elección” (y salidas) a las familias. Por otro lado, estas políticas de transferencia están fusionadas con tácticas de centralización estatal, introduciendo, por ejemplo, estándares nacionales, sistemas de evaluación, y rankings escolares, los que están ligados a recompensas y sanciones individuales e institucionales.

El Estado se distancia de los procesos diarios y la gerencia educativa ya que se convierte en un ente contratista, fijador de objetivos, y monitor de rendimiento, exigiendo rendición de cuentas de las escuelas (Ball & Juneman, 2012). La gerencia escolar es transferida y “hecha privada”, mientras que los objetivos de las escuelas, los estándares y las evaluaciones son centralizadas y nacionalizadas, es decir, “hechas públicas”. De este modo, paradójicamente, el Estado dirige estratégicamente las prioridades y resultados escolares nacionales, mientras que los discursos sobre políticas prometen “libre elección”, “autonomía escolar” y “diversidad”. Esta configuración mixta de políticas ha sido denominada de formas que tratan de capturar su naturaleza dual. Por ejemplo, “cuasi-mercados” (Le Grand & Bartlett, 1994; Levačić, 1995), “mercados públicos” (Woods, Bagley & Glatter, 1998), “mercados escolares controlados” (Bunar, 2010), el “modelo des/centralizado” (Falabella, 2007), y el “modelo post-bienestar” (Gewirtz, 1996, 2002).

En este artículo analizaré estos patrones de políticas educativas y discutiré sus consecuencias sobre la base de un estado del arte, enfocado particularmente en la literatura de la “sociología crítica” (ver tabla 1, apéndice). La revisión involucra una búsqueda de artículos científicos indexados en la Web of Science y Scopus entre los años 2022 y 2012. El criterio de selección, en primer lugar, fue de ensayos e investigaciones empíricas relacionadas a las consecuencias de políticas de responsabilización con altas consecuencias (*i. e.* pruebas de alta exigencia), y políticas de mercado *dentro* de las escuelas (por lo que no abordaré el debate acerca de cómo estas políticas impactan en los resultados de las pruebas estandarizadas). En total, revisé 130 artículos, de los cuales 23 son ensayos de análisis de políticas, 2 son reseñas de metaanálisis, y el resto (109) son investigaciones empíricas. Adicionalmente se revisaron 20 libros clave (relacionados con los autores de los artículos), así como informes de investigación (8) y tesis doctorales (2). La bibliografía revisada se refería principalmente a los Estados Unidos e Inglaterra como países ejemplares que han implementado este tipo de políticas, aunque también emergieron resultados de investigaciones de otros países como Australia, Chile y Nueva Zelanda.

Estoy particularmente interesada en desarrollar un argumento desde un ángulo de la *sociología crítica* en este artículo, analizando los efectos de la “doble presión” sobre las escuelas de parte de las políticas tanto de mercado como de responsabilización con altas consecuencias. El objetivo no es ofrecer una revisión exhaustiva, esperando evaluar los beneficios y desventajas de estas políticas. En efecto, existen revisiones sobre el impacto de las políticas de mercado (Waslander, Pater, & van der Weide, 2010) y de las políticas de responsabilización con altas consecuencias (Anstorp, 2010). Este artículo se enfoca particularmente en la bibliografía crítica de políticas (56 artículos y 12 libros). Esta perspectiva de investigación se interesa en estudiar las relaciones entre neoliberalismo, estructuras sociales, y la producción de discursos escolares y subjetividades. Emplea principalmente datos

cualitativos, y está fuertemente influenciada por las teorías críticas y postestructuralistas, incluyendo las esbozadas por intelectuales como Bourdieu, Foucault y Gramsci.

Brevemente, mi argumento es que el modelo de mercado + responsabilización con altas consecuencias configura la *escuela performativa*, donde los directivos y profesores/as deben continuamente competir, desempeñarse y mostrarse “exitosamente” dentro de un esquema imperante dirigido por la competencia. Contrariamente a las suposiciones de los responsables de hacer las políticas, me parece que este modelo no ha dado los resultados esperados, como el fomento de mejoras escolares continuas, la diversificación de la oferta educativa, y el aumento de la equidad. Las consecuencias de las políticas identificadas implican prácticas de enseñanza empobrecidas, el desencadenamiento de métodos orientados a los exámenes, la intensificación de la segmentación y exclusión de los estudiantes, entornos escolares más fuertemente jerárquicos y sistemas de gestión de control, y un incrementado enfoque de la gestión en el marketing y en soluciones visibles, medibles y “estéticas”, dejando de lado cambios profundos y a largo plazo.

Este artículo no solo ofrece una visión general de estos efectos, sino que también contribuye a la interpretación de los resultados. Desde una perspectiva de la sociológica crítica, estos efectos no son meros cambios concretos en las prácticas escolares o consecuencias “indeseables” o “colaterales” que pueden ser limitadas o disuadidas por los “incentivos correctos”. La fórmula política analizada está cambiando la forma en que el aprendizaje y la enseñanza son comprendidas y experimentadas. Involucran una *transformación ética*, a medida que el rendimiento y la competencia se vuelven propósitos primordiales, marginalizando el pensamiento crítico, los valores de inclusión social y los principios democráticos.

El artículo está dividido en cuatro secciones. En primer lugar, desarrollo un análisis de la configuración de la política predominante, abordando un modelo educativo post-bienestar y las múltiples presiones y regulaciones bajo las cuales la *escuela performativa* opera. En segundo lugar, examino los resultados de la investigación, refiriéndome a los efectos de las políticas de mercado y de responsabilización con altas consecuencias dentro de las escuelas. En tercer lugar, examino una conceptualización de la *escuela performativa* en el nuevo escenario de políticas, y, finalmente, presento las reflexiones finales.

## La Escuela Performativa en la Era Post-Bienestar

Las reformas educativas alrededor del mundo han acarreado consigo una emergencia casi sincrónica de discursos y racionalizaciones similares.<sup>2</sup> A pesar de que existen variaciones en las políticas a nivel local, influenciadas por escenarios específicos e historias nacionales, es posible identificar tendencias comunes.<sup>3</sup> La lógica de mercado ha sido introducida en la provisión social de

---

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo, Ball, 1998; Ball y Youdell, 2008; Burbules y Torres, 2000; Daun, 2004; Falabella, 2007; Maroy, 2004; Whitty, Power, y Halpin, 1998; van Zanten, 2002.

<sup>3</sup> Sin embargo, es importante tener en cuenta de que estas son solamente tendencias de políticas generales; la combinación de estas políticas y sus objetivos, extensiones y filosofías varía significativamente entre países. Así, por ejemplo, países como Bélgica, Holanda, y Suecia han expandido políticas de elección parental con bajos niveles de estandarización curricular, mientras que países como los Estados Unidos han fuertemente enfatizado pruebas de alta exigencia con una expansión más lenta del sector privado (aunque han aumentado las escuelas charter, motivadas por las políticas “No Child Left Behind” y “Race to the Top”). Por otro lado, países como Chile, Inglaterra y Nueva Zelanda han fuertemente realzado las políticas tanto de mercado como de responsabilización con altas consecuencias. Ciertamente, también hay países en los que estas tendencias de políticas han sido aplicadas de forma muy escasa como Finlandia, Francia, y Portugal, o donde no se han cumplido en lo absoluto, como es el caso de Cuba.

la educación en diferentes grados, acarreado consigo asociaciones público-privadas, escuelas autogestionadas, programas de elección parental, y sistemas de competencia de fondos (por ejemplo, vouchers o planes per cápita). Diversas entidades de los sectores público y privado entran en juego, proveyendo servicios educativos y compitiendo los unos contra los otros a fin de atraer “clientes” y vender sus servicios como un producto en un mercado.

Al mismo tiempo, muchos países han creado nuevas maneras de mantener el poder y la regulación estatales sobre una dispersa red de administradores públicos y privados. El Estado, por ejemplo, controla el currículum y los estándares nacionales, fija los objetivos escolares, y realiza evaluaciones e inspecciones escolares. Se establecen especificaciones meticulosas sobre los procesos y la rendición escolares, manteniendo un locus estatal burocrático y controlador. Además, los países publican cada vez más los rankings escolares, ofreciendo información aparentemente neutral e irrefutable para las familias. Las escuelas y los profesores son responsables ante el Estado por los resultados de desempeño, y estos resultados están ligados a des/incentivos escolares, como salarios basados en desempeño, despido del personal de la escuela o el cierre de las escuelas.

El significado y rol de las escuelas cambia dramáticamente en esta nueva configuración de políticas de mercado-responsabilidad con altas consecuencias. Las escuelas están posicionadas en una “arena local competitiva”, como la llaman Woods et al. (1998), o entre “espacios locales de interdependencias competitivas” como lo conceptualiza Maroy (2009). En este escenario, las regulaciones de las políticas se diversifican, emanando no solamente del Estado central, sino también del mercado, del Estado local y del sector privado. Las instituciones están constantemente constreñidas por la amenaza del retiro de los recursos financieros y de personal si no atraen suficientes estudiantes. Mientras tanto, son públicamente observadas, evaluadas, clasificadas y ordenadas de acuerdo con estándares estatales mensurables y comparativos.

Debido a esto, las escuelas tienen una tarea doble; competir a fin de atraer las preferencias parentales y al mismo tiempo competir en términos de los rankings a fin de posicionarse favorablemente en relación con otras escuelas, además de cumplir con las obligaciones gerenciales y burocráticas del día a día (ver Diagrama 1). Se cree que cuando se agrega esta presión dual, mercado + Estado, sumado a un apoyo externo (por ejemplo, formación de profesores, materiales curriculares, apoyo profesional), mejorará la calidad de la oferta, y que las escuelas de bajo rendimiento irán desapareciendo debido a la baja inscripción (“selección natural”) o debido a regulaciones y sanciones estatales.

Esta configuración ha dado auge a la *escuela performativa*, con la misión de actuar y rendir constantemente para otros a fin de competir, seguir siendo atractiva, y posicionarse favorablemente en el mercado (Ball, 2001, 2003; Gleeson & Husbands, 2001). Bajo este modelo, se inyecta una lógica empresarial en el servicio educativo público, colocando el análisis de costo-beneficio y “evidencia medible de calidad” en el centro de atención de las escuelas.

Este arreglo educativo involucra una naturaleza política compleja que no puede ser reducida a una hegemonía neoliberal de mercado. Las reformas y discursos predominantes se desplazan desde un modelo de bienestar a un “modelo post-bienestar” (Gewirtz, 1996, 2002), o desde un esquema “burocrático-profesional” a un “modelo post-burocrático” (Maroy, 2004, 2009; Vandenberghe, 1999). Por un lado, estas nuevas denominaciones son un intento de expresar que la educación sigue siendo un servicio de bienestar y sigue sujeta al control y a la burocracia del Estado (leyes, normas, decretos).<sup>4</sup> Sin embargo, por el otro lado, estas conceptualizaciones también indican que la relación entre el Estado y las escuelas ha sido transformada significativamente. El Estado ha cambiado su rol,

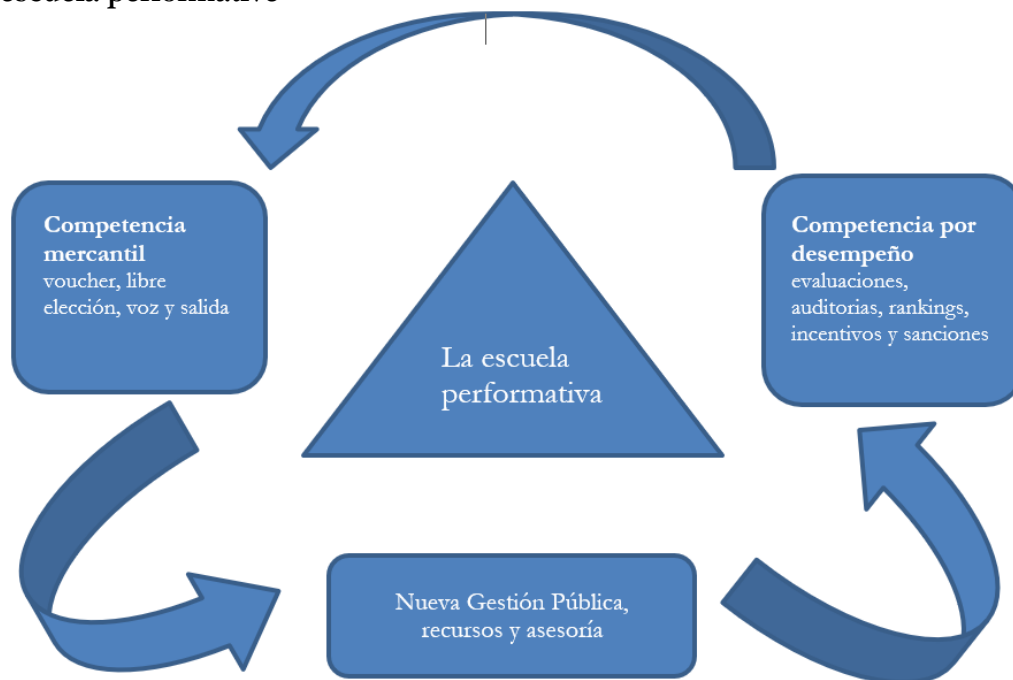
---

<sup>4</sup> En efecto, la educación escolar es obligatoria para todos los estudiantes, es principalmente financiada por el Estado, y es una arena clave en el desarrollo económico y formación cultural de los países, lo que hace que el mercado educativo sea único en comparación con otros mercados.

de ser un proveedor directo y universal de educación a ser un ente subvencionador y evaluador de las escuelas.

### DIAGRAMA 1

#### La escuela performative



Fuente: Elaboración de la autora

Esta fórmula de políticas de devolución del mercado y gobernanza estatal combinadas ha surgido como una lógica común para una variedad de gobiernos, grupos de interés y partidos políticos, incluyendo diseñadores de políticas públicas de derecha y de izquierda “renovada”. La lógica subyacente no es la de un ideario de un Estado que asegura servicios sociales para todos de forma universal, ni de un mercado libre sin regulación. Tanto el “modelo de monopolio del Estado” y el esquema de “libre mercado” son criticados. En vez de esto, el discurso predominante es de un “balance ideal”, refiriéndose a una “sinergia” entre el mercado y el Estado, lo público y lo privado, lo local y lo global (ver, por ejemplo, Arregui et al., 2006; di Gropello, 2004; World Bank, 1995).

Es un modelo del cual se asume que mantiene los beneficios del mercado y, al mismo tiempo, crea soluciones para sus fallas a través de intervenciones y regulaciones estatales. Así, por un lado, se espera que el esquema de mercado fomente la diversidad escolar, la libre elección de las familias (a pesar de la ubicación de la vivienda), la eficiencia, y el “esfuerzo” y responsabilidad individuales. Por el otro lado, se considera igualmente que las regulaciones estatales aseguran estándares de calidad nacional, ofrecen información pública y estandarizada sobre la “calidad” de las escuelas, y generan programas de “acción positiva” o “compensatorio” para aquellos en situación de desventaja. Esta es la “naturaleza dual del proyecto neoliberal”, como lo expresan Gordon y Whitty (1997, p. 455).

Estas son tendencias en políticas educativas, aunque, de acuerdo a escenarios locales específicos, hay diferentes combinaciones con distintos énfasis y balances entre las fórmulas de mercado liberal y herramientas estatales de rendimiento con altas consecuencias, así como políticas de bienestar y universales. Sin embargo, el eje común de un modelo post-bienestar en educación (lo

que lo hace diferente de un modelo de bienestar) es que la fusión de estas políticas ubica a las escuelas en un campo predominantemente inestable y dirigido por la competencia. Bajo esta racionalidad, el propósito no que las escuelas alcancen iguales estándares de calidad sino, por lo contrario, es generar un sistema de diferenciación y ranking a fin de desencadenar competencia y, por ende, que el modelo funcione. Esta perspectiva asume que un esquema de competencia de mercado + rendimiento por desempeño motivará y pondrá una doble presión sobre los profesionales escolares para que provean una “escuela de buena calidad”. Se entiende que estos mecanismos de competencia son las fuerzas impulsoras claves para desencadenar mejoras educativas continuas.

La gobernanza, bajo este esquema, modifica las *tecnologías de poder*, en términos de Foucault, desde mecanismos directos y centralizados hacia el control en formas indirectas y omnipresentes (Foucault, 1991). En otras palabras, ha habido un movimiento desde el “control gubernamental” hacia la “gobernanza a través de resultados” (Newman, 2001, 2005), también conceptualizado como el “Estado evaluativo” (Neave, 1988), o “gobernar a través de números” (Ozga, 2011). El Estado desplaza sus esfuerzos desde proveer insumos escolares, prescripciones e intervenciones, a controlar resultados mensurables.

Este nuevo escenario no implica que el poder del Estado se haya debilitado o disminuido.<sup>5</sup> La configuración de políticas hace evidente que el sueño neoliberal de un mercado libre y diverso junto con un Estado mínimo no ha existido en la práctica como, por ejemplo, han defendido Friedman (1962), Chubb y Moe (1990) y Tooley (2000).<sup>6</sup> En cambio, el Estado ha preservado o incluso incrementado su poder. Como argumenta Newman (2001), las políticas de privatización y descentralización no significan “vaciar” el Estado. Más bien, el Estado asume nuevas formas de poder e influencia, relacionado con la gobernanza y el gerencialismo, intentando asegurar su control “a la distancia” sobre múltiples proveedores educativos, tales como, el Estado local, el sector empresarial, entidades religiosas, ONGs, o dueños individuales.

Clarke y Newman (1997) afirman que el Estado se ha incluso expandido y ha profundizado su poder discursivo sobre las actuales dispersas redes de instituciones públicas y privadas. El Estado permea la sociedad civil y agentes no-estatales, como el sector empresarial, instituciones religiosas y organizaciones voluntarias. Consecuentemente, las políticas de privatización y descentralización, paradójicamente, permiten que el Estado incremente y propague su control hacia nuevos sectores, dado que nuevas tecnologías de poder se han extendido a un segmento de la sociedad mucho más amplio. Como los autores afirman, el fenómeno de dispersión “involucra a más agencias y agentes en el campo del poder estatal, empoderándolos a través de sus mecanismos de delegación y sometiénolos a procesos de regulación, vigilancia y evaluación” (p. 30). Este es el ejercicio de “meta-gobernanza”, dado que el Estado establece “las reglas del juego dentro de las cuales las redes operan y dirige el proceso general de coordinación” (Newman, 2005, p. 6).

Dentro de este escenario existe una paradoja. El neoliberalismo ofrece una lógica política dentro de la cual los sujetos aparecen como “selectores autónomos” empoderados, “auto-gerentes”

---

<sup>5</sup> Harvey (2005) provee evidencia de que, bajo el capitalismo neoliberal, el Estado ha desempeñado un rol clave en mejorar la acumulación de capital. En sus palabras, el Estado es “activamente intervencionista en la creación de infraestructura para un buen clima de negocios” (p. 72). Posteriormente, el autor enfatiza que la creencia de que el neoliberalismo conduce a la libertad, la democracia, y a un Estado reducido es una falsa expectativa.

<sup>6</sup> Por ejemplo, Tooley (2000) es crítico acerca de las políticas de estandarización estatales y afirma que la educación debería ser “devuelta” al sector privado. Asimismo, Chubb y Moe (1990) afirman que el “control burocrático” debería terminar, junto con cualquier forma de evaluación estatal a fin de que las escuelas puedan dedicarse a “complacer a sus clientes”.

y “responsables” de sus propias decisiones. Mientras tanto, escuelas y profesores son constreñidos por auditorías y juicios estatales, competencia de mercado, y trabajo de gerencia. En consecuencia, aunque las escuelas son supuestamente autónomas, en la práctica son dirigidas por múltiples modos de control y regulación. De este modo, a pesar de las políticas de privatización y descentralización, las instituciones educativas deben someterse a órdenes y restricciones externas. Como Peter et al. (2000) sugieren, las escuelas “no solo serán gobernadas, sino que también, lo que es más importante, *autogobernadas*. Serán autogobernadas porque creen que son selectores autónomos” (p. 120). Esta forma de control es el efecto más económico y penetrante de la gobernanza sobre instituciones y sujetos.

En el marco de este modelo post-bienestar que involucra políticas de mercado y de responsabilidad con altas consecuencias, la responsabilidad institucional de la educación se desplaza desde el Estado central a la escuela. Por lo tanto, la *escuela performativa* tiene que demostrar y dar cuenta de sus resultados en el mercado y en las pruebas nacionales, pero en un contexto constreñido sobre el cual tiene poco control y autonomía real; mientras tanto, este escenario de políticas públicas oscurece la responsabilidad e intervención del Estado. En palabras de Whitty et al. (1998), esta es la “descentralización de la culpa” (p. 113). Asimismo, como Ball (1994) comenta, “El Estado queda en la envidiable posición de tener poder sin responsabilidad” (p. 81), mientras que las escuelas deben manejar amplias responsabilidades con poco poder. Esta paradoja es quizás el aspecto más estresante de este escenario de políticas públicas, produciendo lo que Blackmore (1997) llama “esquizofrenia institucional”.

### **Efectos de las Políticas Públicas: ¿Se Cumplen los Beneficios Prometidos?**

Existen intensos debates acerca de los beneficios e implicancias de las políticas de mercado y de rendición de cuentas con altas consecuencias en la educación. En esta sección, el foco del análisis está en los efectos de estas políticas públicas en las escuelas y, por lo tanto, en cómo la *escuela performativa* es practicada y experimentada. Exploro lo que en la bibliografía ha llamado *mercados vivos*, desarrollado por académicos/as provenientes de la *sociología crítica*, como Gewirtz et al. (1995) y Lauder y Hughes et al. (1999). Este concepto sugiere que los mercados educativos no funcionan de formas predefinidas de acuerdo con dogmas neoclásicos. Los mercados están socialmente, económicamente, políticamente, e incluso emocionalmente imbricados en el espacio social en el que toman lugar. Por lo tanto, es fundamental estudiar de modos concretos y comprensivos cómo los mercados educativos y las políticas de rendición de cuentas funcionan en la práctica.

Dentro de este marco, surgen preguntas de investigación relativas a: cómo las escuelas responden a las políticas de mercado y de responsabilización con altas consecuencias, el tipo de prácticas escolares que se desencadenan a raíz de estas políticas, y si estas políticas motivan a las escuelas a mejorar la calidad y justicia de la enseñanza y el aprendizaje. A fin de responder a estas preguntas, como fue explicado anteriormente, tomo en cuenta la bibliografía de *sociología crítica*, aunque cuando es relevante me refiero a otras investigaciones. La bibliografía revisada se enfoca en estudios cualitativos exhaustivos e investigaciones de método mixto, analizando las prácticas institucionales que proveen evidencia de lo que ocurre “dentro de las escuelas” en un esquema basado en la competencia.

### **Calidad Educativa e Innovación**

Estudios relevantes examinan si la evaluación y estandarización, la elección parental y la privatización de las escuelas mejoran la calidad educativa, la innovación y diversidad. Lubienski



(2009) examina investigaciones provenientes de más de 20 países, pero enfocado especialmente en los Estados Unidos, concluye que las escuelas no están respondiendo a incentivos basados en la competencia, como es esperado. En vez de innovar dentro de las aulas, las escuelas están reforzando prácticas tradicionales y uniformes. Los cambios se encuentran principalmente en las estrategias de marketing y de gerencia, pero no en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es más, las escuelas le *temen* a la innovación debido al riesgo de un decrecimiento en las tasas de matriculación. Sorpresivamente, la innovación y la diversificación ocurren cuando existe intervención estatal, es decir, no a través de la competencia y la elección. En palabras del autor:

Basándose en la evidencia revisada en este análisis, parece ser que no hay una relación causal directa entre aprovechar los mecanismos cuasi-mercado de elección y competencia en la educación e inducir la innovación educativa en el aula. De hecho, la misma dirección causal está en duda en vista del hecho de que la intervención del gobierno, más que las fuerzas del mercado, a menudo ha llevado a la innovación pedagógica y curricular. (Lubienski, 2009, p. 45)

Estudios extensivos y en profundidad llevados a cabo por Gewirtz (1996, 2002) y un estudio longitudinal (Bagley, 2006; Woods et al., 1998) muestran que un esquema de mercado + responsabilización con altas consecuencias desencadena regímenes pedagógicos tradicionales y el reforzamiento de estilos autoritarios de enseñanza y dirección escolar, dándole menos prominencia al cuidado personal y social.<sup>7</sup> En palabras de Gewirtz (2002), las escuelas están adoptando “una aproximación a la enseñanza más utilitaria y orientada a las pruebas estandarizadas, con menos énfasis en responder a los intereses de los niños y niñas, la cultivación de relaciones y el *proceso* de aprendizaje, y más preocupación en los *resultados* de desempeño” (p. 81, énfasis original).<sup>8</sup> Esto ocurre dentro de una atmósfera que elogia las habilidades cognitivas (principalmente lenguaje, matemática, y ciencias), estrechando el significado y los objetivos de la educación. Mientras tanto, procesos y logros inmensurables son dejados de lado. Por consiguiente, ocurre una mayor uniformidad y homogeneidad curricular, contrariamente a la libertad educativa y diversidad esperadas.

Investigadores que utilizan diferentes enfoques de investigación que han examinado las respuestas escolares a las políticas de rendición de cuentas estadounidenses “No Child Left Behind” (NCLB) y “Race to the Top” (R2T) convergen con resultados similares. Investigaciones demuestran que mientras estas políticas pueden haber producido efectos positivos en casos limitados, en términos generales han desencadenado de forma extensiva métodos de entrenamiento para las pruebas estandarizadas (conocido en inglés como “teaching to the test”; ver, por ejemplo, Booher-Jennings (2005), Firestone, Schorr, & Monfils, 2004; Hamilton et al., 2007; Linn, 2000; Looney, 2009; Popham, 2001, 2002; Menken, 2006; Stecher, 2002). Los exámenes tienden a dominar las prácticas diarias de profesores y estudiantes, especialmente en escuelas que atienden a comunidades pobres, dejando de lado una enseñanza más progresiva y creativa (Firestone et al., 2004). Por lo mismo, los profesores emplean cada vez más frecuentemente métodos dirigidos por los libros de texto, ejercicios repetitivos, y evaluaciones frecuentes similares a formatos de examinación estándar.

---

<sup>7</sup> La primera investigación realizada por Woods et al. (1998) se basó en las respuestas de la escuela y los padres en tres mercados locales durante tres años. Diez años más tarde, esta investigación fue retomada por más investigaciones, por Bagley (2006), en una de las tres áreas de mercado.

<sup>8</sup> Gewirtz (1996) indica que una aproximación tradicional no sólo es generada por el mercado, sino que, como dice, “el asistencialismo permitió que focos de progresismo se desarrollaran y prosperaran... sin embargo, lo que nuestra evidencia indica es que las estructuras y los discursos post asistencialistas han producido un clima que es extremadamente hostil al progresismo” (p. 19).

Asimismo, los profesores, a fin de aumentar los puntajes en pruebas nacionales, reasignan tiempo y recursos, reducen las asignaturas no evaluadas, y preparan a los alumnos en habilidades de rendición de exámenes.<sup>9</sup>

Chile tiene uno de los esquemas educativos más desregulados del mundo, dirigido por mecanismos orientados al mercado (con un sector privado que cubre más de la mitad de las matrículas escolares).<sup>10</sup> Desde finales de los años '90, un conjunto de políticas de responsabilización con altas consecuencias han sido introducidas gradualmente (por ejemplo, pruebas de rankings escolares, pago de salarios por rendimiento a los profesores, y sanciones para las escuelas con bajo rendimiento).<sup>11</sup> Mi propia investigación en el país, utilizando métodos de estudio de casos en cuatro escuelas públicas, confirma resultados similares (Falabella, 2013). Las políticas de rendición de cuentas dentro de un esquema de mercado empobrecen las prácticas de enseñanza, empujándolas hacia métodos mecánicos, repetitivos, y directivos, junto con una suerte de obsesión por una constante evaluación de los estudiantes; mientras que los profesores dejan de lado experiencias de aprendizaje creativas, de pensamiento reflexivo y enriquecedoras. Estas políticas tienen un efecto saturador en el personal de las escuelas, y, como he señalado, “Incrementar los puntajes de las pruebas ocupa una prioridad en la mente de los individuos” (p. 279). Este tipo de políticas estimula una *lógica instrumental*, en la que los actores escolares tienden a calcular sus estrategias e “inversiones docentes” a fin de obtener los objetivos de puntuación en los exámenes.

En un estudio consiguiente (Falabella & Opazo, 2014), basado en siete escuelas públicas y privadas, las autoras concluyen que los efectos de las políticas de responsabilización con altas consecuencias funcionan de manera distinta dependiendo del i) posicionamiento de las escuelas en el mercado, ii) el “ethos escolar”, y iii) el tipo de mediación de las políticas entregado por el gobierno local. Como resultado, las escuelas perciben y responden a la presión de formas variadas, de acuerdo con estos factores. Mientras que escuelas aventajadas apenas sienten presiones externas y son reforzadas positivamente por ellas, escuelas con planes de currículo “alternativos” y, especialmente, escuelas desfavorecidas que atienden a comunidades ubicadas en sectores pobres, están en una tensión constante entre responder efectivamente a las demandas externas y atender a las necesidades locales y los proyectos colectivos.

Estos dos estudios, junto con otras investigaciones llevadas a cabo en el país (Acuña, Assaél, Contreras, Peralta, 2014; Carrasco, 2010), muestran que los efectos de la enseñanza son particularmente problemáticos en escuelas en contextos de pobreza, las que atienden a estudiantes con un mayor rango de habilidades de aprendizaje.<sup>12</sup> El personal docente tiende a acelerar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y tienen dificultades enseñando y evaluando la diversidad

---

<sup>9</sup> Intelectuales estadounidenses conocidos, como Darling-Hammond (2004, 2007, 2010), Hargreaves y Shirley (2009), Lipman (2004), MacBeath (2006, 2009), y Ravitch (2010), también han analizado críticamente estas políticas, argumentando que prescripciones de currículum de arriba hacia abajo y las pruebas de alta exigencia son inapropiadas para promover el desarrollo profesional, la calidad de las aulas, y la atención a la diversidad en los estudiantes.

<sup>10</sup> También se encuentran efectos similares en otros países alrededor del mundo, como Holanda (Ehren, Machteld & Swanborn, 2012), Australia (Klenowski & Wyatt-Smith 2012), Macao (China) (Morrison & Tang 2002) y Nueva Zelanda (Thrupp 2013).

<sup>11</sup> Actualmente, se está dando la creación de un nuevo esquema institucional en el país, el que está compuesto por una “Agencia de Calidad” y una Superintendencia de la Educación, las que son responsables de fijar estándares e inspeccionar las escuelas.

<sup>12</sup> En efecto, Acuña et al. (2014) utilizan la metáfora del “cuerpo enfermo” para este tipo de escuelas, debido a que las políticas colocan una alarma sobre la “enfermedad”, entendida como un problema aislado. Mientras tanto, las condiciones bajo las cuales los profesores trabajan dentro de estas instituciones y las inequidades del sistema entero son invisibilizadas.

del estudiantado. La preparación para las pruebas demanda trabajo sobre la base de ejercicios abstractos, mientras que son precisamente estos estudiantes los que requieren tareas de aprendizaje concretas ligadas a situaciones significativas y basadas en el contexto. Carrasco observa, “la reforma está inspirada por principios de homogeneización, estandarización, control, y objetivos, en casos donde las escuelas que se enfrentan a circunstancias desafiantes en realidad necesitan diferenciación, más identificación, flexibilidad, y respuestas contextualizadas” (p. 266).

Con relación a los efectos del mercado entre las escuelas en particular, las investigaciones inglesas y estadounidenses concluyen que las escuelas gastan más tiempo, energía y dinero en actividades promocionales y de marketing (ver, por ejemplo, Gewirtz, 2002; Lubienski, 2009; Whitty et al., 1998). Bagley (2006) muestra que estos esfuerzos se vuelven más intensos y sofisticados a través del tiempo, con una respuesta más receptiva hacia los padres, pero empleando un “estilo consumista” más fuerte.<sup>13</sup> Por consiguiente, más que concentrarse en cambios sustantivos al currículum de enseñanza, los directivos han intensificado su enfoque en la reputación escolar, la imagen y el uso de símbolos (por ejemplo, resultados de rendimiento, uniforme escolar, la fachada de la escuela, materiales de marketing).

Ball (2006) sugiere que esta atmósfera de mercado “alienta a las organizaciones a volverse cada vez más preocupados por su estilo, su imagen, sus semióticas, con la forma en la que las cosas son presentadas por sobre el modo en el que realmente funcionan” (p. 12). Este “cambio de semiótica” no puede ser reducido a agregar más propaganda escolar. Estos esfuerzos y deseos en movimiento cambian profundamente las vidas de los directores y profesores, y el modo en el que se entienden y constituyen a sí mismos. Involucra una preocupación por calcular e invertir en objetivos pequeños y visibles, practicar una “mentalidad de solución rápida”, como observa Gewirtz (2022), mientras que se le presta menos atención al *trabajo real*; por ejemplo, las necesidades de los estudiantes, el cuestionamiento pedagógico de los profesores, preocupaciones por mala conducta) y objetivos de largo plazo.

En síntesis, la bibliografía enfocada en cambios internos en las escuelas, desencadenados por políticas de mercado y de responsabilización con altas consecuencias, muestra que no existe evidencia concluyente para demostrar efectos positivos sobre la calidad y diversidad educativa. Aunque puede haber resultados positivos específicos, estos son generalmente limitados. Mientras tanto, hay un cuerpo robusto de investigación que identifica consecuencias problemáticas, tales como: uniformidad y reducción curricular; un empleo de la “enseñanza para la prueba” en expansión; una gran inversión en la imagen escolar, reputación, y soluciones rápidas y visibles, en vez de cambios profundos y a largo plazo.

Adicionalmente, académicos como Ball (2006) y Gewirtz (2002) enfatizan que estos cambios en las escuelas no solo involucran prácticas institucionales y de aula, sino que en las formas en que los individuos *se piensan a sí mismos y a la escuela*. Las políticas conllevan un poder discursivo que transforma los modos en los que los actores escolares constituyen la escuela, los profesores, y también los alumnos, “buenos, “deseables” y “fracasados”. Los resultados de las pruebas, las preferencias escolares de las familias, y clasificaciones oficiales de calidad escolar, representan el valor de los proveedores educativos, funcionando, en términos de Foucault, como un *régimen de verdad* (Foucault, 1977). Estos discursos predominantes impactan las prioridades escolares, los comportamientos, significados, y, sobre todo, las subjetividades de los individuos de forma significativa; aunque es indudable que nos están libres de tensiones, dudas, y resistencias, como lo demostraron Ball y Olmedo (2012).

---

<sup>13</sup> El estudio, llevado a cabo en Inglaterra, muestra que el personal de las escuelas está siendo más acogedores y atentos a las familias en general, y son más sensibles a las preocupaciones de los padres, como la seguridad y el transporte. Sin embargo, se argumenta que estos son cambios formales o superficiales más que sustanciales.

## In/Justicia Socio-Educativa

Una segunda cuestión, y probablemente uno de los asuntos más problemáticos de la fórmula de mercado + rendición de cuentas, está relacionada con la justicia socio-educativa. El punto clave es que el modelo analizado está basado en una *lógica competitiva*, la que acepta y, es más, requiere la existencia de un campo jerárquico desigual con instituciones que están posicionadas de modos distintos. Como lo explica Lazzarato (2012), los mercados requieren la producción y mantención de la desigualdad. En palabras del autor: “sólo la desigualdad tiene la capacidad de afilar los apetitos, los instintos, y las mentes, llevando a los individuos a rivalidades” (p. 117). Los rankings escolares son, por ejemplo, una tecnología política que encarnan esta ideología; las escuelas son ordenadas jerárquicamente, y gracias a estas diferencias son llamadas a competir y supuestamente mejorar. Si todas las escuelas alcanzaran una calidad similar, el modelo no funcionaría. La diferenciación perpetua es la fuente clave de la competencia y por lo tanto es necesaria para que el proyecto de mercado+rendimiento funcione.

En términos de justicia, una primera consecuencia de las políticas de mercado performativo es que los/as niños, niñas y sus familias se convierten en recursos estratégicos para la competencia escolar. Ball, Maguire y Macrae (1998) nombran este fenómeno la “economía del valor del estudiante”. Las escuelas intentan orientar la captación social de los alumnos hacia las familias de clase alta/media y estudiantes más “capaces”, mientras que excluyen a aquellos estudiantes “disruptivos” procedentes de entornos más desfavorecidos. Esto ha producido una “comodificación del estudiante”. En vez de ser vistos como sujetos con necesidades, intereses y potenciales, los niños son valorados, reclutados, seleccionados y excluidos de acuerdo con su habilidad de producir resultados escolares positivos. Como escriben Gewirtz et al. (1995): “El énfasis parece estar cada vez más no en lo que la escuela puede hacer por el niño, sino en lo que el niño puede hacer por la escuela” (p. 176).

En efecto, los mercados educativos, basados en un esquema competitivo con un parámetro estandarizado, penalizan las escuelas que reciben estudiantes de habilidades diversas o desventajadas, y recompensan aquellas que ejercen prácticas de selección (y exclusión) estudiantil. Esta práctica resulta ser una de las estrategias contemporáneas de mejora escolar más poderosas. Las escuelas selectivas garantizan buenos resultados en las pruebas y reputación institucional de una manera rápida y eficiente. Por otro lado, las escuelas impopulares atraen a los estudiantes no seleccionados que quedan. Por consiguiente, los investigadores constatan que el entorno de mercado exagera las diferencias entre escuelas sobre la base de la clase, raza y etnicidad de los estudiantes, pero no fomenta la diversidad en términos de admisión de estudiantes, currículo o pedagogía. Como afirman Whitty et al. (1998), estas políticas refuerzan “una jerarquía vertical de tipos de escolarización en vez de producir la prometida diversidad horizontal” (p. 42). Lo que predomina no son divergencias pedagógicas, sino diferencias de clase, raza, y resultados de pruebas, basadas en un currículum homogeneizante y evaluaciones comparativas en una escala unidimensional.

Basando en un análisis de materiales de marketing escolar en dos áreas urbanas de los Estados Unidos, Lubienski (2003) constata que las escuelas utilizan formas de diferenciación institucional sutiles, dirigidas a estudiantes más “capaces” provenientes de familias de clase media. Por lo tanto, dentro de un modelo de esquema de mercado la diversificación del currículo y las innovaciones escolares se hacen riesgosas y costosas, como argumenta el autor (Lubienski, 2009). Las escuelas se diferencian a través de representaciones simbólicas de clases sociales diseñadas para orientar la demografía de las inscripciones hacia “una ruta más segura y certera para fortalecer su posición en el mercado” (Ídem, p. 339).

Otras investigaciones han mostrado que la segregación no solo ocurre entre las escuelas, sino que también dentro de las escuelas. Los altos directivos y profesores reproducen e intensifican la competencia y las políticas selectivas dentro de la microesfera de las instituciones educativas. Los estudiantes, por ejemplo, son habitualmente evaluados, clasificados y etiquetados. Por ejemplo, Gewirtz (2002), y Broccolichi y van Zanten (2000), refiriéndose a Inglaterra y Francia respectivamente, indican que la agrupación de estudiantes en el aula con habilidades mixtas ha disminuido, y ha sido reemplazada por la agrupación según habilidad, produciendo cursos diferenciados entre estudiantes “talentosos” (inter-segregación). Estas agrupaciones colocan de manera desproporcionada a grupos minoritarios y estudiantes vulnerables en aquellos grupos clasificados como de bajo rendimiento. Esta estrategia de exclusión es usada para concentrar los esfuerzos en mejorar los resultados de las pruebas escolares de una manera más enfocada y directiva, y como forma de atraer a familias de clase alta/media a escuelas públicas con una composición social mixta.

Otro fenómeno identificado es que los docentes clasifican y ordenan las escuelas, las aulas o los estudiantes en términos de las posibilidades de que tengan éxito en las pruebas nacionales y en los mercados educativos en general. Como sugiere Youdell (2004), en una atmósfera de competencia y sensación de escasez, los individuos calculan constantemente dónde y cuándo invertir a fin de impulsar el rendimiento escolar.<sup>14</sup> La autora, basándose en investigación etnográfica escolar en Inglaterra, constata que se establecen tres grupos en las aulas (denominado “triaje educativo”). Esta clasificación sirve para determinar el tipo de inversión y esfuerzo entregados en cada grupo de niños/as. El orden es: los “casos seguros”, es decir, con altos rendimientos, no urgentes para la inversión; “de bajo rendimiento”, es decir, con rendimiento limítrofe, adecuados para la inversión; y aquellos “sin esperanza”, es decir con muy bajo rendimiento, no adecuados para la inversión. Por lo tanto, el personal de la escuela suele dar prioridad a los alumnos de nivel intermedio que se acercan a la puntuación de competencia, mientras que se les presta menos atención a aquellos con dificultades de aprendizaje, así como a aquellos que alcanzan las metas establecidas por el Estado. Resultados similares también se encuentran en otras investigaciones en Chile (Falabella, 2013), Inglaterra (Gewirtz et al., 1995; Levačić 2001; Woods et al., 1998) y los Estados Unidos (Hamilton et al., 2007; Vasquez & Darling-Hammond, 2008). En general, estas micropolíticas muestran que los individuos se mueven hacia un pensamiento calculador y estratégico a fin de incrementar efectivamente el mercado y la ventaja de rendimiento de su escuela, mientras que asuntos relacionados al compromiso social y a la equidad son marginalizados.

La evidencia esbozada refiere a los efectos generales de las políticas que aparecen en la bibliografía. Sin embargo, es vital tomar en cuenta que las escuelas actúan y experimentan los mercados educativos de formas distintas de acuerdo con su posición en un campo jerárquico. En efecto, autores como Ball y Maroy (2009), basándose en un estudio comparativo europeo de método mixto, señalan que la presión del mercado tiende a reforzar diferencias institucionales, ofreciéndole a los alumnos experiencias y oportunidades de aprendizaje desiguales. De acuerdo con las posiciones de mercado de las escuelas, estas son *susceptibles* de producir ciertos tipos de ethos escolares (aunque de formas híbridas y complejas). Así, mientras que algunas escuelas llevan a cabo prácticas excluyentes dentro de un entorno académico desafiante, otras escuelas son designadas para atender a la diversidad social del alumnado y a los sectores más desfavorecidos de la población, dándole protagonismo a relaciones afectivas con menores expectativas académicas.

Investigaciones que usan métodos de estudio de casos, como en Chile, Carrasco (2010), Falabella (2013); Suecia, Bunar (2010); Inglaterra, Gewirtz (2002), Reay (1998), Woods y Levačić (2002), y Lupton (2005, 2006); Francia, van Zanten (2002); y Nueva Zelanda, Thrupp (1999, 2013),

---

<sup>14</sup> Ver también Gillborn y Youdell (2000).

confirman que las escuelas que no controlan la admisión de alumnos, atendiendo a más estudiantes mixtos o desfavorecidos, tienen mayores dificultades y limitaciones para responder competitivamente, mejorar la atractividad del establecimiento e implementar cambios innovativos. Estas instituciones experimentan el impacto de las influencias contextuales y las jerarquías de mercado, enfrentándose a problemas acumulados de aprendizaje, comportamiento y sociales de los alumnos, además de la mala reputación en el mercado y la estigmatización. Más aún, bajo un esquema de competencia de rendimiento, las escuelas que atienden comunidades pobres son generalmente castigadas con etiquetas estatales de “fracaso”, reforzando su posición de desventaja en vez de ser motivadas a mejorar. Mientras tanto, características escolares clave son ignoradas por los juicios y clasificaciones estatales, como las desigualdades escolares más amplias y la composición social y étnica de los alumnos. Power y Frandji (2010) sostienen que estas políticas escolares de clasificación son una “injusticia de reconocimiento”.

En resumen, los hallazgos revisados evidencian que las políticas de mercado y de rendimiento con altas consecuencias no solo han fallado en reducir las inequidades y segmentación social, sino que incluso las han producido e intensificado. Las escuelas situadas en el escenario orientado al mercado tienden a ordenar, seleccionar y excluir alumnos como una estrategia central para competir. Adicionalmente, los efectos de la inequidad social y la segmentación entre instituciones refuerzan las posiciones de ventaja o desventaja de las escuelas dentro del mercado y, por lo tanto, reduce las oportunidades educativas de los alumnos.

## Organización de la Vida Escolar y de los Profesores

Un tercer asunto emerge de la revisión de bibliografía respecto de la transformación de la organización escolar, incluyendo el estilo de gestión de los directivos, las relaciones internas del personal, y la autonomía profesional docente. En términos generales, diversas investigaciones concluyen que hay poca evidencia de relaciones más democráticas y una redistribución del poder como resultado de las reformas orientadas al mercado. Por el contrario, investigadores, como Wrigley (2003), refiriéndose al sistema inglés, señalan que la inspección, la competencia y las políticas de comparación pública son profundamente antidemocráticas, y conllevan supervisión de los profesores, una cultura de baja confianza y respuestas escolares superficiales. De forma similar, desde el contexto estadounidense, Darling-Hammond (2004, 2007) sostiene que estas políticas están basadas en “responsabilidad jerárquica” y reducen la autonomía profesional, la creatividad y las reflexiones y debates comunitarios.<sup>15</sup> En general, la autora afirma que la lógica de la política está *basada en la amenaza*, en lugar del profesionalismo, la vocación, y la responsabilidad moral. Refleja una profunda desconfianza de aquellos que trabajan en las escuelas y asume que solo rendirán de forma satisfactoria gracias a potenciales castigos o recompensas.

Algunos estudios, como Gewirtz (2002) y Reay (1998), examinan las micropolíticas dentro de cuatro escuelas públicas en Londres posicionadas en mercados educativos (basado en la libre elección de los padres, financiación por alumno y tablas de clasificación). Estas investigaciones muestran una colaboración y socialización decreciente dentro de las comunidades escolares, mientras que el individualismo, la competencia y la fragmentación son reforzadas entre los altos cargos y los profesores, y entre departamentos. Las relaciones del personal son predominantemente verticales, con una división creciente entre los profesores y el personal superior. Gewirtz (1996) explica que los regímenes de responsabilización con altas consecuencias y de mercado producen una “intensificación del trabajo” y presiona a las escuelas a actuar rápidamente, de formas “receptivas”.

---

<sup>15</sup> De modo similar, Hargreaves y Shirley (2009) se refieren a las reformas de “estandarización sin alma” que empujan a las escuelas a ser “sectas de entrenamiento de rendimiento”.

Este escenario mitiga la reflexión y la participación colectiva de los profesores, exacerbando el pensamiento instrumental y la división del trabajo entre los altos cargos y los profesores. Los hallazgos también demuestran un enfoque cambiante, ya que los directores de las escuelas hacen hincapié en los aspectos administrativos y financieros, y se centran menos en los asuntos de aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, estos no son cambios sencillos. Gewirtz (2002) se refiere específicamente al estrés y los dilemas a los que los directores se enfrentan, atrapados entre los contextos institucionales (por ejemplo, las necesidades de los alumnos, las opiniones de los profesores, las demandas locales,) y el tener que responder al mercado, a los objetivos performativos, y a la presión burocrática.

Adicionalmente, estudios han reportado efectos dañinos a la identidad y al trabajo de los profesores en Australia (Klenowski & Wyatt-Smith, 2012), Inglaterra (Ball, 2001, 2003; Elliot, 2001; Fielding, 2001), y los Estados Unidos (Finnigan & Gross, 2007; Valli & Buese, 2007). Varios académicos argumentan que estas políticas están conduciendo hacia el estrés, la desmotivación, la descalificación y la pérdida de la autonomía profesional. Woods y Jeffrey (2002) desarrollaron un estudio basado en entrevistas a fondo con profesores de inglés y observaciones extraídas de las inspecciones nacionales (entregadas por la OFSTED<sup>16</sup>). El estudio concluye que las políticas de inspección y estandarización han producido sentimientos de inseguridad entre los profesores y una sensación de impotencia y declive moral, además de agotamiento, irritabilidad y una sobrecarga de trabajo. Más aún, los investigadores proveen evidencia de que la “tecnologización de la enseñanza” ha fragmentado y debilitado la identidad y la motivación de los profesores. Los profesores perciben que estas políticas están produciendo trabajos en la enseñanza menos creativos, reduciendo sus habilidades, y deteriorando su vocación y el atractivo de la profesión. También afirman que, previamente, una aproximación educativa integral, que involucraba relaciones acogedoras y afectuosas con los alumnos, significaba valores fundamentales ligados al significado de su profesión, pero reconocen que las presiones actuales han llevado a prácticas menos emocionales, sensibles y empáticas. Esta reconfiguración de la identidad de los profesores es descrita por los autores:

La identidad personal de los profesores en el nuevo orden es parcial, fragmentada e inferior a la del antiguo en el sentido de que los profesores conservan un sentido del yo ideal, pero ya no está en la enseñanza. La identidad personal del trabajo se ha convertido en una identidad situacional, diseñada para cumplir los fines instrumentales de la responsabilidad de la auditoría. El verdadero yo de los profesores se mantiene en reserva, para ser realizado en otras situaciones fuera de la escuela o en un futuro diferente dentro de ella. (p. 238)

En síntesis, las políticas de mercado y de responsabilización con altas consecuencias están transformando la vida escolar y la profesión docente en formas complejas y profundas. En contra de las suposiciones de las políticas, estas disposiciones no han llevado a organizaciones más empoderadas, creativas y democráticas. La bibliografía provee evidencia de la disminución del trabajo en colaboración y de la participación del personal, junto con un aumento en el número de sistemas de control y de la competencia dentro de las escuelas, y una mayor carga de trabajo para los directores y los profesores. Sin embargo, es importante señalar que los resultados de investigación muestran un “espacio de indeterminación”, como lo expresan Woods y Jeffrey (2002). Los actores escolares se enfrentan de modos distintos a estas políticas, empleando reacciones y estrategias de resignación, de lucha, de ajuste y de negociación, con respecto a éticas personales, objetivos escolares y presiones administrativas.

---

<sup>16</sup> Office for Standards in Education (Oficina de Estándares en la Educación).

## La Escuela Performativa: Una Transformación Ética

Los efectos de las políticas descritas no son simplemente cambios en las rutinas diarias de los directores y profesores de las escuelas, sino que son practicados y justificados junto con una profunda transformación ética del modo en que la escolarización es entendida y experimentada. Como sostiene Gewirtz (2002), “la revolución del mercado no es solo un cambio de estructuras e incentivos. Es un proceso transformacional que pone en juego un nuevo conjunto de valores y un nuevo entorno moral” (p. 47). Esto ha conllevado un cambio desde una cultura comprensiva hacia una lógica de eficiencia instrumental, preocupada por la competencia individual, la eficiencia y los indicadores de rendimiento, por sobre criterios pedagógicos y cuestiones de justicia social. Esta atmósfera y ethos institucional también es conceptualizada por Apple (2007) como la proliferación de una “cultura de la auditoría” que coloniza la vida escolar, moldeando culturas impulsadas por el consumidor y excesivamente individualistas, a la vez que erosiona valores colectivos y la “democracia densa”.

Estas transformaciones dentro de las escuelas muestran los efectos penetrantes y extensos de las políticas de mercado y de responsabilización con altas consecuencias. Siguiendo a Foucault (1991), estas políticas funcionan como tácticas de gobernabilidad sobre proveedores públicos y privados dispersos. Los discursos y tecnologías políticas conducen las prioridades y prácticas escolares, penetrando la vida diaria institucional y la racionalidad de los individuos, moldeando su “libertad” dentro de una era neoliberal. Como señala Rose (1992), el efecto más poderoso de este tipo de tecnología de políticas es que, en vez de reprimir individuos, moldea “mentalidades políticas”.

El modelo predominante es un nuevo modo de regulación social y moral, como afirma Ball (2001), lo que perfila una nueva práctica orientada a la performatividad. El autor afirma que “La performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación, o incluso un sistema de “terror”, en palabras de Lyotard, que emplea juicios, comparaciones y exhibiciones como formas de control, desgaste y cambio.” (Ball, 2001, p. 210). La performatividad ocurre cuando los individuos o las organizaciones concentran sus objetivos principales y trabajo diario en calcular, planificar e invertir sus esfuerzos y recursos en exhibirse exitosamente. Las escuelas y su personal son presionadas para dedicar sus mejores esfuerzos en satisfacer estándares, criterios y tareas externas a fin de producir una imagen favorable y rentable, creando así la *escuela performativa*.

Ball (2001) afirma que hay un profundo “proceso de exteriorización”, donde “la opinión profesional es subordinada a los requerimientos de la performatividad y el marketing” (p. 222). Los individuos deben calcularse, construirse y anunciarse de modo eficiente y de acuerdo con un proyecto predefinido de “excelencia”. Se empuja a las instituciones a estar ansiosas de competir, demostrar “lo mejor de ellas”, y posicionarse favorablemente con comparación a otras, formando a los individuos para que sean “emprendedores” (Rose, 1992) y “organizaciones codiciosas” (Blackmore & Sachs, 1997)<sup>17</sup>.

Ball (2003) argumenta que estas prácticas producen opacidad e inautenticidad en vez de la transparencia y objetividad prometidas. De acuerdo con el autor, es “una parafernalia de calidad” (1997, p. 260) y una “inversión en plasticidad” (2003, p. 10). Los profesores no actúan como son, actúan de una manera en la que suponen que serán juzgados positivamente. Como señalan Blackmore y Sachs (1997): “La performatividad tiene que ver tanto con que te vean actuar—como un simulacro en el que se pierde la sustancia real u original” (subrayado original, sec.2). Las escuelas y el profesorado, en términos de Ball, se “fabrican” a sí mismas en formas artificiales, dejando de lado las

<sup>17</sup> Ver también Webb (2006), quien, siguiendo un enfoque similar, estudia las *fabricaciones* y las prácticas de *simulación pedagógica* en dos escuelas estadounidenses de “bajo rendimiento”.



prioridades profesionales y las necesidades contextuales. Los efectos de estos acontecimientos son complejos y profundos. La ansiedad, la inseguridad y la culpa crecen en el personal escolar.

Nos volvemos ontológicamente inseguros: inseguros de si estamos haciendo lo suficiente, haciendo lo correcto, haciendo tanto como otros, o tan bien como otros, buscando siempre mejorar, ser mejores, ser excelentes. Y, sin embargo, no siempre está muy claro lo que se espera. (Ball, 2003, p. 5)

Estos efectos de las políticas son profundos, “cambia quién eres” (Ball, 2003, p. 215). Sin embargo, estos no son simples cambios lineares, producen intensos dilemas profesionales y morales, entre la presión del mercado, la competencia de rendimiento y las normas costo-beneficio, y, por el otro lado, los proyectos educativos, el criterio profesional, las necesidades contextuales, y las creencias personales de los miembros de la escuela. Es una “lucha por el alma del profesor” (Ídem, p. 217).

## Reflexiones Finales

Las combinaciones de políticas de mercado y de responsabilización con altas consecuencias están moldeando la *escuela performativa*, ya que el personal escolar debe competir, mostrarse y rendir continuamente a fin de asegurar un futuro institucional y profesional próspero. El nuevo modelo de políticas sitúa a las escuelas en un esquema competitivo, alterando la vida escolar y la profesión docente en formas profundas. Los estudios revisados, que analizan los procesos y cambios escolares internos usando principalmente estudios cualitativos y de método mixto, muestran que hay escasa evidencia de los beneficios esperados de estas políticas, como el mejoramiento escolar continuo, la innovación y la diversidad educativa, y altos estándares para todos. Por el contrario, hay un cuerpo creciente de estudios llevados a cabo en distintas partes del mundo que convergen en resultados similares que muestran consecuencias dañinas, como: un uso incrementado de un currículo basado en exámenes y un enfoque pedagógico tradicional, en vez de proveer experiencias de aprendizaje enriquecedoras, diversas e innovadoras; mayores desigualdades educativas y segregación social entre y dentro de las escuelas; un enfoque gerencial en el marketing y en resultados visibles, empleando un pensamiento de “soluciones rápidas”; y una disminución en la colaboración escolar y la autonomía y participación docente.

Estos cambios se producen dentro de un *ethos escolar performativo*, ya que las prácticas institucionales están cambiando hacia un discurso de eficiencia instrumental y propósitos de competencia performativa, dejando de lado éticas de bienestar comprensivas, y compromiso cívico y comunitario. En efecto, la mejora de los asuntos de justicia social, los enfoques pedagógicos innovadores y constructivistas, y un estilo de gerencia democrático entran en conflicto con el modelo dominante. Estos objetivos educativos actúan contra la habilidad de una institución de competir en el mercado y adquirir una posición privilegiada.

Este artículo invita a los lectores a replantearse las *doxas de políticas* dominantes para interrogar la *utopía de la fórmula de mercado + responsabilización con altas consecuencias* para resolver los problemas educativos de los países. No argumento que necesariamente las políticas como definición de estándares estatales, pruebas a gran escala y la elección de las familias conlleven inherentemente efectos dañinos. La cuestión clave es estudiar cómo estos dispositivos se disponen y combinan en distintos escenarios. Los efectos problemáticos identificados no son producidos debido a políticas aisladas, es la concatenación de políticas entre las pruebas, la difusión de resultados y los premios/sanciones institucionales e individuales basados en una fórmula de mercado que generan consecuencias perjudiciales tanto para la calidad como para la justicia escolar.

La revisión de bibliografía desarrollada y la comprensión analítica general de la *escuela performativa* provee argumentos en contra de los investigadores que han abogado que soluciones de mercado y pruebas de alto nivel traen mayor libertad provisional, calidad, diversidad y equidad (ver, por ejemplo, Bruns, Filmer, & Patrinos, 2011; Hanushek & Woessmann, 2010; Mourshed, Chijioke, & Barber 2010; Winkler, 2006). No discuto los resultados de los datos específicos de estos estudios, en su mayoría cuantitativos (para este debate ver Dupriez & Dumay, 2011; Waslander, et al. 2010), sin embargo, planteo argumentos conceptuales y empíricos desde un ángulo distinto (ver Apéndice, Tabla 1).

También interrogo las afirmaciones de autores que muestran efectos problemáticos de las políticas (por ejemplo, prácticas de entrenamiento para la prueba), sugiriendo que estas son “consecuencias indeseadas” que varían entre los profesores, y dependen del compromiso y las habilidades de los profesionales (ver, por ejemplo, Hamilton & Stecher, 2006; Hamilton et al., 2007; Koretz, 2005; Looney, 2009; Popham, 2002). Aunque los resultados de las investigaciones convergen con otros estudios revisados críticamente, cuestiono la interpretación de estos resultados. Estos académicos pasan por alto que las “respuestas inesperadas” de las escuelas son estrategias consistentes y efectivas para competir y sobrevivir en el modelo imperante. Los autores colocan el problema en un nivel individual, y se cree que se resuelve mediante la modificación de los incentivos “incorrectos” de las políticas; o desde la perspectiva de la teoría del mejoramiento escolar, la matriz de políticas debe moverse hacia una “responsabilidad balanceada” (Hopkins, 2008, 2010) o una “presión positiva” (Fullan, 2010).

Este marco de análisis previo tiende a separar la naturaleza ideológica de las políticas y de los “problemas de implementación”. Desde la perspectiva crítica desarrollada en este artículo, todo el sentido de la educación, colonizada por una lógica neoliberal, debe ser replanteada. Es fundamental interpretar los resultados de las investigaciones abordando el significado y las implicaciones de las tecnologías y los discursos del mercado y la responsabilización con altas consecuencias que sitúan a las escuelas dentro de un campo jerárquico, dominado por una lógica basada en la competencia. En este sentido, no quiero tomar una perspectiva determinista o negar la agencia de los profesores. El desafío de la investigación es comprender cómo los miembros de una escuela reconstruyen las políticas en la esfera local en formas tanto disciplinarias como creativas, y los modos en las que los individuos se enfrentan a las tensiones diarias entre las presiones de mercado y del Estado, las necesidades contextuales, los criterios profesionales y las creencias personales.

En términos de recomendaciones de políticas, idear soluciones para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y las desigualdades escolares es indudablemente una tarea compleja.<sup>18</sup> Sin embargo, sobre la base de la evidencia expuesta, argumento que el mantenimiento de las políticas de mercado y de responsabilización con altas consecuencias actuales no resolverá estos problemas educativos; por el contrario, podría intensificarlos. Aunque la reducción de las pruebas y las medidas de sanción pueden disminuir los “efectos indeseados”, esto no necesariamente elimina el paradigma competitivo que está en el centro del modelo estudiado.

---

<sup>18</sup> Algunos ejemplos interesantes de países que parecen haber desarrollado fórmulas de evaluación positivas son Bélgica (Dumay, Cattonar, Mangez, Maroy, 2013), Escocia (Ozga & Grek, 2012), y Finlandia (Sahlberg, 2007, 2011). Adicionalmente, Hargreaves y Shirley (2007) se refieren al esquema educativo de la “cuarta vía” en países como Finlandia, Singapur, y la provincia/estado de Alberta y California. Algunas características comunes de estos modelos alternativos incluyen: la priorización del desarrollo profesional de los profesores, la promoción del trabajo colaborativo entre pares, la inclusión de evaluaciones diseñadas por los gobiernos locales con la participación de profesores, el énfasis en el análisis de los datos internos de las escuelas y la autoevaluación, y la prohibición de la difusión de los resultados de pruebas y rankings.

Desde una perspectiva más radical, se requiere un cambio integral que conlleva un modelo educativo no competitivo alternativo que sitúa las escuelas en un paradigma filosófico y ético distinto. El horizonte de las políticas bajo este esquema es una educación pública, inclusiva de calidad, donde la competencia de mercado y los rankings son eliminados. La sugerencia es que el currículo nacional, las herramientas de evaluación y la participación de las familias sirven para apoyar y mejorar las escuelas, más que como tecnologías de mercado para intensificar la diferenciación y competencia entre las escuelas.

Siguiendo a Ranson (2003), el desafío de las políticas está en cambiar la comprensión de la *responsabilidad de los consumidores* a la *responsabilidad comunicativa* a fin de construir una esfera pública democrática dentro de las escuelas, habilitando la participación, la discusión abierta, la argumentación y toma de decisiones colectiva. Desde esta perspectiva, las escuelas son *responsables ante el público* basado en una participación recíproca entre las instituciones, los profesionales y la comunidad escolar en general. La cuestión central aquí es la construcción de confianza y responsabilidad basadas en relaciones colaborativas, críticas y dialógicas entre los miembros de la comunidad escolar. Como escribe Ranson (2003): “la responsabilidad es principalmente una noción moral, no técnica o contractual, provoca y exige una *mutualidad* sentida y *vinculante* (p. 700, énfasis mío).

## References

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 46-55.
- Apple, M. (2007). Education, markets, and an audit culture. *International Journal of Educational Policies*, 1(1), 4-19.
- Anstorp, M. (2010). *Using student test results for accountability and improvement: a literature review*. [Working paper]. OECD Education.
- Arregui, P. (Ed.) (2006). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Santiago: PREAL.
- Bagley, C. (2006). School choice and competition: a public-market in education revisited. *Oxford Review of Education*, 32(2), 347-362. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980600775656>
- Ball, S. J. (1994). *Education reform a critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 569-580. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192970230302>
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-129. <http://dx.doi.org/10.1080/03050069828225>
- Ball, S. J. (2001). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In D. Gleeson & C. Husbands (Eds.), *The performing school*. Routledge.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal Education Policy*, 18(2), 215-228. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2006). Educational reform, market concepts and ethical re-tooling. In S. J. Ball, *Education policy and social class. The selected works of Stephen Ball*. Routledge.
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: The Policy Press. <http://dx.doi.org/10.1332/policypress/9781847429803.001.0001>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatization in public education*. Education International.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Macrae, S. (1998). ‘Race’, space and the further education market place. *Race Ethnicity and Education*, 1(2), 171-189. <http://dx.doi.org/10.1080/1361332980010203>
- Ball, S. J., & Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between

- internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare*, 39(1), 99-112.  
<http://dx.doi.org/10.1080/03057920701825544>
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities, *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.  
<http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Blackmore, J. (1997). *Institutional schizophrenia: Self governance, performativity and self managing school*. [Paper presentation]. Annual Conference, Australian Association of Research in Education, Brisbane.
- Blackmore, J., & Sachs, J. (1997). *Weary, worried and just plain worn out: Gender, restructuring and the emotional economy of higher education*. [Paper presentation]. Annual Conference, Australian Association of Research in Education, Brisbane. Available at:  
<http://www.aare.edu.au/97pap/blacj496.htm>
- Booher-Jennings, J. (2005). Below the bubble: "Educational triage" and the Texas accountability system. *American Educational Research Journal*, 42(2), 231-268.  
<http://dx.doi.org/10.3102/00028312042002231>
- Broccolichi, S., & van Zanten, A. (2000). School competition and pupil flight in the urban periphery. *Journal Education Policy*. 15(1), 15-60. <http://dx.doi.org/10.1080/026809300286015>
- Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. (2011). *Making school work. New evidence on accountability reforms*. The World Bank. [http://dx.doi.org/10.1596/9780821386798\\_CH05](http://dx.doi.org/10.1596/9780821386798_CH05)
- Bunar, N. (2010). The controlled school market and urban schools in Sweden. *Journal of School Choice*, 4(1), 47-73. <http://dx.doi.org/10.1080/15582151003626418>
- Burbules, N., & Torres, C. (Eds), (2000). *Globalization and education. Critical perspectives*. Routledge.
- Carrasco, A. (2010). *A case-study of the Chilean policy agenda for disadvantaged primary schools: meeting their challenges?* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Cambridge.
- Chubb, J., & Moe, T. (1990). *Politics markets and America's schools*. The Brookings Institution.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. SAGE
- Daun, H. (2004). Privatisation, decentralisation, governance in education in the Czech Republic, Sweden, England, France, and Germany. *International Review of Education*, 50(3, 4), 325-346.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x>
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of No Child Left Behind. *Race, Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13613320701503207>
- Darling-Hammond, L. (2010). Teaching and educational transformation. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (eds), *Second International Handbook of Educational Change* (vol. 23, part fourth). Springer.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Fundación Chile.
- di Gropello, E. (2004). *Education decentralization and accountability relations in Latin America*. [Working paper 3453]. World Bank Policy Research.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui? *Revue française de pédagogie: Recherches en éducation*, 176, 83-100.
- Dumay, X., Cattonar, B., Maroy, C., & Mangez, C. (2013). The local institutionalization of accountability in education: Network and bureaucratic modes of implementation. *International Journal of Sociology of Education*, 2(2), 99-141.
- Elliot, J. (2001). Characteristics of performative cultures: Their central paradoxes and limitations as resources for educational reform, In D. Glesson & C. Husbands (Eds.), *The performing schools: Managing teaching and learning in a performance culture*. Routledge.

- Ehren, M., Swanborn, M. (2012): Strategic data use of schools in accountability systems, School Effectiveness and School Improvement: *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 23(2), 257-280
- Falabella, A. (2007). Des-centralización en educación. Relaciones de amor odio con el estado. *Revista Docencia*, 31, 12-21.
- Falabella, A. (2013). *Accountability policy effects within school markets. A study in three Chilean municipalities*. [Unpublished doctoral dissertation]. Institute of Education, University of London.
- Falabella, A., & Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa*. [Research Report]. Ministry of Education, UNESCO.
- Fielding, M. (2001). OFSTED, Inspection and the betrayal of democracy. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 695-709. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.00254>
- Firestone, W., Schorr, R., & Monfils, L. (Eds.) (2004). *The ambiguity of teaching to the test: Standards, assessments and educational reform*. Lawrence Erlbaum.
- Finnigan, K., & Gross, B. (2007). Do accountability policy sanctions influence teacher motivation? Lessons from Chicago's low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 44(3), 594-629. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207306767>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish*. Penguin Books.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. (Lecture at the Collège de France, Feb. 1, 1978). In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller, *The Foucault effect. Studies in governmentality* (pp. 87-104). University of Chicago Press.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. University of Chicago Press.
- Fullan, M. (2010). Positive pressure. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change*. Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_7](http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_7)
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2013). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Gewirtz, S. (1996). *Post welfarism and the reconstruction of teachers work*. [Paper presentation]. British Educational Research Symposium: A cultural revolution? The impact of quasi-markets reforms in education on institutional practices and values.
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school: Postwelfarism and social justice in education*. Routledge.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Open University Press.
- Gillborn, D., & Youdell D. (2000). *Rationing education. Policy, practice, reform and equity*. Open University Press.
- Gordon, L., & Whitty, G. (1997). Giving the 'hidden hand' a helping hand? The rhetoric and reality of neoliberal education reform in England and New Zealand. *Comparative Education*, 33(3), 453-467. <http://dx.doi.org/10.1080/03050069728460>
- Gleeson, D., & Husbands, C. (Eds.) (2001). *The performing schools: Managing teaching and learning in a performance culture*. Routledge.
- Hamilton, L. S., & Stecher, B. M. (2006). *Measuring educators responses to highstakes testing*. [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Klein S. P. (Eds.) (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. RAND.
- Hamilton, L., Stecher, B., Marsh, J., Sloan McCombs, J., Robyn, A., Lin Russell, J., Naftel, S., & Barney, H. (2007). *Standards-based accountability under No Child Left Behind. Experiences of teachers and administrators in three states*. RAND Corporation.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2010). *How much do educational outcomes matter in OECD countries?* Fifty-Second Panel Meeting.

- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela: Experiencias y Lecciones*. Fundación Chile, Fundación CAP.
- Hopkins, D. (2010). Every School a Great School – Realising the Potential of System Leadership. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (vol. 23, part fourth). Springer.
- Koretz, D. (2005). *Alignment, high stakes, and the inflation of test scores*. Harvard School of Education.
- Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2012). The impact of high stakes testing: The Australian story. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(1), 65-79.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2011.592972>
- Lauder, H., Hughes, D., Watson, S., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R., Simiyu, I., Dupuis, A., McGlinn, J., & Hamlin, J. (1999). *Trading futures: why markets don't work*. Open University Press.
- Lazzarato, M. (2012). Neoliberalism in action. Inequality, insecurity and the reconstruction of the social. *Theory, Culture and Society*, 26(6), 109-133.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0263276409350283>
- Le Grand, J., & Bartlett, W. (Eds.) (1994). *Quasi-markets and social policy*. Macmillan.
- Levačić, R. (1995). *Local management of schools. Analysis and practice*. Open University Press.
- Levačić, R. (2001). *An analysis of competition and its impact on secondary school examination performance in England*. [Occasional paper No 34]. National Centre for the Study of Privatization in Education.
- Linn, R. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4-16.  
<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X029002004>
- Lipman, P. (2004). *High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform*. Routledge.  
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203465509>
- Looney, J. (2009). *Assessment and innovation in education*. [Working Paper No. 24]. OECD Education.  
<http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>
- Lubienski, C. (2003). *School competition and promotion: Substantive and symbolic differentiation in local education markets*. [Occasional paper No. 80]. National Center for the study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University.
- Lubienski, C. (2009). *Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective*. [Education working paper N° 25]. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/221583463325>
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods. *British Educational Research Journal*, 31, 589-604.  
<http://dx.doi.org/10.1080/01411920500240759>
- Lupton, R. (2006). Schools in disadvantaged areas: Low attainment and a contextualised policy response. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change*. Oxford University Press.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation*. Routledge.
- MacBeath, J. (2009). Self evaluation for school improvement. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (vol. 23, part fourth). Springer.
- McBeath, J. (2011). *Liderar el Aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Fundación Chile, Fundación CAP.
- Maroy, C. (Coor.) (2004). *Regulation and inequalities in European education systems*. Final Report.
- Maroy, C. (2008). Lógicas de establecimientos e interdependencias competitivas en seis espacios escolares europeos. In J. E. García-Huidobro, V. Dupriez & G. Francia (Eds.), *Políticas*

- educativas en América Latina: ¿Transición hacia un nuevo paradigma?* Subsecretaría de Educación Pública.
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation. *Compare*, 39(1), 71-84. <http://dx.doi.org/10.1080/03057920801903472>
- Menken, K. (2006). Teaching to the test: How No Child Left Behind impacts language policy, curriculum, and instruction for English language learners. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 521-46. <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2006.10162888>
- Morrison, K., & Tang, F. H. (2002). Testing to destruction: A problem in a small state. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 9(3), 289-317. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594022000027654a>
- Mourshed, M., Chijioko, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Mintrop, H. and Trujillo, T. (2007). The practical relevance of accountability systems for school improvement: A descriptive analysis of California schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), 319- 352. <http://dx.doi.org/10.3102/0162373707309219>
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1), 7-23. <http://dx.doi.org/10.2307/1502961>
- Newman, J. (2001). *Modernizing governance. New labour, policy and society*. SAGE.
- Newman, J. (2005). *Remaking governance. Peoples, politics and the public sphere*. The Policy Press, University of Bristol.
- Ozga, J. (2011). Governing narratives: 'Local' meanings and globalising education policy. *Education Inquiry*, 2(2), 305-318. <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v2i2.21982>
- Ozga, J. and Grek, S. (2012). Governing through learning. School self-evaluation as a knowledge-based regulatory tool. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 43(2), 35-52. <http://dx.doi.org/10.4000/ras.786>
- Ozga, J., Hult, A. Lindgren, J., Lawn, M., Clarke, J., Nilsson, I., Segerholm, C., & Pons, X. (2012). *Governing by inspection: School inspection and education governance in Scotland, England and Sweden*. [Paper presentation]. European Conference of Educational Research, Cadiz, Spain, September 18-20.
- Peters, M., Marshall, J., & Fitzsimons, P. (2000). Managerialism and educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism, and the doctrine of self-management. In N. Burbules & C. Torres (Eds), *Globalization and education. Critical perspectives*. Routledge.
- Popham, J. (2001). Teaching to the test? *Educational Leadership*, 58(6), 16-20.
- Popham, J. (2002). Right task, wrong tools, *American School Board Journal*, 189(2), 18-22.
- Power, S., & Frandji, D. (2010). Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequity. *Journal of Education Policy*, 25(3), 385-396. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930903576404>
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Reay, D. (1998). Micro-politics in the 1990s: staff relationships in secondary schooling. *Journal of Education Policy*, 13(2), 179-196. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093980130202>
- Rose, N. (1992). Governing the enterprising self. In P. Heelas & P. Morris, *The values of the enterprise culture. The moral debate*. Routledge.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-480. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093032000124848>
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930601158919>

- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press, Columbia University.
- Stecher, B. M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practices. In L. S. Hamilton, B. M. Stecher, & S. P. Klein (Eds.), *Making sense of test-based accountability in education*. RAND.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform*. Open University Press.
- Thrupp, M. (2013). National standards of students achievement: Is New Zealand's idiosyncratic approach any better? *Australian Journal of Language and Literacy*, 36(2), 99-110.
- Tooley, J. (2000). *Reclaiming education*. Cassell.
- Vandenberghe, V. (1999). Combining market and bureaucratic control in education: An answer to market and bureaucratic failure? *Comparative Education*, 35(3), 271-282.  
<http://dx.doi.org/10.1080/03050069927829>
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558.  
<http://dx.doi.org/10.3102/0002831207306859>
- van Zanten, A. (2002). Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: The global and local perspectives on the French case. *Journal of Education Policy*, 17(3), 289-304. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930210127568>
- Vasquez, J., & Darling-Hammond, L. (2008). Accountability Texas-style: The progress and learning of urban minority students in a high-stakes testing context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 75-110. <http://dx.doi.org/10.3102/0162373708317689>
- Waslander, S., Pater, C., & van der Weide, M. (2010). *Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education*. [Working paper No. 52]. OECD Education.  
<http://dx.doi.org/10.1787/5km4pskmkr27-en>
- Whitty, G. (2003). Marketization, the state, and the reformation of the teaching profession. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. Stuart Wells (Eds.), *Education. Culture, economy, society*. Oxford University Press.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin D. (1998). *Devolution and choice in education. The school, the state and the market*. Open University Press.
- Webb, P.T. (2006). The choreography of accountability. *Journal of Education Policy*, 21(2), 201-214.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02680930500500450>
- Woods, P., Bagley, C., & Glatter, R. (1998). *School choice and competition: Markets in the public interest?* Routledge.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), p.89-106. <http://dx.doi.org/10.1080/01425690120102872>
- World Bank. (1995). *Priorities and strategies for education. A World Bank Review*. Author.
- Wrigley, T. (2003). Is 'school effectiveness' anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 89-112. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8527.t01-4-00228>
- Winkler, D. (2006). Fortalecer accountability (rendición de cuentas) en la educación pública. In J. M. Corvalán, R. (Ed.), *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. CIDE- PREAL.
- Youdell, D. (2004). Engineering school markets, constituting schools and subjectivating students: The bureaucratic, institutional and classroom dimensions of educational triage. *Journal of Education Policy*, 19(4) 407-431. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093042000227474>



## APÉNDICE

Tabla 1

*Enfoques que investigan políticas escolares de rendición de cuentas con altas consecuencias*

Aproximación de investigación	Eficacia Escolar	Mejoramiento escolar	Sociología crítica de la educación
<b>Foco de estudio</b>	Mide la “eficiencia” de las políticas, i.e. el impacto de las políticas de responsabilización con altas consecuencias en los resultados en las pruebas de los alumnos.	Estudia los beneficios y desventajas de las políticas de responsabilización con altas consecuencias, por sobre los procesos internos de mejoramiento escolar.	Estudia los efectos de las políticas de responsabilización con altas consecuencias entre escuelas con diferentes reputaciones de mercado y prácticas de admisión/selección de alumnos. Analiza cómo estas políticas son practicadas a nivel local (“micropolíticas”).
<b>Propósito</b>	Eficiencia de las políticas, aumento de los puntajes en las pruebas, información y elección de los padres.	La fortificación de los factores internos de mejoramiento escolar, como el liderazgo instructivo, la construcción de capacidades, y las prácticas de enseñanza efectivas.	Análisis crítico de las políticas neoliberales, preocupación especial por la in/exclusión social, democracia y transformaciones de la educación pública.
<b>Estrategias metodológicas</b>	Estudios cuantitativos, estudios comparativos entre países basados en puntajes de pruebas estandarizadas.	Estudios cuantitativos y cualitativos mixtos.	Principalmente estudios cualitativos (estudios de casos y estudios etnográficos).
<b>Visión de las políticas de mercado</b>	Favorable o no hay referencia a estas políticas.	Ambiguas; estas políticas son consideradas menos frecuentemente.	Visión crítica, las políticas de mercado y de responsabilización con altas consecuencias son estudiadas en conjunto.
<b>Principales resultados</b>	Impacto positivo en los puntajes en las pruebas de los estudiantes; “efectos secundarios” son reconocidos como un problema de implementación	El exceso de pruebas y políticas de alto riesgo producen un impacto negativo sobre la calidad escolar. Si la gestión escolar es robusta y madura, estos efectos son menos marcados o nulos.	El personal escolar está tensionado por la lógica de mercado/competencia. Los efectos de las políticas están transformando no solo las prácticas escolares, sino también los valores y la ética institucionales.

Aproximación de investigación	Eficacia Escolar	Mejoramiento escolar	Sociología crítica de la educación
<b>Recomendaciones de políticas</b>	Presión tanto de los padres como del Estado (“responsabilización doble”); mejora en la información de los padres; modificación de los incentivos negativos.	Los datos externos deben ser complementarios a los datos internos al servicio de la mejora escolar. Equilibrio entre desarrollo profesional, apoyo, y presión externa (responsabilidad “inteligente” o “equilibrada”).	Es necesaria una reforma integral para eliminar los mecanismos de competencia como la base del sistema escolar. Fortalecimiento de la escolarización pública/compreensiva y de la gestión local
<b>Fuentes teóricas</b>	Investigación sobre la eficacia escolar, Teoría de la elección racional	Investigación sobre la mejora de la escuela; Teoría de la gestión, Teoría de la acción	Sociología post/crítica (por ejemplo, Bourdieu, Buttler, Gramsci, Foucault)
<b>Ejemplos de autores</b>	Barber, Di Gropello, Mourshed, Woessmann, Winkler	Darling-Hammond, Fullan, Hargreaves, Hopkins, MacBeath, Mintrop	Apple, Ball, Gewirtz, Lipman, Maroy, Ozga, Thrupp

Elaboración de la autora.

## Sobre la Autora

**Alejandra Falabella**

Universidad Alberto

Hurtado

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

Alejandra Falabella (Doctora en Sociología de la Educación, IOE, University of London) es académica del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE), Universidad Alberto Hurtado. Falabella focaliza su investigación en políticas de mercado y rendición de cuentas en educación. Últimamente, estudia la elección escolar, prácticas familiares e identidad de clase.

---

education policy analysis archives



Volumen 22 Número 70

21 de julio 2014

ISSN 1068-2341

---



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

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

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

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

El artículo original fue publicado con una licencia diferente (CC-BY-NC; <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>)

---