

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica, evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 30 Numero 102

19 de julio de 2022

ISSN 1068-2341

El Maestro Desvalorizado, Desmoralizado y Desaparecido: La Naturaleza y los Efectos de la Transformación en Datos y la Performatividad en las Escuelas

Rafaan Daliri-Ngametua

Universidad Católica Australiana

Australia



Ian Hardy

Universidad de Queensland

Australia

Citación: Daliri-Ngametua, R., & Hardy, I. (2022). El maestro desvalorizado, desmoralizado y desaparecido: La naturaleza y los efectos de la transformación en datos y la performatividad en las escuelas. *Education Policy Analysis Archives*, 30(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6174> Este artículo es parte de una edición especial *Docentes y Política Educativa: Mercados, Populismo y (Im)Posibilidades de Resistencia*, editors invitados: Meghan Stacey, Mihajla Gavin, Jessica Gerrard, Anna Hogan y Jessica Holloway.

Resumen: En este artículo, destacamos la especificidad de las prácticas de los docentes en una era de mayor atención a las medidas cosificadas de datos como evidencia del aprendizaje de los estudiantes. Basándose en la noción de práctica educativa de Kemmis et al. (2014) caracterizada por ‘dichos’, ‘haceres’ y ‘relaciones’ específicos, condiciones particulares ‘culturales-discursivas’, ‘materiales-económicas’ y ‘sociopolíticas’, analizamos las prácticas

laborales de los docentes en dos escuelas públicas en el sureste de Queensland. Revelamos detalles granulares sobre cómo el compromiso de los docentes con formas cosificadas de datos de evaluación de estudiantes bajo condiciones de políticas neoliberales más amplias influyó en su identidad personal y profesional como docentes. Argumentamos que el compromiso con dichos procesos de datos en estas condiciones conduce no solo a su desmoralización sino también a la devaluación del trabajo de los docentes y, en última instancia, a lo que afirmamos que es la “desaparición” misma del docente: la eliminación de las interacciones relacionales y educativas que permitan una participación y un aprendizaje genuinos de los estudiantes. La consecuencia es una forma de escolarización destripada que puede poner en peligro el desarrollo académico y social a largo plazo de los estudiantes.

Palabras clave: docentes; fecha; datificación; performatividad; educación; profesionalismo; prácticas

The devalued, demoralized and disappearing teacher: The nature and effects of datafication and performativity in schools

Abstract: In this article, we highlight the *specificity* of teachers’ practices in an era of increased attention to reified measures of data as evidence of student learning. Drawing upon Kemmis et al.’s (2014) notion of educational practice as characterized by specific ‘sayings,’ ‘doings’ and ‘relatings,’ under particular ‘cultural-discursive,’ ‘material-economic’ and ‘socio-political’ conditions, we analyze teachers’ work practices in two public schools in south-east Queensland. We reveal granular details about how teachers’ engagement with reified forms of student evaluation data under broader neoliberal policy conditions influenced their personal and professional identity as teachers. We argue that engagement with such data processes under these conditions leads to not only their demoralization but also the devaluing of teachers’ work, and ultimately, what we claim to be the very ‘disappearance’ of the teacher – the expunging of relational, educative interactions that enable genuine student engagement and learning. The consequence is an eviscerated form of schooling that may jeopardize students’ long-term academic and social development.

Keywords: teachers; data; datafication; performativity; education; professionalism; practices

O professor desvalorizado, desmoralizado e desaparecido: A natureza e os efeitos da datificação e da performatividade nas escolas

Resumo: Neste artigo, destacamos a especificidade das práticas dos professores em uma era de maior atenção às medidas reificadas de dados como evidência da aprendizagem dos alunos. Baseando-se na noção de Kemmis et al. (2014) de prática educacional como caracterizada por ‘dizeres,’ ‘fazeres’ e ‘relações’ específicos, sob particular ‘cultural-discursivo,’ ‘material-econômico’ e ‘socio-político’ condições, analisamos as práticas de trabalho dos professores em duas escolas públicas no sudeste de Queensland. Revelamos detalhes granulares sobre como o envolvimento dos professores com formas reificadas de dados de avaliação de alunos sob condições políticas neoliberais mais amplas influenciou sua identidade pessoal e profissional como professores. Argumentamos que o envolvimento com esses processos de dados nessas condições leva não apenas à sua desmoralização, mas também à desvalorização do trabalho dos professores e, em última análise, ao que afirmamos ser o próprio ‘desaparecimento’ do professor - o expurgo das interações relacionais e educacionais que permitem o envolvimento e o aprendizado genuínos dos alunos. A consequência é uma forma eviscerada de escolarização que pode comprometer o desenvolvimento acadêmico e social de longo prazo dos alunos.

Palabras-chave: professores; dados; datificação; performatividade; educação; profissionalismo; práticas

El Maestro Desvalorizado, Desmoralizado y Desaparecido: La Naturaleza y los Efectos de la Transformación en Datos y la Performatividad en las Escuelas

En *Desmoralizados: Por qué los maestros abandonan la profesión que aman y cómo pueden permanecer*, Doris Santoro (2018) argumenta en contra de las creencias comúnmente sostenidas sobre el agotamiento de los maestros como debido simplemente al agotamiento individual y la insatisfacción. En una apasionada expresión de preocupación por la desilusión debido a sistemas injustos de responsabilidad y evaluación, Santoro expone las historias de maestros que temen la pérdida de su profesión a través de una erosión de los mismos valores que sostienen gran parte del buen trabajo al que aspiran. Santoro (2018) explica que tal “desmoralización” está “arraigada en el desánimo y la desesperanza derivados de conflictos de valores continuos con políticas pedagógicas, mandatos de reforma y prácticas escolares” (p. 3). Basándose en más de una década de investigación y experiencia tanto en contextos escolares y comunitarios empobrecidos como bien financiados, Santoro argumenta que los maestros que abandonan la profesión debido a la desmoralización son “objetores de conciencia” y no maestros que fracasaron. Es decir, se opusieron al asalto a sus valores morales y éticos como profesionales de la enseñanza. Las experiencias y perspectivas de estos maestros se remontan a 2006, y gran parte de su disidencia fue con las políticas y mandatos en relación con las pruebas de alto riesgo y el pago por mérito en los Estados Unidos. Ahora, en muchos contextos nacionales de todo el mundo, el trabajo de los maestros está aún más influenciado por las ideologías neoliberales que continúan reconfigurando las políticas y prácticas educativas, orientando los sistemas educativos nacionales hacia prácticas y responsabilidades cada vez más centradas en los datos.

Hace casi dos décadas, Stephen Ball (2003) escribió su innovador artículo sobre los procesos y efectos de la performatividad en la sustancia del trabajo de los maestros y su propia subjetividad. Se preguntó: “Si la identidad producida por [la performatividad] está socialmente 'vacía', ¿cómo se reconoce el actor a sí mismo y a los demás?” (Ball, 2003, p. 222). Ball (2003) escribió sobre la lucha por el alma del maestro como resultado de las reformas educativas que cambiaron “nuestra existencia subjetiva y nuestras relaciones entre nosotros” (p. 217). Holloway y Brass (2018) aplicaron el marco conceptual de Ball a los datos de entrevistas con maestros en los Estados Unidos, extrayendo racionalidades y tecnologías de mercados, gestión y performatividad en ese contexto. Lo que destaca tanto en este trabajo anterior como posterior es lo que Holloway y Brass (2018) describieron como la “naturalización” de los discursos de rendición de cuentas y los procesos de performatividad con el tiempo. Si bien las reformas educativas generales, marcadas por diversos modos de “performatividad”, “responsabilidad” y “gobernanza”, han reorganizado y reorientado los roles de los maestros y sus identidades personales y profesionales, la oposición a dichos procesos aparentemente se ha disuelto. El resultado es que los maestros ahora asumen sus roles como maestros cada vez más “mercantilizados, gestionados y performativos” (Holloway y Brass, 2018, p. 378).

En el centro de esta contienda se encuentran los procesos de transformación en datos. Dichos procesos involucran fenómenos de producción de datos y vigilancia de datos (Bradbury y Roberts-Holmes, 2018), que a su vez cultivan una cultura de hiperresponsabilidad (Keddie, 2014). En estas circunstancias, los maestros recopilan y analizan un volumen, velocidad y variedad

proliferantes de datos (Ozga, 2009; Selwyn, 2016) para hacer visibles a sí mismos y su trabajo. A medida que dichos procesos gobiernan las prácticas de los maestros (Hardy, 2019), rehacen la imagen del maestro, a través de los datos (Lewis y Holloway, 2019). De esta manera, los maestros no solo están “sujetos a” la gobernanza a través de datos (Lupton y Williamson, 2017), sino que también se están convirtiendo en “sujetos de” dichos procesos (Bradbury y Roberts-Holmes, 2018).

Si bien las “evaluaciones y la toma de decisiones basadas en datos” están “reemplazando las formas incorporadas de conocimiento profesional” y lo han estado durante varias décadas (Sellar y Gulson, 2021, p. 310), gran parte de la investigación ahora afirma que la profesión docente se está haciendo y rehaciendo a imagen de los datos (Lewis y Holloway, 2019), reconocida como productora de una “versión cuantificable del ser docente” (Buchanan y McPherson, 2019, p. 28) o el maestro transformado en datos (Lewis y Holloway, 2019). Este es el maestro responsable que también está obligado a asumir el papel del maestro performativo (Holloway y Brass, 2018). Si bien tal naturalización de las “técnicas performativas” es indicativa de una era “posperformativa” (Frostenson y Englund, 2020, p. 695), la especificidad y particularidad sobre cómo se desarrollan dichos procesos en las “prácticas” cotidianas de los maestros en los sitios escolares es un área para una mayor investigación. Más allá de esto, la base moral y los aspectos relacionales del núcleo del trabajo docente, entendido como la atención de los maestros al aprendizaje de los estudiantes como su enfoque y estímulo principal, requieren un escrutinio mayor, particularmente en condiciones que permiten y restringen dicho trabajo.

Este documento arroja luz tanto sobre la especificidad de los procesos y acciones de transformación en datos, como sobre las condiciones materiales-económicas, culturales-discursivas y sociopolíticas basadas en el sitio (Kemmis et al., 2014) que hacen posibles dichos procesos. Revelamos cómo los procesos y acciones de transformación en datos estaban operando en dos sitios escolares en el sureste de Queensland, Australia, y cómo dichos procesos dominaban los discursos (“dichos”), las acciones (“haceres”) y las relaciones (“relaciones”) en estos sitios. Al mismo tiempo, mostramos cómo las condiciones culturales-discursivas, materiales-económicas y sociopolíticas asociadas en el contexto escolar de Queensland con dichos procesos eran evidentes en el discurso de los líderes escolares y los maestros sobre la necesidad de centrarse firmemente en mejorar el aprendizaje de los estudiantes según lo medido en relación con los modos típicamente reductivos de datos, la asignación de recursos para este fin y la presión sobre los maestros para lograr los resultados asociados con estas formas de datos.

Los problemas planteados se relacionan con el historial de Queensland de bajo rendimiento en el Programa Nacional de Evaluación de Alfabetización y Aritmética (NAPLAN) y la naturaleza cambiante del trabajo en relación con la publicación de resultados hace una década. Tales condiciones han creado un entorno escolar “obsesionado con los datos” (Bradbury y Roberts-Holmes, 2018) que ha llevado a la devaluación gradual del juicio profesional de los maestros y a una reducción de las prácticas de enseñanza y aprendizaje más educativas y diversas. Tomamos a Queensland como un caso o ejemplo de cómo se expresan a nivel de la práctica escolar/docente los procesos de transformación en datos y los sistemas de responsabilidad performativa. Como consecuencia de tales prácticas y condiciones, los maestros se desmoralizaron cada vez más. Sus “dichos” de dar cuentas específicas basadas en datos de su trabajo, así como la atención implacable a formas reductivas de datos, (re)definía los aspectos relacionales (“relaciones”) del trabajo y la vida de los maestros, tanto en términos de su identidad individual y colectiva como maestros, pero también en términos de su compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes. El “hacer” de involucrarse

predominantemente con los estudiantes a través de una lente evaluativa, cultivó condiciones sociopolíticas que eran tanto reflexivas como productivas de concepciones más neoliberales de la escolarización. El resultado fue un proceso desalentador de defender los procesos de transformación en datos y la disolución de la posibilidad de que los maestros imaginaran sus prácticas de otra manera.

El Contexto de Queensland

Las tensiones en el contexto de Queensland reflejan la capacidad de respuesta del estado a las reformas de políticas educativas nacionales, incluidos los intentos de desarrollar un plan de estudios más “nacional” y un mayor énfasis en las medidas de desempeño y los resultados en todo el país. El rendimiento relativamente deficiente de Queensland en la primera prueba NAPLAN en 2008 dio lugar a una importante agenda de reforma nacional que permitió la creación de una plataforma de comparación entre los estados australianos en un sitio web nacional, conocido como *MySchool*¹. Los resultados de alfabetización y aritmética de NAPLAN se convirtieron en una forma de “datos catalizadores” (Lingard y Sellar, 2013) que sostuvieron un enfoque intensificado en el desempeño comparativo dentro y entre estados, como una forma de capital reputacional. Este nuevo e intenso “escrutinio de la provisión educativa” en Queensland condujo a un aumento de las actividades de preparación para exámenes y, en última instancia, a una variedad de prioridades y prácticas centradas en los datos (Hardy, 2021, p. 63). El dominio intensificador de los datos educativos ejerció un control creciente sobre la escolarización y dio como resultado la recopilación de extensas formas numéricas y a menudo reductivas de datos a nivel del sistema escolar, y como se generan y muestran a través del sistema de gestión escolar de Queensland, *OneSchool*. Como infraestructura de datos digitales, *OneSchool* es un repositorio de una amplia gama de datos de NAPLAN, asistencia y comportamiento de los estudiantes, finanzas, personal y ventaja socioeducativa de la comunidad escolar (Clutterbuck, 2020). En consecuencia, los procesos y prácticas centrados en los datos ahora se han normalizado en las escuelas de Queensland, con la presión de garantizar un desempeño adecuado en una variedad de datos estandarizados, así como datos y evidencia relacionados con el plan de estudios sobre el aprendizaje de los estudiantes (Hardy, 2015; Spina, 2017).

El Estudio

Este artículo presenta los hallazgos de un estudio etnográfico de caso informado teóricamente (Parker-Jenkins, 2018) de dos escuelas públicas de alto rendimiento de clase media², la Escuela Primaria Pública Evergreen y la Escuela Secundaria Pública Mainview en una gran área suburbana del conurbano del sureste de Queensland. Estas escuelas fueron elegidas porque, como escuelas “exitosas” en una amplia gama de medidas y que atienden a una clientela ampliamente de clase media, podría esperarse que sean sitios en los que los efectos más reductivos de los procesos de transformación en datos y performatividad tengan menos efecto. Dentro del proyecto más amplio al que se refiere este artículo, se obtuvieron datos de 58 entrevistas semiestructuradas con 27 maestros (incluidos maestros de Prep a 9no grado) y siete líderes escolares desde febrero de 2019 hasta marzo

¹ *MySchool*: Una página web nacional lanzada en 2010 que hace públicas y visibles a las escuelas australianas y sus datos.

² Este status está basado en el Índice de Ventaja Socio-Educativa Comunitaria (ICSEA) desarrollado por el gobierno australiano como parte del proceso anual de reporte sobre las capacidades alfabéticas y numerarias de los estudiantes.

de 2020. El objetivo de la investigación fue explorar la naturaleza y los efectos de la transformación en datos de la evaluación y el aprendizaje en las prácticas de los maestros en estos sitios. En la primera ronda de entrevistas, los participantes respondieron preguntas sobre la recolección y el uso de formas de datos y evaluación sobre el aprendizaje de los estudiantes. Las respuestas de estos hallazgos iniciales constituyeron la base de dos entrevistas de seguimiento con maestros y líderes escolares que estaban disponibles y dispuestos a participar. Debido a las limitaciones de un artículo de revista, informamos sobre datos de diez de los 27 maestros y siete líderes escolares cuyas respuestas reflejaban más claramente los temas derivados del análisis de las acciones y procesos de transformación en datos, que planteaban preguntas sobre la naturaleza desmoralizante y devaluadora de tales procesos. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 30 minutos y todas se grabaron en audio y transcribieron. Los datos de las entrevistas se anonimizaron para cumplir con las pautas éticas exigidas por la “Declaración Nacional de Conducta Ética en la Investigación con Seres Humanos” de Australia (Consejo Nacional de Salud e Investigación Médica (NHMRC)) (2018). El número de aprobación ética para este proyecto es 2018002390.

Análisis de Datos

Se empleó un estudio etnográfico de caso informado teóricamente (Parker-Jenkins, 2018) para ayudar a comprender las prácticas de los maestros dentro de los dos sitios escolares. Informado por la Teoría de las Arquitecturas de Práctica, la investigación exploró cómo el habla específica (“dichos”), las acciones (“haceres”) y las relaciones (“relaciones”) se “unían” dentro de los arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos particulares que caracterizaban estos sitios específicos (Kemmis et al., 2014). Los recursos conceptuales de la teoría de las arquitecturas de práctica (Kemmis et al., 2014) permitieron una visión de las prácticas compuestas por dichos, haceres y relaciones particulares; tales dichos, haceres y relaciones se unen para formar conjuntos de prácticas que se expresan dentro y como resultado de las condiciones culturales-discursivas, materiales-económicas y sociopolíticas que dan forma y reconfiguran las prácticas con el tiempo. Las prácticas también están “siempre situadas” dentro de las condiciones o arreglos del presente y del pasado/historia (Kemmis y Grootenboer, 2008). Estas condiciones y arreglos, articulados colectivamente como arquitecturas de práctica, existen junto con estas prácticas y se “unen” en un “proyecto” que está sucediendo en y durante un tiempo-espacio particular. Un “proyecto” es la expresión de estas prácticas y arreglos reunidos, pero también es “moldeado y reconfigurado” por diversas “tradiciones de práctica” (Kemmis et al., 2014, p. 31). Estas tradiciones se definen por Kemmis et al. (2014) como una encapsulación de “la historia de los acontecimientos de la práctica”, una historia que se ha producido y reproducido en la “memoria colectiva de la práctica” (p. 31).

La importancia de interrogar las prácticas y tradiciones de práctica en relación con los maestros como profesionales dentro de un entorno escolar transformado en datos radica en la comprensión de que la forma en que los maestros han llegado a hablar, pensar, actuar y relacionarse entre sí (en este caso, sobre prácticas de evaluación y datos) puede verse a simple vista “debajo de nuestras narices” como una expresión de sus prácticas diarias dentro del proyecto educativo (Kemmis et al., 2014, p. 32). Además, la presentación del análisis posterior de los datos específicos en este documento siguió un método adaptado de Rönnerman et al. (2017, p. 10) que implicaba un proceso manejable, repetible e iterativo que involucraba la definición de temas emergentes dentro de los datos cualitativos, y la verificación cruzada de estos temas en relación con los dichos, haceres y relaciones que caracterizaban las prácticas de evaluación y transformación en datos, y que estaban siendo habilitados, restringidos y prefigurados por las condiciones y arreglos particulares (arquitecturas de práctica) en las que se desarrollaban estas prácticas. A lo largo de este proceso,

adoptamos un enfoque híbrido de análisis temático inductivo y deductivo (Fereday y Muir-Cochrane, 2006; Miles et al., 2019), del cual emergieron temas relacionados con la desmoralización y la devaluación de las experiencias de los maestros y que simultáneamente resaltaban los procesos de transformación en datos. Se consideró que las voces de los maestros presentadas en este documento eran fundamentales para proporcionar información sobre la naturaleza específica de la transformación en datos de la evaluación y el aprendizaje en relación con estos efectos desmoralizadores en la vida personal y profesional de los maestros, y su posterior devaluación. Además, algunas de sus perspectivas fueron un reflejo de los temas interrelacionados en los datos que informaban el proyecto más amplio.

Resultados

El proceso de análisis dio como resultado la identificación de dos temas generales que proporcionaron nuevos conocimientos sobre la especificidad de la naturaleza y los efectos de la transformación en datos de la evaluación y el aprendizaje en las prácticas de los maestros, tal como se expresaron en estos dos sitios escolares. Estos temas se relacionaban con evidencia de lo que describimos como la enseñanza como una profesión “desmoralizada” y como una profesión “devaluada”. El tema de la desmoralización se asoció con preocupaciones específicas sobre: la brecha entre varias posiciones políticas sobre la escolarización y el trabajo de los maestros; la complejidad asociada con la recolección de tantos datos, y; la forma en que los propios estudiantes fueron destripados por este enfoque en los datos. Esta desmoralización llevó a una sensación de enseñanza devaluada, particularmente en relación con el juicio profesional de los maestros. Los efectos de estos procesos de desmoralización y devaluación se resumen en la conclusión, donde argumentamos a favor de lo que describimos como la “desaparición” misma del maestro.

Una Profesión Desmoralizada: “La educación va en la dirección equivocada”

La desmoralización, con su énfasis en el “desánimo y la desesperanza” como resultado de “conflictos de valores continuos con políticas pedagógicas, mandatos de reforma y prácticas escolares” (Santoro, 2018, p. 12), capturó efectivamente las preocupaciones de los maestros en las dos escuelas. Esto a menudo se expresó en las preocupaciones de algunos maestros sobre las condiciones específicas de su trabajo y cómo esto llevó a un estrés significativo en sus roles:

Hemos creado una fuerza laboral increíblemente estresada, porque diría sin duda que en las [últimas décadas] eso es lo que he visto cambiar masivamente. Tenemos maestros realmente estresados que se van en masa. No se quedan más de cinco años porque no es una profesión agradable, ¡la gente trabaja horas, ya sabes! Tenemos personas que se agotan, buenos maestros, buenas personas que están dedicadas, que entraron por las razones correctas. (Jane, Profesora de Secundaria)

La preocupación por la fuerza laboral progresivamente estresada incluía una falta de reconocimiento de las muchas horas adicionales que los maestros tenían que trabajar, una notable restricción material-económica. Al considerar el agotamiento como un reflejo de la desmoralización dentro de la profesión en general (y más allá del individuo), los dichos de Jane indicaron que los maestros llegaron a la profesión por las razones correctas. Sin embargo, estos maestros dedicados, “buenos maestros, buenas personas” se iban “en masa”, revelando un conflicto de valores como expresión de la ética y la moralidad de su papel en relación con el proyecto educativo. Tales observaciones y experiencias fueron expresadas por los maestros más allá de los sitios escolares en general, incluso a través de sus dichos sobre la naturaleza de la profesión y en sus relaciones con los demás:

Tengo hijos y les he dicho: “¡No hagan la docencia!” Simplemente no es una carrera que elegiría hacer de nuevo, porque creo que realmente... se ha perdido. (Jane, Profesora de Secundaria)

Las relaciones interpersonales de los maestros revelan mucho sobre su experiencia en la profesión docente. Incluso cuando Jane había sido educadora durante muchos años, la advertencia que le dio a sus propios hijos reveló la cruda realidad del precio del trabajo de la enseñanza sobre los maestros. Hay una naturaleza profundamente afectiva en estos dichos, ya que la experiencia profesional de la enseñanza en las escuelas se fusiona con las prácticas personales y sociales de los maestros en sus hogares y en su comunidad. Esto se vuelve más saliente dado los relatos públicos y mediáticos a menudo negativos sobre los maestros (Baroutsis, 2016; Mockler, 2013, 2020), incluso como resultado de lógicas o presiones más amplias basadas en datos (Hardy, 2014), condiciones de mercantilización (Connell, 2013), así como las complejas tensiones de la expansión de la elección de los padres en la escolarización (Hogan, 2021). En consecuencia, hubo un profundo sentido de preocupación y aprensión encarnadas con respecto a la enseñanza como carrera y desilusión en relación con la educación en general, y esto se vio exacerbado por la preocupación de que quienes tomaban decisiones sobre educación desconocían el trabajo real de los maestros, con efectos profundamente problemáticos sobre la fuerza laboral y la profesión en general:

Creo que la educación va en la dirección equivocada porque las personas en la torre de marfil, los ministros de educación de la cartera, están delirando; no están en el lugar correcto. Pasa un poco de tiempo en las escuelas y mira lo que está sucediendo porque ciertamente cambiarías... Mi preocupación es que todos los jóvenes están diciendo: “¡Cinco años me bastarán en este trabajo, no estoy trabajando tan duro, no estoy trabajando tan duro por tanto dinero!” Así que todos se irán. Creo que será un trabajo muy transitorio, desafortunadamente. (Harriet, Maestra de Primaria Superior)

Aquí hay indicios del costo sociopolítico de las condiciones intensificadas en las escuelas. Se declaró un desafío a los ministros de educación para que experimentaran la escolarización en su estado actual, en un sentido ontológico, tal como está sucediendo o desarrollándose en la práctica, la “sucedenidad de la práctica” (Kemmis et al., 2014). También hubo una sensación de que una visión de las prácticas tal como se desarrollaban en la escuela y el aula podría arrojar nueva luz sobre cómo los mandatos políticos estaban cambiando el trabajo de los maestros en un sentido micro y, a su vez, cambiando la naturaleza más amplia de la enseñanza como profesión, en un trabajo transitorio que ahora solo podía soportarse durante períodos de tiempo mucho más cortos.

Las nociones de datos estaban en el centro de estas preocupaciones:

Para la gente ignorante. Y aquellas personas que no han estado en el aula durante veinticinco años... No tendrían ni idea. No tendrían ni idea de la presión bajo la que está la gente. Los datos por el bien de los datos es lo que está matando la educación y el proceso de aprendizaje. (Harriet, Maestra de Primaria Superior)

Esta preocupación por los “datos por el bien de los datos” contextualiza aún más por qué algunos maestros querían que quienes ocupaban cargos de toma de decisiones prestaran atención a cómo se desarrollaban en sus escuelas las condiciones políticas más amplias, a través de las prácticas cotidianas que fueron posibilitadas y restringidas por las decisiones tomadas más allá de los sitios escolares. Esto revela que los maestros eran muy conscientes de que lo que pueden decir, hacer y cómo se relacionaban entre sí en su trabajo diario fue posible gracias a las condiciones del sitio, incluso cuando esas condiciones a menudo se desarrollaban e imponían a nivel político. En muchos

sentidos, la frustración por la recolección de datos se expresó en un sentido material-económico sobre el tiempo tomado, el tiempo perdido y el tiempo necesario, todo lo cual contribuyó a aumentar la presión sobre los maestros. Sin embargo, la lucha era mucho más que una cuestión de materialidad. Había una clara frustración con el hacer de la recolección de datos que carecía de un propósito o valor auténtico. Este es el meollo del asunto: las tensiones sociopolíticas se expresaron a través de la confusión de los maestros entre las prácticas que se les pedía que adoptaran y el beneficio o valor real de dichas prácticas.

Prácticas Desmoralizadoras basadas en Datos: “Es tan complicado, tan enrevesado y tan paralizante”

Dentro del contexto sociopolítico más amplio de auditoría (Power, 1997), responsabilidad (Lingard et al., 2016) y transformación en datos (Bradbury y Roberts-Holmes, 2018), las prácticas de los maestros en las escuelas involucraban una cantidad cada vez mayor de pruebas y recolección de datos. Ya sea durante los acontecimientos diarios en el aula o en eventos programados de pruebas previas y posteriores, los maestros estaban muy sintonizados con la necesidad de recopilar datos como evidencia del aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Esto dominaba sus prácticas, lo que llevaba a preocupaciones sobre los propósitos de dichos datos:

Creo que hay un énfasis excesivo en eso [datos]. Creo que se ha convertido en nuestro dios ante el que tenemos que inclinarnos y mostrar todo el tiempo los datos que estamos recopilando, y por lo tanto, el propósito se ha vuelto un poco turbio. (Jane, Profesora de Secundaria)

En un sentido sociopolítico, la “deificación de los datos” (Hardy y Lewis, 2017, p. 676) era evidente y constituía las prácticas transformadas en datos de los maestros sin siempre demostrar un significado para la tarea primaria de enseñar a los estudiantes. Esta confusión es indicativa de lo que Lyotard (1984) llama “las leyes de la contradicción”, las inconsistencias en los sistemas de control y rendimiento. Ball (2003) lo describe como un “aumento en el volumen de actividades de primer orden [...] requeridas por las demandas de la performatividad y los 'costos' en términos de tiempo y energía de las actividades de segundo orden, es decir, el trabajo de monitoreo y gestión del rendimiento” (p. 221). Involucrarse en tal trabajo performativo llevó tanto tiempo y energía, causando desmoralización a través de formas de angustia psicológica y tristeza:

[Las pruebas] Llevan tanto tiempo de enseñanza. Estoy triste por eso. Me gustaría tener más tiempo para enseñar y revisar que hacer pruebas todo el tiempo. ¡Probando, probando, probando para ver dónde están!... ¿Por qué necesitamos tantos datos?... Puedo entender la necesidad de alguna manera, pero una gran parte de mí dice: “Estoy tan triste de tener que pasar tanto tiempo probando cuando puedo estar enseñando más o revisando esto más”. Más tiempo enseñando, menos en hojas de cálculo de Excel, que de todos modos me vuelven loca. (Cheyenne, Maestra de Primaria Temprana)

Aquí, el “costo personal y psicológico” (Ball, 2003, p. 221) de un régimen de pruebas intensificado quedó evidenciado a través de la expresión de tristeza de Cheyenne. El proliferante hacer de las pruebas restringió su enseñanza, y aunque eso la hacía sentir “triste”, nuevos haceres de datos, como la entrada en “hojas de cálculo de Excel”, la estaban volviendo “loca”. Tales actividades nuevas y excesivas pruebas provocaron una posición interrogativa agravada, ya que preguntó: “¿Por qué necesitamos tantos datos?”. Incrustada aquí hay una tensión entre lo que ella creía que era cierto de su trabajo como maestra (enseñar a los niños) y su desilusión por la arquitectura de las pruebas

que había restringido el trabajo significativo de enseñanza que tanto anhelaba hacer. La evidencia de desmoralización también se reveló a través de la realización de prácticas performativas que estaban restringiendo las prácticas más auténticas y educativas de los maestros en el aula, ya que estaban ocupados con una miríada de formas de recolección de datos. El resultado fue estrés y ansiedad:

Cómo me afecta [la recolección de datos] como maestra es que me genera mucho estrés, seré muy honesta, muy, muy estresada. Hasta el punto en que realmente he considerado no ser maestra, porque la carga de trabajo es simplemente ridícula.... Me dan migrañas, me dan dolores de cabeza tremendos, especialmente alrededor de la época de las boletas de calificaciones, porque tienes que completar toda esta evaluación. (Lisa, Maestra de Primaria Superior)

A medida que esta maestra ilustraba las formas en que su salud física y mental se veían afectadas debido a la creciente carga de trabajo en relación con las prácticas de datos y evaluación, sostenemos que esto va más allá de las nociones tradicionales de “agotamiento” que a menudo caracterizan discursivamente la preocupación y la insatisfacción de los maestros. Como describe Santoro (2018), a través de la lente del agotamiento, el maestro como individuo puede resolver sus problemas e inquietudes. Es decir, la experiencia de estrés, agotamiento y similares se debe a la propia falta de recursos y posibilidades personales del maestro. Sin embargo, la desmoralización (Santoro, 2018) refleja la influencia de condiciones más amplias. La teoría de las arquitecturas de práctica (Kemmis et al., 2014) permite la revelación de las condiciones culturales-discursivas, materiales-económicas y sociopolíticas más amplias que contribuyen a tales preocupaciones. El gran volumen de datos a recolectar reflejaba las condiciones materiales-económicas, mientras que el enfoque constante en los datos reflejaba los arreglos culturales-discursivos. En todo momento, la presión para recopilar dichos datos y la sensación de que se sentía de alto riesgo reflejaba las condiciones sociopolíticas que priorizaban la recolección de ciertos tipos de datos y cómo esta era una actividad compleja y de alto riesgo:

Se siente de alto riesgo.... Siento que es tan complicado y tan enrevesado, y es tan paralizante que la gente simplemente está paralizada por la ansiedad y el agotamiento.... Creo que todas estas cosas comienzan con las mejores intenciones, pero no piensan en el impacto humano de todas sus decisiones. Entonces, alguien en una oficina dice: “Necesitamos demostrar que los niños están haciendo lo que los maestros dicen que están haciendo, así que necesitamos tener alguna evaluación que lo demuestre”. Y luego eso gotea. (Jane, Profesora de Secundaria)

Aquí vemos los efectos de los sistemas de responsabilidad en forma de datos y evaluación enfocados en los maestros, habiendo “roto la puerta del aula, obligando a los maestros a responder de maneras en las que no lo habían hecho anteriormente” (Anagnostopoulos et al., 2013, p. 4). A medida que los discursos políticos educativos más amplios ahora se centran predominantemente en la “mayor medición del aprendizaje” (Hardy, 2017, p. 194), así como en la dependencia de los datos para informar la reforma educativa y la práctica (Hardy y Lewis, 2017), las prácticas de los maestros fueron presionadas de diversas maneras.

No solo hubo una carga material-económica de evaluaciones “complicadas... enrevesadas y... paralizantes” (con una poderosa impresión afectiva), sino que también hubo una creciente presión sociopolítica sobre los maestros para “demostrar” su trabajo y el de los estudiantes. Los maestros estaban sujetos a preocupaciones constantes de responsabilidad en condiciones de “alto riesgo”, todo lo cual causó ansiedad, baja moral y redujo el deseo de algunos maestros de asumir tareas adicionales:

Y te preguntas por qué los maestros se agotan, no tienen entusiasmo y la moral está baja. Entonces, las personas que suelen estar dispuestas a asumir cosas han estado diciendo que no y ciertas actividades no han estado sucediendo porque esas personas simplemente están diciendo: “No tengo tiempo”. (Kian, Profesor de Secundaria)

Tal ansiedad y resistencia reflejan una desmoralización más general. Los maestros no se estaban “agotando” de forma individual; más bien, los maestros, colectivamente, en cambio, estaban “perturbados por no estar contribuyendo a la educación de la manera que habían esperado” (Berliner, 2018, p. xi). A medida que los maestros se involucraban en los haceres de datos específicos dentro de sus cargas de trabajo intensificadas, se reconstituyó la naturaleza de las relaciones de los maestros. En un intercambio con una maestra principiante, esto fue evidente en cómo esta maestra estaba preocupada por cómo enfocarse en los datos y la charla constante sobre los datos estaban afectando la forma en que se relacionaba con sus estudiantes. Esto también afectó sus dichos y relaciones con colegas y su director:

Creo que hace que mi trabajo sea diez veces más estresante, porque estoy haciendo todo este trabajo y estoy estresada. El estrés viene de arriba. Estoy estresada, probablemente se lo transmito a los niños porque quiero que les vaya muy bien, y luego ellos también están estresados. Estoy estresada porque quiero tener buena imagen en la PLC³, y los directores quieren tener buena imagen cuando van a su reunión. Y el estrés simplemente se empuja hacia abajo y luego es demasiado.... ¡Dios mío, no hay suficiente tiempo en el día! Hay demasiado. Si solo hiciéramos experiencias de aprendizaje y menos presión por clavar estas evaluaciones, creo que todos serían mucho más felices. Personalmente, yo sería mucho más feliz. (Emily, Maestra de Primaria Inferior)

La creciente presión para rendir se desarrolló como un aumento de los haceres de datos. Específicamente, la desmoralización debido a la performatividad se reveló en el creciente hacer de (re)presentar datos de rendimiento académico de los estudiantes en las reuniones de la PLC para asegurarse de que el maestro “se vea bien”. La naturaleza interrelacionada de las prácticas era evidente aquí en que el hacer que el estudiante “clavara” la evaluación hizo que el maestro se “viera bien” en los dichos de la PLC, y a su vez, esto ayudó en el proceso sociopolítico de hacer que el director se “viera bien”. Sin embargo, esto estaba ocurriendo mientras se dejaban de lado experiencias de aprendizaje más educativas.

Tales prácticas revelan la especificidad dentro, por ejemplo, del argumento de Holloway et al. (2017) de que una “buena educación” ahora se define principalmente a través de “resultados medibles” (p. 5). Además, resalta el cambio cultural-discursivo de la “calidad de la enseñanza” a la “calidad del maestro” que garantiza medidas más estrechas y más reductivas del trabajo de los maestros (Mockler, 2013, p. 37). Como señala Mockler (2013), tales representaciones simplificadas del trabajo de los maestros crean las condiciones mediante las cuales se culpa a los maestros cuando los estudiantes “no cumplen con las medidas” (p. 37), o como dijo Emily, cuando los estudiantes no “clavan” la evaluación. En un sentido sociopolítico, las relaciones entre Emily y el equipo de liderazgo primario tenían una composición similar (presión para rendir, percibida o no) a la relación entre los miembros de los equipos de liderazgo escolar y aquellos ante quienes eran responsables, en

³ *Nota del Traductor:* Professional Learning Community. Las comunidades de aprendizaje profesional (PLC) son un enfoque de mejora escolar donde grupos de maestros trabajan en colaboración a nivel escolar para mejorar los resultados de los estudiantes. Las escuelas de comunidades de aprendizaje profesional (PLC) parten de una idea simple: los estudiantes aprenden más cuando sus maestros trabajan juntos.

el contexto de Queensland, Directores Regionales Adjuntos en varias oficinas regionales ubicadas en todo el estado. La naturaleza desmoralizante de la presión descendente para rendir es una indicación importante de cómo el discurso y las condiciones de las políticas se desarrollan en las escuelas, no solo a través de los impactos materiales y afectivos en los maestros, sino también en los estudiantes. Las prácticas transformadas en datos desmoralizaron a los maestros al aumentar el estrés y la presión para rendir mientras restringían su capacidad para involucrar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje más educativas.

Desmoralización y Escolarización Destripada: “La educación ya no se trata del niño completo”

Los actuales sistemas de responsabilidad en la educación se centran ampliamente en los datos, con implicaciones significativas para la reforma, los recursos y las responsabilidades dentro de los sistemas educativos nacionales (Holloway et al., 2017). Los datos también se utilizan como una forma para que los responsables políticos, las escuelas, los medios de comunicación y el público en general monitoreen el rendimiento de las escuelas y cómo pueden mejorar en nombre de la transparencia y la responsabilidad (Lingard y Sellar, 2013). De hecho, la calidad de la educación y el aprendizaje están casi totalmente asociados con la creciente proliferación de la medición y las pruebas, y a medida que las escuelas presionan para mejorar los estándares educativos y “enmascarar el fracaso” (Spina, 2017), los maestros experimentan crecientes “tensiones profesionales” (Dreher, 2012). Estas tensiones a menudo se centran en la creciente cuantificación de su trabajo (Hardy, 2019), el estrés relacionado (Spina, 2017), la creciente carga de trabajo y la falta de tiempo para una enseñanza y un aprendizaje de calidad (Wyn et al., 2014). Los maestros también expresaron un mayor sentido de desmoralización por las preocupaciones sobre el trato a los niños en este entorno más cuantificado y cosificado:

Ahora estamos enseñando con fines de datos, para mejorar los datos. Todo está impulsado por datos. Y eso, eso no es educación. No debería ser así. Se trata de los niños, porque en los datos, el niño que no escribiría, que no podía escribir, pero que ha empezado a escribir sigue saliendo como una D en los datos. Entonces, el apego emocional por la progresión no se evidencia en los datos. Es puramente clínico, es muy clínico, pasarlos de ABCD a C. Algunos niños neurológicamente nunca serán una C. Pero deben ser reconocidos por mejorar a la velocidad a la que están teniendo éxito. Y eso no se ve por ningún lado; tal vez en la boleta de calificaciones, cuando escribes un comentario sobre su progreso, o tienes a los padres para decir: “No podían hacer esto y ahora lo están haciendo”. No hay suficiente contacto humano con los datos. (Harriet, Maestra de Primaria Superior)

Los mecanismos de performatividad no solo se interponen en el “trabajo educativo” de los maestros, sino que también están reconstituyendo lo que es el “trabajo escolar real” (Ball, 2016, p. 1054), cultivando un profundo sentido de disonancia para los maestros mientras lidian con las prácticas transformadas en datos que constituyen gran parte de su trabajo y desplazan sus valores y conocimientos profesionales. Como señalan Clutterbuck et al. (2021), los procesos de recolección de datos “no capturan la complejidad y la naturaleza multifacética de las actividades, prácticas y personalidad de los estudiantes” (p. 1). La especificidad de esto es descrita por Harriet como una falta de “apego emocional” y “contacto humano con los datos” que, en términos culturales-discursivos, significa que los maestros no pueden capturar y representar el aprendizaje de los estudiantes a través de medios más centrados en el estudiante y holísticos, con implicaciones para las características afectivas de las relaciones maestro-alumno. Esto se debe a condiciones sociopolíticas

más amplias que priorizan concepciones más performativas de los datos, en lugar de responsabilidades más auténticas (Hardy, 2021). Esto tiene impactos significativos en las condiciones materiales-económicas y el hacer asociado de la evaluación, que ahora es un proceso más clínico. A pesar de esto, todavía había una sensación de voluntad de usar datos en la práctica y una aceptación general de que el compromiso con los datos se había convertido en una parte pertinente y persistente del trabajo de los maestros, incluso cuando los maestros expresaron sus frustraciones con las limitaciones de las prácticas transformadas en datos para educar al niño completo. Si bien esto es indicativo del “giro posperformativo” que ve la normalización de dichos procesos, a través del cual los maestros se “reconcilian” con las “técnicas performativas” (Frostenson y Englund, 2020, p. 708), sostenemos que esta “reconciliación” solo era evidente cuando las condiciones de la práctica aún permitían un sentido de prácticas de enseñanza y evaluación educativas y auténticas. Al escribir sobre la transformación en datos en la educación primaria y de la primera infancia, Bradbury y Roberts-Holmes (2018) descubrieron que a pesar de la gran incomodidad entre los educadores en relación con el uso de datos, continuaron participando en dicho trabajo. Si bien esto a menudo se hacía con un sentido de “aceptación y cumplimiento a regañadientes” (Selwyn, 2018, p. 736), los maestros y líderes también trabajaron para “limitar el daño” de la cultura de las pruebas a través de una selección cuidadosa y estratégica de las líneas de base de evaluación y los mandatos de políticas/prácticas (Bradbury y Roberts-Holmes, 2018, p. 99).

Los maestros de nuestro estudio también demostraron una autonomía similar y una “apropiación” (Hardy, 2013) de las lógicas de enumeración/cuantificación de su trabajo (Hardy, 2014; Spina, 2017), al tiempo que expresaban su preocupación por que su experiencia profesional se marginara en favor de tecnologías de datos y evaluación reductivas; de hecho, tales tensiones continúan siendo evidentes, incluso cuando estas se identificaron en investigaciones anteriores (Hardy, 2013, 2014). En el fondo, esta es una crítica de las condiciones sociopolíticas y culturales-discursivas subsiguientes que están restringiendo la capacidad de los maestros para capturar un aprendizaje estudiantil más auténtico. Esto revela lo que Braun y Maguire (2018) llaman un “rechazo basado en valores” (p. 441) de tales condiciones de práctica performativa.

Sin embargo, si bien los maestros a menudo impugnaban el impacto de las prácticas transformadas en datos en prácticas de enseñanza y aprendizaje más auténticas y significativas, continuaron trabajando dentro de tales condiciones. Santoro (2018) argumenta que la desmoralización es el resultado de la frustración por parte de los maestros cuando no pueden promulgar los valores que sirven como motivación para su trabajo. Esto fue particularmente cierto en cuanto a la disonancia en relación con el aprendizaje necesario, holístico y el bienestar de los estudiantes:

La educación ya no se trata del niño completo. Está impulsado por datos, por lo que los niños que son buenos en teatro y los niños que son buenos hablando solo tienen una pequeña ventana de oportunidad para mostrar su habilidad. Solo una pequeña ventana. Y es una pena. (Harriet, Maestra de Primaria Superior)

Surgió una compleja red de nuevos y compartidos dichos basados en datos (formas de pensar y entender), haceres (modos de acción) y relaciones (formas de relacionarse), restringiendo la capacidad de los maestros para enseñar de maneras más educativas y moralmente orientadas en un contexto más amplio de una cultura de cuidado, particularmente para los más marginados (Lynch et al., 2009). Se planteó la preocupación por el hacer de un aprendizaje “superficial”, “rozando la superficie” como resultado de prácticas de datos y evaluación intensificadas y reductivas. Los “datos” estaban restringiendo la capacidad de enseñar al “niño como un todo: emocional, social y académicamente”. Esto incluía en relación con la capacidad limitada para permitir la toma de riesgos

por parte de los estudiantes. Esto habla de ideas de “mitigación de riesgos” a nivel macro, por lo que el objetivo de los responsables políticos y reformadores de la educación es cada vez más apoyar un sistema educativo que sea seguro, sólido y predecible a través de medios de reducción de riesgos (Biesta, 2016) y a través de una “vigilancia e intervención considerable” (Hardy, 2013, p. 375). Además, reducir el riesgo en la educación significa crear condiciones que den como resultado la mejor “ecuación de entrada-salida” posible en relación con el rendimiento de estudiantes, maestros y escuelas (Lingard, 2011). Tales condiciones políticas más amplias se están desarrollando en un sentido micro en las prácticas de maestros y estudiantes en el aula, ya que se restringe la capacidad y la libertad de maestros y estudiantes para arriesgarse con su enseñanza y aprendizaje en favor de prácticas más rígidas y transformadas en datos, donde los dichos se centran en lo que se puede enseñar explícitamente (entrada) y los haceres enfatizan lo que se puede medir y (re)presentar cuidadosamente (salida). Esto es indicativo de cómo las condiciones y prácticas políticas más amplias se reflejan a nivel micro/de aula. También hay una verdadera represión del proceso y el progreso del aprendizaje de los estudiantes, y de la experiencia profesional y la discreción de los maestros, una realidad que también atenúa la alegría de enseñar y actúa contra la clase de “reculturización” necesaria para devolver la alegría de la educación tanto a los estudiantes como a los maestros. (cf. Hibbert et al., 2018):

Creo que se ha ido mucha de la alegría y la diversión de enseñar... para mí se siente como si los estuviéramos moliendo [a los estudiantes], ¿sabes? Profundizando más y más y más en algo y luego “Bien, sigamos adelante, sigamos adelante”. Lo cual cuando pienso en cómo solía enseñar... había mucho más contenido divertido y creo que simplemente asumíamos que los niños aprenderían independientemente, y que no era gran cosa... así que no necesitábamos mantener funcionando todo el tiempo este enorme molino de datos. [...] Y creo que le ha quitado la alegría de enseñar y la alegría de aprender, porque es tan aburrido y apagado, y está tan sobreexplotado. [...] Y creo que los grandes perdedores han sido los niños. (Jane, Profesora de Secundaria)

Las reflexiones de Jane sobre “profundizar más y más” ilustran prácticas de datos intensas, que priorizan la adquisición de habilidades y conocimientos específicos para las pruebas, que en esencia son transitorios y de ritmo acelerado. Esto fue evidente tanto en Evergreen Primary como en Mainview Secondary, donde las estrategias para las prácticas de enseñanza reflejaban dichos que indicaban haceres estrechos y reductivos, que también afectaban las relaciones del personal y los estudiantes al restringir experiencias de aprendizaje divertidas y alegres. Algunos ejemplos de tales dichos y haceres incluían “escritura a demanda”, “frenesí de cinco minutos”, “desarrollar resistencia para la escritura”, “pasos rápidos”, “mentales de matemáticas diarias”, “profundizar”, “revisar lo básico”, por nombrar algunos. Ahora hay un léxico completamente nuevo que habla de la necesidad material-económica de prácticas de enseñanza y aprendizaje rápidas, rápidas, enfocadas e intensivas como resultado de la presión para “aumentar” los datos de rendimiento académico de los estudiantes:

Pedí al personal que utilizara los datos disponibles en *OneSchool* sobre sus estudiantes, sus resultados en NAPLAN sobre su prueba anterior y les pedí que encontrarán las primeras 20 preguntas más o menos, que son las más fáciles, que identificaran tres conceptos matemáticos con los que toda la clase tuvo dificultades, que miraran los conceptos y luego durante el semestre, enseñar eso. Pensé que si podíamos conseguir “más tres” para cada niño, eso en realidad haría un gran aumento en los datos. (Stan, Equipo de Liderazgo de Secundaria)

Además, los efectos desmoralizadores de mantener un “enorme molino de datos” son evidentes en la represión del posterior aprendizaje más alegre con contenido educativo y divertido que involucra a los estudiantes de manera auténtica y significativa. Las “objeciones de conciencia” de los maestros fueron en última instancia en relación con los impactos que sus prácticas cambiadas tuvieron en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, la desmoralización se sintió más cuando se presenciaron los impactos en los estudiantes, los “grandes perdedores” en los entornos escolares transformados en datos.

Incrustada en esta discusión sobre la desmoralización en entornos transformados en datos, está la noción de “esquizofrenia estructural e individual de valores y propósitos” (Ball, 2003, p. 223), una lucha que desafía la “falta de autenticidad” o el “sin sentido” en los dichos, haceres y relaciones cotidianos de los maestros, dentro de condiciones políticas transformadas en datos y performativas donde “las creencias ya no son importantes: lo que cuenta es la producción” (Ball, 2003, p. 223). Las respuestas de los maestros a la forma en que el aprendizaje de los estudiantes se redujo a resultados y niveles medibles revelaron una conciencia de estas condiciones cambiantes cuando expresaron su frustración con lógicas cada vez más competitivas y comparativas que llegaron a caracterizar los dichos entre los miembros de los equipos de liderazgo escolar:

Fuimos reprendidos por una de las personas del equipo de liderazgo porque dijo: “Oh, ¿a cuántos niños has pasado de D a C?” Y dijimos “A ninguno. Porque son D”. [...] Y recibimos: “¡Oh, bueno, los otros niveles de grado lo han hecho mejor que tú!” Lo cual simplemente aniquila toda tu moral. Como, “Bueno, no has trabajado lo suficientemente duro, ¿verdad?” (Harriet, Maestra de Primaria Superior)

A medida que las presiones sociopolíticas, las condiciones materiales-económicas y los recursos culturales-discursivos cambian en respuesta a los procesos y prioridades de la transformación en datos, se transforma el trabajo de la enseñanza, con efectos perjudiciales sobre la moral de los maestros. Y esta transformación es diferente a la de otros tiempos. En 1932, Willard Waller escribió *The Sociology of Teaching*, en la que afirmaba que la escuela es un mundo social. Waller entendió que los seres humanos en las escuelas están enredados en redes interrelacionadas. Tal visión habla de ideas en torno a las “ecologías de prácticas” (Kemmis et al., 2014), por las cuales lo humano y lo no humano existen en el sitio de la práctica, junto con sus dichos, haceres y relaciones dentro de las condiciones culturales-discursivas, materiales- económicas y sociopolíticas; ninguna práctica puede ocurrir de forma aislada y cada práctica conduce a nuevas prácticas. De esta manera, las situaciones/condiciones sociales en las que se encuentran los maestros les imponen prácticas que constituyen su trabajo; el trabajo de ser maestro. Cuando Waller (1932) escribió que “la enseñanza le hace algo a quienes enseñan” (p. 375), estaba pidiendo una reflexión considerada sobre lo que la enseñanza le hacía a los maestros. Su postura de que “la enseñanza hace al maestro” revela un profundo sentido de la naturaleza encarnada de la enseñanza como práctica. Al mismo tiempo, Waller (1932) también argumentó que “los maestros introspectivos conocen los cambios que se han producido en ellos mismos” (p. 375). Los maestros presentados en este documento eran muy conscientes de cómo sus prácticas estaban cambiando en relación con lo que se esperaba de ellos y de sus estudiantes, y de cómo esos cambios en la práctica estaban cambiando lo que se interpretaba como posible en nombre de la educación tal como se entendía en entornos escolares. Los maestros reportados aquí parecían ser introspectivamente conscientes de que el cambio también se estaba produciendo dentro de ellos, como se evidencia en el impacto afectivo de las prácticas cambiantes; esto incluía signos claros de desmoralización. A pesar de esto, había una sensación de que incluso a la luz de tal tensión profesional y personal ante la intensificación de la transformación en datos, su responsabilidad profesional se mantenía.

La Devaluación de los Juicios Profesionales de los Maestros sobre el Aprendizaje y el Rendimiento de los Estudiantes

Incluso cuando los maestros mantuvieron un sentido de integridad en este contexto de creciente desmoralización, no hay duda de que la reforma educativa generalizada marcada por diversos modos de performatividad, responsabilidad y gobernanza, estaban reorganizando y reorientando los roles de los maestros y sus identidades personales y profesionales. Brass y Holloway (2021) argumentan que los “valores orientados a la profesión en la educación” están siendo reemplazados por “valores comerciales, de mercado y gerenciales”, cuyo resultado es un cambio en la “autoridad profesional” otorgada a los educadores (p. 519). Dentro de este panorama y dada la dependencia de la supuesta “objetividad” de los datos “enumerables” de las nuevas tecnologías basadas en datos (Williamson y Piattoeva, 2019), los juicios profesionales de los maestros sobre el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes están siendo devaluados. En las últimas décadas, el movimiento cada vez más intenso hacia la “práctica basada en la evidencia” también se ha considerado que “degrada la práctica” debido al “enfoque resuelto en resultados o productos medibles a expensas de muchas de las otras características de las prácticas” (Kemmis, 2010, p. 159). Es importante destacar que Kemmis advierte que a través de su “celo por medir la práctica” la “visión basada en la evidencia hace que la práctica sea casi irreconocible desde la perspectiva de los profesionales cuya intención, valores y compromisos son cruciales en el desempeño de su trabajo” (Kemmis, 2010, p. 159). Esta visión del maestro como técnico ahora prevalece dentro del discurso social y político actual. Dentro de tales condiciones sociopolíticas, Biesta (2015) argumenta que la visión de un maestro como un “factor” se ajusta al discurso dominante de que el rendimiento escolar puede mejorarse si este “factor” se vuelve más “efectivo” y “eficiente”. Es importante destacar que Biesta (2015) nos recuerda que este “factor” es en realidad un ser humano y un profesional de la educación, un profesional que tiene un “margen de juicio y discreción [que] con demasiada frecuencia se olvida” (Biesta, 2015, p. 75). Tales presiones han ejercido y siguen ejerciendo influencia.

Dentro de Evergreen Primary y Mainview Secondary, se evidenciaron condiciones específicas que devalúan el trabajo de los maestros en los dichos/charlas de los equipos de liderazgo escolar y de la oficina regional sobre la necesidad de centrarse firmemente en mejorar el aprendizaje de los estudiantes en comparación con puntos de referencia medibles. Los maestros a menudo fueron explícitos en la denigración de su propia comprensión y juicio del aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, particularmente en comparación con diversos modos de “evidencia sólida” de formas más estandarizadas de datos y evaluación (Daliri-Ngametua et al., 2021, p. 3). Una devaluación del juicio profesional de los maestros fue evidente en lo que se consideraron disparidades entre la evaluación de los maestros sobre el trabajo en clase de los estudiantes y los datos de NAPLAN, datos derivados de una serie de pruebas estandarizadas para determinar las capacidades de alfabetización y aritmética de los estudiantes en los años 3, 5, 7 y 9 en el contexto australiano:

Nuestros datos de A a E no coinciden con nuestros datos de NAPLAN; nos lo dicen todo el tiempo. Quieren que seamos más y más indulgentes [...] Es una devaluación... devalúa a todos nosotros porque tenemos que discutir. (Marg, Maestra de Primaria Superior)

El cuestionamiento que surgió en este espacio en disputa devaluó el juicio profesional de los maestros, incluso cuando se consideraron no válidos e inconfiables tales datos de pruebas estandarizadas (como cuando los estudiantes adivinaban preguntas de opción múltiple). Esencialmente, cuando se encontraron inconsistencias, se examinaron las evaluaciones formativas y

sumativas locales de los maestros, independientemente de otras influencias en juego. Con esto vinieron nuevas relaciones que incluían formas de autodefensa y autoduda, así como la expectativa de que los maestros tendrían que justificar sus elecciones con más evidencia o ceder ante evidencia contraria en forma de resultados estandarizados (NAPLAN):

He visto directores en el pasado decir: “Bueno, ¿por qué le estás dando a este chico una C cuando obtuvieron el equivalente a una B en NAPLAN?” (Mark, Maestro de Primaria Superior)

Luego comenzamos a mirar a los estudiantes menores y... se nos pedía que miráramos los datos de NAPLAN. Y decían: “Oh, el niño obtuvo una banda 5 en aritmética; ¿por qué está reprobando matemáticas?” (John, Equipo de Liderazgo Superior)

Aquí los maestros siempre recibían golpes por no coincidir los datos de A a E con nuestros datos de NAPLAN. Se nos pregunta: “¿Por qué nuestros datos de A a E no coinciden?” Se nos ha pedido que cambiemos las calificaciones para decir que están “trabajando”. Y si quisiéramos darle a alguien una E, tenemos que pedir permiso; tenemos que llevar a nuestros estudiantes de E a la oficina y obtener permiso para darles una E. Estudiantes D, tenemos que mostrarlo realmente y discutirlo mucho, porque tampoco les gusta. (Marg, Maestra de Primaria Superior)

La gran importancia otorgada a los datos estandarizados (NAPLAN) generó dudas en relación con los juicios profesionales de los maestros. Esta duda restringió las relaciones entre los maestros y los miembros del equipo de liderazgo, ya que se cuestionaba abiertamente la autonomía y el criterio de los maestros. El hacer de llevar cualquier calificación “E” al equipo de liderazgo para solicitar permiso para dar una calificación de E, devaluaba la capacidad de los maestros para tomar decisiones expertas sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. La forma en que también se les pedía a los maestros que cambiaran las calificaciones de los estudiantes, potencialmente como una forma de inflar el rendimiento de los estudiantes para que coincidiera con los datos de NAPLAN, fue una representación particularmente explícita de este desafío a los juicios de los maestros. En las reuniones de la PLC en Evergreen Primary, la noción de considerar en qué calificación está “trabajando” un estudiante se presentó en términos del potencial del estudiante y como un desafío a los modos de pensamiento deficitarios. Incluso cuando los miembros del equipo de liderazgo de primaria estaban alentando a los maestros a considerar siempre los descriptores de criterios de estándares más altos posibles en un esfuerzo por motivar a los estudiantes, dentro de contextos performativos y transformados en datos, esto se percibió como una forma de mejorar el rendimiento. Si bien la investigación ha ilustrado las presiones a las que está sometido el personal escolar para “manipular los datos” en relación con el propio NAPLAN (Thompson y Cook, 2014, p. 138), este estudio descubrió que la principal preocupación de los maestros eran datos locales verdaderos y precisos, lo que resultó en una frustración significativa frente a las comparaciones con datos de NAPLAN que se consideraban menos rigurosos.

Junto con estas tensiones sociopolíticas, los maestros encontraron formas de proteger su integridad profesional contra el cuestionamiento que surgió en relación con los datos de NAPLAN. Por ejemplo, un maestro se involucró en el hacer de la recolección de datos de observación durante las pruebas NAPLAN para recopilar evidencia que respaldara las calificaciones finales que les dio a sus estudiantes:

Tomo notas porque tengo padres que se me acercan y me dicen: “Disculpe, pero le ha dado a mi hijo una D en inglés, pero... en la de gramática y la de comprensión lectora [en NAPLAN] obtuvieron una banda 5 o 6”. “¡Bueno, eso es porque es de opción múltiple pura y terminaron en 15 minutos cuando la prueba es de 50 [minutos] a una hora!” [...] Siempre tomo notas para decir: “Este niño terminó en diez minutos; este niño llegó a la pregunta 12 en la marca de los últimos 5 minutos y luego adivinó el resto de las respuestas hasta la 35”. Así que definitivamente tomo notas. (Marg, Maestra de Primaria Superior)

Tales condiciones de responsabilidad se están moviendo más allá de las expectativas algo razonables de que los maestros necesiten proporcionar cuentas y justificación de su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, hacia un régimen de responsabilidad más reductivo que se ha incorporado en las disposiciones y prácticas continuas de los maestros; tales prácticas existen más allá de un evento específico y único (como una reunión anual de evaluación del desempeño) (Ranson, 2003).

La discreción profesional de los maestros también estaba en riesgo dado que tal cuestionamiento no se limitaba a las comparaciones con los datos de NAPLAN. La evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes por parte de los maestros a menudo se veía restringida debido a las limitaciones culturales-discursivas y materiales-económicas de las herramientas de evaluación/calificación que situaban el locus de autoridad dentro de las tecnologías de la herramienta de evaluación y no de la discreción del maestro:

Incluso si creo que ese niño vale la pena una A, pero al final del día solo producen una B, esos datos, esos datos de B son con los que los calificas. No si creo que pueden producir una A y que lo saben.... Realmente creo que si han hecho una mejor “reexpresión” [por ejemplo] de la semana 1 a la 7, entonces debería poder calificar esa reexpresión e ir, “Está bien, eso es lo que están obteniendo”. Porque quiero decir, algunos de estos niños, cuando llegan a la semana 7, están agotados; no producen su mejor trabajo... pero técnicamente tienes que usar esa evaluación. (Emily, Maestra de Primaria Inferior)

A veces, la calibración de las calificaciones formativas y sumativas en relación con los estándares de rendimiento devaluaba la experiencia y el juicio de los maestros. Este es un ejemplo de cómo se puede restringir la “capacidad de ejercer discreción profesional” de los maestros (Holloway, 2021, p. 27). Específicamente, en términos materiales-económicos, el hacer de la evaluación siempre estaba en relación con cierto período de tiempo. Esencialmente, había un tiempo para enseñar y un tiempo para evaluar, y esto era uniforme en toda la escuela. Como explicó Emily, su capacidad para capturar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes estaba restringida por la estipulación material-económica de informar solo sobre la evaluación de la semana siete que produjo el estudiante, incluso cuando ella sabía que el estudiante había producido un trabajo de mejor calidad en otros momentos. En este caso, no solo la evaluación del estudiante era discutiblemente inválida e injusta, sino que dadas tales condiciones materiales-económicas, el maestro no podía usar su propio criterio. Al favorecer información aparentemente “factual” sin complementarla con los juicios de valor de los maestros (Biesta, 2010), los datos medibles y la evaluación pueden carecer de significado, al igual que el papel del maestro:

Hasta cierto punto tenemos que hacer un juicio. Por ejemplo, tuve una estudiante, le di una C en su última boleta de calificaciones, porque en ese momento, ella era una C.

Iba a llegar al estándar⁴ para el final del año y sentí que lo que produjo era una C. Ahora, no ha avanzado pero tuve que usar mi juicio y ahora están diciendo: “Oh, bien, realmente deberías haberle dado una D”, pero dije en ese momento que, profesionalmente, sentí que era una C... Creo que existe este miedo de que si les das una C a mitad de año, y luego al final del año ahora son una D, “Oh, ¿por qué están retrocediendo?” Quiero decir, estaba en el límite, pero tomé una decisión. (Emily, Maestra de Primaria Inferior)

En este escenario, Emily usó su juicio profesional como maestra para “tomar una decisión” utilizando la información y las herramientas que tenía en ese momento; sin embargo, este juicio fue llevado a cuenta varios meses después por miembros del equipo de liderazgo escolar. La capacidad de esta maestra para evaluar el trabajo de los estudiantes de manera justa y efectiva se vio restringida por las limitaciones de las herramientas de calificación culturales-discursivas de A a E, así como por la restricción material-económica del tiempo (cuándo evaluar e informar). La naturaleza arbitraria de tales juicios significa que estos escenarios ocurren a menudo, particularmente dado que las puntuaciones de A a E no proporcionan información efectiva o “buena” sobre el rendimiento educativo de los estudiantes (O'Neill, 2013). Para lograr una evaluación y comunicación efectivas del aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, los maestros deben poder usar su experiencia y juicio profesional para proporcionar el valor y la razón necesarios, y para calificar y validar el uso de tales datos y herramientas de evaluación. En cambio, el juicio del maestro fue devaluado, lo que llevó a lo que se consideró una representación no válida de los datos y la descripción de que el estudiante estaba “retrocediendo” en su aprendizaje. Esto plantea la pregunta crítica de Biesta (2010) sobre “si estamos midiendo lo que pretendemos medir” (p. 13) y si no es así, ¿cómo puede enriquecer estos procesos la valoración del juicio del maestro? Dentro de tales condiciones, las concepciones de educación de calidad se reemplazan o se “confunden con” los supuestos indicadores de calidad, un proceso que viene ocurriendo desde hace algún tiempo (cf. Biesta, 2010, p. 13), dejando que estos últimos hablen por los primeros y en el proceso marginando los propios juicios de valor de los maestros:

Entonces, si te va muy mal en una prueba, pero le digo a mi jefe de departamento: “Sí, sé que no les fue tan bien, pero en clase son increíbles” y bla, bla, bla, me dirán: “Hmmm, eso está bien, pero necesitamos basarnos en esta evaluación”. Y te dirán: “No, puedes usar tu propio juicio”. Pero nunca se permite usar; tienes que justificar todo. (Jane, Profesora de Secundaria)

El poder y la autoridad sociopolíticos evidentes en las relaciones entre los maestros y los líderes escolares dentro de contextos más performativos pueden considerarse como una devaluación del juicio del maestro al tiempo que se deposita una mayor confianza en la evidencia de la pieza de evaluación. Además, dentro de la dimensión del espacio semántico, la comunicación y la comprensión del rendimiento de los estudiantes puede verse restringida a lo que se puede decir sobre la evidencia de evaluación específica. Sin el análisis rico y la aplicación de datos por parte de los maestros en contexto, los datos solo pueden “decir” tanto y solo pueden ser de utilidad limitada. También es problemático decirles a los maestros que pueden y deben usar su juicio profesional, cuando los recursos culturales-discursivos, las estipulaciones materiales-económicas y los

⁴ Los estándares para áreas clave de aprendizaje de los estudiantes describen lo que se espera que aprendan en cada año nivel según lo indicado en el Curriculum Australiano.

desequilibrios de poder y la desconfianza de los maestros actúan como restricciones sociopolíticas para limitar la realización de la agencia de los maestros en el contexto.

En muchas entrevistas con los maestros estaba claro que las perspectivas y prácticas en relación con el juicio profesional docente eran complejas y matizadas. Si bien algunos maestros expresaron la devaluación de su juicio profesional, también hubo evidencia que sugiere que los maestros estaban encontrando formas en las que su juicio profesional era invaluable, incluso cuando a veces se interpretaba como un “apoyo” a la evidencia proporcionada por formas más formalizadas de datos. y evaluación sumativa:

Los datos son valiosos porque respaldan tu juicio profesional. Así que me gusta dar un juicio profesional primero y luego asegurarme de que esté respaldado... (Melissa, Maestra de Primaria Superior)

Esto también es indicativo de las formas específicas en que las formas de datos son fundamentales para orientar la toma de decisiones (Hartong, 2019), a través del ensamblaje de lo humano y lo no humano (Hartong, 2018).

Conclusión: la Desaparición del Maestro

Nuestros hallazgos sacan a la luz los efectos perjudiciales de la transformación en datos sobre el trabajo de los maestros en el contexto de Queensland, su bienestar físico y emocional, así como su discreción y juicio profesional en relación con el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Este documento destacó las condiciones materiales-económicas, culturales-discursivas y sociopolíticas de la transformación en datos que han surgido de un período de reforma e inquietud educativa significativas en Queensland en el contexto de las críticas que surgieron de los resultados en 2008 en las pruebas NAPLAN originales. Esto fue particularmente evidente en las concepciones más performativas y reductivas de los datos en los sitios donde ocurría la escolarización, y los “dichos”, “haceres” y “relaciones” que son tanto reflexivos como productivos de estas condiciones. Argumentamos que dentro de las condiciones transformadas en datos y performativas, el trabajo de los maestros se está redefiniendo y disciplinando cada vez más, lo que resulta en una profesión cada vez más desmoralizada y devaluada. Podría argumentarse que, a través de tales procesos, y como resultado de esta desmoralización y devaluación, los propios maestros como tomadores de posición activos y agentivos en relación con su propio trabajo y el aprendizaje de sus estudiantes también están potencialmente “desapareciendo” del panorama educativo que debería darle a su práctica propósito y significado. A través del enfoque constante y destripador en varios modos de datos performativos y procesos de transformación en datos en general, la relación pedagógica de la enseñanza corre el riesgo de volverse “socialmente vacía” a medida que los maestros intentan trabajar y existir dentro de ámbitos de disonancia profesional y personal significativos. cognitivo. En la investigación presentada aquí, las objeciones palpables de malestar y conciencia de los maestros (Santoro, 2018) a menudo se expresaron junto con una sensación general de “aquiescencia” (Braun y Maguire, 2018) mientras experimentaban una gran tensión entre sus creencias y prácticas. Tal lucha por el alma misma de los maestros (Ball, 2003) estaba socavando la autonomía profesional y el profesionalismo de los maestros (Holloway y Brass, 2018). Los maestros también se involucraron con prácticas transformadas en datos incluso cuando no creían en su valor. Braun y Maguire (2018) llaman a esto una forma de “hacer sin creer” (p. 440) y, argumentaríamos, esta disonancia personal y profesional tiene un costo muy real y práctico. Tal disonancia solo era tolerable en la medida en que se sentía protegido el aprendizaje de los estudiantes, y esto no siempre era posible. Hemos argumentado que el valor limitado otorgado a las prácticas transformadas en datos reductivas a

menudo estaba relacionado con las estrictas y impuestas condiciones materiales-económicas, los recursos culturales-discursivos y las restricciones sociopolíticas que alejaban a los maestros de la enseñanza y a la enseñanza de la educación (Biesta, 2012). Por lo tanto, en estas circunstancias, la comprensión de la enseñanza como educativa y lo que significa ser maestro como educador está desapareciendo del panorama escolar y en su lugar está siendo reemplazada por nociones de resultados, datos y evidencia desprovistas de contexto, sin un telos educativo, “un sentido de propósito” (Biesta, 2012, p. 36). Como argumenta Biesta (2012), es este sentido de propósito en la educación el que depende de la persona del maestro como profesional “para hacer juicios sobre lo que es deseable en relación con los diferentes propósitos que enmarcan su práctica” (p. 36). En la actualidad, existe un “colapso” de la “distancia entre los maestros y el aparato de rendición de cuentas (Holloway y Brass, 2018, p. 380), un colapso que agobia la “esquizofrenia estructural e individual de valores y propósitos”, aumentando la “falta de autenticidad y sin sentido” (Ball, 2003, p. 223) en las experiencias cotidianas de los maestros. La “virtuosidad” de los maestros se ve posteriormente socavada, se devalúa su profesionalismo y se desmoraliza su identidad personal y profesional. Sin tal personalidad, podría argumentarse, nos quedamos no solo con una profesión desmoralizada y devaluada en general, sino con la desaparición misma del maestro.

Referencias

- Anagnostopoulos, D., Rutledge, S., & Jacobsen, R. (2013). *The infrastructure of accountability: Data use and the transformation of American education*. Harvard Education Press.
- Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8) 1046–1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>
- Baroutsis, A. (2016). Media accounts of school performance: Reinforcing dominant practices of accountability. *Journal of Education Policy*, 31(5), 567-582. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1145253>
- Berliner, D. C. (2018). Foreword. In D. A. Santoro, *Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay*. Harvard Education Press. [Kindle ed.].
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, G. J. J. (2015). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34, 229-243. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9454-z>
- Biesta, G. J. J. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Bradbury, A., & Roberts-Holmes, G. (2018). *The datafication of primary and early years education: Playing with numbers*. Routledge. <https://www.doi.org/10.1080/02680939.2018.1533714>
- Brass, J., & Holloway, J. (2021). Re-professionalizing teaching: The new professionalism in the United States. *Critical Studies in Education*, 62(4), 519-536. <https://www.doi.org/10.1080/17508487.2019.1579743>
- Braun, A., & Maguire, M. (2018). Doing without believing - enacting policy in the English primary school. *Critical Studies in Education*, 61(4), 433–447. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500384>

- Buchanan, R., & McPherson, A. (2019). Teachers and learners in a time of big data. *Journal of Philosophy in Schools*, 6(1), 26–43. <https://doi.org/10.21913/jps.v6i1.1566>
- Clutterbuck, J. (2020). Digital margins: Constituting and challenging inequity through data infrastructures in Queensland education, Australia. In D. L. Mulligan & P. A. Danaher (Eds.), *Researching within the educational margins* (pp. 95-110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48845-1_6
- Clutterbuck, J., Hardy, I., & Creagh, S. (2021). Data infrastructures as sites of preclusion and omission: The representation of students and schooling. *Journal of Education Policy*, 1-22. <https://www.doi.org/10.1080/02680939.2021.1972166>
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112. <https://www.doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>
- Daliri-Ngametua, R., Hardy, I., & Creagh, S. (2021). Data, performativity and the erosion of trust in teachers, *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.2002811>
- Dreher, K. (2012). Tests, testing times and literacy teaching. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 35(3), 334 – 352. <https://doi.org/10.3316/informit.793996412993767>
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 80-92. <https://www.doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Frostenson, M., & Englund, H. (2020). Teachers, performative techniques and professional values: hHow performativity becomes humanistic through interplay mechanisms. *Cambridge Journal of Education*, 50(6), 695-710. <https://www.doi.org/10.1080/0305764X.2020.1761943>
- Hardy, I. (2013). A logic of appropriation: Enacting national testing (NAPLAN) in Australia. *Journal of Education Policy*, 29(1), 1-18. <https://www.doi.org/10.1080/02680939.2013.782425>
- Hardy, I. (2014). A logic of enumeration: The nature and effects of national literacy and numeracy testing in Australia. *Journal of Education Policy*, 30(3), 335-362. <https://www.doi.org/10.1080/02680939.2014.945964>
- Hardy, I. (2015). Data, numbers and accountability: The complexity, nature and effects of data use in schools. *British Journal of Education Studies*, 63(4), 467-486. <https://www.doi.org/10.1080/00071005.2015.1066489>
- Hardy, I. (2017). Measuring, monitoring, and managing for productive learning? Australian insights into the enumeration of education. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(2), 192-208. <https://www.doi.org/10.7203/RASE.10.1.91350>
- Hardy, I. (2019). The quandary of quantification: Data, numbers and teachers' learning. *Journal of Education Policy*, 36(1), 44-63. <https://www.doi.org/10.1080/02680939.2019.1672211>
- Hardy, I. (2021). *School reform in an era of standardization: Authentic accountabilities*. Routledge.
- Hardy, I., & Lewis, S. (2017). The 'doublethink' of data: Educational performativity and the field of schooling practices. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), 671-685. <https://www.doi.org/10.1080/01425692.2016.1150155>
- Hartong, S. (2018). Towards a topological re-assembly of education policy? Observing the implementation of performance data infrastructures and 'Centers of Calculation' in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 134–150. <https://www.doi.org/10.1080/14767724.2017.1390665>
- Hartong, S. (2019). The transformation of state monitoring systems in Germany and the US: Relating the datafication and digitalization of education to the global education industry. In M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamisi & C. Thompson (Eds.), *Researching the global*

- education industry (pp. 157–180). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3_8
- Hibbert, K., Roger, S., Bates, P., Hellerman, K., Ott, M., & Rodger, M. (2018). What would it take to bring joy back into the lives of teachers and students? In S. Cherkowski & K. Walker (Eds.), *Perspectives on flourishing in schools* (pp. 37-52). Lexington Books.
- Hogan, A. (2021). Financialisation of schooling in Australia through private debt: A case study of Edstart. *The Australian Educational Researcher*, 1-17.
<https://doi.org/10.1007/s13384-021-00470-8>
- Holloway, J. (2021). Teaching in times of turbulence: Metrics, standards and alignment in teacher policy. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-33-4814-1>
- Holloway, J., & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: The terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), 361-382.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1372636>
- Holloway, J., Sørensen, T. B., & Verger, A. (2017). Global perspectives on high-stakes teacher accountability policies: An introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 25(85), 1-18.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3325>
- Keddie, A. (2014). ‘It’s like Spiderman... with great power comes great responsibility’: School autonomy, school context and the audit culture. *School Leadership & Management*, 34(5), 502–517. <http://doi.org/10.1080/13632434.2014.938040>
- Kemmis, S. (2010). What is professional practice? Recognising and respecting diversity in understandings of practice. In C. Kaner (Ed.), *Elaborating professionalism. innovation and change in professional education* (Vol. 5, pp. 139-165). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-2605-7_8
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the the cultural, social and material conditions for practice. In P. S. P. Salo, & S. Kemmis (Eds.), *Enabling praxis: Challenges for education* (3rd ed., Vol. 1, pp. 37-64). Sense Publishers.
https://doi.org/10.1163/9789087903275_004
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Lewis, S., & Holloway, J. (2019). Datafying the teaching ‘profession’: Remaking the professional teacher in the image of data. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 35-51.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1441373>
- Lingard, B. (2011). Policy as numbers: Ac/counting for educational research. *Australian Educational Researcher*, 38, 355-382. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0041-9>
- Lingard, B., Martino, W., Rezai-Rashti, G., & Sellar, S. (2016). *Globalizing educational accountabilities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315885131>
- Lingard, B., & Sellar, S. (2013). ‘Catalyst data’: Perverse systemic effects of audit and accountability in Australian schooling. *Journal of Education Policy*, 28(5), 634-656.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2012.758815>
- Lupton, D., & Williamson, B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, 19(5), 780-794.
<https://doi.org/10.1177/1461444816686328>
- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care and injustice*. Palgrave-Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9780230245082>
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (Vol. 10). Manchester University Press. <https://doi.org/10.2307/1772278>

- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.) Sage.
- Mockler, N. (2013). Reporting the 'education revolution': MySchool.edu.au in the print media. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.698860>
- Mockler, N. (2020). Ten years of print media coverage of NAPLAN: A corpus-assisted assessment. *Australian Review of Applied Linguistics*, 43(2), 117-144. <https://doi.org/10.1075/ara1.19047.moc>
- O'Neill, O. (2013). Intelligent accountability in education. *Oxford Review of Education*, 39(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.764761>
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>
- Parker-Jenkins, M. (2018). Problematising ethnography and case study: Reflections on using ethnographic techniques and researcher positioning. *Ethnography and Education*, 13(1), 18-33. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1253028>
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberalism. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-80. <https://doi.org/10.1080/0268093032000124848>
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2017). The practice architectures of middle leading in early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(8), 2-20. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0032-z>
- Santoro, D. A. (2018). *Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay*. Harvard Education Press. [Kindle ed.].
- Sellar, S., & Gulson, K. N. (2021). Becoming information centric: The emergence of new cognitive infrastructures in education policy. *Journal of Education Policy*, 36(3), 309-326. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1678766>
- Selwyn, N. (2016). 'There's so much data': Exploring the realities of data-based school governance. *European Educational Research Journal*, 15(1), 54-68. <https://doi.org/10.1177/1474904115602909>
- Selwyn, N. (2018). Data points: Exploring data-driven reforms of education. *British Journal of Sociology of Education*, 39(5), 733-741. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1469255>
- Spina, N. (2017). *The quantification of education and the reorganisation of teachers' work: An institutional ethnography* [Doctoral dissertation, Queensland University of Technology]. QUT ePrints. https://eprints.qut.edu.au/104977/1/Nerida_Spina_Thesis.pdf
- Thompson, G., & Cook, I. (2014). Manipulating the data: Teaching and NAPLAN in the control society. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 129-142. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.739472>
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1037/11443-000>
- Williamson, B., & Piattoeva, N. (2019). Objectivity as standardization in data-scientific education policy, technology and governance. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 64-76. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556215>
- Wyn, J., Turnbull, M., & Grimshaw, L. (2014). *The experience of education: The impacts of high-stakes testing on school students and their families - A qualitative study*. The Whitlam Institute.

Sobre los Autores

Rafaan Daliri-Ngametua

Universidad Católica Australiana

rafaan.daliri-ngametua@acu.edu.au

<http://orcid.org/0000-0002-0613-8284>

Rafaan Daliri-Ngametua es profesora de la Escuela Nacional de Educación de la Universidad Católica de Australia. Su doctorado, completado en 2022, se centra en la naturaleza y los efectos de la transformación en datos de la evaluación y el aprendizaje en las prácticas de estudiantes, maestros y escuelas en contextos de educación primaria y secundaria. Su enfoque de investigación actual y futuro se centra en políticas y gobernanza educativas, transformación en datos, trabajo docente, evaluación y voz estudiantil.

Ian Hardy

Universidad de Queensland

i.hardy@uq.edu.au

<http://orcid.org/0000-0002-8124-8766>

El Dr. Ian Hardy es profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Queensland, Australia. La investigación del Dr. Hardy se centra en políticas y política educativas, particularmente en relación con los procesos de globalización. La investigación actual y futura también incluye trabajo sobre la naturaleza y los efectos de los procesos de transformación en datos en entornos educativos nacionales e internacionales (Australia, Inglaterra, Singapur y Bangladesh). El Dr. Hardy se desempeña como Editor Asociado de *Australian Educational Researcher*.

Sobre los Editores de la Edición Especial

Meghan Stacey

UNSW Sydney

m.stacey@unsw.edu.au

<https://orcid.org/0000-0003-2192-9030>

Meghan Stacey es profesora titular de la Escuela de Educación de la Universidad de Nueva Gales del Sur (New South Wales), investigando en los campos de la sociología de la educación y la política educativa. Con un interés particular en los maestros, su investigación considera cómo se enmarca el trabajo de los maestros por la política, así como los efectos de dicha política para quienes trabajan con, dentro y contra ella.

Mihajla Gavin

Universidad de Tecnología de Sydney

mihajla.gavin@uts.edu.au

<https://orcid.org/0000-0001-6796-5198>

Mihajla Gavin es profesora de la Escuela de Negocios UTS. Su doctorado, completado en 2019, examinó cómo los sindicatos de maestros han respondido a la reforma educativa neoliberal. Su investigación actual se centra en la reestructuración del trabajo y las condiciones laborales de los docentes, la voz de los trabajadores y las mujeres y las relaciones laborales.

Jessica Gerrard

University of Melbourne

jessica.gerrard@unimelb.edu.au

<https://orcid.org/0000-0001-9011-6055>

Jessica Gerrard es profesora asociada de la Escuela de Posgrado en Educación de Melbourne. Jessica investiga las cambiantes formaciones y experiencias vividas de las desigualdades sociales en relación con la educación, el activismo, el trabajo y el desempleo. Trabaja en las disciplinas de sociología, historia y estudios de políticas con interés en metodologías y teorías críticas.

Anna Hogan

Universidad de Tecnología de Queensland

ar.hogan@qut.edu.au

<https://orcid.org/0000-0003-1934-2548>

Anna Hogan es investigadora principal en la Escuela de Formación Docente y Liderazgo de la Universidad Tecnológica de Queensland. Su investigación se centra en la privatización y comercialización de la educación. Actualmente trabaja en varios proyectos de investigación, que incluyen la investigación de la filantropía en la escolarización pública australiana, la privatización de la provisión escolar global y la intensificación del trabajo docente.

Jessica Holloway

Universidad Católica Australiana

jessica.holloway@acu.edu.au

<https://orcid.org/0000-0001-9267-3197>

Jessica Holloway es investigadora principal y becaria ARC DECRA en la Universidad Católica de Australia. Su investigación se basa en la teoría política y la sociología de las políticas para investigar: (1) cómo las métricas, los datos y las herramientas digitales producen nuevas condiciones, prácticas y subjetividades, especialmente en lo que respecta a los maestros y las escuelas, y (2) cómo se posiciona a los maestros y escuelas para responder a las necesidades evolutivas y emergentes de sus comunidades.

Traducción al Español

Traducido del original en Inglés por el Dr. Jose Fernandez-Calvo de la Fundación Wowlat (wowlat.org) para la Universidad Estatal de Arizona.

EDICION ESPECIAL
Docentes y Política Educativa: Mercados, Populismo y
(Im)Posibilidades de Resistencia

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Numero 102

19 de julio de 2022

ISSN 1068-2341



Este artículo puede ser copiado, exhibido, distribuido y adaptado, siempre que el/los autor(es) y los *archivos analíticos de políticas educativas* sean acreditados y la autoría original sea atribuida, las modificaciones sean identificadas y la misma licencia CC se aplique a la obra derivada. Más detalles sobre la licencia Creative Commons pueden encontrarse en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Los *archivos analíticos de políticas educativas* son publicados por la Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Los artículos que aparecen en AAPE están 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 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).
Sobre el Consejo Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para errores y sugerencias, contactar a Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>)

X - Twitter @epaa_aape