

¿Qué significa ser un buen profesor? Navegando
a través de la producción discursiva
relativa a la idea del buen profesor

Felipe Portocarrero O'Phelan

PUCP-UCL

fsportocarrero@pucp.pe

Recibido: 15-05-2018

Aprobado: 08-01-2019

¿Qué significa ser un buen profesor? Navegando a través de la producción discursiva relativa a la idea del buen profesor

Resumen

La presente investigación plantea la exploración de la vasta producción discursiva alrededor de la idea del “buen profesor” en el contexto inglés. Habiendo identificado tres capas de análisis —que, además, representan tres niveles del discurso—, el objetivo es proponer una visión comprensiva de los diferentes elementos discursivos que constituyen al “buen profesor” o, mejor dicho, aquellos elementos a partir de los cuales se construye la idea de “buen profesor”. Así, basándonos en las políticas educativas gubernamentales inglesas, literatura didáctica (manuales), investigación académica y crítica, y los testimonios de profesores, podremos observar la multiplicidad de discursos, dispositivos retóricos y percepciones que los diversos actores que participan en la construcción de la idea de un “buen profesor” expresan, y, con mayor énfasis, en las diversas perspectivas que los propios profesores tienen de su propia práctica profesional. Esta aproximación nos permite entender la complejidad de la interacción y los cálculos que los profesores deben incorporar y poner en operación al momento de “encarnar” las políticas oficiales y las diferentes tecnologías utilizadas por las políticas —y por quienes las diseñan e implementan— y discursos oficiales para persuadir, coacer y someter a los profesores bajo sus directivas.

Palabras clave: Discurso, poder, conocimiento, resistencia, práctica pedagógica

What does it mean to be a good teacher? Navigating through the discursive production around the idea of a good teacher

Abstract

This study is an exploratory journey through the discursive production around the idea of a “good teacher” in England. Drawing upon governmental educational policy, practice-based literature, critical research, and teachers’ testimonies, the aim is to pose a comprehensive approach towards the multiplicity of discourses, rhetorical devices, and teacher’s insights of their professional practice. This approach will also help in understanding the complex interplay and calculation that teachers need to put in operation when enacting official policy, and the different technologies used by official policy and discourse, to persuade, coerce and subject teachers to its mandates. We will also observe how critical research plays an important role in the task of making visible problematic elements of educational policy, that are often silenced by the governmental discursive production, and how this works as an instance of resistance. Finally, we will observe how policy and research converges and coexists in the teachers’ own practice and lives.

Introducción

El presente artículo reseña la investigación realizada para la tesis del mismo nombre y explora la amplia producción discursiva alrededor de la idea del “buen profesor” en el contexto propuesto por el sistema educativo inglés. Para tal propósito, se identificaron tres capas de análisis —que, además, representan tres niveles del discurso—, cuyo objetivo es proponer una visión comprensiva de los diferentes elementos discursivos que confluyen en la formulación de los estándares del “buen profesor” o, mejor dicho, aquellos elementos a partir de los cuales la idea de “buen profesor” está construida. Partiendo del análisis de las políticas educativas gubernamentales inglesas y transitando por los aportes provistos por la literatura didáctica (manuales), investigación académica y crítica, y los testimonios de profesores, podremos observar la multiplicidad de discursos, dispositivos retóricos y las percepciones que los diversos actores que participan en la construcción de la idea de un buen profesor expresan. Además, el abordaje de estos insumos nos permitirá indagar en las diversas perspectivas que los propios profesores tienen de su propia práctica profesional.

Esta aproximación permite comprender la complejidad en la interacción y los cálculos que los profesores deben poner en operación al momento de “encarnar” y encarar las políticas oficiales y las diferentes tecnologías utilizadas por estas políticas —y por quienes las diseñan e implementan— y discursos oficiales para persuadir, coacer, convencer o someter a los profesores bajo sus directivas, estándares y exigencias. Esta interacción y los discursos que produce pueden identificarse como un primer nivel discursivo a analizar. En un segundo nivel, se puede observar la manera en la que la investigación académica y crítica desempeña un papel fundamental en la tarea de hacer visibles los elementos problemáticos y contradictorios de las políticas educativas, que usualmente son silenciados y marginados de la producción discursiva gubernamental. La investigación y la crítica se manifiestan, así, como una instancia de resistencia frente al poder oficial. En el tercer y último nivel, el análisis de los testimonios de los profesores nos revela la manera en que el carácter imperativo de las políticas educativas y las tensiones identificadas por la investigación crítica conviven en su práctica diaria.

En resumen, el análisis realizado se plantea en tres instancias/niveles: a) el discurso oficial materializado en los estándares de calidad docente¹, las políticas públicas² y la literatura didáctica³; b) el discurso de la “resistencia”, representado por la investigación y la reflexión crítica desde la academia; y c) el discurso expresado por los profesores en sus reflexiones sobre la idea del buen profesor y las vicisitudes de su profesión. A partir de la exploración de los elementos

-
1. En inglés, el término es “*teachers’ standards*”.
 2. En inglés, estas son denominadas “*White Papers*”.
 3. En inglés, esta es referida como “*practice-based literature*”.

más llamativos de cada ámbito de producción discursiva, se ensayan las conclusiones de esta investigación, que proponen entender la subjetividad docente en contienda. Por un lado, el Estado, a través de la producción discursiva oficial —en sus distintas formas (políticas públicas, estándares de calidad)— impone la preeminencia de una determinada versión del “buen profesor” en la que prima una lógica instrumentalizadora en la que la cualidad “buen” o “buena” se identifica con la eficiencia, la competitividad y la orientación a resultados. Esta lógica —afín a los designios de una mentalidad empresarial— viene empaquetada en un discurso cuya retórica plantea un campo educativo en “crisis” como condición necesaria y suficiente para hacer prevalecer su visión, y que, además, se vale de elementos discursivos ajenos al propio —como los conceptos de justicia social y equidad— para enfatizar aún más su posición. Por si fuera poco, desde el sector privado, se suma un actor más en la hemorragia discursiva oficial, que toma la forma de manuales y literatura didáctica y accesible. Al igual que los estándares oficiales, estos discursos pueden ser representados como tecnologías de poder y del yo, articuladas con el fin de transformar las identidades de los docentes y dirigir las hacia ficciones de superación que, en realidad, implican sometimiento.

Por otro lado, encontramos un frente de resistencia, reflexivo e inherente al poder. La investigación académica, y particularmente la que se establece como una instancia crítica de las instituciones sociales, permite la visibilización de aquellos discursos incómodos para las pretensiones oficiales, que, marginados y silenciados, ocultan dimensiones de la realidad en la que se desenvuelven las subjetividades de los docentes. Estos discursos, en muchos casos, denuncian los abusos de una lógica que impone prácticas perversas para su desarrollo personal y humano. El círculo se cierra con, quizás, el actor más importante de todo este enredo: los docentes. Ellas y ellos son, finalmente, los que encarnan las exigencias oficiales frente a su práctica, los que navegan por las múltiples facetas de su vida intentando encontrar un equilibrio que permita satisfacer a un resto de preocupados actores. Sus identidades pasan por procesos de reinención con el propósito de adaptarse a un conjunto de estándares que pueden resultarles ajenos. Ellas y ellos nos revelan los mecanismos que desarrollan para poder sobrevivir.

Consideraciones teóricas

La indagación teórica en torno a la idea de buen profesor propone tomar como elementos centrales a los conceptos de *poder*, *conocimiento* y *discurso*, sin la pretensión de dar una definición o determinación de estos. En ese sentido, el concepto de *poder* es trabajado a la luz de las reflexiones propuestas por Michel Foucault (1972, 1978, 1991, 2008), referidas a las instancias, operaciones, tecnologías y consecuencias del *poder*, y cómo, a través del *conocimiento* (la imposición e instrumentalización de este), se despliegan “tecnologías del yo” como instancias de formación y transformación de las actitudes y pensamientos del

sujeto. Asimismo, se trabaja el concepto de *discurso* a partir de los aportes de Foucault y de Norman Fairclough (2010), entendiéndose las múltiples variantes y significaciones que este adquiere al momento de manifestarse socialmente, incluido su carácter maleable y altamente manipulable.

Estos tres conceptos interactúan en las instancias de producción de las ideas relativas a las buenas prácticas docentes, lo que genera la necesidad de analizar los diversos discursos que dialogan y discuten este problema. Las investigaciones de Alex Moore (2004) permiten dilucidar de manera articulada cuáles son estos discursos —el profesor competente/efectivo, el profesor reflexivo y el profesor carismático—, cómo operan y qué trascendencia adquiere cada uno en un contexto de “crisis” de la educación a nivel internacional, asunto que abordaré más adelante. Otro concepto importante por tratar es el de *performatividad*⁴, su relevancia para el discurso oficial sobre el “buen profesor”, y su interpretación como una tecnología y una cultura, a partir de las observaciones de Stephen J. Ball (1993, 2003) al respecto.

Consideraciones metodológicas

Los tres niveles del discurso analizados exigen, a su vez, variedad al momento de ser abordados metodológicamente. Por lo tanto, el enfoque metodológico utilizado para esta investigación se caracteriza por poner en diálogo distintos enfoques cualitativos con la intención de que puedan complementarse. Este enfoque se conoce como métodos mixtos. En la primera parte, para el análisis de los documentos oficiales y de la literatura didáctica —el discurso oficial—, se utilizaron dos herramientas metodológicas: análisis crítico del discurso (CDA)⁵ y análisis retórico⁶. La primera se empleó para develar los elementos reiterativos y el orden del discurso propuesto; y la segunda, para extraer los dispositivos retóricos dispuestos para persuadir a los diversos actores. La segunda sección se enfoca en articular las discusiones en torno a las limitaciones y estrategias de poder puestas en operación en el discurso oficial. Estas discusiones son recogidas en la vasta producción académica relacionada con este tema, por lo que no se utiliza metodología alguna en esta sección más que la revisión de la literatura pertinente y la articulación de una narrativa común. Finalmente, la tercera parte aborda las narrativas de los profesores a través de un trabajo de campo a pequeña escala, que recogió los testimonios de tres profesores de

4. En inglés, se utiliza el término “*performativity*”.

5. En inglés, es conocido como *Critical Discourse Analysis*. Dicho análisis se basa en los aportes de Foucault y Fairclough en esta materia, analizando tanto los elementos que determinan ciertas regularidades y direcciones en el discurso, como sus propiedades relacionales y posibles efectos.

6. En inglés, se denomina *Rhetorical Analysis*. A partir de las consideraciones de Edwards et al. (2004), se entiende que los discursos recurren a mecanismos retóricos con la pretensión de persuadir e influenciar a determinadas audiencias.

secundaria de escuelas públicas de la ciudad de Londres. La metodología utilizada para las entrevistas se basó en una variante del modelo de Entrevista Profunda Ligeramente Estructurada⁷ de Tom Wengraf (2001) llamado “pregunta individual dirigida a inducir narrativa”⁸, y complementado con el método biográfico-narrativo-interpretativo⁹. Para analizar las narrativas producidas, se recurrió al enfoque de análisis narrativo¹⁰. El propósito de utilizar estas variantes de entrevista y análisis apunta a brindar al entrevistado la mayor libertad para construir una narrativa personal frente a, en este caso, la pregunta “¿qué significa ser un buen profesor?”, y evitar el exceso en las intervenciones por parte del entrevistador. Asimismo, se tomaron en cuenta los aspectos éticos relacionados con el trabajo de campo: se obtuvo el consentimiento informado firmado por cada uno de los participantes para la grabación, el análisis y la publicación de sus testimonios. Además, cada uno recibió una copia de la investigación y los audios que registran su participación en las entrevistas.

El “buen profesor” desde la perspectiva “oficial”

Esta primera sección explora la producción discursiva “oficial” referida al perfil del “buen” profesor, que pone en relación el discurso promovido por el Estado inglés con un corpus literario compuesto de manuales que reproducen el discurso “oficial”. Para tal fin, es necesario entender a qué nos referimos cuando hablamos de lo “oficial”. De acuerdo con la *Enciclopedia de Estudios Curriculares*¹¹, el conocimiento “oficial” es, en primera instancia, el contenido académico explícito que los estudiantes deben aprender, junto con “conocimiento social implícito” que “contextualiza” el contenido académico. Además, “representa el contenido académico que aquellos con el poder de decidir lo que las sucesivas generaciones deberían entender como importante”, y, por lo tanto, se trata de un asunto de “valores y normas dominantes” (Gershon, 2010, p. 619). Se entiende, en ese sentido, que aquello —discursos, currículos, decretos— que recibe el carácter de “oficial” responde al criterio de las instancias e individuos que se constituyen como el grupo dominante, y que, necesariamente, establecen un régimen normativo que selecciona determinados elementos al mismo tiempo que margina otros. De esta manera, se configura una tradición selectiva que incorpora “contenido académico y social que resulta importante para el grupo dominante, cuyo poder le permite construir conocimiento a su propia medida” (Gershon, 2010, p. 619). Para la tarea de explorar la idea de buen profesor

7. En inglés, este tipo de entrevistas se denomina “*Lightly Structured Depth Interview*”.

8. El término en inglés es “*Single Question Aimed to Induce Narrative*”.

9. Este método es denominado “*Biographic-Narrative-Interpretative Method*” en inglés.

10. En inglés, este enfoque es conocido como “*Narrative Analysis Approach*”.

11. El nombre en inglés es *Encyclopaedia of Curriculum Studies*.

desde la perspectiva oficial, es pertinente escharbar en las prácticas discursivas y retóricas de aquellos con el poder de informar y definir políticas que eventualmente derivarán en marcos de acción y regulación para la práctica docente.

La metodología por utilizar —como ya se mencionó— comprende el trabajo complementario entre el CDA y el análisis retórico sobre tres documentos oficiales del Department for Education del Estado inglés: *The Importance of Teaching* (de ahora en adelante, TIT, 2010), *Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies* (en adelante, TS, 2012) y *Educational Excellence Everywhere* (en adelante, EEE, 2016). Asimismo, se utilizan las mismas herramientas para el análisis de la literatura didáctica, la cual reproduce y, desde luego, difunde y disemina el discurso oficial. Dicha literatura comprende dos textos producidos por la misma casa editora¹² y son escritos por la misma autora, Jackie Beere: *The practically perfect teacher* (en adelante, TPPT, 2014) y *The perfect OFSTED lesson* (en adelante, TPOL, 2010). Foucault, Fairclough y Moore conforman la base teórica para el análisis propuesto. Este último contribuye con esta investigación a partir de un texto fundamental, *El buen profesor: discursos dominantes en la profesión y formación docentes*¹³ (2004).

La importancia del contexto

Resulta de suma importancia tener conocimiento del contexto en el que se desarrolla el trabajo propuesto. Los documentos analizados están comprendidos dentro del período 2010-2016, en que hubo dos actores determinantes para el desarrollo de las políticas educativas británicas: Michael Gove, miembro del Parlamento del partido conservador y secretario de Estado para la educación desde el 2010 hasta el 2014, y Nicky Morgan, también miembro del Parlamento del partido conservador y la sucesora de Gove hasta el momento en que se realizaba esta investigación. Es importante recalcar que el análisis de los documentos no sigue el orden cronológico de su aparición, pero sí rescata aquellas regularidades y reiteraciones que estos materiales revelan. Además, cabe señalar que los TS suponen la materialización de las expectativas propuestas en TIT (2010) y reiteradas en EEE (2016).

Antes de abordar las particularidades del contexto, cabe introducir los conceptos de discurso y de retórica que emplearemos. Habiendo entendido la idea de *conocimiento oficial*, es preciso entender cómo aquel deviene en *discurso oficial*. Fairclough (2010) define discurso como “(a) un generador de significados como elemento del proceso social, (b) el lenguaje asociado con un campo o práctica social particular y (c) una manera de construir aspectos del mundo asociados con una perspectiva social particular” (p. 230). Además,

12. La casa editora es Crown House Publishing.

13. La publicación en inglés se titula *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teaching education*.

este autor plantea que el CDA tiene tres propiedades básicas: “es relacional, es dialéctico, y es transdisciplinario” (2010, p. 3). Este tipo de análisis se enfoca en las relaciones sociales y las “relaciones entre relaciones”, entendiendo que el discurso es

él mismo un complejo set de relaciones incluyendo relaciones de comunicación entre personas que hablan, escriben y, en diferentes maneras, se comunican entre ellos [...] relaciones entre eventos comunicativos concretos [...] y “objetos” discursivos más complejos y duraderos (con sus propias relaciones complejas) como los lenguajes, los discursos y los géneros. (Fairclough, 2010, p. 3)

Así, se entiende que el discurso oficial cumple con las características mencionadas, produciendo un discurso que genera significados que se construyen socialmente por una diversidad de actores, directamente asociado con el campo de la educación y el subcampo específico de la identidad docente, y que está vinculado a la visión que cierto grupo busca introducir desde una determinada posición de poder, a saber, el Estado.

Asimismo, en *Arqueología del conocimiento*, Foucault (1972) define a las formaciones discursivas de la siguiente manera:

Cuando uno puede describir, entre un número de declaraciones, tal sistema de dispersión; cuando, entre objetos, tipos de declaración, conceptos o elecciones temáticas, uno puede definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones y funcionamientos, transformaciones); diremos, por conveniencia, que estamos lidiando con una *formación discursiva*. (p. 38)

El filósofo francés resalta un aspecto importante relacionado con la construcción social de los discursos: “en toda sociedad, la producción es, en un tiempo, controlada, seleccionada, organizada y redistribuida de acuerdo con un cierto número de procedimientos” (Foucault, 1972, p. 216). Esta afirmación alude explícitamente a las operaciones del poder y sus múltiples manifestaciones, no solo como operaciones de disciplina, represión o control, sino también como mecanismos de resistencia y producción de nuevos discursos.

En el caso del concepto de retórica y análisis retórico, Edwards et al. (2004), recurriendo al Diccionario de Oxford, define retórica como “el arte de usar el lenguaje para persuadir o influenciar a otros” (p. 3), que se afirma como un vehículo discursivo, un modo de elaborar el discurso. Consecuentemente, el análisis retórico es “convencionalmente pensado como el estudio de las maneras en que intentamos persuadir o influenciar en nuestras prácticas discursivas y textuales” (Edwards et al., 2004, p. 3). Dicha herramienta, en este caso puntual, nos permite indagar en las estrategias discursivas y retóricas utilizadas por las instancias oficiales para comunicar su discurso oficial sobre las prácticas docentes, y cuáles son aquellas que configuran al “buen profesor”.

Volviendo a la descripción contexto, afirmamos que, como menciona Becky Francis (2015), se trata de una coyuntura caracterizada por “discursos que consideran el sistema educativo en crisis” y al “Reino Unido como quedando marginado frente a otras naciones” (p. 442). Esta idea de que el sistema educativo está en crisis es mencionada tanto en TIT como en EEE al momento de introducir sus discursos, lo cual no es coincidencia, pues, como menciona Edwards et al. (2004), “las narrativas de crisis generan la necesidad de actuar políticamente, casi sin importar el peso de la evidencia y el análisis de todos aquellos involucrados” (p. 259). El devenir de esta narrativa y de la conmoción que genera es lo que hemos llamado “la idea de crisis”, que, a su vez, se constituye como un “orden del discurso”, “una configuración de discursos articulados en una manera particular” (Chiapello y Fairclough, 2010, p. 259). No obstante, la idea de crisis también se puede entender como un mecanismo retórico, como una metáfora creada para “influir la percepción e interpretación” (Edwards et al., 2004, p. 24). Sea entendida como un “orden del discurso” o como una herramienta retórica, la idea de crisis en la educación ha copado casi la totalidad de las discusiones y, sobre todo, aquellas ocurridas en el ámbito de las políticas educativas.

A partir de este orden, se introducen otros elementos que se alinean con el poder retórico que la idea de crisis ejerce: la educación como motor del desarrollo económico, de la globalización, de la competitividad internacional. Por ejemplo, en TIT (2010), se menciona que, en el caso de Inglaterra, “lo que realmente importa es cómo nos está yendo en comparación con nuestra competencia internacional [...] la verdad es que actualmente estamos parados mientras otros nos pasan” (p. 3). En EEE (2016), se señala que “otros sistemas educativos —desde Shanghai y Singapur, hasta Polonia y Alemania— están mejorando más rápido” (p. 6). De la misma manera, mecanismos como las pruebas estandarizadas Pisa adquieren un valor casi incuestionable al momento de ponderar la calidad de los sistemas educativos. En ese marco, Auld y Morris (2014) mencionan que “manejando discursos sobre modernización y globalización interconectados y ambiguos, y fortalecidos por su asociación con la competitividad económica, las pruebas PISA han sido ampliamente aceptadas como «válidas» por aquellos que desarrollan las políticas públicas en el mundo «desarrollado»” (p.129).

Esta idea de crisis ha sido introducida en el ámbito educativo por el discurso neoliberal promulgado por el Gobierno británico desde el año 2010, en respuesta a la presión ejercida globalmente por mejorar los resultados en el desempeño de los sistemas educativos. Se ha manifestado en distintas construcciones discursivas: políticas públicas, educativas, económicas, comunicados de prensa, reportes, discursos públicos, etc. El discurso neoliberal ha logrado “colonizar” y “recontextualizar” aquellos otros discursos que se producían alrededor de la educación, usando sus elementos discursivos —como los conceptos de justicia social, inclusión, equidad— y buscando, a través de mecanismos retóricos, persuadir a aquellos individuos que se mantienen escépticos ante sus

argumentos. En este contexto, la idea del buen profesor es producida de acuerdo con los parámetros que el “orden del discurso” mencionado plantea. Al respecto, Fairclough (2010) señala que la recontextualización puede entenderse como teniendo un carácter ambivalente, por un lado, a través de la “colonización de un campo o institución por parte de otro ajeno” y, por otro, como “la apropiación de discursos «externos»” que, usualmente, se manifiestan como “la incorporación de discursos en estrategias puestas en práctica por grupos particulares o agentes sociales dentro del campo de recontextualización” (p. 233). El campo en el que se desarrolla el discurso neoliberal, que apunta a la productividad y competencia global teniendo a la educación como uno de los pilares, ha sido muy efectivo en colonizar el campo de la educación en general, recontextualizar su producción discursiva y apropiarse de elementos discursivos ajenos con la intención de persuadir.

Los documentos oficiales

De este contexto, se desprende la fijación del Estado británico con la performance y calidad docentes. Tanto en TIT como en EEE, esta preocupación es persistente y se ubica, en cierta medida, en la base de la problemática educacional en este país. En TIT, por ejemplo, se señala que

la evidencia alrededor del mundo nos muestra que el factor más importante al determinar la efectividad de un sistema educativo es la calidad de sus profesores [...] los mejores sistemas educativos eligen a los mejores académicamente para ser profesores, y los seleccionan cuidadosamente para asegurar que sólo se están contratando a aquellas personas que combinan las cualidades personales e intelectuales adecuadas. (Department for Education, 2010, p. 19)

En la misma línea, el EEE resalta la necesidad de revisar la mejor evidencia en prácticas docente y el hecho de que “ninguna escuela ni ningún sistema educativo puede ser mejor que sus profesores” (Department for Education, 2016, p. 45). Además, se reclama que el bajo rendimiento en las pruebas Pisa responde a una performance inadecuada de los y las profesoras. El “buen profesor” debe de ser de una determinada manera, homogénea, estandarizada. Así, aparecen los TS (2012), apuntando a desarrollar de manera sistemática un perfil bastante rígido del “buen profesor”.

No es difícil percibir en los TS una intención de profesionalización que apunta a fijar una serie de características que deben ser conseguidas por los profesores, pero, además, se produce (o reproduce) la articulación de ciertos discursos que se alinean con la intención mencionada. Edwards et al. (2004) plantea algunas variantes de estos discursos: “el experto técnico, el profesional competente y el profesional reflexivo” (p. 51). Moore (2004) sigue la misma línea que Edwards, pero en el registro educativo y agregando un discurso más: el profesor

efectivo/competente, el profesor reflexivo y el profesor carismático. El profesor efectivo/competente es aquel que

está entrenado en la adquisición de ciertas *competencias* relacionadas con aspectos del manejo de la clase, planeamiento a corto, mediano y largo plazo, desarrollar y compartir el conocimiento de la materia, y evaluar, registrar y reportar el trabajo del alumno – derivando en el logro de “estándares” prescritos, evaluables y (presumiblemente) adquiridos para toda la vida. (Moore, 2004, pp. 3-4)

Sobre el discurso del profesor reflexivo, Moore (2004) —citando a Goodson y Walker (1991, p. xii)— señala que este “reconoce [...] la «desordenada complejidad del salón de clases» [...] Es un discurso que le da pleno reconocimiento al «rol central que juegan las personas en el proceso educativo y en los sistemas educativos»” (p. 103). Finalmente, el discurso del profesor carismático refleja una práctica empática y cargada de afecto, centrada en el estudiante y en un proceso de aprendizaje exento de disrupciones autoritarias.

A partir de la lectura y análisis de los TS, se aprecia la preeminencia de dos discursos: el discurso del profesor competente con ciertos componentes del profesor reflexivo y, en menor medida (casi nula), del profesor carismático. Además, la manera como se plantean los TS responde a lo que Moore (2004) destaca como una “naturaleza típica de listado [...] en donde un gran nivel de universalidad es implícito”, pero, además, que “los ingredientes de la «buena enseñanza» pueden ser itemizados y que, sujetos a una adquisición apropiada, cualquiera puede ser un profesor efectivo” (p. 82). Todos los “ítems” presentados en los TS muestran una tendencia a la instrumentalización de la profesión docente, producto de la responsabilidad que el discurso oficial les atribuye en la tarea de mejorar la educación en Inglaterra, y que supone una presión inmensa al estar los TS sujetos al enorme aparato de inspección de la calidad educativa: Office for Standards in Education (Ofsted). Aunque quisiera indagar en las particularidades de los TS, me veo restringido por motivos de espacio, pero vale la pena, en primer lugar, mencionar algunos detalles.

Por ejemplo, para responder a la pregunta “¿Para qué son los estándares?”, los TS señalan que estos “definen el mínimo nivel de práctica esperado de los practicantes y profesores desde el momento en que adquieren las calificaciones requeridas” (Department for Education, 2011-13, p. 3). De este modo, desde el inicio, exponen pretensiones prescriptivas. Estas prescripciones, como se mencionó, toman la forma de ítems compilados en una lista que reduce la variedad y contingencia de las situaciones que toman lugar en el espacio de la práctica docente. Un ejemplo de esto son las “acciones” que los profesores “deben” poner en práctica para considerarse “buenos”:

1. Promover altas expectativas que inspiren, motiven y reten a los estudiantes.
2. Promover el buen progreso y buenos resultados de parte de los estudiantes.

3. Demostrar buen manejo de la materia y del currículo.
4. Planear y realizar lecciones bien estructuradas.
5. Adaptar la enseñanza para responder a las fortalezas y necesidades de todos los pupilos.
6. Hacer un uso adecuado y preciso de la evaluación
7. Manejar el comportamiento de los alumnos de manera efectiva para asegurar un aprendizaje bueno y seguro.
8. Satisfacer responsabilidades profesionales extensivas. (Department for Education, 2011-13, p. 10)

Otro elemento peculiar que vale la pena señalar es la reiteración —reflejada en los estándares— de la palabra “demostrar”, mediante la cual se precisa que los profesores deben estar en la capacidad de “demostrar” continuamente que sus capacidades se alinean con aquellas que los estándares proponen. Esta reiteración puede entenderse como una muestra de la cultura de “rendición de cuentas” a la que se ven sometidos los profesores bajo las exigencias de los estándares oficiales. Como bien señala Bates (2007), “si cantidades significativas de dinero son gastadas en la educación, parece perfectamente razonable que aquellas instituciones que gastan ese dinero sean sujetas a una rendición de cuentas del estado de su calidad y su desempeño” (p. 129). Esta lógica institucional se extiende a toda la estructura educativa. Como último detalle, es trascendente percibir el carácter imperativo —frente a la posibilidad de un discurso exhortativo— del lenguaje usado en los TS, en el que se asocia de manera directa el éxito en la carrera docente con el cumplimiento incontestable de los estándares planteados.

La literatura didáctica

A los TS y a los documentos oficiales se les suma un elemento más, la literatura didáctica, ya no “oficial” en sentido estricto, pero que sí funciona como un medio que reproduce su discurso. Los textos mencionados anteriormente, TPPT y TPOL, son algunos de los vehículos de la reproducción, pues proponen un lenguaje más didáctico y un enfoque práctico de aplicación incuestionada de los TS. Este complemento literario puede ser caracterizado como una “tecnología del yo” y, al mismo tiempo, como una “tecnología del poder”. Al respecto, Foucault (2008) menciona que las

tecnologías de poder [son] las que determinan el comportamiento de los sujetos, [y] los somete a ciertos tipos de fines o de dominación, y consisten en una objetualización/objetificación del sujeto; tecnologías del yo, que permite que los individuos lleven a cabo, por sus propios medios o por medio de otros, cierto número de operaciones sobre sus cuerpos y sus almas, pensamientos, comportamientos, o cualquier forma de ser, obteniendo una transformación de su yo, apuntando a obtener cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (p. 48)

A mi parecer, la retórica y los elementos considerados en los textos didácticos funcionan como variantes de las tecnologías mencionadas. El nombre de ambos textos ya indica este carácter transformador del sujeto: *The practically perfect teacher*¹⁴, y *The perfect Ofsted lesson*¹⁵. La aspiración a la “perfección” es sugerente en ese sentido transformador y de tránsito hacia una mejor práctica docente, un profesor “perfecto”. A esto se le suma la profusa recurrencia de citas y referencias a los documentos oficiales en ambos libros, lo que permite la posibilidad de entenderlos como una extensión del discurso oficial y como una elevación de su estatus al de una supuesta perfección: lo que dice el discurso oficial no solo es correcto, sino también es perfecto.

Uno puede entender la proliferación de este tipo de literatura trazando una analogía con lo descrito por Foucault en *Historia de la sexualidad, vol. I*, pero también siguiendo el orden del discurso de la idea de crisis. Sobre los discursos relacionados con el sexo, Foucault (1978) señala que, en el siglo XVIII,

había una incitación institucional de hablar sobre ello, y de hacerlo cada vez más y más; una determinación, de parte de las agencias de poder de escuchar que se hable de ello, y de general que se hable de ello a través de una articulación explícita y una acumulación de detalles si fin. (p. 18)

Dentro del marco de esta “incitación”, emergen los ejemplos de literatura didáctica mencionados como tecnologías que, al reproducir el discurso oficial, se posicionan como discursos subsidiarios que, sin embargo, tienen una utilidad invaluable para quien quiere transformar su práctica docente y adaptarse a las exigencias de la competencia por la excelencia.

Con respecto a los textos analizados en esta sección, cabe resaltar la sobrecogedora presencia del discurso del “profesor efectivo/competente”, el uso explícito de citas extraídas de los documentos “oficiales” (los TS, principalmente), el uso de testimonios de profesores para sentar prueba de los efectos beneficiosos de seguir las prescripciones de los textos como recurso retórico y persuasivo, y el modo de listado o de inventario que adquieren ambos textos en el desarrollo de su —si es que puede llamarse así— narrativa. En relación con ello, la introducción al TPO de Jackie Beere (2012) —autora de ambos textos— resulta muy ilustrativa:

Este libro ha sido escrito para ayudarte a lograr los mejores resultados cuando un observador o inspector oficial toca tu puerta. Sin embargo, esta guía también te ayudará a desarrollar tus técnicas de enseñanza y así convertirte en el gran profesor que quieres ser. (p. 1)

14. En español, se titularía “*El profesor prácticamente perfecto*” (traducción libre).

15. En español, el título sería “*La lección perfecta de acuerdo con Ofsted*” (traducción libre).

En la cita, se aprecia una dimensión práctica (“lograr los mejores resultados cuando un observador toca tu puerta”) y una dimensión más constructiva (“desarrollar tus técnicas de enseñanza”), que finaliza con un mensaje motivador —y, por qué no, persuasivo—: “convertirte en el gran profesor que quieres ser”. Quien lee este mensaje puede entender que el estar explícitamente alineado con lo que la idea oficial de “buen profesor” propone es el camino a tomar si es que se quiere lograr el éxito en su desempeño profesional.

Por lo tanto, el discurso oficial sobre el buen profesor está compuesto por una variedad de elementos que surgen, en principio, como respuesta a un contexto. A través de estos elementos, se propone un orden del discurso —la idea de crisis—, bajo el cual se articula el resto de la producción discursiva. Así, el discurso oficial invade, “coloniza” y “recontextualiza” campos que se mantenían, si se quiere, inmunes, como el de la educación. Asimismo, se apropia de elementos discursivos ajenos; produce discursos en distintas formas —estándares, políticas públicas, manuales y guías, noticias—; establece como oficial el discurso y sus dispositivos; empodera un determinado discurso al mismo tiempo que silencia otros; e impone el discurso a través del carácter imperativo y prescriptivo de sus consideraciones. Si no te adaptas, corres el riesgo de perecer.

¿Qué es aquello que no se dice?

Este segundo capítulo debe ser concebido como una bisagra que permite articular el análisis de los documentos “oficiales” con los testimonios de los profesores. Justamente, lo que la investigación académica permite observar son aquellos elementos discursivos, informativos y problemáticos que el discurso oficial decide (in)visibilizar en su intención de persuadir e imponer un determinado criterio de acción y control de la profesión docente. La investigación y la crítica funcionan como plataformas para la ponderación juiciosa al momento de abordar los beneficios o limitaciones de la producción discursiva en un determinado campo, sea esta la oficial o la independiente (científica). Por eso, esta investigación considera el espacio en el que se produce conocimiento y reflexión crítica, desde la academia o desde *think tanks*, como un espacio de resistencia, de diálogo y discusión con el/los poder(es) y discurso(s) dominante(s). Justamente, el silenciamiento de determinados discursos, posturas y críticas permite la emergencia de un espacio propicio para su reflexión y divulgación.

En ese sentido, resulta pertinente definir algunos conceptos. En primer lugar, Foucault (1978) nos encamina en la comprensión del concepto de poder:

[...] el poder debe ser entendido, en primera instancia, como la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes en la esfera en la que estas operan, y que constituyen su propia organización; como el proceso que a través luchas y confrontaciones incesantes, transforma, fortalece o revierte estas relaciones de fuerza; como el soporte en el cual estas relaciones de

fuerza se encuentran unas con otras, formando así una cadena o sistema, o, por el contrario, las disyuntivas y contradicciones que las aíslan a unas de otras; y, finalmente, como las *estrategias en las que estas relaciones de fuerza ocurren, y cuyo diseño general o cristalización institucional está encarnado en el aparato del estado, en la formulación de la ley, y en la variedad de hegemonías sociales* (pp. 92-93 [el énfasis es propio]).

Puede, entonces, asociarse esta significación —o significaciones— con lo que hemos planteado como discurso oficial en torno a la idea de buen profesor, sobre todo, aquella sección resaltada en que se explicita el carácter estratégico del poder y su materialización en las instituciones de Estado y sus operaciones. Dado que “donde hay poder, hay resistencia y, sin embargo, o, consecuentemente, esta resistencia nunca está en una posición de exterioridad frente al poder” (Foucault, 1978, p. 95), la investigación crítica se vuelve una instancia, un territorio de resistencia. Otra interesante reflexión del filósofo francés nos orienta en la crítica de la construcción de discursos oficiales, sobre los cuales nos recuerda que “debemos tratar de determinar las maneras de no-decir tales cosas, cómo esos que pueden y esos que no pueden hablar de ellas están distribuidos, qué tipo de discursos están autorizados o qué formas de discreción son requeridas en cada caso”, y que en ese ejercicio de levantar sospechas “no hay uno sino muchos silencios, y éstos son parte integral de las estrategias que subyacen y permean los discursos” (Foucault, 1978, p. 27).

Así, queda claro que el discurso oficial —incluida la literatura didáctica— supone una visión unilateral, prescriptiva y con poco margen para el cuestionamiento de un tema tan delicado como el de la calidad de la práctica docente. Por otra parte, el discurso de la investigación, a pesar de no estar exento de retórica y posible intencionalidad persuasiva, amplía los márgenes de comprensión del problema, provee de información, y abre espacios de discusión y debate. Ambos discursos producen un cierto tipo de conocimiento sobre una materia en común. Sin embargo, la existencia del discurso oficial es innegable, y también lo es el poder de su estatus ontológico dentro de los espacios inteligibles y materiales y de los individuos. Todos estos elementos se encuentran dentro de un contexto en el que “la disciplina nunca fue tan importante y tan valorada que en el momento en el que se volvió importante manejar [*manage*] a la población”, y en el que este manejo “implica el manejo de la población en sus profundidades y detalles” (Foucault, 1992, p. 102). El discurso oficial en torno a la idea de buen profesor es parte de aquel conocimiento oficial que permite la aparición de los mecanismos y estrategias que establecen aquella idea como la única posible, en una clara misión de las instancias oficiales por disciplinar y controlar un determinado campo de la actividad humana, en este caso, la enseñanza y la práctica docente.

Por otra parte, el discurso crítico de la resistencia entiende que, por ejemplo, “la subjetividad del profesor se construye dentro de una red de prácticas sociales infundidas de relaciones de poder” (Ball, Maguire, Braun y

Hoskins, 2011, p. 611) y, al mismo tiempo, “las subjetividades de los profesores se pueden considerar como encarnadas, múltiples, inestables, desiderativas y discursivamente constituidas, en vez de esencialistas, unitarias y racionalistas” (Vick y Martínez, 2011, p. 179). Parece existir un consenso entre los investigadores de que, en la arena de las políticas públicas claramente influenciadas por el discurso neoliberal, la performance y la productividad son más importantes que el desarrollo personal y que, además, persiste la compulsión por establecer “mediciones regulares y centralmente impuestas de los estudiantes, profesores, y performance escolar, a través de evaluaciones de gran interés” (Moore y Clarke, 2016, p. 666). Se puede observar la relación dialéctica que establecen poder y resistencia en un contexto en que subsisten las mismas preocupaciones. A estas ideas se suma la penetración de la lógica de la “performatividad”, concepto descrito por Ball (2003) de la siguiente manera:

Performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación que emplea juicios, comparaciones y exposición, como medios de incentivo, control, arrepentimiento y cambio –basados en recompensas y sanciones (materiales y simbólicas). Las performances (de sujetos individuales u organizaciones) sirven como medidas de productividad u output, o exhibiciones de “calidad” o “momentos” de promoción e inspección. Como tales, defienden, encapsulan o representan el valor, la calidad y la valoración de un individuo o una organización, dentro de un campo de enjuiciamiento. (p. 216)

La explicación de Ball nos permite establecer el vínculo entre el discurso oficial y sus mecanismos con la cultura o tecnología representada por la performatividad. El valor y la calidad de un profesor están sujetos a los criterios que la racionalidad de la performance propone, y que están regidos por los imperativos de eficiencia, productividad y éxito en los resultados. Esto produce una “lucha” en el campo de los juicios de valor y de reconocer quién tiene la autoridad para dictaminar qué es lo mejor en una práctica determinada. Ball aclara que “los profesores, como sujetos éticos, encuentran que sus valores son cuestionados por los terrores de la performatividad” (2003, p. 216).

Un segundo problema radica en el carácter imperativo de los estándares oficiales, asunto que mencionamos en la sección anterior. Sobre este problema, Ball señala que “produce, fundamentalmente, un sujeto pasivo de las políticas, un «profesional técnico» cuya práctica está determinada por los requerimientos de la performance y los resultados”, mientras que formaciones discursivas más exhortativas “permiten la emergencia de un sujeto activo frente a las políticas, un profesional más «auténtico», del cual se requiere juicio, originalidad y pasión” (Ball, 2011, p. 612-615). Al momento de poner en relación la intención imperativa en el discurso oficial con la penetración exacerbada de la lógica de la performatividad en la arena educativa, se produce lo que la investigación busca hacer visible y, en alguna medida, denunciar: la deshumanización de la

profesión docente en favor de una racionalidad que concibe al profesor como un instrumento que permite, sin discusión, la revolución educativa que, en este caso, necesita Inglaterra.

A partir de ello, el docente se vuelve el gran responsable del fracaso. Se genera una obsesión alrededor de la construcción discursiva oficial del “buen profesor” derivada y alineada con la compulsión por la performance, la competencia y la efectividad. Estos elementos terminan cegando a quienes se encargan de seleccionar, depurar y presentar la información en las políticas públicas, y les impide ver que los profesores son individuos —como cualquier otro— que también cargan marcas de edad, género, clase, raza y socialización y, por lo tanto, deben también lidiar con esta complejidad. La preeminencia del discurso oficial, orientado por el modelo del profesor competente/efectivo, hace caso omiso de esta complejidad, y se centra en desarrollar una fuerza de trabajo homogénea y claramente definida. Como bien señala Mockler (2011), “la identidad profesional de docente es formada y reformada a lo largo de la carrera y mediada por la interacción de dimensiones personales, profesionales y políticas” (p. 518). Desde esta lógica, las vidas de los docentes son “infinitamente más complejas que las evaluaciones de la labor docente basadas en el «rol» o función tales como aquellas inevitablemente insertadas en los estándares profesionales” (Mockler, 2011, p. 518).

Así, los profesores se vuelven “ontológicamente inseguros: inseguros de si están haciendo lo suficiente, haciendo lo correcto, haciendo lo mismo que otros, o mejor que otros, constantemente buscando mejorar, ser mejor, ser excelente” (Ball, 2003, p. 220). En esa misma línea, Moore y Clarke (2016) desarrollan la interesante y sugestiva idea del “optimismo cruel”¹⁶, la cual puede ser entendida como cuando

algo que uno desea es, en verdad, un obstáculo para tu prosperidad [...] situaciones en las que uno genera apego por ciertas esperanzas y aspiraciones en las que no sólo es muy probable que éstas no puedan ser satisfechas, sino que, además, el mantener este apego termina por generar efectos negativos y de constricción, en relación con la vida y el desarrollo de cada uno (p. 668).

Esa tradicional vocación de servicio asociada con la labor docente corre el riesgo de perderse dentro de las exigencias planteadas por las tecnologías desplegadas con miras a moldear la identidad de los docentes. Ahora bien, estos son algunos de los problemas que la investigación logra esclarecer, y que permiten la configuración de una perspectiva más consciente de los mecanismos que operan en los procesos de diseño e implementación de políticas educativas. Dichos mecanismos pueden llegar a ser perversos y peligrosos para una comprensión cabal de la importancia de esta profesión para el ámbito educativo.

16. En inglés, es denominado “*Cruel Optimism*”.

De vuelta al núcleo

Este capítulo es el producto de tres entrevistas realizadas a tres profesores de educación secundaria pública inglesa, dos mujeres y un hombre, de edades entre los veintiocho y treinta años. El criterio de selección de los entrevistados estuvo condicionado por temas de tiempo y distancia¹⁷. El propósito de las entrevistas es explorar sus percepciones, sentimientos y reflexiones sobre su práctica profesional, así como las diversas presiones que deben sortear a lo largo de su carrera, sean estatales, personales, de la escuela, de los padres o de los alumnos. La pregunta fue “¿Qué significa ser un «buen profesor»?”. A partir de esta, los entrevistados iniciaron la construcción de sus narrativas particulares, las cuales sirven de insumo para poder construir una narrativa común. Como se mencionó en las consideraciones metodológicas, la técnica de entrevista implica el uso de una sola pregunta para que el entrevistado desarrolle un discurso particular sin verse limitado por intervenciones del entrevistador. En todo caso, el entrevistador funciona como una suerte de memoria para que el entrevistado no pierda el hilo conductor de la narración. Además, para el análisis de las narrativas se utilizaron el método interpretativo-narrativo-biográfico y el método de análisis narrativo (Holloway y Freshwater, 2009). No está de más mencionar que cada participante firmó un documento de consentimiento informado para la realización de las entrevistas y, además, se ha empleado seudónimos para mantener el anonimato de cada colaborador.

Entre los colaboradores, se encuentra Alondra (28 años), bachiller en Religión e Historia, que se desempeña como profesora de Educación Religiosa y Preparación para la Vida Laboral con cinco años de experiencia en una escuela pública para alumnos con problemas de conducta¹⁸. La población de esta escuela está usualmente compuesta por estudiantes provenientes de la clase trabajadora. La segunda colaboradora fue Fernanda (29 años), profesora de Sociología y Psicología en una escuela pública secundaria en el sureste de Londres, en un área de clase acomodada. Fernanda cuenta con siete años de experiencia como profesora y es bachiller en Sociología. Por último, el tercer colaborador fue Aaron (30 años), profesor principal de Español en una escuela secundaria pública del “borough” de Ealing, un área de clase media. Aaron es bachiller en Español y ha ejercido la docencia por seis años. Es importante mencionar que los tres profesores son graduados de carreras que no son estrictamente la de Educación, sino de Humanidades y Ciencias Sociales, y que los tres cursaron el Certificado de Posgrado en Educación¹⁹.

17. Tenía cinco meses para terminar la tesis y mi centro de estudios me daba la oportunidad de interactuar con profesores de escuelas públicas de diferentes zonas de la ciudad de Londres.

18. En inglés, se les denomina “*Pupil Referral Unit*”.

19. El nombre original de este certificado es *Post-graduate Certificate in Education*.

El análisis de los testimonios nos permite establecer ciertos elementos recurrentes en la racionalidad de los profesores sobre lo que debe ser un “buen profesor”. La primera de estas peculiaridades responde a lo que, en los tres casos, llamaron “valores nucleares”²⁰. Estos valores se manifiestan desde “tener amor y pasión por la materia”, “un deseo genuino de tener un efecto positivo en los jóvenes”, hasta “tener personalidad y mostrarse como alguien real”. Estas referencias pueden englobarse bajo la categoría de “autenticidad”, una persona auténtica que se muestra tal como es. La empatía aparece como otra característica directamente asociada con la autenticidad, y que va de la mano con la intención de desarrollar buenas y sanas relaciones entre el profesor y sus alumnos, al mismo tiempo que se genera un entorno de respeto mutuo. Por ejemplo, Alondra menciona:

Bueno, uno debe [...] antes de que uno se meta en la rutina de ser un profesor, ¿sabes?, ser organizado o asegurarte de que tus registros estén completos o tener una buena relación con tus alumnos y ese tipo de cosas. Antes que cualquiera de esas cosas, tienes que —y va a sonar cliché— tener amor y pasión por tu materia, número uno, y, número dos, tener un deseo genuino de generar un impacto positivo en los jóvenes, pues sin esos dos elementos combinados podrás ser la profesora más organizada, trabajadora, atenta y súper mujer que una puede ser, pero para ser una buena profesora debes tener pasión y amor por tu materia y el deseo genuino de ayudar a los jóvenes.

Aaron nos ofrece una visión algo más pragmática en la que destacan dos elementos:

[Para] El buen profesor, como he mencionado, las cosas más importantes son tener personalidad y flexibilidad. Pienso que sin esas dos no serás capaz de relacionarte con los chicos o no serás capaz de ser exitoso en términos de —no en términos de tu carrera—, pero en términos de lograr que los estudiantes te respeten y se relacionen contigo.

Aaron vinculó las dos características mencionadas con la noción de autenticidad mencionada líneas arriba y con la idea de mostrarse “real”, en la misma medida en que Alondra refiere al “deseo genuino” por ayudar y tener un impacto positivo en las vidas de sus alumnos. Sin embargo, también reconoce que, al hablar de “ser organizado o asegurarte de que tus registros estén completos [...]”, está refiriéndose a la “rutina de ser un profesor”, aquello que se espera de él o ella, lo predeterminado. Esta noción podría ser interpretada como la actitud de alineamiento y conformidad con el discurso del profesor competente/eficiente/efectivo. Fernanda es aún más explícita: “[...] un buen

20. En inglés, son conocidos como “core values”.

profesor entiende a su estudiante, es empático y empatía es una de las habilidades más importantes a tener, el ver algo desde la perspectiva de tus estudiantes”. Añade, además:

[...] y ser un buen profesor implica que construyas una relación con tus alumnos y que puedas ser capaz de decirles “chicos, estoy muy resfriada así que tendremos una lección tranquila y usar nuestros libros de texto”. En mi opinión, eso refleja una buena enseñanza, porque has construido una relación en la que los jóvenes y tú trabajan juntos.

Cada uno de los entrevistados nos menciona elementos que, para cada uno, constituyen la base fundamental de su práctica. Si realizamos el ejercicio de comparar lo que ellos nos revelan con lo que los estándares oficiales y la literatura didáctica proponen, nos encontramos con un desfase entre las características que los profesores resaltan con las que los estándares y la idea oficial de “buen” profesor imponen. Como bien señala Moore (2004), esta apelación a la vocación, la autenticidad, la empatía, la flexibilidad da cuenta de una imagen en la que el profesor es más un “cuidador, educador, un ejemplo” (p. 53).

El segundo componente que llama la atención, y que también se reitera en los tres testimonios, es el del “balance”. Mockler (2011) nos recuerda que

el trabajo y la práctica profesional de los profesores está constituida a través y fuera de tres esferas: su experiencia personal, su contexto profesional y el ambiente político externo, dentro y a través de las cuales aspectos significativos de su labor son constituidos. (p. 520)

El profesor debe aprender a encontrar el equilibrio entre los diversos aspectos que condicionan su bienestar físico, emocional y laboral; esta última dimensión incluye los aspectos políticos de la profesión. El profesor debe negociar consigo mismo la forma a partir de la cual cada uno de los elementos de su subjetividad se erigen como prioridades. Estado, padres, estudiantes, escuelas y sus propias vidas personales entran en interacción en una dinámica que puede tornarse perversa si es que el “balance” no se encuentra y si es que la subjetividad del profesor no desarrolla la inclinación por “el cuidado de sí”. Tiene que llegar el momento en el que el profesor dice “suficiente”²¹ y entiende que sus responsabilidades tienen un límite. El testimonio de Fernanda es esclarecedor en ese sentido:

Algunas personas trabajarán hasta las 11 de la noche todos los días; perderán sus fines de semana. Yo no hago eso: yo trabajo durante horas haciendo mi trabajo y haciéndolo lo mejor que puedo, pero uno tiene que ser capaz, para ser un buen profesor, debes ser capaz de decir, tiene que haber un balance entre tu persona, y el Estado y lo que espera de ti, un

balance entre tú y tus estudiantes, y los padres. Y, luego, tienes que saber posicionarte para decir “está bien: suficiente es suficiente. He hecho todo lo que ha estado a mi alcance y no soy la única persona responsable aquí”.

Aaron también ofrece una perspectiva interesante:

Yo creo que [los profesores] se ponen esa presión, porque creen que, si no lo hacen, entonces el alumno no alcanza los resultados y se lo cargan [a sí mismos], se echan la culpa, es su error. Mientras que yo soy mucho más realista, pues he hecho todo lo que he podido. Si el alumno falla, entonces, en algún punto, va a tener que hacerse responsable, pero creo que actualmente no se enfoca mucha responsabilidad en el estudiante.

Las entrevistas nos permiten cerrar el círculo discursivo construido alrededor de la idea de buen profesor observando cómo las presiones estatales y las resistencias evidenciadas gracias a la investigación crítica conviven en la subjetividad e identidad de los profesores. Además, otro aspecto a resaltar reside en la distancia que existe entre los imperativos planteados en los TS, y las ideas que los mismos profesores expresan de su concepción de una “buena práctica”. Características como la autenticidad y la empatía no son consideradas como aporte válido en la configuración de estándares de calidad, a pesar de que en las narrativas analizadas se muestran como aspectos fundamentales a los que los profesores les dan la mayor valoración. Asimismo, la multiplicidad de presiones obliga a los profesores a encontrar un balance que articule lo emocional/psíquico, lo afectivo y lo físico. En los TS, no se hace mención alguna de las consideraciones que los docentes deberían tener consigo mismos en el ejercicio del “cuidado de sí”, pues el foco se concentra en la eficiencia y en los resultados, más allá de que, en el proceso, se puedan presentar diversas contingencias.

Conclusión(es)

- Existe una instancia de poder —el Estado— que se ha esmerado en imponer una visión sesgada y reducida de cómo debe ser el “buen profesor”, sometiéndola a las premisas de un discurso que se fundamenta en la penetración de la mentalidad empresarial en el ámbito de la escuela y en una retórica avasallante, que es capaz de usar elementos ajenos a su discurso con el fin de persuadir. El resultado es que el buen profesor puede asimilarse a la idea del “buen operario” o funcionario: eficiente, competente, competitivo y orientado a resultados. Todas estas características son fundamentales para el desarrollo de una educación que se encuentra “en crisis” y que seguirá en esta crisis hasta que los resultados no sean alcanzados, más allá de que la calidad de vida de quienes se ven, en gran parte, directamente afectados —los profesores— pueda verse comprometida.
- Existe un complemento a esta instancia, que asume una función de reproducción del discurso oficial y que viene en la forma de literatura didáctica.

Como hemos señalado, se puede entender a este complemento o extensión del discurso oficial como una *tecnología de poder*, que apunta a sedimentar estrategias de control y dominación, o como una *tecnología del yo*, que busca transformar el comportamiento, pensamiento y sentimientos de un individuo en la dirección que más le apetezca.

- La investigación académica y crítica representa un espacio de resistencia y visibilización de aquellos elementos discursivos que el poder estratégicamente omite, silencia, margina. Pone en evidencia las limitaciones del discurso oficial, denuncia sus excesos, informa con independencia y permite el acceso a una visión más comprehensiva del problema.
- Los profesores —el *grassroots* de todo el problema— revelan una visión singular de sus prácticas profesionales que, en gran medida, distan de las exigencias estatales, por más de que éstas tienen que ser cumplidas. Sobre todo, nos revelan la complejidad de sus identidades, su capacidad para reconocer elementos clave en la formación de sus identidades como docentes, las presiones que deben navegar y el “balance” que deben buscar y encontrar si es que desean vivir en paz. Todos estos elementos se encuentran en clara disonancia con lo que el discurso oficial en torno a su práctica predica; impone; y, en muchos casos, sedimenta.

Referencias bibliográficas

- Auld, E., and Morris, P. (2014). Comparative education, the “New Paradigm” and policy borrowing: Constructing knowledge for educational reform. *Comparative Education*, 50(2), 129-155.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17.
- (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., and Hoskins, K (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611-624.
- Bates, R. (2007). Regulation and autonomy in Teacher Education: System or democracy? In T. Townsend and R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education: Globalisation, Standards and Professionalism in Times of Change* (pp. 127-141). Dordrecht: Springer.
- Beere, J. (2012). *The perfect Ofsted lesson*. Carmarthen: Crown House Publishing Ltd.
- (2014). *The practically perfect teacher*. Carmarthen: Crown House Publishing Ltd.
- Department for Education (2010). *The importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*. London: Crown Copyright.

- _____ (2011-2013). *Teacher's Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. (Accessed on June 30th, 2016).
- _____ (2016). *Education Excellence Everywhere*. London: Crown Copyright.
- Edwards, R., Nicoll, K., Solomon, N., and Usher, R (2004). *Rethoric and educational discourse: persuasive Texts?* London: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The critical study of language (2nd edition)*. London: Pearson.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon Books.
- _____ (1978). *The Will to Knowledge: The History of Sexuality (Volume 1)*. New York: Pantheon Books.
- _____ (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon and P. Miler (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: The University of Chicago Press.
- _____ (2007). What is critique? In S. Lotringer (Ed), *The Politics of Truth* (pp. 41-83). California: Semiotext(e).
- _____ (2008). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- Francis, B. (2015) Impacting policy discourse? An analysis of discourses and rhetorical devices deployed in the case of the Academies Commission. In *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 437-451.
- Gershon, W. (2010). Official Knowledge. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Thousand Oaks: Sage.
- Holloway, I., and Freshwater, D. (2009). Narrative analysis and contextualisation. *Narrative Research in Nursing* (pp. 80-89). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Mockler, N. (2011). Beyond “what works”: Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 17(05), 517-528.
- Moore, A (2004). *The Good Teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge.
- Moore, A., and Clarke, M (2016). “Cruel optimism”: Teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Vick, M. J., and Martinez, C. (2011). Teachers and Teaching: Subjectivity, performativity and the body. *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 178-192.