

Identidades docentes, performatividad y formación de maestros en las escuelas normales: Un análisis desde Judith Butler y Stuart Hall

Teacher Identities, Performativity, and Teacher Education in Teachers' Colleges: Judith Butler and Stuart Hall's Analysis

Por: William Orozco Gómez¹

1. Ph. D. en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura. Magíster en Educación. Trainer en lenguas. Directivo docente en instituciones educativas oficiales y docente de cátedra en las universidades Católica de Oriente y de Antioquia. Contacto: willimon1805@yahoo.com; william.orozco1@udea.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7428-0530>

OPEN ACCESS



Copyright: © 2025 Revista El Ágora USB.
La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Investigación

Recibido: marzo de 2024

Revisado: abril de 2024

Aceptado: julio de 2024

Doi: [10.21500/16578031.6957](https://doi.org/10.21500/16578031.6957)

Citación APA: Orozco Gómez, W. (2025). Identidades docentes, performatividad y formación de maestros en las escuelas normales: Un análisis desde Judith Butler y Stuart Hall. *El Ágora USB*. 25(1), 271-296. Doi: [10.21500/16578031.6957](https://doi.org/10.21500/16578031.6957)

Resumen

Esta investigación analizó las “identidades docentes” que se preconizan en las Escuelas Normales colombianas, usando como herramientas teóricas los presupuestos de Judith Butler y Stuart Hall. El diseño metodológico se imbricó en el estudio colectivo de caso con enfoque deconstructivo. Esto implicó la lectura entre líneas y alrededor de las márgenes de aquello que se da por sentado en estas instituciones. Como resultado del análisis, se sostiene como tesis que las “identidades docentes” que se viabilizan producen una dinámica performativa en la formación docente. Este proceso se evidencia, al menos, en seis ideas fuerza. Primero, la “estilización” del perfil del normalista que repentinamente parece aglutinados bajo la idea esencialista de una “impronta o identidad normalista”. Segundo, la prefiguración de marcos normativos y sus matrices de inteligibilidad que a base de normas constriñen al normalista. Tercero, los ideales que regulan deseos simbólicos de los maestros, sobresaliendo el ideal de “vocación docente”. Cuarto, la creencia en una “tradición normalista” que, entre otras cosas, refiere el mito fundacional de las Escuelas Normales y se cita como fuente de autoridad. Quinto, los discursos y rituales como mecanismos del poder performativo para someter a iteración convenciones previas, encontrando en la idea de lo “pedagógico” un punto de anclaje. Por último, subyacen los cuerpos de los maestros como un elemento transversal en toda esta dinámica performativa que producen las identidades.

Palabras Claves: Identidad Docente; Performatividad; Formación Docente; Escuelas Normales; Normalista Superior.

Abstract

This research seeks to analyze the contents of the “teacher identities” that are advocated in Normal Schools, for which the assumptions of Judith Butler and Stuart Hall are used as tools. Thus, two Normal Schools are focused to conduct a collective case study with a deconstructive approach. This implies reading between the lines and around the margins of what is taken for granted. As a result of the analysis, it can be presented as a thesis that the “teacher identities” that are made viable in these institutions produce a performative dynamic in teacher training.



This process is evidenced, at least, in six main ideas. First, the “stylization” of the profile of the normal student who suddenly seems to be united in the essentialist idea of “student teacher imprint or identity”. Second, the prefiguration of normative frameworks and their intelligibility matrices that, based on norms, constrain the normalist. Third, the ideals that regulate the symbolic desires of teachers, stand out as the ideal of “teaching vocation”. Fourth, the belief in a “normalist tradition” that, among other things, refers to the founding myth of the Normal Schools and is cited as a source of authority. Fifth, discourses and rituals as mechanisms of performative power to subject previous conventions to iteration, finding an anchoring axis in the idea of “pedagogy”. Finally, the bodies of the teachers appear as a transversal element in all the performative dynamics that identities produce.

Keywords: Teacher Identity, Performativity, Teacher Training, Normal Schools, Normalista Superior

Introducción

Inspirada por el pensamiento nietzscheano, Judith Butler (2002) abate cualquier intento de esencializar la ontología del sujeto a través de la noción de identidad, aseverando que no existe ningún “yo” estable tras este tipo de categorías, lo que yace allí es meramente una ficción que normaliza las ideas de aquello que creemos ser. Las identidades son entendidas, en ese sentido, como ficciones que procuran normalizar y estilizar los cuerpos y las subjetividades (Butler 1997; 2002; 2007). Ante este panorama, pareciera que no tuviera sentido hablar más de las identidades, pues ya parece estar claro que éstas son insuficientes para dar cuenta de la formación del “yo”. Sin embargo, Stuart Hall (2003) en ¿Quién necesita la identidad?, es insistente en que son al menos dos las razones vigentes para seguir hablando de las mismas. Primero, siguiendo los planteamientos derrideanos, las identidades deben leerse en una suerte de *doble escritura*, mientras se tachan en virtud de sus usos esencialistas, al mismo se deconstruyen para develar sus contenidos. Segundo, porque las identidades suponen un vehículo de movilización política, asunto en el que el autor concuerda con Judith Butler (2002), quien encuentra en éstas, un mecanismo de agenciamiento político para subvertir la fuerza del poder hegemónico. En últimas, Hall (2003) concluye que la categoría de identidad sigue siendo necesaria para pensar múltiples problemas sociales y políticos, pero subraya como ineluctable la resignificación de sus viejas usanzas.

En este entendido, tanto Butler como Hall, encuentran en las identidades un asunto de capital importancia, ya que, a pesar de su condición fantasmática, éstas trabajan a través de la diferencia y la exclusión, obteniendo una gran fuerza política. Pues bien, al tiempo que afirman ciertos modos de ser, pensar y actuar, concomitantemente están marginando y censurando otras posiciones políticas. En esta línea de pensamiento, todos los discursos y teorías que trabajan con la ‘*diferencia*’ corren el riesgo de cercenar las subjetividades, prohibiendo y escindiendo los atributos que no dan cuenta de aquello que se prescribe como válido. A propósito de la diferencia, el pensamiento de Butler y Hall recibe una fuerte influencia de la obra del francés Jacques Derrida,



para quien, las identidades están intrincadas en el “juego de la *différance*”, ya que la *différance* desmantela la creencia la identidad primigenia de los signos lingüísticos. Así, [Derrida \(1994\)](#) introduce el neologismo *différance* para señalar que los significados de los signos, si bien devienen de un estatuto previo que se reitera incesantemente, siempre están abocados a no alcanzar plenamente su significado original. En efecto, la identidad de cualquier forma de escritura, diría Derrida, está condicionada por una temporalidad interrumpida, esto es, una iteración que juega con lo que no es. Por ello, su expresión “juego de la *différance*” refiere justamente el azar de esta operación que, si es desplazada al plano de los estudios sociales, no sólo daría cuenta del carácter excluyente, sino de la participación de los significados excluidos. En palabras del autor,

Lo que se escribe como ‘diferancia’ será así el movimiento de juego que «produce», por lo que no es simplemente una actividad, estas diferencias, estos efectos de diferencia. Esto no quiere decir que la diferancia que produce las diferencias esté antes que ellas en un presente simple y en sí mismo inmodificado, in-diferente. La diferancia es el ‘origen’ no-pleno, no-simple, el origen estructurado y diferente (de diferir) de las diferencias. ([Derrida, 1994, p. 47](#))

Advirtiendo este carácter excluyente, se justifica entonces la necesidad de volver sobre las identidades, no con el ánimo de afirmarlas, sino para des-cubrir sus supresiones y aportar, de tal modo, a la reivindicación de aquellas vidas que, al parecer, no valen la pena ser vividas en este juego identitario. Así, las identidades son usadas en esta investigación como instrumentos de análisis, ofreciendo un esquema de interpretación de las normas de inteligibilidad de los sujetos. Sin embargo, ¿de qué modo abordar las identidades sin que se terminen afincando ciertas “versiones válidas o ideales” de vida dentro de los marcos sociales? Al respecto, [Butler \(2002\)](#) plantea la necesidad de resignificar enfoques de análisis como el esencialismo y el constructivismo que ignoran, como se ha indicado, los medios excluyentes con los que operan las identidades. De ahí que la filósofa, remarque la necesidad de deconstrucción para entender que, no sólo los *vectores de poder* producen identidades, sino que compelen procesos de identificación, ocluyendo lo que no coincide con sus *ideales de sujeto*.

Ahora bien, aunque puede parecer atrevido el desplazamiento de los planteamientos de Butler y Hall al plano de la formación de maestros, este movimiento podría permitir reinterpretar asuntos que hasta ahora se han ignorado y que están solapados bajo la prescripción de que los maestros deben encarnar un cierto tipo de “identidad”. El asunto no resulta del todo desatinado, pues como lo concita la misma [Butler \(2003\)](#), siempre que haya reclamos de universalidad por medio de las identidades colectivas, se aseveran los procesos de exclusión y es precisamente en ese punto donde sería necesario someter a deconstrucción aquello que se afirma.



De hecho, desde finales de la década del 80' se ha venido profiriendo, al interior de los discursos dominantes sobre educación y pedagogía, la categoría de *identidad docente*. De acuerdo con los holandeses [Beijaard, Meijer y Verloop \(2004\)](#), este concepto emergió y se consolidó como un área de investigación hacia 1988, con desarrollos significativos en países europeos como el Reino Unido. Sin embargo, a lo largo de estas tres décadas, la categoría fue extendiéndose a otras naciones y continentes, disponiéndose en la actualidad como un campo bastante abonado ([Gee, 2000](#)). Ahora bien, ¿realmente comparten los maestros una identidad colectiva?, ¿cuál es la intención de afirmar que la profesión docente está afincada en dichas identidades?, ¿qué motiva la ansiedad creciente de conocer la manera en la que el maestro llega a constituirse como tal? Este tipo de interrogantes remite a la necesidad de deconstruir lo que conocemos como “identidades docentes”, desenmascarando aquello que está entre líneas. Al respecto, habrá de anotarse que cuando se habla de *identidades docentes* en esta investigación, se atañe a identidades colectivas que, al decir de [Butler \(2003\)](#), suponen una *coagulación* o aglomeración de un conjunto de posiciones dadas por sentado en el plano social y que al entrecruzarse promulgan el “deber ser”, para este caso, de la profesión docente ([Orozco, 2023b](#)).

Identidades docentes,
performatividad y formación
de maestros en las escuelas
normales: Un análisis desde
Judith Butler y Stuart Hall

Algunos estudios, cercanos a la erosión de las identidades docentes, han reportado justamente que la formación docente es uno de los escenarios más prescriptivo para contornear esas ideas de “yo” profesional. En ese marco, se hacen plausibles determinadas identidades docentes, ejerciendo una especie de presión simbólica sobre los maestros en formación, de modo tal que se acomoden a las actuaciones y prácticas “correctas” dentro de algunos ámbitos institucionales ([Bloomfield, 2010](#); [Lanas & Kelchtermans, 2015](#)). Esta presión puede incluso actuar como violencia simbólica sobre las subjetividades de los nuevos maestros ([Phelan, et al., 2006](#)). Estos estudios han subrayado también que, en las instituciones de formación docente, se legitiman sistemas de creencias o *lay theories* (teorías subjetivas) sobre la enseñanza que se sedimenten en las identidades de los nuevos maestros, determinando su capacidad de toma de decisiones ([Furlong, 2013](#); [Sugrue, 1997](#)). Incluso, [Estola y Elbaz-Luwisch \(2003\)](#) han insinuado los efectos de la formación docente no sólo en estas actuaciones profesionales sino en los cuerpos de los maestros, que terminan modelándose, según las atribuciones realizadas en estos ámbitos.

En este orden de ideas, habiendo considerado, por un lado, el “juego de las identidades” aludiendo a su carácter político y excluyente, y por el otro, contemplando el carácter prescriptivo de la formación docente; debe señalarse que en Colombia dicha formación ha estado a cargo de Facultades de Educación de algunas Universidades y Escuelas Normales.



Esta investigación se concentra en estas últimas, con la intención de indagar las dinámicas de afirmación y exclusión que el poder produce, mediante las identidades que se designan en la formación inicial de maestros. Al seguir las formas de enunciación promulgadas por la legislación colombiana, se podrían conceptualizar las Escuelas Normales Superiores como instituciones de educación preescolar, básica y media que se dedican además a la formación inicial de maestros mediante un Programa de Formación Complementaria -PFC-. Este programa cuenta con duración de dos años (cuatro semestres) para sus egresados bachilleres y dos años y medio (cinco semestres) para los bachilleres de otras instituciones, siendo atendido por maestros nombrados en estas instituciones para los demás niveles educativos ya mencionados. Esta formación ha sido análoga con programas tecnológicos, según el sistema de evaluación de la educación superior del país ([Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES-, 2019, 4 de Septiembre](#)). En el documento *Naturaleza y Retos de las Escuelas Normales Superiores*, el Ministerio de Educación y la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores –ASONEN- definen las Escuela Normales como una institución en la que se “estudia y produce saber pedagógico (...) donde confluyen, de manera articulada, la formación pedagógica, la investigación, la evaluación educativa y la proyección social, en relación con la educación preescolar y básica primaria, que es el campo de acción de sus egresados” (2015, pp. 23-24).

A propósito del “juego de las identidades”, los discursos de las Escuelas Normales son recurrentes en la idea de una *‘impronta o identidad normalista’*, así como en la creencia de una *‘tradición normalista’*. En algunos trabajos investigativos estas ideas se asocian con particularidades de estas instituciones, sugiriendo con ello un presunto carácter diferenciador de sus procesos de formación docente ([Echeverri, 1996](#); [Echeverri, et al, 2003](#); [Herrera Casilimas, 2017](#)). Estos estudios acentúan también la conexión entre la formación ofrecida por las mismas y determinadas actuaciones de los maestros egresados, por ejemplo, su ‘fortaleza pedagógica y didáctica’ ([Aguilar et al., 2011](#); [Echeverri, et al, 2003](#); [Herrera Casilimas, 2017](#)), la capacidad de adaptación a los contextos institucionales y socioculturales ([López Cadavid, 2008](#)), la preocupación por la infancia ([Aguilar, Toro & Giraldo, 2016](#); [Herrera Casilimas, 2017](#)), el arraigo territorial y proyección social de sus prácticas ([Aguilar et al., 2011](#); [Echeverri, et al, 2003](#); [Herrera Casilimas, 2017](#)). Estos rasgos reportados se han venido configurando como contenidos de ciertos perfiles, aunque esencialistas, que prescriben lo que significa ser maestro normalista y lo que no lo es, pudiendo ser interpretados como identidades dadas por sentido.

Bajo estas consideraciones, esta investigación se irrigó mediante un estudio cualitativo y colectivo de caso con dos Escuelas Normales del



Oriente antioqueño. Aunque en estos análisis siempre puede correrse el riesgo de afirmar precisamente aquello que se busca tensionar, resulta ineludible volver sobre las identidades y los contenidos esencialistas que éstas diseminan para comprender los modos en que opera este juego de las identidades, delineando y regulando la formación del “yo” profesional de los normalistas superiores. De ahí que justamente se asumiera como pregunta general de investigación: ¿Cómo operan las identidades docentes en la formación inicial de maestros escenificada en dos Escuelas Normales del Oriente de Antioquia?

Materiales y métodos

La ruta metodológica trazada para tratar de inquirir estas problemáticas se inscribió en el estudio colectivo de caso, el cual fue pensado desde un enfoque deconstructivo, involucrando no sólo leer los sentidos y significados que se explayan en los fenómenos, sino aquellos que están fuera de los mismos, en sus zonas grises, en sus márgenes (Derrida, 1994; Butler, 1997). Para Stake (1998), el estudio de casos es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). En efecto, en esta investigación lo que interesó de los casos no era su posibilidad de generalización sino su singularidad, sin querer decir con ello que no sea útil para comprender otros casos similares. En esta investigación se definen como casos dos instituciones: Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo (Marinilla, Antioquia) y Escuela Normal Superior de María (Rionegro, Antioquia), las cuales se caracterizan por su antigüedad en el Oriente de Antioquia y por poseer mayor cantidad de maestros en formación matriculados al momento de este estudio (2022-2023). Además, al estar dispuestas en la misma zona geográfica (oriente cercano, zona del Valle de San Nicolás), favorecen el establecimiento de posibles relaciones entre las mismas.

Como es natural en los estudios cualitativos, se siguió una ruta circular, donde los distintos momentos se entrecruzaron, aclarando que esta ruta gravitó alrededor de una deconstrucción constante, fijándose en aporías, puntos ciegos, contradicciones, entre otros.

Momento 1. Diseño del estudio de caso. Se acotaron tiempos, espacios y actividades a ser analizadas (Stake, 1998; Merriam, 2009), así, esta investigación se centró en los ambientes escolares de las dos Escuelas Normales: aulas, espacios comunes y centros de práctica.

Momento 2. Descripción del contexto del caso. Involucró caracterizar los maestros en formación que participaban del programa ofrecido por las Escuelas Normales, considerando variables económicas, sociales, culturales, históricas e institucionales. Así mismo, fue realizada la revisión de la historia de ambas Escuelas Normales desde distintos artefactos documentales, entendiendo



por estos, al decir de LeCompte y Preissle (1993, citados en Merriam, 2009), materiales simbólicos que dan cuenta de ciertas significaciones.

Momento 3. Trabajo de campo y recolección de información. Fueron usadas como técnicas dos *grupos focales* en cada Escuela Normal con maestros en formación de los dos últimos semestres y egresados del Programa de Formación Complementaria –PFC–, ocho *entrevistas a profundidad* con maestros mentores que llevasen mínimo tres años acompañando la formación docente, una entrevista a un directivo docente de cada Escuela Normal, registros de *observación* de varias semanas en cada Escuela Normal, *cartografías sociales* con maestros en formación y *revisión de artefactos documentales* como el Proyecto Educativo Institucional –PEI–, programas curriculares de las asignaturas contempladas en el plan de estudios, políticas de práctica, investigación y evaluación. Los participantes fueron elegidos mediante el *muestreo teórico*, característico de algunos diseños cualitativos, entendido éste como la elección de participantes según las necesidades del estudio (Glaser & Strauss, 1967).

Momento 4. Análisis de la información. Siguiendo a Stake (1998), fue empleado como procedimiento de análisis la interpretación por suma categórica, en cuanto se trata de un estudio colectivo de casos, así que se busca la agrupación de situaciones semejantes hasta obtener *saturación teórica* de categorías o temas emergentes para formular afirmaciones o asertos. Así, primero se generó la *sistematización, transcripción y organización de datos*, procedimiento que involucró también la escritura de *memos analíticos* donde se registraban interpretaciones del investigador. Segundo, la *codificación de la información*, para lo cual fueron empleados el software Atlas. Ti y los temas que iban surgiendo en el proceso, o bien, los definidos con las unidades de estudio iniciales (Stake, 1998; Stake, 2006; Merriam, 2009). Tercero, se realizó la *triangulación* que, siguiendo a Denzin (1978), involucró la puesta en común de fuentes, técnicas y de la información recolectada desde cada los dos casos. Así mismo, se efectuó la *reducción categórica* donde axialmente fueron articulados distintos códigos o temas, generando lo que para Stake (2006) sería un *agregado categórico* que da cuenta de patrones recurrentes, o bien, *categorías emergentes*.

Resultados y discusión

Como parte del análisis de la información, pueden reportarse seis temas emergentes, que constituyen lo que Robert Stake (1998) llamaría asertos, respecto a los dos casos en estudio. A continuación, son presentadas las ideas básicas de cada tema en el juego de las identidades docentes dadas por sentado en las Escuelas Normales.



Tema emergente 1. “Impronta o Identidad normalista”

Según el análisis realizado, el perfil del normalista es estereotipado con convenciones que funcionan como designios simbólicos, aglutinados bajo la idea de una “*impronta o identidad normalista*”. En términos de los actores, “hay una marca, una impronta, ese sello que salen de la normal insisto esa impronta se las llevan y las llevan a otros lados” ESNV40 “es algo que... si pasan por la Normal construyen los estudiantes. Viene desde esos maestros que fueron de esa vieja guardia. Yo lo compararía con ese ADN, algo que se fue creando y que marca la diferencia” ESMT57. En la mirada de Butler (2002) y Hall (2003), estas convenciones marginan a ciertos sujetos, o en este caso, determinados modos de actuación como maestros. Aunque estas creencias se fundamentan en una noción esencialista de “sujeto”, remitiendo a la inescrutable discusión sobre metafísica de la sustancia, propia del pensamiento filosófico de Occidente (Aristóteles, 2003; Nietzsche, 1997). Para Butler (2002), la sustancia es sólo el resultado de un conjunto de ficciones normalizadoras que a través de gestos, actos, palabras y deseos causan la ilusión de expresar un presunto núcleo interno que no es más sino una estilización de la carne y una actuación en la superficie del cuerpo. Siguiendo a Butler (2007), entenderíamos esas convenciones y rasgos del normalista como una suerte de ‘*estilización de sí*’, esto es, una *corporalización del tiempo*, posiciones de identidad contingentes que están más localizadas en el espacio exterior del sujeto, ya que en el interior son totalmente inestables, a razón del carácter policéntrico del sujeto y de la condición dislocada de la identidad. Así pues, los “estilos” de los normalistas, en el pensamiento butleriano, no son expresivos sino performativos. Desde esta perspectiva, la “*identidad o impronta normalista*” impone convenciones que estilizan los cuerpos de los maestros. Dentro de estas convenciones, pueden reseñarse las siguientes:

a) Enseñanza “adecuada”: Fortaleza Didáctica y Habilidades Comunicativas. Refiere la presunta capacidad del normalista para enseñar de ‘modo correcto’, para lo cual se afirma que éste posee potencialidades “didácticas” en el diseño curricular y diversificación de situaciones de enseñanza, asunto que los hace más “estratégicos” que otros profesionales de la educación, tales como los licenciados, los cuales terminan marginados al *exterior constitutivo*.

(...) yo puedo hacer esa relación entre un estudiante licenciado (...) es muy especialista en su área(...); pero él carece de didáctica, carece, a veces, de la reflexión pedagógica, porque se centra mucho en su disciplina. Contrario a las Normales, las Normales preparan al maestro para la totalidad de áreas (...) no es raro ver a un estudiante Normalista trabajar en escuela nueva, porque domina todo y es más creativo, tiene más didáctica, más relación pedagógica respecto a un licenciado. ESLM23

b) Carisma y “dominio de grupo”. Alude a que el normalista tiene una capacidad o “sensibilidad” especial para trabajar con seres humanos y en



especial con la infancia. “hay un ‘no sé qué’ en los normalistas, no sé si es el trato, la empatía con los niños, pero los estudiantes los aman, cosa que no siempre pasa con los licenciados” ESMT47. En la investigación de [Aguilar et al., \(2016\)](#), se afirma esta creencia al señalar que el normalista se destaca por un trabajo especial con la infancia. El asunto entonces es que esta convención se convierte en un designio simbólico que se generaliza, vertiéndose sobre todos los normalistas, quienes no tienen otra opción sino encuadrar sus subjetividades dentro de estos límites. A esta condición se aúna la creencia de que el normalista posee una “caja de herramientas”, dentro de éstas se destaca el “dominio de grupo”, como la capacidad de gestionar los conflictos y asegurar un clima de aula favorable. Esta idea de la “caja de herramientas” concuerda con lo que [Britzman \(2004\)](#) nomina como “bolsa de trucos”, esto es, el conjunto de recetas que acumula el maestro para proteger su *statu quo*.

c) Capacidad de adaptación al contexto. Esta convención se entiende, desde los actores, como la condición de “leer contextos y adaptarse a los mismos” ESMT43 “[Los normalistas] tienen su mente abierta, son flexibles, son chéveres, fueron formados como con otras situaciones diferentes y eso se refleja en lo que hacen” ESMA48. Desde este ángulo, en los discursos normalistas aparecen expresiones como “lectura de contexto”, “acercamiento contextual”, entre otras que se afincan en la idea del normalista con un profesional que se adapta a las dinámicas del contexto. Estas aseveraciones pueden ser muy riesgosas, ya que clausuran la acción del normalista a rol eminentemente pasivo, puesto que esa “adaptación” es interpretada en algunos momentos como ajustarse a las normas, armonizando con lo preestablecido.

d) Apropiación y ejercicio de valores morales. En la perspectiva de los actores, “las Escuelas Normales no sólo educan el hacer, sino el ser, pues nos interesa que los chicos que salen de acá sean primero excelentes seres humanos” ESEL39, “Se promueven valores como el cooperativismo, la autonomía, la responsabilidad, o sea, en términos de dejar fluir el ‘ser’ que habita en cada uno” ESSG68. Estos valores pueden ser clasificados como **valores morales** que, en la perspectiva de [Scheler \(2001\)](#), son hijos de una época y tienen la fuerza de atraer intuitivamente a los sujetos, en cuanto alojan ideales de perfección que son *a priori*.

e) Habilidad artística y “gusto estético”. Suscribe que el normalista dispone de forma “estética” los espacios y genera recursos didácticos que son vistosos y atractivos para sus estudiantes. “Uno diferencia un salón de un normalista de un maestro licenciado, el normalista tiene magia, se siente desde la decoración” CSRV24 “Bueno... a uno acá en la Normal le enseñan a hacer material didáctico, yo creo que eso marca la diferencia. Incluso uno ve las personas que marcan cuadernos, hacen anchetas y casi todas son normalistas” GFRIV08. En esta convención se conectan conceptos como el de “estética” y con éste el de “belleza. Pero, ¿qué es lo ‘bello’?, ¿qué



‘estándares de belleza’ son validados en las Escuelas Normales para referir que sus egresados tienen ‘gusto estético’? En ese sentido, los mismos actores plantean “lo estético es bonito, llamativo, ordenado (...) es saber combinar colores, formas, disponer bien los espacios” GFRIV67. Ahora, en lo “bello” se encubren otros conceptos como orden y simetría, además de articularse la idea misma de “pedagogía”, ya que, para los actores, “esa capacidad estética de los normalistas, su pedagogía, es lo que los hace ser tan especiales” GFRIV70. Al respecto, **Adorno (2004)** arguye que “Lo que el arte elabora lo oprime [esto es] el rito del dominio de la naturaleza que sobrevive en el juego” (p. 97), siendo necesario apelar a lo “feo”, a lo que se excluye con la idea de belleza. En este caso, lo “feo” parece asociarse a lo “antipedagógico”, a lo no “armonioso”, suponiendo un metacríto sobre la marginación de otros profesionales del campo.

Tema emergente 2. Marcos Normativos y Matrices de Intelligibilidad

En *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*, **Butler (2010)** plantea que los marcos actúan como esquemas normativos que delimitan un contexto y están asentados sobre el trípode provisto por el reconocimiento, la intelligibilidad social y la trayectoria afectiva (identificación). Ahora, aunque los marcos, y las matrices que estos producen, están mediados por relaciones complejas y dinámicas que hacen borrosa su diferenciación, en el “juego de las identidades” escenificado por las Escuelas Normales pueden rastrearse algunos elementos. Para su análisis, las propuestas del sociólogo **Erving Goffman (2006)** resultan de ayuda, ya que en su obra pueden inventariarse algunos elementos de estos marcos, a saber, franjas de vida (*strip of life*), ‘haceres guiados’ (*Guided doings*), convenciones o claves (*keys*), bordes (*rim*), reglas de juego, escenas, roles, corpus de prácticas, criterios de valoración, intenciones y estrategias de corrección y control. Bajo esta consideración, a continuación, se describen algunos esbozos sobre los posibles marcos normativos que encuadran las identidades docentes dadas por sentado en las Escuelas Normales.

a) La cultura eficientista: Hacia el heroísmo del maestro. Uno de los marcos que se encuentra instalado en las Escuelas Normales se podría asociar a la imagen antropológica que metafóricamente implica del maestro una suerte de heroísmo, en términos de “ser buenos para todo” CSMIV04. Si bien este marco asume como normas ideas que reconocen al maestro como sujeto de prestigio, también contribuyen a la precarización de la profesión docente, al amplificar el lastre de atribuciones sociales que descansan sobre el maestro.

b) Formas de constreñimiento: Del carácter “Escuelero” a la prescripción ética. Otro de los marcos que encuadra escenas sociales en la formación normalista es su tendencia a la coacción, mediada según **Goffman (2006)**, por un conjunto de claves, para el caso, de demanda y sanción. En palabras



de los actores, estas instituciones asumen la formación docente de manera ‘escuelera’, “la formación todavía es muy escolar, por ejemplo, anotar las llegadas tarde, que no entregue un trabajo y haya un problema en eso, que el vestir, que el uniforme” GFMV111

c) Romantización de la profesión docente como forma de exclusión simbólica. Otro marco que fija fronteras y encuadra escenas de la formación docente es la fuerte romantización de la profesión misma. Romantizar refiere el proceso de idealizar los significantes y significados de un conjunto de elementos simbólicos, en este caso, la profesión docente y sus múltiples aristas. En [Butler \(2007\)](#) romantizar es una táctica reguladora propia del poder performativo. Esto involucra pensar al maestro a través de metáforas como la de “jardinero” o “alfarero”, connotándolo como el responsable de llevar a cuentas el éxito o fracaso de los procesos escolares.

d) Estereotipos de género y feminización de la educación preescolar y básica primaria. Otro marco que realiza marcación simbólica son los estereotipos de género que, aunados a la feminización de la educación preescolar y básica primaria, prácticamente circunscriben la formación normalista a un asunto que atañe a las mujeres. Investigaciones como la de [Calvo, Rendón y Rojas \(2004\)](#) y [Montoya Palacio \(2013\)](#) remarcen el papel de las Escuelas Normales en esta feminización. En palabras de los actores, “Dicen que los hombres que entran al programa de formación complementaria, es por descarte (...) porque un hombre en infancias no se ve tanto. Hasta dicen cosas feas como que eso es solo para los gays” GF1M69.

Tema emergente 3. La vocación docente como ideal regulativo y normativo de la profesión

En los discursos de los actores es frecuente la alusión a la *vocación docente*. Ésta termina constituyéndose en una suerte de ideal que fija, dentro de las Escuelas Normales, un conjunto de elementos regulativos sobre la profesión docente. [Butler \(2002\)](#), inspirada por algunos de los análisis de Foucault en *Vigilar y Castigar*, subraya que estos ideales son normativos y regulativos, en otras palabras, los ideales exponen a los sujetos a la esfera de lo viable, en el marco de un complejo normativo que dictamina los criterios de inteligibilidad humana. Sin embargo, estos ideales son aporéticos, pues distan de las realidades objetivables y descansan sobre “un régimen de verdad”, como lo concita el mismo [Nietzsche \(1997\)](#). Ahora, estas verdades culturalmente aceptadas son leídas en el trabajo de [Butler \(2002\)](#) como normas reguladoras que orquestan la formación del sujeto. De acuerdo con los datos analizados, son normas de la vocación docente, las siguientes:

a) Sensibilidad y empatía con las situaciones del estudiantado. La vocación docente acarrea la muestra de sensibilidad y empatía con las situaciones del estudiantado, toda vez que se actúa bajo la creencia de que



las necesidades de los estudiantes han de ser colocadas en el centro del acto educativo.

b) *Constreñimiento de las emociones.* Se asume que el maestro tiene la obligación moral de controlar y encubrir sus emociones. Así que cualquier manifestación de la condición de humanidad del maestro que se revele en los resquicios de la cotidianidad, es interpretada, bajo este ideal, como una amenaza para un “buen” ejercicio profesional.

c) *Liderazgo e innovación.* Se asume casi como imperativo el despliegue permanente de unas prácticas de “innovación”, inscritas en un bucle de reinención eterna del quehacer. Para lo cual el maestro ha de ser proactivo y líder, alejando cualquier noción de lo tradicional, que se presume como espectro para el maestro con “vocación”.

d) *Abnegación como amor a la profesión.* La vocación acarrea otra norma, o bien, otra verdad y es que el maestro debe sacrificio y actitud abnegada a su profesión, actitudes que se justifican en tanto muestras de “amor” a la misma. De ahí que el maestro deba sobreponerse a todas las vicisitudes de su ejercicio, ignorando, incluso, los procesos de precarización laboral.

De este modo, la vocación docente, como ideal normativo y regulativo, se estructura mediante unos procesos de iteración que se han sedimentado a lo largo de esa historia narrada y entrelazada en los límites de la ficción y lo real. En ese contexto, en los discursos sobre “vocación docente” aparecen reticencias que pueden asociarse a influjos religiosos y a la apropiación de recortes ideológicos de pedagogos clásicos (ej. Comenio, Freinet). Así mismo, pudo notarse que este ideal genera una marcación simbólica sobre ciertos rasgos que son puestos en su *exterior constitutivo*, por ejemplo, las nociones de “maestro tradicional” y “maestro inhumano” que son extremadamente censuradas. Este estudio puede reportar también la ambivalencia entre el fracaso y la efectividad del ideal, ya que los maestros en formación no alcanzan su plena materialización, sin embargo, al trabajar con el deseo y la prohibición, es efectivo porque los adhiere mediante procesos identificatorios. Aunque, empero, tienden a “fracasar siempre en el intento de aproximarse a esa posición y sentir la distancia entre esa identificación imaginaria y lo simbólico como amenaza de castigo, la incapacidad de ajustarse al modelo, el espectro, de la abyección” (Butler, 2002, p. 154)



Figura 1. Vocación docente como ideal regulativo de la profesión docente



Fuente: Elaboración Propia

Tema emergente 4. “Tradición normalista”: mito fundacional y ficción normalizadora de las “identidades docentes”

Stuart Hall (2003) sostiene como una de sus tesis que las identidades colectivas se constituyen siempre en relación con tradiciones. En términos del sociólogo jamaquino, las identidades, “(...) se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante sino como ‘lo mismo que cambia’” (Hall, 2003, p. 18). Así, al analizar discursos de los actores normalistas se manifiesta una fuerte tendencia a convocar la historia de estas instituciones bajo la idea de una “tradición normalista”. Este elemento les permite presentarse como autoridades de la formación docente en el país, situándose, incluso, como quienes “saben de pedagogía” y tienen experticia en la educación de grupos poblacionales minoritarios (población rural, marginal, etc.). A este respecto, debe considerarse que, si bien las Escuelas Normales han estado presentes en la historia de la educación colombiana, la idea de estas instituciones en el siglo XIX, cuando se reporta su inicio, no es enteramente consonante a las condiciones que actualmente experimentan. El primer registro de una institución con el nombre de Escuela Normal, dedicada a la formación docente en Colombia, data de 1821 con el gobierno de Francisco de Paula Santander (Báez, 2004a). En estos intentos de establecer las Escuelas Normales, se procuró la extensión y perpetuación del método lancasteriano de enseñanza mutua (Zuluaga Garcés, 1995), ciñendo la figura del maestro a la de “monitor”. La profesora Miryam Báez (2005), en sus múltiples investigaciones sobre la historia de las Escuelas Normales, dilucidó hitos importantes en el devenir del siglo XIX.

Identidades docentes, performatividad y formación de maestros en las escuelas normales: Un análisis desde Judith Butler y Stuart Hall



Ahora bien, la actitud ante estos hechos históricos en las Escuelas Normales, ha fraguado la creencia de que son herederas de una tradición donde la pedagogía es dispuesta como piedra angular. Al respecto, Hall (2010), en sus análisis de las identidades nacionales, encuentra que los países, en tanto comunidades imaginadas, desarrollan un conjunto de estrategias representacionales para configurar “sentidos comunes” que estimulan sentimientos de pertenencia. Una comunidad imaginada se edifica entonces, sobre el carácter eminentemente simbólico del “techo político” que las cobija y desde el cual devienen significados y representaciones que le dan a la comunidad un sentido de identidad y de lealtad. En ese sentido, de acuerdo con los hallazgos investigativos, podría decirse que las Escuelas Normales presuponen comunidades imaginadas compuestas por símbolos y representaciones, los cuales les habilitan para prefigurar narrativas y relatos compartidos sobre ellas y con los que aseguran, en cierta medida, esas relaciones de pertenencia. De este modo, los actores normalistas tienden a creer, por un lado, en un origen mítico de estas instituciones y, por el otro, en una historia lo bastante honorable como para ser citada. Respectivamente, esto supone, en Hall (2010), primero, una suerte de *mito fundacional*, “(...) una historia que sitúa el origen de la nación, el pueblo y su carácter nacional en un tiempo tan remoto que está perdido en las neblinas del tiempo no “real” sino ‘mítico’” (Hall, 2010, p. 382) y segundo, una *tradición ficcional*, esto es, “tradiciones inventadas [que] vuelven inteligibles las confesiones y los desastres de la historia, convirtiendo el desorden en ‘comunidad’ y los desastres en triunfos” (Hall, 2010, p. 382)

En palabras de los actores, “las Normales son las mamás de las universidades, yo no entiendo por qué hoy en día ya quieren venir a darnos cátedra, sabiendo que nosotros iniciamos hace como dos siglos este proceso” ESLM35 Al respecto, puede leerse el uso de la historia en las Escuelas Normales como principio de autoridad, asunto que no riñe con la dinámica de configuración performativa de identidades desgastadas. Lo anterior, en razón de unos estatutos previos, dentro de los cuales se conminan forzosamente ciertas identificaciones. Precisamente en este punto, Butler (1997) sostiene que la fuerza performativa del discurso deviene de la creencia en una instancia previa y originaria que le otorga autoridad, la misma que violenta y cercana a los sujetos ocasionando efectos performativos. Expresado de otro modo, “toda performatividad se basa en la producción creíble de ‘autoridad’; por ello, no es sólo una repetición de su instancia previa -y por tanto una pérdida de la instancia originaria- sino una citacionalidad que asume la forma de una mimesis sin final” (Butler, 1997, p. 244).

Tema emergente 5. La fuerza de la iteración. Discursos y Rituales “pedagógicos” en las Escuelas Normales

Otro tema emergente identificado en este estudio de caso tuvo que ver con la creencia que ostentan los normalistas respecto a la “pedagogía”. Aunque en esta investigación ésta es entendida como una ciencia social y humana que se ocupa de la formación y la educación del ser humano, en sentido amplio; para los participantes de este estudio, la pedagogía es concebida desde distintas



imágenes, esto es, como “rasgo normalista”, “saber”, “conjunto de técnicas para la enseñanza”, “atributo identitario del maestro”, “capacidad de innovación y creatividad”, “arte de enseñar”, entre otras perspectivas, que configuran una nebulosa que podría inadvertir y minar el carácter científico en cuestión, el cual en los trabajos de algunos autores germanos se colige como ciencia (Véase [Herbart, 1946](#)), o bien *ciencia del espíritu* (Véase [Dilthey, 1942](#)). Ahora bien, de modo general, podría decirse que la pedagogía es citada por los actores como un presunto elemento diferenciador de sus culturas escolares y de sus egresados, cuestión que también puede rastrearse en algunas investigaciones (Véase [Echeverri, 1996a](#); [Aguilar et al., 2011](#); [Herrera Casilimas, 2017](#); [Rátiva, 2017](#); [Pérez Avendaño, 2020](#); [Herrera Casilimas, 2017](#)). Así, en los discursos de los actores, se plantean asuntos como: “tú hablas con cualquiera y te dice, es que los Normalistas son diferentes, eso caracteriza. Ahora, puede ser por la pedagogía que se ve en lo que hace el normalista” ESMT02, “creo que lo que diferencia a la Normal de otras instituciones y a los normalistas de otros profesores es la pedagogía, esa pasión por enseñar; más que enseñarles una disciplina, les enseñamos el espíritu de ser maestro” ESLM53

En este orden de ideas, cabría preguntar: ¿Cómo se vinculan estas ideas de pedagogía con las identidades docentes que se viabilizan en las Escuelas Normales? De acuerdo con el análisis realizado, podría reportarse que la pedagogía se constituye en eje de anclaje para múltiples discursos y rituales que ponen de relieve la forma en que deben ser, pensar y actuar los normalistas. Ciertamente, para [Butler \(1997\)](#) y [Hall \(2003\)](#), discursos y rituales sobresalen como materia prima del “juego de las identidades”, garantizando sus efectos iterativos y restrictivos dentro de las prácticas sociales y políticas. Ahora bien, una de las condiciones *sine qua non* para que las identidades operen de modo performativo, por vías de discursos y rituales, es la reiteración de las convenciones previas que las dotan de fuerza para alcanzar efectos. En *márgenes de filosofía*, [Jacques Derrida \(1994\)](#) aborda el problema de la reiteración en los signos lingüísticos, nombrando este fenómeno como *iterabilidad*. En la perspectiva del francés, la comunicación es un vehículo para transportar determinados sentidos que no están precisamente ante nosotros, sino que son traídos al presente mediante la operación de reiteración. Esta iterabilidad es desplazada por [Butler \(1997\)](#) al plano de lo social, donde los sujetos tienden a convocar convenciones previas, trayendo con ellas toda la fuerza de sus instancias previas para romper el momento actual en virtud de esta autoridad imaginaria.

De este modo, considerando que la pedagogía anuda un conjunto de discursos y rituales que, además, son sometidos a una iterabilidad permanente; debe decirse que fueron identificadas al menos cuatro imágenes de la pedagogía que ejercen influencias performativas sobre los normalistas, ya que las imágenes son poderosas fuentes de representación e imaginación social ([Wulf, 2009](#)). Estas imágenes no están entretejidas únicamente por discursos



y rituales inéditos de las Escuelas Normales, antes bien, se alimentan de otras convenciones que han atravesado la formación docente en Colombia.

a) Pedagogía como atributo del maestro. La pedagogía está estrictamente reservada para las actividades docentes. Desde estas prácticas discursivas, la pedagogía configura una relación de sinonimia con el accionar del maestro y opera como un asunto que se lega, transfiere y ejerce en las actuaciones profesionales, pues es sólo el maestro quien “puede poseerla”. En términos de los actores, “[la pedagogía] es una cualidad del maestro, esa capacidad de enseñar y adaptarse a cualquier contexto” GFRV42. En esta imagen, la pedagogía es, por un lado, una provisión con la que se debe llegar al ejercicio docente y, por el otro, un adjetivo para el sustantivo ‘maestro’, calificación que, en caso de ausencia, debe adolecerse, ya que pone en tela de juicio la profesionalidad. “Si un maestro no tiene pedagogía, la calidad de la educación se pone en riesgo” GFRIV08

b) Pedagogía como arte de enseñar. Otra connotación de la pedagogía con amplia recurrencia en las prácticas discursivas de los actores normalistas es la referencia a su “carácter artístico”. En palabras de los actores, “desde que inicié el programa hemos hablado de una pedagogía como el arte de enseñar (...) el arte de enseñar desde el corazón, ser maestros de corazón. Es encontrar lo bonito de esta profesión” GFRV43. Este “arte” que se preconiza desde la pedagogía ha de ofrecer recursos y ‘herramientas’ para que el maestro configure su enseñanza en tanto una especie de ‘obra artística’.

c) Pedagogía como un saber sobre la enseñanza. Otra práctica discursiva, sometida a iteración en el juego de las identidades docentes, es la asunción de la pedagogía como un saber propio del maestro, asunto que no riñe con las dos imágenes ya expuestas hasta ahora, puesto que sigue explayándose la pedagogía como una cuestión estrictamente circunscrita al maestro y que además se instrumentaliza en cuestiones conexas a la enseñanza. Algunos apartados de sus Proyectos Educativos Institucionales –PEI-, como documentos que dan cuenta del currículo oficial, dejan al descubierto estos posicionamientos. “El portador de este saber es el maestro, a quien éste le confiere su identidad; dicho de otra manera, la pedagogía es el saber fundante de los maestros, la que los coloca en un plano de intelectualidad” FCR91.

d) Pedagogía como reflexión de la práctica pedagógica. Otra imagen de la pedagogía está vinculada a la percepción de ésta como una reflexión sobre la práctica docente, o bien, “práctica pedagógica” como se conoce en las Escuelas Normales. “yo siento que esa pedagogía es, en la formación de maestros, como hacer esa reflexión constante frente a lo que hacemos” CSRIV73 De esta manera, en la imagen de pedagogía como reflexión parecen fusionarse los horizontes de pedagogía e investigación. Sin embargo, ¿la operación de reflexionar supone ya en sí misma el ejercicio de investigar?, si la pedagogía es una reflexión, ¿entonces los problemas educativos podrían

Identities docentes,
performatividad y formación
de maestros en las escuelas
normales: Un análisis desde
Judith Butler y Stuart Hall



abordarse exclusivamente de forma especulativa e incluso apriorística? Esta imagen aún la idea de que el maestro ha de ser investigador, pues la investigación, como se mencionó, es equivalente en los escenarios normalistas a la reflexión sobre la práctica. “El maestro es una persona que comprende que la investigación hace parte de su reflexión pedagógica para construir su saber” GFMV10

Todas estas imágenes se ven irrigadas, en cierta medida, por los acompañamientos recibidos por las Escuelas Normales de parte de algunas universidades durante la época de reestructuración y a lo largo de estos 25 años. En particular, los discursos de los profesores Zuluaga y Echeverri, además de otros miembros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia –GHPP–, han tenido eco en estas instituciones, afincando estas miradas de la pedagogía que, como se mencionó, anclan discursos y rituales que vehiculizan ciertas identidades docentes, como la del “maestro investigador”, “maestro como artista de la enseñanza”, entre otras. Además, los actores normalistas fijan su enunciación de la pedagogía, apelando a un pasado perdido y que sólo a través de la recuperación de la pedagogía, podrá posicionar al maestro como un profesional respetable que goce de reconocimiento social.

Tema emergente 6: Cuerpos e identidades docentes: entre disciplinamiento, creencias y procesos de identificación

El último tema emergente tiene que ver con el cuerpo, el cual aparece como uno de los elementos medulares de la dinámica performativa que se produce por vías de las identidades y, respecto al cual, fueron identificados tres cuestiones importantes. En primer lugar, la “sujeción” que experimentan los cuerpos de los normalistas a las estructuras de sentido ofrecidas por las Escuelas Normales. Esto garantiza, en cierta medida, que los cuerpos sean disciplinados y controlados, es decir, por esta paradoja es que los normalistas empiezan a vestirse de ciertos modos o a posicionarse en las aulas de determinadas formas. Siguiendo a Foucault (2002), se entiende que el poder “marca” el cuerpo/alma de los sujetos y lo hace justamente en virtud de la *sujeción*, es decir, la articulación del sujeto a la esfera simbólica que lo produce, localiza y le habilita. Para el autor francés, esta sujeción disciplina a través de una suerte de vigilancia jerárquica y un conjunto de sanciones normalizadoras, mismas que ejercen presiones y establecen designios sobre los maestros. Dentro de estas presiones, fueron identificadas algunas como la idea del maestro como modelo social o la misma “impronta o identidad normalista” que ya se ha descrito previamente. La fuerza de estas *tecnologías del poder*, usando los términos foucaultianos, disciplina y encuadra el cuerpo de los maestros para que se modere bajo una rejilla de criterios muy estricta. Por ejemplo, la idea del maestro como “modelo y ejemplo social”, si bien procura rebatir la precarización de la profesión, en virtud de su pérdida de prestigio, paralelamente actúa como vector del poder performativo para disciplinar y sancionar, ya que, a partir de sus diversas maniobras, busca atravesar el cuerpo

Identidades docentes,
performatividad y formación
de maestros en las escuelas
normales: Un análisis desde
Judith Butler y Stuart Hall



de los maestros. En palabras de los actores, “Como somos referentes sociales debemos (...) cuidar mucho de la forma en que nos vestimos (...) acá no es bien visto un escote profundo, porque puede ser muy llamativo para dar una clase” ESEL88. Esto muestra que los normalistas tienden a internalizar y normalizar estos designios y presiones simbólicas a tal punto de que desarrollan una suerte de juez interno que evalúa, bajo estas reglas, sus actuaciones.

En segunda instancia, fue rastreado un conjunto de creencias y mitos que dan cuenta de arquetipos culturales que son encarnados en los cuerpos de los maestros, procesos que pueden ser descritos como una gama de *lay theories*, usando los términos del irlandés Ciaran Sugrue (1997), para quien estas teorías presuponen un aglomerado de creencias y mitos que se aceptan como ciertos y orientan la toma de decisiones. Estas teorías subjetivas son percibidas en los maestros normalistas como una especie de “recetas” y “fórmulas” que, como lo observó Britzman (2004) en una investigación etnográfica sobre maestros en formación en EEUU, son incorporados por los propios maestros en su repertorio de saberes. De manera general, fueron encontradas, al menos tres *lay theories* que son recurrentes en los discursos de los actores normalistas y que encuentran en los cuerpos el escenario para cifrarse. La primera tiene que ver con pensar que el juego es la mejor manera de garantizar el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, o bien, que todo debe ser permeado por la lúdica para que sea “significativo” para el estudiante. El término “aprendizaje significativo” acuñado inicialmente por David Ausubel es bastante frecuente y reiterativo en los actores normalistas. Si bien para este autor norteamericano lo “significativo” está dado mediante la vinculación de las estructuras cognitivas previas o saberes previos con la nueva información, para los normalistas lo significativo tiene que ver con dos asuntos: con el juego o el uso de la lúdica en las experiencias de aprendizaje, o bien, con causar impacto en el estudiante, de modo que se genere rememoración de la experiencia.

Una segunda ‘lay theory’ tiene que ver con que la ‘práctica hace el maestro’, concordando con lo reportado por Britzman (2004) en el contexto estadounidense donde se asume la práctica casi como un bautismo con fuego para el maestro. La tercera implica la idea de que un “buen maestro” debe ser investigador, sintonizando la investigación, como se mencionó previamente, en términos de una reflexión sobre la misma práctica en cuestión. Dentro de las fuentes documentales de las dos Escuelas Normales, se conceptualiza la investigación del siguiente modo “la investigación, concebida como la indagación permanente sobre las prácticas de aula (...) con el fin de generar Saber Pedagógico” FC1R163. Todas estas creencias son poderosas fuentes de poder performativo que han sido sedimentadas en las consciencias de los normalistas y que si se reinterpretan desde la fenomenología de Merleau-Ponty (1993), podrían ser entendidas como un *embodied knowledge* (conocimiento incorporado o encarnado). Este tipo de conocimiento refiere aquel que se obtiene a través del mismo y reside en el cuerpo del sujeto, ya que a través



del disciplinamiento del cuerpo es que los normalistas terminan aceptando como válidas estas creencias y mitos.

Una tercera cuestión que fue rastreada en los datos, al ser leídos de forma deconstructiva, tiene que ver con los procesos identificatorios que se apalancan en la formación inicial docente ofrecida por las Escuelas Normales y los cuales sólo pueden tomar materialidad a través de los cuerpos. Afirmaciones como las siguientes exhiben un poco estos procesos, “siempre va a tener un maestro que nos inspira, ya sea desde el bachillerato o desde que uno empezó a estudiar (...) al pensar en el maestro que uno quiere ser, se le viene la imagen de ese mejor maestro” GFRV87 “como maestros en formación nos convertimos en niños que aprenden por imitación. Si un profesor es súper bueno y trae una estrategia que a uno le puede servir en clase, entonces uno va y la imita en la práctica” GFRIV90 Estos procesos de identificación pueden ser leídos, además, como miméticos, al decir de Wulf (2001), dando cuenta del deseo simbólico de los maestros en formación, así como de las exclusiones o forclusiones que son constituyentes de este proceso. Expresado de otro modo, podría decirse que los normalistas no sólo aprehenden ciertos modos de posicionarse en su profesión mediante sus cuerpos y los cuerpos de los otros; también aprenden a repudiar ciertos comportamientos, y con estas interdicciones, contornean sus propios “yo” profesionales.

Ahora bien, pareciera que estos procesos de identificación estuvieran situados en el plano de la consciencia de los actores normalistas, tanto que las mismas instituciones aprovechan estos asuntos para pensar sus distintos procesos de formación. Prácticamente podría decirse que la formación docente que organizan las Escuelas Normales, a nivel curricular y didáctico, descansa sobre el axioma de que aprendemos a ser maestros mediante una especie de aprendizaje por observación. De hecho, por ello se profiere la figura del maestro acompañante o cooperador cuando se encuentran en las experiencias de práctica (practicum) o de un maestro director de grupo que hace las veces de “consejero” en el proceso de formación docente. Esto, concuerda con lo planteado por Lortie (1975), quien desde el interaccionismo simbólico pretendió describir los atributos más sobresalientes de los maestros de Chicago (USA), reportando como conclusión que, durante los procesos de formación, los maestros participan de un período de aprendizaje por observación (*Apprenticeship by Observation*).

Conclusiones

Las identidades docentes están estructuradas a partir de un complejo tejido de elementos simbólicos, unas convenciones social, cultural e históricamente consolidadas. A partir de estos elementos, fijan esquemas que jerarquizan a los sujetos marcando líneas fronterizas entre lo viable y lo *abyecto*, entendiendo esto último como aquello que debe ser rechazado, despreciado o prohibido dentro de la profesión docente, pero que precisamente no sólo es necesario, sino constituyente de esos ideales de maestro preconizados



dentro de las instituciones de formación docente, toda vez que no es posible acrisolar lo ‘humano’ aislado de lo ‘inhumano’ (Butler, 2002). En este punto, Butler (2002) y Hall (2003) concuerdan para advertir, en el ‘juego de las identidades’, la configuración de un *exterior constitutivo*, zona donde es desplazado lo que se asume como *abyecto* o despreciable. Así, la identidad docente, como cualquier identidad colectiva, “actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de ‘efectos de frontera’. Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso” (Hall, 2003, p. 16). Las identidades docentes pues, requieren de aquello que niegan para poder configurarse, es decir, a ellas es inherente la operación de excluir y dejar fuera de sus márgenes aquello que amenaza su *statu quo*, pero esta marginación no se inscribe en los antagonismos radicales, sino en el *juego de la diferencia* que, puesto en el plano social, permite dimensionar que lo que se cree ausente, está presente para recordar las zonas grises objeto de prohibición social, participando de forma contundente en la delineación del “yo”.

Así mismo, toda esta dinámica de afirmación y exclusión da cuenta de la dimensión performativa de la formación docente, a partir de los designios y atribuciones cernidos sobre los maestros en formación por vías de las identidades legitimadas. Respecto a esta performatividad, debe decirse que es entendida desde los planteamientos de Judith Butler (2002), como una suerte de *metalepsis*, donde el anticipo de una “esencia” cargada de un significado como el género, es asumida por los sujetos como la expresión del “yo” en sí misma. En ese sentido, si bien el trabajo butleriano erosiona el esencialismo que ha imperado en el estudio de las identidades, encuentra en los rasgos “esencialistas” la fuerza de lo performativo, “(...) lo que hemos tomado como un rasgo interno de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados” (Butler, 2007, p. 17). De este modo, la performatividad actúa en la formación docente no como un acto singular y único, sino una cadena de actos reiterativos y ritualizados que naturalizan en el cuerpo de los nuevos maestros ciertas convenciones culturalmente sostenidas e inculcadas. En la dinámica producida por las identidades docentes en las Escuelas Normales, esta performatividad actúa en un juego de teatralidad e historicidad que le permite albergar, disimular y propagar estas convenciones sociales mediante la reiteración o iteración, imponiendo ciertos procesos de identificación con las identidades que contienen dichas convenciones. Empero, esta performatividad no es inoculada exclusivamente por las instituciones de formación docente, puesto que también se disemina desde *vectores de poder* derivados de las culturas e ideologías dominantes que determinan los ‘sentidos correctos’ de ser maestro.

En virtud de su performatividad, las identidades docentes suponen sitios de carga fantasmática, que apelan constantemente a la cita, a esos significados previamente decididos y sedimentados en las convenciones



Identidades docentes,
performatividad y formación
de maestros en las escuelas
normales: Un análisis desde
Judith Butler y Stuart Hall

sociales y en la creencia de una tradición normalista. Así, la profesión docente es casi una etiqueta que lleva intrincada una vasta cantidad de convenciones simbólicas que sujetan, disciplinan y cercenan a los normalistas. Ahora bien, en la formación docente el poder performativo causa violencias estructurales que se sintonizan, como diría Butler, con ciertas morfologías imaginarias, para el caso, las morfologías de ese “yo” profesional de los maestros. Estas operaciones interpelan las subjetividades y los cuerpos los normalistas, obturándolos e impugnándolos a asumir ciertas posiciones. De este modo, los cuerpos de los maestros en formación son embebidos en jerarquías y exclusiones simbólicas que de forma bizarra los disciplinan, tomando ventaja, tal vez, de la condición fraccionada de la identificación. Las identidades docentes se disponen, entonces, sobre las apariencias, sobre lo que parecen, afincándose en un régimen de verdad donde ciertos significados son falseados y otros son inquebrantablemente verdaderos y originales. El cuerpo del maestro normalista confecciona ciertos estilos consonantes a estas verdades, de modo que puedan “encajar” en la estructura de sentido, aunque sea parodiando las identidades dadas por sentado. A lo sumo, aprehenden formas de comportamiento por vías, mayoritariamente, de la interdicción. Esto les permite comportarse y actuar de modos muy específicos que atienden a los marcos normativos que socialmente se fijan para establecer la idea de lo viable. De este modo, es probable que la forma en que los maestros normalistas hablan, se comportan y representan, incluso regulen su apariencia esté mediada por la fuerza performativa de las expectativas sociales y no son justamente la “expresión” de un “yo” profesional estable. Siendo así, llamaremos la performatividad en esta investigación a ese conjunto de operaciones del poder para contornear el “yo” y el cuerpo de quienes se encuentra sujetos a él, proceso que se escenifica a través de prácticas discursivas y rituales que actúan como mecanismos para ejercer la violencia normativa que está en juego a través de las identidades docentes dadas por sentado.



Figura 2. Performatividad de las Identidades Docentes en las Escuelas Normales



Fuente: Elaboración Propia

Identidades docentes, performatividad y formación de maestros en las escuelas normales: Un análisis desde Judith Butler y Stuart Hall

En resumen, este estudio de caso conduce a sostener como tesis que las identidades docentes preconizadas en las Escuelas Normales operan, de manera performativa, en la formación inicial de maestros que escenifican dichas instituciones. Esto quiere decir que las identidades estilizan las subjetividades y los cuerpos de los maestros en formación, a través de convenciones y designios simbólicos que no son del todo estables ni claros, pero que se aglutinan repentinamente bajo la creencia en una *“impronta o identidad normalista”*. Esta performatividad se vehiculiza mediante una empresa de poder que fija marcos normativos y matrices de inteligibilidad, los cuales sujetan, encuadran y constriñen al normalista superior para que encarne dichos *estilos* que, además, persiguen fantasmas normativos como la *vocación docente* que, simultáneamente, puede leerse en tanto ideal regulativo de la profesión. Sin embargo, las identidades docentes legitimadas en las Escuelas Normales no sólo son restrictivas sino también iterativas, en virtud de la apelación a una presunta *tradición normalista* que les antecede y les habilita, con la autoridad suficiente, para “marcar” lo viable y lo inviable. La fuerza de la iteración se exagera entonces, mediante discursos y rituales que se adjetivan como “pedagógicos”, ya que la idea de pedagogía presupone en las Escuelas Normales una suerte de ficción normalizadora para los mismos sujetos. Así entonces, los maestros en formación no sólo moldean



su “yo” profesional al tenor de las identidades, sino también sus cuerpos que precisamente performan socialmente aquello que ha sido impuesto mediante disciplinamiento y procesos de identificación forzosos. Todo este proceso está atravesado por exclusiones simbólicas que se localizan en un *exterior constitutivo* de las mismas identidades docentes. A esta zona son marginados rasgos, comportamientos e incluso sujetos que no son consonantes con lo viabilizado en las Escuelas Normales.

Referencias

- Adorno, T. (2004). *Teoría Estética* (J. Navarro Trad.). Ediciones Akal. (Obra original publicada en 1970)
- Aguilar, D., Toro, G. L., & Giraldo, M. (2016). Miradas multidimensionales de niños y niñas en siete Escuelas Normales de Antioquia. *Infancias Imágenes*, 1(15), 59-72. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a04>
- Aristóteles. (2003). *Metafísica* (T. Calvo Martínez Trad.). Editorial Gredos (original publicado en 1013 -1025 a. C.).
- Báez, M. (2004). Las escuelas normales de varones del siglo XIX en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 179-208. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2379
- Báez, M. (2005). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS revista científica*, 2(7), 427-450. <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.448>
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 2(20), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bloomfield, D. (2010). Emotions and 'getting by': a pre-service teacher navigating professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 3(38), 221 - 234. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2010.494005>.
- Britzman, D. (2004). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2003). Reescrinificación de lo universal: Hegemonía y límites del formalismo. En J. Butler, E. Laclau & S. Žižek, *Contingencia, hegemonía, universalidad: Diálogos contemporáneos en la izquierda* (pp. 17-48). Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. (B. Moreno Trad.). Editorial Paidós.
- Calvo, G., Rendón, D. B., & Rojas, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación



- docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 1-15. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>
- Denzin, N. (1978). *The Research Act Theoretical Introduction to Sociological Methods Copyright*. McGraw-Hill.
- Derrida, J. (1994). *Márgenes de la Filosofía* (C. González Trad.). Ediciones Cátedra.
- Echeverri, J. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(8), 71-1
- Echeverri, J. A., Garcés, J. F., Rodríguez Gómez, H., Gallego, G., Kiafki, W., Correa, S., . . . Ramírez, M. (2003). Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo para la formación de docentes (ACIFORMA). [Proyecto de investigación financiado por Colciencias, Universidad de Antioquia y Secretaría de Educación de Antioquia]
- Estola, E., & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697-719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European journal of teacher education*, 1(36), 68-83. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678486>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 24(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Glaser, A., & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Aldine Transaction.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. (J. Rodríguez, Trad.). Editorial Siglo XXI & CIS -Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? In S. Hall, & P. Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu editores.
- Hall, S. (2010). *Sin Garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich, Eds.). Envión editores.
- Herbart, J. (1946). Antología de Herbart. (L. Luzuriaga, Ed.). Editorial Losada.
- Herrera, G. (2017). Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las escuelas Normales colombianas. Tesis doctoral. Universidad de Antioquia.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES-. (2019, 4 de Septiembre). Resolución 675. Por la cual se reglamenta el proceso de inscripción a los exámenes que realiza el ICFES. Diario Oficial No. 51.070 de 8 de septiembre 2019.
- Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015). “This has more to do with who I am than with my skills”—Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*(47), 22-29. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.002>



- López Cadavid, D. (2008). *La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: Una experiencia vivida por estudiantes y egresadas vinculadas al proyecto "Patio 13" de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana* [Trabajo de grado de maestría, Universidad de Antioquia].
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- MEN-ASONEN. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Planeta D'Agostini. (Obra original publicada en 1945)
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research : a guide to design and implementation*. Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008, 19 de diciembre). *Decreto 4790: Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones*. *Diario Oficial*, N.º 47.212, Bogotá, Colombia.
- Montoya Palacio, S. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 1(36), 179-198.
- Nietzsche, F. (1997). *La genealogía de la moral*. Alianza Editorial.
- Orozco, W. (2023a). Apuntes para la reconceptualización de la Identidad Docente desde perspectivas deconstructivas: Hacia la noción de Identificación. *Pedagogía y Saberes*(58), 173-186. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num58-16895>
- Orozco, W. (2023b). Consideraciones teóricas sobre la Identidad Profesional Docente: concepto, estructura, factores determinantes y otras implicaciones. *Encuentros*, 1(21), 10-29. <https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2963>
- Pérez Avendaño, G. (2020). Una lectura pedagógica de los procesos de formación inicial de maestros. La acreditación de las escuelas normales en Antioquia. In A. Hincapié, D. Muñoz, & F. Pérez, *Pedagogía, Formación y Universidad*. (pp. 162-186). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Phelan, A., Sawa, R., Barlow, C., Hurlock, D., Irvine, K., Rogers, G., & Myrick, F. (2006). Violence and subjectivity in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2(34), 161-179. <https://doi.org/10.1080/13598660600720561>
- Rátiva, M. (2017). *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010*. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Scheler, M. (2001). *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo*



ético (*El formalismo en la ética y la ética material axiológica*). Caparrós Editores.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.

Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 3(20), 213–225. <https://doi.org/10.1080/0261976970200302>

Wulf, C. (2001). La mimesis en la educación. In J. A. Echeverri, *Encuentros Pedagógicos Transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. (pp. 249–262). Editorial Marín Vieco - UdeA.

Wulf, C. (2009). Images of social life. En B. Hüppauf & C. Wulf (Eds.), *Dynamics and performativity of imagination: The image between the visible and the invisible* (pp. 166–175). Routledge

Zuluaga Garcés, O. L. (2010). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación Y Pedagogía*, 6(12-13), 263–278. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6221>

Identidades docentes,
performatividad y formación
de maestros en las escuelas
normales: Un análisis desde
Judith Butler y Stuart Hall

ⁱ La metáfora de ‘vector de poder’, es usada por Judith Butler, como posibilidad de lectura para las complejidades del poder contemporáneo, el cual se estructura desde cadenas complejas y convergentes. En lo que atañe a las identidades, los vectores tienen una dirección concreta respecto a un grupo de sujetos.

ⁱⁱ Este es el nombre y la sigla con la que se nominó el trayecto de formación inicial de maestros que ofrecen las Escuelas Normales. Esta denominación reemplazó la de Ciclo Complementario, proferida por el Decreto 3012 de 1997.

ⁱⁱⁱ Códigos utilizados para identificar instrumentos, manteniendo la confidencialidad de los participantes.