

Performatividad de la formación de maestros e identidades docentes: antecedentes investigativos

William Orozco Gómez ¹ 

Artículo de revisión



¹ Universidad Católica de Oriente
william.orozco1@udea.edu.co 

Recibido: 11/11/2022
Revisado: 27/12/2022
Aprobado: 15/04/2023
Publicado: 04/08/2023

Resumen

Este artículo de revisión busca realizar una radiografía del estudio de las “identidades docentes” desde enfoques no afirmativos, acercándose a perspectivas deconstructivas y críticas. Esto, de modo que se adviertan dinámicas performativas y relaciones de poder que median la formación docente. Para ello, se utiliza el método de revisión sistemática que procura orientar y delimitar la exploración de estudios y su selección según un foco de búsqueda. Los resultados advierten cuatro líneas temáticas que permiten acrisolar los modos performativos en que operan las “identidades docentes”. Estas líneas son la relación entre identidades, creencias y mitos, el rol de las identidades idealizadas en cuanto reguladoras de la profesión docente, la preponderancia del cuerpo como escenario simbólico donde se cifran estas normas y el carácter prescriptivo de ciertas identidades socialmente construidas y designadas. Se pone de manifiesto la necesidad de revisar en el país asuntos como las teorías subjetivas (Lay Theories), procesos de exclusión generados por identidades, efectos que tienen estos designios del poder sobre los cuerpos de los maestros y el rol que tienen ciertas identidades dadas por sentado.

Palabras clave: formación de profesores, poder, instituciones, performatividad, identidad docente

Performativity of teacher education and teacher identities: background

Abstract

This review article seeks to make a profound study of “teacher identities” from a non-affirmative focus in order to approach deconstructive and critical perspectives. This is so that performative dynamics and power relations that mediate teacher education are highlighted. For this purpose, the systematic review method is used to guide and delimit the exploration of studies and their selection according to a search focus. The results reveal four thematic lines that allow us to clarify the performative ways in which “teacher identities” operate. These lines are the relationship between identities, beliefs, and myths, the role of idealized identities as regulators of the teaching profession, the preponderance of the body as a symbolic scenario where these norms are codified, and the prescriptive character of certain socially constructed and designated identities. These thematic lines make evident the need to review certain issues in Colombia, such as the existence of subjective theories (Lay Theories), processes of exclusion generated by identities, the effects of these power designs on teachers’ bodies, and the role of certain identities that are taken for granted.

Keywords: teacher training, power, institutions, performativity, teacher identity

Performatividade da formação de professores e identidades docentes: antecedentes

Resumo

Este artigo de revisão busca realizar uma radiografia do estudo das “identidades docentes” a partir do enfoque não afirmativas, aproximando-se de perspectivas desconstrutivista e críticas. Busca-se, dessa forma, identificar dinâmicas performativas e relações de poder que permeiam a formação docente. Para isso, utiliza-se o método da revisão sistemática, que tenta orientar e delimitar a exploração de estudos e sua seleção com base em uma busca focalizada. Os resultados apontam para quatro linhas temáticas que permitem refinar os modos performativos em que as “identidades docentes” operam. Essas linhas temáticas incluem a relação entre identidades, crenças e mitos, o papel das identidades idealizadas como reguladoras da profissão docente, a importância do corpo como cenário simbólico onde essas normas são codificadas, e o caráter prescritivo de certas identidades socialmente construídas e atribuídas. Destaca-se a necessidade de revisar no país questões como as teorias subjetivas (Lay Theories), os processos de exclusão gerados pelas identidades, os efeitos dessas dinâmicas de poder sobre os corpos dos professores, e o papel assumido por certas identidades como pressupostas.

Palavras-chave: formação de professores, poder, instituições, performatividade, identidade docente.

“Las circunstancias de la enseñanza en los maestros en formación se ve así como un momento tortuoso que pone a prueba la fuerza interior del novicio. También existe una especie de darwinismo social, donde sólo sobreviven los fuertes” (Britzman, 2004, p. 230)

Introducción¹

Hoy en día pululan estudios sobre la “identidad docente” en múltiples latitudes del planeta (Gee, 2000). Esta avasalladora tendencia parece estar motivada por el interés de conseguir “mayor efectividad” en la enseñanza y mejores resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas (Day *et al.*, 2006; Chong *et al.*, 2011; Coe *et al.*, 2014), toda vez que se ha subrayado la interdependencia entre identidades y prácticas (Orozco, 2022a). Sin embargo, estos abordajes, además de realizarse con intenciones políticas que siguen precarizando la profesión docente, disimulan e incuban una suerte de sometimiento y control sobre los maestros, en virtud de las relaciones de poder que los atraviesan. En efecto, este fenómeno debe ser examinado excediendo la mera concepción esencialista que confisca la identidad en la presunta configuración estable de las ideas que fraguamos sobre nuestro “yo”, dimensionándola más bien como contenedora de relaciones de poder y representaciones sobre ciertos sujetos y colectividades (Hall, 2003, 2010). Judith Butler (2002) ha puesto de manifiesto el carácter político de las identidades, toda vez que éstas buscan exacerbar el repudio y exclusión que han sufrido ciertos grupos sociales y subjetividades, los cuales terminan siendo interpelados por vías del discurso y los *vectores de poder*² que se vehiculizan a través de éste. Podría decirse entonces que, sigue siendo atractivo hablar de identidades bajo la creencia de que ellas logran capturar la ‘verdad’ sobre los sujetos, particularmente de aquellos sobre los que impera algún interés de control político (Orozco, 2023a).

Para Stuart Hall (2010) las identidades están imbricadas en la representación de los grupos sociales, ofreciéndoles una suerte de coordenadas de tiempo y espacio que los ubican en el mapa político. Para el filósofo jamaicano las identidades han eclosionado con el advenimiento de la globalización y sus políticas, ya que se ha propiciado un apasionamiento con la diferencia y es allí donde justamente las identidades han permitido etiquetar a los sujetos según múltiples categorías. Por este motivo, no es extraño que las ideologías hegemónicas hayan tendido a estereotipar grupos sociales bajo el alero de las identidades, un asunto que se explicita con la categoría misma de “identidad docente”, surgida en Europa a finales de la década de los 80 (Beijaard *et al.*, 2004) como un esfuerzo por reunir y estimular teorizaciones respecto a los maestros y su profesión (Orozco, 2023b). 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 como se configura esta presunta identidad?, ¿al servicio de quién se disponen las identidades docentes en boga que prescriben los modos de ser maestro? Abordar este tipo de problemáticas involucra

¹ Artículo derivado de proyecto de investigación doctoral sobre Identidades Docentes, performatividad y formación inicial de maestros en Escuelas Normales Superiores Colombianas.

² En términos de Judith Butler (2002), la metáfora de ‘vector de poder’ funge 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 lo que afirman y excluyen.

considerar que “la nebulosa de producciones respecto a la identidad de los maestros se cierne en intenciones políticas que no se desligan del amplio debate que ha supuesto la profesionalidad docente” (Orozco, 2023b, p. 12).

Con el advenimiento de la cuestión del “yo” en la modernidad, bajo cualquiera de sus denominaciones (individuo, sujeto, hombre, persona, etc.), se han acrecentado los discursos al respecto, pues el hombre se ha colocado en el centro de la discusión. Por este motivo, Hall (2010) afirma que la modernidad se asocia con el nacimiento del individualismo, antes atado a los designios divinos, y ahora, objeto de fascinación y ansías de dominación. En este devenir, vinculado además a asuntos filosóficos como la eterna disputa por la metafísica de la sustancia, se han venido consolidado distintos modos de leer la cuestión del “yo”. Algunos autores señalan que los tres grandes enfoques que se han constituido para abordar este problema son el esencialismo, el constructivismo y una suerte de deconstrucción (Brubaker & Cooper, 2001; Butler, 2002). De acuerdo con Orozco (2023a), la enunciación de la identidad docente en estos lugares es bastante distinta,

en el esencialismo, la pregunta es por una identidad inmutable y unificada; en el constructivismo, la identidad parece ser ahistórica y producto de la construcción social; y en la perspectiva deconstructiva la identidad actúa en medio de su fluidez, contingencia y complejidad, haciendo conscientes las relaciones de poder y las fuerzas performativas que se enmascaran en su configuración.

Butler (2002), en sus trabajos sobre el género y las identidades sexuales, ha subrayado la urgencia de poner en suspensión el esencialismo y el constructivismo latentes, sobre todo porque estos siguen afirmando que la formación del sujeto es un asunto estable, inadvirtiendo que el “yo” no puede ser entendido ni de forma fundacional ni cartesiana, sino a partir de las exclusiones simbólicas que son concomitantes a este proceso. Usando el lenguaje psicoanalítico, Butler (2003) menciona que el sujeto es producido mediante la *forclusión*, sin olvidar que, de cualquier modo, las identidades siempre serán incompletas y contingentes. Básicamente, estos procesos de exclusión son ejercidos en virtud de *ideales de sujeto*³, que definen lo válido y censuran aquello que les amenaza. Por este motivo, Hall (2003) argumenta que los discursos que trabajan con la ‘*diferencia*’, como es el caso de las identidades, terminan cercenando las subjetividades; prohibiendo y escindiendo los atributos que no dan cuenta de aquello que se prescribe como “correcto”. De este modo, cualquier ejercicio deconstructivo, tendrá que involucrar el análisis de supresiones y exclusiones generadas por los esquemas reguladores intrincados en el poder performativo. A propósito de dicha performatividad, Judith Butler (2002) ofrece una importante comprensión, puesto que ésta no es entendida por la autora como una mera “puesta en escena” o una actuación consciente que está a merced de la voluntad del sujeto, la performatividad tiene que ver con las regiones oscuras que constituyen las versiones válidas del “yo”, aquellas que son inviables y que escapan constantemente al terreno de la consciencia. Así, sólo a través del estudio deconstructivo de la identidad docente, pueden desentrañarse e interpretarse las dinámicas performativas que surcan este proceso.

3 Butler (2002) aduce, usando el lenguaje foucaultiano, la existencia de ‘*ideales regulatorios*’ al interior de los discursos y rituales generados por las identidades. Estos ideales no pueden conquistarse plenamente, pero generan lo que la filósofa judeo-estadounidense llama *producción regulada de versiones hiperbólicas* de los sujetos, es decir, los ideales procuran fijar aquello que es viable según la ley que los impone, constrictiendo a los sujetos para corporizar aquello hegemónico que los estereotipa.

La performatividad tiene que ver pues, con la producción de sí bajo unos procesos fantasmáticos de estilización del “yo”, los cuales se fraguan mediante el constreñimiento causado por un conjunto de marcos normativos, compuestos por convenciones que tienen autoridad sobre las subjetividades y los cuerpos mismos. En este proceso, los discursos vectorizan al poder para cercenar a los sujetos y hacerlos “performar”, según el juego de lo viable/inviable. Por ello, “la performatividad debe entenderse, no como un ‘acto’ singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 2002, p. 18). La noción de performatividad planteada por Butler ofrece pues, un dimensionamiento importante y es que el régimen normativo genera criterios de inteligibilidad que permiten la existencia de ciertos “modos de yo”. Desde luego, esta performatividad opera por vías de la interdicción y de las normas previas que anteceden al sujeto y que lo interpelan, según la fuerza discursiva del poder. Ahora bien, este sustrato de convenciones y normas que se manifiestan en los actos comunicativos se instalan en el *cuerpo*, como espacio donde se registra la memoria de rituales y sedimentos performativos. Este proceso formativo de cuerpos no gravita en torno a una única tarea de prefabricación subjetiva, en tanto el poder productivo de gobernarlos, los somete a variadas operaciones que se manifiestan en “el poder de producir -demarkar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla” (Butler, 2002, p. 18).

Ciertamente, al estar mediada y constituida por discursos, la formación docente es eminentemente performativa e inculca relaciones de poder que la legitiman y le permiten operar en un juego de teatralidad y citacionalidad. A nivel colombiano, aunque no haya sido un tema directamente estudiado, puede señalarse como ejemplo de esta performatividad el caso de las Escuelas Normales que, en tanto instituciones históricas, han remarcado ciertos modos de ser, pensar y actuar como maestros, desde un proceso histórico de sedimentación que nombran como “*identidad o impronta normalista*” (Orozco, 2023c). De esta manera, aparece como necesario abordar el problema no de modo afirmativo, es decir, sin afincar la existencia de dichas identidades docentes, sino más bien, considerando la volatilidad y carácter político de las mismas. De ahí que esta revisión se interese por rastrear investigaciones empíricas que hayan abordado de manera deconstructiva el papel de las identidades en la formación de maestros, ya que al deconstruir estas “identidades docentes” pueden leerse las exclusiones y marginaciones que el poder realiza con los maestros y con su profesión. Como diría Butler (2002), en estos procesos performativos el poder,

(...) marca una frontera que incluye y excluye, que decide, por así decirlo, cuál será y cuál no será la materia del objeto (...) Esta marcación tendrá cierta fuerza normativa y, en realidad, cierta violencia, porque sólo puede construir a través de la supresión. (p. 32)

Este artículo procura presentar una revisión sistemática de estudios nacionales e internacionales que abordan el tema de las “identidades docentes” excediendo perspectivas esencialistas y afirmadoras de éstas.

Metodología

Esta revisión está pensada desde el método de revisión sistemática propuesto por Newman y Gough (2020), el cual involucra siete etapas. Al respecto, debe ponerse de manifiesto que

las revisiones sistemáticas se diferencian de otras estrategias de revisión documental como el meta-análisis, que tiene un calibre más bien cuantitativo, al evitar establecer comparaciones numéricas entre los estudios. Así pues, la revisión sistemática procura poner en común distintos hallazgos para elaborar una suerte de radiografía en un tema de estudio (foco), para este caso, estudios de la identidad docente de forma deconstructiva y advirtiendo su performatividad en la formación docente. De este modo, la ruta seguida en el estudio es la siguiente:

Fase 1. Desarrollo de preguntas de indagación

Las revisiones sistemáticas gravitan en torno a preguntas orientadoras que hacen posible el desarrollo de la pesquisa de estudios y trabajos investigativos afines. Para este caso, la pregunta que permitió dirimir la revisión fue: *¿Qué información recurrente puede rastrearse en estudios vinculados a la identidad docente y sus implicaciones performativas en la formación docente?*

Fase 2. Selección de criterios de búsqueda

Las pesquisas fueron realizadas en torno a los siguientes conceptos: *Identidad Docente, Formación de Maestros, Identidad de maestros en formación, Performatividad Formación Docente, Deconstrucción Identidad Docente, identidad docente y relaciones de poder*. En tal sentido, se establecieron las siguientes ecuaciones de búsqueda: 1) Formación de Maestros + Identidad Docente + Performatividad 2) Constitución de Identidad Docente + Deconstrucción 3) Formación de Maestros + Relaciones de poder + Identidad Docente 4) Performatividad Formación Docente + Identidad Docente.

Fase 3. Desarrollo de una estrategia de búsqueda

Las búsquedas de investigaciones se realizaron, en primera instancia, en sistemas o bases de datos en idioma español como Scielo, Redalyc, Dialnet y EBSCO. En segundo lugar, se acudió a bases de datos en inglés como ERIC, Taylor & Francis, SAGE journals, JSTOR Collection y Semantic Scholar.

Fase 4. Selección de estudios

En las revisiones sistemáticas debe acotarse el universo de búsqueda, de modo que se puedan someter los estudios encontrados a un primer filtro a la luz del foco temático. Para ello, considerando la pregunta de indagación, se definieron los siguientes criterios:

- *País de la investigación:* Trabajos nacionales e internacionales.
- *Tipo de trabajos:* Resultados de procesos de investigación, priorizando artículos de investigación.
- *Población:* Maestros en formación.
- *Período de publicación:* Entre 1990 y 2022.
- *Intereses investigativos:* Configuración identidad docente en maestros en formación analizada de forma deconstructiva, relación de los procesos de formación con la constitución de la identidad docente determinando influjos performativos y efectos del poder, dinámicas performativas en la formación de los maestros, relaciones de poder y procesos de formación docente.

Fase 5. Codificación de estudios

Una vez fueron seleccionados los estudios mediante el primer filtro, estos fueron codificados analizando sus elementos básicos. Para este caso, fueron sistematizadas en una rejilla donde se ubicó autor, año de publicación, metodología de investigación, país donde se desarrolló, población, una corta síntesis de los resultados y una codificación que obedeció a la asignación de tres palabras clave.

Fase 6. Evaluación de calidad y pertinencia de los estudios

Los estudios fueron sometidos a una evaluación de calidad que involucró una lectura minuciosa, valorando alcances, métodos de investigación, existencia de convalidación (publicación en revistas indexadas o publicación de libros con respaldo de universidades o centros de investigación), concordancia entre conclusiones y objetivo o pregunta de investigación. Esta fase permitió descartar algunos trabajos que no eran consonantes con el foco temático.

Fase 7. Síntesis y reporte de resultados

Los estudios que superaron el anterior filtro fueron descritos en función de objetivos, referentes teóricos, metodología, población y resultados. Los resultados fueron triangulados para dar cuenta de recurrencias y determinar líneas temáticas en este foco.

Figura 1

Diseño metodológico de esta Revisión Sistemática



Fuente: Elaboración propia

Resultados

De acuerdo con la revisión realizada, fueron encontradas doce investigaciones que cumplieran los criterios. Los resultados de las mismas permiten edificar cuatro líneas temáticas fuertes en cuanto al análisis de las relaciones entre identidades docentes y procesos de formación, excediendo las miradas afirmativas, en términos de erosionarlas y acercarse a una suerte de deconstrucción. A continuación, se describen los resultados que soportan cada una de estas líneas.

Identidades, creencias y mitos

Kelchtermans (2009), tras investigar durante más de dos décadas la manera en cómo los maestros se convierten en tales, ha insistido en la necesidad de reconceptualizar la categoría de “identidad docente”, proponiendo en su lugar la de autocomprensión profesional (*professional self-understanding*). Desde este investigador, hablar de identidades suele vincularse a esencias fijas y estáticas, mientras que en sus trabajos ha notado que las maneras en que los maestros se comprenden a sí mismos van cambiando a lo largo de su carrera profesional, explicitándose una inmanente condición dinámica y biográfica. Kelchtermans (1993) indagó inicialmente por biografías profesionales de diez maestros en ejercicio de escuelas primaria en Bélgica, cuya experiencia profesional oscilaba entre 15 y 20 años. Este estudio siguió el método biográfico y usó instrumentos como cuestionarios, entrevistas biográficas, observación de clases y otros ambientes escolares. Al realizar un análisis vertical (biografía de cada maestro) y un análisis horizontal (contraste de biografías), el investigador reconstruyó la percepción personal y significados subjetivos elaborados por cada maestro en torno a su carrera docente, notando que durante éstas se desarrollan dos asuntos: una *autocomprensión profesional* o una autoconcepción como maestros y un conjunto de *teorías educacionales subjetivas* (*subjective educational theory*) que actuaban como sistema de creencias acerca de su profesión, siendo base de la toma de decisiones.

La *autocomprensión profesional*, asunto tratado en otros estudios como identidad docente, se articulaba desde cinco componentes interrelacionados entre sí: *autoimagen* o componente descriptivo, que da cuenta de la forma en que el maestro se refiere a sí mismo, *autoestima* o componente evaluativo, asumido como la valoración que hace el maestro de su desempeño profesional, *motivación laboral* o componente conativo, entendido como los factores que le permiten ingresar y mantenerse en la profesión, la *percepción de su profesión* o componente normativo, que se vincula a la manera como asume el papel de maestro dentro del campo profesional y las *perspectivas futuras*, asentidas como las aspiraciones y expectativas profesionales en su proyecto de vida. Los primeros cuatro elementos son retrospectivos y el último es prospectivo, exhibiendo el poder de las atribuciones discursivas que el poder performativo podría hendir sobre las subjetividades de los maestros. Años más tarde, Kelchtermans (1996) advirtió, a partir del análisis de otra biografía profesional, que existían dos factores adicionales incidentes en la identidad docente: el primero la *estabilidad laboral*, como la necesidad de mantener un *statu quo* obteniendo gratificación de su experiencia y desempeño; el segundo la *vulnerabilidad* que experimenta el maestro ante los juicios acerca de su desempeño, por parte del Estado, colegas, directivos, padres de familia, estudiantes, entre otros. Esta vulnerabilidad puede conectarse con los planteamientos de Butler (1997), para quien esta vulnerabilidad posibilita justamente la interpelación discursiva que imponen las identidades.

De otro lado, las *teorías educacionales subjetivas* (*subjective educational theory*) están compuestas por conocimientos obtenidos durante programas de formación de maestros y que les permiten comprender y posicionarse frente a ciertas problemáticas asociadas a su profesión, sin embargo, este conocimiento sólo se articula a la estructura personal del maestro cuando se asume como “cierto”, a través de las experiencias profesionales (Kelchtermans, 2009). En estas teorías se articulan creencias que son construidas tanto desde experiencias personales como profesionales y pueden estar asociadas a asuntos idiosincráticos. Además, se organizan mediante imágenes, metáforas o reglas de juego que intervienen en el modo en que los maestros se definen a sí mismos, toman decisiones y desarrollan sus prácticas docentes. Esto brinda evidencia de la fuerza performativa del poder para cifrar en las subjetividades y los cuerpos su régimen de “verdades”. Otro autor que ha socavado este fenómeno es el profesor irlandés Ciaran Sugrue (1997) quién retomó el concepto de “*Lay Theories of Teaching*”⁴, acuñado inicialmente por Holt-Reynolds (1992, citado en Sugrue, 1997), para referir con éste el conjunto de creencias desarrolladas naturalmente por los maestros en formación con base en la interpretación de sus experiencias como estudiantes y maestros, su aprendizaje por observación y el conocimiento tácito de la enseñanza. En este sentido, Sugrue (1997) ha desarrollado múltiples investigaciones con la pretensión de identificar arquetipos y mitos culturales sobre la enseñanza, prefigurados en la formación docente en Irlanda. Una de sus más sobresalientes apuestas investigativas se desarrolló mediante entrevistas en profundidad con nueve maestros irlandeses en formación, analizando la continuidad y complejidad de las *Lay Theories* en sus identidades docentes, además de discutir implicaciones para el desarrollo profesional docente.

Como resultados, Sugrue (1997) presenta tres temas culturales que fueron develados en estas teorías o creencias. El primero es el vínculo entre identidad personal y arquetipos de la enseñanza, denotando que los maestros en formación entrevistados suelen referirse como *maestros naturales*, es decir, fue constante la creencia en que estaban predestinados para ser maestros, tanto que desde sus experiencias juveniles ayudaban a otros con actividades académicas o asumían el cuidado de niños y niñas, así mismo, argumentaban su elección de profesión en razón de presuntos talentos especiales que los convertían en ‘*personas adecuadas*’ para la enseñanza, otro buen ejemplo de las versiones viables que el poder performativo trata de poner en circulación. Un segundo tema advertido por el investigador tiene que ver con las *metáforas arquetípicas de la enseñanza*, las cuales fungen como base cultural de identidades docentes no articuladas, dentro de estas metáforas se cuentan el dimensionamiento de la enseñanza como transmisión de tradiciones, comunicación de conocimiento y constante entregar/recibir desde relaciones pedagógicas. Para Sugrue (1997), estas metáforas son aprehendidas en el seno de las escuelas, cuyas estructuras institucionales prescriben ideales de maestro bastante hegemónicas. Por último, es señalado un tema cultural vinculado a lo que sería una ‘*buen enseñanza*’, construcción que se ve influenciada por la interacción entre maestros en formación y maestros formadores, anotando que éste es un proceso sedimentado desde la infancia temprana de los maestros en formación, quienes en este caso reportaron la idea de un *buen maestro* como aquel que logra tomar control de su clase, asegura el desarrollo de contenidos curriculares, presenta disposiciones favorables para el cuidado y la crianza

4 No existe consenso sobre la traducción de esta expresión. En algunos textos se presenta como “Teorías falsas”, “Teorías ideológicas” e incluso “Teorías laicas”

y presenta una personalidad adecuada, en términos de ser disciplinado, justo, orientado a la tarea. El investigador concluye que los arquetipos o mitos socialmente aceptados acerca de la enseñanza se estructuran en estas “*Lay Theories*”, cuyos contenidos culturales actúan como percepciones populares impuestas por el poder performativo para servir de base en el andamiaje inconsciente que hacen los maestros de sus identidades docentes.

En ese orden de ideas, podría decirse que la formación docente ofrece poderosas influencias para entender lo válido y lo que no es en los procesos de constitución identitaria. En atención a ello, Deborah Britzman (2004) usando el método etnográfico con enfoque crítico, abordó narrativas de dos maestros en formación de secundaria en los Estados Unidos, analizando las tensiones que experimentan estos en el proceso de aprender a enseñar. De este estudio se deriva su publicación *Practice makes practice*, justamente esbozando desde el título la creencia de que la “práctica hace el maestro”. Los resultados de esta investigación advierten imágenes estereotipadas sobre la profesión docente, en términos de Britzman (2004) una suerte de *caricatura social* de los maestros, que los sindicaron como sujetos amables, con paciencia ilimitada, auto-sacrificados, con excesivo trabajo y mal asalariados. Estas cualidades esencialistas dan cuenta de significados construidos socialmente sobre la identidad docente, que parecen actuar como destino final de los maestros en formación, es decir, estas nociones estáticas y reprimidas, como aduce la investigadora, se convierten en asuntos preexistentes que deben asumirse por los nuevos maestros. Ello evidencia el constreñimiento que ejercen las identidades en la formación docente para prohibir, censurar y formar los “yo” a la luz de lo viable/inviable. Coincidiendo con Kelchtermans (1996) y Sugrue (1997), para Britzman estas imágenes son el material de *mitos culturales*, que a su vez son productivos y vívidos discursivamente, dicho de otra manera, la investigadora pone de relieve que los maestros en formación son producto del aparato escolar y como tal inscriben sus subjetividades, prácticas, incluso sus propias voces, en discursos normativos sobre la profesión docente.

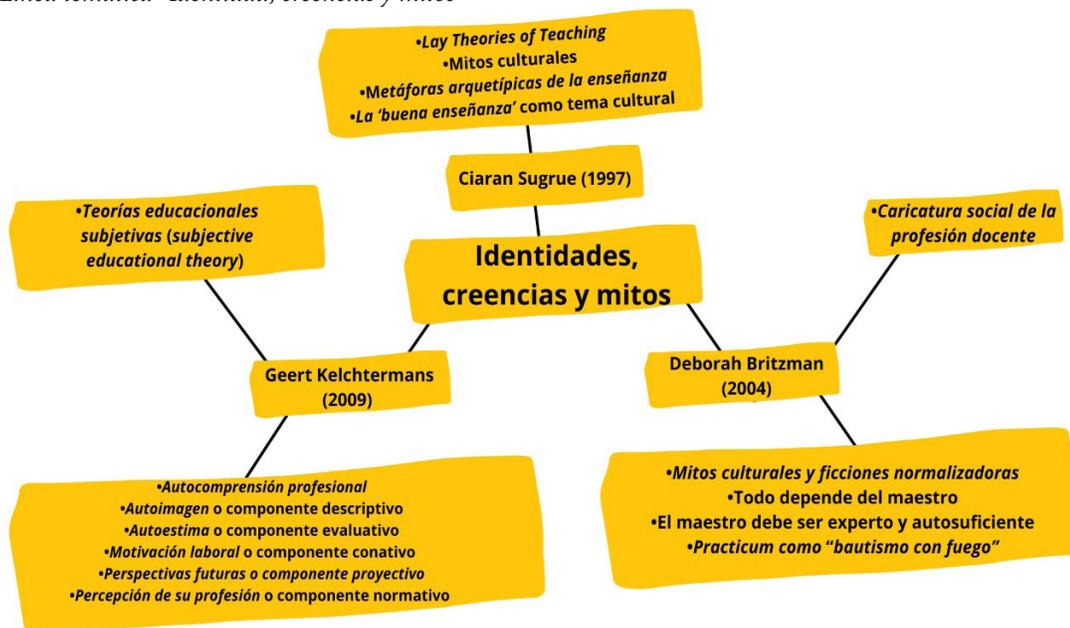
A propósito de los *mitos culturales*, la profesora y psicoanalista estadounidense subraya tres que parecen ser dominantes en las experiencias masivas de los nuevos maestros, el primero es la creencia según la cual todo lo atinente al aprendizaje depende del maestro, es decir, es menester establecer control sobre lo que ocurre en la clase llevando a cuestras el éxito o el fracaso de los procesos escolares. El segundo mito sugiere que los maestros han de ser expertos y en consecuencia deben tender a la autosuficiencia, independencia e incluso individualismo. Según Britzman (2004) los maestros en formación de secundaria, como expertos potenciales en los saberes disciplinares, deben asumir sus prácticas docentes en tanto posibilidades para acumular experiencias del aula, es decir, apropiarse de nuevas ‘recetas’ que enriquezcan lo que la investigadora llama la “*bolsa de trucos*” y al mismo tiempo que ratifiquen su supuesta experticia, que leída desde la visión de la investigadora es, a secas, una *ficción normalizadora* que procura proteger el *statu quo* de los maestros como sujetos de poder en razón de su conocimiento, casi como *mantra* para normalizar y negar los problemas más serios que atraviesan el ejercicio profesional. Por último, Britzman llama la atención sobre el mito cultural asociado a la representación de los maestros como sujetos que se “auto-hacen” desde sus experiencias y prácticas. De hecho, la investigadora señala que espacios como las prácticas docentes o *practicum* funcionan como una especie de “*bautismo con fuego*”, una prueba donde presuntamente el nuevo maestro demuestra

que está preparado para transferir la teoría a la realidad y afrontar las vicisitudes del aula. En este proceso, la tolerancia al error es mínima y por ello el nuevo maestro debe encontrar las rutas más directas para su supervivencia, esto dado que, según Britzman, existe una especie de *darwinismo social*, donde sólo los más fuertes sobreviven.

Los hallazgos de estos investigadores dan a pensar que las “identidades docentes” efectivamente tienen implicaciones performativas, toda vez que producen un conjunto de elementos discursivos que terminan contorneando el “yo profesional” de los maestros, a partir de juego de lo deseable/censurable (Butler, 1997; Butler, 2002). Esta constelación de creencias, mitos y arquetipos sobre ser maestro toma envergadura a través de una suerte de teorías subjetivas o “Lay Theories”, las cuales son cifradas en las subjetividades y cuerpos de los maestros. Todos estos elementos son, al decir de Britzman (2004), formas idealizadas de ser maestros ante la tragedia de aprender a serlo, ya que en su perspectiva este proceso es metafóricamente un drama. Estas creencias actúan como estándares que hacen irrelevantes otras formas de ser maestros, modelando las identidades docentes definiendo qué evitar, qué no hacer y en qué no convertirse. Otra idea clave de estos trabajos es comprender que el aprender a ser maestro está atravesado por la biografía escolar, siendo la docencia una de las pocas profesiones donde la fuerza de la propia historia y los modelos preexistentes de educación anticipan las identidades a seguir o a negar, toda vez que allí se aprehenden justamente los *ideales de sujeto* que se persiguen en la formación docente.

Figura 2

Línea temática “Identidad, creencias y mitos”



Fuente: Elaboración propia

Identidades idealizadas: maestro tradicional vs. maestro “moderno”

Otra línea fuerte en los trabajos consultados es el reporte de ciertas demandas normalizadoras sobre los modos de ser maestros, las cuales devienen de la creencia misma de que existe una

“identidad docente” que es válida y otras que no lo son, revelando en últimas la existencia de marcos reguladores que aseguran la performatividad de la formación docente. En ese sentido, Phelan *et al.* (2006), transfiriendo el concepto de natalidad de Arendt (1958, citada en Phelan *et al.*, 2006) al contexto del desarrollo profesional docente en Canadá, advierten que en la docencia se encuentra latente una fuerte tensión entre lo nuevo y lo tradicional que, situada en el plano de la formación docente, se revela en la paradoja resultante de las aportaciones realizadas por nuevos miembros del campo profesional y la ‘herencia’ que se ha prefigurado en el mismo. De esta manera, a partir de un estudio colectivo de casos, donde fueron analizadas narrativas acerca de conflictos vinculados a las prácticas profesionales (*practicum*), los investigadores accedieron a las perspectivas de una triada de actores: maestro en formación, maestro cooperador y maestros asesores. A partir de allí, pudieron indicar que la manera en cómo se negociaban estos conflictos daba cuenta de un fenómeno de *normalización profesional*, experimentado por los nuevos maestros a partir de las expectativas de sus mentores y las representaciones de “buenos maestros” o “enseñanza adecuada” que están instaladas en el currículo operativo de las instituciones. Incluso Phelan *et al.* (2006) subrayan que las identidades que se salen de las márgenes creadas por los estándares comunes de la profesión, sufren una especie de violencia simbólica en el marco de estos procesos de formación docente, al estar fuera de los límites de lo común y lo familiar. Esto es precisamente lo que en Butler (2002) sería la marginación y el repudio de ciertas versiones de sujeto que son puestos en el exterior constitutivo de las identidades viables, una zona de sombras, de no ser. En esa dirección, esta investigación sienta las bases para comprender el carácter normalizador de la formación de maestros y la manera en que ésta opera desde lo que puede ser dicho y lo que ha de conservarse en el silencio.

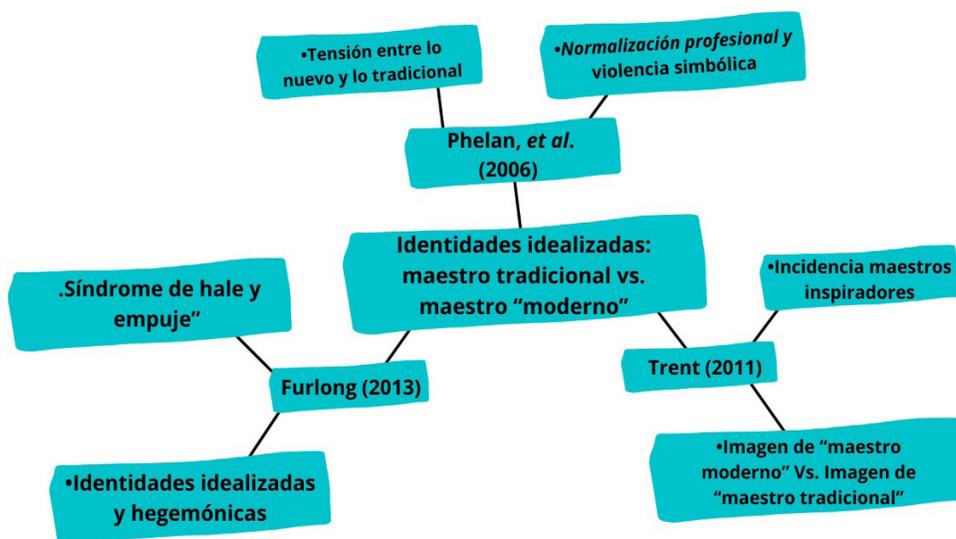
A propósito de la tensión entre identidades docentes ‘tradicionales’ o ‘nuevas,’ Trent (2011) en una investigación cualitativa desarrollada con seis maestros en formación en China, a partir de entrevistas en profundidad, explica que, durante los procesos de formación, los maestros configuran su identidad profesional a partir de dos vías: prácticas y discursos. En la primera, se reporta la incidencia de sus propios maestros de secundaria que son considerados por los participantes del estudio como maestros inspiradores. En la segunda, se indica la preeminencia de discursos vinculados a la imagen de “maestro moderno”, caracterizado por sus relaciones positivas con los estudiantes, así como el uso de estrategias como trabajo en equipo, juegos y competencias. Respecto a este último punto, el estudio de Trent (2011) brinda evidencia acerca de la dinámica de exclusión apalancada por las identidades docentes, poniendo de relieve la marginación de la imagen de “maestro tradicional”, como aquella que dicotómicamente dista del “maestro moderno” y la cual es censurada por los maestros en formación pero que puede constituirse, según el investigador, en otra posición de identidad posiblemente habitada por ellos y no necesariamente antagónica a la afirmada. En este mismo sentido, en Irlanda, Furlong (2013) examinó la influencia de las historias de vida y el aprendizaje por observación en la formación de maestros desde identidades docentes idealizadas, para tal efecto, empleó una metodología cualitativa desde un estudio exploratorio apoyado en historias de vida de los participantes. La investigadora concluyó la existencia de identidades idealizadas y hegemónicas, para el caso, la idea de maestro progresista que riñe con la idea de maestro tradicional. Según el estudio, estas identidades idealizadas son prefiguradas desde un sistema de creencias que proviene de las experiencias escolares de los maestros en formación y de la apropiación de teorías falsas y

arquetípicas de la enseñanza, provistos por prácticas discursivas. Desde la perspectiva de Furlong (2013), los maestros en formación desarrollan una especie de “síndrome de hale y empuje” donde van afirmando y al mismo tiempo tomando distancia de algunos sentidos de ser maestros, que además deben armonizar con las formas disciplinarias de las instituciones.

En este orden de ideas, los estudios de esta línea ofrecen evidencia para ratificar que las identidades docentes son eminentemente performativas, puesto que generan procesos de marginación, excluyendo y constriñendo ciertos modos de ser, pensar y actuar que no son congruentes con los ideales regulativos. En ese sentido, se concuerda con la tesis de Butler (2002) y Hall (2003), en términos de que las identidades funcionan por exclusión, dejando por fuera de los márgenes del poder ciertos rasgos, posiciones e identificaciones que no son consonantes con lo que se asume como ‘viable’. Por otro lado, es posible reinterpretar los procesos de formación docente como restrictivos, en tanto violentan y disciplinan las actuaciones de los nuevos maestros, esto, en razón de las imágenes socialmente aceptadas acerca de la profesión y los ya mencionados ideales regulativos de maestro que han normalizado las culturas dominantes, las cuales a través de *vectores de poder* inciden en la definición del ‘sentido correcto’ de ser maestro.

Figura 3

Línea temática “identidades idealizadas: maestro tradicional vs. maestro ‘moderno’”



Fuente: Elaboración propia

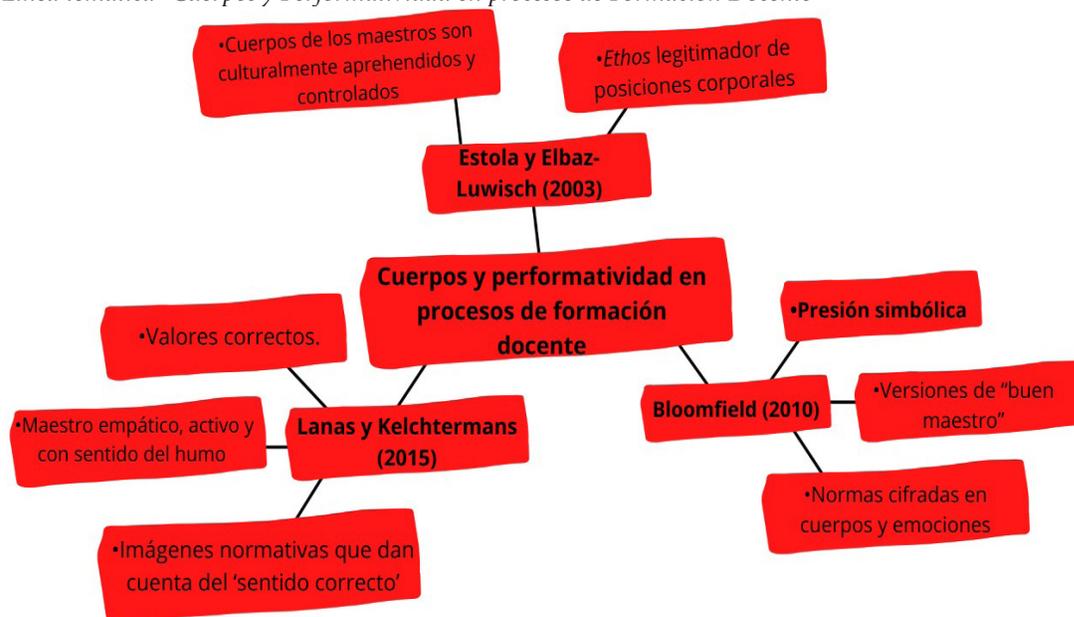
Cuerpos y performatividad en procesos de formación docente

En otra vertiente, es posible encontrar evidencia de las dinámicas performativas de la formación docente, que incluso, se graban en los mismos cuerpos de los maestros. En este respecto, Estola y Elbaz-Luwisch (2003) se ocuparon de analizar el lenguaje y las posiciones corporales de 20 maestros de Israel y Finlandia respecto a la enseñanza, en palabras de los investigadores, el estudio propendió por escuchar “las voces de los cuerpos”. Con esta intencionalidad, fue seguida una metodología narrativa que involucró retomar los relatos de maestros en ejercicio y en formación respecto a sus experiencias de enseñanza. Las conclusiones de esta investigación

refieren que la enseñanza es una práctica que se encarna en la identidad de los maestros, justamente en sus propios cuerpos que son culturalmente aprendidos y controlados. De ahí que Estola y Elbaz-Luwisch (2003) sostengan que el cuerpo funge como construcción social apropiada por el maestro a través de una suerte de “*lenguaje de la práctica*” que involucra emociones, asuntos morales, entre otros que son institucionalmente modelados desde un *ethos* que legitima algunas posiciones corporales como las más deseables. Estas mismas relaciones de poder hacen que las emociones hospedadas y producidas en los cuerpos sean moderadas por códigos culturales, cuyas raíces albergan las expectativas respecto al comportamiento de un “buen maestro”. En todo caso, esta investigación permite entender que las identidades no sólo son afirmadas por las estructuras sociales, sino que son aprehendidas por los maestros, quienes las incorporan en sus propios cuerpos, un asunto claramente performativo y posteriormente reportado en las indagaciones de Lanas y Kelchtermans (2015), al indicar que los maestros configuran la apariencia de sus cuerpos según los marcos normativos provistos por las instituciones. En relación con lo anterior, Bloomfield (2010) concretó un estudio de caso en Australia alrededor de la experiencia de formación profesional de una maestra, analizando de forma retrospectiva su biografía, las emociones y la estructura institucional donde se configuraron estas experiencias. Los resultados sugieren que las experiencias de formación profesional resultan prescriptivas institucionalmente, ejerciendo una presión simbólica sobre la identidad del maestro, de modo tal que pueda desempeñarse de ciertos modos y acomodarse a determinadas versiones de “buen maestro”. Así mismo, Bloomfield (2010) indica que en las experiencias de práctica docente de estos procesos de formación se genera una validación de nuevos conocimientos profesionales, desde experiencias intersubjetivas que se cifran en los cuerpos y emociones de los maestros en formación, que desde este estudio son reportados como vulnerables.

Figura 4

Línea temática “Cuerpos y Performatividad en procesos de Formación Docente”



Fuente: Elaboración propia

Esta línea temática permite entender que los efectos de la formación docente no sólo toman materialidad en las subjetividades, sino en los cuerpos de los maestros, los cuales terminan modelándose de manera performativa según las atribuciones realizadas desde estas identidades designadas. Así pues, tanto las identidades docentes como los cuerpos que las encarnan terminan siendo producidas social y culturalmente en el contexto de las dinámicas prescriptivas y performativas que se instauran dentro de las instituciones de formación docente.

Identidades socialmente construidas: prescripciones y designios

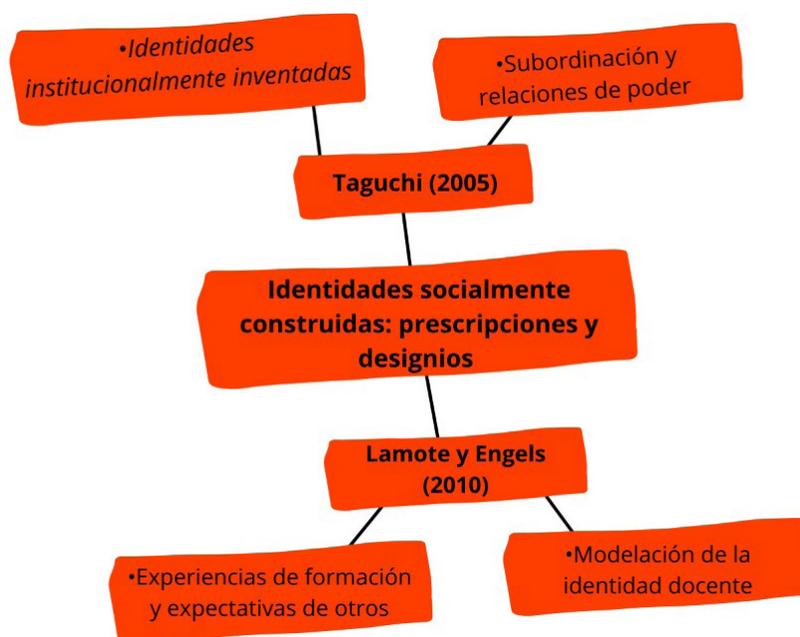
Otra línea importante ya acotada en las investigaciones descritas, es explicitada en los planteamientos de Taguchi (2005), quien analizó cómo son afectados los maestros en formación en su ser personal desde las identidades dadas por sentado dentro de programas de formación docente para la primera infancia en Suecia. Con esta intención, la investigadora empleó perspectivas feministas en tanto herramientas teóricas, dimensionando relaciones de poder y posibilidades de resistencia ante los currículos oficiales de estos programas. Metodológicamente, involucró el análisis del discurso accediendo a documentos escritos de las instituciones y reflexiones personales de los maestros, así mismo, procuró reconstruir biografías colectivas, mediante las experiencias de la infancia de los maestros. Los resultados de este estudio indican la existencia de *identidades institucionalmente inventadas*, como lo sostiene Taguchi (2005), las cuales para los maestros en formación se constituyen en posibilidades de construcción de sentidos sobre sí mismos, según atribuciones y representaciones realizados por otros, asunto que reafirma lo planteado por Britzman (2004) en cuanto a que los maestros en formación fungen como invenciones del aparato educativo. La investigación reporta también la subordinación que experimentan los maestros en formación, en razón de las relaciones de poder que los producen, así como la marcada preocupación de los mismos para responder a las demandas y expectativas de sus formadores según las identidades consolidadas desde los discursos y prácticas disponibles en el escenario de formación. En la misma vía de reconocer que las identidades docentes son construidas socialmente según las expectativas de otros, Lamote y Engels (2010) indagaron por los perfiles de identidad profesional docente emergentes en las percepciones de un grupo de maestros en formación en Bélgica. A nivel metodológico, siguieron un diseño longitudinal durante tres años, a través de cuestionarios que fueron aplicados año tras año. Los resultados remarcan que la identidad docente es modelada por las experiencias de formación y se encuentra constantemente expuesta a las expectativas de otros: formadores de maestros, colegas, directivas y el mismo Estado a través de los estándares nacionales, concordando con la fuerza performativa de lo “dado”. Desde estas influencias los maestros en formación se definen y redefinen constantemente como futuros profesionales, generando cambios en su compromiso para enseñar, en la orientación profesional, la orientación en la tarea y autoeficacia.

Más recientemente, Lanas y Kelchtermans (2015), reconociendo que la formación de maestros actúa de manera normativa y prescriptiva en las identidades docentes, indagaron por el contenido de estas normas en los procesos de subjetivación de 60 maestros en formación de una universidad finlandesa, analizando la configuración y reconfiguración de su “yo profesional”. Bajo una metodología cualitativa con enfoque narrativo y basada en el análisis

temático, los investigadores examinaron un ensayo escrito por cada participante, en el cual se informaban las razones por las cuales creían haber sido seleccionados para el proceso de formación profesional, asunto bastante exigente en este país nórdico. Los resultados de esta investigación sugieren la existencia de imágenes normativas que dan cuenta del ‘sentido correcto’ de ser maestro, a partir de las expectativas sociales y culturales, las cuales son encarnadas por los mismos estudiantes en sus subjetividades. Según el contexto del estudio, se ponen de manifiesto cuatro imágenes: la idea de un maestro empático, activo y con buen sentido del humor, la adhesión a “valores correctos” tales como responsabilidad, amor y equidad, la motivación a invertir siempre mayores esfuerzos y la fuerte influencia de discursos vinculados a la disposición o voluntad del maestro hacia su propia formación y a convertirse en profesional reflexivo, estas últimas análogas con imágenes prefiguradas en los trabajos de autores como Grant y Zeichner (1984, citado en Lanás & Kelchtermans, 2015) y Shön (1984, citado en Lanás & Kelchtermans, 2015). Todas estas imágenes normativas inciden en la modelación de las identidades o “yo profesionales” de los maestros en formación, aunque los investigadores señalan la existencia de márgenes de libertad que según la solidez de cada imagen abren el espacio para negociar elementos de las mismas.

Figura 5

Línea temática “Identidades socialmente construidas: prescripciones y diseños”



Fuente: Elaboración propia

Consideraciones finales y conclusiones

La investigación sobre las “identidades docentes” ha estado concentrada mayoritariamente en la afirmación de dichas “identidades”, es decir, parten del supuesto de que las identidades funcionan sólo en términos de lo que afirman, pasando por alto aquello que niegan. Este asunto ensancha el eminente poder performativo de estas ideas sobre los “yo profesionales” de

los maestros, las cuales terminan cifrándose en sus cuerpos que, además, son culturalmente modelados. En ese sentido, es necesario resignificar la mirada esencialista de la identidad, así como su abordaje ingenuo, de modo que no se afinquen ciertos ideales regulativos que disciplinen y estilicen los modos de ser, pensar y actuar como maestros. Ahora, en Colombia, la investigación sobre las “identidades docentes” ha estado permeada mayoritariamente por perspectivas esencialistas, sin hallarse registros de investigaciones con las características aquí indicadas, es decir, si bien existen investigaciones que vinculan identidades docentes y procesos de formación, lo hacen sin deconstruir lo que está entre líneas. Sin embargo, debe decirse que el trabajo del profesor Perafán (2015) sobre el conocimiento profesional docente y las prácticas pedagógicas, brinda algunas pistas respecto a asuntos culturales que esculpen la formación del “yo profesional”, aunque no abordan de forma directiva la relación entre identidades docentes y performatividad de la formación inicial de maestros. De este modo, surge como necesidad preguntarse: ¿Qué efectos generan las “identidades docentes” dadas por sentado en las instituciones de formación de maestros?, ¿Cuáles son esas “identidades” que se actúan hegemónicamente sobre la profesión docente?, ¿De qué manera se generan las dinámicas performativas en la formación docente propuesta en el país?, ¿Qué relaciones de poder imperan en estos procesos de modelamiento?, ¿Cómo ofrecer posibilidades de resistencia y subversión de estas fuerzas performativas?. En suma, debe repensarse la manera en que se investiga este campo, pues más allá de recabar estas presuntas “identidades docentes”, afirmando la creencia de que existen y que los maestros deben adecuar su “yo profesional” a unos modos específicos, es necesario usar las identidades como herramientas analíticas para comprender las dinámicas performativas de la formación docente.

Ampliando lo anterior, las cuatro líneas temáticas identificadas con esta revisión sistemática permiten establecer elementos de base para reinterpretar los procesos de formación de maestros en el país. En primer lugar, el reconocimiento de una relación intrínseca entre identidades docentes, creencias y mitos permite colegir que, como lo señalaron Kelchtermans (2009), Sugrue (1997) y Britzman (2004), los procesos de formación docente van conglomerando un conjunto de creencias y mitos culturales, los cuales se instauran en una suerte de teorías subjetivas o “Lay Theories”. Estas construcciones son evidentes en ideas como el maestro autosuficiente, ficción normalizadora que procura más bien proteger su *status quo* como sujeto posicionado hegemónicamente en las aulas. Ahora bien, lo reportado por Britzman (2004) en cuanto a la idea de que la “*práctica hace el maestro*” no dista de los discursos que circulan en el país, donde se ha rendido tributo a la práctica como posibilidad de “entrenar” al nuevo maestro para las vicisitudes del aula o de los contextos, por ejemplo, el contexto rural (Orozco, 2022b). Así mismo, la práctica se ha equiparado con la experiencia, entendiendo que quien tiene más años de ejercicio profesional posee mayor experticia. En este punto, si se acude a lo señalado por Herbart (1946)⁵ desde inicios del Siglo XIX, podría entenderse que muchos años de práctica sin el ejercicio de la reflexión no resuelven el problema de la educación.

De otro lado, los estudios revisados brindan evidencia respecto a la fuerza performativa de las identidades, en tanto apalancan imágenes antropológicas dicotómicas. Por ejemplo, la interdicción de las “prácticas tradicionales”, toda vez éstas están desprovistas del carácter

⁵ La fecha de la publicación no corresponde a la fecha original de la obra que data de 1802.

“innovador” que las sociedades actuales demandan del maestro. Al respecto, se genera una fuerte tensión entre ideas como “maestro tradicional” y “maestro moderno”, las cuales son prueba fehaciente de la manera en que operan las identidades, esto es, mediante la exclusión de aquello que subordinan y que marginan hacia el exterior de los límites simbólicos prefijados (Butler, 2002; Hall, 2003). Así pues, parece que lo advertido en investigaciones internacionales como las de Phelan *et al.* (2006), Trent (2011) y Furlong (2013), no riñe con lo que se vive en Colombia respecto a la formación de maestros, donde se promueve la imagen de un maestro progresista, “innovador” y dotado de un conjunto de rasgos particulares, como se explicita en la Política Nacional de Formación de Maestros, al afirmar que su propósito es:

(...) la formación de un educador íntegro e integral, es decir, un educador con los más valores éticos y morales, transparentes, con capacidad de diálogo, que comprende y cultiva el equilibrio afectivo, emocional y asume las complejidades de la educación desde una racionalidad crítica, constructiva e innovadora. Un educador que da valor a la relación personal profesional con sus pares y con sus estudiantes. (Ministerio de Educación de Colombia, 2013, pp. 93-94)

Ahora bien, estas imágenes se constituyen en una suerte de ideales regulativos de la profesión docente, definiendo justamente lo que es viable y lo que debe censurarse. De ahí que estas perspectivas ocuyen ciertos modos de ser maestros, sobre todo de ser un maestro real, de carne y hueso, pues se estructuran sobre la idea de un super-humano que incluso debe ser referente o “modelo social” (Gamba, 1999).

La tercera línea temática encontrada en los estudios tiene que ver con el cuerpo, que es escenario simbólico donde se incorporan, lo que llamaría Judith Butler (1997), sedimentos del poder performativo. El cuerpo aparece pues, como el campo donde se graban y cifran los designios y prescripciones que el poder hergemónico establece, en virtud de las dinámicas performativas que son iterativas y restrictivas. En los cuerpos de los maestros pueden evidenciarse entonces, las prohibiciones, tabues y leyes simbólicas que regulan los modos de ser, pensar y actuar, para que performen de ciertos modos en las escenas sociales. Desde esta perspectiva, como lo puntualiza Butler (2002) a lo largo de su obra, el poder que construye y demarca las “identidades” ejerce su fuerza en los cuerpos que, como espacios simbólicos, registran y alojan estas convenciones sociales sedimentadas bajo la idea de autoridad y tradición, siendo esto justamente lo que la filósofa nomina como performatividad. Así pues, el cuerpo de los maestros es memoria de la violencia simbólica ejercida sobre el mismo, en él se encuentran alojados los sedimentos de lo viable y abyecto que aparece en estos escenarios políticos. De este modo, podría afirmarse que la formación de maestros, a través de las ideas de “identidades docentes”, fragua procesos performativos, estilizando las subjetividades y modelando ciertos tipos de “yo”, que desde Butler (2002) siempre serán ideales fantasmagóricos que no podrán nunca materializarse de forma estable. En palabras de la filósofa judeo-estadounidense, “los performativos no sólo reflejan condiciones sociales previas, producen además un conjunto de efectos sociales, y aunque éstos no siempre son efecto del discurso ‘oficial’, sin embargo, influyen en el poder social no sólo regulando los cuerpos, sino también formándolos” (Butler, 1997, p. 255).

La cuarta línea temática tiene que ver con las “identidades socialmente consolidadas”, aquellas que posibilitan la violencia estructural que se experimenta en los procesos de

formación docente, una suerte de violencia simbólica que permite a la performatividad tomar materialidad. En ese sentido, ideas como la “vocación docente”, el “amor a la infancia”, entre otras que parecen dar cuenta de los “sentidos correctos” de ser maestros dentro de algunas instituciones de formación de maestros han de ponerse en suspensión. Así entonces, lo reportado por Taguchi (2005), en cuanto a la subordinación de los maestros en formación, en virtud de las relaciones de poder ejercidas sobre ellos, debe ser punto de partida para indagar al respecto, empero, sin afirmar ciertos modos de ser maestros, que además de estar impregnados por cargas esencialistas, terminan sesgando la mirada sobre la forma en que opera el poder para producir a los maestros que desea. En definitiva, esta revisión permite concluir que la formación de maestros es un proceso performativo que disciplina, regula y controla las subjetividades y los cuerpos de los nuevos maestros, operando mediante formas idealizadas de la profesión como la creencia en una “identidad docente”. Así mismo, estas identidades operan mediante exclusiones que marginan ciertos modos de ser, actuar y pensar que, si bien son negados, son necesarios para afirmar lo que se fija.

Referencias

- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 2(20), 107-128.
- 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.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2001). Más allá de 'identidad'. *Apuntes de Investigación del CECyP* (7), 1-66.
- 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). Reescificación 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.
- Chong, S., Low, E., & Goh, K. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(36), 50-64.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research. Project Report*. Sutton Trust.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Final report for the VITAE Project, DfES.
- Estola, E., & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Curriculum Studies*, 6(35), 697-719.
- 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.

- Gamba, P. (1999). Imagen e identidad en los maestros del sector oficial de Bogotá. En M. Boada, M. Cárdenas, P. Gamba, H. González, N. López, & J. Murillo, *Los maestros en Bogotá, espejos y reflejos: imagen e identidad de los maestros y maestras en Santa Fe de Bogotá*. (pp. 25-47). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-.
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 1(24), 99-125.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall, & P. Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu editores.
- Hall, S. (2010). *Sin Garantías*. Envió editores.
- Herbart, J. (1946). *Antología de Herbart*. (L. Luzuriaga, Ed.). Editorial Losada.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 5(9), 443-456.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 3(26), 307-324.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2(15), 257-272.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European journal of teacher education*, 1(33), 3-18.
- 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.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research. En M. Newman, & D. Gough, *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application*. (pp. 3-22). Springer VS, Wiesbaden.
- Orozco, W. (2022a). Educación y pandemia COVID-19: implicaciones para prácticas e identidades docentes en una Escuela Normal colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 127 - 154. <https://doi.org/10.19053/01227238.12666>
- Orozco, W. (2022b). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Praxis & Saber*, 13(33), 1-16. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13199ISSN2216-0159>
- 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. <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>
- Orozco, W. (2023c). Estado del arte de la investigación sobre escuelas normales superiores en Colombia 1995-2022. *Revista Guillermo de Ockham*, 1(21), 219-249. <https://doi.org/10.21500/22563202.5676E>

- Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Editorial Aula Humanidades.
- 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.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 3(20), 213-225.
- Taguchi, H. (2005). Getting personal: How early childhood teacher education troubles students' and teacher educators' identities regarding subjectivity and feminism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(6), 244-255.
- Trent, J. (2011). 'Four years on, I'm ready to teach': Teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching*, 5(17), 529-543.