

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Orozco-Gómez, William

Apuntes para la reconceptualización de la identidad docente desde
perspectivas deconstructivas. Hacia la noción de identificación

Pedagogía y Saberes, núm. 58, 2023, Enero-Junio, pp. 173-186

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num58-16895>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614077545013>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Apuntes para la reconceptualización de la *identidad docente* desde perspectivas deconstructivas. Hacia la noción de *identificación*

Notes for the Reconceptualization of Teacher Identity from Deconstructive Perspectives. Towards the Notion of Identification

Notas para a reconceituação da Identidade Docente a partir de perspectivas desconstrutivas. Em direção à noção de identificação

William Orozco-Gómez*

Para citar este artículo

Orozco-Gómez, W. (2023). 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>

* Candidato PhD. en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín. Docente de Cátedra Universidad Católica de Oriente y Universidad de Antioquia. william.orozco1@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7428-0530>

Resumen

Este artículo presenta algunas reflexiones alrededor de la categoría *identidad docente* y propone su resignificación y reconceptualización de acuerdo con las perspectivas deconstructivas desarrolladas por autores como Judith Butler y Stuart Hall. A nivel metodológico, se consideran operaciones analíticas al estilo derrideano, pues desentrañan lo *otro* que está inadvertido en el fenómeno identitario. En principio, se introduce el estado de la discusión y se reconstruyen elementos históricos y epistémicos del concepto, reconociendo enfoques de análisis y tensionando perspectivas esencialistas y constructivistas. Luego, se hacen consideraciones deconstructivas sobre la *identidad docente*, desde su contingencia, dislocación, carácter político y dinámicas de exclusión, que terminan prefigurando un *exterior constitutivo*. Finalmente, se propone privilegiar el concepto de *identificaciones docentes* en razón de los recursos simbólicos con los que operan los maestros.

Palabras clave:

identidad docente; identidad profesional; profesionalidad docente; identificación; deconstrucción

Abstract

This article presents some reflections on teacher identity as a category, proposing its resignification and reconceptualization according to the deconstructive perspectives developed by authors such as Judith Butler and Stuart Hall. On the methodological level, analytical operations are used in the Derridian style, unraveling the *other* that goes unnoticed in the identity phenomenon. In principle, the state of the discussion is introduced by the reconstruction of historical and epistemic elements of the concept, recognizing analytical approaches and emphasizing essentialist and constructivist perspectives. Then, deconstructive considerations are made about teacher identity, from its contingency, dislocation, political nature, and exclusion dynamics that end up prefiguring a *constitutive exterior*. It proposes to privilege the concept of *teacher identifications* due to the symbolic resources with which teachers operate.

Keywords:

teacher identity; professional identity; teacher professionalism; identification; deconstruction

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões em torno da categoria *identidade docente*, propondo sua resignificação e reconceitualização segundo perspectivas deconstructivas desenvolvidas por autores como Judith Butler e Stuart Hall. No plano metodológico, são consideradas operações analíticas ao estilo derridiano, desvendando o "outro" que passa despercebido no fenômeno identitário. Em princípio, apresenta-se o estado da discussão e reconstruem-se elementos históricos e epistêmicos do conceito, reconhecendo abordagens analíticas e enfatizando perspectivas essencialistas e construtivistas. Em seguida, são feitas considerações deconstructivas sobre a *identidade docente*, a partir de sua contingência, deslocamento, natureza política e dinâmicas de exclusão que acabam prefigurando um *exterior constitutivo*. Finaliza-se propondo privilegiar o conceito de *identificações docentes* em função dos recursos simbólicos com os que os docentes operam.

Palavras-chave:

identidade docente; identidade profissional; profissionalismo docente; identificação; desconstrução

Si un término se vuelve cuestionable, ¿significa esto que ya no puede ser utilizado, y que solo podemos usar términos que ya sabemos cómo dominar? [...] ¿Por qué a veces sentimos que si un término es desplazado de sus contextos previos y conocidos no podremos vivir, sobrevivir, usar el lenguaje, hablar por nosotros mismos? ¿Qué tipo de garantía procura este esfuerzo de remitir el acto de habla a su contexto originario y qué tipo de terror produce?

JUDITH BUTLER, *Lenguaje, poder e identidad*

Introducción

Se completan varias décadas desde cuando el sociólogo británico Richard Jenkins (1996) publicó su obra *Identidad social*, en la que subraya, entre otras cosas, que el concepto de *identidad* se había venido convirtiendo en una herramienta metodológica para entender la sociedad y sus fenómenos, hecho que reviste un problema epistémico y ontológico que ha reunido distintas ciencias humanas y sociales. Las reflexiones de Jenkins no excluyeron al campo educativo. Al respecto, el investigador estadounidense James Paul Gee (2000), tras realizar una exhausta revisión de literatura, adujo que la identidad se ha empleado como un lente para dimensionar la educación y su multiplicidad de circunstancias. De ahí que hoy en día todavía siga latente el debate frente a las identidades en este campo y, desde luego, la identidad de los maestros no está al margen de este proceso. Una de las variadas identidades que ha sido creada por los discursos dominantes es la *identidad docente*, la cual emergió y se consolidó como área de investigación desde 1988, con desarrollos significativos en países europeos como el Reino Unido (Beijaard *et al.*, 2004). En ese orden de ideas, Judith Butler (2002) insiste en que las *identidades* son creadas con propósitos políticos, pues son traídas al plano discursivo vehiculizadas por *vectores de poder*.¹ Un ejemplo claro de ello son las identidades de género o culturales que permanecen en el foco de la discusión cuando son requeridas por el liberalismo económico para afirmar su poder, ya sea mediante oposición, rechazo o presunta protección de los sujetos que están cobijados por las etiquetas producidas en el marco del juego político de las identidades. En virtud de lo anterior, se debe

tener cuidado con las identidades que se construyen discursivamente y el lugar que estas ocupan en el *mapa dinámico de poder*² donde están ancladas, ya que terminan por viabilizar determinados modos de posicionarse en el mundo y paralelamente constriñen otros modos de ser, pensar y actuar.

Ciertamente entonces, el problema de las *identidades docentes* no funge como asunto diáfano; este inculca relaciones de poder que procuran prefigurar determinados rasgos en los maestros. Actualmente, por ejemplo, podría decirse que la eclosión de discursos e investigaciones sobre las *identidades docentes* pueden asociarse, entre otras razones, a la hegemonía de políticas acerca de la llamada *calidad educativa*, toda vez que en diversos contextos del planeta se registran investigaciones que estudian la identidad del maestro y, en especial, la del *buen maestro* como garantía para el mejoramiento de los resultados en las pruebas estandarizadas (Day *et al.*, 2006; Chong *et al.*, 2011; Coe, Aloisi, Higgins y Major, 2014). Podría entenderse así que la investigación sobre la identidad de los maestros ha estado vigente en razón de los beneficios que ofrece a los engranajes económicos globales —en donde, como mucho, el maestro es entendido como trabajador estatal—. Esta situación amplía sus fronteras dada la fuerte precarización de la profesión docente alrededor del mundo, entre otras, por el creciente control de funciones profesionales (Apple, 1997), la intensificación de las actividades laborales (Hargreaves, 1992) y el bajo reconocimiento del que gozan los maestros en casi todas las países (Tardif y LeVasseur, 2018) —incluso se ha cuestionado el status profesional de los maestros, quienes, a secas, han sido definidos como semiprofesionales (Etziol, 1969; Imbernón, 2001)—. En ese sentido, las identidades colectivas de los maestros no solo son investigadas y discutidas con la intención de ponerlas al servicio acérrimo de ideologías dominantes, sino que además actúan como contenedoras de representaciones sociales acerca de los modos en que se asume la profesión en ciertos contextos; es decir, el problema de las identidades de los maestros está conexo a la crisis de la profesionalidad docente en razón de los cambios y patrones culturales (Tenti, 2007).

En Colombia, por ejemplo, la política de formación de maestros declara que

1 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.

2 Al hablar de “mapa de poder”, Judith Butler (1997) alude a los territorios del plano social donde los sujetos pueden establecer posiciones espaciotemporales específicas. Así mismo, Butler (2002), a partir de los trabajos de Foucault y Derrida, define el *mapa de poder* como el conjunto de relaciones convergentes de poder y discurso que confluyen igualmente en relaciones de tiempo y espacio no tematizables.

la identidad profesional del educador está centrada en la enseñanza y a su vez la labor enseñante se dispone desde la comprensión de ¿cómo?, ¿qué? y ¿por qué enseñar? [...] ser educador con formación profesional para tal fin es ser pedagogo. (Ministerio de Educación de Colombia, 2013, p. 83)

Este tipo de discursos aparecen como *vectores de poder* que ejercen una potente fuerza performativa sobre los maestros. Empero, estos reduccionismos exceden las subjetividades de los maestros y permean asuntos vinculados a la disciplina científica que sustenta la profesión: la pedagogía, que, sin duda, no podría ser circunscrita a la mera enseñanza, así como tampoco podría adjudicársele al maestro únicamente la función de enseñar. ¿Acaso a los maestros no podrían también atañerles asuntos relacionados con el currículo, la formación, la cultura escolar, las relaciones pedagógicas, entre otros? ¿Se excluiría con ello la posibilidad de producir nuevo conocimiento pedagógico desde identidades que se abran a la idea, por ejemplo, de un maestro investigador? En este punto, los profesores Runge *et al.* (2015), tras hacer una radiografía de las limitadas conceptualizaciones de la pedagogía en calidad de ciencia humana y social, y de los maestros como profesionales en Colombia, han llamado la atención sobre el proceso de configuración de un *campo profesional y disciplinar*³ donde se pueda reivindicar, entre otras, el lugar de los profesionales e intelectuales de la pedagogía.

En cualquier caso, las identidades y los discursos que las soportan afirman ciertas subjetividades y simultáneamente niegan otras, como bien lo han puesto de relieve Judith Butler y Stuart Hall, quienes han centrado sus trabajos alrededor de identidades marginadas, excluidas y sometidas a supresión en el plano social, respectivamente en identidades de género y culturales. Así entonces, este texto procura sostener como tesis que la categoría de *identidad docente* es insuficiente para conceptualizar los procesos simbólicos, contingentes, ambivalentes y volátiles que constituyen los maestros por vía de sus experiencias, interacciones y prácticas. Además, estos procesos son determinados por discursos dominantes acerca de su profesión y sobre educación y pedagogía, así como por las representaciones

sociales que se van tejiendo respecto a la actividad profesional. Todo ello prefigura un *statu quo* sobre los maestros y sus funciones profesionales. Ahora bien, una posible salida a esta insuficiencia epistemológica puede ser encontrada en el concepto de *identificación*, inicialmente propuesto desde el psicoanálisis, pero que se recobra en los trabajos de autores como Stuart Hall y Judith Butler. Al desarrollar una suerte de perspectiva deconstructiva sobre la identidad, ellos advirtieron su condición fracturada, dislocada y temporal. Este ejercicio debería desplazarse a los estudios de la *identidad docente* para comprender de esa manera los posibles efectos performativos y los influjos políticos que se ejercen sobre las subjetividades de los maestros.

Para tal propósito, en este artículo de reflexión inicialmente se reconstruyen algunos elementos históricos y epistémicos del concepto de *identidad*, mostrando desde este devenir ciertos enfoques que se han configurado para su abordaje. Lo anterior actúa como base para presentar consideraciones sobre la categoría de *identidad docente* desde una perspectiva deconstructiva que se apoya en los resultados de algunas investigaciones que empiezan a brindar indicios de estas situaciones. Estas investigaciones, si bien no son muy recientes, ofrecen pistas importantes para deconstruir las *identidades docentes*, toda vez que la mayor cantidad de trabajos investigativos en este campo las presentan de modo afirmativo, neutral y esencialista —aunque estos también son relevantes para el propósito de este artículo justamente en términos de situar el panorama de lo predominante y entrever asuntos del *statu quo* prefigurado en esta área—. A nivel metodológico, se acude al análisis como actividad intelectual para descomponer en unidades el fenómeno, revisar los elementos disecionados y desentrañar en ellos otros sentidos. Con ello nos acercamos a la deconstrucción derrideana, en términos de buscar lo *otro* que parece inadvertido. Así pues, podría decirse que las reflexiones aquí presentadas son resultado de un ejercicio analítico de deconstrucción de las miradas afirmativas de las identidades docentes que al tensionarse permiten su resignificación y reconceptualización.

Reconstrucción histórica y epistémica del concepto de *identidad*: estado de la discusión

Desde la antigüedad, los filósofos griegos fijaron su atención en la identidad y trataron de develar lo que consideraron como *esencia* para generar una imagen universal e invariable del ser; de ahí que las raíces

3 A partir de la propuesta colombiana generada por Runge *et al.* (2015), en este texto se entiende el campo disciplinar y profesional de la pedagogía como “un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico —saberes pedagógico-teóricos y prácticos— y de capital social —interacciones, profesiones— sobre la educación, la cual funge acá como nucleador de la dispersión” (p. 51). En este campo, se sitúan los profesionales e intelectuales de la educación y la pedagogía, así como sus lugares de enunciación discursiva respecto a las problematizaciones emergentes de ella.

griegas de identidad *eotiv* refieran el 'es' de una sustancia. En sus análisis del concepto, Daros (2005) advirtió que para Platón la identidad se situaba en el mundo sensible, tras representarse como copia eterna e inmutable del mundo inteligible; por su parte, Aristóteles establecía la existencia de varias formas del *ser*, pero, pese a ello, este seguiría siendo la misma entidad. En la Edad Media, San Agustín también se interesó por la identidad del ser, pero esta vez acrisolada por la moral y la religión, y concluyó que esta podría encontrarse al mirar el interior del hombre o, en otras palabras, buscar el ser del alma. Según esta reconstrucción, Descartes fue definitivo durante la entrada de la modernidad, pues, desde su perspectiva cartesiana, la identidad apareció como un objeto que no tenía mucho sentido, ya que el saber era más relevante que el ser. Por otra parte, si se acude al diccionario de filosofía de Ferrater (1975), se reconocen otros elementos importantes para situar el concepto de identidad en la modernidad, puesto que varios autores modernos iniciaron su crítica al problema de la identidad metafísica. Este es el caso de Hume, para quien no existía el *yo idéntico* sino, más bien, la casualidad y la semejanza. Kant concordó en la misma crítica, pero expuso que la identidad del sujeto trascendental estaba incidida por sus múltiples representaciones. Heidegger se sustentó en la idea de *dasein* (ser-ahí) para aludir al proyecto que podría emprender el hombre de *ir siendo* sí mismo, lo que se contrapone a la idea clásica de inmutabilidad. Incluso, también podrían contarse los discursos de Nietzsche en los que apuntó a disolver cualquier idea de identidad.

Si se tratase de configurar una suerte de radiografía acerca de las discusiones más recientes de la identidad, deberían ponerse de manifiesto al menos cinco ideas clave en las reflexiones sobre ella. Primeramente, debe advertirse su potencial simbólico; ya Freud (1921), desde el psicoanálisis —aunque no hablase propiamente de *identidad*—, esbozó algunos elementos para pensarla desde la noción de *yo*, así como sus intercambios y conflictos con el *ello* y el *superyó*. En esa dirección, la identidad actuaría como construcción psíquica de orden consciente e inconsciente que le permite al sujeto organizar sus experiencias perceptivas en el plano simbólico. En efecto, la identidad no podría capturar la *verdad* del sujeto y, en virtud de su condición dinámica, el psicoanálisis privilegió el concepto de *identificación*. En esa misma perspectiva, Lacan (2009) propuso el *estadio del espejo*. Aludió a cómo los procesos de identificación se movilizan simbólicamente entre imágenes reflejadas e imágenes imitadas desde el orden social.

Tanto Lacan como Freud consintieron el papel del deseo en las identificaciones: toda identificación se moviliza simbólicamente en el *deseo del otro y lo otro*.

Una segunda idea refiere que las identidades aparecen como construcciones subjetivas influidas por relaciones e interacciones sociales, perspectiva que más tarde se ha conocido como constructivismo. Uno de los representantes de esta tendencia fue Erikson (1959), quien puso de relieve la crisis a la que asiste de forma permanente la identidad. Describió ocho conflictos que esta enfrenta durante su proceso de configuración y la conceptualizó en términos psíquicos, biológicos y sociales. Similarmente, otros autores apalancaron la noción de *influjos sociales* sobre los procesos identitarios. Mead (1993), por ejemplo, pensó en una identidad estable e incidida por interacciones sociales mediadas por el lenguaje y la experiencia. Goffman (1959) indicó la incidencia de la estructura social en las identidades personales y sociales, aparte de llamar la atención sobre los procesos de negociación conexos con las atribuciones y estereotipos culturales que dan origen a las identidades según la situación.

Como tercer punto, algunos autores han sindicado la identidad a la narración. Giddens (1995), además de vincular el problema de la identidad con la modernidad, brinda indicios para revelar su potencial narrativo. Este asunto también está presente en la obra de Ricoeur (1996), quien diferencia *identidad personal* e *identidad narrativa*. Entiende esta última como una forma de ser sí mismo para los otros, basada en un juego de relatos históricos y ficticios que al entrecruzarse explicitan la subjetividad. A lo sumo, Ricoeur acentúa en la relación entre identidad y alteridad, ya insinuada por otros autores.

Una cuarta idea tiene que ver con las relaciones de poder que atraviesan la construcción de la identidad, así como su análisis y estudio. Al respecto, Derrida (1982) asumió la identidad aunada al discurso y, al mismo tiempo, al poder. Presupuso que esta solo podría tomar lugar a partir del *otro*; sin el *otro* no sería posible afirmar ninguna forma de identificación. En esa misma línea, Foucault (1973) tensionó el concepto y aunque en su perspectiva no se habló directamente de identidades, sostuvo que los procesos de prefabricación subjetiva o de *subjetivación* son legitimados desde dispositivos articuladores de discursos de dominación. En un lugar de enunciación semejante, Bourdieu (1988) trató la identidad desde la práctica social y subrayó que sobre ella confluyen representaciones mentales y objetales mediadas por luchas de poder.

Como quinta y última idea, deben explicitarse algunos discursos que han tensionado la idea de identidad, es decir, que más allá de afirmarla han procurado erosionar su contenido. En ese contexto, Hall (2003) acuñó la idea de identidad pero desde el borramiento de lo distinto. En esto coincide con Butler (2007), quien plantea que el problema de la identidad, como construcción discursiva, opera por exclusión. Conexos a estas ideas, se encuentran los trabajos de Laclau (1993), quien reconoce que las identidades operan políticamente como actos de poder que hacen lícitas ciertas *marcas* para censurar algunas subjetividades. Este aspecto está presente también en Žižek (2008), quien explicó además que la identidad se consolida sobre puntos nodales que provienen del espacio ideológico, lo que hace plausible la idea de identificación. En otras palabras, para estos autores las identidades viabilizan determinados sujetos según las culturas dominantes y desplazan a las zonas abyectas algunas formas de subjetividad que son constitutivas de lo hegemónico.

Como se ha podido notar hasta aquí, el abordaje de las identidades no es reciente. Desde la antigüedad se ha conservado latente el interés por *quién es el sujeto* y las cuestiones que intervienen en su construcción subjetiva. Este asunto se ha reelaborado desde diversas formas de enunciación prefiguradas según las imágenes de hombre y las intenciones de análisis que se han promulgado en cada contexto histórico-político. A partir de estos abordajes, Stuart Hall (2010) advierte la existencia de tres grandes conceptos de identidad, a saber, el del *sujeto en la Ilustración*, el *sujeto sociológico* y el *sujeto posmoderno*, los cuales, en otras lecturas, se han constituido en tres enfoques para su análisis: esencialista, constructivista y deconstructivo (Brubaker y Cooper, 2001; Butler, 2002). 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.

Consideraciones deconstructivas acerca de la *identidad docente*

De acuerdo con la revisión de la literatura sometida a análisis, se encuentra un conjunto de estudios que son soporte de los demás en lo que refiere a la conceptualización de las *identidades docentes*. Si bien estos trabajos no son recientes, como se expresó pre-

viamente, son importantes ya sea porque permiten entrever opacidades o porque son representativos de la mirada afirmativa que aquí se quiere erosionar. De esta manera, a la hora de conceptualizar la *identidad docente* pueden encontrarse múltiples delimitaciones; sin embargo, podrían sugerirse dos tendencias un tanto más fuertes en la literatura disponible al respecto.

La primera se articula con la influencia ejercida por los fenómenos sociales, culturales y políticos sobre la docencia, que prefigura imágenes de maestro válidas según las estructuras y demandas sociales (Chong *et al.*, 2011; Beijaard *et al.*, 2004; Tickle, 2000). Según estas investigaciones, la identidad docente se constituye siempre en relación con las atribuciones realizadas por otros y configura una suerte de representación social sobre la profesión docente. Una segunda tendencia en la conceptualización de la *identidad docente* tiene que ver con las construcciones personales que consolida el maestro a modo de autocomprensión, autorreflexión o narración de sus experiencias en calidad de sujeto que habita el escenario profesional (Beauchamp y Thomas, 2009; Bolívar, 2007; Coldron y Smith, 1999; Coldron y Smith, 1999; Grootenboer *et al.*, 2006). Estas conceptualizaciones son más afines con los asuntos intrínsecos de la personalidad del maestro, que terminan siendo explicitados en sus propios discursos y, en particular, en sus narraciones sobre sí; además, acentúan en los vínculos con la identidad personal, la cual es inherente allí al ejercicio profesional. Sin embargo, estas definiciones parecen insuficientes para referir la complejidad de los procesos simbólicos que permean la constitución identitaria de los maestros en el marco de su profesión, pues subyacen en ellas conceptualizaciones afines, más bien, a los propósitos políticos a los que sirven y que circunscriben al plano afirmativo.

En consecuencia, entender las *identidades docentes* de manera afirmativa no solo es limitado sino riesgoso, pues al inadvertir las estructuras de poder que están entramadas tras ellas, concomitantemente terminan proliferándose representaciones sociales que podrían estereotipar las subjetividades de los maestros para el servicio de los intereses de ideologías dominantes. De ahí que sea ineluctable repensar la forma en que se conceptualiza la identidad en el marco de los debates acerca de la profesión docente, de modo que se admitan otras aristas del problema. Para efectos de desplazar la categoría de *identidad docente* a un lugar de enunciación más deconstructivo, se proponen como herramientas metodológicas las reflexiones de Stuart Hall y Judith Butler. Es de aclarar que estos no son los únicos autores que

hacen elaboraciones deconstructivas frente a las identidades y que tampoco han centrado sus estudios en las identidades de los maestros. Sin embargo, sus esfuerzos teóricos pueden ofrecer una mirada fractal del problema de las identidades que puede trasladarse al plano de las identidades docentes. A continuación, se desarrollan algunas consideraciones sobre el tratamiento de la identidad en enfoques más deconstructivos.

Inestabilidad, ambivalencia y contingencia

La herencia legada por el esencialismo hace pensar que las identidades, para este caso, las identidades docentes, refieren presuntos núcleos subjetivos estables y constantes que persisten en los sujetos pese a las variaciones espaciotemporales. En ese sentido, Stuart Hall (2003) sostiene la necesidad de deconstruir el concepto mismo de *identidad* en la medida en que no es posible seguir hablando de identidades originarias, cuya naturaleza se ha mostrado desde algunas perspectivas como integral y unificada en un *yo coherente*. En contraposición, Hall (2010) argumenta que las identidades están fracturadas, compartimentadas y dislocadas, incluso aduce, en concordancia con Butler (2002), que en el sujeto confluyen múltiples identidades que pueden resultar ambivalentes. De hecho, Gee (2000) reportó que aunque los maestros exhiben una *identidad principal*, también pueden generarse multiplicidad de expresiones identitarias según sus estados internos y la relación permanente con los contextos sociales. Day *et al.* (2006) distinguen tres identidades docentes: identidad profesional, identidad personal e identidad situada. Con esta última aluden a las posiciones de identidad que asume el maestro de acuerdo con el contexto. Sin embargo, la existencia de pluralidad, de *subidentidades*, no es un hallazgo reciente. Previamente, Mishler (1999) reportaba que un grupo de artistas en Estados Unidos presentaba múltiples identidades, inclusive antagónicas que podían entrar en conflicto. Así entonces, en el tratamiento de las identidades debe ponerse de manifiesto que el maestro, como cualquier sujeto social, posee varios modos de ser según los influjos contextuales, por lo que la investigación de este proceso debe inscribirse en coordenadas tiempos y espacios particulares. De lo contrario, se estaría nuevamente preconizando una idea esencialista que persigue inmovilizar un posicionamiento que es dinámico e inestable, por lo cual, al hablar de *identidad docente* es preciso preguntarse por el dónde y el cuándo, y advertir que los sujetos que allí se presentan actualmente no son necesariamente aquellos que se procuraron representar.

De acuerdo con lo anterior, Hall (2003) propone otorgar mayor plausibilidad a la noción de *identificación*, asunto en el que concierne con Butler (2002), quien subraya que estas nunca se materializan plenamente y son persistentemente volátiles en virtud de la iterabilidad que “constantemente se las reordena, se las consolida, se las cercena, se las combate y, en ocasiones, se las obliga a ceder” (Butler, 2002, p. 159). A pesar de estas condiciones, Butler insiste en que la identificación tiene un potencial eminentemente productivo y transformador en el marco de la configuración subjetiva, pues “esta identificación no es meramente transitoria o esporádica, sino que se transforma en una nueva estructura de identidad; de hecho, el otro se convierte en parte del yo por medio de la interiorización constante de los atributos del otro” (2007, p. 138). En ese sentido, convendría hablar mejor de *identificaciones docentes* para ser congruente con su inestabilidad, mutabilidad y contingencia. Algunos estudios en el área brindan indicios acerca de la *identidad docente* como construcción dinámica y mutable que puede alterarse a lo largo del tiempo, así como experimentar procesos de recomposición, entre otras razones, por las percepciones acerca de sí mismo (Beijaard *et al.*, 2000), las reflexiones acerca de su propio desempeño (Maclean y White, 2007) y la comprensión de su propia individualidad (Beauchamp y Thomas, 2009). Estos procesos de transformación presentan repercusiones y movimientos en los sentidos de autoeficacia, compromiso, resiliencia, bienestar y efectividad por parte del maestro (Day *et al.*, 2006).

Performatividad: entre restricción e iteración

Otro tema para considerar en la deconstrucción de la identidad reside en su carácter performativo. Para Butler (2002), la performatividad no solo es entendida como actuación y representación (siguiendo la metáfora teatral), sino como el imperativo de normas previas que el sujeto no puede suprimir voluntariamente, ya que este “no crea las normas [...] estas normas que rigen la inteligibilidad del discurso están ‘decididas’ con anterioridad a cualquier decisión individual” (Butler, 1997, pp. 214-215). Ahora bien, las normas se reproducen a través de la memoria como práctica de autoridad sobre los sujetos y de forma inconsciente toman envergadura mediante los discursos que, según Butler, pueden herir, constituir o interpelar según su naturaleza. De esta manera, “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). Adicional a lo anterior, la autora diferencia performance y performatividad argumentando que las actuaciones de los sujetos no son simplemente *realizadas*, sino que, de hecho, exceden la contingencia de los sujetos a partir de dos operaciones cruciales: restricción e iteración (Butler, 1997; 2002). La primera, en términos de las presiones simbólicas del poder, el cual prefigura márgenes constituidas por ritos, prohibiciones y tabúes. La segunda alude a que se producen de forma reiterativa citando convenciones previas del discurso, cuyo poder excesivo reside en lo simbólico.

En ese sentido, en términos de las identidades o identificaciones docentes, la performatividad cobra gran relevancia, pues, en virtud de su poder restrictivo e iterativo, define aquellas que son válidas, las que deben localizarse en la zona fronteriza y las que definitivamente han de diluirse. En este contexto pululan multiplicidad de discursos que estriban en la afirmación de ciertos modos de ser maestros y en la negación de otros, y que se consolidan como marcos restrictivos que regulan y viabilizan de modo performativo los ideales de maestro. Empero, esta performatividad no es propiedad exclusiva de algunas instituciones, sino que se configura desde *vectores de poder* derivados de las culturas y códigos dominantes, y se materializa a través de discursos, rituales y otras convenciones simbólicas.

Algunas investigaciones ya han venido reportando estos efectos performativos en las identificaciones de los maestros. En Australia, por ejemplo, Bloomfield (2010), a través de un estudio de caso alrededor de la experiencia de formación profesional de una maestra, analizó de forma retrospectiva su biografía, emociones y la estructura institucional donde se configuraron estas experiencias. Los resultados sugieren que estas experiencias resultan prescriptivas institucionalmente y que ejercen 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”. Asimismo, Bloomfield (2010) indica que estas experiencias se cifran en los cuerpos de los maestros en formación, que desde este estudio son reportados como vulnerables. De modo similar, Lanús y Kelchtermans (2015), tras reconocer que la formación de maestros actúa de manera normativa y prescriptiva en las identidades, indagaron por el contenido de estas normas en los procesos de subjetivación de 60 maestros en formación de una universidad finlandesa, y analizaron la configuración y reconfiguración de su *yo profesional* de acuerdo con estos marcos. Los investigadores concluyen 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. Todo ello es consonante con lo planteado por Butler en sus estudios sobre género, que llaman la atención sobre los efectos discursivos en los sujetos; estos construyen identidades mediatizadas por la *repetición estilizada de actos*, lo que hace explícito el carácter performativo de los discursos sobre la identidad en virtud de la iteración de normas y convenciones sociales (Butler, 1997; 2022; 2007).

Un concepto clave entonces en la performatividad es el *cuerpo*, toda vez que este se constituye en el espacio simbólico donde se instalan un sustrato de convenciones y normas, y se configura así en memoria de estos sedimentos. Sin embargo, en el plano de las *identidades docentes*, poco se habla del cuerpo; por lo general, pareciera hablarse de modos de ser, pensar y actuar desligados de la carne, existentes solo en el plano intangible. En términos de Bourdieu (2007), el cuerpo es el fenómeno donde se genera una suerte de *mímesis práctica*, es decir, donde se incorporan los procesos de identificación en razón de las convenciones sociales, al mismo tiempo que se fraguan *habitus* que los mantienen regulados. En consecuencia, Butler (2002) subraya que el cuerpo reproduce y ritualiza las convenciones sociales produciendo los ya mencionados procesos de identificación; sin embargo, es la misma fuerza de los performativos la que moldea los cuerpos. En su opinión,

los performativos no solo reflejan condiciones sociales previas, producen además un conjunto de efectos sociales, y aunque estos no siempre son efecto del discurso ‘oficial’, sin embargo, influyen en el poder social no solo regulando los cuerpos, sino también formándolos. (Butler, 1997, p. 255)

En ese orden de ideas, el juego político de las identidades o identificaciones docentes no puede tomar envergadura al margen de las fuerzas performativas que intervienen en este proceso esculpiendo los cuerpos de los maestros. Estudios al respecto, aunque pocos, reportan efectos performativos de las identidades docentes y las representaciones sociales afines en los cuerpos de los maestros. Concretamente, 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. Las conclusiones de esta investigación refieren que la enseñanza es una práctica que se encarna mediante la identidad de los maestros, justamente a través de 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 modelada desde un *ethos* que legitima algunas posiciones corporales como las más deseables, según las expectativas respecto al comportamiento de un *buen maestro*. Este asunto ha sido posteriormente señalado en las indagaciones de Lanas y Kelchtermans (2015) al indicar que los maestros configuran la apariencia de sus cuerpos según marcos provistos por las instituciones.

Exterior constitutivo, exclusión y supresión

Para Butler (2002), las limitaciones de las perspectivas esencialista y constructivista de las identidades obedecen a que inadvierten los medios excluyentes con que estas operan, es decir, los *vectores de poder* no solo producen identidades sino que marginan otras que no son consonantes con sus ideales de sujeto. En este sentido, la filósofa judeo-estadunidense sostiene que en el trabajo con las identidades se ha inadvertido la existencia de un *exterior constitutivo*: “Paradójicamente, la indagación de este tipo de supresiones y exclusiones, mediante las cuales opera la construcción del sujeto, ya no es constructivismo ni tampoco esencialismo. Porque hay un ámbito ‘exterior’ a lo que construye el discurso” (Butler, 2007, p. 27). Desde la perspectiva de Butler (2002), esta vertiente sería más bien deconstructiva, aunque aclarando que allí se supera la idea de que todo es discurso y que los cuerpos desaparecen del plano de la reflexión. De este modo, cualquier proyecto deconstructivo tendrá que involucrarse en el análisis de las supresiones y exclusiones ejercidas por los esquemas reguladores generados en las identidades, los cuales jerarquizan a los sujetos estableciendo líneas fronterizas donde se define lo que es viable y lo que es abyecto. Esto último se entiende como las zonas inhabitables de la vida social que, si bien son excluidas, también se requieren para afirmar lo factible, ya que no es posible entender lo humano sin lo inhumano (Butler, 2002). En ese sentido, se

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 solo puede construir a través de la supresión. (p. 32)

En este orden de ideas, ¿qué se margina con las identidades docentes dominantes?, ¿qué se considera abyecto o inviable en la profesión docente?, ¿cuáles son las posiciones no legitimadas para los maestros en el marco de su ejercicio profesional? Este tipo de cuestionamientos encuentra asidero en el análisis de las identidades o *identificaciones*, como se propone

nominarlas, desde la configuración del *exterior constitutivo*. Este concepto, inicialmente introducido por Derrida (1981, citado en Hall, 2003), permite entender la manera en que operan las identificaciones, ya que, al trabajar con la diferencia entre los sujetos, viabilizan ciertas constituciones identitarias y paralelamente excluyen otras (Butler, 2002; Hall, 2003). Para Butler (2002), cuando se habla de esta zona localizada fuera de los márgenes del poder, se alude a aquello que es necesario para darle materialidad a las identificaciones que se afirman por el poder performativo. Es decir, en ese exterior se ubica

lo indecible, lo inviable, lo inenarrable que asegure (y que, por lo tanto, no siempre logra asegurar) las fronteras mismas de la materialidad. La fuerza normativa de la performatividad —su poder de establecer qué ha de considerarse un “ser”— se ejerce no solo mediante la reiteración, también se aplica mediante la exclusión. (p. 268)

Esta perspectiva es consonante con Hall (2003), quien igualmente reconoce que las identificaciones requieren simbólicamente de aquello que niegan para poder configurarse; esto es, requieren excluir y dejar fuera de sus márgenes las identificaciones que le amenazan. En efecto, cualquier identificación “actúa a través de la diferencia, entrafña 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” (p. 16). De ahí que Butler (2002) sostenga que estas fuerzas prefiguran una especie de *vectores de poder* que convergen en el plano social y actúan desde una suerte de violencia simbólica para excluir lo que no les es afín. Es conveniente entonces leer las normas y reglas que designan lo común, *normal* o ideal en las distintas comunidades, pues esas construcciones instituyen marcos normativos que modelan ideales de ciudadanos aceptables y son referentes en la constitución identitaria.

En el contexto de las identificaciones docentes no ocurre algo diferente, pues al afirmar ciertos modos de ser, pensar y actuar como maestros, simultáneamente se niegan y se constriñen ciertos posicionamientos frente a la profesión docente. De ahí que la pregunta sea: ¿qué tipo de identidades docentes no son viables según las normas y convenciones sociales vigentes? En Irlanda, por ejemplo, Furlong (2013) examinó la influencia de las historias de vida y el aprendizaje por observación en la formación de maestros desde identidades docentes idealizadas. La investigadora concluyó que existen identidades idealizadas hegemónicas, para el caso, la idea de maestro progresista que rebate con la idea de maes-

tro 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 arquetipos de la enseñanza provistos por prácticas discursivas.

Poder y agencia: carácter político

La constitución o reconstitución de las identidades no es un asunto neutral e ingenuo. En ese sentido, Butler (2002) llamó la atención sobre los influjos políticos que permean estos procesos, pues “aunque los discursos políticos que movilizan las categorías de identidad tienden a cultivar las identificaciones en favor de un objetivo político, puede ocurrir que la persistencia de la desidentificación sea igualmente esencial para la rearticulación de la competencia democrática” (p. 21). En esta constelación, los discursos políticos aparecen como escenarios de creación y recreación de identificaciones, un asunto que debe analizarse con cuidado, ya que, como Butler y Laclau (1999) señalan en sus reflexiones, las identidades o identificaciones están articuladas a la noción de *hegemonía*. Esta última refiere las múltiples relaciones que se despliegan para someter ciertas subjetividades; en todo caso se insiste en que dichas hegemonías no son estables y pueden ser subvertidas. Laclau (1990, citado en Hall, 2003) introduce claramente el carácter político de las identidades al afirmar que estas son actos de poder que jerarquizan a los sujetos *marcándolos* de modo que se facilite la dominancia de unos sobre otros. En relación con ello, Hall (2003), al preguntarse *¿quién necesita la identidad?*, presenta como una de las razones para seguir hablando y discutiendo acerca de las identidades sus implicaciones políticas, que revisten posibilidades de movilización.

De otro lado, las reflexiones de Butler (1997) permiten entender que ese proceso de constitución resulta más fácil cuando los enunciados performativos provienen de agentes posicionados hegemoníamente sobre otros, es decir, cuando se encuentran en un contexto de autoridad que genera re-subordinación del sujeto que es representado a través de las identidades. Dicho de otra manera,

toda performatividad se basa en la producción creíble de ‘autoridad’; por ello, no es solo 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)

Desde esta óptica, una de las mayores diferencias de Butler (1997) con otros autores como Foucault, Bourdieu y Derrida es que en sus propuestas reco-

noce la posibilidad de agencia de los sujetos respecto a la fuerza performativa de discursos. En cambio, según Bourdieu, los performativos obedecen al poder social que produce una especie de *magia social* representada sobre los cuerpos que genera un *habitus* específico. Para Derrida, los performativos tienen una condición iterativa que comunica el impulso de una marca (Butler, 1997). Foucault (1973), por su lado, da a pensar que sujetos no pueden resistirse a los procesos de subjetivación a los que son sometidos por dispositivos que disciplinan sus cuerpos. En contraposición con estas posturas, Butler (1997) reconoce que el sujeto puede desarrollar una especie de *agencia discursiva* que le permite resignificar de forma subversiva los discursos dominantes, aunque tenga lugar la magia social de la que habló Bourdieu, la iteración defendida por Derrida o la subjetivación planteada por Foucault. Hall (2003) concuerda con Butler en la posibilidad de agencia respecto al poder ejercido sobre los sujetos a través de los discursos y representaciones creadas mediante las identidades, aunque llama la atención sobre la inexistencia de un único medio para agenciarse políticamente, lo que amplía el abanico más allá de los discursos.

No obstante, Butler (1997) aduce que es probable agenciarse frente a los discursos dominantes usando justamente las mismas categorías con las que censuran, pero con otros significados, lo que propicia una irrupción en los sedimentos que dan forma y estructura al poder performativo. En síntesis, “solo puede ser posible una subversión de la identidad en el seno de la práctica de significación repetitiva” (Butler, 2007, p. 282). Desde luego, estas posibilidades de rematerialización de las significaciones son posibles toda vez que los actos discursivos, rituales y ceremoniales que producen las identidades no sean lineales ni mecánicos, sino irregulares y singulares en razón del sujeto que es producido por ellos; es decir que, con cada sujeto producido a través de los *vectores del poder* performativo, se tiene la posibilidad de modificar y recrear las convenciones sedimentadas. Lo anterior reviste un asunto crucial que, entre otras cosas, se justifica en razón de desplazar de la zona abyecta a la viable las subjetividades que procuran ser ocluidas; es decir, los esfuerzos políticos provistos por la subversión hacen posible que se

movilicen precisamente a través de prácticas que destacan la desidentificación con aquellas normas reguladoras [...]. Tales desidentificaciones colectivas pueden facilitar una reconceptualización de cuáles son los cuerpos que importan y qué cuerpos habrán de surgir aún como materia crítica de interés. (Butler, 2002, p. 21)

La desidentificación se posibilita entonces cuando mínimamente se garantizan dos condiciones *sine qua non*. Primero, debe desplazarse al plano de la consciencia la fuerza performativa que se ejerce sobre las subjetividades y los cuerpos desde convenciones sociales sedimentadas en las nociones de identidad, asunto que en los maestros ha de partir de la comprensión del poder restrictivo e iterativo de los discursos, prácticas y rituales sociales que demarcan lo válido dentro de la profesión docente. La pregunta sería: ¿cómo quieren los dispositivos de poder a los maestros? La *Política de formación de maestros en Colombia* (2013) deja en el limbo este asunto, al clausurar las funciones del maestro en el mero trabajo artesanal de la enseñanza y abandonar su estatus intelectual. Esta situación no es reciente. Ya desde la década de los ochenta, con el Movimiento Pedagógico Colombiano, se ha venido poniendo de relieve el reduccionismo de la profesión docente (Zuluaga, 1987). En segundo lugar, la desidentificación, al menos en la perspectiva de Judith Butler, requiere una resignificación de las convenciones simbólicas, esto es, atribuirle otras significaciones políticas para revertir los *vectores de poder* que están ocultos allí. En las identificaciones docentes, esta cuestión demanda de una actitud reflexiva, crítica y, ante todo, propositiva de nuevas posibilidades acerca de lo que significa ser maestro en Colombia. En todo caso, esta resistencia habrá de hacerse con sumo cuidado, pues, como lo advirtió Butler (2007), “la movilización de las categorías de identidad con vistas a la politización siempre está amenazada por la posibilidad de que la identidad se transforme en un instrumento del poder al que nos oponemos” (p. 32).

Conclusiones

La categoría de *identidad docente* se ha configurado como un área de investigación bastante abonada en las últimas tres décadas por los desarrollos notables alcanzados en múltiples países y su inscripción en el campo de la profesionalidad docente. Ciertamente entonces, más allá de cuestionar su uso como herramienta conceptual, resulta necesario reconceptualizarla a la vista de otras perspectivas más abiertas, complejas y críticas de la identidad misma, esto es, tensionar las implicaciones esencialistas y constructivistas que ingenuamente inadvierten algunos elementos del problema en cuestión, de modo tal que se pueda transitar hacia miradas no afirmativas de las identidades que posibiliten, al mismo tiempo, desentrañar de ellas los contenidos simbólicos y *vectores de poder* que, como diría Butler (2002), están disimulados en sus estructuras discursivas. En este

trabajo, es de vital relevancia reconstruir histórica y epistémicamente el concepto de *identidad* auscultando allí los modos en que se ha enunciado y las intenciones que han surcado su abordaje. En otras palabras, la identidad, como cualquier categoría usada en procesos de investigación, debe historiarse, decantarse en el marco de su devenir y ponerse en cuestión respecto a sus usos corrientes o mayoritarios. En ese sentido, si bien Hall (2003) es un crítico de la noción esencialista de identidad, en su trabajo reconoce que debe seguirse hablando de esta, pero siendo conscientes “que funciona ‘bajo borradura’ en el intervalo entre inversión y surgimiento; una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto” (p. 14).

Por lo tanto, podría decirse que al analizar las identidades docentes deben ponerse sobre la mesa varios asuntos que parecen estar ausentes en la mayoría de investigaciones al respecto, entre ellos, la consideración de la condición mutable, inestable y contingente de las identidades; su ambivalencia y dislocación; el escenario performativo provisto por ellas y donde se imbrican discursos, prácticas y rituales; el papel que desempeña el cuerpo como memoria simbólica de convenciones sociales; la condición excluyente de las identidades que niegan ciertos modos de ser maestro y prefiguran un *exterior constitutivo* donde se localizan aquellas identificaciones que están al margen de lo viable; el carácter político y la posibilidad de agencia que ofrecen los procesos de identificación. Todos estos deben ser revisados por los investigadores del área. En este orden de ideas, en consonancia con estas consideraciones deconstructivas de la identidad, se propone resignificar la categoría de *identidad docente* transitando hacia la noción de *identificación docente*. Al respecto, tanto Butler (2002) como Hall (2003) otorgan plausibilidad a la noción de *identificación* en razón de los recursos simbólicos con los que trabaja el sujeto en un juego constante de determinación-in-determinación (Butler, 1997; Hall, 2000; 2010). Conviene, pues, el uso del concepto de *identificación* toda vez que las identidades nunca pueden clausurarse y mucho menos cristalizarse de forma estable por su naturaleza persistentemente volátil —desde Butler (2002), en virtud de la iterabilidad, y en Hall (2003), dado que se consolidan mediante el establecimiento de puntos de sutura con el ámbito simbólico—. Las identificaciones suponen “un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. Siempre hay ‘demasiada’ o ‘demasiado poca’: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad” (Hall, 2003,

p. 15). Así entonces, seguir hablando de *identidades docentes* puede presuponer la legitimación de ciertos estereotipos sobre el ser maestro, así como la inadvertencia de condiciones performativas y relaciones de poder.

En este contexto, Butler (2002) conceptualiza la identificación como el proceso mediante el cual el sujeto se constituye en el marco de las fuerzas performativas que lo determinan. Sin embargo, la

identificación no se emplea como una actividad imitativa, mediante la cual un ser consciente se modela a imagen y semejanza de otro; por el contrario, la identificación es la pasión por la semejanza, mediante la cual emerge primariamente el yo. (p. 35)

En esa dirección, para la filósofa judeo-estadounidense, si bien la identificación tiene que ver con influjos externos, se forja en la intimidad del *yo* al convocar configuraciones simbólicas como el deseo, un deseo que, si se sigue a Žižek (2000, citado en Butler, 2002), es siempre dirigido hacia el *Otro* y lo *otro*. En pocas palabras, para Butler (2002), “la identificación es una trayectoria fantasmática y una resolución del deseo; adoptar un lugar; territorializar un objeto que permite la identidad mediante la resolución temporal del deseo, pero este continúa siendo deseo, aunque solo sea en su forma repudiada” (p. 152). No obstante, debe anotarse que fue en el seno de la escuela psicoanalítica donde se propuso la necesidad de hablar de procesos de identificación, en razón del dimensionamiento de intercambios y conflictos que sufre la construcción psíquica para organizar sus experiencias perceptivas en el plano simbólico (Freud, 1921).

De esta manera, se propone conceptualizar las *identificaciones docentes* como *suturas*, al decir de Stuart Hall (2003), desarrolladas de forma no deliberada sino más bien performativa por los maestros en su relación con la esfera simbólica que le proveen diversas estructuras de sentido. En este proceso, la conglomeración de fragmentos simbólicos es contingente, se reacomoda constantemente y da lugar a múltiples modos de posicionamiento respecto a la profesión, razón por cual no podría decirse que un maestro es siempre el mismo en su ejercicio profesional. Estos fragmentos, que pueden resultar incluso ambivalentes, están operados por vectores de poder performativo que los presenta como válidos dentro del campo profesional y siempre presuponen un deseo del *Otro* y lo *otro*, un deseo de encarnar los ideales antropológicos fijados por el poder que los produce. Ciertamente entonces, las *identificaciones docentes* son forzadas por discursos, rituales y prácticas, y

terminan siendo apropiadas de forma contingente y volátil por el maestro, quien las explicita en las formas como se representan a sí mismos, en los modos en son representados por los demás y en los ideales de sujeto que se viabilizan —todo ello atravesado por atributos subjetivos que son censurados y que son constitutivos de lo que se afirma—. A propósito de dichas representaciones, Hall (2010) asume que las identificaciones están conexas discursivamente a ciertas representaciones que, de modo similar, son afirmadas y censuradas. En cualquier caso, para este autor, las *identidades* fungen como representaciones que reúnen símbolos, discursos, significados, acciones y concepciones promulgados por distintas instituciones sociales. En ese sentido, para Hall, lo que interesa al estudiar las identidades no es quiénes somos (esencialismo) sino en quién podríamos convertirnos y, ante todo, cómo nos han representado.

En últimas, las identidades docentes requieren ser resignificadas y recontextualizadas a la luz de los debates, análisis y reflexiones que recientemente se han configurado sobre las identidades en otros campos vecinos, como las identidades culturales o de género, que aventajan la comprensión en profundidad de sus implicaciones. Esto no para seguir afirmando que los maestros tienen unos modos de ser, pensar y actuar que persisten a lo largo del tiempo y que se pueden manipular según ciertos propósitos políticos, sino para entender que, a través de las identidades docentes, se da cuenta de ciertas representaciones de la formación docente que paralelamente ejercen una poderosa influencia en los posicionamientos de los maestros. Así, esta deconstrucción de la identidad docente debe acrisolar su inestabilidad, recuperar el cuerpo como espacio simbólico donde se cifran los efectos de los *vectores de poder* y hacer consciente la existencia de zonas fronterizas y exteriores que condensan lo prohibido respecto a la profesión en el juego de las identidades, pues, como lo plantea Hall (2003), las identidades actúan como un juego político en el que los sujetos se localizan y posicionan de ciertos modos en los planos sociales. Para Butler (2002), este juego es plenamente normativo en razón de las normas y leyes que prefiguran y ponen dentro y fuera de las márgenes del poder ciertos rasgos, posiciones y modos de habitar el mundo. Por este motivo, es necesario seguir erosionando la identidad docente para elucidar la forma en que esta se ancla a los propósitos políticos y cercena los cuerpos y, en general, las subjetividades de los maestros que, en Colombia, ya arrastran el lastre de la precarización y proletarianización laboral.

Referencias

- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 2(39), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 2(20), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, (16), 749-764.
- 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>.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12(13), 13-30.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de la 'identidad'. Apuntes de investigación. *Apuntes de Investigación del CECyP*, (7), 1-66.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. y Laclau, E. (1999). Los usos de la igualdad. *Debate Feminista*, (19), 115-139.
- Chong, S., Low, E. y 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. y Major, L. (2014). *What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research. Project Report*. Sutton Trust.
- Coldron, J. y Smith, R. (1999). Active Location in Teachers' Construction of their Professional Identities. *Journal of Curriculum Studies*, 6(31), 711-726.
- Daros, W. (2005). El problema de la identidad. Sugerencias desde la filosofía clásica. *Invenio*, 14(8), 31-44.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. y Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Final Report for the Vitae Project*. DfES.
- Derrida, J. (1982). *Márgenes de la filosofía*. Cátedra.
- Erikson, E. (1959). *Identity and Life Cycle*. International Universities Press.
- Estola, E. y Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching Bodies at Work. *Curriculum Studies*, 6(35), 697-719.
- Etzioi, A. (1969). *The Semi-professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. Free Press.
- Ferrater, J. (1975). *Diccionario de filosofía* (t. 1). Editorial Sudamericana.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Amorrortu.
- Furlong, C. (2013). The Teacher I Wish to Be: Exploring the Influence of Life Histories on Student Teacher Idealized Identities. *European Journal of Teacher Education*, 1(36), 68-83.
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 1(24), 99-125.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Península.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday.
- Grootenboer, P., Lowrie, T. y Smith, T. (2006). Researching Identity in Mathematics Education: The Lay of the Land. En P. Grootenboer, R. Zevenbergen y M. Chinnappan (eds.), *Identities Cultures and Learning Spaces* (pp. 612-615). Merga.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Gay (eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías*. Envió.
- Hargreaves, A. (1992). Time and Teachers. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (coord.), *La función docente* (pp. 27-45). Síntesis.
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. Routledge.
- Lacan, J. (2009). *El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. Escritos I. Siglo XXI*.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión.

- Lanas, M. y 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.
- Maclean, R. y White, S. (2007). Video Reflection and the Formation of Teacher Identity in a Team of Pre-service and Experienced Teachers. *Reflective Practice*, (8), 47-60.
- Mead, G. (1993). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la República de Colombia. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Mishler, E. (1999). *Storylines: Craft artists' Narratives of Identity*. Harvard University Press.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Runge, A., Garcés, J. y Muñoz, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. En E. Echeverri (ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 201-222). Siglo del Hombre.
- Tardif, M. y LeVasseur, L. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? En I. Cantón y M. Tardif (eds.), *Identidad profesional docente* (pp. 19-32). Narcea.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 99(28), 335-353.
- Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*. Open University Press.
- Žižek, S. (2008). *The Sublime Object of Ideology*. Verso.
- Zuluaga, O. (1987). El Movimiento Pedagógico: taller de los maestros colombianos. *Educación y Cultura*, (13), 18-21.