

Chapter 1 / Capítulo 1

Teachers under evaluation: the imaginaries of power and fear in Colombian education (Spanish version)
ISBN: 978-9915-9680-4-9
DOI: 10.62486/978-9915-9680-4-9.ch01

©2025 The authors. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 License.

The wound of teaching / La herida del magisterio

“A nadie le pesa tanto una firma como a quien vive de la tiza.”

— voz de sala de profesores

El timbre de las siete aún no suena y la sala de profesores ya tiene olor a café recalentado. En un extremo, sobre la mesa larga, alguien dejó un fajo de papeles: el formato de evaluación anual. A su lado, hay un resaltador sin tapa y un silencio incómodo. Nadie se lo dice a nadie, pero todos miran ese paquete como si fuera un parte médico: puede confirmar lo que ya se sospecha o abrir una herida nueva.

Julián —quince años en primaria, dos hijas, un posgrado a medio pagar— entra, saluda con la barbilla y se sienta. “¿Otra vez?”, pregunta sin pedir permiso al silencio. Nadie responde; no hace falta. El miedo aquí no grita: organiza la agenda, corrige exámenes a deshoras, afloja la voz en los consejos académicos. Desde la puerta, la coordinadora asoma la cabeza y sonríe con cortesía de notario: “Recuerden entregar a tiempo.” Luego se va. El fajo no se mueve. Nosotros tampoco.

Esta escena, que podría ocurrir en cualquier escuela del país, es más que un momento incómodo. Es un síntoma. Y como todo síntoma, pide contexto, historia y nombre.

Cuando cambió el suelo

Hubo un tiempo en que la palabra “estatuto” sonaba a conquista, a traje a la medida del oficio, a dignidad en papel. Muchos colegas aún recuerdan el Decreto 2277 de 1979 como la columna que sostuvo una identidad profesional y un horizonte de carrera compartido. Con la llegada del Decreto Ley 1278 de 2002, el suelo se movió. No fue solo una actualización normativa: fue una redefinición del sentido de ser maestro en el Estado, de los caminos de ingreso, ascenso y permanencia, y del modo en que el poder se asoma al aula (Bautista, 2009; Tenorio, 2014).

Las transformaciones no cayeron del cielo. Responden a una época en la que la educación se reescribe con el alfabeto de la eficiencia, la rendición de cuentas y la competitividad, donde la evaluación deviene filtro, incentivo y, a veces, castigo (Moretti Tapia, 2022; Cuevas & Rangel, 2019). No es un fenómeno exclusivo de Colombia; se reconoce en el vecindario latinoamericano y más allá (Moretti, 2022; Rodríguez, 2019). Pero cada país lo encarna a su manera, y aquí —en nuestras escuelas, con nuestros niños y nuestras biografías— tomó la forma de una fractura: dos estatutos, un mismo trabajo, expectativas distintas, sueldos desiguales y un rumor que nunca se apaga: “¿Y si este año no paso?”.

El miedo que organiza

Foucault (1975) escribió que el poder no solo reprime: produce realidades, rituales y subjetividades. En el magisterio, el poder se siente en hojas de cálculo, rúbricas de desempeño y citas a “protocolos”. No es un látigo: es un calendario. Se mete por las rendijas del lenguaje (“competencias”, “metas”, “estándares”) y, sin estridencias, define aquello que se considera “buena docencia” (Popkewitz, 1994). Uno aprende a hablar su dialecto para no quedar fuera.

Bourdieu nos ayuda a ver que no solo obedecemos normas: encarnamos habitus, disposiciones que, con el tiempo, parecen naturales (Bourdieu, 1994). El maestro que ajusta su clase a la rúbrica, que

mide la creatividad por el casillero, que aprende a no llevar problemas “arriba” para no incomodar, no es menos libre: es más prudente. En sociedades “líquidas”, donde lo sólido se disuelve y lo seguro se vuelve interino, el miedo no es un accidente: es la atmósfera (Bauman, 2003).

Ese miedo tiene efectos pedagógicos. Vuelve al maestro gestor de evidencias antes que tejedor de experiencias. Lo concentra en sobrevivir el corte evaluativo, y lo distrae de aquello que lo trajo aquí: el milagro cotidiano de aprender con otros. En nuestros corredores, el miedo camina de la mano con la esperanza: se teme a la firma del directivo y, a la vez, se confía en la complicidad del colega, en la red, en el sindicato, en la conversación después del recreo (Covarrubias & Brito, 2007; Sarmiento Pinzón, 2021).

En asambleas, salas de profesores y chats, la comparación entre los estatutos —el “viejo” 2277 y el “nuevo” 1278— se volvió un género literario. No son listas de mercado: son narrativas de identidad. Quien ingresó con el 1278 aprendió el oficio con otra gramática: concurso, periodo de prueba, evaluación periódica, diplomados específicos, escalafón más granular, promesas de meritocracia que conviven con la estrechez del tiempo y del salario (Bautista, 2009). Quien vivió el 2277 no idealiza el pasado, pero recuerda un tejido menos áspero, una carrera menos fragmentada.

Esa fractura no solo separa generaciones: tensiona salas de profesores, sostiene equilibrios frágiles y siembra una comparación permanente. Lo que en la superficie se presenta como diferencia de ruta, en la profundidad se siente como diferencia de reconocimiento. Y el reconocimiento —como sabemos por la práctica— alimenta o reseca la vocación.

Los imaginarios que nos hacen

Castoriadis (1987) llamó “imaginario” a ese magma de significaciones que una sociedad crea para darle sentido a lo que vive. En nuestras escuelas, el imaginario del “mérito” convive con el del “sacrificio”, el del “control” con el de la “misión”, el del “sujeto evaluado” con el del “intelectual público”. Esos imaginarios no son ideas sueltas: se vuelven prácticas, justifican decisiones, definen silencios.

Cuando un maestro dice “aquí lo que cuenta es la evidencia”, no solo describe: legitima una forma de docencia. Cuando otro responde “lo que cuenta es el vínculo”, propone otra. La tensión no es menor; nos cruza y, a veces, nos parte. Hablar de imaginarios no es un lujo teórico: es un acto de higiene profesional. Nos permite nombrar las fuerzas que nos empujan —y decidir cuáles aceptamos y cuáles resistimos (Acosta Moré et al., 2026).

La evaluación puede ser un espejo que devuelve preguntas o un martillo que da forma por golpes. Depende del diseño, del uso y, sobre todo, de la relación de poder que la sostiene (Soto, 2013; Tamayo, 2010). En muchos contextos, los formatos de desempeño han funcionado más como instrumentos de control que como oportunidades de crecimiento. No porque evaluar sea malo, sino porque el modo de evaluar transmite un mensaje político: “te observo para ordenar” o “te acompaño para aprender”.

Vygotsky (1978) nos recordaría que todo desarrollo es social antes que individual. Una evaluación que aísla al docente, que no reconoce el contexto, la heterogeneidad del aula ni las condiciones materiales, pierde el punto: confunde la medición con el aprendizaje. Evaluar la enseñanza sin evaluar el ecosistema es como juzgar una obra por el color de la cortina.

Estos imaginarios no viven en los decretos, sino en los gestos cotidianos: en la forma de saludar

al directivo, en cómo se llena un formato, en la manera en que un maestro decide callar o hablar en el consejo académico. Cada práctica, cada silencio, cada palabra repetida con naturalidad revela un modo de comprender el trabajo docente. Como bien lo advirtió Bourdieu (1994), lo simbólico tiene fuerza de ley cuando logra presentarse como “lo normal”. Lo peligroso no es obedecer una norma injusta, sino creer que es la única posible.

Hablar de imaginarios no es un lujo teórico, sino un acto de higiene profesional. Nos permite limpiar la mirada, reconocer qué fuerzas nos empujan y, sobre todo, decidir cuáles aceptamos y cuáles resistimos. Sin esa conciencia, el maestro repite discursos ajenos creyendo que son suyos. Por eso, como subraya Freire (1997), la educación empieza por la conciencia de la propia historia: *“Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.”* Lo que cambia el mundo del maestro no es un decreto, sino su manera de comprender su lugar en él.

Entre los más persistentes imaginarios del sistema educativo colombiano está el imaginario del control: la creencia de que una enseñanza valiosa debe ser medida, supervisada, validada desde afuera. Esta idea, que parece natural, proviene de una racionalidad política más profunda. Foucault (1975/2008) mostró cómo el poder moderno se disfraza de gestión: la vigilancia se vuelve acompañamiento, el control se disfraza de asesoría, y el maestro termina autovigilándose en nombre de la “calidad”.

Tamayo (2010) lo denunció con claridad: la evaluación docente en Colombia no solo mide desempeño, sino que configura subjetividades. El docente internaliza la mirada del Estado, se observa a sí mismo con ojos ajenos. Se siente en deuda. Ese miedo discreto, esa prudencia aprendida, se convierte en habitus. Así, el poder deja de necesitar coerción: el maestro se regula por anticipado, buscando no ser señalado.

Frente a ese imaginario, la resistencia empieza en un gesto íntimo: volver a confiar en el juicio pedagógico propio. En recordar que enseñar no es ejecutar instrucciones, sino interpretar realidades. Que la autonomía docente no es un privilegio, sino una responsabilidad ética. La esperanza, entonces, no se opone al control por negación, sino por creación: inventa modos alternativos de legitimar el trabajo pedagógico desde la comunidad, desde el diálogo, desde la práctica compartida.

Otra figura persistente en el imaginario docente es la del sacrificio. En los relatos del magisterio —en congresos, charlas, prensa, pasillos— el maestro aparece como mártir del sistema: el que se desvela, el que paga sus propios materiales, el que “aguanta porque ama”. Este relato, aunque parece elogioso, es también una trampa. Como dice Mejía (2011), *“la mística del sacrificio enmascara la precarización del trabajo docente bajo el ropaje de la entrega.”*

La vocación, cuando se confunde con sacrificio, pierde su potencia emancipadora. El amor a la enseñanza no puede ser excusa para tolerar el maltrato institucional o la indiferencia social. La ética del cuidado —tan presente en la tradición latinoamericana (Covarrubias & Brito, 2007)— exige cuidar también al que cuida. El maestro que se descuida en nombre del otro acaba vaciándose de sentido.

Por eso, como propone Freire (1997), el compromiso educativo debe ser dialógico: cuidar al otro sin dejar de cuidarse, servir sin anularse. La pedagogía de la esperanza no exalta el sacrificio, sino que lo transforma en solidaridad crítica: el acto de resistir con conciencia, no con resignación.

La política educativa colombiana instaló con fuerza el imaginario del mérito como criterio moral

y organizador del sistema (Tenorio, 2014; Bautista, 2009). En apariencia, se trata de un principio justo: cada uno asciende según su esfuerzo. Pero como toda narrativa hegemónica, el mérito oculta las desigualdades estructurales.

El maestro rural sin acceso a formación posgradual compite con el urbano que tiene universidad cercana; el joven sin tiempo ni recursos se mide con el que dispone de apoyos institucionales. En teoría, todos son iguales; en la práctica, las condiciones son radicalmente distintas. Y cuando el mérito se vuelve único criterio, la injusticia se reviste de legalidad.

Bourdieu (1994) advertía que la meritocracia no elimina la desigualdad: la reproduce con legitimidad simbólica. El maestro que “no asciende” no solo queda estancado en el escalafón, sino marcado por una culpa invisible: la de no haber “sabido aprovechar las oportunidades”. El resultado es doblemente perverso: se naturaliza la precariedad y se desarticula la solidaridad.

El mérito, cuando no reconoce el contexto, deja de ser brújula y se convierte en frontera. Reimaginarlo implica devolverle su dimensión colectiva: reconocer el mérito del equipo, del territorio, del esfuerzo compartido. Porque la enseñanza, como recordaba Vygotsky (1978), siempre es acto social: se construye con otros, no contra ellos.

Los imaginarios no son fijos. Se transforman con las generaciones, con los contextos, con las luchas. Cada docente nuevo hereda relatos —sobre el mérito, el sacrificio, la vocación, el control—, pero también los reescribe desde su experiencia. Esa reescritura silenciosa es una forma de emancipación simbólica.

Sarmiento Pinzón (2021) sostiene que la dignidad profesional comienza cuando el maestro asume la autoría de su relato. Hablar de sí, escribir su experiencia, sistematizar su práctica no es vanidad académica: es acto político. Popkewitz (1994) lo confirmaba desde otra perspectiva: la pedagogía es también producción de discurso, y quien domina el discurso domina el sentido.

Reapropiarse de la palabra —decir “esta es mi historia, este es mi trabajo, este es mi saber”— es comenzar a instituir un nuevo imaginario del magisterio. Uno donde el maestro no sea evaluado, sino escuchado; no vigilado, sino acompañado; no administrado, sino reconocido como intelectual público y sujeto de transformación.

En nuestras tablas salariales también se lee un relato: el de cuánto vale el tiempo de estudio, la experiencia acumulada y la responsabilidad cotidiana de educar. La promesa del 1278 de “a mayor cualificación, mayor retribución” encuentra en la realidad límites conocidos: postgrados caros, ofertas formativas desiguales, trámites lentos, convocatorias intermitentes (Bautista, 2009; FECODE, 2022).

El mensaje que recibe el maestro cuando la carrera tarda en reconocer su esfuerzo no es contable: es moral. La moral del oficio, cuando se erosiona, no se repara con un taller de motivación. Se reconstruye con justicia, con coherencia, con palabra verdadera.

Freire (1998) recordaba que “*la educación es un acto de amor, por eso un acto de coraje.*” El maestro que exige dignidad no está reclamando privilegios: está reclamando condiciones para seguir amando su oficio sin sacrificarse en él.

La escuela como campo de fuerzas

La sociología del campo nos enseña que en la escuela se cruzan capitales diversos —simbólico,

cultural, burocrático, social— y que la posición de cada actor se disputa a través de prácticas concretas (Bourdieu, 1994). Ninguna acción es inocente. El rector que interpreta la norma de una manera u otra, la secretaría que define un cronograma, el sindicato que convoca, el docente que decide hablar o callar, la familia que apoya o presiona: todos mueven fichas. La escuela no es un “lugar” en sentido estático; es un campo de fuerzas vivas, un tablero de relaciones donde se negocian sentidos, se construyen jerarquías y se disputan formas de poder.

Ese campo está atravesado por tensiones visibles e invisibles. Lo visible son los reglamentos, los comunicados, las reformas, los discursos oficiales. Lo invisible son los afectos, los silencios, las lealtades, los miedos. En ese tejido —mezcla de estructura y deseo— se define buena parte de la vida escolar. Foucault (1975) lo diría sin rodeos: el poder no se impone desde arriba, circula. Se filtra en los gestos, en los documentos, en los pasillos, en la voz que se modula al hablar frente al directivo. Por eso, el aula no está al margen de la política; es una forma cotidiana de ejercerla.

El campo escolar tiene su propia economía simbólica. Hay capitales que circulan y que determinan quién tiene legitimidad para hablar: el título académico, la experiencia, la antigüedad, la elocuencia, la cercanía con el rector, la fama de “eficiente”. Pero también hay capitales alternativos, menos reconocidos, pero más poderosos: la empatía, la capacidad de escucha, la autoridad moral que emana del ejemplo. El docente que logra el respeto de sus estudiantes y colegas acumula un tipo de capital simbólico que ningún decreto puede otorgar ni quitar.

Sarmiento Pinzón (2021) señalaron que la dignidad profesional del maestro se juega precisamente en esta dimensión simbólica: no en los indicadores, sino en el reconocimiento del otro. Allí donde el sistema instala jerarquías burocráticas, el maestro reconstruye jerarquías éticas. Allí donde la norma valora la evidencia, el maestro rescata la experiencia. Y en esa práctica cotidiana se revela el poder instituyente del oficio: la capacidad de redefinir el sentido de la escuela desde dentro.

En ese campo, el Estado llega de múltiples formas: formato, directiva, visita, presupuesto, lineamiento. A veces con promesas de reforma que buscan “modernizar” la carrera; a veces con ajustes que, bajo el lenguaje de la calidad, descargan sobre el aula tensiones macroeconómicas (Tenorio, 2014). No es conspiración: es estructura. Y la estructura, si no se nombra, se naturaliza.

Freire (1997) insistía en que lo más grave de la opresión no es el control, sino su interiorización: cuando el oprimido empieza a pensar con la voz del opresor. En la escuela, eso ocurre cuando el maestro acepta como incuestionables los discursos que lo subordinan. Cuando repite, sin crítica, que “todo es cuestión de gestión”, o que “la vocación se demuestra soportando”, está cediendo el campo del sentido. Nombrar la estructura es, por tanto, el primer acto de libertad.

Castoriadis (1987) diría que cada institución se sostiene en un imaginario social: un conjunto de significaciones que se presentan como naturales, aunque son construcciones históricas. La escuela, como institución moderna, ha sido diseñada para reproducir un orden —el del Estado-nación, el del mercado, el de la norma—, pero dentro de esa misma estructura anida la posibilidad de crear otros órdenes. Allí reside su paradoja: es espacio de reproducción y de invención al mismo tiempo.

Popkewitz (1994) complementa esta lectura al afirmar que las reformas educativas son también tecnologías de gobierno. Bajo el discurso de la innovación y la calidad, se introducen mecanismos de vigilancia, de autoevaluación y de clasificación que buscan moldear subjetividades “modernas”, “eficientes” y “productivas”. Pero, como advierte el propio Popkewitz, el docente no es un receptor pasivo de esas políticas: las interpreta, las adapta, las subvierte. En esa mediación está la clave de su agencia.

El sindicato, por ejemplo, representa una de las fuerzas más visibles del campo. Su discurso disputa el sentido de las políticas, cuestiona la legitimidad de las reformas, recuerda la dimensión colectiva del trabajo educativo. Covarrubias y Brito (2007) resaltan que el sindicalismo magisterial latinoamericano ha sido también un movimiento pedagógico: una pedagogía de la resistencia que enseña ciudadanía, solidaridad y memoria. La defensa de los derechos laborales es, en el fondo, defensa del derecho a educar con dignidad.

La familia, otro actor del campo, introduce su propio capital moral y afectivo. Su expectativa puede ser estímulo o presión. En comunidades empobrecidas, la escuela suele ser el único espacio donde el Estado se hace visible; el maestro, su único rostro humano. Esa carga simbólica amplifica su responsabilidad, pero también su poder transformador.

Bautista (2009) señalaba que, con la introducción del Decreto 1278, se intentó racionalizar el campo educativo bajo la lógica de la competencia. Esa “modernización” trasladó a la escuela tensiones que antes pertenecían a la economía: productividad, eficiencia, rendimiento. Pero el aula, a diferencia de la fábrica, no produce objetos sino vínculos. Cuando se mide con las herramientas del mercado, el resultado no es calidad, sino deshumanización.

Por eso, la escuela es campo de fuerzas, pero también de significaciones en disputa. Cada actor, al hablar, actúa; al decidir, instituye. No hay neutralidad. En cada reunión pedagógica, en cada consejo, en cada conversación informal se está definiendo un modelo de educación, una visión de poder, una idea de humanidad. Lo político no ocurre solo en el ministerio: ocurre también en la sala de profesores.

Patiño Niño (2019), al interpretar a Rancière (2003), señala que el maestro emancipador no ejerce su función desde una posición de superioridad, por el contrario, desde el reconocimiento de la igualdad de las inteligencias. Su tarea no consiste en transmitir un saber ni en dominar voluntades, sino en “hacer que las inteligencias de los estudiantes se relacionen directamente con la inteligencia de la cosa común” (p. 355), actuando así como mediador de un proceso de emancipación que libera sin imponer. En este sentido, el poder del maestro no radica en la autoridad que detenta, sino en su capacidad de despertar en los otros la conciencia de su propia potencia.

La escuela, en fin, es un campo de tensiones donde cada sujeto actúa, padece y crea. Allí se enfrentan el lenguaje del control y el del compromiso, el del miedo y el de la esperanza, el de la norma y el del deseo. En ese conflicto cotidiano se define el alma del magisterio.

Nombrar ese campo, reconocer sus fuerzas, analizar sus dinámicas, es un modo de recuperar la autonomía simbólica del maestro. Porque si el poder circula —como enseñó Foucault—, también circula la libertad. Y en la escuela, esa libertad comienza en el momento en que un docente se atreve a decir: *“Esto también es mi campo, y aquí mi palabra cuenta.”*

Dignidad como política pública

Hablar de dignidad no es poesía: es política pública. La Constitución hizo de la educación un derecho y un servicio que el Estado debe garantizar con calidad; eso incluye reconocer al docente como profesional de alta responsabilidad y no como ejecutor de planillas (Constitución Política de Colombia, 1991). Cualquier reforma seria a la carrera debe preguntarse por el ecosistema del trabajo docente: tiempos reales, desarrollo profesional pertinente, participación en las decisiones, condiciones materiales, reconocimiento simbólico (MEN, 2002; Sarmiento Pinzón, 2021).

Lo sindical, en este marco, no es ruido: es ciudadanía organizada. Cuando el gremio discute estatutos, no habla solo de salarios: habla del para qué de la escuela, del sentido del aula, de la promesa republicana que custodiamos cada mañana (Covarrubias & Brito, 2007).

A pesar de las rúbricas, de los plazos, del fajo en la sala, hay algo que el papel no captura: la escena que ocurre cuando un niño, después de muchos intentos, entiende. Ese brillo en los ojos no aparece en los indicadores, pero es el que nos mantiene en pie. Llamémosle vocación, vínculo, ética de cuidado. Es lo que nos permite recordar que enseñamos a personas, no a métricas.

Por eso este libro no pretende abonar una nostalgia ni quemar manuales. Quiere abrir una conversación franca con quienes viven de la tiza y de la palabra: ¿qué imaginarios nos sostienen y cuáles nos hunden?, ¿qué tipo de evaluación queremos y para qué?, ¿qué estatuto necesitamos para ser mejores maestros sin convertirnos en operadores de formatos?

Cerrar para abrir

El timbre finalmente suena. La sala vuelve a respirar. Alguno toma el fajo, reparte los formatos y las conversaciones regresan, ahora con tono práctico: “¿Tienes a mano el indicador tres?”. La vida escolar —sabía, tozuda— sigue su curso. Mientras caminamos al aula, es legítimo sentir la herida; también es urgente pensar cómo curarla.

Tal vez el primer paso sea sencillo y radical: volver a escucharnos. Nombrar lo que duele, recordar lo que nos enorgullece y decidir, juntos, qué escuela queremos sostener. Es allí, en ese tejido, donde el miedo pierde organización y la esperanza gana método (Castoriadis, 1987; Popkewitz, 1994).

Pregunta que queda resonando:

¿Y si en lugar de enseñarnos a “pasar” la evaluación, construimos una evaluación que nos ayude a enseñar mejor?