

Chapter 2 / Capítulo 2

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.ch02

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

Fear as policy / El miedo como política

“El miedo no está en la ley, está en el silencio que deja.”

— maestro anónimo de Boyacá

El día de la evaluación empieza mucho antes del día de la evaluación. Empieza cuando el correo institucional anuncia la visita, cuando los pasillos se llenan de rumores y los docentes, sin decirlo, cambian el tono de voz. Ese día, las clases no huelen a marcador sino a control. Todos repasan los formatos, actualizan carpetas, corrigen verbos. “Por si acaso”, dice alguien.

No hay enemigo visible, pero se siente el pulso de una vigilancia difusa. Foucault (1975/2008) explicaba que el poder moderno no necesita látigos: basta con hacer creer que alguien observa. El panóptico ya no es una torre, es una cultura. En la escuela, el panóptico lleva uniforme de civil y nombre de protocolo.

La pedagogía del control

En cada aula, junto al tablero, cuelga un reloj. En las oficinas, una hoja de Excel. En el discurso ministerial, la palabra “calidad”. Entre las tres se construye una pedagogía que no enseña matemáticas ni literatura, sino obediencia.

Es una pedagogía que no aparece en los currículos, pero organiza la vida escolar. No tiene asignatura propia, pero impregna todas las materias. Enseña sin palabras, corrige sin castigo, modela sin debate. Es la pedagogía del control.

En ella, el tiempo es el primer vigilante. Cada minuto contabilizado, cada informe entregado, cada rúbrica diligenciada crea una sensación de exactitud que tranquiliza a la administración, aunque angustie al maestro. El aula deja de ser espacio de exploración y se convierte en escenario de verificación. “Cumplir” se transforma en verbo pedagógico y en medida moral: quien cumple es buen maestro, quien improvisa es sospechoso.

El control se volvió una gramática cotidiana: fichas de observación, rúbricas de desempeño, visitas de aula, indicadores y metas que colonizan el lenguaje del maestro. Como advierte Popkewitz (1994), la reforma educativa no solo cambia estructuras: regula los modos de pensar. Define qué es razonable, qué es deseable, qué es legítimo. En este marco, el maestro ya no se mide por su capacidad de inspirar, sino por su habilidad para documentar su inspiración.

Los formatos, más que herramientas, se convierten en signos de obediencia. Bourdieu (1994) explicaría que el poder simbólico del control radica precisamente en su aparente neutralidad: todos lo aceptan porque parece lógico, inevitable, técnico. Pero detrás de cada cuadro de Excel se esconde una ideología: la de la eficiencia sobre la relación, la del producto sobre el proceso, la del número sobre la palabra.

El poder, siguiendo a Foucault (1975), no opera solo desde arriba: circula. Se instala en cada casilla firmada, en cada formato lleno, en cada miedo preventivo. No necesita coerción, porque se filtra en la subjetividad. Por eso no basta con derogar una norma: hay que revisar la estructura de sentimientos que deja. Lo trágico no es que el maestro tema al decreto, sino que

termine justificándolo, repitiendo sus lógicas, convirtiéndose sin querer en su ejecutor.

En las reuniones institucionales, los directivos repiten que “la evaluación es para mejorar”. Pero entre líneas se sabe que quien no obtenga sesenta puntos se arriesga a perderlo todo. La frontera entre acompañamiento y amenaza se difumina. En apariencia, se trata de procesos técnicos; en el fondo, son rituales de legitimación del miedo. Como bien señaló Tamayo (2010), la evaluación docente en Colombia se configuró como un dispositivo de control laboral más que como una estrategia formativa. Su diseño enfatiza la sanción antes que la comprensión.

No sorprende, entonces, que muchos docentes asocien la palabra “evaluación” con “despido” y no con “aprendizaje”. Esta asociación no es fruto de paranoia, sino de experiencia acumulada. En múltiples contextos, la evaluación no ha sido espacio de crecimiento, sino escenario de exclusión. El discurso meritocrático —que prometía reconocer el esfuerzo y profesionalizar la docencia (MEN, 2002)— terminó operando como frontera simbólica entre los “aptos” y los “deficitarios”.

En la pedagogía del control, las emociones también se administran. El miedo se planifica. No hay necesidad de imponer castigos cuando basta con instalar la expectativa del error. El maestro aprende a hablar con cautela, a escribir con cuidado, a corregir sin cuestionar. El miedo se vuelve parte del currículo oculto.

Bourdieu (1994) lo habría llamado un *habitus defensivo*: una disposición internalizada que moldea la conducta. Los nuevos docentes aprenden de los antiguos el arte de sobrevivir a la vigilancia: “no digas eso en público”, “no opines mucho”, “guarda las copias de todo”. Son lecciones de prudencia que terminan reemplazando las de reflexión. En nombre de la estabilidad, se renuncia a la voz.

Pero el control no solo inhibe; también produce subjetividad. Foucault lo explicaba con claridad: el poder no solo prohíbe, sino que fabrica. Produce modos de hablar, de verse, de sentirse. En el caso del maestro, produce la figura del docente-gestor: aquel que planifica, evalúa, archiva, gestiona, pero que apenas tiene tiempo para pensar. El sistema lo premia por ser organizado, no por ser creativo; por cumplir, no por imaginar.

Y, sin embargo, dentro de esa maquinaria, el maestro sigue siendo sujeto. Tiene grietas, fisuras, márgenes. En cada espacio intersticial —el recreo, la charla de pasillo, la clase improvisada— puede surgir una pedagogía alternativa, una pedagogía de la conversación y el sentido. Como recuerda Freire (1997), “*la educación es un acto de libertad; no existe educación neutra*.” Enseñar, incluso dentro del control, puede ser una forma de emancipación si el maestro conserva la capacidad de decir “no” a la mecanización de su práctica.

Tenorio (2014) advierte que las políticas educativas contemporáneas, al adoptar el lenguaje de la calidad total, trasladan a la escuela las lógicas del mercado: competitividad, evaluación permanente, flexibilidad. Pero el aula no es empresa, y el maestro no es recurso humano. En esa confusión semántica radica buena parte del desgaste del oficio. Cuando la escuela asume categorías de gestión empresarial, pierde su sentido humanista.

En términos de Castoriadis (1987), el control pedagógico es parte del imaginario instituido de la modernidad: una forma de asegurar que el orden se reproduzca. Pero cada sociedad, decía él, contiene también la posibilidad de un imaginario instituyente: una fuerza creativa capaz de romper lo establecido. Esa fuerza, en la escuela, son los maestros que deciden pensar por

sí mismos, que se atreven a transformar la rutina en reflexión, la obediencia en pregunta, el formato en conversación.

El desafío no es eliminar el control —imposible y quizás indeseable—, sino humanizarlo: convertirlo en acompañamiento, en diálogo, en aprendizaje compartido. El control que educa no es el que vigila, sino el que orienta. El que mide para comprender, no para castigar.

Por eso, cada vez que un docente transforma una observación en conversación, un informe en autocrítica, un indicador en pregunta, está ejerciendo resistencia. Una resistencia sutil, cotidiana, pero profundamente política. Porque la pedagogía del control solo se desactiva con otra pedagogía: la del sentido, la del vínculo, la de la palabra que vuelve a ser humana.

El poder de la mirada

Nadie enseña igual cuando se sabe observado. El cuerpo lo delata: la voz se modula, los gestos se controlan, la espontaneidad se adormece. Lo sabe el alumno, que percibe la tensión; lo sabe el observador, que mide lo que él mismo provoca. En su análisis del poder, Foucault (1975/2008) insistía en que la visibilidad es una trampa: uno actúa para el ojo que mira, no para el sentido que enseña.

Así, la observación del aula se convierte en un teatro de corrección. El maestro deja de ser actor libre y se vuelve funcionario del formato. Castoriadis (1987) explicaría que este sistema crea un imaginario: el del “maestro modelo”, una figura casi técnica, ajustada al protocolo, sin fisuras ni dudas. Pero la educación —la real, la que sangra y ríe— es imposible sin contradicciones.

El miedo a “no dar la talla” produce su propia estética: aulas impecables, carpetas prolijas, discursos pulidos. Sin embargo, la pedagogía que se mide en decimales no alcanza a medir la ternura, ni la paciencia, ni el ingenio que brota en la improvisación. Lo que no cabe en el formato, no existe para el Estado.

Hay un miedo que no está en los papeles, pero que los papeles producen: el miedo a hablar. En los consejos académicos, muchos prefieren callar antes que disentir. No es cobardía; es instinto de preservación. Según Bauman (2003), en la modernidad líquida la inseguridad laboral se convierte en una forma de gobierno: cada uno se vigila a sí mismo para no ser descartado. En la escuela, el cuerpo es el primer espacio de control: el horario, la asistencia, la firma, la vestimenta, la disposición emocional. Y sin embargo, el mismo cuerpo —con su cansancio y su risa— sigue siendo territorio de resistencia. Cuando el maestro canta, improvisa, abraza o se ríe, rompe por un instante la lógica del miedo. En ese gesto pequeño late la desobediencia más profunda: la de seguir siendo humano.

Resistir no siempre parece resistencia

No todas las resistencias son épicas. Algunas caben en un gesto: escribir un comentario personal en una evaluación, hacer una reunión de lectura en el recreo, negarse a perder la empatía, sostener la mirada cuando todo invita a bajarla. En el lenguaje de Bourdieu (1994), son microacciones dentro del campo, pequeñas luchas simbólicas que buscan preservar el sentido frente a la maquinaria de la normalización. Son actos casi invisibles, pero profundamente políticos: no buscan derribar estructuras, sino impedir que el alma se adormezca.

Covarrubias y Brito (2007) recuerdan que el compromiso social del maestro no se mide por

la obediencia, sino por la coherencia ética. En contextos burocráticos, resistir no siempre es oponerse; a veces es cuidar, acompañar, mantener viva la conversación pedagógica que la norma intenta estandarizar. La ética del cuidado se convierte así en una forma de subversión: cuidar la palabra, cuidar la infancia, cuidar la esperanza. En un mundo que todo lo mide, cuidar lo que no puede medirse es una forma de resistencia.

Freire (1997) llamaba a esta actitud *“esperanza radical”*: la convicción de que es posible transformar sin violencia, de que la ternura puede ser una estrategia política. La resistencia docente, en su sentido más profundo, no es negación del sistema, sino reinención de lo posible. El maestro que sigue enseñando con amor en medio del desencanto no está evadiendo el conflicto: está enfrentándolo desde otro lenguaje.

Foucault (1975) lo había anticipado: la resistencia no está fuera del poder, sino en su interior, en los intersticios de su ejercicio. En la escuela, esas grietas son los espacios donde los maestros deciden leer diferente, hablar distinto, alterar los ritmos, reír cuando se espera silencio. Esas son las pequeñas fugas del control, las micropolíticas de la libertad.

Tamayo (2010) señalaba que la evaluación docente en Colombia fue pensada más como dispositivo de regulación que como oportunidad de crecimiento. Pero, paradójicamente, son esos mismos dispositivos los que abren la posibilidad de repensar el sistema. Cada reunión de retroalimentación puede convertirse en espacio de conversación, cada rúbrica en excusa para hablar de lo que no cabe en los cuadros: el vínculo, la emoción, la historia. En manos críticas, el instrumento de control puede transformarse en herramienta de reflexión.

Bauman (2003) decía que en la modernidad líquida, el poder se ejerce disolviendo los lazos, fragmentando la comunidad, generando individuos inseguros que se autoculpan. Resistir, en ese escenario, es reconstruir comunidad: hablar con los colegas, compartir materiales, sostener la confianza mutua. En tiempos de competencia, la colaboración se vuelve revolucionaria.

Vygotsky (1978) nos recordaría que todo desarrollo es social antes que individual. Si el aprendizaje es mediado, el crecimiento profesional también lo es. Evaluar al docente sin comunidad es un contrasentido. La soledad institucional no produce mejora: produce aislamiento. La mejora real nace de la conversación entre pares, del intercambio de experiencias, de la confianza en el otro.

Boaventura de Sousa Santos (2010) sostiene que las instituciones modernas viven una *“epistemología del norte”* que invisibiliza los saberes locales. En ese sentido, resistir también implica defender los saberes pedagógicos del sur: las prácticas comunitarias, las estrategias intuitivas, la sabiduría construida desde la experiencia. Cuando el maestro reconoce su saber, desafía el monopolio epistemológico del discurso técnico.

Tenorio (2014) advierte que la política educativa contemporánea habla de *“modernización”*, pero actúa como tecnificación de la docencia. En ese contexto, resistir es rehumanizar el lenguaje: reemplazar *“producto”* por *“proceso”*, *“desempeño”* por *“presencia”*, *“calidad”* por *“cuidado”*. Cada palabra rescatada del vocabulario tecnocrático devuelve a la educación su dimensión humana.

Apple (1986) y Giroux (1997) habían planteado que los maestros son intelectuales transformativos: sujetos que actúan en el corazón de la cultura, disputando significados y ampliando horizontes. Desde esa perspectiva, resistir es ejercer el pensamiento crítico dentro

de la práctica cotidiana. El aula, más que espacio de transmisión, se vuelve laboratorio de emancipación.

Y sin embargo, no toda resistencia es visible. Algunas se tejen en silencio: un docente que decide escuchar antes de sancionar, una maestra que enseña poesía en medio del protocolo, un grupo que se reúne para leer a Freire cuando el cronograma lo prohíbe. Son actos pequeños, pero persistentes, que mantienen vivo el pulso humano de la escuela.

Como señala Castoriadis (1987), solo un nuevo imaginario puede romper el círculo del poder instituido. Un imaginario donde el poder no se funde en el temor, sino en la confianza. Imaginar esa escuela no es ingenuidad; es necesidad. Una escuela donde la evaluación se viva como diálogo, y no como amenaza. Donde el error sea semilla de aprendizaje, y no sentencia. Donde el maestro, en lugar de temer ser observado, se sienta acompañado en su proceso.

La política pública necesita volver al aula, no para fiscalizarla, sino para escucharla. El Ministerio de Educación Nacional (2002) planteó que el Decreto 1278 buscaba profesionalizar al maestro; la profesionalización, sin embargo, no puede confundirse con burocratización. Profesionalizar es reconocer el saber pedagógico como saber complejo, no reducirlo a una lista de competencias.

Resistir no siempre parece resistencia, pero lo es. Resistir es no rendirse al cinismo, no dejar que la rutina apague la vocación, no permitir que la desconfianza borre el sentido. Cada vez que un maestro sigue enseñando con esperanza, aun en medio de la incertidumbre, el sistema se resquebraja un poco.

Freire (1998) lo diría mejor: *“la esperanza no es una actitud pasiva, es una opción vital por la vida.”* Y en el aula, cada día, esa opción se renueva.

Cierre del capítulo

La noche cae sobre la escuela. Los pasillos vacíos guardan los ecos de una jornada donde nadie levantó la voz, pero todos pensaron lo mismo. En la cartelera queda pegado el calendario de evaluaciones: color azul, letras frías. Al salir, una maestra apaga las luces del salón y murmura: “Mañana seguimos”. No sabe que, con esa frase sencilla, acaba de declarar su resistencia.

Porque seguir —enseñar a pesar del miedo, pensar a pesar de la norma, cuidar a pesar del protocolo— es, en este tiempo, el acto político más noble que puede hacer un maestro.