

Chapter 3 / Capítulo 3

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.ch03

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

The teacher's imagination / Los imaginarios del maestro

“La sociedad se instituye creando significaciones que la hacen existir; sin esas imágenes compartidas, no hay mundo común.”

- Castoriadis, 1987

La tarde cae sobre la sala de profesores y, como siempre, el café sabe un poco a urgencia. Dos docentes conversan en voz baja. “¿Qué es ser un buen maestro?”, pregunta ella, mirando el tablero de anuncios donde asoman cursos, citas y fechas. “El que logra resultados”, responde él, rápido, casi automático. Ella sonríe: “¿Resultados... de quién? ¿Del estudiante, del rector, del ministerio?”. En la mesa contigua, alguien interviene: “El buen maestro es el que no se rinde”. Otra voz, más lejos: “El que no grita”. Nadie anota lo dicho, pero todos lo guardan. Lo que parece una charla de pasillo es, en realidad, una asamblea íntima sobre el sentido del oficio: un mapa de imágenes que, sin darnos cuenta, nos guían. A eso llamamos imaginarios: las significaciones compartidas que dan forma a lo que valoramos y a lo que tememos (Castoriadis, 1987).

Hay frases que se vuelven leyenda institucional: “*con vocación todo se puede*”, “*el mérito siempre se reconoce*”, “*la calidad es medible*”, “*el buen maestro deja huella*”. Ninguna es inocua. Cada una coloca ladrillos en la identidad profesional, moldea expectativas y sanciona comportamientos. Bourdieu diría que esas creencias, repetidas y legitimadas, sedimentan en habitus: disposiciones que encontramos “naturales” porque las hemos vivido una y otra vez (Bourdieu, 1994). Así, entre concursos, rúbricas y narrativas heroicas, vamos aprendiendo qué esperar de nosotros mismos y de los otros.

En este capítulo nos detenemos a escuchar esas voces que nos habitan: el imaginario del mérito, la vocación como destino, el reconocimiento social como horizonte y la identidad docente como territorio en disputa. No para juzgarlas desde afuera, sino para interrogarlas desde adentro: ¿qué nos permiten ver? ¿qué nos impiden crear? ¿cómo se entrelazan con las políticas y con la vida concreta del aula?

Escena en la sala de profesores: “Eso que llamamos ser buen maestro”

La conversación sigue mientras el sol se escurre entre las persianas. “Ser buen maestro es que tus estudiantes quieran volver al aula”, dice alguien, y la frase deja un calor en el aire. Otra colega, más pragmática, duda: “Pero si no mejoran las pruebas, ¿de qué sirve?”. El eco de la evaluación estandarizada reaparece, puntual, como un metrónomo que marca el compás de la época. Lo que se discute no es solo qué ni cómo se enseña, sino quién tiene la autoridad para decir qué es enseñar bien: ¿la mirada del niño, los indicadores, el directivo, la comunidad o el Estado?

Ricoeur (1996) sostiene que nos contamos para saber quiénes somos; la identidad narrativa no es un espejo fijo, sino una historia en movimiento. En educación, cada escuela inventa su propio repertorio de héroes y villanos: el maestro “innovador”, el “tradicional”, el “campeón de pruebas”, el “poeta del aula”, el “sindicalista”, el “tecnólogo”, el “de bata”, el “de tiza”. Estos personajes no aparecen en los manuales: viven en los murmullos, en los reconocimientos silenciosos, en las conversaciones de pasillo, en las anécdotas que se repiten con un tono de respeto o de ironía.

Como toda narración, esas categorías asignan sentidos y jerarquías: a unos se los cita en las reuniones, a otros se los sospecha; a unos se los invita a pilotajes, a otros se los tolera. Bourdieu (1994) lo explicaría con claridad: la escuela es un campo simbólico, un escenario donde circulan capitales —cultural, social, moral— y donde cada gesto, cada palabra, cada resultado de evaluación reconfigura las posiciones. En ese espacio, ser “buen maestro” no es solo un asunto pedagógico: es un estatus moral y político.

Sin embargo, el “buen maestro” no es una categoría universal, sino una narración situada. Bruner (1991) recordaba que la mente humana piensa en formatos narrativos antes que en matrices lógicas. Lo que creemos del “buen maestro” no nace de un decreto, sino de historias compartidas: la profe que cambió el rumbo del chico inquieto, el compañero que “sacó adelante” la feria de ciencias, la tutora que perdió el sueño por un grupo “difícil”. En esas microhistorias, el mérito, la vocación y el reconocimiento toman cuerpo. Nombrarlas, mirarlas despacio, es el primer gesto de libertad.

Dubet (2006) diría que el trabajo docente es una experiencia moral: un oficio que exige producir sentido en medio de tensiones contradictorias. El maestro debe enseñar en un sistema que muchas veces contradice lo que enseña. Su “buen hacer” no depende solo de técnicas, sino de decisiones éticas permanentes: cuándo intervenir, cuándo callar, cuándo cuidar, cuándo confrontar. En esa trama de elecciones nace la ética de la profesión.

Por su parte, Larrosa (2003) lo diría con una imagen más suave: ser maestro es una experiencia de palabra, de presencia. No se trata de “hacer aprender”, sino de estar con el otro de una manera que le permita pensar. En esa definición, el buen maestro no es el que domina contenidos, sino el que produce experiencia, el que deja huella.

A la par, Freire (1998) agregaría que no hay enseñanza verdadera sin amor, pero tampoco sin coraje. El maestro “bueno” no es el complaciente, sino el que se atreve a decir la verdad con ternura. Ser buen maestro, desde su pedagogía, significa enseñar con esperanza, resistiendo la tentación del cinismo. En un contexto donde la burocracia coloniza el lenguaje, la esperanza se convierte en un acto de resistencia.

Honneth (1997) hablaría aquí del reconocimiento: la necesidad vital de ser visto, valorado y escuchado. La escuela, como microcosmos social, puede otorgar o negar ese reconocimiento. Cuando un maestro se siente reducido a número, pierde más que motivación: pierde identidad. Pero cuando encuentra un entorno donde su voz cuenta —aunque sea entre colegas—, recupera su fuerza moral.

Asimismo, Sarmiento Pinzón (2021) lo traducen al contexto colombiano: la dignidad profesional comienza con la autovaloración del maestro. No hay reforma posible si el docente no se sabe portador de un saber legítimo. En esa línea, Covarrubias y Brito (2007) proponen una pedagogía de la coherencia: enseñar no es reproducir normas, sino encarnar valores.

Castoriadis (1987) nos recordaría que toda sociedad se instituye a partir de imaginarios: significaciones que organizan la realidad. En la escuela, el imaginario del “buen maestro” puede ser dispositivo de poder —cuando define quién pertenece y quién no— o fuerza instituyente —cuando inspira nuevas formas de ejercer el oficio. Lo importante es no confundir la norma con el sentido.

Y es que el sentido también se erosiona. En tiempos de modernidad líquida, diría Bauman

(2003), los vínculos se fragmentan, las relaciones pierden duración y los referentes se disuelven. En ese contexto, ser buen maestro significa sostener el vínculo cuando todo alrededor se vuelve fugaz. Enseñar es, en cierto modo, resistir la disolución: ofrecer permanencia en medio del flujo.

Foucault (1975) añadía que el poder se ejerce también en la definición de lo normal. En la escuela, “buen maestro” es aquel que se ajusta al modelo dominante. Pero la historia del magisterio está hecha, precisamente, de quienes se atrevieron a desobedecer con creatividad. La maestra que adapta la guía para incluir a un niño distinto, el profesor que rompe la rutina para escuchar, el que decide no callar en un consejo de docentes... todos ellos encarnan una resistencia ética que se disfraza de cotidianidad.

Nos recuerda Nussbaum (2010) que las emociones no son irracionales, sino formas de juicio moral. La compasión, la indignación, la alegría y la tristeza son brújulas que orientan la práctica. Un buen maestro, entonces, no es quien elimina la emoción, sino quien la convierte en criterio ético: enseñar con empatía no es debilidad, es profundidad.

En esa sala de profesores –ese territorio híbrido donde el sistema se encuentra con la humanidad– el debate sobre “el buen maestro” no se resuelve. Tampoco debería. Porque, como diría Ricoeur, la identidad narrativa se escribe con cada palabra nueva. Lo esencial no es cerrar el relato, sino mantenerlo vivo.

Ser buen maestro no es cumplir estándares ni repetir métodos. Es mantener encendida la conversación sobre el sentido de enseñar, incluso cuando el ruido del sistema quiere silenciarla. Es, en palabras de Freire (1997), “seguir esperanzado, aunque todo invite al desaliento”.

Y quizás, después de todo, esa sea la definición más honesta del buen maestro: aquel que sigue creyendo en la educación como posibilidad, incluso cuando el mundo parece no creer en ella.

El imaginario del mérito: promesa, brújula y frontera

El mérito se nos ofreció como una promesa justa: “a mayor esfuerzo y cualificación, mayor reconocimiento”. En su vertiente positiva, ordena la carrera, otorga horizonte y evita arbitrariedades. En su vertiente más áspera, sin embargo, olvida el contexto, despolitiza las condiciones de trabajo y convierte la comparación en régimen de vida (Fraser, 2000; Bourdieu, 1994). Bajo estatutos como el 1278, muchos maestros han sentido que el mérito se mide con reglas estables sobre suelos inestables: grupos fluctuantes, recursos precarios, tiempos agotados, demandas infinitas.

Cuando el mérito se absolutiza, tiende a privatizar la culpa: si no ascendiste, “algo hiciste mal”; si tu grupo no subió, “no aplicaste la estrategia adecuada”. Se desvanece la mirada estructural y se instala la sospecha de sí. Foucault advirtió que los dispositivos modernos de poder funcionan mejor cuando logramos que el sujeto interiorice la vigilancia y se administre a sí mismo (Foucault, 1975/2008). El maestro meritocrático perfecto es el que se autoexamina sin pausa, ajusta su conducta al protocolo y se acusa cuando no alcanza la meta.

Ahora bien, el mérito también puede pensarse como justicia si reconoce diferencias de partida y si repara, no solo reparte (Fraser, 2000). No es lo mismo evaluar a quien tiene veinte libros en la biblioteca del aula que a quien carga con un maletín de carencias. La pregunta no

es si el mérito sirve, sino qué mérito medimos y para qué. Cuando el mérito deja de ser frontera y vuelve a ser brújula, ilumina; cuando olvida la topografía social, hiere.

Vocación: entre mito, ética y cuidado

“Esto se hace por vocación”, decimos, y con esa palabra abrimos una puerta luminosa y una trampa. Luminosa, porque recuerda el sentido profundo del oficio: cuidar el crecimiento de otros, crear tiempo y espacio para que algo humano ocurra (Nussbaum, 2011; Dewey, 1997). Trampa, porque a veces la vocación opera como mística del sacrificio: el docente bueno es el que todo lo aguanta, el que se queda más horas, el que “pone de su bolsillo”, el que no se enferma ni protesta.

Freire defendió una vocación crítica: amar la educación no es romantizar el sufrimiento, sino comprometerse con la dignidad del educando y del educador (Freire, 1997). La vocación, vivida así, no coloniza al docente; lo humaniza. Es ética de la responsabilidad, no culto al martirio. Cuando el sistema apela a la vocación para cubrir déficits estructurales —salarios, materiales, tiempos—, convierte una virtud en coartada.

Vygotsky nos recuerda que nadie enseña solo; toda práctica está mediada por herramientas culturales y por otros (Vygotsky, 1978). La vocación, entonces, no es un atributo individual encerrado en el pecho, sino una relación que se nutre de contextos, apoyos y comunidades. Si queremos cuidarla, no basta con celebrarla: hay que sostenerla material y simbólicamente.

El maestro no vive solo de su conciencia: vive también de los espejos que lo devuelven. Honneth (1995) sostiene que la lucha por el reconocimiento es motor de las identidades modernas; ser visto con respeto alimenta la autoestima moral y posibilita la acción. Cuando la sociedad trata al docente como “segundo nivel”, cuando la prensa reduce la escuela a ranking, cuando la política lo invoca solo en campaña, se produce una herida no solo económica, sino simbólica.

Ese reconocimiento se disputa en múltiples arenas. En el aula, donde el “gracias profe” puede sostener semanas; en la institución, donde una palabra justa del directivo legitima o desgasta; en el barrio, donde las familias confían o cuestionan; en el Estado, que puede convertir al docente en aliado o en sospechoso. Bourdieu hablaría de capital simbólico: prestigio acumulado que habilita o limita la voz (Bourdieu, 1994). Sin ese capital, incluso la mejor práctica queda a la intemperie.

Pero el reconocimiento no es solo externo. Hay también un reconocimiento entre pares que funda ciudadanía pedagógica: el gesto de compartir materiales, la invitación a observar una clase, el aplauso sin ruidos a un logro pequeño. En tiempos de competencia, esa economía del don adquiere una densidad política: afirma que el aula no es una isla, que el oficio es común.

Identidad docente: entre el habitus y la posibilidad

¿Quién soy cuando digo “soy maestro”? Una respuesta socióloga diría: soy la suma de disposiciones aprendidas —el habitus— que me orientan sin que lo note (Bourdieu, 1994). Una respuesta filosófica agregaría: soy también capacidad de comenzar algo nuevo, de actuar con otros para inaugurar sentido (Arendt, 1958/2005). Entre ambas, la identidad docente late como una cuerda tensa: acostumbra y crea, rutina y sorpresa.

En la práctica, la identidad se juega en decisiones mínimas: qué callo y qué digo en el consejo; cómo organizo el tiempo; cuándo priorizo el vínculo sobre el contenido; cuándo digo “no”. Dewey insistía en que la educación es experiencia que se continúa; cada clase modifica la siguiente (Dewey, 1938/1997). Por eso conviene sospechar de definiciones totales: el maestro no es un rol fijo, sino un proceso.

La buena noticia es que los imaginarios no son destino. Si se nombran, se pueden recrear. Bruner confiaba en el poder narrativo para reordenar la experiencia (Bruner, 1991): contar de otro modo lo que hacemos abre posibilidades de hacerlo de otro modo. De allí que escribir, conversar, observarnos con honestidad no sean lujos, sino tecnologías de la libertad docente.

Imaginarios en disputa: Estado, escuela y comunidad

Los imaginarios no nacen de la nada: se instituyen desde políticas, discursos, medios y prácticas (Castoriadis, 1987). El Estado, con su lenguaje de “calidad”, “mérito”, “evidencias”, impulsa ciertos sentidos; el mercado educativo añade otros; los sindicatos, las facultades y las comunidades escolares proponen significaciones alternativas. La escuela es el lugar donde esas fuerzas se encuentran y se pelean: un campo (Bourdieu, 1994).

En ese campo, hay traducciones y resistencias. La directiva que convierte la evaluación en conversación; el equipo que transforma la rúbrica en herramienta de coformación; la docente que trae a reunión la voz de las familias; el colectivo que discute el estatuto sin eslóganes. No se trata de negar lo que viene “de arriba”, sino de reapropiarlo con inteligencia, para que deje de ser amenaza y se vuelva recurso.

Fraser (2000) propone pensar la justicia como reconocimiento y redistribución. Aplicado a nuestro tema: no alcanza con cambiar palabras si no cambiamos condiciones (tiempos, cargas, salarios); y no basta con aumentar presupuestos si no cambiamos sentidos (qué llamamos enseñar bien, para quién lo hacemos, cómo nos medimos). La disputa de imaginarios es, en el fondo, disputa de mundo.

Los imaginarios del magisterio no son neutros: expresan luchas de poder. El Estado promueve el imaginario de la “calidad”, el mercado el de la “eficiencia”, y los docentes resisten con el de la “vocación” y la “solidaridad”. En las escuelas, esas narrativas se cruzan y se tensan: allí se decide qué palabras tendrán futuro. Reescribir los imaginarios no significa negar los logros de la política pública, sino apropiarse de su lenguaje. Convertir “evaluación” en “reflexión compartida”, “rendición de cuentas” en “diálogo pedagógico”, “mérito” en “equidad activa”. Como advierte Castoriadis, toda sociedad puede reinventar sus significaciones. El magisterio, si se mira con lucidez, también.

Cerrar para abrir: un pacto nuevo con nosotros mismos

La noche vuelve y en la sala ya no queda café. Antes de irse, alguien escribe en la cartelera: “Círculo pedagógico –viernes 3 pm– tema: ¿qué es para nosotros ‘logro?’”. Parece una nota menor; en realidad, es un acto constituyente: una invitación a reescribir, entre colegas, los sentidos que nos organizan. Si los imaginarios hacen mundo, convocarlos al diálogo es empezar a hacer otro.

Quizás el pacto que necesitamos no sea grandilocuente. Tal vez alcance con tres compromisos: nombrar sin miedo lo que nos guía (mérito, vocación, reconocimiento), cuidar las condiciones

que sostienen la dignidad (tiempo, escucha, justicia) y crear narrativas más generosas sobre lo que cuenta como “buen enseñar”. Como decía Freire, la esperanza no es un sentimiento naíf: es un método (Freire, 1997). Y el método, en nuestro oficio, comienza preguntando juntos.

Cuando la jornada termina, los maestros cierran cuadernos y apagan luces. Nadie oye el rumor de fondo: son las ideas que quedaron flotando.

¿Qué imaginarios sostienen nuestra identidad? ¿Cuáles merecen seguir vivos?

Nombrar no es teoría: es acto político. Porque quien nombra su mundo, lo recrea.

Tal vez el futuro del magisterio no dependa solo de leyes, sino de la capacidad colectiva para imaginarse distinto: no mártir ni funcionario, sino intelectual público y cuidador de humanidad.

Preguntas que quedan resonando:

- ¿Qué méritos queremos reconocer y cómo evitamos que se vuelvan fronteras?
- ¿Cómo cuidar la vocación sin convertirla en coartada para la precariedad?
- ¿Qué formas concretas de reconocimiento —entre pares, institucional, comunitario— podemos instituir?
- ¿Qué relato nuevo sobre “ser buen maestro” estamos dispuestos a escribir?