

Teachers under evaluation: The imaginaries of power and fear in Colombian education

Spanish Edition



Teachers under evaluation: the imaginaries of power and fear in Colombian education
(Spanish version)

Edwin Tovar Briñez



Copyright Page

© 2025. The authors. This is an open access book, distributed under the terms of a Creative Commons Attribution 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) that allows use, distribution, and reproduction in any medium provided that the original work is properly cited.

This AG Editor imprint is published by AG Editor.

The registered company is **AG Editor SAS, Montevideo, Uruguay.**

For more information, see AG Editor's Open Access Policy: <https://www.ageditor.org/editorial-policies.php>

ISBN (Spanish edition, eBook): 978-9915-9680-4-9

ISBN (English edition, eBook): 978-9915-9680-5-6

This title is available in both print (softcover) and digital (open access PDF) formats.

DOI: 10.62486/978-9915-9680-4-9

Publisher: Javier González Argote

Chief Executive Officer: editorial@ageditor.org

Editorial Director: Emanuel Maldonado

Editorial Coordinators: William Castillo González; Karina Maldonado

Production Manager: Adrian Vitón Castillo

Legal Deposit: National Library of Uruguay — Law No. 13.835/1970 and Decree No. 694/1971

ISBN Record: National ISBN Agency (Uruguay) — Filing No. 58241

Cataloging Data

Cataloging-in-Publication Data (CIP):

AG Editor

Teachers under evaluation: the imaginaries of power and fear in Colombian education (Spanish version) / Edwin Tovar Briñez. – Montevideo: AG Editor, 2025.

ISBN (Spanish edition, eBook): 978-9915-9680-4-9

ISBN (English edition, eBook): 978-9915-9680-5-6

THEMA classification codes:

JNFC – Tutoring of students

JNKH – Teaching staff / educators

JNAM – Moral and social purpose of education

Editorial Notice and Acknowledgments

The publication of this book is part of AG Editor's mission to promote open, ethical, and rigorous scientific communication across all areas of knowledge.

All books published by AG Editor undergo a double-blind peer-review process and a technical evaluation in accordance with the publisher's editorial policies, aligned with COPE and ICMJE standards.

AG Editor acknowledges the valuable collaboration of authors, reviewers, designers, and production teams who made this publication possible.

Acknowledgments / Agradecimientos

Si me pusiera a nombrar a cada persona que hizo posible que llegara hasta este momento, probablemente tendría que escribir otro libro solo para eso. Trataré de mencionarlas, aunque desde ya pido disculpas si la memoria me juega alguna mala pasada y dejo a alguien fuera sin querer. No sería jamás mi intención.

Primero, y por encima de todo, gracias a Dios, a mi mamá y a mi familia. Ellos han creído en mí sin condiciones, incluso en los días más inciertos. Estoy escribiendo estas palabras por ellos y para ellos.

Agradezco también al equipo de la Universidad Cuauhtémoc de Aguascalientes, especialmente al Dr. Cristóbal González Esquivel, con quien compartí casi dos años de trabajo en la construcción de este documento. Su paciencia infinita y su mirada tan clara sobre los retos del magisterio –tanto en México como en Colombia– fueron una guía constante.

En la misma línea, extiendo mi gratitud al equipo académico del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), liderado por la PhD Estela Quintar. Sus conversaciones, siempre acompañadas de un mate, despertaron en mí muchas preguntas que me llevaron a darle un sentido más profundo a esta investigación.

Y no puedo dejar de lado a mis viejos amigos y amigas:

A Wilmar, por su paciencia;

A Canela, por su poesía que siempre fue refugio en los momentos difíciles;

A Lucelly, por su sabiduría que se coló en cada pequeño gesto y palabra;

A la Dra. Maroslee Díaz, por las tardes de reflexión compartida sobre lo que implica investigar con sentido;

Y a Miguel y Martha, por ayudarme a entender más a fondo la responsabilidad –y el privilegio– de ser educador.

Cierro con un agradecimiento muy especial para mis niñas y niños. Son ellos quienes me inspiran a ser mejor cada día: mejor educador, mejor persona, mejor ser humano. Gracias a ustedes, sigo levantando con orgullo la bandera sindical y social, en defensa de los Derechos Humanos.

¡A todas y todos, gracias de corazón! Siempre los llevo conmigo.

Dedication / Dedicatoria

Agradezco a Dios por el regalo de la vida, por permitirme estar aquí escribiendo estas palabras. Pero, sobre todo, le doy gracias por haberme dado tres de sus más grandes bendiciones en forma de amor tangible: mi madre, mi hermana y mi sobrino. A ellos, todo mi amor eterno.

Index/ Índice

Index / Índice	3
Synopsis / Sinopsis	5
Prologue / Prólogo	6
Introduction / Introducción	7
Chapter 1 / Capítulo	9
The wound of teaching / La herida del magisterio	10
When the ground shifted / Cuando cambió el suelo	10
The fear that organizes / El miedo que organiza	10
The imaginaries that make us who we are / Los imaginarios que nos hacen	11
School as a force field / La escuela como campo de fuerzas	13
Dignity as public policy / Dignidad como política pública	15
Closing to open / Cerrar para abrir.....	16
Chapter 2/ Capítulo 2.	17
Fear as politics / El miedo como política.....	18
The pedagogy of control / La pedagogía del control	18
The power of the gaze / El poder de la mirada	20
Resisting doesn't always look like resistance / Resistir no siempre parece resistencia.	20
Chapter closing / Cierre del capítulo	22
Chapter 3 / Capítulo 3.....	23
The imaginaries of the teacher / Los imaginarios del maestro	24
Scene in the teachers' lounge: "What we call being a good teacher" / Escena en la sala de profesores: "Eso que llamamos ser buen maestro"	24
The imaginary of merit: promise, compass, and boundary / El imaginario del mérito: promesa, brújula y frontera	26
Vocation: between myth, ethics, and care / Vocación: entre mito, ética y cuidado	27
Teacher identity: between habitus and possibility / Identidad docente: entre el habitus y la posibilidad	27
Imaginaries in dispute: State, school, and community / Imaginarios en disputa: Estado, escuela y comunidad	28
Closing to open: a new pact with ourselves / Cerrar para abrir: un pacto nuevo con nosotros mismos.....	28
Chapter 4 / Capítulo 4.....	30
Hope and resistance / La esperanza y la resistencia.....	31
Hope as a pedagogical and political act / La esperanza como acto pedagógico y político ..	31
Resisting from the classroom: pedagogies of care and dignity / Resistir desde el aula: pedagogías del cuidado y la dignidad.....	31
The Colombian teaching profession and collective resistance: from fear to organization / El magisterio colombiano y la resistencia colectiva: del miedo a la organización.....	32
Utopia as daily practice: Freire, Castoriadis, and the creation of meaning / La utopía como práctica cotidiana: Freire, Castoriadis y la creación del sentido.....	33

<i>Between evaluation and hope: the right to imagine another school / Entre la evaluación y la esperanza: el derecho a imaginar otra escuela.....</i>	33
<i>Sowing while we teach / Sembrar mientras enseñamos.....</i>	33
Chapter 5 / Capítulo 5.....	35
Education, power, and dignity / Educación, poder y dignidad.....	36
<i>Education as a territory of power / La educación como territorio del poder</i>	36
<i>The school and the dignity of the profession / La escuela y la dignidad del oficio.....</i>	36
<i>The power to name: policies, discourses, and control / El poder de nombrar: políticas, discursos y control</i>	37
<i>Between control and freedom: the teaching body as a frontier / Entre el control y la libertad: el cuerpo docente como frontera</i>	37
<i>Dignity, memory, and future / Dignidad, memoria y futuro.....</i>	38
<i>The school that dignifies / La escuela que dignifica</i>	38
References / Referencias.....	39
Epilogue / Epílogo	42
About the Author / Sobre el autor	44
Additional information / Información adicional.....	45

Sinopsis / Sinopsis

Maestros bajo evaluación: Los imaginarios del poder y el miedo en la educación colombiana es una obra que indaga, con honda teórica y voz testimonial, en la trama simbólica que sostiene la vida docente en el país. A través de una escritura que conjuga la reflexión académica con la narrativa pedagógica, el autor explora cómo el poder, la evaluación y el miedo se entrelazan en la experiencia cotidiana del magisterio colombiano.

Desde un enfoque crítico y humanista, su autor, analiza la evolución del sistema educativo nacional a partir de los estatutos 2277 y 1278, mostrando cómo las políticas de evaluación, bajo el lenguaje de la “calidad” y el “mérito”, reconfiguraron los imaginarios del oficio docente. En estas páginas, el maestro aparece no como víctima pasiva de las reformas, sino como sujeto histórico que resiste, crea y reimagina su práctica desde la esperanza.

El texto articula teoría y experiencia con precisión académica, apoyándose en referentes como Foucault, Bourdieu, Freire, Castoriadis, Dubet, Bauman, Popkewitz y Covarrubias, entre otros. A través de estos diálogos, el autor propone una lectura del magisterio como campo de fuerzas donde se disputan capitales simbólicos, sentidos éticos y horizontes políticos.

Cada capítulo constituye una aproximación distinta –y complementaria– a los imaginarios que configuran la docencia: el mérito, la vocación, el control, la dignidad y la resistencia. Con un lenguaje claro y poético, quien escribe, revela que la pedagogía no solo enseña contenidos, sino también modos de ser y de estar en el mundo. En sus páginas, la esperanza no se presenta como consuelo, sino como práctica política; la evaluación, no como castigo, sino como posibilidad de diálogo.

Maestros bajo evaluación es una invitación a repensar la escuela como espacio de sentido, no de obediencia; como territorio de cuidado, no de vigilancia. Una obra imprescindible para quienes creen que la educación sigue siendo un acto de fe y de justicia.

Palabras clave: magisterio, evaluación docente, poder, imaginarios sociales, dignidad, resistencia pedagógica, educación colombiana, Paulo Freire.

Prologue / Prólogo

Conocí al Doctor Edwin Tovar Briñez en medio de esas conversaciones que solo los maestros y los investigadores saben sostener: largas, densas, pero siempre con un hilo invisible de esperanza. Desde entonces supe que su trabajo no sería una tesis más, sino un gesto ético, una toma de posición frente a un sistema que muchas veces olvida que enseñar es un acto profundamente humano antes que administrativo.

Este libro —*Maestros bajo evaluación: Los imaginarios del poder y el miedo en la educación colombiana*— nace de esa conversación extendida entre la experiencia y la teoría, entre la vida y la palabra. Es un texto que logra lo más difícil: convertir la investigación en conciencia, y la conciencia en un relato que toca al lector no solo por su rigor, sino por su verdad.

Lo que aquí se presenta no es una denuncia sin salida ni un elogio ingenuo del magisterio. Es, más bien, un espejo crítico de la docencia en un país donde enseñar se ha vuelto, paradójicamente, un acto de resistencia. A través de una escritura que combina el análisis sociológico, la memoria y la pedagogía, Edwin reconstruye los imaginarios que habitan la escuela: el del mérito, el del sacrificio, el del control, el de la vocación y, sobre todo, el de la esperanza.

La suya es una mirada profunda y honesta sobre los efectos del poder en el aula. Inspirado por Foucault, Bourdieu y Castoriadis, pero también por Freire y los pensadores latinoamericanos de la educación, el autor nos muestra cómo las políticas públicas y los discursos tecnocráticos lo cual regulan estructuras, y a su vez subjetividades: moldean la forma en que los maestros se piensan y son pensados.

Sin embargo, este libro no se queda en el diagnóstico. Tiene el raro mérito de ofrecer una pedagogía de la esperanza en medio de la precariedad. Allí donde el miedo se vuelve costumbre, Edwin encuentra gestos de resistencia: la maestra que cuida, el profesor que escucha, el colectivo que debate. Son pequeñas insurrecciones que no aparecen en los informes del Ministerio, pero que sostienen, día a día, el alma de la escuela.

Su escritura —cálida y rigurosa— rehúye la jerga académica sin perder profundidad. Nos habla desde el aula, no desde el podio. En ese tono cercano y lúcido se reconoce al investigador que ha sabido mirar con empatía, sin renunciar a la crítica. Leer este libro es asistir a un acto de restitución simbólica del maestro: devolverle su palabra, su historia y su dignidad.

Como sociólogo, me da satisfacción la capacidad con que el autor conecta la microfísica del poder (esa que habita en las rúbricas, los formatos, las observaciones de aula) con las grandes estructuras políticas y económicas que atraviesan la educación contemporánea. Pero como ciudadano y lector, me conmueve aún más su fe inquebrantable en el oficio docente.

En palabras del Dr. Tovar, la evaluación se ha convertido en sinónimo de vigilancia, este libro nos recuerda que evaluar también puede ser escuchar, y que toda escuela que escucha a sus maestros ya está transformando el país.

Termino estas líneas con una certeza que el propio texto me deja: mientras existan maestros que piensen, escriban y se resistan al olvido —como Edwin Tovar Briñez—, la educación seguirá siendo el lugar más humano de todos los oficios.

Daniel Román Acosta

Introduction / Introducción

Hay libros que nacen de una idea, y otros que nacen de una herida.

Este libro nació de ambas: de la idea de comprender cómo el poder se infiltra en los espacios educativos, y de la herida que deja en el alma del maestro la sensación de ser observado, medido, clasificado.

Durante años, he escuchado a colegas hablar con un mismo tono: el de la esperanza agotada. “Nos evalúan, pero no nos escuchan”; “nos exigen resultados, pero nadie pregunta qué sentimos”. Estas frases, repetidas en los pasillos, en las salas de profesores, en las conversaciones informales, fueron el punto de partida de esta investigación que ahora se vuelve libro.

“*Maestros bajo evaluación*” no es un texto sobre decretos ni políticas –aunque las nombra y las analiza–, sino sobre sus efectos humanos. Es una mirada al interior del magisterio colombiano, a ese espacio donde la norma se convierte en experiencia, y la política en biografía.

La educación, en Colombia, se ha visto atravesada por la idea de la calidad como sinónimo de control. El Decreto 1278 de 2002, con su promesa de profesionalización, instauró un nuevo orden simbólico: el maestro dejó de ser sujeto de saber y se convirtió, poco a poco, en sujeto evaluado.

No fue un cambio solo jurídico: fue cultural y emocional. Transformó los imaginarios sobre lo que significa “ser buen docente”, alteró la identidad del magisterio, y desplazó la confianza por el miedo.

Este libro busca leer esa transformación desde una clave distinta: la de los imaginarios sociales (Castoriadis, 1987). No se trata de contar lo que el decreto dice, sino lo que hace; no lo que se impone, sino lo que produce en la subjetividad de quienes lo viven.

En el aula, el poder no se impone solo desde arriba: circula. Está en las planillas, en las rúbricas, en los silencios aprendidos, en la mirada que teme hablar.

Pero también circula la resistencia: en la maestra que escribe poesía en su planeación, en el profesor que se atreve a debatir, en el colectivo que transforma una directiva en diálogo. Porque, como enseñó Foucault, donde hay poder, hay posibilidad de libertad.

Esta obra se mueve entre la teoría y la experiencia. Dialoga con pensadores como Foucault, Bourdieu, Castoriadis, Freire, Dubet, Bauman, Popkewitz y Covarrubias, pero también con la palabra viva de los maestros colombianos, con su memoria y sus gestos cotidianos. Entre ambos lenguajes –el académico y el humano– se construye una narrativa que busca comprender sin perder sensibilidad, y denunciar sin perder ternura.

Los capítulos se organizan como una caminata:

- El primero explora el miedo como estructura del poder educativo.
- El segundo examina la evaluación como instrumento simbólico de control.
- El tercero indaga en los imaginarios del maestro: los relatos que sostienen o fragmentan su identidad.
 - El cuarto propone una pedagogía de la esperanza y la resistencia, donde la dignidad se convierte en acto político.
 - El quinto reflexiona sobre educación, poder y dignidad, como cierre ético de la obra.

Cada capítulo analiza y narra, conceptos acompañados de una escena, de una voz, de una historia que respira en las escuelas. Porque la teoría, en este libro, no busca elevarse, sino encarnarse: hacerse cuerpo en la voz del maestro, en su experiencia de miedo y esperanza, en su lucha por conservar el sentido.

La intención de esta obra no es ofrecer recetas ni juicios. Es una invitación a pensar la educación desde la humanidad de quien la ejerce. A mirar al maestro no como variable de política pública, sino como sujeto de palabra y de historia.

Este libro también es un gesto de gratitud.

A los maestros que resisten desde la cotidianidad, que enseñan en condiciones precarias, que siguen creyendo en el poder transformador de la palabra. A ellos, que hacen posible que aún podamos hablar de educación con fe y con poesía.

Como diría Freire (1997), la esperanza no es ingenuidad, es deber. Y escribir este libro fue, ante todo, un acto de esperanza.

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 acompañó 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, mediatisados 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 posgradal 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 —sabia, 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?

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 autocritica, 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 autoculpalan. 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.

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, citaciones 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: acostumbramiento y creación, 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 naïf: 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?

Chapter 4 / Capítulo 4

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.ch04

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

Hope and resilience / La esperanza y la resistencia

“No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.”

— Paulo Freire

El aire de la plaza tiene olor a papel mojado y a café recalentado. Los maestros están reunidos, algunos con pancartas que el viento levanta como alas improvisadas. Es una jornada de paro, pero también de encuentro: aquí se conversa, se canta, se reconocen las caras que el aula separa. En medio del bullicio, alguien toma el megáfono y dice: “No estamos protestando solo por el salario, sino por la dignidad de enseñar.” La frase vibra entre los muros como un eco antiguo.

Esa escena —repetida tantas veces en ciudades grandes y municipios pequeños— es un acto de resistencia pedagógica. No solo porque desafía una política o reclama derechos, sino porque afirma una verdad profunda: la esperanza también es un método (Freire, 1997).

Resistir, en el mundo de la educación, no es solo oponerse: es seguir enseñando con sentido cuando todo empuja al olvido, es crear comunidad donde el miedo siembra competencia, es recordar que el conocimiento es un territorio compartido.

La esperanza como acto pedagógico y político

El maestro llega temprano. El frío del amanecer aún se aferra al patio y el eco de los pasos resuena entre murales descascarados. En el aula, antes de encender el tablero, mira los pupitres vacíos y sonríe. Tal vez es un gesto simple, pero en ese gesto está toda la política posible: la decisión de seguir creyendo.

La esperanza, en el magisterio, no es ingenuidad; es método. Freire (1997) insistía en que “*la esperanza es una necesidad ontológica*”: no es esperar que algo ocurra, sino comprometerse para hacerlo posible. El docente que abre el aula cada mañana, sabiendo que el sistema lo agobia, encarna una esperanza activa: la del que resiste desde el acto mismo de enseñar.

En un contexto donde el discurso de la “calidad” tiende a neutralizar el alma pedagógica, la esperanza se vuelve contracultura. El Decreto 1278 (MEN, 2002) prometió meritocracia y profesionalización, pero trajo consigo miedo y competencia. Ante ello, la esperanza se erige como un contradispositivo: una forma de pensar y actuar que no niega el dolor, pero lo transforma en energía de sentido.

Sarmiento Pinzón (2021) afirma que la esperanza del maestro colombiano es, ante todo, “*una práctica ética de permanencia*”: permanecer sin rendirse, permanecer como acto de resistencia frente al desaliento, permanecer para recordar a la sociedad que educar no es producir, sino hacer humanidad.

Resistir desde el aula: pedagogías del cuidado y la dignidad

Hay resistencias que no se anuncian con pancartas, sino con gestos. Una maestra que decide escuchar antes de sancionar. Un profesor que convierte una clase fría en conversación viva. Un rector que abre espacio para el diálogo cuando todo presiona por los resultados. Esas pequeñas

acciones sostienen la escuela más que cualquier decreto.

Foucault (1975/2008) enseñó que donde hay poder, hay resistencia. No una resistencia grandilocuente, sino microresistencias que se filtran por las grietas de lo cotidiano. En el aula, esa resistencia adopta la forma del cuidado: cuidar al otro, cuidar el sentido, cuidar la palabra. Cuidar, en un sistema que promueve la competencia, es un acto profundamente político.

Bourdieu (1994) hablaría aquí del *habitus de resistencia*: una disposición que se aprende en la práctica, que convierte el trabajo docente en campo de lucha simbólica. Cada vez que un maestro rehúsa reducir su trabajo a la rúbrica, cada vez que protege la relación pedagógica por encima del protocolo, reconfigura el campo educativo.

En esa línea, Covarrubias y Brito (2007) señalaron que el compromiso social del maestro latinoamericano radica precisamente en su capacidad de dignificar el oficio desde dentro, sin dejarse devorar por la maquinaria del control. Resistir no siempre es gritar: a veces es seguir enseñando con amor cuando el entorno exige frialdad.

Y, sin embargo, resistir cansa. La esperanza es combustible, pero no infinita. Por eso, como recuerda Román-Acosta (2024), la fragilidad de los vínculos en la modernidad líquida nos obliga a reconstruir comunidad una y otra vez. La resistencia, sin comunidad, se desgasta; con comunidad, florece.

El magisterio colombiano y la resistencia colectiva: del miedo a la organización

En cada paro, en cada marcha, en cada reunión sindical, la voz del magisterio colombiano ha hecho del dolor una herramienta de dignidad. Las calles llenas de guardapolvos, las pancartas improvisadas, los cantos de protesta son también una forma de pedagogía: una pedagogía pública que enseña ciudadanía, justicia y memoria.

Bautista (2009) documentó cómo el Decreto 1278, al fragmentar la carrera, generó divisiones internas entre docentes antiguos y nuevos. Pero esa fragmentación, aunque dolorosa, también provocó conciencia: la comprensión de que solo la organización colectiva puede contrarrestar la precarización. En ese sentido, la resistencia no es solo un acto de defensa laboral, sino un ejercicio político de reconstitución del sujeto docente.

Freire (1997) advirtió que la libertad no se recibe, se conquista. Y se conquista colectivamente. Los sindicatos, tan vilipendiados en el discurso neoliberal, han sido en Colombia espacios de construcción de sentido. FECODE, por ejemplo, no solo negocia salarios: produce discurso, memoria, identidad. Las asambleas, más allá del reclamo, son laboratorios de pensamiento pedagógico.

Tenorio (2014) subraya que la política educativa contemporánea busca “modernizar” la docencia, pero rara vez incluye a los maestros en la discusión. La resistencia colectiva rompe ese silencio estructural. Cuando el maestro habla –desde la calle o desde el aula–, reconfigura el poder: pasa de objeto de política a sujeto político.

Como diría Castoriadis (1987), resistir es instituir lo nuevo. No basta con oponerse; hay que imaginar otras formas de ser docente, otras formas de comunidad. En ese horizonte, la esperanza no es espera: es invención.

La utopía como práctica cotidiana: Freire, Castoriadis y la creación del sentido

En la educación, las utopías no se gritan: se enseñan. Se enseñan cuando un maestro confía en un estudiante que todos daban por perdido. Se enseñan cuando se improvisa una clase sin recursos, pero con pasión. Se enseñan cuando se cuida la palabra en medio del ruido.

Freire (1997) afirmaba que la utopía no es una ilusión, sino una dirección. La esperanza pedagógica no consiste en negar la dificultad, sino en apostar por lo posible. “*La esperanza no es esperar, sino marchar con el otro para hacer posible lo imposible.*” En ese caminar compartido, el maestro se vuelve sembrador de futuro.

Castoriadis (1987) complementa esta visión al plantear que toda sociedad —y toda institución— necesita imaginarios instituyentes, significaciones nuevas que rompan el orden dado. En el magisterio, ese imaginario puede ser tan sencillo como redefinir lo que entendemos por éxito: no la nota, sino la transformación. No la competencia, sino la cooperación. No la obediencia, sino la conciencia.

En esa clave, la utopía deja de ser un horizonte inalcanzable y se vuelve práctica diaria. Enseñar es, de por sí, un acto de fe en el mañana: nadie educa sin creer que el mundo puede ser distinto. Y esa creencia, en un contexto donde el desencanto es norma, es una forma radical de resistencia.

Popkewitz (1994) señalaba que las reformas educativas imponen modelos de sujeto; pero los maestros, con su creatividad y sus desvíos, los reescriben. Cada improvisación, cada ajuste, cada gesto de libertad en el aula es una pequeña revolución semántica. Así se mantiene viva la utopía: en el margen, en lo cotidiano, en lo que escapa a la norma.

Entre la evaluación y la esperanza: el derecho a imaginar otra escuela

La evaluación sigue siendo el territorio donde se juega la tensión entre control y libertad. Tamayo (2010) lo expuso con claridad: en Colombia, la evaluación docente se configuró como un instrumento de poder, más que como un medio de mejora. Pero aun allí, entre formularios y escalafones, los maestros han encontrado grietas.

La autoformación colectiva, los círculos de estudio, los proyectos pedagógicos alternativos y las redes de maestros son expresiones de esa grieta luminosa. Bautista (2009) lo llamaba “*la pedagogía de la esperanza organizada*”: espacios donde el maestro se reapropia del saber y del derecho a pensarse más allá de la norma.

Vygotsky (1978) nos recordaría que el aprendizaje es social, que nadie crece solo. La evaluación del maestro debería reconocer esa verdad: que la docencia no es acto individual, sino obra de comunidad. Pero mientras el sistema no cambie, los maestros lo reinventan desde dentro. Cada vez que un grupo se acompaña para preparar juntos la prueba, cada vez que un colega explica al otro lo que aprendió, la evaluación deja de ser amenaza y se vuelve herramienta de solidaridad.

Esa solidaridad es la base de la esperanza. Como señala Mejía (2011), “*la resistencia no se mide por el grito, sino por la persistencia de la ternura.*” Y la ternura pedagógica —esa disposición a creer en el otro a pesar de todo— es el núcleo ético que sostiene a la escuela cuando todo lo demás falla.

Sembrar mientras enseñamos

Cuando cae la tarde, el maestro recoge sus papeles y mira los pupitres vacíos. Sabe que mañana todo será igual y, sin embargo, distinto: volverán las mismas preguntas, pero con rostros nuevos.

En ese ciclo hay algo profundamente político: la capacidad de empezar una y otra vez, de sembrar sin ver la cosecha.

La esperanza no está en los decretos ni en los programas; está en el aula viva, en la conversación, en la palabra compartida. Resistir, en este tiempo, es seguir enseñando con sentido cuando todo empuja a desistir.

Freire (1997) tenía razón: “*La desesperanza es lo que mata, no la dificultad.*” Y, quizás por eso, cada mañana, cuando el maestro abre la puerta y escribe la primera palabra del día, sin aplausos ni discursos, la historia de la educación vuelve a comenzar.

Chapter 5 / Capítulo 5

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.ch05

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

Education, power, and dignity / Educación, poder y dignidad

“El poder no se posee: se ejerce. Pero también se resiste.”

— Michel Foucault

“La dignidad no se concede: se sostiene.”

— Voz de un maestro en asamblea

La educación como territorio del poder

La educación es un espejo donde se refleja la estructura del poder. En cada aula, en cada política pública, en cada plan de mejoramiento, se revela la lucha entre lo que el Estado quiere que la escuela sea y lo que los maestros intentan que siga siendo.

Foucault (1975/2008) enseñó que el poder no actúa solo desde las instituciones, sino en los cuerpos, los gestos, los hábitos. En el magisterio colombiano, ese poder se expresa en la normalización: evaluaciones, rúbricas, guías, capacitaciones y discursos que parecen neutros, pero que buscan gobernar la subjetividad docente. El maestro, entonces, no solo enseña: también es enseñado a ser de cierta manera.

Pero el poder, decía Foucault, siempre convive con su reverso: la resistencia. Cada maestro que decide abrir un espacio de diálogo en lugar de aplicar una rúbrica, cada vez que un colectivo docente produce su propio material en lugar de seguir la guía oficial, está ejerciendo una forma de contragobierno pedagógico. En ese gesto pequeño se cifra una verdad profunda: el poder se sostiene en la obediencia, y la dignidad se sostiene en la conciencia.

Bourdieu (1994) lo llamaría *campo de fuerzas*: un espacio donde se disputan los capitales simbólicos y se define quién tiene voz, quién define el saber, quién clasifica lo que vale. El campo educativo colombiano —atravesado por tensiones políticas, económicas y culturales— es escenario de una lucha por el sentido mismo de la enseñanza. En medio de esa tensión, el maestro se convierte en sujeto político, incluso cuando no se lo propone.

La escuela y la dignidad del oficio

En tiempos donde todo se mide, defender la dignidad docente es casi un acto de insurgencia. Dignidad no es orgullo vacío; es la certeza de que la labor educativa tiene un valor intrínseco, anterior a cualquier indicador.

Arias Ruiz et al. (2012) sostienen que la reflexión sobre la dignidad y el papel del maestro debe abordarse desde diversos frentes teóricos. Entre ellos destacan las ideas filosóficas que han acompañado la evolución de conceptos como escuela y educación, articuladas con los modelos de la Escuela Activa y de los Pedagogos Emergentes de los siglos XX y XXI. En este marco, nociones como humanización, dignificación, pensamiento crítico, saberes propios y reconocimiento se vuelven centrales para comprender el sentido formativo y ético de la labor docente.

Freire (1997) decía que enseñar es un acto de amor, pero también de valentía. Amor porque confía en la capacidad del otro; valentía porque lo hace incluso cuando el sistema desconfía. La dignidad, entonces, no es una herencia: es una práctica cotidiana. Se sostiene cuando el maestro se niega a ser solo ejecutor de políticas y se asume como intelectual público: un sujeto

que interpreta el mundo para transformarlo.

Covarrubias y Brito (2007) recordaban que el compromiso social del maestro latinoamericano no se limita a enseñar contenidos, sino a mantener viva la conciencia crítica de la sociedad. La dignidad del docente está en esa frontera entre el aula y la calle: en su capacidad de leer el contexto, de cuestionar la norma y de seguir creyendo que la educación es una forma de emancipación, no de domesticación.

El poder de nombrar: políticas, discursos y control

Las palabras con que se nombra la educación no son inocentes. “Calidad”, “eficiencia”, “rendición de cuentas”, “competencias”... cada término encierra una visión del mundo. Popkewitz (1994) advirtió que las reformas educativas modernas no solo buscan mejorar la enseñanza, sino producir sujetos que encarnen los valores del sistema económico. Así, el discurso técnico se convierte en política moral: el maestro “eficiente”, el alumno “competente”, la escuela “productiva”.

Tenorio (2014) señala que la política educativa colombiana adoptó este lenguaje global sin adaptarlo al contexto local, generando una brecha entre la retórica del progreso y la realidad del aula. En ese contexto, las palabras del maestro —sus relatos, sus metáforas, sus denuncias— se vuelven un acto de resistencia. Nombrar de otro modo es romper el hechizo del discurso oficial.

Castoriadis (1987) proponía que las sociedades solo cambian cuando crean nuevas significaciones imaginarias. En la escuela, eso significa recuperar el derecho a decir qué es enseñar, qué es aprender, qué es éxito, qué es fracaso. Nombrar desde la experiencia docente es restituir la soberanía simbólica del oficio.

Tamayo (2010) observó que en Colombia la evaluación docente no solo mide el desempeño, sino que define la identidad profesional. Resistir no es rechazar la evaluación, sino disputar su sentido: pasar del examen que vigila al diálogo que acompaña. Cuando el maestro evalúa para crecer, no para temer, el poder cambia de manos.

Entre el control y la libertad: el cuerpo docente como frontera

El cuerpo del maestro —su voz, su gesto, su presencia— es el primer territorio donde se juega la política educativa. En él se inscriben los mandatos de la eficiencia, las tensiones del tiempo, el cansancio, la emoción. Foucault (1975/2008) hablaba del *cuerpo dócil*: aquel que el sistema entrena para obedecer. Pero en la escuela, el cuerpo docente también puede ser cuerpo rebelde: el que transforma la rutina en rito, la vigilancia en presencia, la norma en cercanía.

Bauman (2003) lo entendía en otro plano: vivimos en una modernidad líquida, donde los vínculos son frágiles y los sujetos, reemplazables. En ese contexto, la docencia representa un anacronismo luminoso: un compromiso estable, una apuesta por el otro. Mientras el mercado pide flexibilidad, el maestro ofrece constancia. Y esa constancia —esa fidelidad a lo humano— es una forma de resistencia ética.

La escuela, en su cotidianidad, es frontera entre el control y la libertad. Allí conviven la planilla y el poema, la norma y el afecto. Cada decisión pedagógica es un pequeño acto de

autonomía frente a un sistema que intenta homogeneizar. Por eso, la dignidad no se defiende en los discursos, sino en la práctica: en cada clase donde se elige escuchar antes que imponer, en cada proyecto donde se prefiere pensar antes que cumplir.

Dignidad, memoria y futuro

El magisterio colombiano ha sido un actor histórico de memoria. Desde las huelgas del siglo XX hasta las luchas contemporáneas contra la precarización, los maestros han hecho de su biografía una pedagogía de resistencia. Bautista (2009) lo describe con precisión: “*el docente colombiano ha aprendido a resistir con tiza y palabra*”. Esa resistencia no es solo gremial; es cultural.

Mejía (2011) subraya que la resistencia pedagógica latinoamericana es también una estética de la esperanza: una manera de imaginar y narrar el mundo desde el aula. En esa narrativa, la dignidad no se reduce a una reivindicación, sino que se vuelve proyecto civilizatorio: una apuesta por la humanidad en tiempos de deshumanización.

Freire (1997) insistía en que la esperanza es un deber histórico. No se trata de esperar el cambio, sino de producirlo. Cada generación de maestros hereda una deuda con la anterior: mantener viva la posibilidad de creer en la educación. Esa herencia no se guarda en archivos, sino en gestos: la manera en que saludamos, en que escuchamos, en que enseñamos.

La dignidad docente, entonces, no es nostalgia ni consigna. Es memoria viva. Y como toda memoria viva, se proyecta hacia el futuro. Allí donde un maestro dice “*mañana seguimos*”, la historia de la educación vuelve a respirar.

La escuela que dignifica

Quizá el mayor acto de poder sea seguir creyendo en la dignidad cuando el entorno la niega. Cada aula que se abre es un manifiesto silencioso contra el desencanto. Cada maestro que enseña con sentido está escribiendo una forma de país que todavía no existe.

Castoriadis (1987) nos recordaría que toda creación social nace de una imaginación radical. Y esa imaginación es precisamente lo que la educación protege: la posibilidad de inventar mundos.

Por eso, el poder que más teme el sistema no es el político ni el sindical, sino el poder pedagógico: la capacidad del maestro para despertar conciencia, para sembrar preguntas, para enseñar a pensar. En ese poder se funda la dignidad.

Porque al final, enseñar no es transmitir conocimientos: es recordar al otro que puede ser libre. Y ese recordatorio –día tras día, generación tras generación– es la forma más profunda y silenciosa de resistencia.

Referencias

- Acosta Moré, I., Larrondo Somonte, A. I., Rodríguez Montes, A., Verdecia Rivero, Y., & Román-Acosta, D. (2026). Territory and learning: a review of educational design and spatial justice. *Land and Architecture*, 5, 287. <https://doi.org/10.56294/la2026287>
- Aliaga, D., Méndez, L., & Rojas, P. (2022). *Imaginarios docentes y prácticas educativas: reflexiones desde América Latina*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge & Kegan Paul.
- Arendt, H. (1958/2005). *La condición humana* (Trad. R. Gil Novales). Paidós. (Obra original publicada en 1958).
- Arias Ruiz, F. Á., Jiménez Becerra, I., García Argüello, M. L., Matallana Sahady, M. P., Matallana Saadi, S. I., Alonso Gómez, H. A., Gómez Urrego, J. F., & Salazar Valenzuela, G. A. (2012). *Conceptos de dignificación del maestro: lectura desde su hacer en la escuela* [Informe final de maestría, Universidad de San Buenaventura, Bogotá]. Facultad de Educación, Maestría en Ciencias de la Educación. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/73366.pdf>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, J. (2009). *El Estatuto Docente 1278 de 2002: entre la evaluación y la incertidumbre laboral*. Revista Colombiana de Educación, (57), 45-63.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action*. Éditions du Seuil. (Traducción consultada: *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, 1997).
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Carvajal, G. (1985). *Historia del magisterio colombiano: Luchas y conquistas sindicales*. Fondo Editorial Fecode.
- Castoriadis, C. (1987). *L'institution imaginaire de la société*. Éditions du Seuil. (Traducción consultada: *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets, 1997).
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Diario Oficial No. 44.509.
- Moretti Tapia, R. (2022). Protección, evaluación y control del profesorado: el surgimiento del Estatuto Docente de 1991 y el rechazo del Sistema de Calificaciones. *Cuadernos Chilenos De Historia De La Educación*, (16), 3-33. <https://doi.org/10.60611/cche.vi16.186>
- Covarrubias, P., & Brito, C. (2007). Compromiso social del magisterio y profesionalización docente. Editorial Universidad Autónoma de México.

- Cuevas, F., & Rangel, A. (2019). *La carrera docente en México: retos, tensiones y desafíos*. Secretaría de Educación Pública (SEP).
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experiencia y educación* (Trad. L. Luzuriaga). Morata. (Obra original publicada en 1938).
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- FECODE. (2022). *Informe salarial y escalafón docente en Colombia 2020-2022*. Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación.
- Foucault, M. (1975/2008). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (21.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975).
- Foucault, M. (2008). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión (21.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2000). *Redistribución o reconocimiento: Un debate político-filosófico*. Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Habermas, J. (1963). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- López, J., & Cortez, M. (2016). *Evaluación docente y desempeño profesional en Guatemala*. Ministerio de Educación de Guatemala (DIGEDUCA).
- Martínez, L. (2004). *El perfil docente en el contexto de la globalización educativa*. Revista Iberoamericana de Educación, 35(1), 55-68.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. <http://bibliotecas.uasb.edu.bo:8080/handle/20.500.14624/1261>
- Sarmiento Pinzón, L. (2021). Desigualdad educativa: una mirada desde la formación docente. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/>

[handle/20.500.12209/17241/Desigualdad_FDocente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hdl.handle.net/20.500.12209/17241/Desigualdad_FDocente.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2002). Decreto Ley 1278 de 2002: Estatuto de Profesionalización Docente. Diario Oficial No. 44.840.

Moretti, A. (2022). *Evaluación docente y gobernanza educativa en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press.

Patiño Niño, D. M. (2018). Reflexiones en torno a la emancipación intelectual desde El Maestro Ignorante de Jacques Rancière. *Tópicos, Revista De Filosofía*, 56, 339-364. <https://doi.org/10.21555/top.v0i56.947>

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: Poder y conocimiento en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata.

Rancière, J. (2003). *El Maestro Ignorante*. Barcelona, España: Laertes

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Rodríguez, M. (2019). *La formación docente en Argentina: de las Escuelas Normales al siglo XXI*. Ministerio de Educación de Argentina.

Román-Acosta, D. (2024). Modernidad líquida: Hermenéutica y fenomenología para la reconstrucción de los ideales éticos. *Peri-Ápeiron*, 2(2), 104-120. <https://reditve.com/revistas/index.php/periapeiron/article/view/93>

Soto, R. (2013). *Políticas públicas educativas en Colombia y el papel del maestro como agente social*. Revista Colombiana de Educación, (65), 115-137.

Tamayo, O. (2010). La evaluación docente en Colombia: entre la meritocracia y el control. Universidad del Valle.

Tenorio, J. (2014). *Política educativa colombiana y globalización: impactos en el magisterio*. Revista Educación y Ciudad, (27), 89-107.

Trovão do Rosario, J. (2015). *El legislador negativo: la Corte Constitucional y la educación*. Universidad Nacional de Colombia.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. (Traducción consultada: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, 1988).

Carta a los maestros del futuro

A ti, maestro que abres la puerta cada mañana sin saber del todo qué te espera, que llegas con el cansancio en los ojos y el cuaderno lleno de nombres, a ti quiero hablarte.

No sé en qué tiempo leerás estas líneas. Tal vez el aula haya cambiado de forma, tal vez los tableros sean pantallas, los libros hologramas, los pasillos virtuales. Pero sé que algo seguirá igual: ese instante en que miras a tus estudiantes y, sin decirlo, te preguntas si lo que haces aún tiene sentido.

Déjame decirte que sí.

Aunque el sistema te mida, te vigile o te nombre con frialdad administrativa, tú sabes –en lo más hondo– que enseñar es mucho más que rendir cuentas. Es cuidar la posibilidad de pensar, en un mundo que olvida cómo hacerlo. Es sembrar dudas, abrir preguntas, sostener miradas.

Foucault diría que el poder siempre encuentra nuevas formas de disfrazarse; pero también la libertad. Y tú eres esa forma.

Tu libertad no se grita: se practica.

En cada palabra que eliges, en cada silencio que proteges, en cada vez que decides no rendirte.

No te dejes convencer de que la educación es solo eficiencia o técnica.

Freire lo advirtió hace décadas: enseñar es un acto de amor y, por eso mismo, de valentía. En tiempos de algoritmos y burocracias, amar el conocimiento y a quien aprende será tu forma de resistencia.

Habrá días en que sientas que el miedo pesa más que la esperanza, que las reformas se acumulan y que todo se repite. Entonces recuerda lo que decía Castoriadis: “la sociedad solo existe mientras alguien la imagina.”

Tú eres ese alguien.

Mientras un maestro imagine, la escuela seguirá viva.

No estás solo, aunque a veces lo parezca.

A tu lado hay una larga fila de voces que te preceden: los que enseñaron sin recursos, los que escribieron con tiza mientras afuera tronaban los cambios, los que creyeron que el aula podía ser trinchera y abrazo.

Ellos también dudaron, también sintieron miedo, también soñaron.

Cada palabra tuya los convoca de nuevo.

Recuerda, maestro, que resistir no siempre parece resistencia.

A veces es una sonrisa, una pausa, un gesto de cuidado.

A veces es seguir enseñando poesía cuando todo habla de estadísticas.

A veces es mirar a tus estudiantes como si cada uno fuera una promesa del mundo, y no un número de registro.

Serás tentado a la prisa, a la eficiencia, a la obediencia.
Pero no olvides que el sentido se encuentra en lo lento, en lo compartido, en lo humano.
La educación no está hecha para ganar tiempo, sino para darlo: para permitir que alguien descubra su voz, incluso si tarda en hacerlo.

Si algún día dudas de ti —y dudarás—, busca en los ojos de tus estudiantes. Allí está tu espejo. Ellos sabrán quién eres, incluso cuando tú lo olvides.

Y si te preguntas si vale la pena, escucha su risa, su pregunta, su silencio atento: esa es tu respuesta.

Tú no enseñas contenidos: enseñas a existir.

Por eso tu oficio no envejece.

Y aunque cambien los gobiernos, los decretos o las modas pedagógicas, tu tarea seguirá siendo la misma: mantener encendida la posibilidad de un mañana más justo.

Así que sigue.

Sigue escribiendo nombres en los cuadernos, aunque a veces no te quepa la esperanza.

Sigue creyendo en el poder de una palabra dicha con amor.

Sigue abriendo la puerta cada mañana.

Porque cada vez que lo haces, la historia del mundo se reinicia.

Sobre el Autor

Edwin Tovar Briñez

edwin.tovar@uptc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-9116-6839>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia.

Editor jefe de la Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe

<https://orcid.org/0000-0001-9116-6839>

Información adicional

Declaración de responsabilidad

La responsabilidad ética y legal del contenido de esta obra recae exclusivamente en sus autores, quienes garantizan el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial no se hace responsable por las opiniones, resultados o interpretaciones expresadas, ni por el uso que terceros hagan de este material.

Declaración de Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses de carácter personal, comercial, institucional ni financiero con relación a esta obra.

Financiación

Esta obra no ha recibido financiación específica de organismos públicos, privados ni sin ánimo de lucro.