

Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en educación especial

Labor Subjectivity and teacher performance evaluation in special education

*Aidé Teresita Ávila Ayala**

RESUMEN

La investigación gira en torno al tema de la subjetividad docente frente a las políticas de evaluación. Plantea el problema de la construcción de elementos subjetivos del docente de educación especial en relación con su participación (in) voluntaria en el Programa de Carrera Magisterial (CM). Se teoriza el proceso de construcción de la subjetividad laboral. Se sigue el método interpretativo, con entrevistas a profundidad a seis maestros de educación especial. Se analizan y se interpretan los dichos de los sujetos, su narrativa, siguiendo la propuesta de Arfuch (2005) y adoptando la ruta de análisis de datos cualitativos, propuesta por Miles y Huberman (1994). Se concluye que, entre los elementos constitutivos de subjetividad laboral más consistentemente encontrados, los profesores expresan satisfacción por el trabajo y compromiso voluntario como rasgos identitarios del "ser" profesor de educación especial. Se identifican con un "ser" docente diferente, con un quehacer distinto al del profesor frente a grupo, mostrando elementos de distinguibilidad. Asimismo, también, avalan los procesos de evaluación, específicamente CM, depositando en la aprobación de exámenes y ascenso de niveles una carga emotiva y social, independiente de las compensaciones económicas que esto conlleva.

Palabras clave: evaluación, carrera magisterial, subjetividad laboral, educación especial, distinguibilidad, empresarización

ABSTRACT

The research revolves around the issue of teacher subjectivity facing the evaluation policy. It raises the problem of the construction of subjective elements by the special education teacher, in relation of his/hers (in)voluntary participation in the Carrera Magisterial Program (CM). The construction process of labor subjectivity is theorized, and worked through the interpretative method, making in depth interviews to six special education teachers. The narrative of the subjects is analyzed and interpreted, following de Arfuch's proposal (2005) and adopting the analysis route of qualitative facts, proposed by Miles and Huberman (1994). It concludes that, among the constituent elements of subjectivity work more consistently found, teachers expressed satisfaction with their work, and voluntary commitment as identity traits of "being" a special education teacher. They built their identities as a different teacher "being", with a different task from others, showing elements of distinction. In addition, they also endorse the assessment process, specifically CM, depositing an emotional and social significance in examination approval and level promotion, with independence from the financial compensations that this entails.

Key words: assessment, carrera magisterial, job subjectivity, special education, distinctness, corporatization

* Investigadora en la UPN, Unidad 211, Puebla; aideavilaa@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas instituidas en nuestro país, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992),¹ han implantado mecanismos de evaluación, enarbolando el objetivo de elevar la “calidad” de los servicios educativos, por ejemplo, el Programa Escuelas de Calidad (PEC) (SEP, 2008a), el Premio a la Productividad, los Estímulos a la Calidad Docente, el Programa para la Evaluación Universal (SEP, 2011c) o el Programa de Carrera Magisterial (CM) (SEP, 1998), analizado en este estudio² y sus reformas (SEP, 2011a), dentro de la llamada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) (SEP-SNTE, 2011).

Los programas citados exacerbaban el individualismo porque se basan en la competencia por los recursos económicos destinados por el gobierno, lo que provoca, finalmente, que solo unos cuantos docentes y planteles accedan a ellos. En lo referido a los maestros de educación especial –nicho de profesores sujetos de la investigación aquí presentada–, estos programas han minimizado la importancia de la diversidad de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE),³ quienes constituyen su materia de trabajo, así como las particularidades en su atención educativa.

En cuanto a CM, la incorporación y la promoción de los maestros ha sido muy lenta y difícil, con parámetros alcanzados por un porcentaje mínimo de los profesores que concursan (28.07%, según datos de CM, en SEP, 2010). Dentro de este programa, los docentes de educación especial, a diferencia del grueso de los profesores de educación básica, han sido “calificados” tomando en cuenta, sobre todo, los resultados obtenidos en el examen de conocimientos anual denominado Preparación Profesional.⁴

¹ Este acuerdo fue signado por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), organización que constituye la única estructura sindical reconocida por el Estado para la representación de los trabajadores de la educación.

² Hay unos trabajos previos (1996) y otros más recientes (2011), basados en los cambios en la evaluación propuestos por la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP, 2008c).

³ Se adoptó el concepto de NEE para designar a los alumnos que por diversas razones no pueden acceder a los contenidos escolares al mismo ritmo que sus compañeros, por lo que para ellos, “habrán de implementarse adaptaciones de acceso y a la currícula [*sic*]” (SEP, 1994).

⁴ Los factores evaluados son antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y superación profesional, y un sexto factor dividido en tres: aprovechamiento escolar para los profesores frente a grupo, desempeño escolar para directivos,



Para estos profesores es preocupante la peculiaridad de las formas de evaluar su desempeño, así como el no considerar las características de los alumnos que atienden,⁵ ni el impacto que pueda tener en la evaluación del docente el “bajo rendimiento” de un estudiante, por ejemplo, con discapacidad intelectual, condición que puede determinar su aceptación o rechazo dentro del grupo.

Estas formas de evaluar el desempeño de los profesores de educación especial, cada vez más agresivas y desarticuladas de los propósitos generales de su materia de trabajo, forjan necesariamente procesos subjetivos diferentes, que explican su postura frente a las políticas educativas en general, y de evaluación en particular.

El interés en este estudio es indagar cómo están enfrentando los mecanismos de evaluación los docentes de educación especial frente a grupo, que participan en CM, identificando algunos elementos constitutivos de subjetividad laboral, relacionados con sus características personales y condiciones laborales, profesionales y económicas, es decir, la construcción de la subjetividad laboral de los profesores de este nivel.

La pregunta de investigación fue: ¿cuáles son los efectos de la política laboral de evaluación en la subjetividad de los docentes de educación especial? A partir de este cuestionamiento, se plantearon los siguientes objetivos: en primer lugar, analizar la institucionalización de las políticas de evaluación educativa en educación especial; en segundo término, conceptualizar el proceso de construcción de la subjetividad en torno al trabajo docente y, finalmente, indagar las condiciones de participación de maes-

y soporte educativo para los docentes que tienen funciones de apoyo técnico pedagógico. Con las modificaciones de 2011 (SEP, 2011a) se pretende tomar en cuenta esta diversidad de prácticas y alumnos, sugiriendo estrategias de calificación alternativas para el desempeño de los docentes de educación especial.

⁵La muestra de profesores considerados en este estudio concursó bajo los lineamientos de CM de 1998. Hay, como ya se señaló, una nueva versión del programa, dentro de las propuestas del ACE, que instituye la exigencia del refrendo para conservar el nivel alcanzado, así como nuevos factores a evaluar, dentro de los que se le asigna un valor del 50% al aprovechamiento escolar; o sea que la mitad del puntaje depende de la calificación que obtienen los alumnos en pruebas anuales estandarizadas, en este caso la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).



tros de educación especial en el programa de CM y su impacto en la subjetividad de estos profesores.

El estudio fue de tipo interpretativo. La metodología utilizada abarcó dos tipos de estrategias: la investigación documental y la entrevista. Así, se realizó una indagación documental sobre dos aspectos: uno, la subjetividad laboral como discusión teórica y las políticas educativas en México como marco contextual; dos, se recuperó la narrativa de los sujetos a través de la entrevista a profundidad.

En cuanto a la primera estrategia, se llevó a cabo una investigación documental sobre las políticas educativas en México, específicamente la evaluación al desempeño docente y la educación especial. En cuanto a la evaluación, se abordaron reflexiones en torno a esta política, sus derroteros en México y su implantación a través de programas específicos, como el de CM.

En seguida, se indagó sobre la subjetividad laboral, cuyo eje rector fue la propuesta de Schvarstein (Schvarstein y Leopold, 2005). Este autor elabora una serie de construcciones teóricas acerca de los constituyentes subjetivos que se conforman a partir de las relaciones laborales en las que se desenvuelven los sujetos. Se trata de una mirada latinoamericana, por lo cual se consideró que sus propuestas están construidas sobre realidades muy cercanas a las de México.

La investigación aborda la modalidad⁶ de educación especial y sus profesores. En este apartado, se analizó de manera particular la política educativa en torno a la educación especial en nuestro país, por lo que se presenta un recorrido sobre la misma y se plantean las condiciones actuales de desempeño laboral en esta área. Asimismo, se establecieron las características peculiares de los sujetos de investigación.

Como segunda estrategia, se realizaron las entrevistas a profundidad a los maestros de educación especial descritos. A través de las narrativas de los entrevistados se dilucidaron los elementos subjetivos inmersos en el “ser docente” con relación a ser sujetos de evaluación, pertenecer a una modalidad poco reconocida –y presumiblemente poco valorada–, así como a la (im)posibilidad

⁶ A la educación especial se le denomina, coloquialmente, un “nivel”, aunque en el marco teórico se aclara que se trata de una “modalidad” de educación básica.



de lograr un ascenso “horizontal”,⁷ y mejoras salariales a través de los mecanismos de CM.

Para la interpretación de los datos se consideraron algunas conceptualizaciones propuestas por Arfuch (2005) sobre la narrativa de los sujetos, que han contribuido a dar sustento teórico a las explicaciones sobre sus decires; o sea, el sentido de lo dicho por los sujetos sobre sí mismos y sus vivencias. Tales narraciones se interpretaron a partir de seis categorías de análisis: las condiciones personales; la valoración del propio trabajo; la actualización en el servicio; sus percepciones en torno a la evaluación; sus condiciones de participación en CM y su subjetividad laboral.

En cuanto al tratamiento de los datos,⁸ se optó por el enfoque propuesto por Rodríguez y colaboradores⁹ para su análisis.¹⁰ Con el fin de obtener resultados rigurosos, se desarrolló un proceso analítico de acuerdo con el esquema general propuesto por Miles y Huberman (citado en Rodríguez *et al.*, 1999),¹¹ iniciando con la recogida de datos (construcción del dato), que en este estudio lo constituyeron las entrevistas, y después se llevó a cabo su reducción,¹² es decir, la clasificación según las categorías de análisis. Esta pesquisa se denominó análisis de entrevistas.

⁷ CM alude a un ascenso “horizontal”, porque se avanza en cinco niveles, sin que el docente cambie de categoría, o sea, permanece en su puesto, contrariamente a los ascensos “verticales” (director, supervisor, jefe de sector), que constituyen claves laborales diferentes y corresponden a otro empleo dentro del programa.

⁸ En esta investigación entendemos el dato como: “una elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador... en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación” (Rodríguez *et al.*, 1999: 203).

⁹ Este enfoque distingue varias tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico: “Los enfoques procedimentales se centran... en presentar este tipo de tareas y operaciones, y en aportar consejos, recomendaciones y advertencias para el manejo, la disposición o la presentación de los datos y para la extracción final de conclusiones” (*ibid.*: 204).

¹⁰ La definición de análisis de datos también se ha tomado de Rodríguez y colaboradores (*idem*), quienes lo conceptualizan como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre los datos, con la finalidad de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación.

¹¹ Este esquema teórico propone que en el análisis concurren tareas de la reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones. A partir de este esquema se diferencia una serie de actividades de análisis, que no son lineales, enmarcadas en cada una de las tareas generales contempladas en el mismo.

¹² De acuerdo con Miles y Huberman (1994), un primer tipo de tareas que se deberá afrontar para el tratamiento de la información consiste en la reducción de datos, es decir, la simplificación, el resumen y la selección de la información para hacerla abaricable y manejable.



Posteriormente, se elaboró la extracción/interpretación de conclusiones,¹³ en el apartado de interpretación de datos, considerando las perspectivas teóricas sobre subjetividad laboral, plasmadas en la revisión teórica, desde los conceptos propuestos por Schvarstein (Schvarstein y Leopold, 2005), hasta los planteamientos acerca de la relación con el poder, de acuerdo con diversos autores (Simola *et al.*, 2000; Jódar y Gómez, 2007).

Este apartado se dividió en dos partes: en la primera se desagregó el contenido de cada una de las entrevistas, que refiere a las condiciones particulares de cada sujeto, ubicando sus decires en las categorías de análisis correspondientes; en un segundo momento, se presentaron los resultados más consistentes obtenidos en cuanto a la subjetividad laboral del grupo de docentes entrevistado, producto de un análisis cruzado de datos.¹⁴

En función de las teorías revisadas, se presentaron los rasgos más representativos del “ser” docente frente a los procesos de evaluación de este grupo. En conclusión, se identificaron algunos rasgos de subjetividad laboral.

LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LA EVALUACIÓN

En su análisis sobre las reformas educativas, Popkewitz (1997) señala que estas se llevan a cabo con la finalidad de lograr un cambio, cuyo propósito es rediseñar las condiciones sociales que posibiliten que los individuos muestren los atributos, las destrezas o los efectos específicos que puedan considerarse como los resultados apropiados del cambio diseñado.

Entre las tareas más representativas de la reducción de datos cualitativos están la categorización y la codificación.

¹³ La propuesta original de Huberman (*idem*) denomina a este momento “Verificación de conclusiones”. Aquí se consideró que el término “Interpretación de conclusiones” se ajusta más al tratamiento de los resultados que se presentan en esta investigación. Llegar a conclusiones implicaría, según Rodríguez y colaboradores (1999), de acuerdo con las connotaciones semánticas del término análisis, ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para construir un todo estructurado y significativo.

¹⁴ Con este análisis cruzado de datos se cumple con una de las principales herramientas intelectuales en el proceso de obtención de conclusiones: la comparación. De acuerdo con Fielding y Fielding: “La comparación permite destacar semejanzas y diferencias entre las unidades incluidas en una categoría, y hace posible la formulación de propiedades fundamentales, a partir de las cuales puede llegarse a una definición, ilustración y verificación de esa categoría” (1986, citados en Rodríguez *et al.*, 1999).

Por su parte, Tyack y Cuban (2000) afirman que cuando se habla de reformas educativas se está pensando en esfuerzos planeados para modificar las escuelas, con objeto de corregir los problemas sociales y educativos percibidos. Cualquier reforma implica una larga y compleja serie de pasos: descubrir los problemas, inventar remedios, adoptar políticas nuevas y producir el cambio institucional.

Las reformas educativas, no obstante, son resultado de grandes transformaciones económicas que han padecido los países tercermundistas, dentro de los cuales se encuentra el nuestro, producto de fenómenos mundiales –globales–, tanto económicos como políticos y sociales.¹⁵

El proceso de globalización, afirma Buenfil (2008), ha permeado la política educativa a nivel mundial, implantando mecanismos neoliberales, conocidos como el *nuevo orden mundial*, que han ido sistemáticamente reduciendo la intervención del Estado en esta área, menguando el presupuesto que le designa, así como su compromiso con la impartición de la educación de sus pueblos, considerándola más como un servicio que como un derecho. Los países más afectados han sido los más pobres.

En este sentido, Llamas (2006) aduce que a comienzos del siglo XXI, los sistemas educativos se encuentran más adaptados a los valores y las necesidades de los grupos empresariales que en cualquier época pasada, y afirma que la globalización penetra el sistema educativo con argumentos de la ideología del libre mercado, con una orientación financiera y no para mejorarlos, presionando fuertemente para que se reduzcan los salarios de los maestros. Por otra parte, Jódar asevera que con el neoliberalismo no se atiende solo a un modelo económico, sino también a una forma de gobernar los procesos sociales:

... en tanto forma de gobernar supone una ruptura con las formas organizativas e instituciones del Estado de bienestar, recodificando el papel del Estado y, además, la promoción de nuevas subjetividades. De este modo, y a pesar de sus diversas manifestaciones, el neoliberalismo tiene como

¹⁵ Popkewitz (1997) afirma que reforma no quiere decir progreso en ningún sentido absoluto, y concuerda con Tyack y Cuban (2000), quienes plantean que cambio no es sinónimo de progreso y que, en ocasiones, mantener las prácticas buenas ante los desafíos es todo un logro.

elemento definitorio básico el énfasis en la flexibilización, la desregulación, el mercado y la cultura empresarial (Jódar y Gómez, 2007: 383).

En este contexto, las condiciones económicas de los países de América Latina, en los últimos 20 años, han sido cada vez más difíciles, en virtud de las cuales sus gobiernos han seguido políticas determinadas por el llamado “Consenso de Washington”. Al respecto, Sánchez (2007) afirma que a partir del golpe de Estado en Chile (1973), por indicaciones directas del Banco Mundial (BM) y del Fondo Monetario Internacional (FMI), en América Latina se aplicó un conjunto de reformas orientadas a garantizar un riguroso programa de ajuste económico como producto de la crisis de la deuda.¹⁶

Las reformas educativas en México, al igual que en el resto de los países de América Latina, han sido presentadas desde los organismos internacionales, como la única alternativa viable para la sustentabilidad, dadas las condiciones de endeudamiento de estas naciones. Se han impuesto con el objetivo básico de reducir el presupuesto a los programas sociales para ponerlo al servicio de la deuda que los diversos países han adquirido con esta y otras organizaciones financieras.¹⁷ El discurso que ha usado el BM, sin embargo, ha privilegiado la búsqueda de alternativas para mejorar la calidad de los servicios educativos que brinda cada Estado a su ciudadanía.

Los problemas económicos de la región, durante los años ochenta, dieron lugar a una pauta algo imprevista de reforma educativa. A pesar de los recortes en gasto público en los servicios sociales, el acceso a la educación formal continuó expandiéndose, aunque a un ritmo más lento que en los años setenta... Sin embargo, las reformas educativas en la mayor parte de

¹⁶ Todo esto, dentro de un consenso político, como le llama Chossudovsky (2003: 12): de un lado al otro del globo los gobiernos han abrazado, inequívocamente, la agenda de políticas neoliberales. Las mismas prescripciones económicas se aplican en todo el mundo. Bajo la jurisdicción del FMI, el BM y la Organización Mundial de Comercio (OMC), las reformas crean un “ambiente propicio” para los grandes bancos internacionales y las corporaciones multinacionales. Sin embargo, este no es un sistema de “mercado libre”: aunque apoyado por un discurso neoliberal, el llamado programa de ajuste estructural promovido por las instituciones de Bretton Woods constituye un nuevo marco intervencionista.

¹⁷ Jürgen (citado en Sánchez, 2007) señala que los distintos agentes de esta coalición son neoliberales (muchas veces conectados con las organizaciones financieras internacionales), los cuales quieren reducir el gasto al sector público.

la región durante el ajuste estructural de los ochenta habrían permitido un aumento de la matrícula a expensas del mejoramiento de la calidad educacional (Carnoy y Moura, 1996: 2).

Para paliar dicha crisis, los organismos multinacionales interesados en hacer viable la aludida política neoliberal, como el BM, el FMI, recientemente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y en América Latina, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), han dado indicaciones precisas a los gobiernos endeudados –entre ellos el nuestro– sobre las políticas a seguir en materia educativa,¹⁸ que son esencialmente las mismas para toda la región, sin considerar las particularidades de cada país, ni mucho menos las necesidades de su población.

En México, afirma Latapí (1988), las reformas educativas de corte neoliberal acompañaron a las económicas y sociales impulsadas por la “modernización” del presidente Salinas (1988-1994). Cada uno de los planos que desmenuza este autor corresponde, fielmente, a las indicaciones del BM, a saber: la descentralización, que implica aportar cada año menos recursos a la educación pública y “pasarle”, de manera paulatina pero sistemática, esta carga a los estados y municipios, así como a los “consejos de participación social” (los padres de familia) y, de esta manera, “eficientar” el gasto público;¹⁹ la conformación de un sistema de evaluación de los docentes, y la introducción gradual de evaluaciones externas a los alumnos, que se han venido consolidando con los años (ENLACE, PISA, EXCALE) (SEP, 2011b).

Como se observa, parte importante del contenido de las reformas educativas es la evaluación docente.²⁰ En México, como se ha señalado, dicha evaluación se instrumentó a partir de la firma del ANMEB en 1992, a través del programa de CM, el cual se puso

¹⁸ Consúltense la detallada explicación de Chossudovsky (2003) sobre los mecanismos que imponen los organismos internacionales, concretamente el FMI, como la firma de “Cartas de intención”, a los países endeudados.

¹⁹ Jürgen (citado en Sánchez, 2007) señala que las experiencias relacionadas con la descentralización demostraron que no podía lograrse la eficiencia fiscal perseguida; las privatizaciones empeoraron la prestación y la calidad de los servicios públicos y aumentó la pobreza en América Latina.

²⁰ La evaluación, afirma Ball (2001), se ha convertido en una de las características fundamentales de la reconstrucción política y de disciplina de los profesores como sujetos éticos desde la década de los ochenta.

en marcha en 1993. Este consiste, en general, en la asignación de un puntaje anual a cada docente participante –cuyo total a alcanzar suma 100 puntos–, de acuerdo con la calificación obtenida en los seis factores considerados (SEP-SNTE, 1998).

La participación de algunos docentes en este programa ha provocado un detrimento de las percepciones económicas reales del conjunto, generando frustración e impotencia, ya que se ha propiciado una marcada diferenciación salarial entre trabajadores de la educación con las mismas responsabilidades, como consecuencia del ingreso o la promoción en CM: las categorías de este programa incrementan el salario base con porcentajes acumulados que corresponden a 24.5% para la primera categoría y alcanzan hasta 197.2% para la más elevada.²¹

Así, la incidencia de CM en los ingresos económicos del magisterio es alta y muy significativa. El porcentaje de maestros de educación básica incorporados a CM en sus inicios (datos de 1994) era del 33.4% (De Ibarrola, 1997); estos datos contrastan con el 28.07% de los profesores que en la actualidad se ha promovido en dicho programa (SEP, 2010). Sin embargo, contrastan aún más con el 82.67% de los maestros que participa (concurra) en el mismo (*idem*) (75%, según Gómez, 2009), sin lograr incorporarse o promoverse.

A pesar de que, como se observa, no ha sido fácil para los docentes lograr mejoras salariales a través de esta “promoción horizontal”, ya que se les ha impuesto la evaluación con varios criterios: escolaridad, antigüedad, formación profesional, actividades de superación y actualización y desempeño laboral; la nueva política de evaluación, dada a conocer y validada por el Estado y el SNTE a través del Acuerdo para la Calidad Educativa (ACE. SEP, 2008c),²² plantea:

²¹ Un ejemplo de la segmentación laboral producto de la participación en CM se aprecia en este comparativo de los ingresos de los profesores: un docente frente a grupo, con plaza inicial (concepto 07) de 20 horas, sin CM, percibe al mes un total de \$7 778; esa misma plaza, en el nivel “B”, recibe un total de \$ 12 626 mensuales. Como se puede constatar, la diferencia salarial es muy grande, en solo dos niveles de variación. La gran mayoría de los maestros no ha logrado promoverse por lo menos al nivel “A”, que implicaría una percepción intermedia entre estos dos rangos. Se consultaron comprobantes de pago de profesores frente a grupo, de nivel básico, en marzo de 2012.

²² El ACE ha derivado de un acuerdo entre Calderón, como representante del gobierno federal, y Elba Esther Gordillo, a nombre del SNTE.

... reformar los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial para que se consideren exclusivamente tres factores: aprovechamiento escolar (medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Evaluación), cursos de actualización (certificados de manera independiente) y desempeño profesional (*ibid.*: 16).²³

El ACE establece que sean solo estos tres factores los que “califiquen” a los maestros, depositando el mayor peso de la evaluación en las pruebas estandarizadas, cuando es ampliamente conocido el nivel que alcanzan los alumnos mexicanos, en general, en dichas pruebas (Gómez, 2008: 11).

Con respecto a los maestros, el proceso de evaluación propuesto tiene el objetivo de que “sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niños, niñas y jóvenes” (SEP-SNTE, 1998). En esta cita se aprecia que los resultados de los exámenes aplicados a los alumnos redundarán en el puntaje que los docentes puedan alcanzar en sus evaluaciones y que, incluso, su selección dependerá de ellos. Así también, señala que con estos exámenes se garantice que los maestros “estén debidamente formados”, no que a partir de sus resultados se establecerán mecanismos compensatorios de formación. Al respecto de la evaluación propuesta por el ACE, tanto para alumnos como para docentes, Poujol señala:

Evaluar con una misma prueba a todos los escolares niega la desigualdad social y la diversidad cultural. No tomar en cuenta las condiciones de vida y la distancia cultural entre los niños y la escuela propicia más discriminación y exclusión social. ¿Qué escuela va a querer aceptar a niños lentos, desatentos, con dificultades para aprender, pobres, hablantes de una lengua indígena, en extraedad, que les harán bajar los puntajes? (2008: 19).

²³ Los cambios recientes en CM incluyen: aprovechamiento escolar (el logro académico de los alumnos, medido a través de la prueba ENLACE) con un valor de 50 puntos; formación continua (cursos de actualización), con un puntaje de 20, y desempeño profesional, dividido en preparación profesional, que incluye evaluaciones sobre contenidos de planes y programas, con cinco puntos y antigüedad, con cinco puntos y actividades cocurriculares (fortalecimiento de aprendizajes de los alumnos, atención a alumnos sobresalientes y con rezagos, promoción de comunidades seguras, atención a padres de familia, fomento a la lectura, prevención de acoso entre pares -*bullying*-; actividades artísticas y culturales, activación física, hábitos alimenticios), con un valor de 20 puntos (*La Jornada*, 25/05/2011).

En torno al ACE, la autora apunta que el lugar social que se asigna al docente es de descalificación, porque se le impone un programa, unos medios y unos fines; se le vigila estrechamente y se le premia solo si alcanza criterios de calidad definidos en otro lado, sin reconocer su capacidad creativa para hacer frente a la diversidad de los alumnos.

En este orden de ideas, puede afirmarse que este mecanismo de evaluación no responde a las necesidades educativas de los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos, y mucho menos a quienes presentan NEE, como ya se apuntó en párrafos anteriores. A los maestros, desde la política de integración educativa, se les invita a “integrar” a los alumnos diferentes pero, en cuanto a los parámetros evaluativos, se les conmina –sin decirlo– a hacerlos a un lado, es decir, a excluirlos.

EL PROFESOR EN SU LABERINTO: LA SUBJETIVIDAD LABORAL

106

Para abordar la teorización sobre subjetividad laboral, se ha revisado básicamente la perspectiva de Schvarstein (Schvarstein y Leopold, 2005),²⁴ quien analiza los elementos subjetivos presentes en el trabajador. La construcción de significados en torno al quehacer laboral, afirma, es un elemento inherente al desarrollo del mismo.

Para él, el trabajo (productivo)²⁵ tiene un papel central como organizador y articulador del sentido en los espacios de la vida cotidiana y, al mismo tiempo, brinda una identidad, un lugar social; es constructor de un espacio de pertenencia, real o simbólico; por tanto, los contenidos necesarios del trabajo humano deben favorecer la posibilidad de relación entre las personas y la creación de formas asociativas que permitan aprovechar su capacidad de transformación social.

²⁴ La propuesta de Schvarstein (Schvarstein y Leopold, 2005) ha sido fundamental en este trabajo para explicar los procesos subjetivos presentes en los sujetos como trabajadores, mismos que intentamos trasladar a los maestros de educación especial, frente a las condiciones de evaluación.

²⁵ Schvarstein alude a los elementos de subjetivación que se dan a través de los procesos de identificación laboral. Para un tratamiento más profundo véase Schvarstein y Leopold (2005).

En el mundo laboral, la asignación de sentido viene dada por la identificación del sujeto con el producto de su trabajo. Afirma que esta necesaria, pero cada día menos existente, identificación requiere una red de relaciones significativas entre las personas, que permitan que ellas se conozcan y reconozcan como sujetos con capacidad para transformar la realidad.²⁶

Las condiciones laborales actuales impuestas por el modelo hegemónico, arguye Schvarstein (*idem*), establecen nuevas formas de organizar el trabajo, caracterizadas por atentar contra el lugar del sujeto en la organización, transformar su trabajo en un no lugar, y volver a instalar la lógica del trabajo a destajo. Asimismo, introduce el concepto de *empresarización* de la vida y concluye que lo que está en juego es la instalación, a nivel subjetivo, de una propuesta de autogestión.

El autor se centra, básicamente, en dos circunstancias de relación laboral que ejemplifican la situación, al límite, que ha ocasionado la implantación de estas nuevas formas de organización del trabajo y su impacto sobre la subjetividad de los trabajadores: la empresa unipersonal y el trabajo a distancia o teletrabajo. Con respecto a este último, en virtud de que un lugar puede definirse como un espacio de identidad, relacional e histórico (Augé, citado en Schvarstein y Leopold, 2005), uno como el que genera el teletrabajo, que no puede decirse que es un lugar de identidad, define un no lugar. Así también, señala que es inevitable que el contrato propio del teletrabajo implique un compromiso de la totalidad del sujeto como nunca antes existió, generándose una indiscriminación entre tiempo de jornada laboral y tiempo libre de esta.

²⁶ Sin embargo, señala el autor: “Los cambios en la organización del trabajo a los que asistimos en las últimas décadas del siglo pasado han afectado regresivamente las condiciones laborales, generando nuevas causales para el sufrimiento de los trabajadores... la actual presentación de postulados neoliberales de la economía y de la administración impone el pensamiento único y produce deliberadamente la fragmentación del entramado social, entorpeciendo la visión integradora de la organización del trabajo y destruyendo la capacidad de resistencia de los sujetos así devenidos en objetos del capital globalizado... Los desarrollos en este sentido han sido muchas veces una variante adaptacionista por la cual los sujetos, a lo largo y ancho de las organizaciones, deben agregarse o quitarse características personales, en una construcción estrictamente de ocultamiento de los rasgos singulares e identitarios” (*ibid.*: 19).

Como puede observarse, en la vida laboral de los docentes sucede algo semejante; por ejemplo, aun cuando las condiciones laborales de los profesores no se desarrollan como un teletrabajo, afrontan una situación parecida: el horario laboral por el que reciben remuneración está delimitado en horas frente a grupo, pero las acciones que deben desarrollar para llevar a cabo su función incluyen actividades que les consumen muchas horas de las dedicadas al descanso y la convivencia familiar. Prácticamente se desdibuja la distancia entre tiempo de ocio y tiempo laboral, así como una indiferenciación entre el lugar de trabajo y el espacio doméstico.²⁷

Por otro lado, el caso particular de los docentes de educación especial, específicamente en la modalidad de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), además de presentar condiciones muy semejantes en cuanto al tiempo,²⁸ carece de “un lugar” específico para desarrollar las funciones asignadas: no se tiene una “escuela”; la adscripción es a un “servicio”, que para fines estadísticos reporta un domicilio, que casi siempre es “prestado”, pues es el de una escuela de educación básica.

En el mejor de los casos, los propios docentes se han ido agenciando un espacio físico donde colocarse para trabajar dentro de la propia escuela; de lo contrario, se desarrolla su labor en la bodega, la prefectura, bajo las escaleras o hasta debajo de un árbol.²⁹ Además de constituirse en explotación laboral, estas condiciones de trabajo influyen y van condicionando elementos subjetivos que conforman la identidad docente.

Beck (2007), al comparar las condiciones laborales de los trabajadores en América Latina con las que se dan en los países

²⁷ En este sentido, se puede ubicar el concepto de borramiento, desde la perspectiva de Hall (1996). La identidad no se fija por una determinación previa, por ejemplo, se es profesor en la escuela; esta noción ha virado, es decir, no se es profesor solo por estar en la escuela, puesto que se realizan otras funciones del docente fuera del espacio escolar.

²⁸ Otro ejemplo lo constituye la capacitación a la que accede el docente, tanto la que ofrece la instancia gubernamental (SEP), como la que puede agenciarse de manera particular, que se lleva a cabo también fuera de este horario. Dicha capacitación se recibe en contraturno, los sábados o incluso los domingos.

²⁹ Dos ejemplos: en el ciclo escolar 2000-2001, la profesora de apoyo se desempeñaba debajo de un árbol, en la primaria Raúl Isidro Burgos, en la ciudad de Puebla. Caso similar ocurrió con la docente de apoyo de la primaria indígena de la comunidad de Yohualichan, en la Sierra Norte de Puebla, en el ciclo escolar 2005-2006. Observemos, además, que los años pasan y las condiciones laborales de los docentes siguen siendo precarias.

européos, señala que la consecuencia involuntaria de la utopía neoliberal del libre mercado es la *brasileñización* de Occidente.³⁰ Aduce que estamos asistiendo a la irrupción de lo precario, discontinuo, impreciso e informal en ese fortín que es la sociedad del pleno empleo. Dicho de otro modo, se está en presencia de la multiplicidad, complejidad e inseguridad en el trabajo, como modo de vida. Como consecuencia de estas condiciones, el autor señala que mientras más relaciones laborales se desregularizan y flexibilizan,³¹ más rápidamente se transforma la sociedad laboral en lo que denomina una sociedad de riesgo,³² y dice: “hay una cosa muy clara: la inseguridad endémica será el rasgo distintivo que caracterice en el futuro el modo de vida de la mayoría de los humanos”.³³

En este orden de ideas, Jódar (Jódar y Gómez, 2007) afirma que “en el modo neoliberal de gobernar lo social es un elemento importante de este tipo de subjetividad que se promueve... un sujeto obligado a ser activo y autorresponsable, capaz de maximizar sus recursos personales en busca de un estilo de vida propio y singular.” De este modo, señala, un rasgo central de las sociedades de control es que en ellas gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos “libres”, trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad. Asimismo, aduce que el neoliberalismo tiene como elemento definitorio básico el

³⁰ El término “brasileñización”, acuñado por Beck en 2007, ya no corresponde a la precarización a la que alude, dados los progresos económicos de Brasil en los últimos años, en los que la economía mexicana ha permanecido en un 0% de crecimiento, por lo que sería más acertado hablar de una “mexicanización”.

³¹ Para ejemplificar la flexibilización, Beck (2007) alude a un señalamiento del patrón al trabajador: “Confórmate, pues tus conocimientos y diplomas ya no sirven, y nadie te puede decir lo que tienes que aprender para poder ser útil en el futuro”.

³² Con respecto al concepto de “riesgo” utilizado en sus afirmaciones, Beck aduce que se debería hablar de “peligro” en cuanto que “riesgo” significa inseguridad calculable y cuantificable; en cambio, “peligro” significa inseguridad incalculable. De esta manera, se expone un escenario laboral vinculado con las cuestiones de riesgo que pueden ser conmensurables, es decir, que se pueden unificar en una sociedad de trabajo flexible.

³³ Cabe destacar que la mayoría de los análisis sobre las actuales condiciones laborales estudian la situación de los obreros en las fábricas y, en general, de los puestos de trabajo industrial. No obstante, las de los maestros, cuya labor se constituye en un trabajo “intelectual”, de intercambio de saberes y prácticas educativas, se asemejan cada vez más a la situación y las condiciones de trabajo de la mayoría de los puestos asalariados en el mundo de la fábrica. Sin embargo, una diferencia, o similitud obviada, es que el “patrón” de los profesores al servicio del Estado es el propio Estado que actúa como la misma iniciativa privada.

énfasis en la flexibilización, la desregularización, el mercado y la cultura empresarial, elementos acompañados de la formación de un nuevo tipo de subjetividad: el sujeto autorresponsable, siempre en curso y empresario de sí.

En estas circunstancias habrá que preguntarse si la búsqueda de actividades de formación permanente por parte de los maestros, aun cuando haya que realizarlas en fines de semana o en contraturno, es producto de una intención de profesionalización por sí misma, o ha sido “inoculada” respondiendo a las exigencias del proceso de evaluación constante al que están sometidos. Quizá en este caso se pueda aplicar el concepto de disciplinación al que aluden Simola y colaboradores (2000).³⁴

La subjetividad, dice Schvarstein (Schvarstein y Leopold, 2005), puede entenderse como el resultado de un proceso de subjetivación en la relación individuo-organización, en la dinámica de lo interno y lo externo, en el escenario de la organización hecha espacio vital, representación en el sujeto de un lugar de sueños, de esperanzas y de temores. Propone analizar las reflexiones acerca de su situación, dónde y con quiénes comparten esta reflexión, cómo intentan modificar o enriquecer su trabajo, o qué hacen para conseguir otro mejor. Importa mucho saber qué otra cosa hacen, además de estar empleados, si tienen alguna actividad gremial, si militan en algún partido político o si realizan algún tipo de actividad comunitaria a través de la cual puedan satisfacer las necesidades prácticas y emancipatorias que su empleo les niega —en caso de que así sea.³⁵

Así también, señala Schvarstein (*idem*), el trabajo es un productor y condicionador de subjetividad. Para cada individuo y en cada situación sociopsicológica tiene una importante función en la producción de una personalidad sana o enferma. Si consideramos las consecuencias de la empleabilidad, entendida como las

³⁴ Disciplinación se refiere no tanto a un aumento de la obediencia y la fidelidad como a la ordenación y organización de la relación mutua entre las relaciones básicas, de modo que se hagan más sofisticadas, racionales y económicas a medida que se investigan más y más. Quizá uno de los mejores ejemplos de prácticas de disciplinación sea el examen, en el que se vinculan juntos el ejercicio del poder y la producción de conocimiento (Simola *et al.*, 2000).

³⁵ Schvarstein (Schvarstein y Leopold, 2005) retoma los conceptos de Habermas (1987, citado en Giménez, 1997) cuando afirma que, desde la perspectiva de la teoría crítica, una forma de discernir la salud psíquica de los sujetos estaría dada por el análisis de su “discurso” en torno a su situación laboral y de sus argumentaciones acerca de la pretensión de validez de las condiciones en que trabajan.

calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, continúa Schvarstein (Schvarstein y Leopold, 2005), no es arriesgado plantear que estamos frente a un resquebrajamiento de la identidad y la pertenencia, al menos como se había considerado en el pasado.

Como se ha observado, es incuestionable que las condiciones laborales bajo las que se trabaja implican, a su vez, diversas condiciones emocionales, actitudinales, de personalidad, de construcción de la realidad de cada sujeto: elementos subjetivos. Los docentes de educación especial, en el aquí y el ahora, enfrentan condiciones semejantes o parecidas a las presentadas en el análisis descrito.

Se puede citar aquí las disquisiciones de Jódar (Jódar y Gómez, 2007) sobre el sujeto educacional: debe ser competitivo, adaptable, flexible, mutable, dispuesto a reformular su elección y autorresponsabilizarse del control de su productividad para aumentar así su contribución a la excelencia. Ha de ser emprendedor y correr todo el tiempo para no perder el ritmo del *training* participativo y responsable, en un juego competitivo e individualista que nunca termina. Sujeto permanentemente en curso que, ya vaciado de cualquier raíz social –esto es, convertido en individuo desocializado y entidad autónoma–, se erige en responsable absoluto de su movimiento perpetuo. Estas son las características que se espera que tengan los maestros en la actualidad.



LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La modalidad de educación básica denominada educación especial,³⁶ en nuestro país, de acuerdo con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2002), surgió a finales de 1970 por decreto presidencial, que creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la for-

³⁶ Educación especial, señalan los documentos oficiales, es una modalidad de educación básica que tiene la tarea de fortalecer las prácticas educativas reconociendo la riqueza que aporta la diversidad de los alumnos en la construcción de los aprendizajes para la vida.

mación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable fueron los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial, que daban atención a niños en edad de cursar la educación preescolar y primaria, en cuatro áreas (deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión), y los Centros de Capacitación de Educación Especial. Estas instancias funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados “B” para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Los servicios complementarios, como los centros psicopedagógicos, los Grupos Integrados “A”, prestaban apoyo en contra turno, a alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta. Esta modalidad también incluía las unidades de atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). García y colaboradores (2000) citan la creación de los Grupos Integrados en la década de los setenta, la conformación de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) en 1991 y su desaparición un año después en el Distrito Federal –no así en Puebla.³⁷

³⁷ Otra modalidad, que no depende de la DEE, son los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Especial Preescolar (CAPEP), que en sus inicios pertenecían a la Dirección General de Educación Preescolar; también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios. En Puebla, los CAPEP actualmente dependen de la Dirección de Educación Preescolar –no así en otros estados–, y brindan servicios de educación especial solo a algunos preescolares y Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI).

Entre 1993³⁸ y 1994, se reorientaron los servicios de educación especial, por lo que se adoptaron las siguientes medidas: a) transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM); b) establecimiento de las USAER, y c) creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP) (SEP, 2002).

En Puebla, en 1994, se creó la Licenciatura en Educación Especial, dentro de la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”, en el municipio de Zacatlán, que forma licenciados en educación especial, con alguna especialidad.

Debido a las necesidades de actualización de los profesores en servicio, que ya laboraban en las USAER y no contaban con una formación orientada a la educación especial, fenómeno detectado también a nivel nacional,³⁹ en 1998 se creó la Normal de Especialización en la ciudad de Puebla, que ofrece una nivelación pedagógica en el área de educación especial. Sus estudiantes egresan como licenciados en educación especial, con especialidad en problemas de aprendizaje, o en audición y lenguaje.

En la actualidad, los servicios de educación especial en el estado, tanto federales como estatales, dependen de la Dirección de Educación Especial (DEE);⁴⁰ están clasificados en los tres grandes rubros ya señalados: USAER y CAPEP; CAM, y Unidades de Orientación al Público (UOP y CRIE). Las USAER, son definidas como los servicios:

³⁸ La integración educativa se implantó como consecuencia del ANMEB (1992) y de la Declaración de Salamanca (1994).

³⁹ El Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) (SEP, 2002) señala que alrededor de 37% del personal académico que labora en educación especial no cuenta con la formación inicial o especialidad relacionada con ella, por lo que marca como una acción imprescindible diseñar una estrategia de actualización que promueva que este personal tenga acceso a los contenidos que le permitan atender de manera adecuada a los alumnos y alumnas con NEE, particularmente a los que presentan discapacidad.

⁴⁰ Las instancias estatales que coordinan los servicios de educación especial tienen distinto rango en la estructura administrativa de las secretarías estatales de educación. En 20 estados, educación especial es una jefatura. En otros seis, tiene rango de dirección –como en Puebla–. En cuatro, de subdirección o coordinación. En dos entidades no existe una instancia específica. A lo anterior hay que añadir que en ocho entidades todavía existen dos responsables de educación especial: uno del sistema estatal y otro del sistema federalizado (*idem*).



... encargados de apoyar la integración de los alumnos y alumnas con NEE, prioritariamente de los que presentan discapacidad,⁴¹ en las escuelas de educación inicial y básica, de las distintas modalidades (incluidos los servicios que proporciona CONAFE). Los servicios de apoyo pueden brindar atención a las escuelas de educación inicial y básica⁴²... que presenten un mayor número de alumnos con NEE asociadas con discapacidad⁴³... de las distintas modalidades, y que requieren el apoyo de educación especial⁴⁴... Es recomendable que estos servicios estén organizados por zonas o regiones⁴⁵... *Tales servicios deben entenderse como flexibles, con la posibilidad de adaptarse a la demanda real de las escuelas*⁴⁶... Los servicios de apoyo deberán estar conformados tanto por maestros que apoyen el aprendizaje de los alumnos con NEE, como por especialistas en las discapacidades⁴⁷ para ofrecer estrategias específicas que impulsen el proceso de integración de estos alumnos (SEP, 2002: 28).

⁴¹ Este párrafo corresponde al art. 41 de la Ley General de Educación. No obstante, esta sufrió modificaciones en 2009, agregando la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes (AS). En coincidencia, el Programa Estatal de Fortalecimiento (2009) también señala la importancia de atender este nicho de alumnos.

⁴² Las USAER concentran su atención en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. El nivel inicial se atiende básicamente a través de los Servicios Escolarizados (CAM). La atención al nivel preescolar se comparte con los CAPEP, que constituyen una modalidad diferente, ya que dependen, a nivel técnico, operativo y administrativo en el estado, de la Dirección de Educación Preescolar.

⁴³ En el ciclo escolar 2007-2008, se atendió a un total de 8957 alumnos con NEE asociadas o no a discapacidad, en un total de 1209 escuelas de educación básica, a través de 101 servicios de USAER en el estado de Puebla (SEP, 2009c).

⁴⁴ Las 101 USAER con que cuenta el estado no satisfacen la demanda del servicio, por lo que hay una gran cantidad de escuelas que, aun solicitándolo, carecen de él.

⁴⁵ En Puebla, los servicios de educación especial están distribuidos en 29 zonas escolares en todo el estado (26 federales y tres estatales). Las federales abarcan las siguientes regiones: Acatlán, Atlixco, Serdán (que incluye Libres), Chiautla, Chignahuapan, Cholula, Guadalupe Victoria, Huauchinango, Huejotzingo, Matamoros, Puebla Norte, Puebla Oriente, Puebla Poniente (1 y 2), Puebla Sur, Texmelucan, Tecamachalco, Tehuacán, Tepeaca, Tepexi, Te-teles, Teziutlán, Tlatlauquitepec, Villa Lázaro Cárdenas, Zacapoaxtla y Zacatlán. Las estatales se distribuyen en dos al interior de la ciudad de Puebla: la zona 18, que comprende el oriente y sur de la ciudad, la 24, que atiende el norte, y una foránea, que abarca la región de Tehuacán, Amozoc, Tepeaca y sus alrededores.

⁴⁶ Las cursivas son nuestras, para destacar que para los docentes de educación especial, la flexibilidad ya está contenida en su normatividad.

⁴⁷ La mayoría de los profesores que prestan sus servicios en las USAER son psicólogos, clínicos o educativos; otros han tenido una formación inicial de profesores de educación primaria, básicamente, y algunos han estudiado la licenciatura en educación especial, con especialidades en aprendizaje o en audición y lenguaje. De los servicios de USAER se seleccionaron los sujetos entrevistados para la presente investigación.



En 2009, en Puebla laboraban 843 profesores como docentes de apoyo en algún servicio de USAER (SEP, 2009c). Actualmente, educación especial en el estado incluye un total de 1 164 docentes, 403 paradocentes (equipos de apoyo), 40 apoyos técnico-pedagógicos, 145 directores, 29 supervisores, 10 asesores técnicos de la DEE y una directora de educación especial. Es importante destacar que la educación especial en nuestro estado no cuenta con jefaturas de sector.⁴⁸ De esta manera, se han presentado los datos más representativos tanto del servicio como de los profesores que laboran dentro de la modalidad de educación especial.

En este contexto, se eligieron como sujetos de investigación a seis docentes que laboran o han laborado en las USAER, ya que en esta modalidad los profesores de educación especial realizan su trabajo dentro de las escuelas de educación regular; los sujetos entrevistados laboran en el nivel primaria, puesto que allí se concentra la mayor demanda de atención y la mayor cantidad de profesores de educación especial; trabajan con los maestros de estas escuelas, compartiendo espacios, alumnos y horarios. Con esto se procuró partir de condiciones laborales lo más semejantes posible a las de los docentes de las escuelas regulares.

Cinco mujeres y un hombre constituyeron la muestra, en atención a la proporcionalidad en cuanto a género que prima entre los docentes de educación especial.⁴⁹ Por lo que respecta a las edades, se entrevistó a cuatro docentes mayores de 40 años y dos por debajo de ese rango de edad.

Dado que tanto los maestros de apoyo como los paradocentes, que realizan funciones de psicólogo, docente de comunicación o trabajador social, guardan una relación de dos a uno (casi tres a uno) entre ellos, se optó por entrevistar a cuatro profesores de apoyo y a dos paradocentes (una como psicóloga y otra como

⁴⁸ Los jefes de sector en educación básica son responsables de una región, que por lo general incluye dos o más zonas escolares, distribuidas en una amplia zona geográfica que abarca varios municipios. En educación especial, al ser una modalidad pequeña, esta función se cubre con las supervisiones escolares.

⁴⁹ Datos proporcionados por la Dirección de Educación Especial (DEE). Oficio SEP-3.1.4/DEE/889/2010, en el que se informa el total de docentes por género que laboraban en Educación Especial, en el momento de la presente investigación, en Puebla.



docente de comunicación),⁵⁰ procurando una representatividad de las tres funciones desempeñadas en CM.

Otro elemento importante en la selección de los sujetos de investigación fue la formación inicial. En educación especial, como ya se señaló, se cuenta con docentes que presentan una formación inicial muy variada. La mayoría de los que laboran en esta modalidad no son profesores de inicio. Debido a lo anterior, se buscó un sujeto con formación inicial normalista, tres psicólogas (pues constituyen la mayoría de los docentes en educación especial), una pedagoga, formada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y un psicólogo educativo, formado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). De los seis sujetos, dos tienen estudios de licenciatura –uno no está titulado– y cuatro cuentan con maestrías, una de ellas, con dos. Todos han cursado al menos un diplomado. La variedad en la formación inicial fue también una característica importante para la selección.

Un aspecto a indagar en este estudio fue la comparación en el decir de los sujetos con respecto a la evaluación en CM y el nivel que han alcanzado en este programa. Así, se eligieron docentes que están en diferentes niveles en este programa, distintos grados de escolaridad y una permanencia en el empleo también variable: dos sujetos que han participado sin lograr ingresar –una docente de escasa antigüedad en el servicio (cuatro años) y otro de más de ocho años de antigüedad–; dos que están en el nivel A –una con preparación de licenciatura y otra con especialidad y maestría–; un sujeto que está en el nivel B, igualmente con especialidad y maestría y, finalmente, una maestra que ha alcanzado el máximo nivel, el E, con dos maestrías y una especialidad. El cuadro 1 muestra los datos de los entrevistados.

CUADRO 1. Datos personales de los entrevistados

<i>Sujeto</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Estado civil</i>	<i>Núm. de hijos</i>	<i>Formación inicial</i>	<i>Institución</i>	<i>Preparación académica</i>	<i>Nivel C.M.</i>
E1	M	56	casada	2	Psicóloga clínica	UAP	Maestría en psicología clínica infantil	A

⁵⁰ Las trabajadoras sociales, aun cuando se desempeñan como paradocentes, tienen una clave laboral diferente a la de los profesores o psicólogos (de jornada), considerados como personal administrativo y no participan en CM.

SUBJETIVIDAD LABORAL Y EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL

<i>Sujeto</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Estado civil</i>	<i>Núm. de hijos</i>	<i>Formación inicial</i>	<i>Institución</i>	<i>Preparación académica</i>	<i>Nivel C.M.</i>
E2	M	34	soltera	–	Psicóloga	BUAP	Maestría en pedagogía	–
E3	M	54	soltera	1	Psicóloga	UAP	Diplomado en psicoterapia Gestalt Diplomado en filosofía para niños Diplomado en español Especialidad en programación neurolingüística Maestría en psicoterapia humanística	B
E4	M	52	casada	2	Maestra de primaria	Colegio Esparza	Licenciatura en psicología educativa Especialidad en psicoterapia Gestalt Maestría en investigación educativa Maestría en educación especial	E
E5	M	52	casada	3	Pedagoga	UNAM	Especialidad en terapia de lenguaje	A
E6	H	36	casado	3	Psicólogo educativo	UPN	Diplomado en español	–

Fuente: Ávila, 2011.



Desmenuzando los decires de la subjetividad

Para dilucidar los componentes subjetivos del “ser trabajador” de la docencia en educación especial, se utiliza, como ya se señaló, la propuesta de Arfuch (2005), quien enfatiza que la construcción de la identidad⁵¹ se configura a partir de los procesos narrativos que enuncian los propios sujetos. La autora señala:

La dimensión narrativo/discursiva como configurativa de la identidad [y al] enfatizar la cuestión del lenguaje como un registro activo de la investigación... adquieren una gran densidad significativa los léxicos, las

⁵¹ Sobre la relación entre identidad y subjetividad es pertinente la definición de Giménez (2004) en torno a la identidad: “Si asumimos el punto de vista de los sujetos individuales, la identidad puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo. Pero debe añadirse de inmediato una precisión capital: la autoidentificación del sujeto de [este] modo... requiere ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente” (2004: 9-10).

inflexiones, los registros, las jergas, las tonalidades, así como el plano enunciativo, que marca en el discurso una posición de sujeto (individual o colectivo), un lugar en la red de la intediscursividad social (2005: 27).

El párrafo anterior propone caminos o rutas para emprender los análisis e interpretaciones de las narrativas derivadas de las entrevistas, sobre todo el momento de enunciación de los sujetos, quienes expresan una determinada posición dentro del entramado social construido en el ámbito escolar-laboral. Arfuch afirma:

El contar una [la propia] historia no será entonces simplemente un intento de atrapar la referencialidad de algo “sucedido”, acuñado como huella en la memoria, sino que es constitutivo de la dinámica misma de la identidad: es siempre a partir de un “ahora” que cobra sentido un pasado, correlación siempre diferente –y diferida– sujeta a los avatares de la enunciación. Historia que no es sino la reconfiguración constante de historias, divergentes, superpuestas, de las cuales ninguna puede aspirar a la mayor “representatividad” (*idem*).

Desde esta orientación, se interpretan y desmenuzan los contenidos de las entrevistas, a fin de elucidar los elementos subjetivos presentes en la narrativa del “ser” trabajador, es decir, el significado de la condición laboral producida por la puesta en marcha de CM.

A continuación se presentan las interpretaciones cruzadas en cuatro dimensiones valorativas de la subjetividad laboral de los maestros: Percepción del propio trabajo, Actualización, Evaluación-CM y Subjetividad. Es importante reiterar que un eje central en la construcción e interpretación de los datos es la subjetividad laboral.

Percepción del propio trabajo

El análisis muestra que los docentes de educación especial se perciben distintos y se identifican con un profesor *diferente*; así, hacen alusión respecto a su quehacer dentro del aula y escuela, a la pertenencia a la modalidad de educación especial y al reconocimiento que esperan de los demás (padres de familia, docentes y

los propios alumnos) por este quehacer. De acuerdo con Giménez (1997: 3), se puede afirmar que estos profesores depositan sus rasgos subjetivos en la idea de la *distinguibilidad*:

Tratándose de personas... la posibilidad de distinguirse de los demás también tiene que ser reconocida por los demás en contextos de interacción y de comunicación, lo que requiere una “intersubjetividad lingüística” que moviliza tanto la primera persona (el hablante) como la segunda (el interpelado, el interlocutor)... las personas están investidas de una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social (Habermas, 1987, II: 144-145).

Esto puede observarse en el discurso sobre su propio quehacer de todos los sujetos entrevistados. Giménez explicita:

Es decir, como individuo no solo soy distinto por definición de los demás individuos, como una piedra o cualquier otra realidad individuada sino que, además, me distingo cualitativamente porque, por ejemplo, desempeño una serie de roles socialmente reconocidos (identidad de rol), porque pertenezco a determinados grupos que también me reconocen como miembro (identidad de pertenencia), o porque poseo una trayectoria o biografía incanjeable también conocida, reconocida, e incluso apreciada por quienes dicen conocerme íntimamente (1997).

Otro aspecto importante es que se aprecia, entre los docentes entrevistados, es una confusión entre sentirse maestro y no identificarse con esta figura,⁵² ya que se asumen como profesores “diferentes”. Esta diferencia, expresada de diversas maneras, deja entrever sentimientos de exclusividad frente al resto, alimentada por un sentido de pertenencia al nicho de los profesores de educación especial; aun cuando no ofrecen elementos irrefutables –ni siquiera para sí mismos, de acuerdo con sus “dichos”– que avalen esa percepción, sí alientan estos elementos identitarios.

La representación, en la cual, según Hall (1996: 18), se constituyen las identidades, sugiere tanto lo imaginario como lo sim-

⁵² E2 afirma que ella no es maestra y se refirió a sí misma como trabajadora de la educación, no como maestra.

bólico y, por lo tanto, estas siempre se construyen en parte en la fantasía, o al menos dentro de un campo fantasmático. Asimismo, las identidades emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión, que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida en su significado tradicional. Sobre todo, señala el autor, en contradicción directa con la forma como se las evoca constantemente, se construyen a través de la diferencia y no al margen de ella.

Las identidades, dice Hall, nunca son singulares y están construidas de múltiples formas a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. Los profesores, en este caso, no escapan a esta conformación. Por ejemplo, ellos presentan prácticas, discursos y posiciones “diferentes” al resto de los profesores, pero que comparten entre sí, percibiéndose en esa “diferencia” que los asemeja.

Todos se refirieron a sí mismos como buenos profesores. Simola y colaboradores (2000), en su discusión sobre las propuestas de Foucault en torno al poder, señalan que dentro de las técnicas de gobernación,⁵³ las prácticas de disciplinación constituyen una dimensión estratégica del poder realizada como maniobras de normatividad, integración estratégica y productividad táctica. Desde esta perspectiva, plantean elementos del ser buen profesor, como verdades en cuanto sujeto, que guardan una similitud con lo expresado por los docentes: tener una actitud positiva hacia la escuela y la carrera de maestro,⁵⁴ así como un interés por los alumnos y su desarrollo; presentar una buena intención, la actitud correcta y la profunda fe en la escolarización; un trabajo docente centrado en el individuo, constituyéndose en un diseñador de ambientes de aprendizaje y de planes de estudio individuales.⁵⁵

⁵³ Algunos autores, como Jódar y Gómez (2007), las traducen como técnicas de gubernamentalidad.

⁵⁴ En el caso de estos maestros, más como carrera en el servicio que como formación inicial.

⁵⁵ Simola y colaboradores (2000) aluden a los resultados de un estudio en la comunidad educativa finlandesa. No obstante, los datos obtenidos en las entrevistas realizadas se asemejan a estos parámetros. La labor de los profesores de educación especial, por otra parte, se acerca aún más a las premisas de responder a la diversidad de alumnos mediante un trabajo docente centrado en el individuo y ofrecer “currículos personales”, de acuerdo con las neces-

Actualización

De los profesores entrevistados, solo E6 no se ha preparado profesionalmente más allá de la licenciatura: las otras cinco señalan haber cursado especialidades y maestrías fuera del ámbito institucional, en el servicio; estos estudios fueron costeados por ellas mismas.

La capacitación que ofrece, por su parte, la autoridad educativa es percibida por los maestros como necesaria, pero deficiente. Todos los entrevistados participan en los procesos de capacitación y actualización que ofrece la SEP, a través de la Dirección de Formación Continua, específicamente en los cursos estatales⁵⁶ ofrecidos por esta instancia para impactar en CM. Asimismo, presentan los exámenes nacionales, que también son un requisito para participar en este programa.

Así, los profesores se conducen como docentes disciplinados, aun cuando se aprecia ambivalencia con respecto a la actualización que ofrece la autoridad educativa: la consideran deficiente, precaria, asistemática y, en algunas experiencias vividas, totalmente inútil,⁵⁷ orientando su queja sobre todo hacia el desempeño del asesor. Paradójicamente, estos profesores afirman haber recibido información pertinente para el desarrollo de su trabajo.⁵⁸

Por otra parte, hay disposición de la mayoría de los entrevistados para asistir a los cursos, aunque siempre son impartidos fuera de su horario de trabajo, mostrando un ajuste a las nuevas formas de organizar el trabajo que cita Schvarstein (Schvarstein y Leopold, 2005), la empresarización; esta conduce a la instalación, a nivel subjetivo, de una propuesta de autogestión, cuyo derrotero es la expansión ilimitada del trabajo a cada espacio y a cada tiempo disponible para los sujetos.⁵⁹ Esto, afirma el autor, implica la fagocitación de la vida cotidiana y el consecuente sufrimiento de quienes se encuentran sometidos a esta situación.⁶⁰

sidades de aprendizaje y las cualidades de los alumnos, a los cuales hace referencia el autor. Este último aspecto está presente en la percepción de sí mismos como profesores diferentes.

⁵⁶ Aun cuando E1 participa inconstantemente.

⁵⁷ Estas afirmaciones corresponden a E1 y E3.

⁵⁸ Así lo expresan E3, E4, E5 y E6.

⁵⁹ Por ejemplo, E5 se lleva los libros y lee en la playa.

⁶⁰ Solo E1 manifiesta abiertamente que ha preferido sus actividades domésticas, relacionales y profesionales sobre la participación sistemática en cursos.



Evaluación-CM

En cuanto a la percepción que tienen los profesores del proceso de evaluación de su desempeño docente se observan particularidades importantes, ya que todos los entrevistados perciben la evaluación ligada, necesariamente, a la calificación para una promoción salarial —en este caso CM—; es decir, hablar de evaluación es referirse a CM. Ninguno de los entrevistados consideró otro tipo de evaluación u otros fines para la misma. Algunas maestras plantean breves cuestionamientos a la forma de evaluar, pero solo una de ellas (E1) ha declinado participar sistemáticamente en la misma: “he sido muy inconstante, no me ha interesado”.

Los profesores aspiran a obtener buenos puntajes en las evaluaciones de CM y se someten a los procesos de capacitación, como ya se describió, mostrando con su proceder y su dicho que están de acuerdo con estos procesos evaluativos, presentando una incipiente individualización en su proceder para acceder a la promoción.

El programa de CM, de acuerdo con Ofelia Cruz,⁶¹ es un dispositivo que está ahí, que ya existe en el universo laboral de los profesores de educación especial, al igual que la Reforma Educativa, o el Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap). Estas políticas educativas se están convirtiendo en tecnologías (del yo),⁶² que organizan y disciplinan las formas de comportamiento de los docentes y, por lo tanto, contribuyen a la conformación de subjetividades distintas, más egoístas y más individualistas.⁶³ Este es un gobierno de individualización: el sujeto se convierte en más individuo y, por lo tanto, está más solo, actúa y participa en solitario. Así, la política educativa va constituyendo elementos subjetivos diferentes, distintos tipos de identidad.

⁶¹ Cátedra de Ofelia Piedad Cruz Pineda en el curso “La construcción social de la escuela y las relaciones de poder”, dictado en la UPN-Unidad 211, Puebla, en octubre de 2010.

⁶² Las tecnologías del yo, o prácticas del sí mismo, constituyen un concepto desarrollado por Foucault: “existe en las sociedades [un] tipo de técnicas [que] permiten a los individuos efectuar, por sí mismos, determinado número de operaciones sobre su cuerpo, su alma, sus pensamientos y sus conductas, de esta manera producir en ellos una transformación, una modificación, y alcanzar cierto estado de perfección” (citado en Simola *et al.*, 2000: 82).

⁶³ Esta tendencia al individualismo, a mostrarse más egoísta y solitaria en su proceso de estudio y preparación para concursar, aprobar y acceder a todos los niveles de CM, se observó con mayor preeminencia en E4, como ya se señaló, quien ha accedido al nivel máximo.

Los docentes no cuestionan (quizá por desconocimiento) las modificaciones propuestas por la ACE (SEP-SNTE, 1998), en cuanto a que el proceso de evaluación propuesto tiene el objetivo de que ellos sean seleccionados adecuadamente, no que a partir de sus resultados se establezcan mecanismos compensatorios a su formación. Ni lo consideran ni lo demandan.

Así, los maestros aceptan ser evaluados. En su mayoría⁶⁴ están dispuestos a someterse a los procesos de evaluación instituidos por la autoridad. Incluso desean ser evaluados,⁶⁵ para mostrarse a sí mismos, y a los demás, que son eficientes y buenos maestros. Nuevamente, aquí se pueden señalar los indicadores de empresarialización y autogestión como elementos subjetivos presentes en el nuevo trabajador docente: el nuevo *ethos* laboral que emana del neoliberalismo.

Subjetividad

Casi todos los profesores⁶⁶ se sienten frustrados, decepcionados, tristes, enojados y “fregados” (E3), frente a la imposibilidad de promoverse en el programa de CM. Esta diversidad de sentimientos devaluatorios de la propia persona y de la autopercepción como trabajador adquiere importancia en dos niveles: en primer lugar, porque esta promoción segmenta la vida laboral en la que se encuentran; y en segundo lugar, por el valor social que los maestros depositan en este programa.⁶⁷

De acuerdo con Giménez (1997), otra vez se presenta este elemento de identidad cualitativa de la distinguibilidad, en este caso entre los docentes que se promueven en CM, y el reconocimiento de la misma, que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social; es decir, la intersubjetividad lingüística.⁶⁸ Este fenómeno crea una identidad de pertenencia, afirma Giménez (1997), al poseer una trayectoria

⁶⁴ A excepción de E1.

⁶⁵ Un caso paradigmático es E2.

⁶⁶ A excepción de E1, quien no le concede importancia y E4, que ha alcanzado el máximo nivel.

⁶⁷ La cuestión económica es resuelta de diversas maneras, como el dedicarse a otras actividades; no así la del prestigio social que implica acceder a mejores niveles en el programa de CM.

⁶⁸ Este concepto fue acuñado por Habermas (1987, citado en Giménez, 1997).

incanjeable, conocida y reconocida e incluso apreciada por quienes le conocen.

Por otra parte, cuando el sujeto atribuye significado a algo, afirma Duschatzky, no lo hace libremente, sino que hay circunstancias que lo determinan, hay relaciones de poder. Aquí cobra importancia la propuesta de Foucault⁶⁹ en cuanto a la construcción de la subjetividad. Lo que interesa es la manera en que un ser humano se transforma en sujeto; es decir, se constituye como tal. En ese tránsito de lo humano al sujeto social está la construcción de la subjetividad (2005: 11).

En la construcción de la subjetividad, asevera Cruz (2010),⁷⁰ se crean relaciones de poder; es decir, siempre hay alguien –el otro– que interpela al sujeto para demandarle su disposición; lo orienta; lo conduce hacia algo; hay una relación de poder, ya que esta tiene siempre la intención de conducir al otro. Cuando finalmente logra que acate sus indicaciones, cuando el otro acepta, se construye la subjetividad. Con mayor o menor resistencia, cinco de los seis sujetos entrevistados acatan las indicaciones de la autoridad, plegándose a sus designios; por ejemplo, se inscriben de manera voluntaria cada año al proceso de evaluación de CM; presentan los exámenes y acuden puntualmente a los cursos que imparte la SEP.

Hay un dispositivo⁷¹ instituido –CM– y hay un conjunto de reglas que los maestros han de cumplir, con las cuales puede alcanzar puntajes para obtener recompensas salariales, por lo que el valor depositado en la promoción se constituye en un elemento de subjetividad laboral. Como se observa en lo dicho por los

⁶⁹ Simola y colaboradores (2000) explicitan la cuestión básica planteada por Foucault en cuanto al sujeto: dilucidar cómo se constituye a sí mismo a través de prácticas básicamente relacionadas con el poder y el conocimiento.

⁷⁰ Cátedra dictada dentro del curso “La construcción social de la escuela y las relaciones de poder”, UPN, Unidad 211, Puebla.

⁷¹ Un dispositivo, señala Deleuze (citado en Yurén, 2002), es una especie de madeja formada por líneas o vectores de diferente naturaleza que representan procesos diversos pero relacionados y siempre en desequilibrio. Cada línea –que puede ser línea de sedimentación o de actualidad– está sometida a variaciones de dirección y a derivación. Esas líneas se distinguen cuando logramos desentrañar qué es lo que hace visibles a ciertos objetos (regímenes de luz); cuáles son las reglas de formación y transformación del campo discursivo y ola política conforme a la cual se establece la validez de los enunciados (regímenes de verdad); cuáles son las fuerzas en ejercicio (los juegos de poder) y de qué manera tienen lugar la producción de la subjetividad (las experiencias de subjetivación).

profesores,⁷² una vez que estas reglas se han aceptado, se acatan y hasta se defienden.

De esta manera se establecen regímenes de verdad (saber) –que tienen un vínculo con el poder–, o sea, se universalizan, estableciéndose más prácticas divisoras:⁷³ los profesores que acceden al programa y los que no; en otras palabras, los buenos maestros –porque obtienen altos puntajes en las evaluaciones nacionales– y los que no lo son.

De acuerdo con Popkewitz (1997), el poder establece las regulaciones sociales, y conduce las conductas: por ejemplo, la asistencia a los cursos y la presentación de exámenes son comportamientos observados en todos los casos.⁷⁴ De manera que la subjetividad laboral de las personas estudiadas se desarrolla en tres dimensiones: la distinguibilidad; la aceptación/disciplinación y la empresarización, que contribuyen a la individualización del trabajo profesional.

CONCLUSIONES

Una de las primeras consideraciones finales es destacar que la política laboral actual está permeada por una orientación neoliberal que ha devenido en condiciones de precariedad y flexibilidad laboral: intensificación (Hargreaves, 1999), puestos intercambiables, empleos eventuales, actividades emergentes, ausencia de prestaciones, sueldos raquíticos, pagas inconstantes, etc., que obligan al sujeto trabajador-profesor a amoldarse a dichas condiciones, cada día más inhumanas, a fin de conseguir el sustento diario. No hay garantías para la conservación del empleo, el cual está marcado, cada día más, por la inseguridad (Bauman, 2007).

Este contexto social nos lleva a otra consideración importante: el tema de las implicaciones emocionales en el desarrollo de las actividades laborales descritas. Este tipo de trabajo no representa beneficios en el plano afectivo, relacional o emocional del sujeto.

⁷² Así lo expresan E2, E5 y E6. E3 y E4 se someten a las reglas, validándolas.

⁷³ Foucault (1989) señala que toda relación de poder utiliza diferenciaciones que constituyen al mismo tiempo condiciones y efectos. Estas prácticas ubican a los sujetos en “lugares” distintos, que van asumiéndose por los propios sujetos como “naturales”.

⁷⁴ El asiste de manera irregular.

Por el contrario, exige de este características personales de flexibilidad y autorreferencia, disposición absoluta, autoempleo, “competencia”, lucha individual –individualizada–, por conseguir el mejor acomodo en este “campo de batalla” por el empleo.

Estas son las condiciones actuales en las que se desenvuelven los sujetos trabajadores en nuestro país y, por tanto, los profesores. Aunada a estas, los docentes en México, desde hace 20 años, son evaluados a través de CM. Este contexto laboral constituye la subjetividad laboral de los docentes de educación especial.

Hablar de la construcción de la subjetividad en estos tiempos líquidos (Bauman, 2002) implica disponerse a considerar elementos presentes en el devenir del sujeto producto de su muy particular historia, del momento actual y sus vivencias, de su relación con los demás. Posee una intencionalidad tanto cognoscitiva como de la propia voluntad, y a través de relaciones intersubjetivas se expresa y comunica, se interpreta, introduciendo múltiples sentidos a sus expresiones. La narrativa de los sujetos permitió ubicar el referente empírico y construir los datos; se pudo caracterizar la subjetividad construida en los profesores de educación especial.

La subjetividad laboral, afirma Schvarstein (Schvarstein y Leopold, 2005), está constituida también por la relación que el sujeto establece con “la empresa” y los satisfactores que pueda obtener de tal relación, ya sean económicos, sociales, profesionales, afectivos o emocionales. Es a partir de esta relación que los sujetos integran a sus procesos de identificación elementos subjetivos, que, en la mayoría de los casos estudiados, presentan gusto por el trabajo, lo consideran “importante”, tienen sentimientos de importancia personal, valoración de “hacer bien su trabajo”, necesidad de reconocimiento y sentido de pertenencia al nicho de profesores de educación especial, con cierta actitud de exclusividad y “diferencia” frente al resto. Esta “diferencia” constituye un dato significativo en la integración de elementos subjetivos del docente de educación especial, ya que, de acuerdo con Giménez (1997), se da este elemento de identidad cualitativa de la distinguibilidad. Se impone una idea de salud psíquica (Schvarstein y Leopold, 2005), que remite a la unidad de pensar y de sentir.

La subjetividad laboral de los docentes de educación especial, de acuerdo con la propuesta de Schvarstein (*idem*), presenta

elementos considerados por el autor como sanos, que integran satisfactores emocionales y de realización personal, integrados en la frase “el trabajo que me gusta”, combinada con elementos subjetivos correspondientes a lo que el autor denomina empresarización.

Jódar (Jódar y Gómez, 2007) nos plantea una subjetividad laboral en la que las técnicas de sí (Foucault, 1989) se han pervertido hasta límites por encima de las posibilidades del propio sujeto, en un intento por satisfacer las demandas cada vez más exigentes del mercado laboral: tenemos un sujeto trabajador disciplinado (Simola *et al.*, 2000), autorreferenciado, flexible, “empresario de sí mismo”, que está dispuesto siempre, a toda hora, en todo lugar. En educación especial las exigencias laborales se han acentuado tanto como para el resto de los profesores, y dentro de esas exigencias se inscriben dispositivos de evaluación, en este caso, el programa de CM.

Estas formas de funcionar en relación con el trabajo, y en particular frente a las evaluaciones, se presentan en la mayoría de los entrevistados, con mayor o menor convencimiento y diferentes grados de “satisfacción”, desde el profesor que se siente “feliz” de prepararse de manera constante, asistir a cursos, estudiar para las evaluaciones, presentar puntualmente los exámenes y aprobarlos, etc., encontrando en esas actividades su razón de ser profesional; hasta el que lo vive como una tortura, como una carga muy pesada, sufriendo la intensificación laboral, a fin de obtener beneficios económicos, ya que el “avance” en CM es la vía para alcanzar aumentos salariales importantes, o reconocimiento social y, sin embargo, plegándose a estas reglas, a esta disciplinación.

En general, los profesores estudiados se alinean a los preceptos de la autoridad, los aceptan y hasta los promueven, producto de la gestión, como en el caso de la incorporación y promoción en CM, integrando como parte de su subjetividad laboral esta empresarización, de la que nos habla Schvarstein: este trabajo de gestión de la autoestima constituye una nueva forma de administración y mercadeo de los recursos afectivos de los trabajadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arfuch**, Leonor. *El espacio biográfico*, Buenos Aires, FCE, 2002.
- Arfuch**, Leonor. *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo, 2005.
- Ávila Ayala**, Aidé T. “Subjetividad y evaluación docente en educación especial”, Tesis de maestría, Puebla, UPN, 2011.
- Ball**, Stephen. “La gestión como tecnología moral”, en S. Ball (comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 2001.
- Bauman**, Zygmunt. *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE, 2002.
- Bauman**, Zygmunt. *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, México, Tusquets, 2007.
- Beck**, Ulrich. *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós, 2007.
- Bloom**, Erik. “México: el desafío de la educación para el siglo XXI”, en *AZ. Revista de Educación y Cultura*, México, enero de 2009, pp. 54-58.
- Buenfil**, Rosa Nidia. “Universalismo y particularismo en la globalización”, en *La tensión entre lo universal y lo particular en la forma escolar. Propuesta educativa núm. 30*, Buenos Aires, FLACSO, 2008.
- Carnoy**, Martin y Claudio de Moura Castro. *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*, 1996. Fecha de acceso, 9 de agosto de 2008. Disponible en <http://www.iadg.org/sds/doc/Edu-CCastroS.pdf>
- Cruz Pineda**, Ofelia Piedad. “El discurso de los organismos internacionales en la construcción de las políticas educativas de la formación docente”, mecanograma, México, UPN, 2006.
- Cruz Pineda**, Ofelia Piedad. “Políticas educativas recientes en la formación del profesorado. Algunos elementos conceptuales para su análisis”, en Pilar Padierna Jiménez y Rosario Maríñez (coords.). *Educación y comunicación. Tejidos*

desde el *Análisis Político de Discurso*, México, Juan Pablos, 2007.

- Chossudovsky**, Michel. *Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial*, México, Siglo XXI, 2003.
- De Ibarrola**, María *et al.* *Quiénes son nuestros profesores*, México, Fundación SNTE, 1997.
- Duschatsky**, Silvia. “Pensamientos desde la fragilidad. Ensayos sobre la escuela y los procesos de subjetivación contemporáneos”, Conferencia a cargo de Silvia Duschatsky el 2 de septiembre de 2002 y revisada por la autora en abril de 2005. Disponible en <https://www.google.com.mx/#q=Duschatsky%2C+2005%2C+sujeto%2C+poder>
- Foucault**, Michel. “¿Por qué estudiar el poder?”, en M. Foucault. *El poder: cuatro conferencias*, México, UAM-A, 1989.
- García Cedillo**, Ismael *et al.* *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México, SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España y Cooperación Española, 2000.
- Giménez**, Gilberto. “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, mecanograma, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, 1997. Disponible en http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf
- Giménez**, Gilberto. “Culturas e identidades”, en *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, México, UNAM, 2004.
- Gómez Torres**, Julio César. “Una nueva alianza orientará la reforma educativa”, en *Educación 2001*, núm. 157, México, junio de 2008, pp. 7-14.
- Gómez Torres**, Julio César. “Salarios y carrera magisterial”, en *Educación 2001*, núm. 167, México, abril de 2009, pp. 7-14.
- Hall**, Stuart. “Introducción: ¿Quién necesita ‘identidad?’”, en Stuart Hall y Paul Du Gay (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996, pp. 13-39.
- Hargreaves**, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata, 1999.

- Jódar**, Francisco y Lucía Gómez. “Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México, COMIE, enero-marzo de 2007.
- Latapí**, Pablo. “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en Pablo Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México I*, México, FCE, 1988.
- Llamas** Huitrón, Ignacio (coord.). *El mercado en educación y situación de los docentes*, México, UAM/Plaza y Valdés, 2006.
- Miles**, M. B. y A. M. Huberman. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, Thousand Oaks, Sage, 2a. ed., 1994.
- Perazza**, Roxana y Flavia Terigi. “Decisiones políticas acerca de la evaluación docente. Consideraciones sobre la experiencia y la reformulación de la evaluación de desempeños en la ciudad de Buenos Aires”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2, 2008.
- Pérez Gómez**, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 2000.
- Petras**, James. *América Latina. De la globalización a la revolución*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2004.
- Popkewitz**, Thomas. *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Paideia, 1997
- Popkewitz**, Thomas. “Imaginario nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada”, en Jürgen Schriewer (comp.). *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares, 2002.
- Poujol** Galván, Guadalupe. “Las repercusiones sociales de una política educativa importada”, en *La Jornada*, 13 de septiembre de 2008.
- Rodríguez Gómez**, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez. *Metodología de la investigación cualitativa*, Madrid, Aljibe, 1999.
- Sánchez Cerón**, Manuel. “El Consenso de Washington”, mecnograma, México, UPN, 2007.
- Sánchez Cerón**, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “La flexibilidad laboral. Un estudio de caso de

- maestros de secundaria en Tlaxcala: 1995-2006”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIX, núms. 3 y 4, México, CEE, 2009.
- Santos Ortega, J. Antonio. *Sociología del trabajo*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1995.
- Schvarstein, Leonardo y Luis Leopold (comps.). *Trabajo y subjetividad. Entre lo existente y lo necesario*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- SEP. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP, 1992.
- SEP. *Artículo 3o. Constitucional y Ley General de Educación*, México, SEP, 1993.
- SEP. *Ley General de Educación*, México, SEP, 1994.
- SEP. *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, México, SEP, 2002.
- SEP. *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial*, México, SEP, 2006.
- SEP. *Programa Escuelas de Calidad. Convocatoria 2008*, México, SEP, 2008a.
- SEP. *Prioridades y retos de la educación básica. Curso Básico de formación continua, ciclo escolar 2008-2009*, México, SEP-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2008b.
- SEP. *Alianza por la Calidad de la Educación*, México, SEP, 2008c.
- SEP. *Logros del Programa de Carrera Magisterial*, México, SEP, 2009a. Disponible en <http://www.sep.gob.mx>
- SEP-Educación Especial Puebla. *Programa estatal de fortalecimiento de la educación básica mediante la atención a la diversidad*, Puebla, SEP, 2009c.
- SEP. *Análisis estadístico nacional, XVII etapa*, México, SEP, 2010. Fecha de acceso 14 de marzo de 2010. Disponible en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3423/1/images/AE_NACIONAL_17_color.pdf
- SEP. *Lineamientos de Carrera Magisterial*, México, SEP, 2011a.
- SEP. *Acuerdo por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, México, SEP, 2011b.
- SEP. *Programa para la Evaluación Universal*, México, SEP, 2011c.

- SEP-SNTE. *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*, México, SEP-SNTE, 1998.
- SEP-SNTE. *Comunicado No. 03/08 de la Comisión Paritaria Estatal de Carrera Magisterial*, México, SEP-SNTE, 2008.
- SEP-SNTE. *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos generales*, México, SEP-SNTE, 2011.
- SNTE. *Estatutos*, México, SNTE, 2004.
- Simola**, Hannu *et al.* “Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación”, en T. Popkewitz y M. Brennan (comps.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares, 2000.
- Tyack**, David y Larry Cuban. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, SEP/FCE, 2000.
- Yurén**, María Teresa. “Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault”, en M. Tapia y M. T Yurén (coords.). *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, México, CRIM/UNAM, 2002.