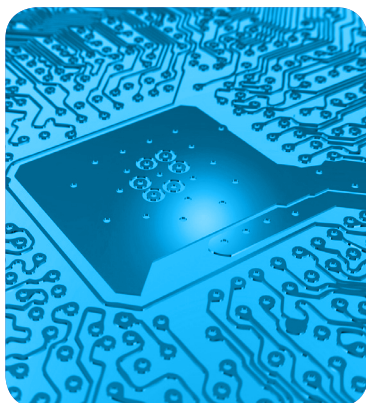
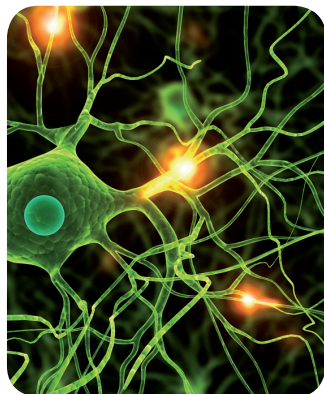




MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación de
Profesorado y Educación /13-14

Máster de Calidad
y mejora de la
Educación



**La influencia de la
privatización endó-
gena en el bienestar
docente y la práctica
educativa de los Ins-
titutos de Educación
Secundaria de la
Comunidad de Madrid**
*Nuria González
Clemares*



Índice

1. Introducción	3
2. Marco teórico	6
2.1. La privatización endógena	6
2.2. El bienestar y el malestar docente	12
2.3. La práctica educativa	14
3. Objetivos	17
3.1. Objetivo general	17
3.2. Objetivos específicos	17
3.3. Preguntas de la investigación	17
4. Metodología	18
5. Actividades y cronograma	23
6. Referencias bibliográficas	24

1. Introducción

La crisis económica mundial ha llevado a países como España, que la sufre desde el año 2008, a una situación de inestabilidad. Los servicios públicos, que dependen de fondos del Estado, se han colocado en el punto de mira de las medidas de racionalización del gasto público tomadas por el actual gobierno a fin de superar dicha situación. Dentro de esta lógica economicista, la educación pública ha sido una de las perjudicadas de estos recortes, suponiendo reducciones en el profesorado, la subida de tasas universitarias y la eliminación o el cambio de condiciones de becas y ayudas para el estudio, entre otros (Mateos y Penadés, 2012).

Junto a esta dinámica de recortes públicos se encuentran otros mecanismos promovidos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), como pueden ser las evaluaciones externas y el gerencialismo (Bolívar, 2013a), que forman parte de un proceso de privatización endógena de la escuela pública que rompe con la tendencia comprensiva en lo que puede considerarse como “un plan para dismantelar el derecho social a la educación tal y como había sido ideado, y mejor o peor aplicado, en el llamado ‘Estado del bienestar’” (Viñao, 2012: 83).

Como expone Apple (2001), los neoliberales nos señalan que la única solución para salir de la crisis en la que el país se encuentra inmerso es derivar a nuestras escuelas, profesores y niños a las competencias y valores del mercado, y, en una línea paralela, los neoconservadores apuntan que la única salida es el retorno a los “conocimientos sólidos” y los “valores tradicionales”. Cumpliendo esta premisa, el sistema educativo español se encuentra ante un acercamiento al modelo de escuela selectiva que, tal y como se expone en el preámbulo de la ley actual, busca la excelencia del alumnado y pretende responder a las exigencias del mercado laboral y la globalización económica con reformas que giran en torno a varios ejes:

- (a) Una reconfiguración de la educación básica con la creación de itinerarios y circuitos que desvían al alumnado por el camino de la profesionalización antes de terminar la etapa obligatoria, suponiendo un retroceso para la

escuela comprensiva y un agravamiento de las desigualdades sociales (Monarca, 2012a; Andrés, 2013).

- (b) Una visión más clásica y academicista de la educación, incrementado el número de horas de las áreas instrumentales en detrimento de otras materias (Monarca, 2012a) y rompiendo con el ideal de formación integral y polivalente que apostaba por una educación más allá de la preparación para la vida adulta y la empleabilidad (Rodríguez, 2013; Bayona, 2013).
- (c) Un concepto de calidad asociado al paradigma positivista que entiende la educación como una actividad técnica (Rodríguez, 2006) en la que sólo importan los resultados cuantificables, en este caso asociados a las evaluaciones externas en forma de pruebas estandarizadas y reválidas para el alumnado que se introducen como medidas postburocráticas de rendición de cuentas (Bolívar, 2013b) y de regulación de prácticas, estableciendo un sistema educativo encaminado a aprobar exámenes (Bayona, 2013).
- (d) Una regulación cuasi-mercantil (Bolívar, 2013a; Bolívar 2013b; Bayona, 2013), situando a los centros como “empresas” dentro de una lógica de competencia –referida a competitividad- por conseguir más familias –entendidas como “clientes”- e introduciendo para ello un modelo más enfocado a la mejora de la gestión de recursos que a las competencias pedagógicas y el liderazgo democrático.

Las medidas de racionalización del gasto público en el ámbito educativo y esta posterior reforma legislativa, que retoma el espíritu de anteriores leyes educativas como la LOCE (De Puelles, 2005), se enmarcan dentro del paradigma neoliberal que desde los pasados años ochenta comenzó manifestándose expresamente en el Reino Unido y los Estados Unidos y ha ido extendiéndose a nivel mundial por países como Canadá, Australia, Suecia, Chile o Brasil (Ball y Youdell, 2007).

En España, comunidades autónomas como Andalucía o Madrid, han intensificado sus políticas de privatización con la introducción de mecanismos de rendición de cuentas y libre elección de centros, respectivamente (Luengo, Olmedo, Santa Cruz y Saura, 2012). Con la llegada de la LOMCE, se generaliza esta tendencia

mercantilista en el sistema educativo español, cambiando consigo las condiciones de los centros (Bernal y Lacruz, 2012), como por ejemplo: el aumento de la ratio de alumnos por aula, la sobrecarga de trabajo docente, la disminución de la autonomía real o el incremento de exigencias y presiones externas.

Ante tal situación, cabe prestar atención al profesorado, pieza clave dentro del sistema educativo, pues estos cambios son considerados factores de malestar docente (Esteve, 1994) y pueden tener consecuencias negativas sobre éstos a nivel individual, sobre la organización y sobre la calidad de la educación.

“El factor humano es el elemento central en la conquista de una mayor calidad de la educación, que será imposible mientras tengamos unos cuerpos docentes desconcertados respecto a su responsabilidad y desmoralizados ante el escaso apoyo que reciben de nuestra sociedad” (Esteve, 2001: 15).

La investigación que aquí se plantea tiene como objetivo analizar la influencia de esta tendencia neoliberal sobre el bienestar de los docentes y su práctica educativa. Realizando un estudio de casos múltiples, se pretende conocer en profundidad los niveles micro del sistema educativo para dar voz a los profesionales de la educación y recoger los testimonios de su experiencia en el aula. Analizar qué supone esta serie de cambios es una cuestión prioritaria, ya que cabe suponer una influencia negativa y puede tener graves consecuencias para la educación pública. Tal y como exponen Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010), es importante conocer quiénes son los docentes, cómo se perciben y qué sienten porque en sus manos está el construir una mejor educación para todos, y, si esto no se tiene en cuenta, no será posible.

2. Marco teórico

2.1. La privatización endógena

La privatización educativa es una tendencia mundial cada vez más extendida. Para abordar este tema es necesario comenzar por diferenciar la privatización *de* la educación o privatización “exógena” de la privatización *en* la educación o privatización “endógena”.

Para ello, Ball y Youdell (2007), definen la primera como una forma de privatización que implica la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado para procurar un beneficio económico y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública. Dentro de la presente investigación, se destaca la definición del segundo concepto, correspondiente a “esas formas de privatización que implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial” (Ball y Youdell, 2007: 13).

Estas dinámicas de privatización tienen como objetivo acabar con la escuela comprensiva, “aquella que acogía en sus aulas a todos los alumnos de la comunidad, fuese cual fuese su condición o clase social” (Pardo y García, 2003: 40), y fomentar los intereses neoliberales (Gentili, 1999).

“La privatización de la escuela pública forma parte de un proceso más amplio de reestructuración de la vida política, económica, jurídica y cultural que caracteriza el desarrollo capitalista contemporáneo, una de cuyas características fundamentales es el progresivo desmantelamiento del Estado como agencia productora de bienes y servicios y como aparato institucional orientado a garantizar y promover los derechos de la ciudadanía. La defensa radical de la privatización como estrategia de salida a la crisis de los Estados de bienestar [...] constituye el eje central de las políticas neoliberales.” (Gentili, 1999: 97)

Según explica Carbonell (1996), los antecedentes de la privatización educativa se remontan a los años setenta, con la crítica a la ya instalada propuesta keynesiana de protagonismo e intervención del Estado para garantizar, por medio de políticas progresivas, derechos y servicios sociales para toda la ciudadanía. Con la crisis de

1973, llegó el ataque neoliberal a este Estado del Bienestar, considerando sus gastos públicos como poco rentables y su intervención como excesiva, ineficaz y contraproducente.

En el terreno educativo, autores como Hayek o los Friedman, unos de los más críticos con la propuesta keynesiana, desarrollaron un discurso similar: “el Estado, debido al déficit público, no puede sufragar la creciente demanda en los distintos tramos escolares y tampoco es conveniente que lo haga, ya que dificulta o restringe la libertad individual y la necesaria competitividad del mercado” (Carbonell, 1996: 21-22). Así, en la década de los ochenta esto quedó plasmado en las políticas educativas de Ronald Reagan en Estados Unidos y en el gobierno de Margaret Thatcher en Inglaterra, las cuales apostaban por los recortes en la educación pública, la libre elección de las escuelas y la competitividad docente para alcanzar la excelencia.

Tal y como exponen Ball y Youdell (2007), estas políticas se extendieron y se están introduciendo en todo el mundo formas de privatización de educación pública, muchas como consecuencia de una política deliberada bajo el nombre de “reforma educativa” y otras presentadas como una forma de “adaptación a los tiempos que corren”, pero que en realidad son el reflejo de una orientación cada vez más basada en el mercado, la competitividad y el consumo que caracterizan a nuestras sociedades actuales. En su investigación muestran el estudio de veintidós países donde la privatización encubierta ha calado sus sistemas educativos, habiéndose generalizado de manera visible en seis de ellos: Suecia, Alemania, Estados Unidos, Australia, Canadá e Irlanda.

En España, los principios de equidad y libertad están presentes en las políticas educativas de la transición, intentado crear un campo de acuerdo entre la izquierda, que pretende conseguir una igualdad real de oportunidades y el derecho a la educación, y la derecha, que defiende con esa libertad a los centros privados y el carácter religioso (Olmedo, 2008). La corriente neoliberal influyó decisivamente en el modelo educativo seguido por el Partido Popular en su etapa de gobierno del 1996 al 2004 (De Puelles, 2005) así como en la presente legislatura, siguiendo estas líneas en la promulgación de la LOMCE (Bernal y Lacruz, 2012).

En la presente investigación, se destacan para su estudio algunos de los mecanismos de privatización endógena llevados a cabo en sistema educativo español actualmente (Bernal y Lacruz, 2012): libre elección de centros, control por resultados, recortes en educación pública y nueva gestión de centros.

(a) La libre elección de centros

Este mecanismo tiene como objetivo la promoción del derecho de los padres a elegir el centro escolar, la cual irá acompañada de una promoción de la competencia entre centros para ser elegidos, intentando que se mejore la calidad de la educación que en ellos se ofrece (Maroy, 2008). La publicación de resultados académicos y de información del centro o la especialización son tres de las formas más utilizadas para fomentar esta competición (Bernal y Lacruz, 2012).

Las investigaciones sobre este tema giran en torno a dos cuestiones principales. Por un lado, conocer cuál es el verdadero impacto de la libre elección de centros en la calidad de la educación y, por otro, la distribución de los alumnos en estos centros atendiendo a su nivel socioeconómico (Maroy, 2008).

Con respecto a la primera cuestión, parece haberse demostrado la poca relación entre este dispositivo y la mejora de la calidad educativa, destacando el estudio realizado en la Comunidad de Madrid por Prieto y Villamor (2012), que muestra que esto es así porque la oferta y la demanda están centradas en criterios que no son esenciales al proceso educativo.

En cuanto a la segunda cuestión, los criterios de las familias de nivel medio-bajo para elegir centro son de carácter económico –gratuidad y cercanía para ahorro de transporte- (Corvalán y Román, 2012), distando de los de las familias de niveles más altos, que dan más importancia a la eficacia percibida y el nivel social de los compañeros, aunque suponga la necesidad de desplazamiento (Bernal, 2005; Olmedo, 2007; Olmedo y Santa Cruz, 2008), suponiendo un acrecentamiento de la segregación y la desigualdad (Maroy, 2008; Olmedo, 2008; Prieto y Villamor, 2012; Bernal y Lacruz, 2012):

“Ciertos centros se encuentran en disposición de atraer un público escolarmente más ‘adaptado’ o socialmente más aventajado, lo que mejorará tendencialmente los resultados

medianos obtenidos por los centros, su reputación local, aunque posteriormente esto tenderá a reforzar su atractivo para los padres de clases medias o superiores, preocupados por evitar un cierto instituto secundario con un nivel escolar considerado muy bajo o donde el clima del centro es muy tenso. Esto contribuirá también a que otros centros pongan en juego de nuevo estrategias ofensivas o defensivas. [...] Sin embargo, si esta competencia puede a veces engendrar lógicas ofensivas o defensivas dirigidas a cambiar la posición del centro escolar (lógica de conquista o de defensa de una posición), puede también engendrar formas de retiro o abandono y de resignación, una adaptación resignada a una población escolar y a condiciones difíciles de enseñanza, respecto a las cuales estos centros poseen pocas posibilidades de acción.” (Maroy, 2008: 7)

(b) El control por resultados

La rendición de cuentas, como exponen Bernal y Lacruz (2012), constituye un pilar esencial sobre el que se asienta no sólo la nueva ley, sino también el discurso educativo que toma como referencia la ideología neoliberal. Con este mecanismo de privatización endógena, el nivel de calidad de un centro se relaciona con los resultados de las evaluaciones externas que obtenga su alumnado.

En España ya se venía desarrollando el control por resultados: las evaluaciones de diagnóstico en Andalucía, las pruebas LEA y CDI en la Comunidad de Madrid o los informes PISA son algunos ejemplos (Merchán, 2012; Luengo y Saura, 2012; Prieto y Villamor, 2012). Con la LOMCE, este mecanismo adquiere una importancia fundamental, como puede observarse en la introducción de una evaluación externa al terminar la etapa de Primaria, otra al final de la Educación Secundaria Obligatoria (1ª reválida) y otra al concluir Bachillerato (2ª reválida) para conseguir cada título. Una importancia que, según autores como Pérez y Soto (2011), no está justificada, pues las evaluaciones externas no profundizan en los contextos micro de los centros y no conocen la realidad del aula y del alumno, además de no ser formativas, por lo que su influencia para la mejora de la educación queda limitada.

Unida a las pruebas estandarizadas y las ya mencionadas publicaciones de resultados, se destaca otra herramienta de privatización encubierta que está relacionada con esta forma de control: los incentivos económicos (Luengo y Saura, 2012). Para estimular la competencia entre centros, los que obtengan mejores

resultados en las evaluaciones externas serán premiados económicamente. Esta medida provoca que “los centros escolares busquen aquellos alumnos que les permitan mantener un nivel elevado. Los centros acaban buscando a sus clientes (familias motivadas, estudiantes competentes) para que sus estadísticas sean adecuadas y, así, poder mantener su nivel de competitividad” (Bernal y Lacruz, 2012: 141). Surge, al igual que se mostraba en el subapartado anterior, una desigualdad entre centros: los centros con peores resultados “compiten en condiciones desiguales, pierden personal, reputación y no pueden invertir en innovación o cambios sustanciales” (Prieto y Villamor, 2012: 141). Cabe preguntarse entonces cómo este mecanismo de control de resultados ayuda a mejorar a los centros con más problemas.

(c) Los recortes en la escuela pública

Como expone Carbonell (1996), existen muchas formas de socavar el servicio público de la educación y una de ellas es recortar o congelar los gastos de la escuela pública. Así, se pueden entender dichos recortes como:

“una forma encubierta de privatizar la educación, dejando que poco a poco la escuela pública pierda calidad al no disponer de suficientes recursos tanto personales como materiales. Se puede apreciar con claridad cuando se ponen sobre la mesa los cinco recortes clave: menos profesores, más alumnos, menos financiación, menos recursos para sustituciones [...]” (Bernal y Lacruz, 2012: 119)

Según los datos publicados, el gasto público en educación para el conjunto de las Administraciones Públicas y Universidades públicas en el año 2011 fue de 50.828,6 millones de euros, cifra que supuso un descenso en relación al año 2010 de un 3,6 por ciento (MECD, 2013). Las últimas cifras publicadas indican que en el año 2012 este presupuesto siguió en declive con un gasto de 46.789,6 millones de euros, suponiendo una bajada en relación al año 2011 de un 7,9 por ciento (MECD, 2013).

Una de las consecuencias de esta reducción de presupuesto es el aumento de la ratio de alumnos por aula con la disminución de puestos de profesorado y el acrecentamiento del número de estudiantes, repercutiendo en las condiciones de los centros educativos (Andrés, 2012; Bernal y Lorenzo, 2012).

(d) El gerencialismo

La “nueva gestión de centros” o “gerencialismo” es una forma de poder introducida en el sector público como mecanismo para crear una cultura empresarial competitiva, jugando un papel clave en la erosión de los regímenes profesionales y éticos que han sido dominantes en las escuelas, remplazados por regímenes empresariales competitivos (Ball, 2003).

Se apuesta por la figura de director como “gerente educativo” al que se le otorga más influencia y poder en el reclutamiento de los docentes y libertad para manejar los recursos humanos y financieros (Luengo y Saura, 2013). Esta gestión adopta una estructura piramidal en la que el papel de profesores, alumnos, padres y madres se limitará al de terminales más o menos ciegas en la ejecución del plan de la dirección que, a su vez, responde a los planes de la administración (Merchán, 2012), ya que el director será elegido según la nueva legislación con un porcentaje de votos de la Administración mayor que el peso unido del claustro y el Consejo Escolar (Bolívar, 2013b).

Unido a ello, aparece la “performatividad”. Ésta se entiende como:

“una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambios. [...] Se logra a través de la producción y publicación de información, indicadores y otras acciones institucionales, así como de materiales promocionales, todo ello utilizado como mecanismos para la motivación, evaluación y comparación de profesores en términos de resultados. Es una compulsión por nombrar, diferencias y clasificar.” (Ball, 2003: 89-90)

La nueva gestión pública con sus sistemas de control y evaluación, la autonomía controlada, la publicación de los resultados, la elección libre de centros o la potenciación de la autoridad del director por encima de los órganos colegiados de los centros, representan, como se ha analizado, ejemplos de privatización endógena en el sistema educativo que pertenecen a una reforma gerencialista y performativa que “afecta sustancialmente la práctica de la enseñanza y el alma de los profesores, así como su mundo imaginativo y la vida del salón de clase” (Ball, 2003: 93).

2.2. El bienestar y el malestar docente

Teniendo en cuenta que la enseñanza es un trabajo emocional, se puede decir que la salud psicológica del profesorado está determinada por el tipo de emociones que los docentes experimentan durante el desarrollo de la profesión. En función de si las emociones son positivas o negativas, se habla de bienestar o malestar docente¹ respectivamente (Doménech-Betoret, 2011).

El concepto de “malestar docente” es empleado “para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la docencia” (Esteve, 1994: 24-25). Es un “tópico con el que se quiere resumir el conjunto de reacciones de los profesores como grupo profesional desconcertado por el cambio social” (Esteve, Franco y Vera, 1995: 21).

Es necesario hacer una aclaración conceptual. Tomando las palabras de Esteve (1994):

“la expresión ‘malestar docente’ es intencionalmente ambigua. La palabra ‘malestar’ se refiere según el diccionario de la Real Academia de la Lengua a una ‘desazón o incomodidad indefinible’. El dolor es algo determinado y que podemos localizar. La enfermedad tiene síntomas manifiestos. Cuando usamos la palabra ‘malestar’ sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué.” (Esteve, 1994: 12)

En muchas ocasiones, este término aparece como sinónimo de “burnout” o “síndrome del profesor quemado”. Aunque en muchas publicaciones se hable indistintamente de estos dos conceptos, en esta investigación se utiliza como referencia la ya presentada definición de “malestar docente”, entendiendo que el “burnout” aparece como consecuencia de este malestar (Esteve, 1994) y se define como:

“un trastorno de la adaptación ante el estrés crónico laboral que logra desencadenar síntomas físicos y psicológicos y daña significativamente la ejecución profesional de los

¹ Cabe suponer que la influencia de la privatización endógena será negativa y, por tanto, en este subapartado se hará referencia, más que al concepto de bienestar, al concepto de malestar docente.

individuos que prestan servicios en aquellas áreas donde una de las principales labores es cuidar intereses y satisfacer necesidades de otras personas” (León, 2011: 178).

El término inclusivo de “malestar docente” se utiliza desde hace décadas, convirtiéndose en los años ochenta en un enfoque reiteradamente estudiado por las principales revistas de ciencias de la educación internacionales (Esteve, Franco y Vera, 1996). El primer y más reconocido autor español en estudiarlo fue Esteve (Hué, 2008), que, bajo la influencia de investigadores como Blase (1982) y su clasificación de factores de estrés del profesorado, muestra la gran relación entre los cambios sociales, culturales y educativos vividos en la España de los años ochenta con la delicada situación del profesorado.

Cabe prestar atención, por la naturaleza de la presente investigación, a las causas de malestar docente (Esteve, 1994). Por un lado, se encuentran los factores de primer orden, que inciden directamente sobre la acción docente, limitándola y generando una tensión negativa en la práctica docente. Por otro lado, los factores de segundo orden, referidos a condiciones ambientales y contextuales que tienen una acción indirecta pero relevante sobre el profesorado. Dentro de los primeros, se encuentran los recursos materiales y las condiciones de trabajo, la violencia en los centros y el agotamiento docente debido a la acumulación de las exigencias sobre el profesor. En cuanto a los factores de segundo orden, se destacan los siguientes: la modificación del rol del profesor y los agentes tradicionales de socialización, las contradicciones de la función docente, los objetivos del sistema de enseñanza y los avances en el conocimiento, y la imagen del profesor.

Una de las investigaciones más significativas sobre este tema es la realizada por la UNESCO (2005) sobre salud y condiciones docentes en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay, que parece demostrar lo anteriormente expuesto. Así, se concluye con que la carga de trabajo, tanto dentro como fuera del horario lectivo, el poco tiempo libre de descanso y disfrute personal, las carencias en las instalaciones y materiales, la poca valoración social, las relaciones con los superiores o las dificultades del alumnado y la falta de apoyo para salvarlas, son algunos factores que influyen negativamente en el bienestar docente y su práctica educativa. Estas mismas conclusiones se exponen en otros estudios y revisiones

(Silvero, 2007; Hué, 2008; Cornejo, 2009; Doménech-Betoret, 2011; Cornejo, 2012) llevados a cabo en países como Chile y España.

En cuanto a sus consecuencias, diferentes investigaciones como las realizadas a cabo por Stern (1980), Polaino (1982) o Esteve (1984) muestran como el malestar docente desemboca en: la disminución de la implicación personal, la despersonalización de la enseñanza, la superficialidad en la relación con el alumnado, la rigidez en el proceso de enseñanza, la insatisfacción profesional, la inhibición y las rutinas, pudiendo llegar a dañar la salud física y psicológica del profesorado y provocar absentismo laboral.

Existen ya investigaciones sobre la influencia de las reformas neoliberales en el malestar docente, como por ejemplo las de Cornejo (2006) y Martínez y Preciado (2009). Debido a su importancia a nivel internacional, se destaca la realizada por Ball (2003) sobre la ya mencionada performatividad, tomada como referencia en España para estudios como el de Luengo y Saura (2013).

Se observa que, la introducción de mecanismos de privatización endógena como el gerencialismo y el control por resultados, tiene como consecuencias la incertidumbre y la inestabilidad, convirtiendo a los docentes en seres inseguros que no saben si se hace lo suficiente, lo correcto o lo mejor. Las contradicciones del sistema hacen que exista una ruptura potencial entre los juicios de los profesores sobre lo que es una buena práctica y lo que necesitan sus alumnos, y las exigencias de desempeño que se les imponen, que tiene “el resultado, muy a menudo, de estrés, enfermedad y fracaso” (Ball, 2003: 96).

2.3. La práctica educativa

Dentro de las funciones del profesor, se distinguen dos ámbitos (Díaz et al. (2011). Por un lado, lo que acontece al centro, como puede ser la coordinación docente, la participación en órganos colegiados y de gobierno, la participación en actividades del centro o el desarrollo de los programas docentes incluidos en la Programación General Anual. Por otro, la actividad docente referente al aula, a la cual se refiere este término de práctica educativa.

Se entiende como práctica docente “la labor que lleva a cabo el maestro dentro del aula para producir aprendizaje y que incluye los procesos de enseñanza” (Díaz et al., 2011: 58). Es importante hacer mención de la última parte de tal definición, pues, como explican sus autores, en los documentos normativos se suele separar las expresiones: “práctica docente” y “procesos de enseñanza”. Al igual que para ellos, en esta investigación se concibe el proceso de enseñanza dentro de la práctica docente, donde se incluyen también aspectos como las relaciones con los alumnos y sus familias, el clima del aula o la atención a la diversidad (Díaz et al., 2011).

Los procesos de enseñanza, parte fundamental del presente proyecto, se definen como las acciones desarrolladas por el docente en el aula para producir aprendizaje en el alumnado, concretándose en los contenidos, la metodología y la evaluación (Rivas, 1997; Díaz et al., 2011). Así, se configura un esquema para el mejor entendimiento del concepto de “práctica educativa” dentro de las funciones del profesor (ver FIGURA 1).

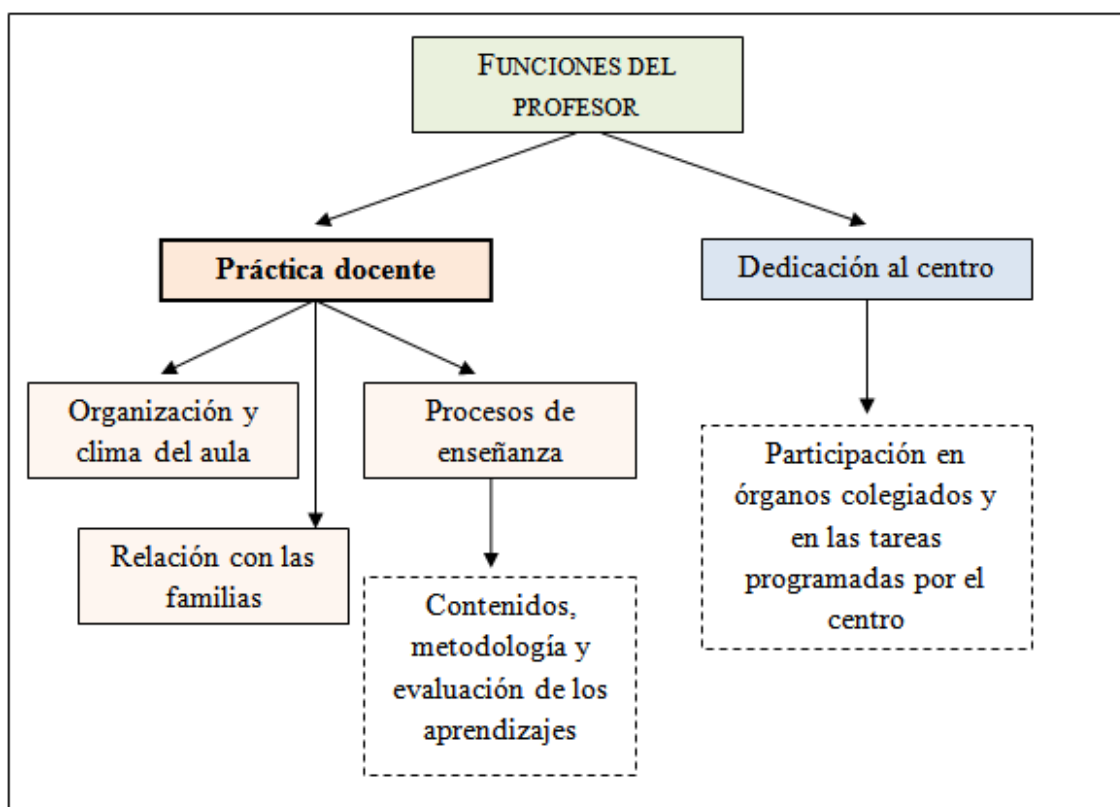


FIGURA 1. La práctica docente dentro de las funciones del profesor (elaboración propia).

Según muestra Rivas (1997), estos procesos de enseñanza están orientados a conseguir unas metas educativas, concretadas a través de la negociación de diferentes agentes con diferentes posiciones, intereses y visiones de la sociedad y la educación, y utilizadas como filtros para la expresión final de los fines y contenidos oficiales (Tyler, 1973). Entran en juego aquí los intereses neoliberales que tiene la privatización endógena, los cuales determinan las metas y, por tanto, influyen sobre este proceso de enseñanza y la práctica docente.

Esta influencia, además de ser explícita por el carácter de la reforma educativa del sistema educativo español, actúa implícitamente con la regulación postburocrática (Bolívar, 2013b) que supone, por ejemplo, la rendición de cuentas. Con la introducción de evaluaciones externas, no sólo queda afectado el bienestar docente, también su metodología, sus contenidos y su evaluación de aprendizajes para conseguir unos resultados favorables en ellas (Bayona, 2013).

“Los sistemas de control formal condicionan el desarrollo del currículo en tanto que resaltan unos determinados aprendizajes, desde este punto de vista, los limitan. En este sentido, parte de lo que sucede en las prácticas educativas cotidianas se hace pensando en estas evaluaciones.” (Monarca, 2012b: 168)

Como muestran Ball y Youdell (2007), la práctica docente queda afectada por estos mecanismos de privatización, aumentando las exigencias del profesorado y sometiénolo a una cadena constante de opiniones, medidas, comparaciones y objetivos. Los profesores caen en la mencionada performatividad debido a la diligencia con que intentan cumplir los nuevos imperativos de la competición y el logro de objetivos, reemplazando sus compromisos humanistas y controlando la pedagogía y los currículos (Ball, 2003; Ball, 2013).

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

- Conocer la influencia de la privatización endógena en el bienestar docente y la práctica educativa de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.

3.2. Objetivos específicos

- Analizar los efectos de los mecanismos de control por resultados en el bienestar de los docentes y su práctica educativa.
- Conocer la influencia de la competitividad creada por la libre elección de centros en el bienestar del profesorado y la práctica docente.
- Señalar los efectos de las reducciones en los presupuestos para los centros públicos en el estado emocional de sus docentes y la práctica educativa.
- Mostrar los sentimientos y actuaciones del profesorado dentro de la cultura performativa.
- Conocer sus demandas del profesorado ante la tendencia neoliberal de la educación.

3.3. Preguntas de la investigación

- ¿Cómo influye la privatización endógena en el bienestar docente y la práctica educativa de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid?
- ¿Cuáles son los efectos del control por resultados en el bienestar y la práctica docente?
- ¿Cómo influye la competitividad creada por la libre elección de centros en la práctica docente? ¿Influye esta competitividad en el bienestar del profesorado?
- ¿Cómo impactan los recortes en estado emocional de los docentes y la práctica educativa?
- ¿Qué sentimientos y actuaciones desarrollan los docentes dentro de una cultura performativa?
- ¿Cuáles son las demandas del profesorado ante la situación que se plantea?

4. Metodología

La presente investigación está orientada a obtener conocimiento básico con el objetivo de comprender en profundidad la influencia del fenómeno de la privatización en la educación pública a través de la descripción objetiva de la realidad desde los significados subjetivos de los docentes. Para ello, es necesario penetrar en el mundo personal de estos profesionales, lo que supone una limitación para la metodología de carácter cuantitativo.

Alejándose de la orientación explicativa, este estudio concibe la realidad educativa de una manera comprensiva, sosteniendo que se construye y viene dada por la aproximación desde la que es contemplada y por los testimonios de los actores implicados. Dentro de esta investigación, la medición rigurosa o la objetividad no son criterios de calidad, pues se entiende que para conocer las visiones y sentimientos del profesorado hace falta acercarse al escenario educativo y analizarlo desde una perspectiva holística. Por tanto, tiene un carácter eminentemente cualitativo.

El método cualitativo elegido para llevar a cabo la investigación es el estudio colectivo de casos. El interés de estos estudios “se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio de varios casos” (Bisquerra, 2009: 314). Aquí, se pretende entender cómo se vive el fenómeno de la privatización desde el punto de vista de los profesores, cómo afecta a su bienestar docente y a sus prácticas educativas dentro del aula, tratando de cumplir los objetivos marcados en el anterior apartado.

Debido a su enfoque ideográfico, que pone énfasis en lo particular e individual, la investigación trabajará con una muestra reducida, pues se parte de la idea de que esto facilitará datos más relevantes y de mayor calidad. Así, se realizará un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando seis centros particularmente relevantes como fuente de información para el objeto de estudio. Dentro de los 343 institutos públicos de Educación Secundaria que hay en la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2014), estos seis centros se escogerán siguiendo los criterios expuestos a continuación:

- (a) Dos centros performativos con un rendimiento académico alto y una creciente tasa de alumnado.
- (b) Dos centros performativos con un rendimiento académico medio y una constante tasa de alumnado.
- (c) Dos centros performativos con un rendimiento académico bajo y una decreciente tasa de alumnado.

Para obtener la información necesaria y lograr los objetivos, se propone la figura del director como persona introductora que avale el proyecto y facilite el acceso al centro. Una vez conseguido el ingreso al escenario, se pasará a realizar la selección de los informantes dentro del claustro de profesores, intentado conseguir un mínimo de diez participantes por centro. Cabe hacer una mención importante: muchos institutos públicos ofrecen enseñanzas como Formación Profesional, pero como participantes de la investigación se contará solamente con los docentes de Educación Secundaria y Bachillerato que, voluntariamente, quieran colaborar en el estudio.

En cuanto a la recogida de esta información, no se han creado ni se utilizarán instrumentos de cuantificación y medición, ya que la intención de la presente investigación dista de esos objetivos. Se hablará entonces de estrategias de recogida de datos, referidas a “procesos interactivos entre investigador e entrevistados” (Bisquerra, 2009: 150), de las que se utilizarán las siguientes:

- (a) Observación participante. Se llevará a cabo por el investigador una combinación entre la observación de campo, permitiendo conocer en primera persona los escenarios y los participantes del estudio, y la participación limitada, necesaria para obtener la aceptación de su presencia y el “rapport” o vínculo de confianza con ellos (McMillan, 2008). Para ello, el investigador actuará encontrando el punto de equilibrio entre el rol de observador total y el de participante total, superando el papel de mero entrevistador y presenciando momentos de la vida cotidiana de los participantes, como reuniones de departamento, juntas de evaluación o

momentos de preparación de clases, pudiendo conocer la cultura del centro y establecer vínculos con los docentes.

- (b) Entrevistas semiestructuradas. Se realiza este tipo de entrevistas más abiertas y flexibles para facilitar que los informantes expresen sus puntos de vista y el investigador pueda profundizar en ellos (Flick, 2012). Dependiendo de las diferentes situaciones, este tipo de entrevista se alterna con otros de tipo más informal o conversacional.

Se llevarán a cabo un mínimo de cuatro entrevistas semiestructuradas a cada informante, que se prepararán en función de cada participante y la situación que le acontece tras la entrada al escenario. La primera, al comenzar el estudio para conocer la cultura y la organización escolar del centro y detectar los mecanismos de privatización endógena que existen en los diferentes escenarios a fin de realizar un primer reconocimiento de forma holística. La segunda, para profundizar en la influencia de estos mecanismos en el bienestar y las prácticas educativas de cada docente, tendrá lugar durante el mes tras el acceso al escenario. La tercera entrevista se realizará durante el primer curso con los mismos fines de la segunda; y la cuarta, durante el segundo curso académico, a fin de conocer si la perspectiva de los docentes ha cambiado con la posible diferente situación de las condiciones de los centros debido a los resultados de las evaluaciones externas o la tasa de alumnos en el nuevo curso, entre otros.

- (c) Grupos de discusión. Se utilizan con el propósito de producir nuevos datos e ideas gracias a la interacción del grupo y conocer la diversidad dentro de éste (Flick, 2012). Se realizará un grupo de discusión por centro estudiado, formado por todos los participantes de cada instituto, y se llevarán a cabo al finalizar el primer curso académico y antes de la retirada total del escenario para recabar posible nueva información de interés.

Para garantizar una información de calidad se utilizarán, además de un cuaderno de campo, medios audiovisuales para registrarla, en este caso, grabaciones de audio. Unido a esto, tal y como se ha explicado en los anteriores párrafos, se realizará una

triangulación de datos y de estrategias que asegura la validez de la presente investigación.

En referencia al análisis de los datos y la elaboración de conclusiones, se recurrirá al análisis cualitativo. Este se define como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan a partir de los datos recogidos con el objetivo de extraer significados relevantes respecto al problema de investigación (Bisquerra, 2009). Dentro del análisis cualitativo se destacan tres momentos clave seguidos en este estudio:

1. La reducción de los datos en unidades de significado o categorías (categorización) para organizar la información, a las que se le asignará un código (codificación). Se ha prefijado gracias a la revisión de la literatura una primera categorización:

Características del centro
(a) Contexto socioeconómico y cultural, (b) tipo de familias, (c) tipo de docentes, (d) tipo de alumnado, (e) gestión del equipo directivo, (f) asignación de tareas, (g) relaciones entre el profesorado, (h) relaciones entre el equipo directivo y el profesorado, (i) documentos del centro, (j) clima y (k) concepción de calidad.
Mecanismos de privatización endógena
(a) Competitividad entre centros, (b) información del centro, (c) publicación de resultados, (d) especialización, (e) incentivos económicos, (f) ratio de alumnos por aula, (e) papel asumido por el director, (f) mecanismos de comparación del profesorado, (g) mecanismos de evaluación del profesorado y (h) mecanismos de motivación del profesorado.
Bienestar docente
(a) Estado emocional, (b) factores de cambio en el bienestar docente y (c) consecuencias del cambio en el bienestar docente.
Práctica educativa
(a) Metodología, (b) contenidos, (c) evaluación, (d) organización del aula, (e) clima del aula y (f) relaciones con las familias.

Es importante destacar que este proceso en su conjunto es abierto y flexible a la introducción de nuevas categorías de análisis generadas tras la continua revisión de la literatura o recogida de información.

2. La interpretación y representación de los datos en gráficas descriptivas, como los mapas conceptuales y perfiles de los docentes, para facilitar una comprensión más profunda de la influencia fenómeno de la privatización, establecer relaciones entre categorías y favorecer el siguiente paso.
3. La elaboración de las conclusiones de la investigación, proporcionando un sentido de entendimiento de lo que se ha observado y analizado en los tres centros en forma de descripciones de las tendencias que sigue el profesorado en los diferentes contextos.

Se utilizará el programa informático ATLAS.ti para facilitar el análisis cualitativo que desembocará en la extracción de una serie de conclusiones y la redacción de un informe final para difundir y dar a conocer los resultados del estudio.

Con todo ello, se espera contribuir a la teoría de la influencia del neoliberalismo en la escuela e identificar efectos negativos de la reforma educativa española, teniendo como fin último la mejora de la educación pública.

5. Actividades y cronograma

Para el desarrollo de la presente investigación se plantea el seguimiento del siguiente plan de trabajo:

1. Revisión y reflexión teórica: identificación del problema, creación de unas cuestiones de la investigación y revisión documental en profundidad.
2. Planificación de la investigación: selección de los seis centros a estudiar, selección de las estrategias y posible redefinición del problema y las cuestiones de la investigación.
3. Acceso a los escenarios y selección de informantes: entrada en los centros, definición del papel del investigador y selección de los participantes.
4. Recogida y procesamiento de la información: utilización de las estrategias de recogida de datos y análisis cualitativo de éstos.
5. Retirada de los escenarios y análisis intenso: finalización de la recogida de información, negociación de la salida de los centros y análisis intenso de la información.
6. Elaboración del informe: redacción y revisión de un informe final del estudio.

La temporalización de este plan de trabajo se especifica en el cronograma de tres cursos divididos en trimestres que se muestra a continuación:

	Curso 2014/2015				Curso 2015/2016				Curso 2017/2018			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
Revisión y reflexión teórica												
Planificación de la investigación												
Acceso y selección												
Recogida y procesamiento												
Retirada y análisis intenso												
Elaboración de informe												

6. Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2001). ¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en educación? *Docencia*, 13, 4-10.
- Andrés, F. (2012). Políticas educativas conservadoras y desigualdades sociales: la crisis como coartada. *Fórum Aragón*, 5, 36-41.
- Andrés, F. (2013). La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales. *Fórum Aragón*, 7, 23-29.
- Avalos, B.; Cavada, P.; Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 235-263.
- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104.
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación pública*. Bruselas: Education International.
- Bayona, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. *Fórum Aragón*, 7, 13-15.
- Bernal, J. L. (2005). Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education. *Journal of Education Policy*, 20(6), 779-792.
- Bernal, J. L. y Lacruz, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 103-131.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2013a). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros? *Fórum Aragón*, 7, 9-12.

- Bolívar, A. (2013b). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En *Actas del VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Carbonell, J (1996). Estado, mercado y escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 20-26.
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2014). *Datos y Cifras de la Educación 2013-2014*. Madrid: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.
- Cornejo, E. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, 15(2), 9-27.
- Cornejo, E. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426,
- Cornejo, E. (2012). Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el chile neoliberal. Tesis Doctoral. Universidad de Chile. Recuperado el 19 de mayo 2014 de: http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cscorenejo_r%20.pdf?sequence=1
- Corvalán, J. y Román, M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasimercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 43-64.
- De Puelles, M. (2005). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24, 229-253.
- Díaz, F.; Blázquez, P. J.; Casse, J. L.; Escudero, J.; Martínez, A. M.; Peña, F. y Sánchez, G. (2011). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Doménech-Betoret, F. (2011). El bienestar psicológico del profesorado: variables implicadas. *Anuari de l'Aggrupació Borrianenca de Cultura*, 22, 27-40.

- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2001). El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 7-30.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gentili, P. (1999). Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 96-101.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- León, G. (2011). Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 177-191.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 133-148.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Luengo, J.; Olmedo, A.; Santa Cruz, E. y Saura, G. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 3-12.
- Maroy, C. (2008) ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1-11.
- Martínez, S. y Preciado, M. L. (2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de académicos universitarios: el burnout como fenómeno emergente. *Psicología y Salud*, 19(2), 197-206.

- Mateos, A. y Penadés, A. (2012). España: crisis y recortes. *Revista de Ciencia Política*, 33(1), 161-183.
- McMillan, J. H. (2008). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(32), 1-24.
- Monarca, H. (2012a). La nueva ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 107-121.
- Monarca, H. (2012b). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, 34(135), 164-176.
- Olmedo, A. (2007). *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la incidencia social en un mercado educativo local*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/OlmedoAntonio.pdf>
- Olmedo, A. (2008). De la Participación Democrática a la Elección de Centro: las Bases del Cuasimercado en la Legislación Educativa Española. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(21). Recuperado el 18 de mayo 2014 de: epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/download/46/172
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1-31.
- Pérez, A. I. y Soto, E. (2011). Luces y Sombras de PISA. *Cultura y Educación*, 23(2), 171-182.
- Pardo, J. C. y García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio*, 20, 39-85.
- Polaino, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 40(157), 17-45.

- Prieto, M. y Villamor, M. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 127-144.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la situación actual*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, A. (2006). Análisis y mejora de la propia enseñanza. *Revista Contexto & Educaçao*, 76, 127-150.
- Rodríguez, P. (2013). ¿Hacia una renovación pedagógica? Reflexiones críticas sobre la LOMCE. *Apuntes de Pedagogía. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, 238, 14-15.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 115-138.
- Stern, W. A. (1980). *Teacher absenteeism at the secondary school level*. Detroit: Universidad Estatal de Míchigan.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Viñao, A. (2012). El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 421, 81-86.