

# La situación del personal y la profesión docente en el mundo

Nelly P. Stromquist

Septiembre 2018





Investigaciones  
Internacional de  
la Educación

# La situación del personal y la profesión docente en el mundo

Nelly P. Stromquist  
Septiembre 2018



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Publicado por la Internacional de la educación  
Septiembre 2018

ISBN 978-92-95109-66-7 (Paperback)  
978-92-95109-67-4 (PDF)

Ilustración de portada e ilustraciones: Thomas Brenner

## Sobre la autor :

### **Nelly P. Stromquist**

es la *H. R. W. Benjamin* Presidenta de Educación Internacional y profesora de política de educación internacional en la Universidad de Maryland, EE. UU. Está especializada en temas relacionados con el cambio social y la resistencia, que examina desde la perspectiva de la sociología crítica. La investigación de la Prof. Stromquist se centra en la dinámica de las políticas y prácticas educativas, las relaciones de género y la justicia social, la alfabetización de adultos y el impacto de la globalización en la educación, particularmente en el profesorado. Es autora de numerosos artículos y varios libros. Su libro más reciente se titula *Mujeres maestras en África: Desafíos y posibilidades* (con Steven Klees y Jing Lin, publicado por Routledge, 2017). Ha sido becaria Fulbright en Brasil y Perú. El Consejo de Investigación de Suecia le otorgó la Cátedra Kerstin Hesselgren en 2012, en virtud de la cual pasó un año en la Universidad de Lund, Suecia. En 2017, fue nombrada miembro de honor en la Sociedad Internacional de Educación Comparada de los Estados Unidos.

## Internacional de la Educación

La Internacional de la Educación representa a organizaciones de docentes y otros trabajadores y trabajadoras de la educación de todo el planeta. Es la mayor federación de sindicatos del mundo, que representa a treinta y dos millones de trabajadores y trabajadoras de la educación en unas cuatrocientas organizaciones en ciento setenta países y territorios de todo el mundo. La Internacional de la Educación agrupa a todos los docentes y demás trabajadores de la educación.

# Inicio

<b>Reconocimiento</b>	<b>3</b>
<b>Preámbulo</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>9</b>
Guía para el lector	10
<b>Qué son los sindicatos de docentes</b>	<b>12</b>
Características de los sindicatos que han respondido a la encuesta	12
<b>La situación y las condiciones laborales del personal docente</b>	<b>15</b>
Estatuto jurídico	15
Estatuto social	16
Condiciones de seguridad que afectan a la enseñanza	18
Condiciones salariales del personal docente	22
Discriminación social	25
Docentes inmigrantes	26
<b>La carrera docente</b>	<b>28</b>
Atracción hacia la profesión docente	28
Abandono docente	31
<b>Las condiciones laborales del personal docente</b>	<b>35</b>
Cualificaciones del personal docente	35
El cambiante estatuto de funcionario público del personal docente	37
Docentes con contratos definidos	39
Docentes a tiempo parcial	40
<b>Profesionalidad docente</b>	<b>42</b>
Desarrollo profesional continuo	44
Condiciones de acceso al desarrollo profesional	45
<b>Rendición de cuentas</b>	<b>49</b>
Rendición de cuentas por parte del personal docente	49
El uso de las evaluaciones docentes	51
<b>La opinión de los medios de comunicación sobre el personal docente y sus sindicatos</b>	<b>53</b>



<b>El apoyo a la educación pública por parte del gobierno</b>	<b>55</b>
<b>Privatización</b>	<b>60</b>
La dimensión de género en la privatización	66
Las clases particulares como expresión de la privatización de la educación	66
<b>Enseñanza superior</b>	<b>68</b>
Protección legal de las instituciones	68
Libertés académiques des professeur(e)s de l'enseignement supérieur	69
Condiciones de enseñanza	71
El aumento del profesorado contingente	72
La privatización en la educación superior	73
<b>Acciones de los sindicatos de docentes</b>	<b>74</b>
Comunicaciones	74
Mejora de las prácticas docentes	76
Libertad de expresión	77
Libertad sindical	78
Libertad de acceso a las escuelas	78
Ámbitos de consulta sindicato/gobierno	79
Negociación colectiva	82
Casos ejemplares de acciones sindicales	84
<b>Normas, derechos y protección internacionales</b>	<b>93</b>
<b>Conclusiones e implicaciones políticas</b>	<b>97</b>
Implicaciones para las acciones sindicales	101
<b>Referencias:</b>	<b>103</b>
<b>Apéndices</b>	<b>109</b>
Apéndice 1	109
Apéndice 2	113

## Liste de tablas

Tabla 1.	Total et proportion de syndicats ayant répondu par nombre membres	13
Tabla 2.	Nivel del impacto de las condiciones financieras y profesionales en la satisfacción docente	21
Tabla 3.	Porcentaje de sindicatos que están de acuerdo sobre las afirmaciones en torno a las condiciones salariales del personal docente	23
Tabla 4.	Prestaciones sociales para el personal docente según la situación profesional	31
Tabla 5.	Cualificaciones mínimas requeridas por nivel y sector educativo	36
Tabla 6.	Employment Conditions of Teachers, Researchers, and Support Staff by Work Status, Percentages	37
Tabla 7.	Nivel de necesidad de apoyo a la profesionalidad docente	43
Tabla 8.	Quality and Relevance of Professional Development for Teachers Across Levels of Education, Percentages	48
Tabla 9.	Usos de las evaluaciones docentes	52
Tabla 10.	Provisión y regulación de la educación pública por niveles de gobierno y educación	55
Tabla 11.	Expansión de la privatización y competitividad a nivel nacional	61
Tabla 12.	Typology of Public and Private Education Providers	62
Tabla 13.	Autonomía y rendición de cuentas en la educación superior	69
Tabla 14.	Acciones del gobierno que amenazan la libertad académica	71
Tabla 15.	Grado de consulta sindical por ámbitos de acción, porcentajes	80
Tableau 16.	Frequency of Union Participation in Collective Agreements with Government	82
Tabla 17.	Ámbitos de negociación entre los sindicatos y el gobierno	83

## Liste des figures

Figura 1.	Porcentajes de afiliación sindical por nivel y sector educativo	14
Figura 2.	Estatuto social del personal docente comparado con otros profesionales	15
Figura 3.	Estatuto social del personal docente comparado con otros profesionales	16
Figura 4.	El estatuto social en la enseñanza según el nivel y el sector educativo	17
Figura 5.	La percepción del estatuto del personal docente de las zonas rurales en comparación con el personal docente de las zonas urbanas	17
Figura 6.	Cambios percibidos en el estatuto social del personal docente en los últimos cinco años	18
Figura 7.	Razones para sentirse inseguro/a en el lugar de trabajo	19



Figura 8.	Cambios en las condiciones laborales del personal docente en los últimos cinco años	22
Figura 10.	Motivos de discriminación social del personal docente	25
Figura 11.	Magnitud percibida de la falta de docentes	29
Figura 12.	Más candidatos que puestos vacantes en la enseñanza	29
Figura 13.	El atractivo de la docencia para la juventud	30
Figura 15.	Porcentaje de docentes con contratos temporales en los últimos cinco años, por nivel y sector educativo	38
Figura 16.	Estabilidad en las condiciones de trabajo en los últimos cinco años	39
Figura 17.	Grado de autonomía pedagógica del personal docente de la escuela pública	42
Figura 18.	Participación docente en varios tipos de desarrollo profesional continuo	44
Figura 19.	Fuentes de pago del desarrollo profesional según el nivel de apoyo financiero	46
Figura 20.	Las actividades de desarrollo profesional preferidas del personal docente	46
Figura 21.	Prácticas de rendición de cuentas del personal docente	49
Figura 22.	La percepción de los docentes en los medios de comunicación	53
Figura 23.	La visión de los sindicatos de docentes en los medios de comunicación	54
Figura 24.	Grado de apoyo por parte del gobierno por nivel educativo	56
Figura 25.	La existencia de regulaciones gubernamentales sobre el salario del personal docente de las escuelas privadas	65
Figura 26.	La existencia de regulaciones sobre las cualificaciones del personal docente de las escuelas privadas	65
Figura 27.	Frecuencia de las violaciones de la libertad académica	70
Figura 28.	Métodos de acceso a la información sindical por parte del personal docente	75
Figura 29.	Métodos de comunicación utilizados por los sindicatos de docentes	75
Figura 30.	Métodos de comunicación utilizados por los sindicatos de docentes para las actividades sindicales	76
Figura 31.	La libertad de expresión del personal docente para enseñar sin interferencias	77
Figura 32.	Tipos de relación entre el sindicato de docentes y el gobierno en los últimos cinco años.	79
Figura 33.	Modificaciones o anulaciones por parte del gobierno de los convenios colectivos en los últimos cinco años	84
Figura 34.	Conocimiento por parte de los sindicatos de la Recomendación de la OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1996).	93
Figura 35.	Conocimiento por parte de los sindicatos de las Recomendaciones de la UNESCO relativas a la situación del personal docente de la enseñanza superior	95

# Reconocimiento

---

Reconozco con gratitud los comentarios y sugerencias hechos por el Prof. Ulf Fredriksson (Universidad de Estocolmo), Nora Fyles (UNGEI), Vasileios Symeonidis y los miembros del personal de la IE Martin Henry, Dennis Sinyolo, Jim Baker, Angelo Gavrielatos, Dominique Marlet y Madeleine Kennedy -Macfoy. Sus observaciones reflexivas, en particular las de M. Henry, contribuyeron a mejorar el informe en gran medida. Varios miembros de los sindicatos afiliados a la IE y un académico realizaron contribuciones adicionales a este informe: Yamile Socolovsky (Recuadro A), Sylvain Marois (Recuadro B), Jens Vraa-Jensen (Recuadro C), Anand Singh (Recuadro D), Howard Stevenson (Caja E) y Stig G. Lind (Caja F). Sus ensayos proporcionaron valiosos ejemplos de activismo sindical. En el aspecto técnico, las contribuciones adicionales fueron las siguientes: En la IE, Jennifer Ulrick, Hannah Warren y Abigail Mokra ayudaron a perfeccionar el cuestionario y tabular las respuestas, mientras que Frederik Destree presentó el formato y Duncan Smith realizó una edición final. En la Universidad de Maryland, el estudiante de doctorado Brendan DeCoster produjo las tablas y figuras del informe. El diseñador Thomas Brenner contribuyó con las ilustraciones.

Nelly P. Stromquist  
Augustus 2018



# Preámbulo

El panorama es duro; el reto, urgente. Nos enfrentamos a una situación de escasez mundial de docentes de calidad y, al mismo tiempo, los docentes soportan hoy en día mayores cargas de trabajo, altos niveles de estrés y condiciones laborales precarias.

En este contexto, La condición global de los docentes y de la profesión docente se convierte en una lectura esencial, dado que no solo describe y cuantifica los retos a los que se enfrentan los docentes en todo el mundo sino que, además, traza una ruta hacia un futuro más sostenible. Este informe mundial pionero se hace eco de docentes de todos los niveles educativos desde la primera infancia hasta la educación primaria y secundaria, pasando por la educación técnica y profesional, y la universidad.

La investigación que hemos llevado a cabo en la Internacional de la Educación revela que, en demasiadas partes del mundo, cada vez más docentes trabajan en condiciones precarias y carentes de calidad, el número de contratos a tiempo parcial va en aumento y se reduce drásticamente el respeto y apoyo que se brindan a una de las profesiones más importantes del mundo.

Demasiados docentes reciben salarios insuficientes, incoherentes con su nivel de cualificación y experiencia. En el 79% de los países encuestados, los sueldos de los docentes son inferiores a los de otras profesiones con cualificaciones similares y menos del 17% de los trabajadores del sector de la educación técnica y profesional y los docentes de educación para la primera infancia consideran que perciben un salario adecuado. Por otra parte, un 15% ha sufrido retrasos en los pagos salariales, sobre todo en América Latina, y un 79% de los docentes de África afirma tener que desplazarse a una distancia larga para cobrar su sueldo.

Los docentes de todo el mundo también se enfrentan a la escasez de materiales para enseñar, instalaciones lectivas de mala calidad y un aumento en la violencia dentro del entorno laboral. Según nuestro estudio, el agotamiento de estos profesores también se está convirtiendo en un problema incipiente y perenne.

Todos estos factores agravan el problema creciente de la cantidad de docentes disponibles precisamente en un momento en el que la demanda en todos los sectores está creciendo progresivamente.

La precarización del docente como profesional respetado, en cuanto a remuneración económica y estatus, va de la mano de la tendencia a limitar sus derechos de organización y acción colectiva, y supone un intento velado de reemplazar a los profesionales de la docencia por una colección aislada y prescindible de autómatas baratos y obedientes.

Los sindicatos de docentes desempeñan una labor fundamental a la hora de cortar de raíz el aumento en los abandonos de la carrera docente y el estado de agotamiento de quienes la ejercen. También resultan fundamentales para luchar por un salario digno y para inspirar a una nueva generación a adoptar la profesión de la que surgen todas las demás.

Su implicación, no obstante, ha de ser proactiva. La mayoría de los gobiernos no están consultando a los docentes y a sus representantes sindicales cuando toman decisiones relacionadas con políticas y financiación educativas. Por el contrario, les están imponiendo medidas, como las pruebas en las que el alumnado pone mucho en juego, que minan la creatividad y la fuerza innovadora de su profesión. La responsabilidad no debe recaer exclusivamente en una de las partes.

Las organizaciones que representan a los docentes también deben implicarse en el desarrollo de recursos y del currículum, así como en la puesta en marcha de una infraestructura de aprendizaje y desarrollo profesional continuo para garantizar el acceso de todos los docentes a un aprendizaje profesional de calidad y gratuito durante toda su carrera.

Con respecto a la responsabilidad, este informe apunta de lleno a la necesidad de que los gobiernos acepten que son responsables de proporcionar una educación de calidad a través del empoderamiento y el apoyo a los docentes para que mejoren su ejercicio profesional y su profesionalidad.

Por último, el aumento imparable de la educación privada sigue desvirtuando el principio básico del derecho a una educación gratuita con un acceso equitativo para todos. Este fenómeno continúa generando mayores desigualdades sociales y desvía fondos del sector público hacia los bolsillos de inversores privados.

Esta tendencia a externalizar los servicios públicos más básicos va en contra de las declaraciones de los gobiernos, que dicen mejorar de este modo la provisión de la educación, y sienta las bases de la desigualdad y los privilegios. Como afirmó Nelson Mandela: “No existe muestra más reveladora del alma de una sociedad que su forma de tratar a los niños”.

Este hecho es palpable también en la manera en que la sociedad trata a sus docentes.

Las implicaciones en cuanto a políticas de la parte final de este informe aportan una recomendación clara a los gobiernos sobre qué deben hacer si quieren cumplir sus compromisos relacionados con una educación de calidad y garantizar que los estudiantes cuenten con los docentes formados, cualificados y empoderados que se merecen.

No hay tiempo que perder.

David Edwards

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'D. Edwards', written in a cursive style.

Secretario general,  
Internacional de la Educación



# Introducción



Las escuelas y demás instituciones educativas son centrales en nuestras vidas. En la sociedad actual todos debemos tener acceso imperativamente a una educación formal, y la mayoría de los niños y jóvenes pasan muchos años en las escuelas. Para los adultos que trabajan en ellas, las escuelas son mucho más que un lugar de trabajo. Las escuelas son lugares esenciales para dibujar los horizontes mentales de las nuevas generaciones, para transmitir conocimientos amplios y profundos, para fomentar valores que construyen sociedades sanas y estables, para promover la solidaridad y prevenir la rivalidad y el odio. Por tanto, el personal docente tiene una responsabilidad enorme en su práctica diaria.

Los docentes a menudo gozan del respeto de muchos de sus estudiantes, así como de los padres y madres y de las comunidades. Los docentes son profesionales que en su amplia mayoría reconocen y aprecian su labor. Sin embargo, sus condiciones de trabajo y remuneración no suelen ir al compás del afecto que generan en la sociedad. Cuando ejercen su derecho a crear y afiliarse a sindicatos, adquieren el poder colectivo para defender sus intereses y su profesión. Cuando se enfrentan a condiciones difíciles como grupo, su acción colectiva les permite tener un impacto mayor que a través de acciones individuales. La acción colectiva sobre todo ayuda al personal docente a no abandonar la profesión y a mejorar su bienestar y sus aptitudes durante el ejercicio de su profesión.

El personal docente ha desarrollado una determinación colectiva que no suele observarse en otros sindicatos de trabajadores y profesionales. En 1993, unió sus esfuerzos para crear el sindicato de profesionales más grande del mundo, la Internacional de la Educación (IE). Hoy, la IE cuenta con 32,5 millones de miembros procedentes de 401 organizaciones afiliadas activas en 174 países y territorios, y trabaja con el apoyo de una secretaría en Bruselas y cinco oficinas

regionales. En su Documento de política educativa: «Una educación de calidad para construir el mañana» (IE, 2011), la IE sostiene que «la profesión debe contar con un conjunto de normas, una ética, y condiciones y derechos profesionales», y promueve una educación de calidad que «proporcione a las personas el conocimiento, las habilidades y destrezas fundamentales para conceptualizar, cuestionar y resolver los problemas que se producen tanto a escala local como mundial».

Para poder dar cuenta de forma completa y actualizada de la situación y las condiciones del personal docente en el mundo, cada tres años la IE lleva a cabo una encuesta exhaustiva que incluye aproximadamente 100 preguntas sobre múltiples dimensiones de la vida profesional y organizativa del personal docente en todos los niveles educativos. Por tanto, este estudio trata los aspectos más importantes vinculados a la profesión y a los sindicatos de docentes. En primer lugar, documenta la situación y las condiciones de los profesionales de la enseñanza en todos los niveles educativos, y proporciona información sobre su carrera docente, sus condiciones de trabajo, su profesionalidad y su rendición de cuentas. Asimismo, analiza cuestiones relacionadas con el apoyo a la educación pública por parte del gobierno, y la cuestión de la privatización. La educación superior se aborda en un apartado diferente, dadas las diferencias en la dinámica que caracterizan a este sector. El documento analiza las acciones de los sindicatos de docentes, describe formas de comunicación entre los sindicatos y sus membresías y estrategias que los sindicatos utilizan para movilizar y para influir en las políticas educativas. A continuación, se habla de normas y protecciones internacionales de las instituciones educativas y el personal docente. Por último, el estudio finaliza con algunas conclusiones e implicaciones políticas para una intervención en varios niveles.

El estudio también pretende contribuir a las deliberaciones del Comité de Expertos de la OIT/UNESCO sobre la Aplicación de las Recomendaciones sobre el Personal Docente (CEART), que se reúne cada tres años para supervisar la situación y las condiciones del personal y la profesión docente.

## Guía para el lector

Este estudio está basado principalmente en la perspectiva, la experiencia y la visión de líderes sindicales de la educación y de organizaciones de profesionales afiliadas a la IE. Los datos se han tomado de una encuesta realizada a las 401 afiliadas entre septiembre y noviembre de 2017. Un total de 114 sindicatos (un 28 %) respondió a la encuesta, si bien participaron los sindicatos más grandes. De los 114 sindicatos que respondieron a la encuesta, 78 enviaron respuestas completas y 36 enviaron respuestas parciales. También se proporcionaron datos cualitativos.

El estudio se basa principalmente en las respuestas a las preguntas de elección múltiple, pero también en preguntas abiertas (un 18% de las preguntas), donde los encuestados podían plasmar libremente sus opiniones.<sup>1</sup> En algunos casos, este informe se complementa con

<sup>1</sup> Excepto algunas modificaciones, el instrumento de encuesta es el mismo que el que se utilizó en la anterior encuesta trienal a los sindicatos de la IE (realizada en 2014). El instrumento original se elaboró tomando como base las condiciones y los

estudios recientes (principalmente estudios de investigación e informes institucionales) sobre los temas tratados con vistas a enmarcar las respuestas de los sindicatos en contextos más amplios y para mostrar ejemplos a favor o en contra sobre dichos temas. *Salvo que se indique lo contrario, toda la información contenida en este estudio procede de la encuesta realizada por la IE en 2017.*

La visión general de la situación del personal docente se presenta con un cierto grado de modestia, ya que las respuestas de la encuesta abarcan un pequeño porcentaje de todos los sindicatos de docentes de la IE y algunas regiones están mucho más representadas que otras. En general, se han recibido menos respuestas de los sindicatos más pequeños. Por otro lado, cabe recordar que los sindicatos representan unas membresías muy distintas en número, por lo que la respuesta de un sindicato de docentes podría describir la realidad de decenas y centenares de miles de miembros, no solo de un pequeño colectivo. No obstante, el promedio internacional de respuestas sí refleja patrones predominantes en el mundo y, como tal, constituye una base interesante para entender y reflexionar sobre la situación del personal docente.

---

derechos institucionales e individuales del personal docente incluidos en la Recomendación sobre la situación del personal docente de la OIT/UNESCO (1966) y en el marco teórico propuesto por la Profesora Linda Hargreaves, de la Universidad de Cambridge (para más detalles, consultar Symeonidis, 2015).



# Qué son los sindicatos de docentes

Los sindicatos de docentes son instituciones muy diversas. Su estructura depende en gran medida de su trayectoria histórica, el tamaño de su membresía y el contexto nacional en el que operan. Pueden representar tanto a uno como a varios de los cinco niveles educativos: educación de la primera infancia (EPI), educación primaria, educación secundaria, educación y formación técnica y profesional (EFTP) y educación superior. Representan principalmente al personal docente (docentes, entrenadores, personal académico/profesores de universidad), pero también representan al personal de apoyo educativo (PAE) —una amplia categoría que incluye al personal docente auxiliar, personal de enfermería de la escuela, profesionales de psicología, tesoreros, conductores de autobús, entre otros. En los datos de la encuesta de la IE, hacemos referencia al PAE como «sector». Por último, la IE no solo cuenta entre sus afiliados con sindicatos de docentes, sino también otras organizaciones profesionales relacionadas. Con vistas a simplificar los conceptos, al hablar de sindicatos de docentes nos referimos tanto a los sindicatos de docentes como a las organizaciones profesionales.

Al presentar la situación del personal docente en el mundo, somos plenamente conscientes de la gran diversidad que dejaríamos al margen si nos refiriésemos al promedio internacional, ya que este promedio no tendría en cuenta las grandes diferencias entre países en términos de condiciones económicas, territorio geográfico, tamaño de la población, entre otros factores (p.ej. India comparado con Nepal o Brasil comparado con Japón). Por ese motivo, en algunos casos del análisis que mostramos a continuación, presentamos tanto los promedios desglosados por región geográfica como los datos de los sindicatos en países específicos.

## Características de los sindicatos que han respondido a la encuesta

### Perfil de las personas encuestadas.

La gran mayoría de las personas que participaron en la encuesta eran dirigentes sindicales en altos cargos, como secretarios generales, secretarios generales adjuntos, presidentes o presidentes del consejo, tanto hombres como mujeres. Un porcentaje significativo estaba compuesto por personas en cargos medios, como directores de relaciones internacionales y responsables de comunicación, consultores principales e investigadores. Dada la importancia de los cargos que ocupan las personas encuestadas, puede considerarse que sus respuestas reflejan un perfecto entendimiento del contexto y las situaciones de los sistemas educativos de sus países. Siendo así, podemos suponer que sus respuestas tienen un alto nivel de fiabilidad y validez, dos elementos claves a la hora de evaluar la calidad de los datos.

Tal como hemos indicado anteriormente, este informe incluye las respuestas de sindicatos de la educación activos en seis sectores educativos: educación de la primera

infancia (EPI), educación primaria, educación secundaria (de primer y segundo ciclo), educación y formación técnica y profesional (EFTP), educación superior y personal de apoyo educativo (PAE). La mayoría de los sindicatos representan a múltiples colectividades, siendo la enseñanza primaria y secundaria los sectores más sindicados. Los 114 sindicatos encuestados representaban un amplio abanico de membresías: desde solo 100 miembros (Hungría) hasta cerca de 4,2 millones (Rusia) (consultar el Apéndice 1 para ver un desglose de los sindicatos encuestados por región), debajo se indican las distribuciones específicas.

**Tabla 1. Total et proportion de syndicats ayant répondu par nombre membres**

	<i>Moins de 10 000 membres</i>	<i>de 10 001 à 50 000 membres</i>	<i>de 50 001 à 300 000 membres</i>	<i>de 300 001 à 1 000 000 membres</i>	<i>de 1 000 001 à 3 000 000 membres</i>	<i>Total des syndicats ayant répondu</i>
Nombre de syndicats	28	24	20	1	3	<b>114</b>
Pourcentage	37	32	26	1	4	<b>100 %</b>

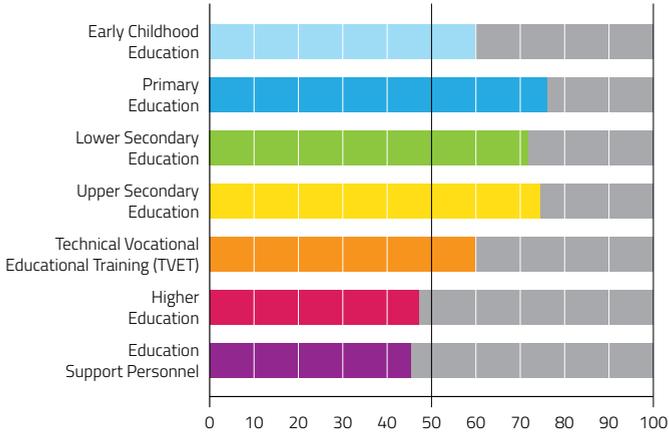
Cabe destacar que los sindicatos de docentes siguen atrayendo a una gran parte de los empleados de los distintos niveles educativos y personal administrativo. Muchos de los sindicatos afiliados a la IE representan varios niveles educativos. La representación media por sector en la encuesta fue la siguiente: educación primaria un 76 %, educación secundaria de segundo ciclo un 74 %, educación secundaria de primer ciclo un 72 %, EPI y EFTP un 60 % en ambos casos, y educación superior un 47 %. Estos porcentajes indican el potencial de una voz firme por parte de muchas afiliadas a la IE.

El grado de sindicación del personal docente varía en gran medida entre los países, desde un 100 % en México, hasta un 82 % en Pakistán, un 62 % en Kenia y un 17 % en la República de Corea. No es ninguna sorpresa que los sindicatos tiendan a incluir un mayor número de docentes permanentes (alrededor del 65 %)<sup>2</sup> que de docentes con contratos de duración determinada (un 35 %). No se ha observado ninguna diferencia en este patrón por sector ni sexo de los empleados sindicados. De la misma manera, la mayoría de los miembros sindicados (una media del 53 %) trabaja a tiempo completo, mientras que el 43 % trabaja a tiempo parcial. Los porcentajes de sindicación por tiempo completo y tiempo parcial parecen ser similares en todos los sectores educativos y sexo de la membresía. Varios estudios sobre sindicación en todo el mundo han identificado una tendencia hacia mayores niveles de sindicación tanto entre los trabajadores permanentes como entre los trabajadores a tiempo completo. Esta tendencia probablemente refleje la percepción de los miembros permanentes de que hay una mayor participación en la institución y una mayor posibilidad de captación sindical si los trabajadores se encuentran en sus puestos de trabajo durante todo el

2 El personal permanente puede trabajar a tiempo completo o a tiempo parcial

día. Por otro lado, la encuesta indica que en algunas situaciones los trabajadores con una situación laboral inestable pueden dudar sobre afiliarse a un sindicato por temor a ser discriminados e incluso a perder su trabajo.

**Figura 1. Porcentajes de afiliación sindical por nivel y sector educativo**



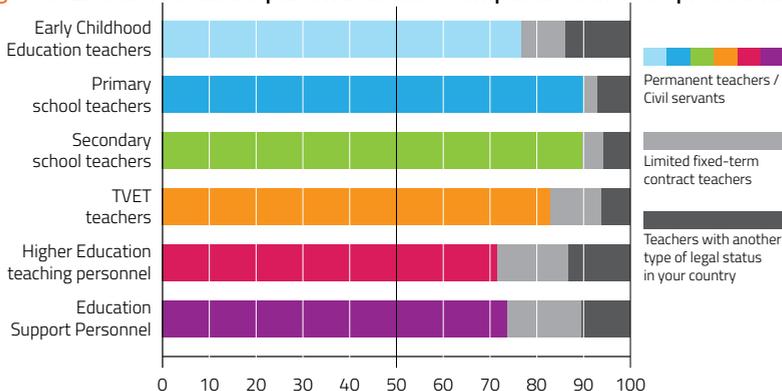
# La situación y las condiciones laborales del personal docente

Es conveniente analizar la situación y las condiciones laborales del personal docente en un marco analítico que reconozca el abanico de factores que les afectan, como la situación jurídica y social de la profesión docente, el atractivo de la profesión, la satisfacción profesional del personal docente, sus condiciones salariales y los niveles de rotación y absentismo. A continuación tratamos todas estas cuestiones.

## Estatuto jurídico

El estatuto jurídico de la mayoría de los docentes del mundo es la de funcionarios público, y representan un promedio de un 82 % en todos los niveles educativos. El personal docente con el estatuto de funcionario público predomina en primaria con un 90 %; el porcentaje desciende en la secundaria con un 83 %, la EFTP con un 83 % y en la EPI con un 77 %. Una cifra considerable de docentes trabaja con contratos de duración definida, particularmente el personal de la educación superior, con un 15 % y la EFTP, con un 11 %. Tanto en la EPI como en la educación superior, alrededor del 14 % de los docentes también trabaja «bajo otro tipo de estatuto jurídico», que generalmente hace referencia a los nombramientos de corta duración. Japón es uno de los pocos países del mundo donde la mayoría de los docentes, un 96 % (primaria, secundaria y educación especial), trabaja a tiempo completo y sobre una base estable (JTU, 2018). En muchos países, en la educación superior se contrata al profesorado de forma eventual o temporal con poca anticipación y por horas, una situación laboral cada vez más reconocida como injusta e incluso abusiva (véase el apartado sobre la Educación Superior de este informe).

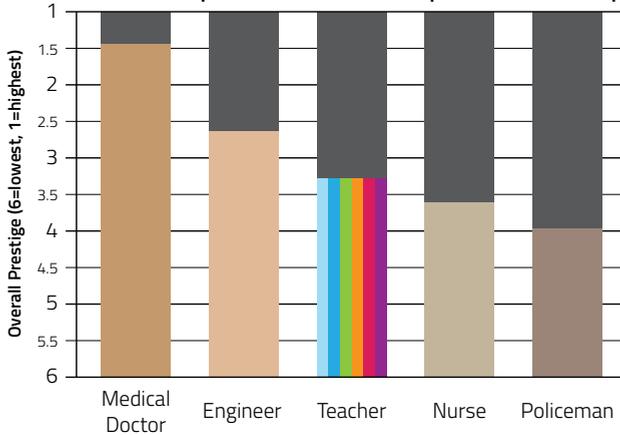
**Figura 2. Estatuto social del personal docente comparado con otros profesionales**



## Estatuto social

Para analizar en qué medida el personal docente es respetado en sus sociedades, se pidió a los sindicatos que clasificasen cinco profesiones según la percepción que tenían de su estatuto social: ingeniero, médico, enfermero, policía y maestro. Con diferencia, ser médico fue identificada como la profesión más respetada seguida, a una distancia considerable, de la de ingeniero. El tercer lugar lo ocupó la profesión de maestro, seguida de cerca por la de enfermero. La profesión identificada como menos respetada de las cinco fue la de policía. Esta clasificación parece reflejar el respeto que mostramos por los profesionales con niveles altos de educación formal y la percepción que tenemos de su capacidad de influir en nuestro bienestar a través de sus acciones.

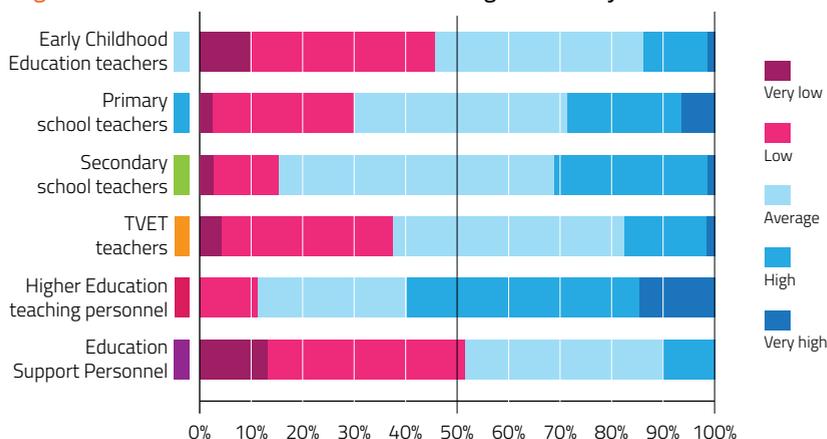
**Figura 3. Estatuto social del personal docente comparado con otros profesionales**



En los países de fuera de la Unión Europea o Norteamérica (como Canadá y Estados Unidos), la enseñanza es la profesión más respetada. Según los resultados del estudio de la IE, solo algunos países del resto del mundo identificaron la enseñanza como la profesión más respetada de la lista. En África fueron Costa de Marfil, Lesoto y Kenia. En Asia/Pacífico fueron Sri Lanka y Corea. Y en América Latina solamente Argentina.

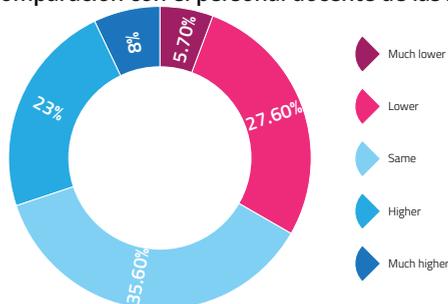
En lo que respecta al estatuto dentro de la profesión docente, la mayoría de los dirigentes sindicales consideran que se otorga un estatuto más alto al personal docente universitario. Un 60 % de los encuestados indicaron que el prestigio de los profesores de universidad es alto o muy alto. También goza de un prestigio alto el personal docente de secundaria. Un 31 % de los encuestados indicaron que estos docentes gozan de un prestigio alto o muy alto. A pesar del papel tan fundamental que desempeñan en el desarrollo de las capacidades cognitivas de los niños, de sus hábitos de estudio y su identificación con el sistema escolar (además del desarrollo social y emocional de los niños), el personal de primaria goza de un estatuto mucho inferior que el personal de secundaria o universidad.

**Figura 4. El estatus social en la enseñanza según el nivel y el sector educativo**



De acuerdo con un estudio basado en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de 2006 (una evaluación que se centra en los estudiantes de 15 años de edad en numerosos países), si bien el 50 % de los estudiantes que habían participado en la prueba esperaba ejercer una actividad profesional en el futuro, solo el 10 % estaba interesado en convertirse en profesor/a. Según el estudio, existe una asociación positiva entre desear ser maestro/a y la esperanza de un salario decente. Sin embargo, esta asociación variaba y era estadísticamente significativa y más importante en el grupo de estudiantes con resultados entre bajos y medios en matemáticas pero no significativa en el grupo de estudiantes con altos resultados en matemáticas (Han, Borgonovi, & Guerriero, 2018; consultar también Han, 2018). También se pidió a los sindicatos que comparasen el estatus del personal docente de las zonas rurales con la del personal docente de las zonas urbanas. En este caso, la distribución entre los tres niveles (estatus bajo, alto e igual) es aproximadamente la misma, de modo que los sindicatos encuestados consideran que ambos profesionales tienen un estatus similar. El hecho de que los sindicatos consideren que el personal docente de las zonas rurales y urbanas tiene un estatus similar es una señal positiva de que el estatus docente no se ve afectado por trabajar en zonas lejanas o más rurales del país. De hecho, podría significar que algunos padres o autoridades educativas consideran que la contribución de los docentes de las zonas rurales tiene un gran valor.

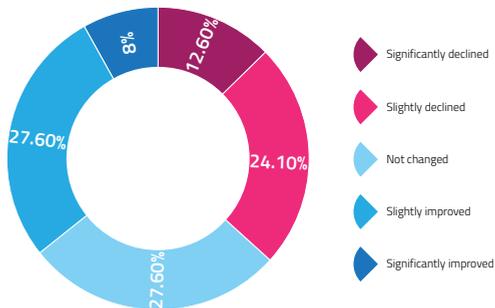
**Figura 5. La percepción del estatus del personal docente de las zonas rurales en comparación con el personal docente de las zonas urbanas**



Si bien los datos recopilados muestran similitudes en el estatuto otorgado al personal docente de zonas urbanas y rurales, en varios países no es así. El personal docente de las zonas rurales suele gozar de un estatuto más bajo que el personal docente de zonas urbanas en Sri Lanka, Perú, Brasil, Chile, Panamá, Reino Unido, Chipre y varias antiguas repúblicas socialistas (Rumanía, Hungría y Estonia). Dado que estos países incluyen niveles de vida rural tanto altos como bajos, no queda claro por qué el personal docente al que se le asigna las zonas rurales goza de un estatuto inferior, aunque un factor puede ser la tendencia a enviar a las zonas rurales a los docentes sin formación y sin experiencia que están al inicio de sus carreras.

En los últimos cinco años, el estatuto de la profesión docente en su conjunto ha sufrido un ligero cambio. La distribución de las categorías de estatutos indica que el 28 % de los sindicatos de la IE encuestados considera que el estatuto no ha cambiado y un porcentaje similar señala que se ha producido una ligera mejora o un ligero empeoramiento. No obstante, un porcentaje ligeramente más elevado de sindicatos considera que se ha producido un empeoramiento significativo (un 13 %) en el estatuto de la profesión docente en comparación con otros sindicatos (un 8 %) que considera que se ha producido una mejora significativa. La referencia a un empeoramiento significativo en la profesión docente toma mayor significado al compararla con la opinión que tienen los encuestados sobre su imagen en los medios de comunicación, ya que estos últimos podrían presentar una imagen positiva o negativa del personal docente en general o de los sindicatos de la educación en particular (ver a continuación). Los medios de comunicación actuales, dada su gran alcance y omnipresencia en la vida diaria, desempeñan un papel muy importante a la hora de moldear las percepciones de la sociedad en lo que respecta a eventos, grupos y personas.

**Figura 6. Cambios percibidos en el estatuto social del personal docente en los últimos cinco años**



## Condiciones de seguridad que afectan a la enseñanza

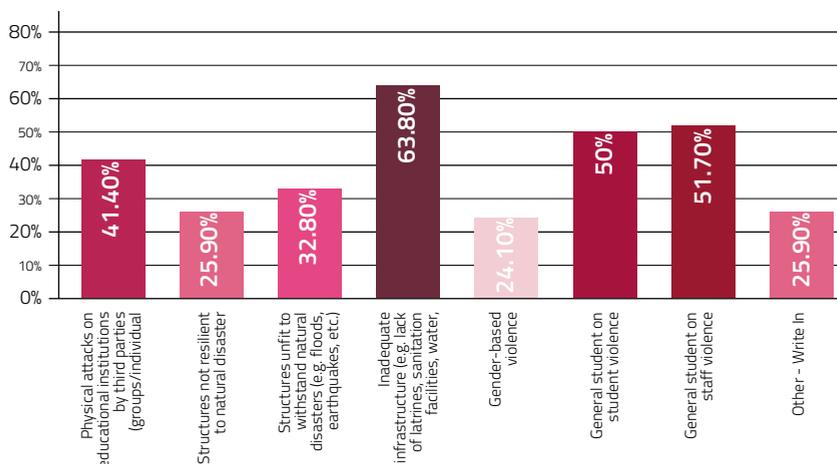
Según los sindicatos, el personal docente experimenta ciertas condiciones que convierten a las escuelas donde trabajan en lugares inseguros. Como principal fuente de peligro —una experiencia diaria considerada especialmente insegura para las mujeres— se mencionó la falta de acceso a una infraestructura adecuada, como alojamiento, retretes, acceso al agua u otros servicios relacionados (según un 64 % de los sindicatos). Esta situación crea inseguridad porque muchas mujeres docentes (y estudiantes) en estas condiciones se ven obligadas a andar distancias importantes para encontrar estos servicios esenciales (Stromquist, Klees, &

Lin, 2017, han documentado los casos de Togo, Tanzania y Uganda; y Stromquist, Lin, Klees, Corneilse, Choti, & Haugen, 2013, han documentado el caso de Liberia).

Una segunda situación insegura es la incidencia de la violencia dentro del aula o en la escuela entre estudiantes o por parte de los estudiantes contra el personal docente (una situación señalada por un 50 % de los sindicatos). El 41 % de los encuestados señaló agresiones físicas por parte de terceros (p.ej. grupos o personas ajenos a las escuelas). Y una cuarta situación preocupante está relacionada con las estructuras escolares vulnerables que probablemente no soportarían desastres naturales como inundaciones y terremotos (identificada por el 33 % de los sindicatos encuestados). México, el segundo país industrializado de América Latina (después de Brasil), señaló que el personal docente suele enfrentarse a condiciones infraestructurales lamentables en las escuelas de las zonas rurales y en las escuelas donde se enseña a poblaciones indígenas. El nivel de inversión pública en la educación de México está establecido en la Constitución. Debería ser un 7 %, pero según datos de la UNESCO, en 2014 se invirtió un 5,3 %.

Una encuesta a gran escala realizada por el sindicato japonés JTU en 2018 para analizar los derechos de salud reproductiva, concluyó que un 41 % de las mujeres docentes consideraban que su entorno laboral afectaba negativamente a sus experiencias con el embarazo y el parto, mientras que un 20 % de las embarazadas dijeron sufrir «trastornos durante el embarazo» (definidas como náuseas por las mañanas, amenazas de aborto, amenazas de parto prematuro, inflamación y tensión alta). Este alto porcentaje de trastornos durante el embarazo sugieren que las mujeres docentes de Japón trabajan en entornos muy estresantes. El JTU también advirtió de un estrés excesivo entre el personal docente debido a cargas de trabajo desmesuradas, incluidos el trabajo «voluntario» en casa y las actividades extraescolares.

**Figura 7. Razones para sentirse inseguro/a en el lugar de trabajo**



Las agresiones físicas en la escuela por parte de grupos o personas ajenas a la institución (terceros) son un fenómeno común en muchas partes del mundo. Así lo indicó más de la mitad



de los sindicatos de Asia/Pacífico, un tercio de los países africanos, y Perú y Brasil en América Latina. Un número extraordinario de sindicatos de docentes europeos —situados en Rusia, Montenegro, Francia, Grecia y Rumanía— señalaron que sus miembros se sienten inseguros debido a las agresiones por parte de terceros. La falta de retretes, instalaciones sanitarias adecuadas y agua son factores que indicaron tanto los sindicatos de países industrializados como en desarrollo. Entre los países industrializados que señalaron este problema se encuentran Bélgica, Chipre, Rusia, Rumanía y Hungría. Si bien ningún país de la Unión Europea indicó la violencia de género como una preocupación relacionada con la seguridad en la escuela, en otros países sí se indicó como un problema. Entre ellos se incluye Canadá, Níger, la República Democrática del Congo, Kenia, Zambia, Argentina, Perú, Panamá, India, Afganistán y Malasia. Este patrón indica que, salvo en Canadá, la violencia de género es un problema de mayor prevalencia en los países menos industrializados.

En lo que respecta a las condiciones de seguridad para el personal docente y la provisión de escuelas en las que se respete a las niñas, se estima que en India, que representa la mayor población del mundo, solo un 53 % de las escuelas tienen aseos para las niñas y que un 26 % no tiene acceso a agua potable (Kamat, Spreen, & Jonnalgadda, 2016). El impacto de la falta de aseos no debe subestimarse, ya que tienen una gran importancia para las adolescentes. Si bien la mayoría de las observaciones que se hacen sobre la falta de aseos suelen referirse a las niñas, las docentes mujeres también los necesitan. Un estudio sobre el personal docente en el África subsahariana concluyó que, a la hora de la comida, las docentes suelen ir en busca de un aseo en las casas cercanas y que, en función de la proximidad de estas casas a la escuela, algunas ya no vuelven por la tarde (Stromquist et al., 2017), contribuyendo así al absentismo docente.

## **Satisfacción en el trabajo**

Es fundamental entender los factores que tienen un alto impacto en la satisfacción del personal docente, dado que la decisión de abandonar la profesión está relacionada con niveles bajos de satisfacción. Las respuestas a esta pregunta de la encuesta se repartieron en

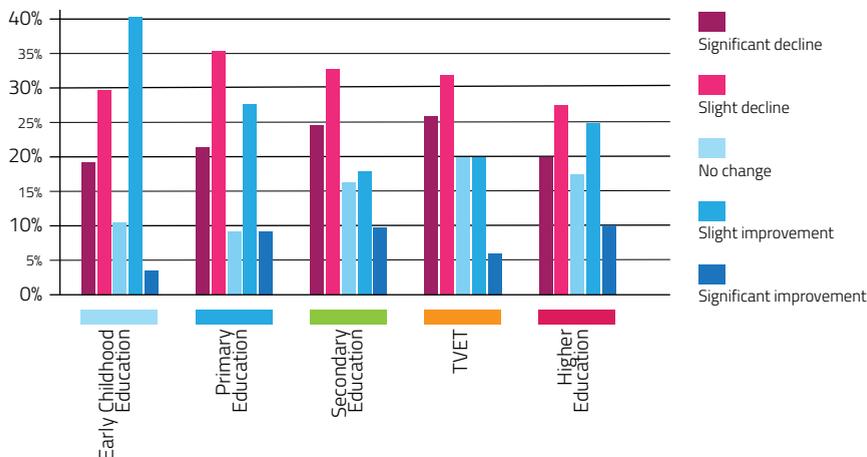
tres grupos principales. No es ninguna sorpresa que la mayoría de los encuestados indicasen que el factor que más influye en la satisfacción del personal docente son unas condiciones salariales decentes (un 78 % de los encuestados indicaron este factor como el más influyente). Todas las regiones señalaron que tener «condiciones salariales decentes» es el factor principal de satisfacción docente. El segundo grupo de factores que conducían a una satisfacción alta estaba relacionado con aspectos profesionales y sociales que crean un entorno favorable. En este caso, un 63 % de los encuestados indicaron la presencia de una dirección que motive al personal y administradores que ofrezcan apoyo útil. Los entornos favorables también se crean mediante la provisión de oportunidades de desarrollo profesional (un 58 %), la autonomía del docente en las actividades del aula (un 56 %), un ambiente seguro en la escuela (un 55 %) y buenas relaciones con los padres y la comunidad (un 52 %). El tercer grupo hizo referencia a las condiciones materiales que favorecen un buen rendimiento pedagógico por parte del personal docente. Estas condiciones son un tamaño de clase razonable (un 51 % de los sindicatos encuestados) y aulas bien equipadas (indicado por un 45 % de los encuestados). Todos estos factores podrían abordarse en las decisiones sobre política pública y señalan ámbitos que podrían contribuir a la retención del profesorado. Estudios recientes basados en una encuesta en 34 países y economías concluyeron que los exámenes de alto impacto tienen una influencia muy negativa en la satisfacción con la profesión (OCDE, 2016b). Dado que estos exámenes no reflejan las estrategias del personal docente ni el currículo que se imparte en el aula, el profesorado tiende a considerarlos como una limitación de su autonomía profesional.

**Tabla 2. Nivel del impacto de las condiciones financieras y profesionales en la satisfacción docente**

	<i>High impact</i>		<i>Moderate impact</i>		<i>Low impact</i>	
	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>
Decent salary conditions	62	77.50%	16	20.00%	2	2.50%
Provision of professional development opportunities	46	57.50%	31	38.80%	3	3.80%
Teacher autonomy over classroom instruction	45	56.30%	26	32.50%	9	11.30%
Good relations with parents and community	41	51.90%	31	39.20%	7	8.90%
Supportive principal and other administrators	49	62.80%	24	30.80%	5	6.40%
Reasonable classroom size	40	50.60%	34	43.00%	5	6.30%
Well-equipped classrooms	35	44.90%	37	47.40%	6	7.70%
Safe school atmosphere	43	55.10%	29	37.20%	6	7.70%

Tal como se aprecia en la Figura 8 que mostramos a continuación, los sindicatos señalaron un empeoramiento en las condiciones laborales del personal docente, de manera más pronunciada en la educación primaria, seguida de la educación secundaria y posteriormente la EFTP.

**Figura 8. Cambios en las condiciones laborales del personal docente en los últimos cinco años**



## Condiciones salariales del personal docente

La IE sostiene que «los salarios, los sistemas de pensiones y las condiciones laborales de los trabajadores de la educación deberían ser comparables a los de otros grupos de la sociedad con cualificaciones similares» (IE, 2011). Este principio recuerda los establecidos tanto en la Recomendación de la OIT/UNESCO de 1966 relativa a la Situación del personal docente como en la Recomendación de la UNESCO de 1997 relativa a la situación del personal docente de la enseñanza superior. Sin embargo, solo alrededor de un 21 % de los sindicatos de docentes afiliados a la IE en todos los niveles educativos consideran que sus miembros reciben salarios comparables con los de otros profesionales con cualificaciones similares. La principal desventaja se ha observado en el caso del personal docente de la EFTP y la EPI, entre los cuales menos de un 17 % recibe «salarios justos». Los datos recopilados sobre los países de la OCDE indican que el personal docente de primaria gana un 81 % del salario de los trabajadores de entre 25 y 64 años de edad que trabajan durante todo el año a tiempo completo y que tienen estudios superiores. Esta diferencia se reduce ligeramente en el primer ciclo de secundaria (un 85 %) y algo más (un 89 %) en el segundo ciclo de secundaria (OCDE, 2016a). En muchos países también hay diferencias significativas en los salarios de los docentes hombres y mujeres. Según datos cualitativos sobre México, las docentes de primaria ganan alrededor de un 10 % menos que sus compañeros hombres, aunque la brecha en secundaria es mucho menor. En el periodo de 2007 a 2017, se organizaron movilizaciones en favor de una mejora en las condiciones salariales en muchos países, entre ellos, Estados Unidos, Perú, Grecia y Benín.

Al preguntar a los sindicatos si «los salarios ofrecen un nivel de vida adecuado y sostenible», el porcentaje se reduce, ya que solo un 19 % de todos los sindicatos de la EPI, primaria, secundaria y EFTP están de acuerdo. Una vez más, la deficiencia salarial suele ser más grave en la EPT y la EFTP.

**Tabla 3. Porcentaje de sindicatos que están de acuerdo sobre las afirmaciones en torno a las condiciones salariales del personal docente**

	<i>Early Childhood Education</i>		<i>Primary Education</i>		<i>Secondary Education</i>		<i>TVET</i>		<i>Not Applicable</i>	
	<i>Checks</i>	<i>Row Check %</i>	<i>Checks</i>	<i>Row Check %</i>	<i>Checks</i>	<i>Row Check %</i>	<i>Checks</i>	<i>Row Check %</i>	<i>Checks</i>	<i>Row Check %</i>
Teachers' salaries are comparable to those for professionals with similar qualifications	25	17.99%	35	25.18%	31	22.30%	23	16.55%	25	17.99%
Teachers' salaries provide adequate and sustainable standards of living	21	15.33%	30	21.90%	29	21.17%	22	16.06%	35	25.55%

En algunos países muy poblados, los niveles salariales del personal docente son muy bajos. Un ejemplo de ello es Indonesia, donde los salarios del personal docente en la parte superior de la escala salarial ascienden a 200 dólares al mes (CME e IE, 2012).

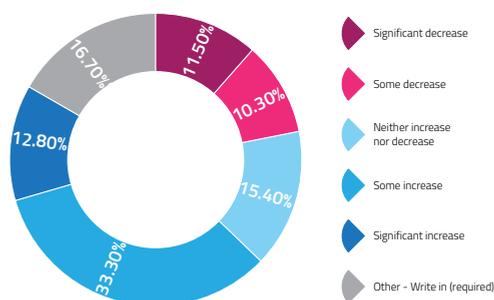
Según datos de 2016, nada menos que un 27 % de los docentes de las escuelas públicas de Perú tienen un segundo trabajo, más de la mitad de estos docentes se ven obligados a tener un (pequeño) negocio propio, y un 13 % trabaja en una escuela privada para complementar sus ingresos. El hecho de tener dos o más trabajos raramente refleja una preferencia personal, sino más bien la necesidad de generar unos ingresos suficientes para mantener a la familia. En varias partes del mundo, particularmente en el África subsahariana, no es raro que el personal docente tenga más de un trabajo para incrementar el presupuesto familiar. Es el caso en Liberia (Stromquist, Ling, Klees, & Corneise, 2013), Togo, Tanzania y Uganda (Stromquist, Klees, & Lin, 2017). Un 18 % del personal docente peruano no volvería a escoger la enseñanza como profesión y un 56 % no querría que sus hijos fueran maestros (Ministerio de Educación, 2016). En Suecia se obtuvieron resultados similares, donde la mitad de los docentes no volverían a escoger la enseñanza como carrera profesional.

Pero también en los países europeos encontramos salarios bajos. En Rumanía, los salarios del personal docente pueden llegar incluso a 300 euros al mes durante el primer año de carrera. Las condiciones en las zonas rurales de algunos países están relacionadas con diversas dificultades físicas. Para compensar al profesorado, a veces se les ofrecen condiciones especiales, como subsidios de vivienda. En Europa, este tipo de subsidios existen en Rusia, Polonia, Grecia, Reino Unido y Rumanía. En África, estas ayudas suelen concederse principalmente al profesorado con plaza fija y a tiempo completo, y se ofrecen en poco más de la mitad de los países. A pesar de que en América Latina hay muchas zonas rurales, ningún sindicato de docentes de la región indicó la existencia de ayudas para la vivienda. En el caso de Asia/Pacífico, alrededor de un 40 % de los sindicatos indicaron la existencia de este tipo de subsidios. Dado que los salarios son bajos, muchos sindicatos ofrecen facilidades de crédito a sus miembros. El sindicato de docentes

mexicano, por ejemplo, ha creado cajas de ahorros que dependen de las contribuciones de los afiliados y les ofrecen acceso a préstamos con tipos de interés bajos. Estas cajas de ahorros existen en cerca de un 40 % de los estados mexicanos. La afiliada a la IE de Gambia también ha creado una red de instituciones de crédito para ofrecer acceso a préstamos, pero también como ayuda en los momentos difíciles cuando el pago de los salarios se retrasa.

Aunque muchos docentes trabajan en entornos que necesitan mejoras, incluidas mejoras salariales, en los últimos cinco años parece que los salarios han experimentado una mejoría. Por ejemplo, un 33 % de los sindicatos de docentes han indicado un «cierto aumento» y un 13 % «un aumento significativo». Por el contrario, un 15 % ha indicado no haber experimentado ningún cambio y un 10 % ha indicado la tendencia hacia un empeoramiento.

**Figura 9. Cambios en los salarios del personal docente en los últimos cinco años**



En cuanto a la accesibilidad a sus pagos, la mayor parte del profesorado indicó que recibe su salario a tiempo y de forma regular (un 85 %). Sin embargo, un 15 % indicó tener problemas en los pagos porque solo recibe su salario a tiempo «algunas veces». Más sindicatos de América Latina que de otras regiones en desarrollo indicaron irregularidades en el pago de sus salarios. En su opinión, estas prácticas ocurren «a veces» en el 43 % de los casos.

Cobrar el salario no representa ningún problema para la mayoría de docentes pero sí lo es para un porcentaje significativo (un 40 %), particularmente el personal docente de países donde se les envía a zonas rurales lejanas de los puntos de cobro. La necesidad de viajar largas distancias para cobrar el salario es algo frecuente en la región africana. Un 79 % de los sindicatos de esta región señaló este problema. También lo mencionaron los sindicatos de América Latina (un 43 % de los sindicatos) y en menor medida en la región de Asia/Pacífico (un 38 %). Resolver este problema estructural reduciría notablemente el índice de ausencias del profesorado.

A pesar de que algunos sistemas educativos están elaborando estadísticas sobre el absentismo docente, todavía no se tienen muchos datos sobre todo el abanico de causas que provocan este fenómeno. Por ejemplo, ¿de qué manera está relacionado con el absentismo docente el trabajo adicional fuera de la escuela que el profesorado debe realizar para incrementar sus ingresos? ¿Hasta qué punto el absentismo es el resultado de la necesidad de viajar largas

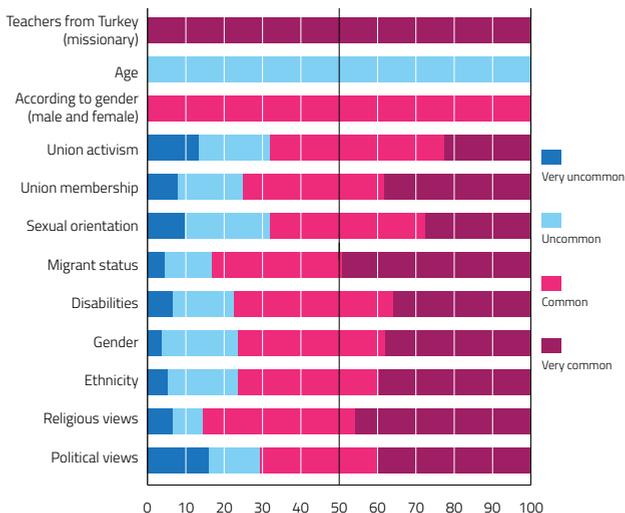
distancias hasta el banco más cercano para cobrar el salario o de la falta de infraestructuras sanitarias o de vivienda en las zonas rurales?



## Discriminación social

El personal docente de todo el mundo sufre distintas formas de discriminación social en su función como docentes, pero la mayoría de las quejas eran «poco habituales» o «muy poco habituales». Sin embargo, las formas de discriminación «muy habituales» que se señalaron estaban relacionadas con la opinión política del profesorado (un 16 %), su activismo en el sindicato de la educación (un 13 % de los sindicatos), o su orientación sexual (un 10 %).

**Figura 10. Motivos de discriminación social del personal docente**



En Europa, Montenegro y Francia, la opinión política del profesorado es motivo de una discriminación «muy habitual». El nivel más bajo de discriminación «habitual» debido a la posición política tiene lugar, al parecer, en Hungría y Grecia. La etnia del docente suele ser motivo de discriminación «habitual» en Suecia, Hungría, Reino Unido, Eslovaquia y Montenegro. La orientación sexual suele indicarse como motivo de discriminación «muy habitual» o «habitual» en Armenia, Eslovaquia, Reino Unido y Grecia, mientras que el activismo sindical es motivo de discriminación «habitual» en Reino Unido, España, Dinamarca, Montenegro, Francia, Grecia y Hungría.

En África, la opinión política y el activismo sindical son los motivos más habituales de discriminación. En Argelia, Kenia, Costa de Marfil, Lesoto y Zambia, la discriminación debido a la posición política es «muy común» y «común». El activismo sindical es motivo de discriminación «muy habitual» y «habitual» en Níger, Congo, Costa de Marfil, Camerún y Argelia. La orientación sexual es motivo de discriminación «muy habitual» y «habitual» en Benín, República Democrática del Congo, Lesoto, Kenia y Costa de Marfil. La etnia se ha señalado como un motivo de discriminación en Argelia, Kenia y Costa de Marfil.

En Asia/Pacífico, el motivo de discriminación más común es la opinión política, señalado así en Malasia, Sri Lanka, India y Afganistán. La discriminación por motivos de género también es frecuente y se indicó en Australia, Nueva Zelanda, India, Afganistán y Malasia. El activismo sindical se mencionó como una fuente de discriminación en Nueva Zelanda, India, Malasia y Fiji. La etnia como causa de discriminación se indicó en Malasia y Nueva Zelanda, mientras que la discriminación debido a la orientación religiosa se señaló en Malasia y Afganistán.

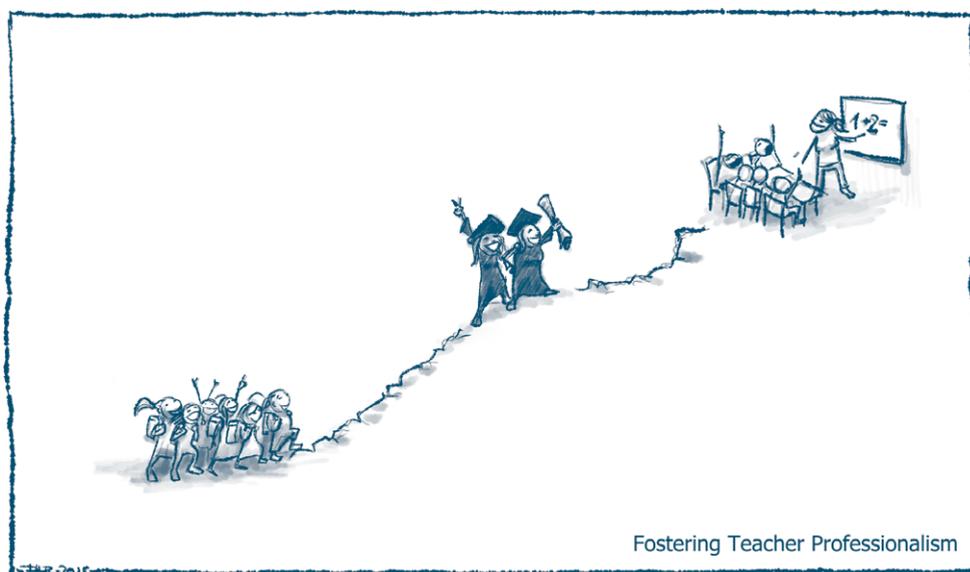
En América Latina, pocos países no señalaron ninguna forma de discriminación. Paraguay, Perú, Brasil y Chile señalaron la opinión política como motivo de discriminación. La orientación sexual es motivo de discriminación en Argentina, Brasil y Paraguay. La etnia es motivo de discriminación en Perú, Brasil y Paraguay. Y en Norteamérica, se señaló la orientación sexual como motivo de discriminación tanto en la parte anglófona como francofonía de Canadá.

## **Docentes inmigrantes**

---

En el marco del enorme desplazamiento interno y externo de poblaciones en el mundo debido a conflictos nacionales e internacionales, el personal docente forma parte de aquellos que han perdido sus hogares y su trabajo y han salido en busca de una vida nueva. Se estima que en 2017 había 25,4 millones de personas refugiadas en el mundo y que, además, había 40 millones de desplazados internos (ACNUR, 2018). Los datos sobre el personal docente migrante y refugiado que actualmente trabaja en otros países son prácticamente inexistentes, solo el 15 % de los sindicatos señalan la disponibilidad de datos nacionales. Entre los sindicatos que indicaron contar con docentes inmigrantes entre sus miembros, el número declarado de docentes inmigrantes o refugiados es muy reducido. El 61 % de los sindicatos declaró no contar con docentes de este tipo entre sus miembros y de los que sí contaban con docentes inmigrantes/refugiados, un 71 %, señaló una baja representación.

A pesar del incremento en la presencia de refugiados/migrantes en Europa y el aumento resultante en el número de docentes refugiados/migrantes en la región, no se cuenta con datos precisos sobre las cifras exactas, excepto en el caso de Reino Unido, Suiza, Georgia y Chipre. Los sindicatos de Reino Unido estiman que hay alrededor de 34 000 docentes inmigrantes en su país. Los sindicatos que tienen acceso a estos datos sostienen que el número de docentes migrantes o refugiados es muy pequeño. El 61 % de los sindicatos declaró no contar con docentes de este tipo entre sus miembros y de los que sí, un 71 %, señaló una baja representación.



# La carrera docente

Es fundamental que el profesorado entienda y sea consciente del ciclo de desarrollo docente en su totalidad. Una conceptualización útil para ello es la de Symeonidis (2018), que propone la secuencia siguiente:

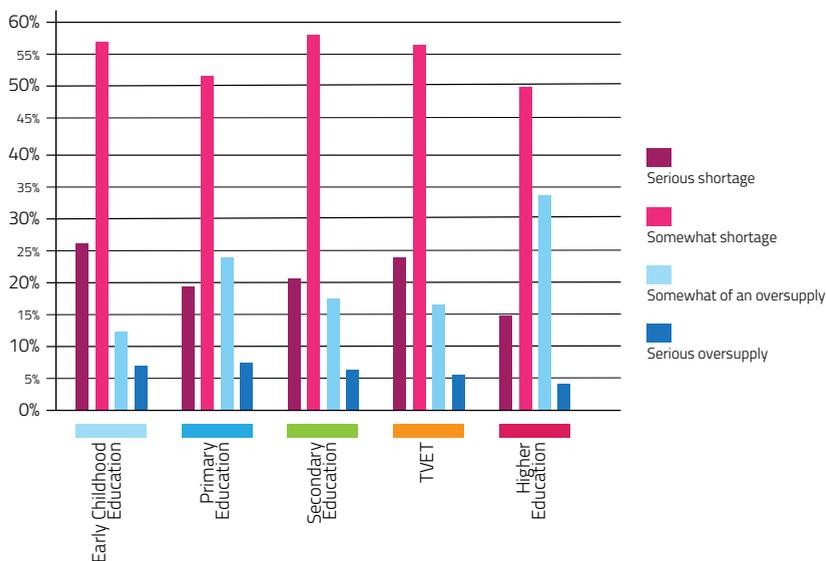


Esta trayectoria no solo implica una selección muy cuidadosa de candidatos, sino también un programa de formación docente muy bien diseñado, seguido de un proceso de introducción, generalmente definido como la provisión de orientación para permitir que los futuros docentes se identifiquen con la profesión que han elegido. Una fase importante es la de «revitalización continua», que debe tener lugar mediante una formación adicional durante la práctica docente sobre el terreno. Desgraciadamente, el personal docente recibe muy poco apoyo una vez que empieza a trabajar, un patrón que se observa tanto en los países con ingresos altos como bajos (OCDE, 2016b).

## Atracción hacia la profesión docente

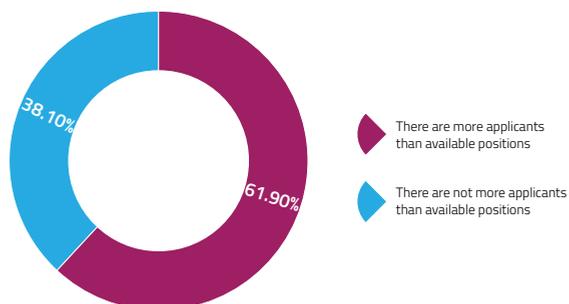
Los sistemas educativos se enfrentan a condiciones bien de exceso de oferta de docentes bien de escasez de estos en varias regiones del mundo. Mientras que algunos países sufren un exceso de oferta, la mayoría sufren una falta de docentes. En todos los niveles educativos, entre el 50 % y el 57 % de los sindicatos encuestados indicaron que sus países se enfrentan a una «ligera falta» de docentes. La «falta de docentes más seria» se da en la EPI (un 25 % de sindicatos), la EFTP (un 23 %), la educación secundaria (un 20 %) y la educación primaria (un 19 %).

**Figura 11. Magnitud percibida de la falta de docentes**



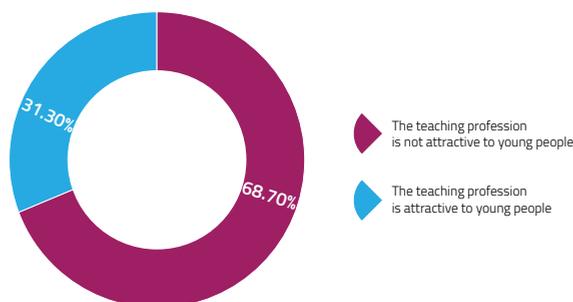
¿Cuántos docentes potenciales hay en los países? Las afiliadas a la IE señalan dos tendencias contradictorias en la contratación de docentes: por un lado, hay más personas que desean enseñar que puestos disponibles (según un 62 % de los sindicatos). Por otro lado, la profesión docente no atrae a la gente joven (un 69 %). En Corea, la reducción en el número de estudiantes ha resultado en la apertura de menos puestos vacantes como docente. En Chile, la atracción a la enseñanza en primaria es particularmente baja. La gente joven es consciente de que las condiciones de trabajo en la enseñanza no son buenas, de ahí la falta de interés por convertirse en docentes. Si la profesión no atrae a los jóvenes, podríamos suponer que es la gente más mayor la que busca trabajo como docente. Si estas personas más mayores tienen experiencia y unas cualificaciones docentes apropiadas, no debería haber problema. Algunos sistemas, como los de Nueva Zelanda, han establecido varios requisitos de recalificación para los antiguos docentes.

**Figura 12. Más candidatos que puestos vacantes en la enseñanza**



Un análisis de estos datos por región indica que en el 40 % de los países europeos hay más candidatos que puestos vacantes en la enseñanza. En cambio, solo el 17 % de los sindicatos europeos indicaron que la profesión docente es atractiva para la gente joven. Estos países incluyen Suiza, Dinamarca, Chipre, Irlanda y Rusia. En las regiones en desarrollo, la docencia suele ser poco atractiva para la juventud. Las respuestas de los sindicatos africanos indican que la falta de infraestructuras, especialmente en las zonas rurales, el hecho de que los salarios en la profesión docente sean cada vez peores y la inestabilidad tienen un claro efecto disuasivo. Las respuestas de Asia/Pacífico son similares pero añaden como obstáculos la falta de seguridad en muchas escuelas y el tamaño de las clases. Las respuestas de América Latina hacen referencia a los motivos anteriores y señalan también que la docencia ya no es una profesión atractiva para la juventud de clase media, especialmente en Brasil. La falta de interés por la docencia entre la juventud constituye un reto significativo, ya que implica que el actual déficit de docentes que afecta a varias regiones de los países menos industrializados podría empeorar.

**Figura 13. El atractivo de la docencia para la juventud**



En muchos países, uno de los mayores atractivos de ser docente de una escuela pública es el reconocimiento como funcionario público. Este estatuto trae consigo ciertos beneficios que no tienen otras profesiones, como prestaciones por enfermedad/salud, prestaciones de jubilación, permisos por formación y ayudas para la vivienda en caso de trabajar en zonas difíciles, aunque en algunos países los funcionarios no tienen permitido hacer huelga. Las respuestas de los sindicatos de docentes a esta pregunta revelaron un panorama sorprendente. Si bien ser funcionario público tiene ventajas claras, suelen tenerlas principalmente los funcionarios que trabajan a tiempo completo. Trabajar a tiempo parcial reduce casi a la mitad el acceso a todo el conjunto de prestaciones. El hecho de que las subvenciones por maternidad sean limitadas para las personas que trabajan a tiempo parcial, es una clara desventaja para el personal docente, compuesto principalmente por mujeres en la mayoría de los países, y constituye una forma de discriminación basada en el género.

**Tabla 4. Prestaciones sociales para el personal docente según la situación profesional**

	Permanent contract full-time teachers		Fixed-term contract full-time teachers		Permanent contract part-time teachers		Fixed-term contract part-time teachers		Total checks Count
	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	
Sickness or health benefits	68	37.99%	38	21.23%	38	21.23%	35	19.55%	179
Unemployment benefits	34	28.81%	29	24.58%	25	21.19%	30	25.42%	118
Pension scheme	67	40.85%	32	19.51%	34	20.73%	31	18.90%	164
Employment injury benefits	55	35.26%	34	21.79%	34	21.79%	33	21.15%	156
Family benefits	53	40.15%	26	19.70%	27	20.45%	26	19.70%	132
Maternity/Paternal/Parental benefits	68	36.96%	38	20.65%	39	21.20%	39	21.20%	184
Invalidity/Disability benefits	57	36.54%	32	20.51%	35	22.44%	32	20.51%	156
Adequate access to support for disabled teachers	27	35.06%	16	20.78%	18	23.38%	16	20.78%	77
Survivors benefits	36	42.86%	14	16.67%	19	22.62%	15	17.86%	84
Housing allowance/ Subsidy	26	60.47%	6	13.95%	5	11.63%	6	13.95%	43
Transportation benefits	24	46.15%	9	17.31%	10	19.23%	9	17.31%	52
Annual holiday pay	60	39.47%	29	19.08%	35	23.03%	28	18.42%	152
Study leave	39	57.35%	7	10.29%	16	23.53%	6	8.82%	68
Special provisions for teachers in rural or remote areas	30	50.85%	8	13.56%	12	20.34%	9	15.25%	59
Subsidy for Rural Appointment	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	1
New Year's Bonus	1	25%	1	25%	1	25%	1	25.00%	4

## Abandono docente

El abandono de la profesión es un fenómeno que tiene lugar en muchos ámbitos. En la enseñanza, se trata de un hecho habitual. El abandono docente (que cuando llega a ser excesivo desemboca en una falta de docentes) es habitual en la mayoría de los países. Un 67 % de los sindicatos declararon estar afectados por el problema en alguna medida. La falta de docentes es más severa en la región africana, donde nada menos que un 71 % de los

sindicatos declaró que el país sufría este problema. También es un problema importante en la región de Asia/Pacífico (un 62 %) y en menor medida en América Latina (un 40 %).

En todos los niveles educativos los sindicatos consideran que el abandono docente es «limitado» (un 40 %) o «moderado» (un 40 %). No obstante, alrededor del 20 % considera el abandono docente como «severo». El abandono docente se considera «muy severo» en la EFTP (un 31 %), seguida de la EPI (un 28 %) y la educación secundaria (un 23 %). Más de la mitad de los sindicatos encuestados dijeron que la educación primaria se enfrentaba a un nivel «moderado» de abandono docente. Un porcentaje similar de encuestados señaló que la educación secundaria también se enfrentaba a un abandono «moderado». Si combinamos las respuestas que indican un abandono «moderado» con las que indican un abandono «severo», el sector educativo más afectado es la educación secundaria (un 74 %), seguida de la educación primaria (un 69 %). Dado que ambos sectores incluyen personal con distintos niveles educativos y aptitudes técnicas, este abandono podría relacionarse con la posibilidad de conseguir trabajos mejor pagados, particularmente en el ámbito industrial y de la fabricación. El abandono en la primaria y la secundaria —con un porcentaje más bien elevado— debería considerarse una prioridad para una intervención política.

El abandono docente también afecta a los países altamente industrializados. Datos complementarios de Estados Unidos, basados en una muestra representativa de 50 000 docentes, indican que más del 41 % del personal docente (de primaria y secundaria) abandona la profesión en un plazo de cinco años después de su acceso a ella, de modo que el índice de abandono anual es del 13 % (Ingersoll, Merrill, & Stuckey, 2014). Se ha observado que este índice de abandono es similar al de los policías, más alto que el de los enfermeros y mucho más alto entre los profesionales de ámbitos como el derecho, la ingeniería, la arquitectura y la docencia en la enseñanza superior (Ingersoll et al., 2014). El estudio de Ingersoll et al. concluyó que el principal motivo (un 45 %) de abandono de la docencia era la «insatisfacción» producida por distintas circunstancias (salarios bajos, recursos insuficientes en el aula, pocas oportunidades de desarrollo, mal comportamiento de los estudiantes, procedimientos de rendición de cuentas excesivos, una participación limitada en la toma de decisiones y la falta de apoyo por parte de la dirección escolar). Otro estudio, también sobre Estados Unidos (Podolsky et al., 2016), concluyó que los principales motivos para que dos tercios de los docentes abandonaran la profesión eran los salarios bajos y el tamaño de la clase. Al reflexionar sobre el hecho de si la enseñanza es una profesión estresante, otro motivo que también se mencionó fue la falta o la mala calidad del apoyo administrativo (Ingersoll, 2016). Como consecuencia del alto índice de rotación docente en Estados Unidos, se estima que en 2017 más de 100 000 aulas estaban a cargo de un docente «no plenamente cualificado para la enseñanza» (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017).

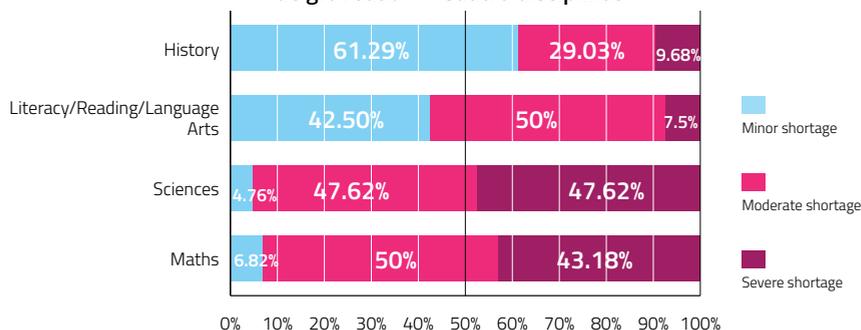
En Europa, se indicó una seria falta de docentes de EPI en Suecia, Suiza, Reino Unido, España, Georgia y Eslovaquia. En primaria, los sindicatos de docentes europeos solo indicaron una gran falta de docentes en Bélgica, aunque en secundaria son tres los países que señalan sufrir una falta severa (Irlanda, Reino Unido y Países Bajos). Los sindicatos de docentes de Asia/Pacífico denunciaron una falta severa de docentes solo en la EPI (Japón, Sri Lanka y Afganistán),

mientras que los sindicatos de docentes de América Latina señalaron una falta severa solo en el nivel de primaria y solo en un país (Chile). En Norteamérica, Quebec señaló una falta severa de docentes tanto en primaria como en secundaria. África denunció una falta severa de docentes en la enseñanza primaria en Kenia y Camerún, mientras que Argelia, Marruecos, la República Democrática del Congo, Kenia, Togo, Congo, Costa de Marfil y Camerún, denunciaron una falta severa de docentes en secundaria.

Si analizamos el abandono docente en función de las asignaturas, la falta de docentes más importante a nivel mundial se da en las ciencias y las matemáticas. Los sindicatos de docentes señalaron estas asignaturas como aquellas que sufren una «falta severa», con un 48 % y un 43 % respectivamente. El 50 % de los encuestados señalaron una «falta moderada» en literatura/lectura/lenguaje, aunque el 43 % consideraba que se trata de una «falta menor». Un 61 % señaló principalmente una «falta menor» en la asignatura de historia, aunque un 29 % considera esta falta como «moderada».

Un análisis de los datos de la encuesta de la IE por región indica que un tercio de los países europeos (Bélgica, Hungría, Irlanda, Reino Unido, España, Eslovaquia, Dinamarca, Países Bajos y Alemania) se enfrenta a una falta de docentes severa en la asignatura de ciencias. La Unión Europea también ha indicado una falta de docentes de matemáticas en una quinta parte de sus países (Bélgica, Irlanda, Reino Unido, Eslovaquia, Francia, Países Bajos y Alemania). Estos resultados confirman una escasez similar en matemáticas y ciencias en los países de la OCDE (ver p.ej. Santiago, 2002). En los países con ingresos bajos, también es común observar una escasez «severa» de docentes de matemáticas y ciencias. En la región africana, la falta de docentes es particularmente severa en matemáticas y ciencias en aproximadamente una quinta parte de los países encuestados (República de África Central, Togo, Congo, República Democrática del Congo, Costa de Marfil y Gambia). Los sindicatos de docentes de América Latina también señalaron una falta severa de docentes en matemáticas y ciencias pero solamente en dos países (Brasil y Chile). Asia/Pacífico también indicó una falta severa en matemáticas y ciencias en dos países (Nueva Zelanda y Afganistán). En un gran número de países europeos, el profesorado está envejeciendo, ya que muchos docentes se han jubilado o están a punto de hacerlo. La gravedad generalizada de la falta de docentes en estas dos especialidades tan fundamentales sugiere la necesidad de unas políticas nacionales más enérgicas para abordar la contratación y la retención de docentes en unas especialidades tan estrechamente relacionadas con el desarrollo de competencias y aptitudes en los ámbitos científicos.

**Figura 14. El abandono docente por disciplina y nivel de gravedad — Cuatro disciplinas**



De acuerdo con los sindicatos encuestados, los motivos de abandono de la profesión son múltiples. Entre los más destacados en África se encuentran los salarios bajos, acompañados de las altas ratios estudiante/profesor en primaria y secundaria, la falta de infraestructura en las escuelas de las zonas rurales y el hecho de que la vida en las zonas rurales sea tan dura. Los sindicatos de docentes de la región de Asia/Pacífico señalaron que, a pesar de los límites oficiales para el número de alumnos por clase, muchas de ellas los sobrepasan con diferencia. También en esta región, los sindicatos de docentes señalaron que sus miembros tienen que tratar con estudiantes con altas necesidades debido a la pobreza, necesidades especiales y ausencias prolongadas, unos factores que dificultan en gran medida la tarea de la enseñanza. En América Latina los sindicatos añadieron, además, los salarios bajos que reciben los docentes formados en la universidad, en asignaturas como las ciencias naturales, las matemáticas y el inglés, como otro motivo para buscar trabajos alternativos. Varios estudios sobre el abandono docente han concluido que en muchos países, una gran parte del profesorado que ha abandonado la profesión impartía matemáticas y ciencias (Ingersoll, 2011; Podolsky, Kini, Bishop, & Darling-Hammond, 2016; OECD, 2002), lo cual sugiere el gran atractivo de otros puestos mejor pagados, y que no siempre requieren unos conocimientos relacionados con su materia.

Algunas de las personas que abandonan la profesión tienen las mejores puntuaciones (Stinebricker, 2001). Por otro lado, las personas que acceden a la profesión sin una preparación integral tienen muchas más probabilidades de abandonarla que aquellas con las credenciales necesarias (Podolsky et al., 2016). Se ha observado que, si bien la enseñanza requiere una gran dedicación a la profesión y un alto nivel de altruismo, la posibilidad de ganar salarios altos en puestos alternativos ha sido un gran incentivo para que muchos docentes abandonen la enseñanza. Estos incentivos se han observado particularmente en los países que están experimentando una transición desde economías centralmente planificadas hacia economías del mercado, como Rusia, China y Cuba.

El abandono docente suele desembocar en la contratación de personal menos cualificado para cubrir los puestos vacantes. En parte debido al abandono docente y en parte a políticas de ajuste estructural y al cada vez mayor acceso a la educación gracias a la abolición de las tasas administrativas, en el África subsahariana menos del 75 % del profesorado del primer ciclo de secundaria tiene formación (CME e IE, 2012). En India, la pérdida de profesorado (así como

los bajos índices de matriculación en las zonas rurales) ha generado la aparición de muchas escuelas multigrado (suelen ser escuelas con una sola aula donde el docente imparte clase a alumnos de varios niveles a la vez). Se estima que un 75 % de las escuelas de primaria de India tienen tres o menos docentes para todos los niveles de primaria (un programa de ocho años), lo cual, dada las disparidades en el desarrollo cognitivo de los alumnos, es un reto considerable incluso para los docentes mejor preparados. Esto, además del hecho de que muchos docentes de India no cuentan con formación, agrava el efecto negativo en la calidad de la educación (de Koning, 2013).

## Las condiciones laborales del personal docente

---

Según un 69 % de los sindicatos de docentes encuestados, los sindicatos no tienen acceso a los datos nacionales sobre el número de docentes contratados que cumplen con las cualificaciones mínimas requeridas. La falta de acceso a estas estadísticas nacionales oscila entre un 44 % en el caso de los sindicatos europeos hasta un 75 % en América Latina y Asia/Pacífico. Esta limitación en el acceso a los datos sobre las cualificaciones del personal docente puede representar una importante desventaja para los sindicatos a la hora de entablar negociaciones con el gobierno sobre las necesidades profesionales del personal docente.

### **Cualificaciones del personal docente**

---

Todos los niveles educativos requieren unas cualificaciones mínimas oficiales. Tal como era de esperar, estas cualificaciones mínimas van acorde con el nivel educativo en el que trabaja cada docente.

**Tabla 5. Cualificaciones mínimas requeridas por nivel y sector educativo**

	Primary or no qualifications		Upper-secondary education		Teacher education certificate		Specialised Graduate Diploma		Undergraduate degree		Undergraduate degree		Responses
	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	
Early childhood education teachers	5	7.50%	8	11.90%	23	34.30%	14	20.90%	13	19.40%	4	6.00%	67
Primary school teachers	0	0.00%	5	6.80%	27	37.00%	14	19.20%	20	27.40%	7	9.60%	73
Secondary school teachers	0	0.00%	0	0.00%	11	16.20%	21	30.90%	23	33.80%	13	19.10%	68
Vocational education and training teachers	0	0.00%	1	1.60%	13	20.60%	23	36.50%	23	36.50%	3	4.80%	63
Education support personnel	6	11.80%	24	47.10%	4	7.80%	8	15.70%	6	11.80%	3	5.90%	51

En lo que respecta a la EPI, pocos países exigen solo la primaria o ninguna cualificación (un 8 %) pero la mayoría exige un certificado de docencia (un 34 %), un título de posgrado de especialización (un 21 %) o un título de grado (un 20 %).

**El personal docente de primaria** debe tener un certificado de docencia (en un 37 % de los países), un título de grado (en un 27 %), o un título de posgrado de especialización (en un 19 %). Sin embargo, debido a la falta considerable de docentes en este nivel educativo en varios países, el nivel real de cualificaciones del personal docente en activo tiende a ser mucho inferior que el establecido oficialmente. Oficialmente, las escuelas privadas de India deben contratar a docentes con las cualificaciones mínimas establecidas en la Ley por el derecho a la educación, pero la realidad es muy distinta, y en la práctica el país está experimentando una desprofesionalización de la enseñanza. Actualmente, India tiene una falta de 689 000 docentes de primaria, lo cual implica que para cubrir la demanda es muy probable que se contrate a muchos docentes con cualificaciones muy limitadas (Kamat et al., 2016.).

**El personal docente de secundaria** debe tener un título de grado en muchos países (en un 34 % de los casos), un título de posgrado de especialización (en un 31 %), o un título de máster (en un 19 %). Solo algunos países aceptan oficialmente a docentes de secundaria con solo un certificado de docencia (en un 16 %). Una vez más, la realidad en algunos países dista mucho

de la teoría. En los países con una falta severa de docentes, incluso se pueden encontrar docentes trabajando con solo el título de educación secundaria.

Las cualificaciones mínimas oficiales también son altas para el personal docente de la EFTP. Un 37 % de los países exige un título de grado y un 37 % exige un título de posgrado de especialización.

El sector del PAE, tal como se ha dicho antes, incluye afiliados de un amplio abanico de puestos de trabajo que no son de carácter docente dentro de las instituciones educativas. Por eso, la cualificación mínima exigida varía drásticamente: un 47 % de los países exigen solamente un título de secundaria, alrededor del 16 % exige un título de posgrado de especialización y un porcentaje similar (un 12 %) exige un título de grado. Para entender los niveles educativos que se exige al PAE, sería necesario disponer de una lista detallada de todas las tareas que llevan a cabo en los sistemas educativos.

## El cambiante estatuto de funcionario público del personal docente

Actualmente, a nivel mundial, solo poco más de la mitad del personal docente de todos los niveles educativos ocupa un puesto de carácter indefinido o posee el estatuto de funcionario público. El resto trabaja con contratos de duración determinada o bajo algún otro tipo de acuerdo de colaboración legal, tal como mostramos en la Tabla 6. No se han publicado estadísticas sobre el personal de la EPI, lo cual sugiere que trabajan en condiciones muy diversas. Se trata de un ámbito de la enseñanza que bien merece analizar en mayor profundidad.

**Tabla 6. Employment Conditions of Teachers, Researchers, and Support Staff by Work Status, Percentages**

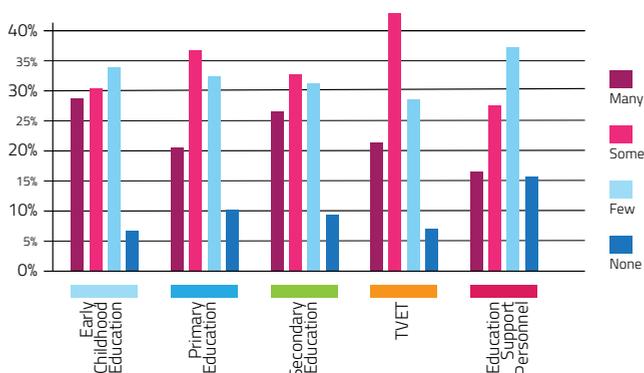
	<i>Permanent teachers / Civil servants</i>		<i>Limited fixed-term contract teachers</i>		<i>Teachers with another type of legal status in your country</i>		<i>Total number of teachers by sector</i>		<i>Responses</i>
	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	
TVET teachers	30	88.20%	18	52.90%	7	20.60%	12	35.30%	34
Primary school teachers	41	93.20%	27	61.40%	8	18.20%	24	54.50%	44
Secondary school teachers	37	92.50%	25	62.50%	7	17.50%	22	55.00%	40
Higher education teaching personnel	23	82.10%	16	57.10%	5	17.90%	12	42.90%	28
Education support personnel	22	75.90%	15	51.70%	4	13.80%	13	44.80%	29

	Permanent teachers / Civil servants		Limited fixed-term contract teachers		Teachers with another type of legal status in your country		Total number of teachers by sector		Responses
	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	
Total number of teachers by employment status	15	71.40%	10	47.60%	2	9.50%	11	52.40%	21

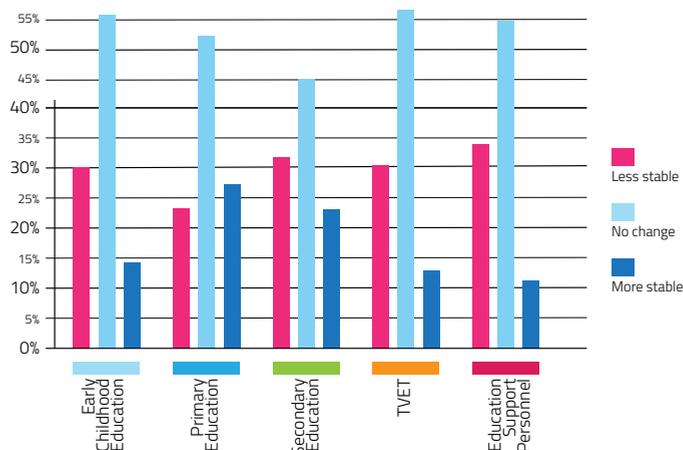
El estatus de funcionario público que ostenta el personal docente varía en función de las regiones y los niveles educativos. En general, hay más docentes de primaria y secundaria con el estatus de funcionario público que en cualquier otro nivel educativo. La educación superior es el nivel con el menor acceso a un empleo fijo. En varios países, el trabajo a tiempo completo del personal docente se ha convertido en algo poco común. En México, si bien se considera que el 45 % del personal docente de educación secundaria de primer y segundo ciclo trabaja a tiempo completo, solo el 10 % trabaja 40 horas a la semana. El resto de trabajadores a tiempo completo trabajan realmente tres cuartos o a media jornada.

Cuando preguntamos a los sindicatos encuestados sobre las tendencias en los últimos cinco años en relación con la contratación de docentes mediante contratos temporales, un número más elevado de sindicatos indicaron que había habido «algunos cambios» o «muchos cambios» (alrededor del 60 % de ellos) comparado con «pocos cambios» o «ningún cambio». En cuanto al PAE, se indicaron pocos cambios.

**Figura 15. Porcentaje de docentes con contratos temporales en los últimos cinco años, por nivel y sector educativo**



En cuanto a las tendencias en la estabilidad laboral, más de la mitad de los sindicatos de la educación indicó que no había habido cambios en los últimos cinco años. Sin embargo, se está observando una ligera tendencia hacia un «empleo menos estable» entre el PAE (tal como indicó un 34 % de los sindicatos), el personal docente de secundaria (un 32 %) y el personal docente de EFTP (un 31 %).

**Figura 16. Estabilidad en las condiciones de trabajo en los últimos cinco años**

## Docentes con contratos definidos

La práctica de contratar docentes sobre una base temporal (p.ej. contratos con una fecha de finalización determinada frente a los contratos sin fecha de finalización) se está expandiendo en todo el mundo. En todos los niveles educativos, los docentes con contratos temporales son un sector vulnerable del cuerpo docente, ya que no acumulan derechos a pensión, no tienen subvenciones y raramente reciben aumentos salariales. Lauer (2018) sostiene que el aumento considerable de los contratos definidos indica una precariedad de naturaleza estructural que afecta especialmente a la estabilidad laboral de la juventud. En general, se considera que la estabilidad laboral es un elemento clave para desarrollar las competencias de los trabajadores, mejorar la productividad y el rendimiento e incrementar el valor añadido a los bienes y servicios de la economía. Ello llevó a Lauer (2018) a afirmar que «incrementar los salarios no es suficiente. Se deben establecer incentivos para reducir el uso de los contratos definidos con vistas a acabar con la irregularidad laboral y reconocer los derechos de los trabajadores».

El número de contratos definidos se ha incrementado rápidamente en India y en varias partes del África subsahariana. Las escuelas suelen contar con docentes con una cualificación o apoyo insuficientes (UNESCO, 2017). En India, los docentes con contratos definidos se han convertido en un elemento fundamental de la reforma educativa (de Koning, 2013). Este país se ha comprometido con la Ley sobre el derecho a la educación de 2009. Esta ley exige la adquisición de unas cualificaciones mínimas a lo largo de un periodo de cinco años, pero al mismo tiempo ofrece a las instituciones privadas la posibilidad de contratar docentes con una gran flexibilidad en las condiciones. Como en otros países, el empleo de docentes con contratos temporales se ha convertido en una estrategia habitual para incrementar el acceso a la educación primaria. Esta política ha contribuido a la reducción de las ratios docente/alumno, pero también ha reducido considerablemente la inversión en educación por parte del gobierno, con el subsiguiente impacto en la calidad educativa.

En Perú, los datos publicados por el Ministerio de Educación para 2017 indican que hay 360 000 docentes en el país, de los cuales 160 000 (un 44 %) trabajan con contratos definidos. Esta condición afecta no solo a la seguridad laboral del personal docente, sino también a la calidad del sistema educativo, ya que estos docentes con contrato temporal tienden a no estar bien preparados para impartir clase y suelen abandonar la profesión tan pronto como se les presenta una oportunidad mejor. Si a ello le añadimos que el 60 % de los directores de escuela de Perú también trabajan con contratos temporales —muchos de ellos sin evaluación ni formación previa— nos permitimos sospechar de la efectividad del funcionamiento de las escuelas públicas.

## **Docentes a tiempo parcial**

---

La proliferación de los puestos a tiempo parcial en la enseñanza también está contribuyendo a un recorte en los salarios. Trabajar con contratos determinados tiene consecuencias claras para los docentes, tanto de primaria como de secundaria, así como para el personal docente y el profesorado adjunto de las instituciones de educación superior, ya que estas personas tienen un acceso muy limitado a prestaciones como un seguro de salud, un seguro de vida o una prestación por jubilación. Esta tendencia va en aumento en muchos países, tanto con ingresos altos como con ingresos medios o bajos. En algunos países, como México, alrededor del 55 % del personal docente de las escuelas de educación secundaria (primer y segundo ciclo) trabaja por horas, por lo que sus ingresos están muy lejos de ser suficientes para vivir. Esto obliga a muchos docentes a buscar un empleo adicional (también a tiempo parcial) como vendedores en empresas privadas, taxistas o docentes en escuelas privadas y otras escuelas públicas. Dado que la situación económica nacional no es estable, algunos docentes optan por trabajar por horas en lugar de no tener ningún ingreso.

Si incluimos, además, la educación superior en el debate, podemos afirmar que los estudiantes de posgrado de países como Estados Unidos y Canadá se están convirtiendo progresivamente en una parte importante del profesorado universitario. Si incluimos también al profesorado con puestos a tiempo parcial, al profesorado contingente y a los estudiantes de posgrado que trabajan como si dispusieran de las aptitudes pedagógicas necesarias, los estudiantes representan un 11 % de todo el profesorado de Estados Unidos (US GAO, 2017).

La situación del personal docente que trabaja bajo la categoría de «otro tipo de estatuto jurídico» deja a la vista acuerdos realmente sorprendentes en algunos países. En la República Democrática del Congo hay tres tipos de docentes en el sistema de educación pública: el primero es el docente que recibe un salario regular; el segundo es el docente que pertenece a la «Nueva Unidad» (Nouvelle Unité), que ya trabaja pero el gobierno no le paga y depende de los pagos de sus padres (prime de motivation); y el tercero es el docente que trabaja como voluntario y «no cobra» (non payé). Un sindicato de docentes independiente de Australia señaló que, si se promueve a un docente con estatuto permanente, «se le obliga a firmar un contrato y a trabajar con contratos definidos». En Europa, el Reino Unido ha declarado que en todos los niveles educativos hay un límite establecido para el número de docentes con contratos

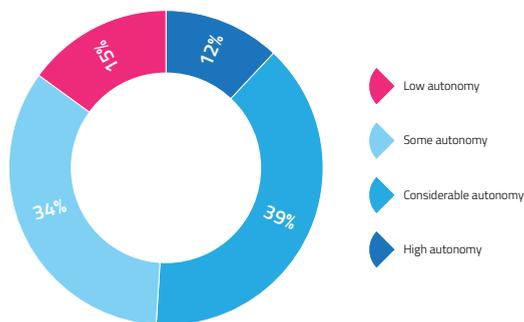
definidos —una medida que se agradece mucho, ya que protege los derechos del personal docente. El sindicato de Estonia señaló que no tiene acceso a los datos sobre los acuerdos laborales en la enseñanza superior pero que, según el Ministerio de Educación e Investigación, alrededor del 95 % del personal de educación superior e investigación trabaja con contratos indefinidos. En Canadá, según la federación que representa a todos los sindicatos de docentes del país, se ha observado una mayor flexibilización laboral en la educación postsecundaria, que ha desembocado en la contratación de «docentes con contratos definidos, por temporadas e interinos».

# Profesionalidad docente

La profesionalidad docente se define como la posesión una amplia base de conocimientos, gozar de autonomía a la hora de tomar decisiones y participar muy activamente en las redes de los compañeros (OCDE, 2016b). Obviamente, es muy complicado mejorar la profesionalidad cuando se trabaja a tiempo parcial y la afiliación institucional es limitada. Los defensores de una mayor profesionalidad la relacionan con el «sindicalismo profesional», que consideran inherente a la creación de un sindicato «flexible, responsable y con un espíritu público» (Kirchner & Koppich, 1993, p. 201), un sindicato caracterizado por «desvincularse del interés propio y la autoprotección para evaluar problemas complejos y cambiar sistemas» (Kirchner and Koppich, 1993, p. 102).

A nivel mundial, se considera que el personal docente disfruta de una autonomía pedagógica «considerable». Solo el 15 % de los sindicatos de docentes dijeron gozar de poca autonomía, y una gran parte considera que tiene cierta autonomía, una autonomía considerable o una gran autonomía. Cabe señalar que aquellos que disfrutaron de una «gran autonomía» en los ámbitos pedagógicos representan un pequeño porcentaje de casos y se encuentran en países como Dinamarca, Albania, Irlanda, Francia, Burkina Faso, Argentina y Sri Lanka.

**Figura 17. Grado de autonomía pedagógica del personal docente de la escuela pública**



La mayoría de los sindicatos de docentes de África, Asia/Pacífico y Europa consideran que sus docentes gozan de una autonomía alta o considerable. Por el contrario, en América Latina, solo el 28 % de los sindicatos encuestados señaló estos grados de autonomía.

La mayoría de los encuestados indicó una necesidad de apoyo moderada para mejorar la práctica docente en todas las categorías que les fueron presentadas. Varios ámbitos se identificaron «con un alto nivel de necesidad» de este apoyo. Estos ámbitos incluyen el apoyo a estudiantes con necesidades especiales (un 59 %), el desarrollo de aptitudes relacionadas con las TIC para la enseñanza (un 54 %), y el acceso a formación sobre la sensibilización en materia de género y sexualidad (un 50 %). También se identificó una gran necesidad de ofrecer asesoramiento a estudiantes (un 38 %) y sobre métodos y estrategias de enseñanza (un 35

%). Sorprendentemente, menos de un 29 % de los sindicatos encuestados dijeron tener una alta necesidad de apoyo en aspectos de contenido, rendimiento y estrategias en matemáticas, cultura y arte (un 19 %), así como en lectura (un 27 %).

**Tabla 7. Nivel de necesidad de apoyo a la profesionalidad docente**

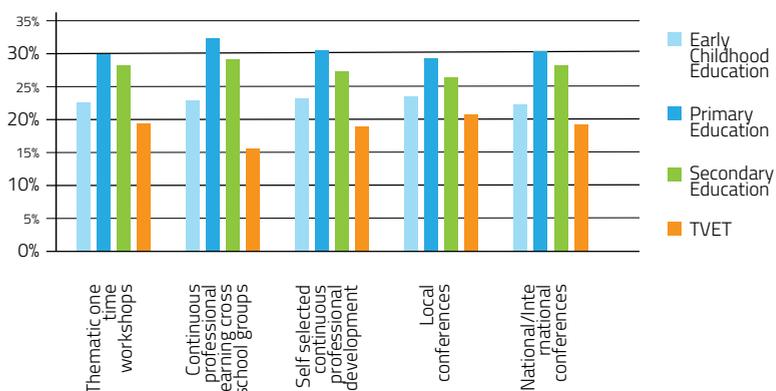
	<i>No need at all</i>		<i>Moderate level of need</i>		<i>High level of need</i>	
	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>
Content and performance standards in mathematics	5	7.20%	44	63.80%	20	29.00%
Content and performance standards in culture and the arts	11	18.60%	37	62.70%	11	18.60%
Content and performance standards in reading	14	21.20%	34	51.50%	18	27.30%
Content and performance standards in science	8	12.10%	41	62.10%	17	25.80%
Teaching students with special needs	8	11.40%	21	30.00%	41	58.60%
Instructional methods and strategies	8	11.60%	37	53.60%	24	34.80%
ICT skills for teaching	5	7.00%	28	39.40%	38	53.50%
Student counseling	7	10.60%	34	51.50%	25	37.90%
Gender and sexuality sensitivity training	7	10.30%	27	39.70%	34	50.00%

En América Latina, muchos sindicatos de docentes señalaron la necesidad de incrementar la profesionalidad y el apoyo docente en matemáticas. Los sindicatos de docentes de África también expresaron una alta necesidad de profesionalidad docente y de apoyo en matemáticas, pero indicaron una necesidad todavía mayor en cultura y arte. La mayoría de los sindicatos de docentes de las tres regiones menos industrializadas indicaron una necesidad moderada de profesionalidad docente y apoyo en la lectura.

## Desarrollo profesional continuo

Para desarrollar nuevas capacidades didácticas o reforzar las que tiene, el personal docente necesita acceder a un desarrollo profesional continuo. En los sistemas educativos que cuentan con estrategias para la mejora de las aptitudes didácticas, el acceso al desarrollo profesional se ofrece de forma gratuita, generalizada y regular. Es el caso de los países que suelen tener una puntuación por encima de la media en PISA, como Australia, Canadá, Finlandia y Países Bajos (OCDE, 2016b). El desarrollo profesional continuo es necesario especialmente en los países con una falta grave de docentes bien formados, así como con un apoyo limitado al personal docente en servicio. Según los datos de la Figura 18, solo un pequeño porcentaje de docentes (alrededor del 30 %) en todos los niveles educativos tienen acceso a actividades de desarrollo profesional. En primaria, el número de docentes que disponen de actividades de desarrollo profesional es ligeramente más elevado que en la EPI y en la educación secundaria.

**Figura 18. Participación docente en varios tipos de desarrollo profesional continuo**



Si bien la encuesta de la IE no lo analiza, es por todos conocido que el desarrollo profesional debe abarcar obligatoriamente tanto conocimientos sobre la materia a impartir como conocimientos pedagógicos (Shulman, 1987). Tener conocimientos pero no transmitirlos de manera efectiva a los estudiantes no es eficaz y las capacidades para transmitir los conocimientos exigen el dominio del contenido a transmitir. Diversos estudios indican que algunos tipos de desarrollo profesional tienden a ser más efectivos que otros. Sobre la base de varios estudios de casos exhaustivos y varios estudios de investigación relevantes, Rizvi y Elliot (2007) concluyeron que el personal docente se beneficia en gran medida de las actividades que implican «acción, lectura y reflexión sobre su contexto en la escuela» (p. 9, énfasis añadido). El desarrollo profesional en el lugar de trabajo refuerza la integración profunda del conocimiento del personal docente y vincula el nuevo aprendizaje al apoyo emocional, así como al apoyo estructural y administrativo para trabajar de manera colaborativa con otros docentes. Lo anterior sugiere claramente que «una dirección tolerante y comprometida» es esencial en el proceso (Rizvi & Elliott, p. 16).

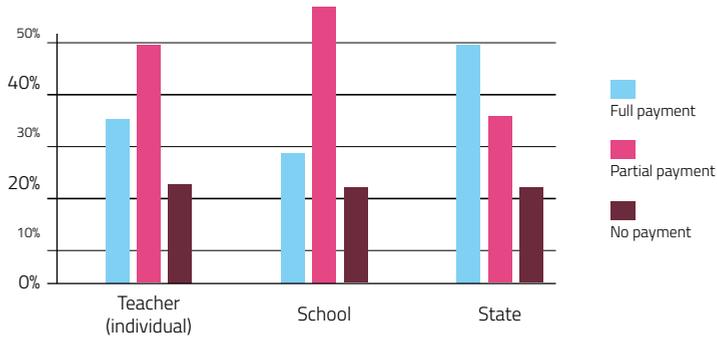
Desde la perspectiva de la igualdad de género, el contenido del desarrollo profesional debe incluir la educación sexual. Actualmente, se considera que la salud sexual, la igualdad de género y los derechos humanos están interrelacionados y forman parte de lo que se conoce como «educación sexual integral». Este enfoque fue el primero desarrollado por Planned Parenthood en asociación con el Consejo de Información y Educación Sexual de Estados Unidos a principios de la década de 1960 y se ha ido introduciendo gradualmente en varios sistemas educativos de todo el mundo. Su plan de estudios incluye información sobre el desarrollo humano, la anatomía y la salud reproductiva, información sobre métodos anticonceptivos, el parto y las infecciones de transmisión sexual. Además, promueve debates sobre la vida familiar, las relaciones, la cultura y los roles de género, la igualdad de género, la discriminación sexual y el abuso sexual (Family Watch International, c. 2012). Por tanto, el desarrollo profesional es necesario en todos los ámbitos relacionados con el género: la educación sexual, la violencia de género, los aspectos negativos de la cultura (p.ej. la discriminación por razones de casta, el matrimonio precoz/forzado, la mutilación genital femenina y la legislación sesgada por el género). Cabe destacar que, según los estudiantes europeos de educación secundaria y superior, la educación para la ciudadanía mundial también debería ser una prioridad para el desarrollo profesional docente (IE, OBESSU y European Students' Union, 2016).

## **Condiciones de acceso al desarrollo profesional**

---

La encuesta de la IE analizó tres niveles principales de proveedores de desarrollo profesional: el nivel nacional, el nivel escolar y el nivel de los docentes por propia iniciativa. Esta pregunta se centró en la medida en que el gasto de esta formación estaba (a) totalmente sufragado por la agencia que lo proporciona, (b) parcialmente sufragado, o (c) no sufragado en absoluto. Los resultados de la encuesta indican que las actividades de desarrollo profesional no se ofrecen de forma gratuita a la mayoría de docentes en servicio. En general, la autoridad educativa más elevada (a nivel federal o estatal) sufraga la totalidad o alrededor de la mitad de los gastos (un 48 %) de los sindicatos encuestados, y cubre parcialmente estos gastos en alrededor de un tercio (un 33 %) de los casos. Cuando el gobierno organiza actividades de desarrollo profesional, el personal docente tiene que pagar la totalidad de los gastos en un 19 % de los casos. El personal docente de Europa —una región que aparentemente dispone de más recursos educativos— opina que el estado sufraga la totalidad de los gastos derivados de su desarrollo profesional en solo una quinta parte de los casos. Cabe señalar que el hecho de que el gobierno obligue a los docentes a pagar su propio desarrollo profesional —cuando ya se ha reconocido claramente que el personal docente recibe salarios más bajos que otras profesiones comparables— no fomenta condiciones positivas para conseguir un profesorado de alta calidad. En varios países, como Perú, los fondos para el desarrollo profesional continuo son provistos por el Ministerio de Finanzas. Dado que la decisión sobre la financiación del desarrollo profesional continuo no pertenece al Ministerio de Educación, no queda claro hasta qué punto las decisiones de invertir en desarrollo profesional se adoptan sobre criterios fiscales más que pedagógicos.

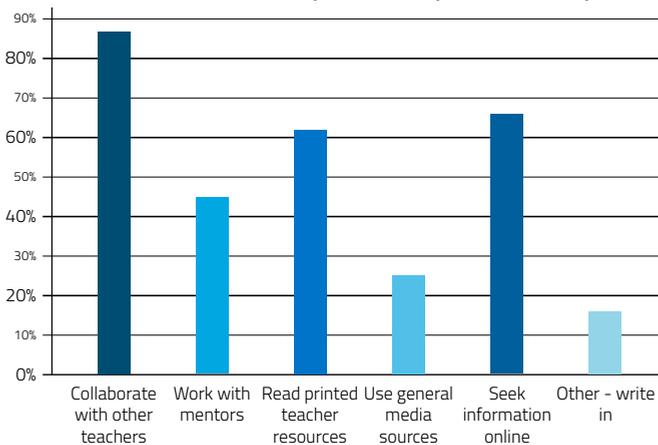
**Figura 19. Fuentes de pago del desarrollo profesional según el nivel de apoyo financiero**



Cuando se ofrecen actividades de desarrollo profesional en la escuela, la contribución local suele ser modesta. Un 26 % de las escuelas sufraga la totalidad de los gastos de desarrollo profesional, mientras que un 55 % exige un pago parcial. En el 19 % de los casos restantes el propio profesorado es el que debe sufragar íntegramente estas formaciones. Cuando el profesorado decide seleccionar sus propias actividades de desarrollo profesional, debe abonar la totalidad de los gastos en un 33 % de los casos. En un 48 % de los casos recibe un reembolso parcial, y en el 20 % de los casos recibe el pago íntegro por su iniciativa para acceder a actividades de desarrollo profesional. Una vez más, la contribución del personal docente a su propio desarrollo —independientemente de si lo ofrece el gobierno, la escuela o si lo busca el propio profesorado— requiere una contribución personal significativa. Además, seguramente cuando el docente tiene un salario bajo no se puede permitir asistir a actividades de desarrollo profesional de forma tan regular como debería.

Cuando el gobierno no ofrece ningún tipo de desarrollo profesional, para mejorar su práctica docente diaria, el profesorado utiliza diversas estrategias para acceder a la información pertinente. La forma más popular de mejorar sus aptitudes es a través de la colaboración con otros docentes (un 87 %) y la lectura de recursos didácticos impresos (un 62 %). Algunos también trabajan con mentores, pero es menos frecuente (un 45 %).

**Figura 20. Las actividades de desarrollo profesional preferidas del personal docente**



Entre el personal docente europeo se ha observado la preferencia por participar en actividades de desarrollo profesional bien a través de la colaboración con otros docentes, bien a través del autoaprendizaje con la ayuda de internet. En América Latina y África, el personal docente prefiere colaborar con otros docentes y utilizar materiales impresos. En Asia/Pacífico y Norteamérica, también se ha observado una clara preferencia por la colaboración con otros docentes y el trabajo con mentores.

No se han observado grandes diferencias en el modo de desarrollo profesional que se utiliza en los distintos niveles educativos, ya que la asistencia a talleres, los grupos escolares, el desarrollo profesional elegido por el propio personal y las conferencias locales e internacionales se utilizan en porcentajes similares en todos los niveles. Un hecho que se ha acogido positivamente es que en alrededor de la mitad de los países de todo el mundo (excepto América Latina, donde el porcentaje es considerablemente más bajo), el personal docente puede elegir las formas de desarrollo continuo en las que desea participar. Por otro lado, el tiempo —un preciado recurso para acceder a un desarrollo profesional continuo— es escaso, dado que en pocos países el personal docente dispone de tiempo en horario laboral para asistir a actividades de desarrollo profesional.

El desarrollo profesional está reconocido como un elemento fundamental en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre la educación. También está reconocido como un elemento fundamental en el objetivo 8 de la agenda de trabajo decente. La precariedad salarial del personal docente, tal como ha declarado la mayoría de los sindicatos de la IE encuestados, es el principal motivo para exigir un desarrollo profesional subvencionado íntegramente. El 59 % de los sindicatos de docentes encuestados está totalmente convencido de que la provisión de oportunidades de desarrollo profesional tendría un impacto muy positivo en el nivel de satisfacción del personal docente. Sin embargo, el propio profesorado suele verse obligado a pagar su propia formación. Así lo indican las respuestas de los sindicatos, ya que el 39 % afirma tener que abonar totalmente sus formaciones, y el 48 % dice abonar una parte de los gastos derivados de las actividades de desarrollo profesional en que participan.

Un estudio (Bascia & Stevenson, 2017) cualitativo realizado en siete países llegó a la conclusión de que el personal docente se enfrenta a una brecha considerable entre su demanda de apoyo sindical y los recursos disponibles para satisfacer dicha demanda. En nuestra opinión, el personal docente debería revitalizar imperativamente su acción colectiva, por ejemplo, comprometiéndose con la «renovación sindical». Bascia y Stevenson pensaban que la mejor manera de proceder era convertir la participación sindical en un elemento fundamental para la identidad profesional del docente. En su opinión, esto fomentaría la creación de alianzas más amplias entre los diversos grupos de profesionales dentro de los sindicatos, un mayor compromiso con los medios sociales y el desarrollo de vínculos más fuertes entre los sindicatos de docentes a todos los niveles educativos, así como el trabajo con otros sindicatos, grupos comunitarios y estudiantes (siendo este último el caso de Chile y Estados Unidos).

## Pertinencia del desarrollo profesional según los sindicatos de docentes

En total, un 77 % de los sindicatos de docentes encuestados consideran que el nivel de calidad y pertinencia de los programas profesionales para docentes oscila entre «de cierta calidad y pertinencia» y «de ninguna calidad ni pertinencia en absoluto». Al analizar el desarrollo profesional en todos los niveles educativos, observamos opiniones similares sobre la calidad y la pertinencia, tal como se muestra en la Tabla 8 que mostramos a continuación.

**Tabla 8. Quality and Relevance of Professional Development for Teachers Across Levels of Education, Percentages**

	<i>Relevance of Professional Development to Teaching</i>		
	Yes	To some extent	No
Early Childhood Education	21	63	17
Primary Education	23	65	12
Secondary Education	23	61	16
TVET	24	60	17

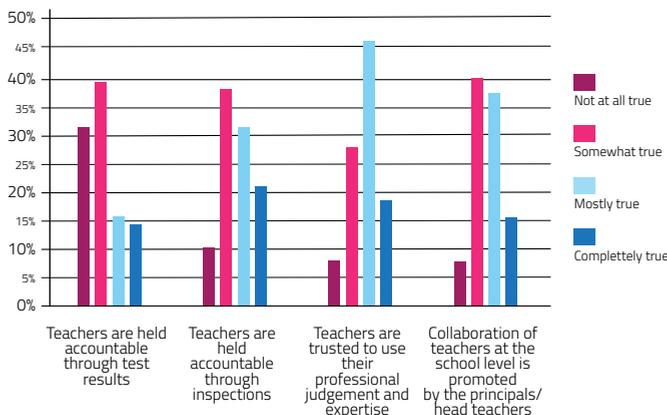
De los sindicatos que consideraron que el desarrollo profesional tiene una calidad y una pertinencia media («en cierta medida»), solo unos pocos creen que conduce a un progreso en la carrera, que las autoridades educativas reconocen las nuevas aptitudes adquiridas, o que ese tipo de formación es de una calidad y pertinencia suficientes para enseñar. Dicho de otro modo, todavía queda mucho trabajo por delante para diseñar programas de desarrollo profesional más efectivos y para incorporarlos a unos procesos que resulten en beneficios tangibles para los docentes.

# Rendición de cuentas

## Rendición de cuentas por parte del personal docente

En los entornos políticos, es habitual recurrir al principio de rendición de cuentas por parte del personal docente. La encuesta de la IE analizó la manera en que el personal docente debe rendir cuentas en sus respectivos sistemas educativos. En este caso, nos centramos en las respuestas que indican si ciertas prácticas son «totalmente ciertas» o «ciertas en su mayor parte». Con gran diferencia, la forma más frecuente de rendición de cuentas por parte del personal docente tiene lugar mediante las inspecciones (un 52 % de los países las utilizan en todos los casos o en la mayoría de ellos). El uso de los resultados de los exámenes para evaluar la rendición de cuentas del personal docente es la forma de evaluación más común en un 30 % de los países. Por otro lado, un 31 % señaló que en sus sistemas educativos no se utilizan. Un dato positivo es que cerca del 20 % de los encuestados dijo que el personal docente cuenta con toda la confianza en lo que respecta a su criterio profesional y sus conocimientos de la materia. Estos países son: La República Democrática del Congo, la República de África Central, Sri Lanka, Malasia, Corea, Canadá (Quebec), Chipre, Rusia, Francia, Grecia, Rumanía, Bulgaria y Hungría.

**Figura 21. Prácticas de rendición de cuentas del personal docente**



Sin duda, como profesionales, el profesorado debería estar comprometido con su profesión y el éxito de sus estudiantes, y los gobiernos deberían proporcionarles los recursos y el apoyo necesarios para que consigan. Los gobiernos suelen exigir una rendición de cuentas al personal docente. Sin embargo, podríamos preguntarnos por qué la rendición de cuentas, para que funcione, debe ir en una sola dirección: de los docentes a las autoridades educativas. También podríamos preguntarnos de qué manera las autoridades educativas rinden cuentas ante el personal docente, el conjunto estudiantil y los padres. Un indicador relevante podría

ser la inversión por estudiante en la educación pública. Los datos de la UNESCO recogidos en 2014 merecen un análisis detenido. Si bien en los países industrializados el gasto medio por estudiante en la educación primaria es de 8 186 dólares en términos de paridad de poder adquisitivo, esta inversión en el África subsahariana (basada en 32 países) es un 3 % de lo que invierten los países industrializados, y en el Sur de Asia (basada en 9 países) un 6 %. La situación en la enseñanza secundaria no es mucho mejor. En el África subsahariana el gasto por estudiante es un 4 % de lo que invierten los países industrializados, y en el Sur de Asia un 8 % (UNESCO, 2017). En el Anexo 2 se muestra el gasto por estudiante por país. Cabe señalar que la inversión del estado en educación no siempre se conoce o se publica de forma precisa. Es el caso, por ejemplo, de Perú. Según fuentes peruanas (MINEDU-ESCALE, 2015) el gasto por estudiante ascendía en 2015 a 895 dólares per cápita en la escuela primaria y 1166 dólares per cápita en la escuela secundaria. Según fuentes de la UNESCO (UNESCO, 2017-2018, también sobre datos de 2015), el gasto ascendía a 1610 dólares por estudiante en primaria y 1780 dólares por estudiante en secundaria. Es posible que los datos de la UNESCO se publicasen en términos de paridad de poder adquisitivo, pero la diferencia entre las cantidades publicadas por el gobierno peruano y la UNESCO es extraordinariamente grande, entre un 53 % y un 79 %, lo cual arroja ciertas dudas sobre las estadísticas de la UNESCO.

Una forma de rendir cuentas con respecto de las prácticas docentes suele basarse en el rendimiento de los estudiantes en exámenes estandarizados. Al preguntar si era cierto que los resultados de los exámenes se utilizan profusamente para la rendición de cuentas por parte del personal docente, un 20 % de los sindicatos europeos señaló que era «totalmente cierto» o «mayormente cierto». Una contradicción interesante es que, según el 37 % de los sindicatos encuestados, en muchos países europeos «el personal docente cuenta con toda la confianza en lo que respecta a su criterio profesional y sus conocimientos de la materia». Dado que los exámenes estandarizados están diseñados por terceros (psicometristas y no por los docentes para sus estudiantes específicos) el grado de confianza que el docente recibe es relativo.

Pero hay otro aspecto importante en relación con la rendición de cuentas: la responsabilidad del gobierno en la provisión de una educación pública de alta calidad. No queda claro en qué medida los países pobres son capaces de invertir en educación pública, incluso aunque tengan una gran motivación para ello. La cuestión estriba en que, dada la extraordinariamente modesta inversión por estudiante en los países menos industrializados y todos los factores que también afectan a los resultados de los estudiantes, sería incorrecto atribuir el rendimiento académico de los estudiantes principalmente a las acciones del docente en clase. Además, otros datos sobre la carga docente por país indican que la mayoría de los países del mundo (un 54 %) cuenta con un docente para más de 40 estudiantes. Asombrosamente, de estos países, 27 tienen un docente para 101-500 niños y 9 tienen un docente para más de 500 niños (CME e IE, 2012). Estas estadísticas nos hacen plantearnos muy seriamente la sinceridad de muchos gobiernos cuando dicen ofrecer una educación de calidad. Dada la enorme diferencia en la inversión en educación entre los países ricos y pobres, no tiene ningún sentido hacer comparaciones del rendimiento docente entre países.

Evaluar los resultados de aprendizaje sin asegurarnos de contar con los elementos y los procesos necesarios es inútil desde el punto de vista de la mejora académica y además

desmotiva al personal docente que trabaja en escuelas con pocos recursos y sin un apoyo pedagógico significativo. La brecha urbano/rural sigue manifestándose en el acceso de los estudiantes a la escuela, a una educación de calidad y al rendimiento y los logros académicos (CME e IE, 2012). Esto sugiere claramente que deberían adoptarse medidas para garantizar la rendición de cuentas por parte del gobierno con respecto de todos los sectores de la sociedad.

Además, también debería haber una rendición de cuentas en lo que respecta al plan de estudios. Según la UNESCO, los derechos humanos y la cuestión de género, particularmente la educación sexual integral, son materias que deberían recibir una atención fundamental. Sin embargo, los gobiernos siguen defendiendo de boquilla la educación en derechos humanos. Prueba de ello es que en 2016 solo 28 países presentaron sus informes nacionales ante la UNESCO y solo 7 indicaron que habían integrado los derechos humanos en la formación docente previa a la entrada a la profesión. Sin embargo, las instituciones de formación parecen adoptar unas prácticas más adecuadas: un estudio sobre las instituciones de formación docente en 21 países del África subsahariana concluyó que más de la mitad de los países impartían educación sexual integral en sus programas de formación previa a la entrada a la profesión (UNESCO, 2016).



## El uso de las evaluaciones docentes

La mayoría de los sindicatos de docentes encuestados (el 55 %) indicó que las evaluaciones docentes tienen un impacto en su desarrollo profesional, mientras que otro gran grupo (un 42 %) señaló que sirven para incrementar los niveles salariales. Las evaluaciones docentes también se utilizan para asignar incentivos al profesorado (un 25 %). Solo en algunos casos (un 5 %) las evaluaciones docentes tienen como resultado recortes salariales. Estas acciones sancionadoras se señalaron solo en Japón, Malasia, Afganistán y Estados Unidos. Para que las evaluaciones docentes sean relevantes y apropiadas, deberían desarrollarse mecanismos de evaluación con la plena participación del personal docente y sus sindicatos. Por ejemplo, en México se han establecido procedimientos de evaluación docente relativamente nuevos con la colaboración del sindicato de docentes para los fines de contratación, retención y promoción del personal educativo.

**Tabla 9. Usos de las evaluaciones docentes**

Use	Percentage
To increase salary levels	7.20%
To decrease salary levels	18.60%
To give teachers a bonus or monetary reward	21.20%
To impact their career development	12.10%
Teacher evaluations are not common	11.40%
Other	11.60%

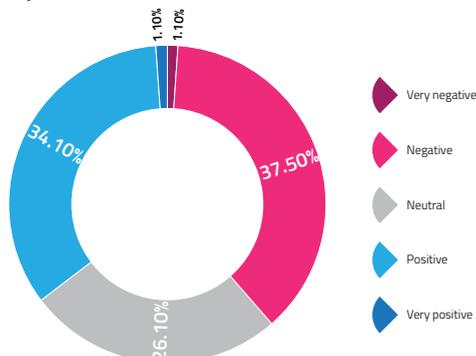
En cuanto al uso de las evaluaciones docentes para fines de remuneración en función del rendimiento (RFR) en el contexto de la educación superior y postsecundaria, se ha observado que estas políticas desempeñan un papel ambiguo. Una evaluación exhaustiva del trabajo de Franco-Santos (2015) concluyó que la RFR no produce una mayor motivación ni en la enseñanza ni en la investigación ni en la excelencia en el trabajo. La RFR sí afectaba a la productividad en la investigación (medida según el número de artículos), tenía un ligero impacto en el trabajo y no tenía ningún efecto en la calidad de la enseñanza.

# La opinión de los medios de comunicación sobre el personal docente y sus sindicatos

La omnipresencia de los medios de comunicación de masas actuales desempeña un papel considerable a la hora de perfilar una imagen y una concepción de la realidad. Por eso es importante considerar qué imágenes presentan sobre el personal docente y sus sindicatos. Algunos sindicatos de docentes de la IE consideran que los medios de comunicación de masas promueven una actitud negativa o muy negativa (un 39 %) con respecto del profesorado, una cifra algo menor (un 35 %) sostiene que la actitud es positiva o muy positiva, y el 26 % restante considera que la actitud de los medios de comunicación con respecto del personal docente es neutra. Por otro lado, los sindicatos consideran que los medios de comunicación de masas influyen de manera mucho más negativa que positiva en la imagen que se tiene de los sindicatos de docentes, un 53 % considera que estos medios de comunicación desempeñan un papel negativo o muy negativo y solo el 18 % considera que los medios de comunicación tienen un papel positivo o muy positivo. La imagen considerablemente más negativa de los sindicatos de docentes comparada con la de los docentes sugiere que alguien en los medios de comunicación ha creado una diferencia y una distancia entre el profesorado y sus organizaciones. Esta imagen errónea debería corregirse en la medida de lo posible.

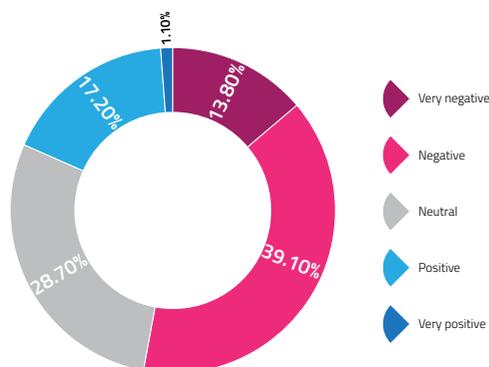
A escala mundial, es extraordinariamente excepcional que los medios de comunicación de masas presenten una imagen «muy positiva» del personal docente en particular. De hecho, solo un país así lo indicó (Fiyi). Del mismo modo, solo un país indicó una percepción «muy positiva» de los sindicatos de docentes en particular (Gambia). En Europa, los sindicatos señalaron una imagen mayoritariamente negativa de los docentes en los medios de comunicación, excepto en Dinamarca, Irlanda, Armenia, Rusia, Noruega, Alemania, Bulgaria y Estonia. Asimismo, también se señaló una imagen negativa de los sindicatos de docentes, excepto en Suiza, Reino Unido, Noruega, Alemania y Bulgaria.

**Figura 22. La percepción de los docentes en los medios de comunicación**



En otras regiones del mundo, como África y América Latina, tanto los docentes como sus sindicatos se enfrentan a una imagen negativa en los medios de comunicación. En África, los sindicatos señalaron que el personal docente tiene una imagen negativa en Argelia, Níger, Kenia, Zambia, la República de África Central y Costa de Marfil. En África también se tiene una imagen negativa de los sindicatos de docentes en Argelia, Níger, Kenia, Zambia, Benín, Marruecos, la República de África Central y Túnez. En América Latina, los docentes y los sindicatos de docentes tienen una imagen negativa en Argentina, Paraguay, Perú, Brasil y Uruguay. La generalización de esta imagen negativa del personal docente y los sindicatos de docentes en todo el mundo distorsiona el trabajo que los docentes realizan a través de sus organizaciones. México señaló una mejora en la imagen de los docentes y los sindicatos de docentes en los medios de comunicación: a pesar de que los bajos resultados de este país en las pruebas de PISA trajeron consigo una crítica generalizada a los docentes en la prensa nacional, las autoridades educativas han ido reconociendo poco a poco que un liderazgo educativo insuficiente y un apoyo limitado a la educación de los hijos por parte de los padres también son factores que afectan negativamente en los resultados académicos.

**Figura 23. La visión de los sindicatos de docentes en los medios de comunicación**



# El apoyo a la educación pública por parte del gobierno

La educación pública, en la medida en que ofrece un entorno social donde diversas poblaciones de estudiantes pueden vivir experiencias prolongadas, sostenidas y continuas, es extraordinariamente necesaria en unos tiempos en que la fragmentación social se está incrementando en tantos países. La educación primaria suele ser la más financiada por el gobierno, seguida de la educación secundaria. La educación superior ha sido identificada como el nivel educativo que menos apoyo financiero recibe del gobierno.

**Tabla 10. Provisión y regulación de la educación pública por niveles de gobierno y educación**

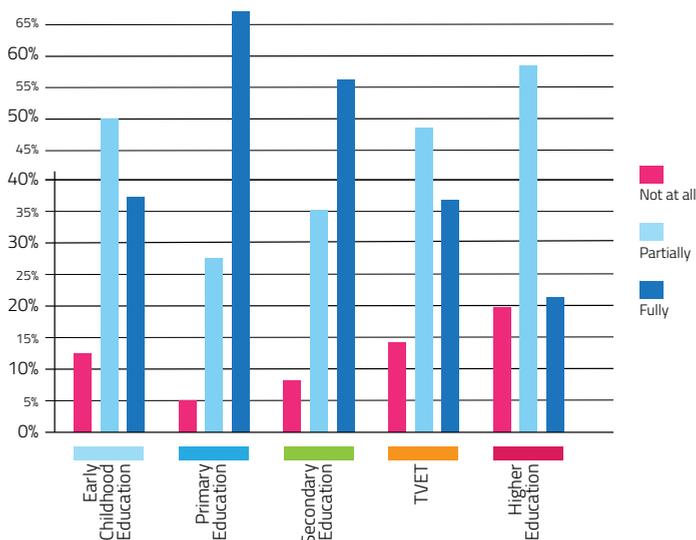
Level of Education	Central/Federal Government	Provincial/Regional Government	Local Government
Early Childhood Education	55%	17%	28%
Primary Education	65%	16%	19%
Secondary Education	71%	19%	11%
TVET	77%	18%	6%
Higher Education	82%	12%	6%

La EPI sigue estando privatizada, el 38 % de los sindicatos señaló que la EPI está totalmente financiada por el estado y un 50 % dijo que el gobierno ofrece un apoyo parcial. A pesar del compromiso de todos los gobiernos con la educación primaria universal y gratuita, solo el 67 % de los sindicatos encuestados dijo que el gobierno financia totalmente este nivel educativo, mientras que el 28 % indicó que recibe una financiación parcial. La situación empeora ligeramente conforme aumenta en nivel educativo: un 56 % de los sindicatos señaló que la educación secundaria se financia totalmente y un 36 % dijo que se financia parcialmente. La EFTP recibe un apoyo incluso menor que la primaria o la secundaria, un 37 % de los sindicatos indicó que recibe un apoyo total y un 49 % indicó que recibe un apoyo parcial —incluso a pesar de que los ministros de educación suelen recordar a menudo la necesidad imperativa de preparar a las personas para las diversas habilidades que la economía necesita.

La educación superior es el nivel educativo donde menos sindicatos indicaron un apoyo total (un 22 %), aunque el 59 % indicó que recibe un apoyo parcial. El apoyo del gobierno a la educación superior es muy modesto en todas las regiones, particularmente en África, donde solo un 13 % de los sindicatos encuestados señaló que la educación superior recibe un apoyo total del gobierno, y un 18 % de los sindicatos de Asia/Pacífico indicó disponer del apoyo total del gobierno. América Latina destaca como la región con el mayor porcentaje de sindicatos que

indicaron una provisión gratuita de educación superior, un 40 % de sindicatos. La educación superior solo es totalmente gratuita en algunos países europeos: Suecia, Hungría, Georgia y Polonia. En un pequeño grupo de países, la constitución establece la provisión de una educación superior gratuita (Ecuador y Grecia, por ejemplo), pero en realidad los estudiantes siempre deben sufragar gastos importantes.

**Figura 24. Grado de apoyo por parte del gobierno por nivel educativo**



El hecho de que, como media, la educación primaria deba ser costeadada por los padres de forma parcial o total en más de un tercio de los países, es realmente preocupante, ya que sugiere que hay familias muy pobres que deben enfrentarse a grandes dificultades para que sus hijos finalicen la educación básica. Como bien es sabido, en todo el mundo, los índices de matriculación en la educación primaria tienden a acercarse a niveles universales, pero los índices de finalización de la educación primaria siguen indicando brechas importantes por clase social y ubicación (urbano/rural, entre otros). En la educación secundaria, en alrededor del 44 % de los países representados en la encuesta de la IE los padres deben contribuir bien totalmente bien parcialmente a la educación de sus hijos, una vez más una estadística que sugiere que muchas familias pobres no pueden permitirse que sus hijos accedan a la educación secundaria. Los países que acordaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se comprometieron a la educación universal tanto en primaria como en secundaria. Las respuestas de los sindicatos de docentes que participaron en esta encuesta de la IE sugieren que las grandes desigualdades en el acceso, la finalización y el paso a niveles superiores de educación siguen dividiendo a las clases sociales y permitiendo que continúe la desigualdad de oportunidades en la vida.

Para hacer posible el acceso universal a la educación primaria, India lleva confiando en la educación no formal desde 1977. Esta modalidad de educación se ha venido ofreciendo a través de organizaciones comunitarias (algunas) y empresas privadas (la mayoría), a un precio

muy bajo. Pero una evaluación realizada por el gobierno de India en 2002 indicó que no estaba satisfecho con «la flexibilidad de la provisión, la implicación comunitaria, la inclusión de las niñas y las tasas de finalización» (Rose, 2009, p.277). Los datos oficiales del gobierno para el periodo 2005-2006 mostraron que las «castas y tribus desfavorecidas» (categorías reconocidas en la Constitución de India para referirse a grupos tradicionalmente desfavorecidos) seguían estando seriamente subrepresentadas, ya que menos del 20 % de los estudiantes de castas desfavorecidas y menos del 10 % de los estudiantes de las tribus desfavorecidas se matriculaban en la educación básica. Estos bajos índices de matriculación, incluso en el nivel inicial de educación, indican que para garantizar la educación primaria universal en India será necesario un papel más activo por parte del gobierno.

América Latina es una región donde la educación pública tiende a proporcionarse de forma «totalmente» gratuita en todos los niveles: alrededor del 60 % de los sindicatos señaló que la EPI es totalmente gratuita, un 67 % indicó que es gratuita en la enseñanza primaria, un 60 % en la secundaria, un 60 % en la EFTP y un 16 % en la educación superior. En la región de Asia/Pacífico, el apoyo a la EPI pública es bajo (solo un 16 % de los sindicatos encuestados así lo indicó pero, por otro lado, el apoyo total por parte del gobierno en la educación primaria y secundaria es alto (un 55 % y un 44 % respectivamente). Pocos sindicatos indicaron un apoyo total en la educación superior (un 11 %). En África, entre los países que participaron en la encuesta de la IE, la EPI solamente se financia totalmente en Argelia y Níger. La educación primaria es gratuita en pocos países (Argelia, Níger, Kenia y Túnez). La educación secundaria «totalmente gratuita» es excepcional en África, solo existe en Argelia, Níger y Lesoto. Según los sindicatos encuestados, también es inusual que la EFTP sea «totalmente» gratuita (solo en Argelia, la República Democrática del Congo y Lesoto). La educación superior es gratuita solo en dos países africanos (Argelia y Lesoto). Argelia destaca por ofrecer una educación totalmente gratuita en todos los niveles. Tal como señala un dirigente sindical en Togo: «Los padres pagan más de un 70 % de las tasas escolares, los salarios de la plantilla docente, el funcionamiento de la escuela, las oficinas administrativas y el gabinete ministerial. Nada es gratuito. En las ciudades, muchas escuelas públicas son más caras que algunas escuelas privadas». Un dirigente sindical de la República Democrática del Congo añadía que: «Los padres son los únicos responsables de la educación de sus hijos. El gobierno, que organiza la educación pública, no invierte más del 13 % de su presupuesto en educación». Un dirigente sindical de Argelia señaló que: «La EFTP suele ser privada. En lo que respecta a la educación superior, solo tenemos una universidad pública gratuita».

Tal como era de esperar, el gobierno central o federal desempeña un papel dominante en la financiación y la regulación de la educación pública, comparado con los departamentos regionales y locales. Sin embargo, este apoyo es más escaso de lo que debería ser, dados los ODS para la educación primaria y secundaria universales. Aunque los gobiernos provinciales y regionales desempeñan papeles de apoyo importantes, cabe señalar que actualmente se exige a los gobiernos locales que respondan a una responsabilidad financiera considerable en la provisión de la EPI, la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria. Actualmente, el apoyo promedio a la EPI es de un 28 %, a la educación primaria un 20 % y a la educación secundaria un 11 %. A primera vista, el apoyo local a la educación debería tener una buena acogida. Sin

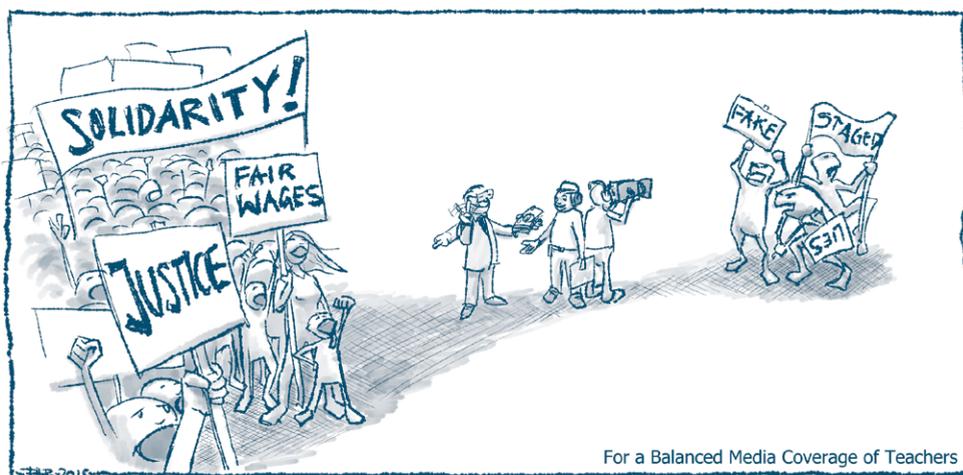
embargo, en los contextos nacionales caracterizados por zonas rurales empobrecidas, el apoyo local no suele generar grandes ingresos y, por tanto, puede provocar desigualdades importantes en el acceso y la calidad de la educación en el país.

Los datos de la UNESCO presentados en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2017) indican que más de un 40 % de los países con ingresos bajos y alrededor de un 10 % de los países con ingresos medios siguen cobrando tasas en las escuelas de educación secundaria de primer ciclo (ver también el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2018). Si en la escuela secundaria de primer ciclo se cobran tasas, podría deducirse que un número de países incluso mayor estará cobrando tasas en la escuela secundaria de segundo ciclo, lo cual hace poco probable que los hijos de muchas familias pobres puedan finalizar la escuela secundaria. El porcentaje de apoyo parcial por parte de los gobiernos señalados en la encuesta de la IE no nos permite determinar en qué medida este apoyo parcial se traduce en ayudas reales.

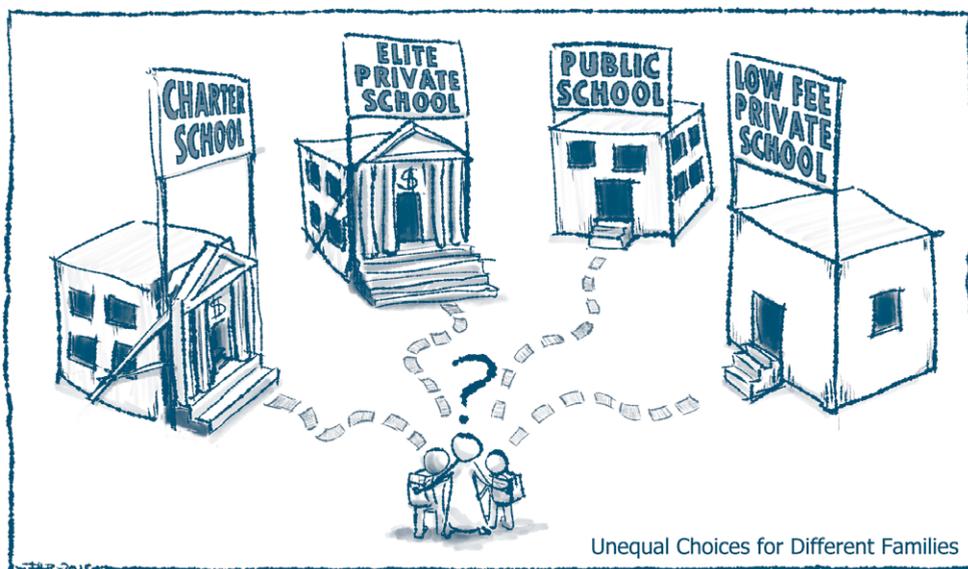
Un estudio realizado en varios países en desarrollo ha concluido que existe una asociación estadística muy significativa entre la inversión en educación y la riqueza del país (una correlación de 0,84). En 2013, Estados Unidos invirtió 11 800 dólares por cada estudiante a tiempo completo. Otros países de la OCDE, como México y Chile, invirtieron 4 000 y 5 000 dólares respectivamente (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2017). Ciertamente, los recursos financieros no son el único factor que promueve la calidad, pero unos recursos nacionales escasos impiden que los sistemas educativos tomen la decisión de mejorar el proceso de aprendizaje, la variedad y calidad del equipamiento, el acceso a este o las condiciones físicas de las aulas y las escuelas.

Las instituciones financieras internacionales y las agencias bilaterales han expresado un gran interés por ayudar a los países en desarrollo a mejorar la calidad de sus sistemas educativos, un resultado que intentarían alcanzar incrementando su apoyo financiero a estos países. Sin embargo, la realidad muestra una imagen distinta: Mientras que la UNESCO estima que existe una brecha financiera de 39 mil millones de dólares al año para alcanzar el ODS 4 («garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos»), los acuerdos más recientes (alcanzados en una reunión en Dakar los días 1 y 2 de febrero de 2018 para la reposición de fondos de la Alianza Mundial por la Educación GPE) se quedan realmente cortos para alcanzar este Objetivo de Desarrollo Sostenible. Durante la reunión, dos tercios de los gobiernos prometieron incrementar su inversión en educación hasta el 20 % de sus presupuestos, pero los compromisos de las agencias bilaterales e internacionales se quedaron en torno a 760 millones de dólares al año, o alrededor de un 2 % [sic] de la cantidad necesaria (Pessi 2018; Lewin, 2018).

En la conferencia de reposición de fondos de la GPE, organizaciones de la sociedad civil de todo el mundo presentes en la reunión de Dakar expresaron su oposición a los planes del gobierno de contratar docentes no cualificados —una estrategia cada vez más utilizada para hacer frente a los bajos presupuestos educativos. En la educación primaria, se estima que en todo el mundo se necesitan 1,7 millones de docentes más. La situación en la región africana es particularmente inquietante, dado que solo allí ya se necesita 1 millón de docentes.



# Privatización



Como firme defensora de la educación pública gratuita, la IE ha reafirmado su postura en varios documentos, incluidas las resoluciones del Congreso de la IE. La organización considera que los gobiernos deberían invertir al menos un 6 % de su PIB y/o al menos un 20 % de su presupuesto nacional a la educación pública. Asimismo, la IE sostiene que «la educación es un derecho humano y un bien público, y debe ser financiada y regulada públicamente» (IE, 2011).

El sistema educativo privado está compuesto por tres tipos principales de escuelas: sin fines de lucro (incluidas las escuelas religiosas), con fines de lucro y escuelas comunitarias. Las escuelas y universidades privadas sin fines de lucro existen desde hace muchas décadas en la mayoría de los países por razones como, entre otras, la orientación religiosa, el compromiso institucional con el aprendizaje y el resultado de acuerdos políticos para satisfacer a determinadas comunidades lingüísticas o religiosas. Lo que convierte a la privatización en una gran preocupación es la eclosión de los actores corporativos (internacionales y locales) y la proliferación de escuelas con fines de lucro (que suelen describirse a sí mismas como escuelas «de bajo coste») que, si bien sostienen que amplían la oferta de las escuelas con costes bajos, cada vez están más orientadas a generar ingresos para sus propietarios. Este objetivo básico tiende a comprometer la calidad (ya que los gastos operativos se recortan hasta el mínimo posible para maximizar los beneficios) con un coste considerable para las familias pobres. Por tanto, también tienden a excluir a las familias muy pobres.

La expansión de la educación privada es un fenómeno palpable en todo el mundo. Aunque alrededor del 10 % de los sindicatos de docentes encuestados no cree que esta expansión se esté produciendo en sus países, un 52 % señaló que se está produciendo «en cierta medida», y un 39 % considera que la expansión se está produciendo «en gran medida». Un desglose de las respuestas de los sindicatos por región indica que la expansión de la educación privada se observa más claramente en África (el 71 % de los sindicatos consideran que la expansión está teniendo lugar «en gran medida») seguido de América Latina (donde el 57 % de los sindicatos dieron la misma respuesta), y algo menos en Asia/Pacífico (un 38 % de los sindicatos). Entre los países europeos, solo los sindicatos de Francia respondieron que están observando esta expansión «en gran medida».

El crecimiento del sector privado se refleja ya en la expansión de las escuelas privadas de bajo coste (una tendencia evidente en los países en desarrollo), las escuelas charter (una tendencia notable en países como Estados Unidos, Reino Unido y Suecia), las clases particulares (UNESCO, 2017), las escuelas y universidades con fines de lucro y el fenómeno relativamente reciente de las escuelas virtuales. Cabe señalar que la participación del sector privado en la educación resulta aceptable dadas las formas actuales de economías dirigidas por el mercado, y está reconocido como un derecho parental en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Artículo 26.c). El peligro de la privatización reside en situaciones en las que: (1) las empresas son lo suficientemente grandes como para crear monopolios y, por tanto, influir de forma excesiva en el personal, el plan de estudios y las decisiones sobre la expansión de la escuela en el sistema educativo; (2) las escuelas con fines de lucro se venden diciendo que son mejores que las escuelas públicas, a pesar de la existencia de resultados ambiguos sobre su efectividad; (3) los gobiernos suprimen su obligación de proveer una educación pública de calidad y gratuita para todos; y (4) los acuerdos de asociación público-privada a través de los cuales el gobierno subcontrata la provisión de la educación.

**Tabla 11. Expansión de la privatización y competitividad a nivel nacional**

Type de privatisation/ compétition	Pas du tout	modérement	fortement
Expansion of private education institutions	10%	52%	39%
Proliferation of private tutoring	17%	58%	25%
Use of public/private partnerships	20%	66%	14%
Competition of funding between educational	28%	51%	21%

La tabla 12 que mostramos a continuación incluye una tipología de proveedores públicos y privados para ayudar a entender la diversidad de escuelas. La provisión privada de educación es cada vez mayor, en algunos casos es autofinanciada, pero también hay un número cada vez mayor de escuelas y programas financiados por el gobierno (particularmente las escuelas charter y los programas de cheques) —desviando fondos de los presupuestos gubernamentales asignados a las escuelas públicas.

**Tabla 12. Typology of Public and Private Education Providers**

Private provision and private finance	Public provision and private finance
<i>Private schools, including low-fee schools</i> <i>Home schooling</i> <i>Non-subsidized NGO schools, and learning centers</i> <i>Non-subsidized religious schools</i>	<i>Public schools that charge fees or tuition</i> <i>Individual philanthropy supporting public schools</i> <i>Schools supported through “corporate social responsibility”</i> <i>Other private sponsorship of private schools</i>
Private provision and public finance	Public provision and public finance
<i>Vouchers in private schools</i> <i>Government subsidies or scholarships for private schools</i> <i>Education service contracts</i> <i>Private management of public schools</i> <i>Charter schools</i> <i>Community schools, religious schools, and NGO schools with government subsidies</i>	<i>Government schools, without fees</i>

Source: Global Campaign for Education, 2016.

En ocasiones, no es que los padres elijan las escuelas privadas para sus hijos, sino que se ven «obligados» a ello dado el supuesto empeoramiento de la calidad en las escuelas públicas y la promoción de las escuelas privadas con un discurso basado en intereses particulares. En India, las escuelas privadas representan a un sector muy heterogéneo. No obstante, en los últimos 20 años se ha producido un gran incremento de las escuelas privadas de bajo coste en el país. Independientemente de la cantidad pagada, el acceso a las escuelas privadas depende en gran medida de las contribuciones de la familia, y prácticamente se prohíbe la participación de familias muy pobres (Harma, 2009). También en India, donde muchos padres intentan matricular a sus hijos en escuelas privadas, los más pobres se quedan atrás, y la falta de los recursos más básicos hace necesaria la creación de escuelas con altos porcentajes de estudiantes con grandes necesidades de aprendizaje y que no cuentan con el acompañamiento necesario (Kamat et al., 2016). En otros países se han detectado consecuencias similares. El hecho de que los padres elijan escuelas de bajo coste crea un círculo vicioso: Los padres abandonan las escuelas públicas, contribuyendo con ello a un empeoramiento de la situación de las familias más pobres y de unos niños que se verán cada vez más afectados por una espiral negativa de desventajas. Cabe señalar que en algunos casos las escuelas privadas ofrecen clases con un número reducido de estudiantes, menos absentismo docente, más horas lectivas y jornadas escolares más largas (Smith & Baker, 2017). Por otro lado, estas escuelas tienen más probabilidades de existir en las comunidades más ricas, con carreteras y otros servicios, no en las zonas pobres más aisladas, lo cual significa que no prestan sus servicios a amplios segmentos de la población de los países con ingresos bajos.

En todos los países, a pesar de que numerosos estudios indican que si se tiene en cuenta la situación socioeconómica de los estudiantes, los estudiantes de las escuelas públicas tienen

mejores resultados que los estudiantes de las escuelas privadas, la percepción entre los padres es que la calidad en las escuelas públicas es mala y que, en comparación, las escuelas privadas son mejores. Actualmente, hay escuelas privadas de bajo coste en muchos países, entre ellos la India, Ghana, Jamaica, Kenia, Malawi, Liberia, Perú y la República Dominicana (Fontdevila, Marius, Balarin, & Rodriguez, 2018). Los padres inscriben a sus hijos en estas escuelas por diversos motivos: una calidad supuestamente mejor, proximidad al hogar y preferencias religiosas o lingüísticas. Desafortunadamente, esta elección de los padres contribuye a un incremento en la estratificación social, ya que el rendimiento de la escuela se ve afectado principalmente por el entorno familiar del estudiante —uno de los resultados más coherentes de los estudios sobre los factores que influyen en los logros de los estudiantes. Un estudio cuantitativo sobre las escuelas privadas de bajo coste en Perú no encontró pruebas de que estas escuelas contribuyan a unos resultados académicos mejores que las escuelas públicas. De hecho, concluyó que las escuelas públicas tienen mejores resultados que las escuelas privadas de bajo coste cuando se tienen en cuenta las condiciones económicas, ya que los resultados de las escuelas se ven afectados principalmente por la riqueza en el distrito y, por tanto, por las familias que residen en él (Fontdevila et al., 2018; ver también van der Tuin & Verger, 2013). Comparaciones internacionales de las escuelas públicas y privadas basadas en los resultados de PISA han llegado a conclusiones similares, es decir que «las escuelas privadas no tienen mejores resultados que las públicas» (Schleicher, 2014, p.104). Otros estudios adicionales basados en PISA han analizado las diferencias entre las escuelas públicas y privadas y no han encontrado pruebas claras de que las escuelas privadas tengan mejores resultados tras comprobar las condiciones económicas de las familias —los resultados se han repetido a lo largo de varios años (OCDE, 2012, 2014a, 2014b, 2016c). Sin embargo, entre las escuelas públicas y privadas sí existen algunas diferencias no académicas. El estudio de Iversen y Begue (2017) sobre los cinco países en desarrollo de África y Asia concluyó que la diferencia más significativa en los resultados y la provisión educativa entre las escuelas públicas y las privadas era que las escuelas privadas disponen de instalaciones sanitarias distintas para niños y niñas.

Si bien los padres tienen derecho a elegir una escuela privada para sus hijos, esta elección personal tiene consecuencias colectivas significativas, como la contribución a un agravamiento de la segregación y la desigualdad, entre otras. La enseñanza privada provoca una desigualdad social mayor porque las familias que pueden pagarla siempre pueden exigir mejoras y servicios adicionales a sus escuelas privadas que las escuelas públicas no pueden ofrecer. Estudios de casos de varios intentos de privatización muestran que este tipo de privatización fomenta la segregación social. Según un estudio cualitativo reciente sobre la privatización en cinco países en desarrollo (Malawi, Mozambique, Liberia, Tanzania y Nepal), las escuelas privadas están exentas de cumplir una serie de regulaciones gubernamentales, no cumplen las regulaciones existentes y las autoridades educativas no realizan una supervisión adecuada en ellas (Iversen & Begue, 2017), lo cual plantea dudas sobre la calidad de las escuelas privadas de bajo coste. Se han realizado observaciones similares sobre la supervisión insuficiente de estas escuelas por parte del gobierno en Perú (Fontdevila et al., 2018). Las escuelas con fines de lucro suelen tener menos docentes cualificados, con salarios más bajos y empleados sobre una base contractual. Diversos estudios muestran que hasta el 70 % del personal de las Bridge International Academies, una de las empresas privadas más grandes del mundo que vende

escuelas «de bajo coste», no tiene una cualificación suficiente y ha seguido una formación de entre tres y cinco semanas. El personal debe seguir unas instrucciones en forma de guión que se cargan diariamente a una tableta, lo cual crea un entorno rígido en el que el criterio de los docentes se ve altamente limitado.

En Estados Unidos, varios académicos han demostrado que hay fundaciones conservadoras que están influyendo en los gobiernos para popularizar las escuelas charter. Estos académicos consideran este tipo de escuelas como una forma de privatizar la educación pública — mediante el desembolso de fondos públicos a una serie de instituciones, algunas de las cuales son empresas comerciales (Rawls, 2013a; Fabricant & Fine, 2012). Estos observadores también consideran este hecho como un intento de desarmar la formación docente, ya que las escuelas charter pueden contratar a sus propios docentes, algunos sin la formación oficial. Aunque algunos defienden el incremento de las escuelas charter como la vía adecuada para mejorar los resultados estudiantiles, lo cierto es que no es así en ningún grado significativo (Fabricant & Fine, 2012). Además, el estudio realizado por un grupo conocido como «Bolder Approach to Education» (un enfoque más audaz de la educación), considera que las escuelas públicas de Estados Unidos que cerraron sus puertas debido a los bajos resultados en los exámenes estandarizados y cuyos estudiantes fueron a parar a escuelas charter han tenido como resultado escuelas con brechas más pronunciadas en los resultados según la raza y la clase social (Rawls, 2013b).

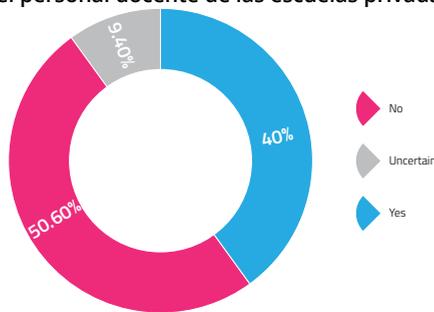
Actualmente, la educación privada con fines de lucro es uno de los mercados de inversión más importantes de Estados Unidos, y en 2013 ascendió a 1,3 mil millones de dólares. Una de las vías que utilizan las escuelas charter para generar unos ingresos sustanciales para el sector privado de Estados Unidos es que, además de la subvención que reciben del sector privado, pueden ser selectivas (aunque legalmente deberían ser inclusivas) con los estudiantes que admiten: aproximadamente entre el 8 % y el 12 % de las matriculaciones en las escuelas charter incluyen estudiantes con discapacidades, en comparación con el 34 % de las escuelas públicas tradicionales (Rawls, 2013b, cita de un informe del gobierno de Estados Unidos redactado en 2012). Como bien es sabido, es más caro atender a niños con discapacidades.

Los ministerios de educación pueden conseguir algunas ventajas administrativas si favorecen la privatización de las escuelas. En la subvención del gobierno que reciben las escuelas privadas, las subvenciones por capitación (gastos por estudiante) suelen calcularse tomando un rango de gastos más limitado que los que realmente se realizan en las operaciones diarias. En lugar de calcular los gastos infraestructurales y los salarios del personal docente, los ministerios de educación pueden simplemente transferir el total de las subvenciones por capitación a unidades inferiores (Brans, 2013). Este procedimiento equivale a subcontratar los servicios de educación y pagarlos poco a poco. Las escuelas con fines de lucro están dispuestas a trabajar sobre la base de subvenciones por capitación porque prefieren reducir gastos, algo que hacen en gran medida contratando docentes sin formación o acreditación. Las consecuencias de esta estrategia son palpables. Según las estadísticas, el número de docentes sin acreditación está aumentando en muchos países. De Koning (2013) sostiene que los docentes interinos representaban la mitad o más del cuerpo docente en 10 de los

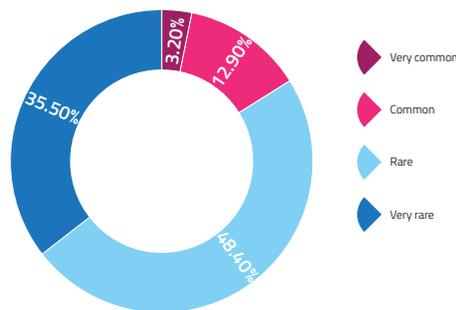
13 países subsaharianos analizados por la UNESCO en 2007 (consultar también Brans, 2013, que describe el caso de Uganda).

Los sindicatos de docentes que participaron en la encuesta de la IE señalaron que la situación salarial del personal docente de las escuelas privadas está muy poco regulada, ya que solo un 40 % de los países cuenta con normativas salariales. La ausencia de estas normativas fomenta los salarios bajos y el abuso del personal docente. Esta situación aporta un apoyo empírico para una declaración firmada por las organizaciones de la sociedad civil que participaron en la reunión de Dakar en 2018 (mencionada arriba), que declararon que «la privatización de la educación representa un obstáculo crítico que mina las posibilidades de tener sistemas políticos democráticos e igualitarios». Un aspecto positivo es que cada vez se obliga más a las escuelas privadas a disponer de una regulación sobre las cualificaciones del personal docente que trabaja en ellas. Un 65 % de los sindicatos de la IE encuestados declararon que sus gobiernos nacionales disponen de dichas regulaciones.

**Figura 25. La existencia de regulaciones gubernamentales sobre el salario del personal docente de las escuelas privadas**



**Figura 26. La existencia de regulaciones sobre las cualificaciones del personal docente de las escuelas privadas**



El Banco Mundial ha desempeñado un papel significativo en la privatización de la educación, pues considera que los mercados funcionan de forma más eficaz que los gobiernos y las naciones necesitan reducir gastos y reservar fondos suficientes para sufragar sus deudas externas. Si bien el Banco Mundial se declara a sí mismo un firme defensor de un mayor acceso a la educación primaria y secundaria, el brazo del Banco Mundial que financia a las empresas del sector privado —la Corporación Financiera Internacional (CFI)— ha incrementado

su apoyo a las empresas privadas desde la educación de la primera infancia hasta la educación secundaria. Por tanto, aunque que la CFI asignó menos del 15 % de sus inversiones del periodo 1996-2010 a la educación privada, para 2016 ya estaba invirtiendo en ella más del 50 % (Smith & Baker, 2017).

## **La dimensión de género en la privatización**

---

Se ha observado que entre las familias pobres, las niñas tienen menos probabilidades de ir a una escuela privada que los niños (Ação Educativa et al., 2014), una preferencia familiar que deriva de confiar a las niñas el trabajo doméstico, especialmente entre las familias pobres y de zonas rurales, así como de la infravaloración general de las niñas y las mujeres. Un estudio sobre los efectos de la privatización entre 2010 y 2015 en el acceso de las niñas a la educación, llevado a cabo en Malawi, Mozambique, Liberia, Tanzania y Nepal (Iversen & Begue, 2017, mencionado anteriormente) concluyó que los padres dan prioridad a los niños cuando se ven obligados a pagar por la educación de sus hijos. A pesar de que no se había previsto, una regulación insuficiente de este tipo de escuelas privadas fomenta la falta de rendición de cuentas sobre las agresiones sexuales a las niñas por parte de los docentes, los compañeros y los directores (Ação Educativa et al., 2014).

## **Las clases particulares como expresión de la privatización de la educación**

---

De forma paralela a la privatización de la enseñanza, está aumentando también el uso de clases particulares en todo el mundo. En un número considerable de países, al menos la mitad de los estudiantes de secundaria encuestados tomaban clases particulares, un porcentaje que llega a alcanzar sus niveles más altos en los países asiáticos (UNESCO, 2017). Alrededor del 17 % de los sindicatos de docentes de la encuesta de la IE no señalaron las clases particulares como un problema en sus países, pero el 58 % indicó «un crecimiento moderado» y un 26 % señaló que la práctica está aumentando «en gran medida». En Corea, Hong Kong, Singapur y Taiwán, el uso de clases particulares es muy elevado. Los datos de la encuesta no permiten identificar el nivel de educación en que las clases particulares se utilizan en mayor medida, pero a juzgar por otros estudios, esta práctica parece prevalecer en la educación secundaria. Un desglose por región de las respuestas de los sindicatos indica que la proliferación de las clases particulares sigue siendo notable en Asia/Pacífico pero en África también se ha observado un incremento.

En países donde el aprendizaje se somete a evaluaciones importantes mediante exámenes nacionales, el número de centros privados donde se imparten clases particulares está aumentando. Esta situación también es habitual en el nivel de primaria en Turquía. En la mayoría de las ocasiones, las personas que imparten clases particulares son docentes que trabajan en escuelas públicas (Altinyelken, 2013). Un motivo por el que los padres invierten en clases particulares, además de la creencia (no siempre demostrada empíricamente) de que

mejoran los resultados del estudiante, es que las clases son pequeñas. En todos los casos, las clases particulares representan un gasto añadido para las familias. Para las familias con ingresos bajos puede representar una carga económica significativa.

Por otro lado, a raíz de la privatización han surgido nuevas formas de cooperación en la educación entre el gobierno y el sector privado, entre las cuales se encuentran las colaboraciones público-privadas (PPP), o formas de colaboración entre los ministerios de educación u otros organismos gubernamentales de menor grado y las empresas privadas. Según los sindicatos de la IE encuestados, las PPP se están expandiendo «en gran medida» en un 14 % de los países, «en cierta medida» en un 66 % y «en absoluto» en un 20 % de los países. Al analizar las respuestas por región, se observa que las PPP están muy extendidas en Asia/Pacífico, menos en América Latina y son prácticamente inexistentes en los países de África. Cerca del 40 % de los sindicatos europeos señaló que el uso de colaboraciones público-privadas está creciendo «en cierta medida» y los sindicatos de Reino Unido y Eslovaquia señalaron que están creciendo «en gran medida». A pesar de ser conscientes de la expansión de estas colaboraciones, los datos disponibles no nos permiten identificar los tipos de colaboraciones ni los niveles educativos con más probabilidad de someterse a colaboraciones entre el estado y el sector privado.

Las instituciones financieras más influyentes —el Banco Mundial se encuentra entre las más importantes— fomentan la expansión de las escuelas privadas como parte de su creencia de que el sector empresarial está mejor preparado y motivado para ofrecer una educación de buena calidad que las escuelas públicas. El Banco Mundial y otras instituciones financieras también apoyan la provisión privada de educación como una vía para reducir los gastos del gobierno en las escuelas y el personal docente (Banco Mundial, 2018). De hecho, algunos países están confiando en la expansión del sector privado como una vía para alcanzar la escolarización universal en primaria e incluso secundaria, como es el caso de Uganda (Brans, 2013).



# Enseñanza superior

En 2017, la IE declaró una membresía de más de 3 millones de trabajadores de la educación superior y la investigación en alrededor de 100 organizaciones nacionales, que representan aproximadamente un 10 % de la membresía de la IE. Treinta y un sindicatos de este estudio representan a docentes de la educación superior.

Aunque los docentes de primaria y secundaria de todo el mundo tienen un índice de sindicación medio ligeramente superior al 50 %, la sindicación de sus compañeros de la educación superior es mucho más baja y varía considerablemente en función de los países. La mayor parte del personal docente de educación superior sindicado se encuentra en Australia, Malasia, Indonesia, Canadá, Reino Unido y en Estados Unidos, donde incluyen principalmente al personal docente de los «community colleges». La transición de regímenes socialistas a sistemas de mercado/capitalistas hacía necesario el establecimiento de sindicatos independientes —un proceso que no siempre es rápido, por eso, la participación sindical en Europa del Este todavía es baja. La sindicación del personal docente de la enseñanza superior en los países en desarrollo tiende a ser baja, excepto en Palestina y Líbano. India, a pesar de tener una vida política muy activa, tiene niveles de sindicación bajos entre el personal docente de la educación superior. China muestra un nivel muy bajo de sindicación en la enseñanza superior.

## Protección legal de las instituciones

Tal como muestra la tabla 13, los sindicatos de docentes de la IE señalaron que la autonomía de las instituciones de educación superior está protegida mediante disposiciones legales en la mayoría de los casos (90 %). Un porcentaje similar de sindicatos señaló que el profesorado tiene derecho a participar en el órgano de dirección de sus instituciones. Un porcentaje ligeramente inferior (un 85 %) indicó que la enseñanza y la investigación en sus instituciones son sometidas a algún tipo de rendición de cuentas mediante una acreditación independiente. La supervisión de su financiación también forma parte de la acreditación pero en menor grado (un 71 %). Casi la mitad de las instituciones de educación superior dependen de recursos de financiación privados, lo cual da más solidez a los resultados obtenidos de varias partes del mundo según los cuales las universidades —especialmente instituciones de investigación intensiva— dependen cada vez más de la financiación corporativa, algo que puede influir y poner en peligro la autonomía del personal docente, del personal de investigación e incluso de la institución. También es interesante que, a pesar de la alta participación del profesorado en la gobernanza de muchas instituciones, solo en poco más de la mitad de los casos (un 55 %) el profesorado establece sus niveles salariales.

**Tabla 13. Autonomía y rendición de cuentas en la educación superior**

	Yes		No	
	Count	Row %	Count	Row %
The autonomy of Higher Education Institutions is protected by legal provisions	26	89.70%	3	10.30%
Higher Education Institutions are held accountable at a national/regional level for their teaching and research through independent accreditation	23	85.20%	4	14.80%
Higher Education Institutions are held accountable at a national/regional level for their funding through independent accreditation	20	71.40%	8	28.60%
Higher Education Institutions rely on private sources of funding	13	46.40%	15	53.60%
Higher Education Institutions are responsible for determining the salaries of higher education personnel	16	55.20%	13	44.80%
Higher education teaching personnel have the right to take part in governing bodies of Higher Education Institutions	26	89.70%	3	10.30%

El hecho de que la universidad dependa de fuentes de financiación privadas es habitual entre los países con ingresos altos. De hecho, varios sindicatos europeos reconocieron esta práctica. Se trata de sindicatos de Suiza, Reino Unido, Irlanda, España, Polonia y Países Bajos. Las universidades asiáticas que reciben financiación privada están situadas en Afganistán, Fiji y Corea. Muchas universidades de Estados Unidos y Canadá también reciben financiación privada. En cambio, no se ha señalado la existencia de financiación privada en América Latina ni en África. La acreditación, tal como se ha señalado en la Tabla 13, se ha convertido en una práctica habitual. No obstante, dos países europeos señalaron que sus universidades no se someten a rendiciones de cuentas en materia de enseñanza e investigación mediante acreditaciones independientes. Estos dos países son Suecia y Polonia. Si bien el profesorado de la mayoría de las universidades del mundo tiene derecho a participar en los órganos de dirección, al parecer este no es el caso en Reino Unido, Países Bajos y Malasia.

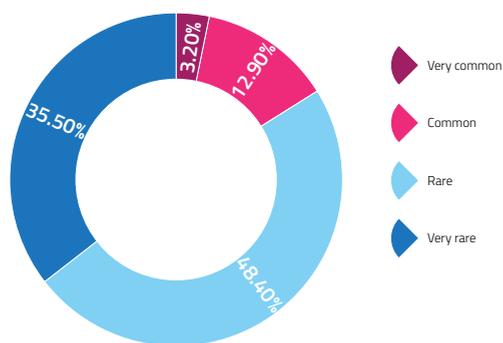
## **Libertés académiques des professeur(e)s de l'enseignement supérieur**

En general, los sindicatos de docentes que representan al personal de la educación superior se enfrentan a violaciones de la libertad académica de forma «excepcional» o «muy «excepcional» (un 84 % entre los dos), lo cual sugiere que el personal docente goza de una buena situación general. Entre los sindicatos europeos, la violación de la libertad académica ocurre

excepcionalmente. Si embargo, los sindicatos señalaron que estas violaciones son «habituales» en Asia (un 40 % de los sindicatos) y menos habituales en África y América Latina (ambos con un 25 %).

Un factor que afecta seriamente a la libertad académica es el predominio del empleo a tiempo parcial entre el personal docente universitario. La respuesta del sindicato de docentes mexicano sugiere que, si bien el profesorado permanente (a tiempo parcial o superior) se siente seguro sobre su libertad académica, el profesorado a tiempo parcial (interino) es muy prudente al expresar sus opiniones por temor a perder su empleo si la institución no recibe de buen grado dichas opiniones.

**Figura 27. Frecuencia de las violaciones de la libertad académica**



Los actuales acontecimientos ocurridos en Turquía suscitan serios motivos de preocupación. Desde el intento de golpe de estado (el 15 de julio de 2016), alrededor de 8500 miembros del personal académico y cerca de 1500 miembros del personal administrativo han sido despedidos de forma permanente, la mayor parte de ellos sin un juicio justo.

La encuesta de la IE analizó las cuestiones que afectaban a la libertad académica. Entre los problemas más comunes se encuentran los siguientes: la poca prioridad que el gobierno asigna a la investigación y el desarrollo (indicado por un 52 % de los sindicatos), y las influencias industriales y corporativas en la enseñanza y el aprendizaje (indicado por un 43 % de los sindicatos). Las regiones más afectadas por estos dos tipos de influencia son América Latina y Asia/Pacífico. Estos resultados secundan lo que varios estudios sobre el impacto de la globalización en la educación superior ya venían indicando a lo largo de las últimas dos décadas, a saber, una influencia de rápido crecimiento por parte de los sectores industrial y comercial en las agendas de investigación de las universidades, particularmente a través de una mayor participación de los dirigentes corporativos en los órganos de dirección de las instituciones de educación superior. Las prioridades del gobierno en materia de investigación y desarrollo también están teniendo un gran efecto en los países europeos, donde se dice que la mayoría de las violaciones de la libertad académica derivan de las acciones del gobierno y las prioridades que se establecen en relación con la investigación y el desarrollo. Así lo han indicado sindicatos de Suiza, Reino Unido, Irlanda, España, Rusia, Noruega, Países Bajos y Alemania. En otras partes del mundo también se señalaron consecuencias para la

libertad académica derivadas de las prioridades estipuladas por el gobierno en materia de investigación y desarrollo. En Argentina y Perú, entre los países de América Latina; en Japón, Afganistán y Fiyi, en la región de Asia/Pacífico; en Canadá (Quebec), en Norteamérica; y en Congo, en África. Sindicatos de Argentina, Perú, Japón, Afganistán y tanto la parte de habla inglesa como la parte de habla francesa de Canadá nombraron el impacto de las influencias industriales y corporativas. La creciente interferencia por parte del gobierno en los ámbitos científicos y la influencia de los sectores industrial y corporativo en las universidades son características habituales de la globalización, que presiona a los países para que incrementen su competitividad en la fabricación de productos de tecnología avanzada y, por consiguiente, a las universidades para que desarrollen productos que puedan comercializarse.

Formas directas de intentar limitar la libertad académica tienen lugar en un grado mucho menor. El 16 % de los sindicatos señaló una censura/represión por parte del gobierno en la enseñanza y/o la investigación, y también un 16 % de los sindicatos indicó una censura institucional (en la universidad) de la enseñanza y/o la investigación. Más sindicatos de América Latina que en otras regiones señalaron tanto una censura gubernamental como institucional. El 50 % de los sindicatos de esta región señaló estas prácticas. Los datos de la IE indican que la censura de la educación y/o la investigación, por muy inadmisible que sea, está presente en varios países.

**Tabla 14. Acciones del gobierno que amenazan la libertad académica**

	Yes		No	
	Count	Row %	Count	Row %
Government censorship/repression of teaching and/or research	5	16.1%	26	83.9%
Institutional/internal censorship of teaching and/or research	5	16.1%	26	83.9%
Government priorities for teaching and learning	12	38.7%	19	61.3%
Government priorities for research and development	16	51.6%	15	48.4%
Industrial/corporate influences over teaching and/or research	13	43.3%	17	56.7%

## Condiciones de enseñanza

El rápido crecimiento en la matriculación de estudiantes en la educación superior en todo el mundo ha llevado a un incremento notable en el tamaño de las aulas, con el correspondiente aumento en la carga lectiva y de asesoramiento para el profesorado. Entre los sindicatos que señalaron un deterioro de las condiciones de la educación superior, los de Reino Unido identificaron mayores cargas lectivas, clases con más alumnos y una disminución en financiación de la investigación. Un aspecto positivo es que un país, Eslovaquia, señaló

incrementos salariales de alrededor del 25 % para su personal docente. Para las universidades de la región africana, Mohamedbhai (2008) sostiene que el profesorado de algunos departamentos universitarios tienen una carga lectiva de 18 horas semanales, cargas que parecen impedir un rendimiento de alta calidad y participar en tareas de investigación. En Benín, el personal docente escolar y universitario hicieron una huelga de tres meses a principios de 2018 —junto con los profesionales del sector de la salud— para exigir una mejora en sus condiciones de vida y de trabajo. Al no solucionar el conflicto, el presidente del país tomó represalias contra ellos y congeló todos los salarios hasta que los huelguistas universitarios reanudaron las clases. En el momento de la redacción del presente documento, las partes todavía no se han reconciliado.

## **El aumento del profesorado contingente**

El profesorado contingente son aquellos docentes que las instituciones de educación superior contratan sobre una base temporal, generalmente a tiempo parcial. Este tipo de empleo tiene como características típicas unos salarios bajos y pocas prestaciones complementarias, como un seguro de salud, planes de jubilación y vacaciones. Lamentablemente, la educación superior en Estados Unidos ha sido identificada como el principal sector económico donde cada vez se contrata a más docentes contingentes (Henderson, Urban, Wolman, 2004). El profesorado contingente suele tener principalmente responsabilidades docentes, lo cual sugiere una creciente división del trabajo, es decir, que el profesorado permanente participa en labores de investigación y de enseñanza a estudiantes de nivel de máster y doctorado, y el profesorado contingente suele hacerse cargo de la enseñanza a estudiantes de grado. En Estados Unidos, un 70 % del profesorado era contingente, y el personal contingente representaba un 99,7 % del personal docente en las instituciones con fines de lucro (Oficina de Rendición de Cuentas de Estados Unidos, GAO, 2017). El 32 % del personal universitario de Canadá ya trabaja con contratos desde 2005. En Europa, los países que han señalado altos niveles de precariedad en la educación superior son Reino Unido, Alemania, Francia, Austria y Suiza.

La rápida expansión del profesorado contingente es una respuesta a dos tendencias principales: el cada vez menor apoyo a la educación superior pública por parte del gobierno y un aumento sustancial en el número de estudiantes de educación superior. Estos factores son bastante evidentes en el caso de África, donde la matriculación se disparó de 3,5 millones de estudiantes en 1999 a 9,5 millones en 2012. La mayor parte del profesorado de las universidades privadas africanas trabaja a tiempo parcial o a media jornada. También en esa región, dada la matriculación masiva en las universidades públicas, se depende enormemente del profesorado a tiempo parcial (Munene, 2012). Puesto que el índice de matriculación ha aumentado en más de un 40 % de las universidades públicas sin un aumento equivalente en recursos, la calidad de la educación se ha reducido y los docentes se sienten sobrecargados. Según la universidad, una solución a unos presupuestos tan limitados es contratar más profesorado a tiempo parcial (Fredua-Kwarteng & Kwaku Ofofo, 2018). La contratación de profesorado contingente es tan alta en India que entre un 52 % y un 33 % del profesorado

permanente no ha sido sustituido a día de hoy y esos puestos aparecen oficialmente como «vacantes» (Pushkar, 2018).

Los datos de la IE para México indican que este país, al contrario que muchos otros, está experimentando una tendencia hacia la reducción de los puestos a tiempo parcial y el aumento en el número de docentes a tiempo completo, aunque la mayoría de estos últimos trabajan con contratos definidos. Por otro lado, México también señaló la aplicación de una estrategia de contratación frecuente por parte de las universidades públicas que consiste en la sustitución de un puesto permanente por cuatro puestos contingentes.

Un estudio reciente realizado por el gobierno de Estados Unidos en torno a varios estudios de casos sobre las universidades públicas de Ohio y Dakota del Norte concluyó que, a pesar de que como media para las dos instituciones, un 91 % del personal a tiempo completo percibía prestaciones sanitarias, el porcentaje de profesorado contingente a tiempo completo era del 83 %. Este porcentaje se reducía drásticamente para el profesorado contingente a tiempo parcial, entre los cuales solo un 8 % disfrutaba de estas prestaciones. Solo un 1,5 % de los estudiantes de magisterio tenían acceso a prestaciones sanitarias (Oficina de Rendición de Cuentas de Estados Unidos, GAO, 2017, .p 39). Claramente, el profesorado de las instituciones de educación superior dispone de una jerarquía muy propia en términos de estatuto, salarios y prestaciones. Existe una diferencia muy significativa entre, por un lado, el profesorado permanente (que se dedica a la investigación y la enseñanza a estudiantes de máster y doctorado) que disfruta de unas condiciones de trabajo satisfactorias y, por otro, el personal contingente (responsable generalmente de impartir clases a estudiantes de grado) que no tiene acceso a un seguro de salud, la prestación más básica.

## **La privatización en la educación superior**

---

El 87 % de los sindicatos señaló un incremento en las instituciones de educación superior privadas en los últimos cinco años. El 23 % de los sindicatos describió este crecimiento como «muy rápido», mientras que un 40 % lo consideraba «moderado». Los sindicatos que indicaron un crecimiento «muy rápido» se encuentran situados mayoritariamente en América Latina y África.

# Acciones de los sindicatos de docentes

Los sindicatos existen para proteger a sus miembros mediante acciones colectivas. Sin embargo, los sindicatos de docentes están comprometidos con una doble misión: mejorar su propio bienestar y trabajar en la mejora del bienestar de sus miembros y apoyar la profesionalidad docente. Como órganos democráticos nacionales, los sindicatos y sus acciones deben entenderse dentro del contexto socioeconómico de la historia y la tradición de sus sociedades, el entorno político en el que operan y los medios de que disponen para comunicarse con sus miembros y construir organizaciones más fuertes y más representativas.

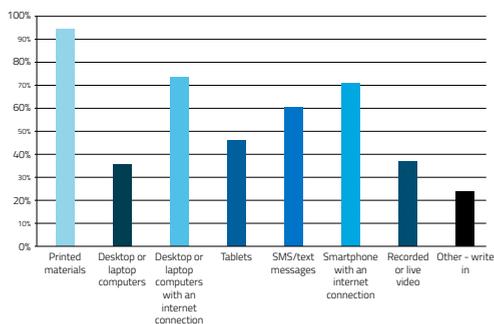
En general, los sindicatos de docentes participan en negociaciones colectivas, pero también en disposiciones legislativas en materia de protección, establecimiento de estándares, desarrollo profesional del profesorado y recomendaciones políticas en torno a las certificaciones del personal docente. Estos sindicatos participan activamente en el ámbito político nacional en la medida en que protegen a los docentes contra situaciones de salarios bajos y condiciones de trabajo insuficientes (Angell, 1981). La negociación colectiva suele incluir: niveles salariales, prestaciones de salud y bienestar, prestaciones adicionales, políticas de permisos y de traslados, condiciones de seguridad, tamaño de la clase, procedimientos de evaluación del gobierno y seguridad sindical (Angell, 1981; Bascia, 1994).

## Comunicaciones

¿Cómo accede el profesorado a la información proporcionada por los sindicatos de docentes? Las respuestas a esta pregunta tan importante indican que suele ocurrir principalmente a través de materiales impresos (un 95 %), un porcentaje alto en todas las regiones geográficas. Sin embargo, no queda claro si estos materiales se ponen a su disposición a través de las escuelas, en eventos organizados por el sindicato o si se envían a sus hogares por correo postal. Un porcentaje significativo de las comunicaciones también se envía por internet. El acceso a internet se realiza desde varios tipos de dispositivos, desde ordenadores de sobremesa o portátiles (un 74 %), smartphones (un 71 %) hasta los SMS/mensajes de texto (un 61 %) y tabletas (un 46 %). Sorprendentemente, el índice de uso de SMS/mensajes de texto y smartphones con conexión a internet también era alto en todas las regiones del mundo, lo cual indica una implantación sustancial de las TIC en todo el mundo.

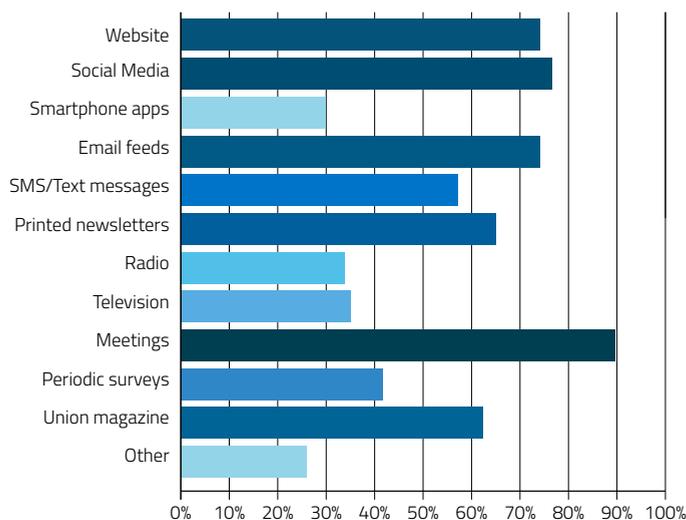
Un tema de gran interés es cómo se comunican los sindicatos de docentes con su membresía. En este sentido, la importancia de internet también es palpable, con los medios sociales, el correo electrónico o los sitios web. Cada uno de ellos representa, al menos, un 74 % de los medios de comunicación. Los medios tradicionales, como las reuniones, son los que siguen utilizándose con más frecuencia (un 90 %), seguidos de los boletines impresos (un 65 %) y la revista sindical (un

**Figura 28. Métodos de acceso a la información sindical por parte del personal docente**



62 %). Un tercio de los sindicatos también utilizan los medios de comunicación convencionales, como la televisión y la radio. Entre los sindicatos europeos, las formas más habituales de comunicación son los sitios web, los medios sociales (Facebook) y el correo electrónico. Se han observado patrones similares en Asia/Pacífico y Norteamérica. En América Latina la preferencia se inclina hacia los materiales impresos y las comunicaciones por internet, ordenador o smartphone. Los patrones de comunicación son similares en África, excepto por su gran énfasis en los SMS/mensajes de texto.

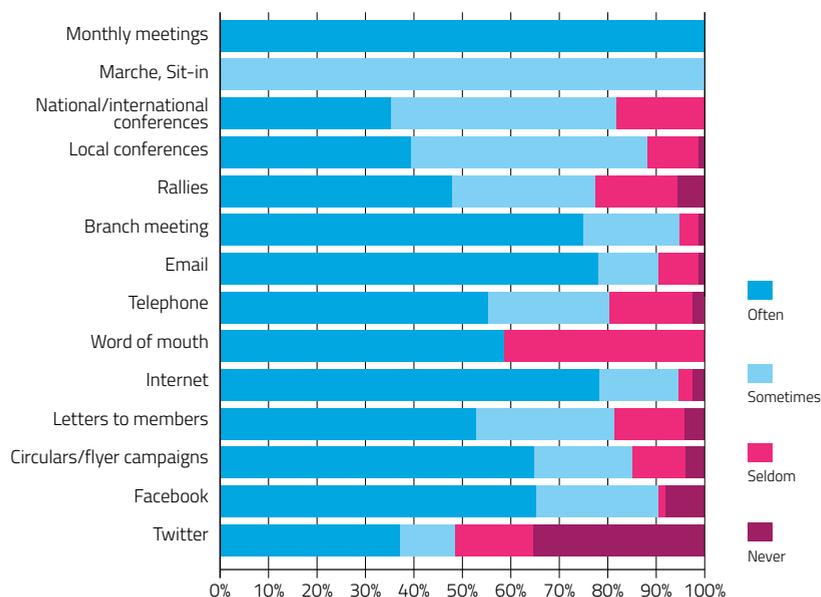
**Figura 29. Métodos de comunicación utilizados por los sindicatos de docentes**



Cuando los sindicatos de docentes comunican información sobre acciones y estrategias particulares mediante las cuales intentan comprometer a la membresía, utilizan un amplio abanico de medios. A menudo, entre ellos se encuentran las reuniones de sección y Facebook (un 75 % y un 65 % respectivamente). También se utilizan frecuentemente el correo electrónico (un 78 %), los folletos (un 65 %) y las conferencias locales (un 40 %). Un medio relativamente menos habitual parecen ser las conferencias nacionales/internacionales (un 57 %) y los encuentros y cartas (ambos un 56 %). Si bien los sindicatos utilizan ampliamente las

nuevas tecnologías de la información, muy pocos han desarrollado plataformas en línea que podrían permitir una comunicación más interactiva. Una excepción es Suecia. Su sindicato de docentes sostiene que su sitio web recibe más de 45 000 visitas al mes y propone alrededor de 600 ideas sobre cómo mejorar todos los niveles educativos, así como información sobre actividades extracurriculares. En África, un medio muy habitual para comunicarse con los miembros son los SMS/mensajes de texto. A pesar de que el índice de uso de la tecnología para fines de comunicación es bastante alto, las reuniones siguen siendo un medio muy utilizado por los sindicatos de docentes para comunicarse con sus miembros. Aunque los sindicatos de docentes utilizan medios similares para comunicarse con sus miembros o específicamente para organizarlos en vistas de acciones determinadas, en el último caso el uso de reuniones con participación en persona (p.ej. las reuniones de sección) es la utilizada más frecuentemente

**Figura 30. Métodos de comunicación utilizados por los sindicatos de docentes para las actividades sindicales**



## Mejora de las prácticas docentes

En la encuesta, pedimos a los sindicatos de docentes que clasificasen el método de TIC que desearían utilizar para mejorar su práctica —si tuvieran pleno acceso a él. Su principal preferencia fue utilizar los servicios de internet para el desarrollo profesional con vistas a colaborar con los docentes de su propia escuela. Su segunda preferencia fue colaborar con otros docentes a nivel nacional que imparten asignaturas similares, seguida de la posibilidad de trabajar de forma colaborativa con otros docentes de todo el mundo —una de las mayores ventajas de internet (la compresión de tiempo y espacio). Desde la perspectiva de los sindicatos

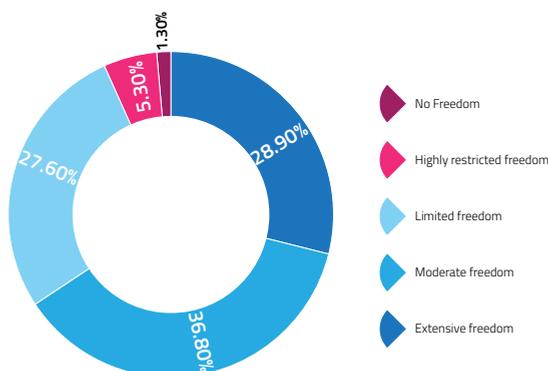
de docentes, estas conexiones internacionales se utilizarían para colaborar en cuestiones pedagógicas, para ver los planes y los recursos que tienen otros docentes y para encontrar recursos con vistas a conectar a los estudiantes con personas de otros países y culturas.

A pesar del incremento en el uso de internet para comunicarse con sus miembros, como hemos indicado antes, la mayoría de los sindicatos (un 73 %) no ha desarrollado —o no tiene medios para desarrollar— una plataforma en internet para que sus miembros intercambien noticias o ideas relacionadas con sus preocupaciones profesionales. Esto significa que la mayoría de las comunicaciones por internet entre el sindicato y los docentes no son capaces a día de hoy de explotar plenamente las ventajas de los medios sociales en internet.

## Libertad de expresión

La libertad de expresión del personal docente para determinar qué y cómo enseñar sin la interferencia de los gobiernos es una característica indispensable del trabajo intelectual. Según los sindicatos de docentes de la IE encuestados, casi todo el personal docente de la educación superior goza de la libertad para determinar lo que enseña sin interferencias (un 97 %) siempre o hasta cierto punto. Sin embargo, surgen diferencias interesantes en el grado de libertad de que disfrutan. La mayoría de los sindicatos de docentes encuestados (un 66 %) considera que el personal docente goza de una libertad de expresión «alta» o «moderada» sin la interferencia del gobierno. En cambio, un preocupante 28 % de los sindicatos señaló una libertad «limitada» y un 5 % indicó una libertad de expresión «muy restringida». Los sindicatos europeos dijeron gozar de una libertad de expresión alta, aunque algunos sindicatos de Chipre, Armenia, Reino Unido, Países Bajos y Hungría, señalaron una «libertad limitada». Alrededor de un 54 % de los sindicatos de la región de Asia/Pacífico dijo gozar de una libertad de expresión «limitada» excepto un país, Sri Lanka, que indicó tener una libertad «muy restringida», y otro, Fiji, que indicó que en el país no disfrutaban de «ninguna libertad» de expresión. El 37 % de los sindicatos de docentes africanos indicaron una «libertad de expresión limitada», mientras que Camerún, Costa de Marfil y Argelia indicaron que tienen una libertad de expresión «muy restringida». En América Latina, Brasil indicó que sus docentes disfrutaban de una libertad de expresión «limitada», y Chipre señaló una libertad de expresión «muy restringida».

Figura 31. La libertad de expresión del personal docente para enseñar sin interferencias



## Libertad sindical

En general, la mayoría de los sindicatos de docentes (un 60 %) disfruta de una «libertad alta» y el 25 % disfruta de una «libertad moderada». Pocos sindicatos indicaron una «libertad restringida» (un 8 %) o una «libertad limitada» (un 7 %) o ninguna libertad (un 1 %). No se han observado diferencias significativas por región. Según la Recomendación de la OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente, el derecho a la sindicación debería ser universal. Fiyi es el único país que ha indicado no tener ninguna libertad de expresión ni de sindicación. En otros países de Asia/Pacífico, se indicó que los sindicatos gozan de una libertad sindical «muy restringida» en Sri Lanka y en India. En África, Camerún y la República Democrática del Congo, los sindicatos indicaron tener una libertad sindical «muy restringida».

El derecho de huelga es un mecanismo poderoso que los sindicatos utilizan como último recurso durante las negociaciones con los empleadores. Poco más de la mitad de los sindicatos de docentes encuestados (un 51 %), dijeron disfrutar plena y legalmente de este derecho. Un porcentaje considerable (un 40 %) disfruta del derecho de huelga legalmente solo «en algunas ocasiones». Pocos sindicatos (un 9 %) señalaron que no tienen ningún derecho en absoluto. En varios países, el derecho de huelga está reconocido explícitamente en sus constituciones: Marruecos, la República de África Central y el Congo, en África, y Brasil en América Latina. Para evitar huelgas, algunos gobiernos (como el de Argentina) deducen los días de huelga de los salarios del personal docente que participa en ellas. Una estrategia antihuelga que también ha adoptado el gobierno de Argentina consiste en desacreditar la huelga, contratar docentes sustitutos durante la huelga y pagar más a los docentes que no se unen a ella. Estas prácticas también se aplican en Perú.

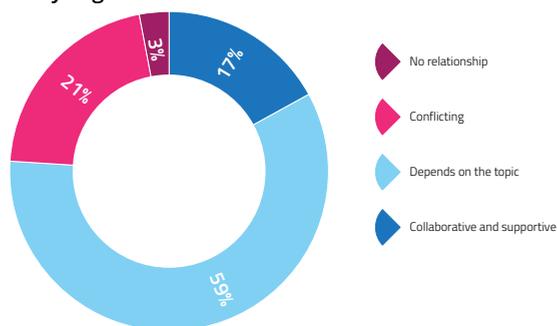
## Libertad de acceso a las escuelas

La mayoría de los sindicatos disfrutaban de un acceso total a los docentes en las escuelas (un 61 % indica «siempre»). Este alto porcentaje sugiere que el gobierno facilita la tarea de captación de nuevos miembros y la distribución de la información escrita u oral. Sin embargo, un tercio de los sindicatos indicó que el acceso a las escuelas varía, principalmente por la ubicación física de las mismas. Solo un 7 % indicó no tener acceso a las escuelas. Al analizar los datos por región, observamos una variación significativa en el grado de acceso de los representantes sindicales a las escuelas. Todos los sindicatos europeos, con la excepción de Chipre, indicaron que siempre disponen de un acceso total a las escuelas. Mientras que los sindicatos de África dijeron que siempre tienen acceso (un 67 %), el porcentaje es más bajo en América Latina (un 43 %). El porcentaje más bajo se encuentra en Asia/Pacífico (un 31 %). En Camerún, aunque el gobierno ha firmado los Convenios 87 y 98 de la OIT (sobre la libertad sindical y la protección del derecho a organizarse, y el derecho a organizarse y a la negociación colectiva, respectivamente) solo permite a dos sindicatos entrar en contacto con las escuelas. Los sindicatos de Túnez y Costa de Marfil indicaron que a veces, los directores de las escuelas no permiten entrar a los sindicatos, especialmente cuando están preparándose para una huelga. En algunos ámbitos, el acceso de los sindicatos a las escuelas se ve obstaculizado por

su imposibilidad de acceder a zonas alejadas, como en Túnez y Benín, en África, y Paraguay en América Latina. Varios sindicatos también señalaron limitaciones de acceso debido a los horarios escolares.

En parte, el grado de influencia que tienen los sindicatos de docentes se puede observar en su respuesta cuando les pedimos que describan su relación con el gobierno. En la mayoría de las ocasiones (un 59 %), se dice que esta relación «depende del tema», lo cual significa que puede variar sustancialmente. Esta interpretación se ve reforzada cuando los sindicatos reconocen que su relación con el gobierno está dividida casi a partes iguales entre «conflictiva» (un 21 %) y «de colaboración y apoyo» (un 17 %). Un porcentaje bastante elevado de los sindicatos de América Latina señaló tener una relación conflictiva con el gobierno. En los casos de Asia/Pacífico y África, la relación tiende a variar en función del tema que se debate. Varios sindicatos europeos señalaron tener relaciones conflictivas con el gobierno (Reino Unido, España, Grecia y Rumanía). Los motivos de conflicto con el gobierno incluyen la aceptación de los préstamos a estudiantes de educación superior, los retrasos en la programación de las negociaciones, la falta de ofertas de desarrollo profesional, los recortes en los salarios y la ausencia de contrataciones de profesorado permanente.

**Figura 32. Tipos de relación entre el sindicato de docentes y el gobierno en los últimos cinco años.**



## Ámbitos de consulta sindicato/gobierno

En su conjunto, los sindicatos de docentes se consideran con la capacidad de influir en la política educativa y las reformas. Consideran que su influencia varía entre reducida (un 34 %), moderada (un 46 %) y alta (un 18 %). Varios sindicatos de docentes se describieron como «muy influyentes». Estos sindicatos están ubicados en Dinamarca, Chipre, Irlanda, Rusia, Noruega, Reino Unido, Portugal y Bulgaria. África indicó que tiene tres sindicatos «muy influyentes» en Gambia, Togo y Kenia. América Latina identificó un país con un sindicato «muy influyente»: Argentina. No se indicaron sindicatos «muy influyentes» en las regiones de Asia/Pacífico y Norteamérica. Las respuestas a la encuesta de la IE no permiten identificar los factores que justifican los distintos grados de influencia sindical.

Sobre la consulta a los sindicatos de docentes por parte del gobierno, la encuesta de la IE ha analizado seis ámbitos políticos principales: política educativa, organización escolar, prácticas pedagógicas, desarrollo curricular, desarrollo y selección de materiales y prácticas

de evaluación. Un 43 % de los sindicatos indicaron que reciben consultas «siempre» o «a menudo» en ámbitos de política educativa. Un tercio de los encuestados señaló la organización escolar, las prácticas pedagógicas, el desarrollo curricular y las prácticas de evaluación como ámbitos en los que también se les consulta siempre o a menudo. Los países cuyos sindicatos indicaron que «siempre» se les consulta a la hora de formular las políticas educativas se encuentran principalmente en Europa y África. El conjunto de estos países está formado por Dinamarca (aunque menos en la enseñanza superior), Bélgica, Suecia, Irlanda, Rusia, Noruega, Quebec, Chile, Lesoto, Gambia, Costa de Marfil y Kenia. No es de sorprender que haya cierto solapamiento en el caso de los sindicatos que se consideran «muy influyentes» y que «siempre» reciben consultas por parte del gobierno.

En general, solo un 17 % de los sindicatos indicó un nivel alto de consulta en el ámbito del desarrollo y la selección de materiales. En cambio, un número importante de sindicatos señaló no recibir consultas del gobierno «nunca» o «excepcionalmente» en el ámbito del desarrollo y la selección de materiales (un 54 %), el desarrollo curricular (un 44 %), la práctica y el asesoramiento pedagógicos (un 43 % cada uno), la organización escolar (un 33 %) y la política educativa (un 29 %). Este reducido nivel de consulta («nunca» o «excepcionalmente») se señaló principalmente en la región africana, en los ámbitos de desarrollo curricular y selección de materiales didácticos. En América Latina, los sindicatos de docentes indicaron que reciben consultas de forma poco frecuente por parte del gobierno en todos los ámbitos políticos. No queda claro qué es lo que provoca la relación antagónica entre los sindicatos y los gobiernos en América Latina, aunque los conflictos prolongados sobre los salarios del personal docente podrían ser un factor. Por el contrario, los sindicatos de docentes de Asia/Pacífico indicaron que reciben consultas del gobierno en los seis ámbitos políticos «en ocasiones» o «a menudo». «Siempre» reciben consultas en ámbitos relacionados con el desarrollo curricular —un aspecto fundamental en la escuela— Suecia, Chipre, Irlanda, Dinamarca, Noruega y Reino Unido, y excepcionalmente en otras regiones, excepto Lesoto y Kenia en África, Uruguay en América Latina y Canadá (Quebec) en Norteamérica.

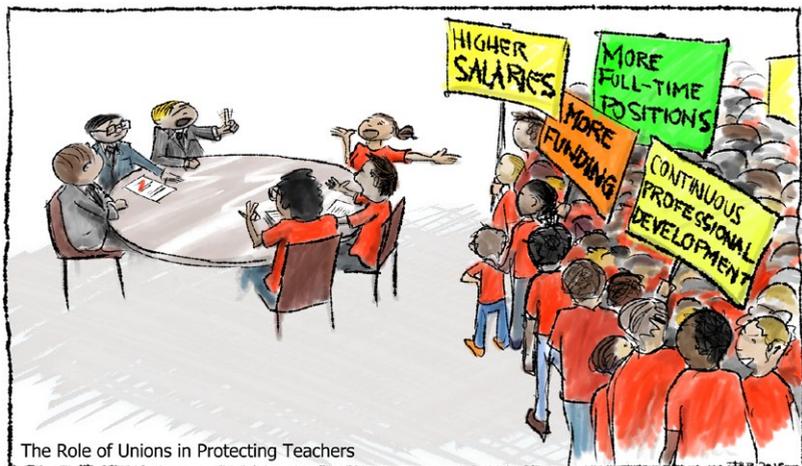
**Tabla 15. Grado de consulta sindical por ámbitos de acción, porcentajes**

	Never		Rarely		Sometimes		Often		Always	
	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %
Education Policy	7	9.10%	15	19.50%	22	28.60%	20	26.00%	13	16.90%
School organisation	11	14.70%	14	18.70%	24	32.00%	19	25.30%	7	9.30%
Pedagogical practice	13	16.90%	20	26.00%	17	22.10%	19	24.70%	8	10.40%
Curriculum development	19	25.30%	14	18.70%	18	24.00%	13	17.30%	11	14.70%
Development and selection of teaching materials	25	33.30%	16	21.30%	21	28.00%	8	10.70%	5	6.70%
Assessment practices	15	20.00%	17	22.70%	19	25.30%	17	22.70%	7	9.30%

Camerún señaló que el gobierno invita a los sindicatos de docentes a varios procesos relacionados con el funcionamiento del sistema escolar (preparación para exámenes, evaluación del curso escolar) y que se reúnen de forma mensual. Marruecos y la República de África Central también indicaron que se reúnen regularmente con el gobierno. Por su parte, Marruecos y Túnez, dijeron recibir consultas del gobierno sobre el traslado de docentes y el contenido del estatuto docente. Los sindicatos de docentes de Costa de Marfil hablaron de la creación de un órgano para promover el diálogo social, el *Consulting Committee for National Education (Conseil Consultatif de l'Education Nationale—CCEN)*. Los sindicatos de docentes de la República Democrática del Congo y Kenia indicaron que se reúnen con las autoridades gubernamentales para debatir temas como los salarios, y Zambia dijo participar en acciones de negociación colectiva con el gobierno. Los sindicatos de docentes de Gambia dijeron que participan en todos los comités estatutarios y consejos de educación nacionales. En Costa de Marfil, según los dirigentes sindicales, las autoridades consideran que los sindicatos se centran excesivamente en las demandas y las denuncias de las condiciones de trabajo y salariales. El sindicato de docentes mexicano indicó que las negociaciones con el gobierno son satisfactorias y a raíz de estas el gobierno paga entre 15 y 20 días de vacaciones, ofrece una bonificación para el Día Mundial de los Docentes, y está creando un sistema nacional de desarrollo profesional, que el sindicato supervisa y que está ayudando a implementar.

En la región de Asia/Pacífico, los dirigentes sindicales indicaron que la relación con el gobierno se ha visto afectada por el partido político en el poder. Así lo señalaron los encuestados de Australia, Nueva Zelanda, Fiji y Corea. Generalmente, los sindicatos de docentes de Sri Lanka participan en los traslados de docentes, así como también en los cambios en el plan de estudios y en la implementación de los ODS. En cambio, en Australia el ministro federal no se ha reunido con el sindicato a pesar de sus repetidas solicitudes.

La situación en América Latina es bastante conflictiva, ya que los sindicatos de Panamá señalaron que el gobierno no ha cumplido las normas establecidas y no ha puesto en marcha algunos programas como las becas para estudiantes, entre otros. Argentina indicó que el gobierno muestra una actitud «desfavorable» y no permite la participación de los sindicatos



en la política educativa. En Brasil se hicieron observaciones similares. Los sindicatos de Paraguay y Chile también nombraron la existencia de un conflicto sobre la elaboración de los presupuestos educativos, y el encuestado chileno señaló que es probable que este conflicto se agrave.

## Negociación colectiva

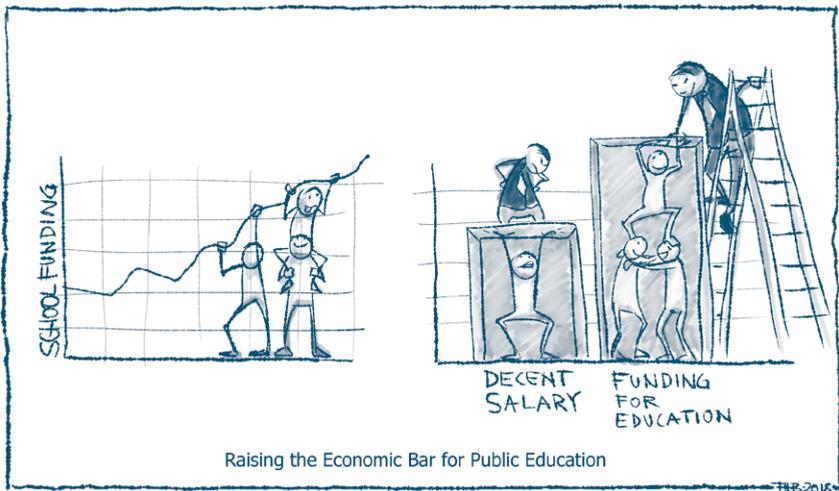
Los gobiernos permiten a los sindicatos de docentes participar «siempre» en acciones de negociación colectiva en algo más de la mitad de los casos (un 53 %). Lo permiten «en ocasiones pero en relación únicamente con algunas negociaciones» en el 27 % de los casos, y «en ocasiones pero de formas muy restringidas» en un 9 % de los casos. En un 11 % de los casos, los sindicatos indicaron que no gozan del derecho a representar a sus miembros en acciones de negociación colectiva.

**Tabla 16. Frecuencia de la participación sindical en los convenios colectivos con el gobierno**

<i>Response</i>	<i>Yes</i>	
	<i>Count</i>	<i>Row %</i>
Always	40	53.30%
Sometimes - But only in relation to some negotiations	20	26.70%
Sometimes - But in a very restricted way	7	9.30%
Never	8	10.70%

Solo un sindicato de un país europeo indicó no poder participar «nunca» en acciones de negociación colectiva: Grecia. En Alemania y Países Bajos los sindicatos dijeron participar «en ocasiones pero de formas muy restringidas». Un dato interesante es que otros cuatro sindicatos europeos (Suiza, Reino Unido, España y Francia) indicaron que tienen permitido participar en acciones de negociación colectiva «en ocasiones pero solo en relación con algunos ámbitos específicos». Los sindicatos de docentes de varios países africanos no tienen permitido negociar las condiciones salariales: Camerún, Argelia, Costa de Marfil, Gambia y Togo. En algunos países del mundo los sindicatos de docentes «nunca» tienen permitido negociar las condiciones de trabajo: Lesoto, Togo, Hungría y Grecia.

¿Qué tipo de cuestiones forman parte del proceso de negociación? Los salarios se encuentran en primer lugar, siendo «siempre» un elemento de las negociaciones (según un 55 % de los sindicatos) o «en ocasiones pero en relación con algunas negociaciones» (un 24 %). Otra cuestión principal que se aborda durante el proceso de negociación son las condiciones laborales: «siempre» en el caso de un 47 % de los sindicatos y «en ocasiones pero solo en relación con algunas negociaciones», en un 24 % de los sindicatos. Una cuestión relacionada, las condiciones de empleo (contratos indefinidos, determinados, u otros acuerdos legales), también representan un elemento habitual en el proceso de negociación. Un 43 % de los



sindicatos encuestados señaló que se abordan «siempre» y un 19 % de los sindicatos indicó que se abordan «en ocasiones pero solo en relación con algunas negociaciones». Un elemento que se aborda menos a menudo, pero que también es importante en la agenda sindical es la negociación sobre la igualdad y la no discriminación. Esta cuestión se incluye «en ocasiones» en las negociaciones (un 26 %) o «en ocasiones pero de forma muy restringida» (en un 25 %). Los sindicatos de docentes también plantearon otras cuestiones profesionales en las negociaciones, pero se suelen tratar «en ocasiones» y no como una práctica habitual.

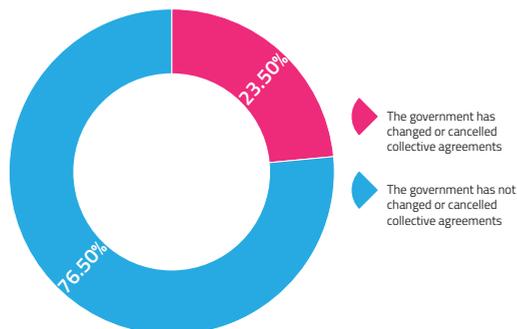
**Tabla 17. Ámbitos de negociación entre los sindicatos y el gobierno**

	<i>Always</i>		<i>Sometimes - But only in relation to some negotiations</i>		<i>Sometimes - But in a very restricted way</i>		<i>Never</i>	
	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>	<i>Count</i>	<i>Row %</i>
Salaries	41	55.41%	18	24.32%	7	9.46%	8	10.81%
Teachers' working conditions	35	46.67%	19	25.33%	15	20.00%	6	8.00%
Conditions of employment	31	42.47%	14	19.18%	19	26.03%	9	12.33%
Equity and non-discrimination	19	26.39%	19	26.39%	18	25.00%	16	22.22%
Professional issues	25	33.33%	20	26.67%	25	33.33%	5	6.67%

Una cuestión preocupante por su impacto es la práctica ciertamente predominante por parte del gobierno de realizar modificaciones o anulaciones en los convenios colectivos sin consultar a los sindicatos. A pesar de que un 76 % de los sindicatos no señaló este comportamiento por parte de sus gobiernos, alrededor de una cuarta parte de los sindicatos sí indicó que estos

incidentes han tenido lugar en los últimos cinco años. Esta práctica puede tener consecuencias graves para la legitimidad de los sindicatos como representantes del personal educativo o para su agenda de negociaciones. Los sindicatos de cuatro países europeos señalaron este tipo de anulaciones (España, Grecia, Rumanía y Dinamarca). El motivo predominante de esta actitud según los sindicatos encuestados son las medidas de austeridad del gobierno, que descartan la posibilidad de aplicar incrementos salariales.

**Figura 33. Modificaciones o anulaciones por parte del gobierno de los convenios colectivos en los últimos cinco años**



## Casos ejemplares de acciones sindicales

Un caso de extraordinario éxito por parte de un sindicato de docentes es el de CONADU en Argentina donde, tras años de lucha, el sindicato consiguió un convenio nacional según el cual todas las universidades (que gozan de una gran autonomía en el país) y los sindicatos que representan al personal universitario acordaban normalizar las condiciones de trabajo de sus miembros. Las distintas acciones adoptadas por CONADU aparecen en el Cuadro A, a continuación.

### *Encart A. Garantir une convention collective pour les professeur(e)s d'université en Argentine*

En 2015, la présidente de l'époque, Cristina Fernández, approuvait la Convention collective du travail pour l'enseignement dans les universités nationales d'Argentine. Pour la première fois en Amérique latine, les syndicats du secteur et les recteurs/trices signaient un accord paritaire régissant les conditions de travail des enseignant(e)s universitaires et reconnaissant leurs droits professionnels, au travers d'un instrument faisant force de loi en Argentine - un des objectifs premiers de la CONADU, la confédération nationale des enseignant(e)s universitaires, depuis sa création en 1984. Bien que, au cours de ces années, la CONADU n'ait cessé de revendiquer un espace de négociation collective pour discuter de ces réglementations, plusieurs facteurs cumulés ont entravé la réalisation de cet objectif qui, indubitablement, marque le début d'une nouvelle étape dans l'évolution de la syndicalisation des enseignant(e)s universitaires en Argentine et constitue une

référence pour leur combat dans les universités de la région.

Un obstacle décisif a été la persistance de la crise financière, qui a ouvert la voie aux politiques économiques des gouvernements successifs au sein des universités et entraîné une réduction des dépenses publiques. Dans ces circonstances, les universités n'ont eu d'autre choix que celui d'accorder la priorité à la défense des salaires. Ce n'est qu'après l'arrivée au pouvoir du Président Néstor Kirchner en 2003, que la décision a été prise de maintenir une politique économique indépendante des diktats des organisations financières internationales, en cherchant à augmenter la capacité de production nationale, à stimuler l'emploi et à renforcer les variables macro-économiques. Cette décision s'est accompagnée d'un investissement particulièrement important dans l'éducation et a permis de faire avancer le débat entourant la réglementation des conditions de travail.

Les avancées ont cependant été difficiles en raison du principe de l'autonomie des universités. La gouvernance académique des universités publiques de l'Argentine est confiée à des organes collégiaux dont chaque constituant élit ses propres membres qui, bien que bénéficiant d'un soutien financier au niveau national, administrent et régulent les conditions d'emploi de leur personnel. Au terme de plusieurs jours de discussion et de mobilisation visant à surmonter ces entraves à l'unité, les institutions ont défini leur propre représentation au sein des négociations avec les recteurs/trices d'université et ont accepté d'adapter leurs règlements intérieurs aux obligations convenues collectivement dans l'accord conjoint. La pression des militant(e)s au sein des universités du pays devait être suffisamment forte pour convaincre les autorités académiques de la nécessité de respecter les accords conclus au niveau national.

L'élément essentiel de ce processus consistait à sensibiliser les membres du collectif universitaire à la situation des travailleurs/euses. Les personnes qui habituellement s'identifiaient à une élite professionnelle et académique ont commencé à se reconnaître en tant que secteur professionnel de l'enseignement et à considérer la convention collective du travail comme un instrument nécessaire à la défense de leurs droits.

Ce résultat, qui nous permet de poursuivre nos activités et notre lutte pour l'amélioration continue de nos conditions de travail, marque également l'introduction du principe de démocratisation des relations politiques au sein du système universitaire, en garantissant la sécurité d'emploi et en régularisant le recrutement du personnel, amenant à un équilibre des conditions au travers de la participation des enseignant(e)s aux institutions du gouvernement.

Abajo mostramos un ejemplo de éxito en el que los sindicatos de docentes unen a actores con distintas opiniones e intereses, en el caso de Quebec.

### ***Encart B. Comment faire face au néolibéralisme dans l'enseignement supérieur***

Il serait plus simple de baisser les bras face à la montée du fondamentalisme managérial que combattre cette tendance qui s'incruste de plus en plus profondément dans tous les secteurs de l'éducation. Le Parti libéral du Québec, au pouvoir depuis plus de 15 ans, épouse cette approche mercantile. L'éducation est progressivement remplacée par un « produit » qui répond aux besoins des entreprises. Comment s'opposer à ce mouvement, voire l'inverser ? Nous croyons qu'une des solutions réside dans le travail en coalition. La Réponse mondiale à la privatisation et à la commercialisation de l'éducation - campagne de l'Internationale de l'Éducation - illustre les différentes initiatives prises au niveau international. L'organisation des États généraux de l'enseignement supérieur au Québec (EGES) est un exemple local que nous souhaitons vous présenter ici.

En 2012-2013, au lendemain de la grande mobilisation du Printemps Érable, la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ) s'est vu confier le mandat d'organiser des États généraux de l'enseignement supérieur, avec le plus grand nombre possible de partenaires des secteurs universitaires et collégiaux. Il était tout d'abord nécessaire de créer une coalition de grande envergure. Nous avons opté pour une approche « par étape » pour réunir tous les partenaires. Notre premier véritable test a été l'organisation de l'Espace Éducation dans le cadre du Forum social mondial de Montréal en août 2016. Le bilan a été très positif et nous avons présenté le projet des EGES aux partenaires. Si les intérêts étaient diversifiés, ils n'étaient pas incompatibles et l'ensemble des acteurs a rapidement reconnu l'importance d'adhérer collectivement au principe de défendre l'enseignement supérieur.

La 1<sup>re</sup> réunion des EGES s'est tenue du 18 au 20 mai 2017 à l'Université Laval, à Québec. L'événement a été extraordinaire... et un succès en termes de participation. Plus de 500 personnes ! Le Québec ne compte aucune trace d'un tel événement, non partisan, libre, ouvert, gratuit et citoyen, dans son histoire récente. Les EGES sont organisés par des syndicats d'enseignants, d'employé(e)s de soutien et de professionnel(le)s, des associations étudiantes, des groupes communautaires ainsi que d'autres organisations en lien avec l'enseignement supérieur. Le tout s'est déroulé « à micro ouvert », c'est-à-dire que l'ensemble des participant(e)s pouvaient s'exprimer librement. Les objectifs visés étaient :

1. Créer un espace de débat et de réflexion
2. Se servir de cet événement pour remettre à l'ordre du jour certains enjeux au centre d'un consensus
3. Créer ou renforcer les liens avec d'autres organisations qui œuvrent au sein de l'enseignement supérieur
4. Débattre des solutions qui correspondent à notre vision
5. Prévoir un plan d'action et mobiliser la société québécoise

Une des conclusions était d'organiser une deuxième rencontre, qui servirait de levier

politique dans le cadre des élections provinciales d'octobre 2018. Cette rencontre s'est tenue du 3 au 5 mai 2018 et certain(e)s représentant(e)s patronaux/ales et partis politiques étaient présents. Il est plutôt rare de réussir à asseoir tous ces intervenants dans une même salle. Avons-nous été entendu(e)s ? L'avenir nous le dira ! Toutefois, les divers acteurs de l'enseignement supérieur se sont prononcés et ont préparé des revendications communes. Cette démarche concrète donne une voix à la communauté, une voix nouvelle. Nous avons fait le choix de nous battre et de nous donner les moyens de mener nos luttes.

Otro logro importante es la acción del sindicato de docentes de Dinamarca para proteger la libertad académica en vista del creciente uso de la investigación para la producción y la venta de bienes y servicios.

### ***Encart C. Les conseils fondés sur la recherche dont bénéficient les ministères sont-ils confidentiels ?***

Au Danemark, au cours de ces dernières années, le débat entourant les libertés académiques et les recherches commanditées par les ministères, formant la base de la consultance et des processus politiques connexes au parlement, n'a cessé de gagner en importance. Le point de départ de ces discussions est une analyse publiée par le professeur danois Heine Andersen, les résultats d'une évaluation des libertés académiques dans plusieurs systèmes universitaires européens réalisée par Terence Karran, et la prise en compte de la Recommandation de l'UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur. L'analyse révèle que le Danemark n'occupe que la 24<sup>e</sup> place sur 28 pays analysés.

Dans sa réponse à ce résultat peu flatteur, le ministère de l'Enseignement supérieur a déclaré que les universités danoises figuraient dans le peloton de tête de l'EUA pour ce qui est de l'indicateur d'autonomie des universités et que, par conséquent, les libertés académiques ne pouvaient pas être aussi malmenées que le prétendait Karran. Une vérification objective a montré que cet indicateur d'autonomie n'offrait qu'une vision limitée de l'indépendance des universités du pays.

L'exemple le plus notable a été présenté au public par plusieurs journalistes en collaboration avec le professeur Heine Andersen et le plus grand syndicat de l'enseignement universitaire - Dansk Magisterforening (DM). L'université concernée est celle d'Aarhus mais il aurait pu s'agir de n'importe quelle autre université danoise, vu que toutes sont soumises à une même législation qui a supprimé toute forme de gouvernance collégiale et donc encouragé les conseils d'administration des universités, les recteurs/trices et les doyen(ne)s à prendre des décisions davantage centrées sur les aspects économiques que sur les aspects académiques. Dans un même ordre d'idées, le point de vue dominant partagé par bon nombre d'employé(e)s de la fonction publique et de responsables politiques au sein du parlement est que

les universités sont des institutions publiques dont la mission première consiste à servir les politiques du gouvernement. Par conséquent, le statut et la mission des universités en tant qu'institutions autonomes en recherche d'une compréhension nouvelle et améliorée, basée sur une analyse critique du savoir existant, ont été soumis à une pression permanente. La plupart des universités ont aujourd'hui signé des contrats avec les ministères en ce qui concerne les analyses et recommandations fondées sur la recherche, qu'il s'agisse de leur rôle en tant qu'autorité publique ou de la création de conditions optimales pour les négociations politiques futures et les décisions parlementaires.

Dans le cas de l'université d'Aarhus, le fond du problème était que le contrat standard précédent régissant la collaboration entre les universités et les autorités ministérielles se basait sur ce que l'on a appelé la « double clause de confidentialité ». Les chercheurs/euses universitaires n'avaient pas l'autorisation de publier leurs résultats sans le consentement du ministère, ni d'informer le public de cette violation de leur droit de publier librement les résultats de leurs recherches universitaires. Par ailleurs, les résultats des études universitaires ont été modifiés afin de mieux les faire correspondre aux politiques gouvernementales, provoquant un scandale qui s'est soldé par la démission du ministre responsable de cette manipulation.

Il est stipulé au paragraphe 2 de la loi régissant les universités que celles-ci ont l'obligation de protéger à la fois leur autonomie institutionnelle et les libertés académiques individuelles. Aucune des deux n'ayant été protégée, tant la direction de l'université que le ministère sont coupables d'avoir violé les principes fondamentaux de l'université. Fort heureusement, les pressions exercées par le DM et d'autres acteurs ont abouti à une modification de la formulation des contrats standard en vue de mieux respecter les dispositions de la loi relative aux universités et les principes fondamentaux des liberté académiques.

En el Cuadro D se ofrece una descripción de la difícil situación del profesorado contingente en India tomando como ejemplo una de las universidades públicas más prestigiosas de India.

#### ***Encart D. Enseignement supérieur en mode « ad hoc » : le cas de l'Université de Delhi***

Les syndicats affiliés à l'IE en Inde représentent essentiellement le personnel enseignant de l'enseignement primaire et secondaire. Ces derniers revendiquent toutefois le recrutement de personnel permanent au sein des facultés, dont les rémunérations et les avantages seraient identiques dans l'ensemble des secteurs. Les syndicats de l'enseignement supérieur en Inde ont toujours exigé la régularisation du personnel temporaire ou travaillant à temps partiel (appelé « ad hoc » en Inde) dans plusieurs universités, mais sans réel succès jusqu'à ce jour. Les gouvernements - central et étatiques - sont plus prompts à privilégier les emplois contractuels, facilitant l'introduction des réformes politiques sans consultation des parties prenantes, ainsi

que le maintien du montant peu élevé des frais salariaux.

L'Université de Delhi compte parmi les établissements d'enseignement supérieur publics les plus prestigieux du pays, avec plus de 77 collèges affiliés/constitutifs accueillant plus de 132 000 étudiant(e)s inscrit(e)s selon la formule classique et plus de 260 000 participant(e) à des programmes de formation non formels (formule à distance). L'Université de Delhi, à l'instar des autres établissements d'enseignement supérieurs en Inde, compte trois catégories d'enseignant(e)s, chacune assujettie à des conditions de service, des rémunérations et des avantages distincts :

1. Le personnel permanent, regroupant le corps professoral et les professeur(e)s assistant(e)s et associé(e)s, bénéficiant de tous les avantages et de salaires honorables (entre 1 000 et 2 500 USD par mois, en fonction du statut et de l'ancienneté).
2. Le personnel « ad hoc », percevant un salaire mensuel correspondant au salaire de base d'un(e) professeur(e) assistant(e) permanent(e) (environ 1 000 USD par mois), mais ne bénéficiant d'aucune augmentation annuelle, ni d'aucun avantage tel que le congé de maladie, de maternité, de paternité ou académique. Dans bon nombre d'autres universités, le personnel « ad hoc » est engagé en échange d'un salaire fixe susceptible de ne pas dépasser les 400 USD par mois. Les effectifs sont censés travailler de 16 à 18 heures par semaine, mais la charge de travail généralement supérieure à la normale nécessiterait davantage d'heures de travail.
3. Les conférencier(e)s invité(e)s, rémunéré(e)s au nombre de cours donnés et pouvant être engagé(e)s pour donner cours à 25 classes par mois. Leur salaire s'élève à 15 USD par cours d'une heure.

L'Université de Delhi représente en réalité un microcosme du système universitaire en Inde. Malgré une quête de l'excellence, près de la moitié des postes d'enseignant(e)s de l'Université de Delhi et de ses collèges affiliés sont vacants. En guise de mesure temporaire, ces postes ont été pourvus par des enseignant(e)s « ad hoc » engagé(e)s sous contrat à durée déterminée. Dans nombre de collèges et départements, ce personnel « ad hoc » est majoritaire en raison des départs à la retraite et d'autres facteurs associés.

Le règlement de l'Université de Delhi n'autorise l'embauche de personnel « ad hoc » que dans le cas où un poste d'enseignant(e) est annoncé vacant durant une période inférieure à un mois - une disposition systématiquement bafouée. En général, les effectifs « ad hoc » sont engagés pour une période de quatre mois, avec reconduction possible de leur contrat pour une nouvelle période de quatre mois et une interruption d'une journée en cours de service, de manière à ce que ce dernier ne soit pas continu et permette la soumission d'une candidature à un poste permanent en vertu de la législation fédérale en vigueur actuellement. Les enseignant(e)s « ad hoc » voient leurs contrats résiliés et sont remplacé(e)s par d'autres enseignant(e)s « ad hoc » sans qu'aucune raison ne leur soit donnée, une pratique qui perpétue leur vulnérabilité.

Bien qu'ils soient membres des syndicats d'enseignant(e)s des universités et collèges, les effectifs « ad hoc » ne sont pas représentés au sein des structures syndicales et ne peuvent pas exprimer leurs préoccupations par crainte de se mettre à dos les autorités supérieures ou l'employeur.

En el Cuadro E se describe el trabajo de los sindicatos de docentes de Nueva Zelanda para guiar las políticas gubernamentales sobre financiación escolar y evaluación estudiantil.

### ***Encart E. Enseignant(e)s de Nouvelle-Zélande : faire valoir le pouvoir de l'action collective***

Il y a bientôt trente ans, le système d'éducation néo-zélandais se heurtait à plusieurs défis majeurs. Un rapport du gouvernement intitulé « Ecoles du futur » proposait toute une série de réformes menaçant de transformer les écoles du pays - faisant partie intégrante des services publics - en un marché d'entreprises autonomes et concurrentielles. Les décisions concernant la gestion des finances et du personnel ont été décentralisées et confiées aux écoles, entrant dès lors en concurrence pour attirer des élèves. Ces réformes étaient étonnamment similaires aux politiques présentées au même moment en Angleterre (par le gouvernement Thatcher) et aux Etats-Unis.

Trente ans plus tard, la situation est nettement différente. Les enseignant(e)s en Nouvelle-Zélande récoltent désormais les fruits de leur action collective et défendent systématiquement l'éducation publique.

La communauté enseignante du pays est représentée par deux syndicats : le New Zealand Educational Institute (NZEI) représentant l'enseignement primaire et la New Zealand Post Primary Teachers' Association (PPTA) représentant l'enseignement secondaire. Bien qu'il s'agisse de deux organisations distinctes, il n'existe aucune concurrence entre elles pour le recrutement d'une même catégorie de membres et celles-ci travaillent en étroite collaboration. En 2016, les deux syndicats ont collaboré en faisant preuve d'une extraordinaire unité lorsque le gouvernement de l'époque a tenté de réintroduire le « bulk funding » (financement global), un système de financement décentralisé introduit au lendemain du lancement du programme « Ecoles du futur » mais abandonné en 2000. Ils ont préparé conjointement du matériel de campagne et organisé des réunions syndicales de grande envergure, tandis que les deux présidents se sont adressés d'une seule et même voix à la presse, aux responsables politiques et au public. Le résultat de cette collaboration a été une victoire sans précédent pour la communauté éducative néo-zélandaise puisque le gouvernement s'est vu contraint de renoncer totalement à ses propositions. Depuis, le gouvernement qui a tenté de réinstaurer ce système de financement décentralisé a été battu en brèche et remplacé par un gouvernement travailliste élu. Ce nouveau gouvernement a rapidement annoncé l'abandon des évaluations normalisées (appelées « national standards ») et du système controversé des écoles à charte

appliqué dans le pays. Il a également pris l'engagement de respecter le principe selon lequel les éducateurs/trices de la petite enfance doivent posséder les qualifications appropriées et a rejeté tout recours à du personnel non qualifié à cet échelon du système d'éducation. Plus récemment, le gouvernement a annoncé une révision du programme « Ecoles du futur » par un comité d'expert(e)s présidé par un ancien membre du bureau exécutif national de la PPTA.

Les enseignant(e)s néo-zélandais(es) ne relâchent pas leur vigilance. Ils/Elles connaissent les nombreux défis à surmonter (les questions importantes de la charge de travail et des salaires) et continueront à faire preuve de prudence et à maintenir leur indépendance, tout en continuant à défendre et étoffer les droits professionnels des enseignant(e)s. Mais pour l'heure, les enseignant(e)s du pays récoltent les fruits de leur action collective et de leur mobilisation aux côtés de leurs syndicats. Les syndicats néo-zélandais ont systématiquement fait valoir leurs droits à la négociation collective ainsi que le pouvoir de leurs conventions collectives, garantissant que leur voix sera toujours entendue. Parallèlement à cela, les deux syndicats se sont attelés à faire participer leurs membres et à se tourner vers l'extérieur, en façonnant en permanence le discours entourant l'éducation en Nouvelle-Zélande, considérée comme un bien public, et à défendre un accès et un soutien égaux, de manière à ce que tou(te)s les akonga (élèves) puissent atteindre leur plein potentiel dans les écoles du pays.

En el Cuadro F incluimos una contribución significativa para la redacción de una política innovadora sobre EPI en Dinamarca.

### ***Encart F. Comment le BUPL a réussi à orienter la révision du programme danois pour l'EPE***

Un nouveau programme pédagogique révisé et mieux structuré pour l'éducation de la petite enfance est entré en vigueur en juillet 2018 au Danemark. Ce programme est basé sur le respect de l'expérience professionnelle et de l'autonomie, mettant également en valeur un environnement d'apprentissage holistique accordant une place importante à l'aspect ludique, au bien-être et aux projets. Il s'agit d'une avancée significative, vu que, au départ, les principales priorités sont l'emploi, les objectifs d'apprentissage prédéfinis et la préparation au parcours scolaire ultérieur - une approche favorable aux entreprises privées offrant des activités ludo-éducatives, des programmes formels d'apprentissage précoce de l'écriture, de la lecture et de l'arithmétique, ainsi que divers modèles d'apprentissage prescrits.

Le Danish Union of Early Childhood and Youth Educators (BUPL) a encouragé le ministère de l'Éducation, les employeurs, les partis siégeant au parlement et d'autres intervenants à créer une commission en vue d'aboutir à un consensus pour la définition d'un cadre et de principes pédagogiques qui formeront la base du programme révisé appliqué dans les centres d'accueil de la petite enfance.

Un groupe maître composé d'expert(e)s et de partenaires sociaux a été formé en 2016, auquel participe le BUPL. Il aura fallu peu de temps à ce groupe pour boucler un rapport contenant une proposition de cadre et de principes pédagogiques pour l'avenir, visant à développer les thématiques d'un programme comportant des objectifs éducatifs peu nombreux, mais globaux, pour les environnements d'apprentissage des centres EPE.

Dans son rapport, le groupe exprime également des points de vue communs à propos de l'importance du jeu, des environnements d'apprentissage et de l'unité des enfants pour développer leur curiosité, leur expérimentation, leur confiance en eux et leur créativité. Ces points de vue seront ensuite intégrés à six thématiques révisées du programme pédagogique. Suite au rapport du groupe maître, d'autres groupes de travail ont été créés, réunissant expert(e)s et éducateurs/trices de l'EPE, avec lesquels le BUPL a collaboré.

Résultat, les centres EPE (accueillant des enfants de 0 à 5 ans) ont inclus les thématiques suivantes à leur pratique éducative :

- Développement personnel global
- Communication et langage
- Corps, sens et mouvement
- Culture, esthétique et unité
- Nature, vie extérieure et science
- Développement social

Le rapport et les propositions de thématiques ont été intégrés à une loi révisée relative à l'EPE, adoptée par le parlement en mai 2018. Les centres EPE se sont vu accorder deux ans pour mettre en pratique ce nouveau programme pédagogique plus solide. Les éducateurs/trices jouissent de leur autonomie professionnelle pour décider des modalités de mise en œuvre du programme, désormais, considérée comme une tâche professionnelle dans chaque centre.

Dans un même temps, le BUPL a réussi à convaincre le parlement d'investir de l'argent dans le développement professionnel continu en vue d'introduire le nouveau programme et de prévoir des fonds pour garantir un meilleur équilibre entre le nombre d'enfants et le nombre d'éducateurs/trices dans les centres EPE prenant en charge les enfants ayant des besoins spéciaux.

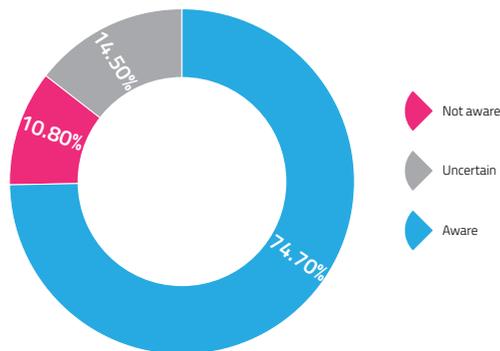
Dans l'ensemble, il s'agissait d'une excellente avancée pour le statut des éducateurs/trices de l'EPE, le syndicat d'enseignants et le droit à une enfance de meilleure qualité.

# Normas, derechos y protección internacionales

En las últimas cinco décadas, el movimiento sindical docente, en colaboración con la UNESCO y la OIT, ha conseguido que la gran mayoría de los países acuerden una serie de normas internacionales. Dos instrumentos, uno sobre la educación primaria y secundaria, y otro sobre la educación superior, establecen varias normas para proteger el estatuto y las condiciones del personal docente de todo el mundo. Ambos documentos eran pioneros, puesto que establecían una serie de normas específicas sobre la responsabilidad de las instituciones educativas, así como los derechos y las responsabilidades de aquellos que enseñan en ellas. Estos documentos han servido como poderosas herramientas en la defensa y la elaboración de una legislación nacional que proteja las condiciones del personal docente e incremente sus niveles de profesionalidad.

El documento guía sobre la situación y las condiciones del personal docente de primaria y secundaria es la *Recomendación de la OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente, aprobada en 1966*. El documento sobre la situación y las condiciones del personal docente de educación superior es la *Recomendación relativa a la situación del personal docente de la enseñanza superior, aprobada en 1997*. Estos instrumentos normativos se complementan con las Directrices de política de la OIT sobre la promoción del trabajo decente para el personal del sector de la educación de la primera infancia, adoptadas por el órgano de gobierno de la OIT en 2014.

**Figura 34. Conocimiento por parte de los sindicatos de la Recomendación de la OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1996).**



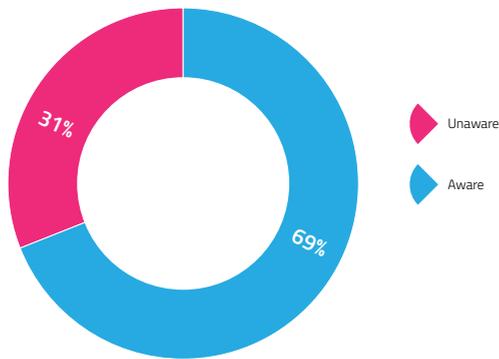
Tras más de 50 años de existencia, el 75 % de los sindicatos de la IE participantes en el estudio declararon conocer la Recomendación de la OIT/UNESCO relativa a los docentes, aunque un 10 % todavía no la conoce y un sorprendente 15 % «no está seguro». El conocimiento de esta recomendación varía según la región. Entre los sindicatos europeos, un

48 % indicó que conoce el documento. De aquellos que dicen estar familiarizados con él, un 73 % indicó que les había sido útil, mientras que un 11 % sentía que no les había sido útil, y un significativo 16 % «no estaba seguro» de su utilidad. No obstante, las Recomendaciones de la OIT/UNESCO se utilizan ampliamente para los fines siguientes:

- Exigir clases con tamaños razonables y condiciones de trabajo justas (Camerún, Burkina Faso y Fiyi);
- Exigir mejores salarios (Marruecos, República Democrática del Congo y Congo);
- Guiar la lucha por los derechos y las responsabilidades del personal docente (Sri Lanka y Afganistán);
- Promover una contratación más coherente de docentes, inspectores y directores de escuela (Túnez);
- Formular la política del sindicato (Rusia);
- Como herramienta para actividades de defensa de la educación (Dinamarca, Países Bajos y Rumanía);
- Como referente para elaborar respuestas a las políticas educativas propuestas por el gobierno (Reino Unido);
- En las negociaciones con los gobiernos (Níger, Kenia, Marruecos, Zambia, Gambia, Argentina y Malasia);
- En los esfuerzos para progresar en el ámbito profesional (Costa de Marfil);
- En los talleres y conferencias para docentes (Níger, Lesoto y Australia);
- Defender la libertad de expresión del personal docente (Burkina Faso y Argelia);
- Luchar contra la violación de los derechos sindicales (Costa de Marfil);
- Desarrollar un código ético profesional (India) y tener en cuenta cuestiones de ética (Kenia y Zambia);
- Como referente clave para establecer un estatuto docente, aprobado en 2001 (Paraguay)

El otro documento, centrado exclusivamente en el personal docente de instituciones de educación superior (*La Recomendación de la UNESCO relativa a la situación del personal docente de la enseñanza superior*), es conocido entre dos tercios (un 69 %) de los sindicatos de la IE encuestados, lo cual significa que un tercio no lo conoce —a pesar de que hace ya 20 años que existe. Entre los sindicatos que dijeron conocer la Recomendación de la UNESCO, un 68 % señaló que ha sido útil para su trabajo, mientras que un 5 % no la considera útil. Sorprendentemente, un 26 % de los sindicatos que conocen el documento declaró «no estar seguro» de su valor para ellos.

**Figura 35. Conocimiento por parte de los sindicatos de las Recomendaciones de la UNESCO relativas a la situación del personal docente de la enseñanza superior**



Los sindicatos de la IE aplican la Recomendación de la UNESCO de 1997 para:

- Negociaciones orientadas a mejorar las condiciones de trabajo y salariales (República Democrática del Congo, Congo, Burkina Faso y Argentina);
- Demandas de una mayor participación sindical en la toma de decisiones (Afganistán);
- Apoyar argumentos para talleres sobre becas (Lesoto).
- Como guía para comunicarse con los miembros del sindicato (Malasia);
- Como herramienta para ofrecer formación inicial y continua (Afganistán);
- Como guía sobre aptitudes para la formulación de políticas (Corea);
- Defender la libertad de los académicos de las universidades para afiliarse al sindicato (Fiyi);
- Defender la titularidad de cargo y unos procedimientos disciplinarios adecuados (Afganistán);
- Explicar las condiciones de una enseñanza y un aprendizaje efectivos (Afganistán);
- Como marco al que deben adherirse las instituciones de educación superior (Fiyi);

En general, la Recomendación de la OIT/UNESCO relativa al personal docente parece conocerse más que la Recomendación de la UNESCO relativa al personal de la enseñanza superior. Los sindicatos señalaron que ambos documentos les han proporcionado un contenido clave para las negociaciones con los gobiernos y como referente para ofrecer formaciones a los dirigentes sindicales y el personal docente en general. Sin embargo, el hecho de que un tercio de los sindicatos todavía no los conozca debería ser motivo de preocupación.



## Conclusiones e implicaciones políticas

Los sindicatos de docentes son organizaciones complejas, con una gran diversidad en cuanto a tamaño, recursos financieros y a su capacidad de movilizar e influir en las políticas públicas. A través de su trabajo acumulan experiencias que les permiten desarrollar conocimientos e impresiones claves sobre el sistema educativo y sobre los retos para conseguir un funcionamiento adecuado del mismo. Esta encuesta de la IE señala varios elementos críticos que afectan a las condiciones del personal docente y su desempeño, así como también a las acciones que llevan a cabo los sindicatos. Actualmente, se están observando varias tendencias preocupantes que afectan a la profesión docente. Estas tendencias incluyen: (1) el aumento en el número de docentes no cualificados en todo el mundo; (2) el nivel cada vez más bajo de provisión de personal docente, ya que pocas

personas se interesan por la enseñanza como profesión; (3) la gran falta de docentes en el mundo, particularmente en la enseñanza secundaria; (4) el cambiante estatuto jurídico del personal docente desde la primaria hasta la universidad, de empleos estables a contratos definidos y empleos a tiempo parcial; (5) el apoyo cada vez menor a la educación pública; y (6) la expansión de la privatización en/de la educación. Estas tendencias son ya evidentes en todo el mundo y es muy probable que afecten de forma negativa a la calidad de la educación y a la profesionalidad del cuerpo docente. Por otro lado, estas tendencias mantienen e incrementan las preocupaciones que la IE ya abordó en su encuesta anterior (2015), en la cual examinaba la situación del personal y la profesión docente (Symeonidis, 2015). Los resultados actuales confirman las advertencias contenidas en la Declaración de Incheon y el Marco de Acción de Educación 2030 (2015) en torno a la falta de docentes. Este documento señalaba que para 2030 se necesitarían alrededor de 2,3 millones de docentes nuevos para alcanzar la educación primaria universal y alrededor de 5,1 millones para lograr la educación secundaria universal en el primer ciclo. La Declaración de Incheon observaba asimismo «una tendencia creciente hacia la contratación de personas no profesionales y sin preparación» y la «ausencia e inadecuación del desarrollo profesional continuo». Las estadísticas más recientes de UIS (2016) indican que para alcanzar la educación primaria y secundaria de calidad para 2030, se necesitarán 69 millones de docentes. Dado que la situación se ha agravado, el diagnóstico no presagia nada bueno para la profesión docente en el mundo.



UNESCO and ILO Protection of Teachers

El apoyo de los gobiernos a la educación es muy modesto. Mientras la educación primaria recibe el nivel más elevado de apoyo estatal, los fondos públicos se reducen sustancialmente en la enseñanza secundaria y el apoyo a la educación superior es muy limitado. Sin embargo, el mayor problema no reside en la distribución del presupuesto educativo, sino en el porcentaje de presupuesto nacional que se asigna a la educación. El apoyo insuficiente a la educación pública está derivando en la eclosión generalizada de escuelas y universidades privadas. La privatización de la educación avanza a pasos agigantados, acompañada de la desregularización salarial del personal docente del sector privado, un hecho que podría conducir a un estancamiento salarial del profesorado de las escuelas privadas. Sin embargo, varios sindicatos consideran que existe una tendencia positiva hacia una mayor supervisión de las cualificaciones de los docentes de las escuelas privadas por parte del gobierno.

Cabe señalar que otros actores sociales están observando cambios negativos en la situación del personal educativo. Por ejemplo, los estudiantes de posgrado en Europa —muchos de los cuales se convertirán en líderes de la sociedad en sus países— se han mostrado explícitamente a favor del personal docente y declaran que:

**el personal docente constituye el principal elemento de una educación de calidad. Actualmente se espera más del personal educativo de lo que se ha esperado nunca. Sin embargo, para responder a estas expectativas, es necesario contar con un entorno realmente favorable para el personal docente y académico, incluidas condiciones de trabajo atractivas, un desarrollo profesional continuo y formación especializada para trabajar con los distintos grupos estudiantiles, así como un tiempo de preparación suficiente (IE; OBESU, & European Students' Union, 2016).**

El personal docente de las instituciones de educación superior está sufriendo las consecuencias, como un incremento de la precariedad laboral. En los niveles educativos inferiores, el número de docentes con estatuto de funcionario público es cada vez menor, y el número de docentes con contratos definidos u otros acuerdos contractuales es cada vez más elevado.

Los obstáculos para mejorar la profesionalidad docente son habituales, especialmente en los países menos industrializados. Estos obstáculos incluyen una dependencia cada vez mayor de los docentes con cualificaciones insuficientes, no ofrecer salarios suficientemente competitivos para atraer y retener a los candidatos con más talento y un desarrollo profesional insuficiente y a menudo inaccesible. Los datos de los sindicatos de la IE encuestados revelan una brecha considerable entre el discurso del gobierno, que ofrece una escuela pública de alta calidad, y la realidad. Teniendo en cuenta que la mayor parte del personal docente tiene salarios bajos, es fundamental que las autoridades educativas proporcionen estas formaciones de forma gratuita o con una contribución mínima por parte del profesorado.

Un eslogan adoptado por un grupo de base en India nos anima a reflexionar sobre «formas de pasar del problema a la acción; formas de pasar de tener que adaptarse a generar un cambio». Estas palabras reflejan el reto de pasar a ser proactivo y optimista. A continuación

incluimos varias implicaciones políticas de las condiciones del personal docente y de los sindicatos de docentes, así como de sus prácticas. Algunas están orientadas a mejorar las políticas gubernamentales y los programas educativos. Otras están orientadas a la renovación de los sindicatos de docentes. Ofrecemos estas implicaciones políticas para que los sindicatos reflexionen sobre ellas, teniendo siempre en cuenta que todas las acciones institucionales presentes y futuras deberían tener como elemento inherente la autosuperación.

## **Implicaciones políticas para los gobiernos**

---

La IE insiste en el diálogo social como elemento fundamental del esfuerzo continuo por mejorar el sistema educativo —un diálogo en el que se involucre a las autoridades contractuales, las autoridades públicas y los empleados (IE, 2011). Este diálogo requiere establecer y mantener un contacto regular entre el sindicato de docentes y el ministerio de educación en el caso de las estructuras unitarias/federales o entre el sindicato y las autoridades regionales en el caso de los sistemas descentralizados.

Dos cuestiones urgentes que se han planteado son el incremento en el número de docentes no cualificados que se contratan para trabajar en los sistemas de educación pública y el descenso en el número de docentes que se gradúan cada año, lo cual está relacionado a su vez con un interés bajo por la enseñanza como profesión y la subsiguiente escasez de docentes en asignaturas fundamentales. Por tanto, los gobiernos deberían adoptar acciones para garantizar un personal docente de alta calidad, bien preparado para aplicar los contenidos del plan de estudios oficial. Un paso muy útil en esta dirección es recopilar y publicar estadísticas nacionales sobre el porcentaje de docentes que no posee ni siquiera las cualificaciones mínimas para la enseñanza. Estas estadísticas servirían como base para una planificación conjunta por parte de los sindicatos de docentes y los ministros de educación con vistas a determinar las actividades de desarrollo profesional para los docentes de matemáticas y ciencias, por ejemplo, tal como señalaron los sindicatos de docentes en esta encuesta de la IE. Las estadísticas sobre los niveles de cualificación docente también sirven para planificar de forma más efectiva la expansión de los programas de formación docente y la capacidad institucional para crear programas de desarrollo continuo. Todo ello facilitaría los esfuerzos de los sistemas educativos para incrementar la cantera de docentes potenciales y garantizar la selección, preparación y retención de docentes cualificados.

También es preocupante —y por tanto necesita una respuesta satisfactoria por parte del gobierno— el cambiante estatus jurídico del personal docente. La reducción de los puestos permanentes y la proliferación de puestos temporales y a tiempo parcial es una tendencia palpable en todo el mundo y un factor significativo que ha llevado a la enseñanza a convertirse en una profesión muy vulnerable, que obliga a los docentes actuales y futuros a considerar formas alternativas de empleo que les ofrezcan una mayor estabilidad. En la enseñanza superior, muchos sindicatos han señalado un incremento en la contratación de profesorado auxiliar, que está llegando a una situación realmente precaria en algunas universidades.

Tal como se ha indicado en este estudio de la IE, la falta de docentes constituye uno de los retos más importantes a los que se enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo, incluso aunque haya diferencias entre las regiones geográficas y las asignaturas. Esta falta de docentes se traduce en aulas saturadas de alumnos, lo cual agrava la dificultad de formar a una población estudiantil tan diversa. El problema de falta de docentes en el ámbito de la enseñanza es doble: por un lado, la expansión de los programas de formación docente ha sido lenta comparada con la demanda de docentes cualificados y, por otro, algunos gobiernos han mostrado poca voluntad para contratar personal graduado de programas de formación docente en el sistema de enseñanza pública. Estos problemas podrían mejorar con una respuesta firme e inmediata por parte de los gobiernos.

Los gobiernos son responsables de asegurar una alta calidad de su personal docente desde primaria hasta la enseñanza superior, y deberían proporcionarles un desarrollo profesional continuo totalmente gratuito, tal como establece la Recomendación de la OIT/UNESCO de 1966 y la Recomendación de la UNESCO de 1997. Los sindicatos de docentes deberían seguir presionando a los ministros de educación para conseguir su apoyo en la mejora de los niveles de profesionalidad. En los ámbitos donde se cuenta con capacidades y recursos, los sindicatos de docentes deberían comprometerse con la provisión de un desarrollo profesional continuo y dar a los gobiernos ejemplos de programas satisfactorios para mejorar la profesionalidad del personal docente.

La calidad del profesorado de cualquier país es fundamental y deberían realizarse esfuerzos para mantenerla en un nivel alto. Según los sindicatos de docentes, las acciones orientadas a mejorar la situación del profesorado deben centrarse en mejorar la negociación colectiva e incrementar la autonomía del personal docente.

Los gobiernos deberían considerar la posibilidad de aumentar los fondos asignados a la educación pública y volver a evaluar la distribución de estos recursos para garantizar que el personal docente pueda dedicar tiempo y esfuerzo a los diversos y complejos entornos educativos en los que trabaja. Para alcanzar el ODS4 y sus múltiples metas es imprescindible contar con un mayor presupuesto para la educación.

A menudo se critica a los docentes por exigir una mejora de sus condiciones de trabajo, porque algunas personas consideran que esta demanda es contraria a la profesionalidad (Stevenson, 2017). El hecho de que estas demandas no desaparezcan y se traduzcan repetidamente en huelgas debería hacer reflexionar a los responsables políticos. Una solución es que los responsables políticos creen estructuras que permitan a los docentes participar en los diálogos sociales y que, de este modo, formen parte de la solución (Stevenson, 2017).

El crecimiento del sector privado ya se refleja en la expansión de las escuelas privadas de bajo coste (una tendencia evidente en los países en desarrollo), las escuelas charter (una tendencia visible en países como Estados Unidos, Reino Unido y Suecia), las clases particulares, las escuelas y las universidades con fines de lucro y el relativamente reciente fenómeno de las escuelas virtuales. Los peligros de la privatización son numerosos, pero suelen ser más serios cuando: (1) las empresas son lo suficientemente grandes como para crear monopolios y, por

tanto, influir de forma excesiva en el personal, el plan de estudios y las decisiones sobre la expansión de la escuela en el sistema educativo; (2) las escuelas con fines de lucro se venden diciendo que son mejores que las escuelas públicas, a pesar de la existencia de resultados ambiguos sobre su efectividad; (3) los gobiernos suprimen su obligación de proveer una educación pública de calidad y gratuita para todos; y (4) los acuerdos de asociación público-privada a través de los cuales el gobierno subcontrata la provisión de la educación. En vistas del creciente papel de las empresas con fines de lucro, también en la privatización de la educación, los gobiernos deberían supervisar de cerca y regular sus operaciones e insistir en que se respete el derecho a una educación de calidad y gratuita para todos, así como los derechos y las condiciones de trabajo decentes para el personal educativo.

## **Implicaciones para las acciones sindicales**

---

Tal como hemos señalado más arriba, disponer de estadísticas de mejor calidad sobre las cualificaciones del personal docente nacional es un punto de partida imprescindible para una acción proactiva satisfactoria. Además, es muy aconsejable llevar a cabo estudios sobre los factores que llevan a una contratación de docentes efectiva y aquellos que agravan el problema del desgaste y el absentismo docente, con especial énfasis en las particularidades de los contextos urbano y rural.

No se debería imponer a los docentes códigos de conducta profesional o ética desde el exterior. Ellos forman parte del esfuerzo por proteger la profesión y su autonomía y garantizar los estándares adecuados para ello. Tal como se indica en la Recomendación de la OIT/UNESCO 1966, la mejor opción es que este papel lo desempeñen los docentes a través de sus organizaciones. Estos estándares también contribuirán al desarrollo de un estatuto más elevado para la enseñanza como profesión. Varios sindicatos de docentes han desarrollado códigos de este tipo. Además, se están realizando esfuerzos para alcanzar un consenso global en este ámbito. La IE y la UNESCO están elaborando un marco mundial para los estándares profesionales con vistas a permitir que los países se desarrollen por sí mismos. Este recurso estará disponible en breve.

Los sindicatos de docentes deberían seguir teniendo en cuenta la cuestión de género en sus estructuras (p.ej. comités de mujeres, comités de género) para fomentar/garantizar la participación de las mujeres en los comités donde se debaten el plan de estudios y las políticas educativas. En muchos sentidos, los sindicatos de docentes deberían dar más visibilidad al hecho de que, en la mayoría de las ocasiones, la mayor parte de los docentes son mujeres y reconocer la necesidad de que estén mejor representadas en los puestos de dirección dentro de los sindicatos.

Los sindicatos de docentes deberían trabajar de forma proactiva para dar a conocer mejor las recomendaciones de la UNESCO/OIT y la UNESCO sobre la profesión docente, dado que se ha demostrado que estos documentos, tal como hemos señalado más arriba, han sido de gran utilidad en varios países.



Los sindicatos de docentes deberían considerar la elaboración de estudios cualitativos sobre las causas que provocan los distintos niveles de influencia de los sindicatos de docentes en las políticas educativas a escala nacional y la toma de decisiones correspondiente. Los sindicatos deberían analizar qué factores conducen a relaciones «colaborativas y favorecedoras» entre los sindicatos y el gobierno. Los detalles sobre cómo se han resuelto los conflictos surgidos en esas situaciones, la frecuencia de sus reuniones y los lugares de encuentro, así como la trayectoria histórica de las negociaciones entre ambas partes, deberían arrojar datos suficientes merecedores de un análisis por parte de otros sindicatos y gobiernos. La elaboración de estudios cualitativos también podría ayudar a entender mejor cómo interpretan los sindicatos conceptos como «evaluación», «funcionario», «profesionalidad» y «actividades sindicales exitosas».

Por último, los sindicatos de docentes deberían recordar siempre los principios establecidos cuando se fundó la IE, incluida la idea de que mejorar las escuelas públicas y la calidad de la educación es una preocupación prioritaria para los sindicatos, tal como sostiene Albert Shanker, un visionario dirigente sindical y presidente de la International Federation of Free Teachers' Unions (citado en Chenoweth, 1988, p. 87): «Nosotros [sindicatos y organizaciones de docentes] debemos desarrollar nuestras ideas y nuestras propuestas de reforma en lugar de esperar a que otros presenten las suyas y tengamos que responder a la defensiva».

## Referencias:

- Ação Educativa, ActionAid, & Associates. 2014, June. Annual Campaign for Education. Right to Education Project.
- Altinyelken, H. 2013. Teachers' Principled Resistance to Curriculum Change: A Compelling Case from Turkey. In A. Verger, H. Altinyelken, & M. de Koning (eds.), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels: Education International, pp.109-126.
- Angell, G. (ed.). 1981. *Faculty and Teacher Bargaining: The Impact of Unions on Education*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Bascia, N. 1994. *Unions in Teachers' Professional Lives: Social, Intellectual and Practical Concerns*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bascia, N. & Stevenson, H. 2017, May. *Organising teaching: Developing the power of the profession*. Brussels: Education International.
- Brans, J. 2013. Public Private Partnerships in Uganda: More Perils Than Promises for Universal Secondary Education. In A. Verger, H. Altinyelken, & M. de Koning (eds.), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels: Education International, pp. 74-90.
- Carver-Thomas, D. & Darling-Hammond, L. 2017, August 16. Teacher Turnover: Why It Matters and What Can We Do About It. Stanford: Learning Policy Institute.
- Chenoweth, E. 1988. *Albert Shanker and the International Impact of the American Federation of Teachers*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- De Koning, M. 2013. Contract Teacher Policies in India: Debates on Education Quality and Teachers' Professional Status. In A. Verger, H. Altinyelken, & M. de Koning (eds.), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels: Education International, pp. 91-108.
- EI. 2011. *Policy Paper on Education: Building the Future Through Quality Education*. Sixth Education International World Congress. Brussels: Education International.
- EI, OBESSU, & European Students' Union. 2016, June. A Joint Vision for Secondary and Higher Education for All in Europe: The Road Towards Realising Sustainable Development Goal 4 in Europe. Brussels: EI, Organizing Bureau of European School Student Unions, and European Students' Union.
- Espelage, D., Anderman, E., Brown, V., Jones, A., Lane, K., McMahon, S., Reddy, L., & Reynolds, C. 2013. Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers. *American Psychologist*, 68(2): 75-87.



- Fabricant, M. & Fine, M. 2012. *Charter Schools and the Corporate Makeover*. New York: Teachers College.
- Family Watch International. c. 2012. *Special Report. Comprehensive Sexuality Education: Sexual Rights vs. Sexual Health*. Family Watch International.
- Fontdevila, C., Marius, P., Balarin, M., & Rodríguez, M.F. 2018, February. *Educación privada de "bajo coste" en el Perú: un enfoque desde la calidad*. Brussels: Educación Internacional.
- Franco-Santos, M. 2015, June 15. Performance-related pay in Higher and Further Education institutions: a systematic review of the literature. Cambridge: Unpublished document.
- Fredua-Kwarteng, E. & Kwaku Ofoso. S. 2018, February 16. How can universities address spiralling enrolment? *University World News*, No. 43.
- GCE & EI. 2012. *Closing the Trained Teacher Gap*. London: Global Campaign for Education and Education International.
- Global Campaign for Education. 2016. *Private Profit, Public Loss: why the push for low-fee is throwing quality education off track*. <<http://www.right-to-education.org/resource/private-profit-public-loss-why-push-low-fee-private-schools-throwing-quality-education>>
- Gutek, G. 2006. *American Education in a Global Society: International and Comparative Perspectives*. Long Grove, Illinois: Waveland Press.
- Han, S. W. 2018. Who expects to become a teacher? The role of accountability policies in international perspective. *Teaching and Teacher Education*, 75: 141-152.
- Han, S. W., Borgonovi, F., & Guerriero, S. 2018. What Motivates High School Students to Want to Be Teachers? The Role of Salary, Working Conditions, and Societal Evaluations About Occupations in a Comparative Perspective. *American Educational Research Journal*, 55(1): 3-39.
- Harma, J. 2009. Can choice promote Education for All? Evidence from growth in private primary schooling in India. *Compare*, 39(2):151-165.
- Henderson, R., Urban, W., & Wolman, P. (eds.) 2004. *Teacher Unions and Education Policy: Retrenchment or Reform?* Amsterdam: Elsevier.
- ILO/UNESCO. 1966. ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers. Paris: UNESCO.
- Ingersoll, R. 2011. Do we produce enough mathematics and science teachers. *Phi Delta Kappan*, 92(6): 37-41.
- Ingersoll, R., Merrill, L, Stuckey, D. 2014. Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force. CPRE Research Reports. <[https://repository.upenn.edu/cpre\\_researchreports/79/](https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/79/)>
- Iversen, E. & Begue, A. 2017, September. *The effects of privatisation on girls' Access to free, quality public education in Malawi, Mozambique, Liberia, Tanzania and Nepal. Summary Report*. London: ActionAid.

- JTU. 2018. JTU Research on Exercise of Rights of Gender and Reproductive Health. Tokyo: Japan Teachers' Union.
- Kamat, S., Spreen, C.A., & Jonnalagadda, I. 2016. *Profiting from the Poor: The Emergence of Multinational Edu-Business in Hyderabad, India*. Brussels: Education International.
- Kirchner, C. & Koppich, J. 1993. *A Union of Professionals: Labor Relations and Education Reform*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lauer, M. 2 January 2018. Precarity Impoverishes. *La República* (Peru).
- Lewin, K. 2018. WDR 2018 Reality Check No. 22: "Learning Matters and the World Development Report 2018." *Worlds of Education*. Brussels: Education International.
- MINEDU-ESCALE. 2015. Indicadores Tendencia sobre el costo público en educación. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. 2016. Encuesta Nacional a Docentes en Instituciones Públicas y Privadas. Lima: Ministerio de Educación, Peru.
- Mohamedbhai, G. 2008. The Effects of Massification in Higher Education in Africa. Report Commissioned by the Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Munene, S. 2012. Higher Education in Africa: Institutional Response to Globalization. In *Africa Contemporary Record*, 29(100): A1-A16.
- OECD. 2016a. *Education at a glance 2016. OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 2016b. *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>>
- OECD. 2016c. *2015 PISA Results. Policies and Practices for Successful Schools*. Volume II. Paris: Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 2014a. When is competition between schools beneficial? *PISA in Focus 42*. Paris: Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 2014b. How is equity in resource allocation related to student performance? *PISA in Focus 44*. Paris: Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 2012. Public and Private Schools: How management and funding relate to their socio-economic profile. Paris: Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Pessi, J. 2018, February 22. Reflections on GPT replenishment: rhetoric, facts, questions and the way forward. *Worlds of Education*. Brussels: Education International.
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. 2016. *Solving the teacher shortage: How to attract and retain excellent educators*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Pushkar. 2018, June 18. Faculty Shortages in India Universities are Now Permanent. *The Wire*.

- Rawls, K. 2013a, May 8. Who is Profiting from Charters? The Big Bucks behind Charter Schools Secrecy, Financial Scandal and Corruption. *Alternet*.
- Rawls, K. 2013b, May 13. Punishing students for not making eye contact? How charter Schools Prejudiced Policies Undermine Equality. *Alternet*.
- Rizvi, M. & Elliott, B. 2007. Enhancing and sustaining teacher professionalism in Pakistan. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(1): 5-19.
- Rose, P. 2009. NGO provision of basic education: Alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? *Compare*, 39(2): 219-233.
- Santiago, P. 2002. *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*, OECD Education Working Papers, No. 1, OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/232506301033>>
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-23.
- Schleicher, A. 2014. *OECD Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons from Around the World*. Paris: OECD.
- Smith, W. & Baker, T. 2017. From Free to Fee: Are for-profit, fee-changing private schools the solution for the world's poor? Results Education Fund.
- Stevenson, H. 2017, November 21. Realizing education's promise: teachers are the solution, not the problem. *Worlds of Education*.
- Stinebrickner, T.R. 2001. A dynamic model of teacher labor supply. *Journal of Labor Economics*, 19(1), 196-230.
- Stromquist, N.P., Klees, S., & Lin, J. (eds.). 2017. *Women Teachers in Africa: Challenges and Possibilities*. New York: Routledge.
- Stromquist, N.P., Lin, J., Klees, S., Corneilse, C., Choti, T., & Haugen, C. 2013. Women Teachers in Liberia: social and institutional factors accounting for their underrepresentation. *International Journal of Educational Development*, 33(5): 521-530.
- Symeonidis, V. 2018. What makes a "European teacher"? Comparing teacher education reform in Austria, Greece and Hungary from a Europeanisation perspective. Paper presented at the XXVIII Comparative Education Society in Europe conference, May 2-June 1, at University of Cyprus, Nicosia.
- Symeonidis, V. 2015, March. *The Status of Teachers and the Teaching Profession: A study of education unions' perspectives*. Brussels: Education International.
- The Economist. 2017, February 23. Liberia's bold experiment in school reform. *The Economist*.
- UIS. 2016. The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals. Fact Sheet 39. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO. 2017. *Global Education Monitoring Report 2017/8. Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2016. *Global Education Monitoring Report 2016. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Paris: UNESCO.

UNESCO. 1997. UNESCO Recommendation concerning the Status of Teaching Personnel. Paris: UNESCO.

UNHCR. 2018. UNHCR. Global Trends. Forced Displacement in 2017. Geneva: The UN Refugee Agency. <<http://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>>

US Department of Education. 2017, May. *The Condition of Education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education.

US GAO. 2017, October. Contingent Workforce: Size, Characteristics, Compensation, and Work Experiences of Adjuncts and Other Non-Tenure-Track Faculty. Washington, DC: US Government Accounting Office.

Van der Tuin, M. & Verger, A. 2013. Evaluating Teachers in Peru: Policy Shortfalls and Political Implications. In A. Verger, H. Altinyelken, & M. de Koning (eds.), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels: Education International, pp. 127-140.

World Bank. 2018. *World Development Report 2018*. Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2017. *World Development Report 2017*. Washington, DC: World Bank.

World Education Forum. 2015. Incheon Declaration and Framework for Action. Incheon, Korea: World Education Forum.



# Apéndices

## Apéndice 1

### Listado de los sindicatos que respondieron a la encuesta

<b>Education Sector Key</b>	<b>PE</b>	<i>Primary Education</i>
	<b>HE</b>	<i>Higher Education</i>
	<b>LSE</b>	<i>Lower Secondary Education</i>
	<b>USE</b>	<i>Upper Secondary Education</i>
	<b>TVET</b>	<i>Technical Vocational Education Training</i>
	<b>ECE</b>	<i>Early Childhood Education</i>
	<b>ESP</b>	<i>Education Support Personnel</i>

### Overview of respondents

<i>Region Africa</i>			
<i>Country</i>	<i>Organisation Name</i>	<i>Education Sector</i>	<i>Membership Size</i>
Gambia	<i>The Gambia Teachers Union (GTU)</i>	<i>ECE, LSE, USE, HE, ESP</i>	11676
Kenya	<i>Kenya National Union of Teachers (KNUT)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, PVET</i>	194418
Lesotho	<i>Lesotho Association of Teachers (LAT)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE</i>	4500
Zambia	<i>Zambia National Union of Teachers (ZNUT)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE</i>	41210
Algeria	<i>Syndicat National Autonome des Professeurs d'Enseignement Secondaire et Technique (SNAPEST)</i>	<i>USE</i>	15250
Benin	<i>Syndicat National des Enseignants des Ecoles Maternelles du Benin (SYNAEM)</i>	<i>ECE</i>	3710
Burkina Faso	<i>Syndicat National des Enseignants du Secondaire et du Supérieur (SNESS)</i>	<i>LSE, USE, TVET, HE</i>	3500
Cameroon	<i>Fédération Camerounaise des Syndicats de l'Education (FECASE)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET</i>	2450
Central Africa	<i>Syndicat National des Enseignants Autonomes de Centrafrique (SYNEAC)</i>	<i>PE, LSE, USE, ESP</i>	1024
Democratic Republic of the Congo	<i>Fédération des Travailleurs de la Science, des Sports, de l'Enseignement, de l'Information et de la Culture (FETRASSEIC)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE</i>	7600
Democratic Republic of the Congo	<i>Fédération Nationale des Enseignants et Educateurs sociaux du Congo (FENECSO)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE</i>	10102
Democratic Republic of the Congo	<i>Syndicat des Enseignants du Congo (SYECO)</i>	<i>ECE, PE, USE, TVET, HE, ESP</i>	270000
Ivory Coast	<i>Syndicat National des Enseignants d'Education Permanente de Côte d'Ivoire (SYNADEEPCI)</i>	<i>PE, LSE</i>	2500

<b>Region Africa</b>			
Country	Organisation Name	Education Sector	Membership Size
Ivory Coast	<i>Syndicat National des Enseignants du Second Degré de Côte d'Ivoire (SYNESCI)</i>	LSE, USE	11787
Ivory Coast	<i>Syndicat National des Formateurs de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (SYNAFETP-CI)</i>	TVET	2000
Morocco	<i>Syndicat National de l'enseignement / Confédération Démocratique du Travail (SNE-CDT)</i>	PE, LSE, USE, TVET	17000
Niger	<i>Syndicat National des Enseignants du Niger (SNEN)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET	34678
Togo	<i>Fédération des Syndicats de l'Education Nationale (FESEN)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP	15030
Tunisia	<i>Fédération Générale de l'Enseignement de Base (FGEB)</i>	PE	58000

<b>Region Asia-Pacific</b>			
Country	Organisation Name	Education Sector	Membership Size
Afghanistan	<i>Afghan Teachers Social Support Association (ATSA)</i>	PE, ECE, LSE, USE, TVET, HE, ESP	1700
Australia	<i>Australian Education Union (AEU)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP	187374
Australia	<i>Independent Education Union of Australia (IEU)</i>	ECE, PE, LASE, USE, TVET, ESP	72000
Fiji	<i>Fiji Teachers' Union (FTU)</i>	PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP	4980
India	<i>All India Primary Teachers' Federation (AIPTF)</i>	PE	2210178
Japan	<i>Japan Teachers' Union (JTU)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP, HE	186546
Korea	<i>Korean Federation of Teachers' Associations (KFTA)</i>	PE, ECE, LSE, USE, TVET, HE	161000
Malaysia	<i>Malaysian Academics Movement (MOVE)</i>	HE	800
Malaysia	<i>Sarawak Teachers' Union (STU-Sarawak/ Malaysia)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET	18000
New Zealand	<i>New Zealand Educational Institute Te Riu Roa (NZEI Te Riu Roa)</i>	ECE, PE, ESP	46208
New Zealand	<i>New Zealand Post Primary Teachers' Association (NZPPTA)</i>	LSE, USE	17000
Sri Lanka	<i>All Ceylon Union Of English Teachers (ACUET)</i>	PE, LSE, USE, ESP	2455
Sri Lanka	<i>Union of Sri Lanka Teachers' Solidarity (USLTS)</i>	ECE, PE, ESP, USE	4408

<b>Region Europe</b>			
Country	Organisation Name	Education Sector	Membership Size
Armenia		ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP	52200
Belgium	<i>Christelijk Onderwijzersverbond (COV)</i>	ECE, PE, ESP	30900

<b>Region Europe</b>			
<i>Country</i>	<i>Organisation Name</i>	<i>Education Sector</i>	<i>Membership Size</i>
Bulgaria	<i>Bulgarian Union of Teachers (SEB)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET</i>	72000
Cyprus	<i>Cyprus Turkish Teachers' Trade Union (KTÖS)</i>	<i>ECE, PE</i>	2085
Cyprus	<i>Organisation of Secondary School Teachers of Cyprus (OELMEK)</i>	<i>HE</i>	6000
Denmark	<i>Danish Union of Teachers (DLF)</i>	<i>PE</i>	60466
Denmark	<i>Gymnasieskolernes Laererforening (GL)</i>	<i>USE</i>	13000
Denmark	<i>The Danish National Federation of Early Childhood and Youth Educators (BUPL)</i>	<i>ECE, PE</i>	51000
Estonia	<i>Federation of the Estonian Universities, Institutions of Science, Research and Development (UNIVERSITAS)</i>	<i>HE, ESP</i>	700
Georgia	<i>Educators and Scientists Free Trade Union of Georgia (ESFTUG)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, HE, ESP</i>	40000
Germany	<i>Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)</i>	<i>TVET, HE</i>	278000
Greece	<i>Greek Federation of Secondary Education Public School Teachers (OLME)</i>	<i>LSE, USE, TVET</i>	15000
Greece	<i>Greek Primary Teachers' Federation (DOE)</i>	<i>ECE, PE</i>	20325
Hungary	<i>Keresztény Pedagógusok Szakszervezete (KPSZ-KPT)/Workers Councils' Teacher Branch</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE,ESP</i>	100
Hungary	<i>Syndicat des Enseignants de Hongrie (SEH)/ Syndicat des Enseignants de Hongrie (SEH)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET</i>	27000
Ireland	<i>Irish National Teachers Organisation (INTO)</i>	<i>PE</i>	36000
Ireland	<i>Teachers' Union of Ireland (TUI)</i>	<i>LSE, USE, TVET, HE</i>	17000
Montenegro	<i>Trade Union of Education of Montenegro (TUEM)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP</i>	10500
Netherlands	<i>Algemene Onderwijsbond (AOb)</i>	<i>PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP</i>	83406
Norway	<i>Union of Education Norway (UEN)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP, HE</i>	175161
Poland	<i>Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, PVET, ESP, HE</i>	200000
Romania	<i>Federatia Sindicatelor Libere din Invatamant (FSLI)/ Fédération des Syndicats Libres de l'Enseignement</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP</i>	175000
Russia	<i>Education and Science Employees' Union of Russia (ESEUR)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP, HE</i>	4199736
Slovakia	<i>Trade Union of Workers in Education and Science of Slovakia (OZPŠaV)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP, HE</i>	21172
Sweden	<i>Lärarförbundet/Swedish Teachers' Union</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP</i>	230000
Switzerland	<i>Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP</i>	50000
United Kingdom	<i>NASUWT- The Teachers' Union</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET</i>	293000
United Kingdom	<i>The Educational Institute of Scotland (EIS)</i>	<i>ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP</i>	55000

<b>Region Europe</b>			
Country	Organisation Name	Education Sector	Membership Size
United Kingdom	<i>University and College Union (UCU)</i>	TVET, HE	105000
France	<i>Syndicat national des enseignants de second degré (SNES-FSU)</i>	LSE, USE, ESP	58600
France	<i>Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC (SNUipp-FSU)</i>	ECE, PE	35000
Luxembourg	<i>Syndicat National des Enseignants (SNE)</i>	ECE, PE, LSE	3800
Portugal	<i>Federacion Nacional dos Professores (FENPROF)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE	49239
Spain	<i>Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza - Intersindical (STEs-Intersindical)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP	9600

<b>Region Latin America</b>			
Country	Organisation Name	Education Sector	Membership Size
Argentina	<i>Federacion Nacional de Docentes Universitarios (CONADU)</i>	ECE, HE, LSE, USE, TVET, ESP, HE	382000
Argentina	<i>Confederacion de Trabajadores de la Educacion de la Republica Argentina (CTERA)</i>	HE	17000
Brazil	<i>Confederacao Nacional dos Trabalhadores em Educacao (CNTE)</i>	ECE, PE, LSE, USE, ESP	1091394
Chile	<i>Colegio de Profesores de Chile (CPC)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET	57831
Paraguay	<i>Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay - Autentica (OTEP-Auténtica)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE, ESP	6000
Peru	<i>Sindicato Unico de Trabajadores en Educacion del Peru (SUTEP)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET, HE	350000
Uruguay	<i>Federación Uruguaya de Magisterio - Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP)</i>	PE	20000

<b>Region North America and the Carribean</b>			
Country	Organisation Name	Education Sector	Membership Size
Canada	<i>Canadian Teachers' Federation (CTF-FCE)</i>	PE, LSE, USE	238000
Canada	<i>Centrale des Syndicats du Quebec (CSQ)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP, HE	95000
USA	<i>American Federation of Teachers (AFT)</i>	ECE, PE, LSE, USE, TVET, ESP, HE	1700000
USA	<i>National Education Association (NEA)</i>	ECE, PE, LSE, USE, HE, ESP	2972240

## Apéndice 2

### Gasto por estudiante en la educación primaria y secundaria, dólares PPA por región y país, 2014

<i>País o territorio</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación primaria en 2014, dólares PPA</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación secundaria en 2014, dólares PPA</i>
<b><i>Cáucaso y Asia Central</i></b>		
Armenia	947	1,221
Azerbaiyán	...	...
Georgia	753 <sup>x</sup>	...
Kazajistán	...	4,743
Kirguistán	...	...
Tayikistán	...	...
Turkmenistán	...	...
Uzbekistán	...	...
<b><i>Este y Sureste de Asia</i></b>		
Brunéi Darussalam	6,894	18,370
Camboya	217 <sup>z</sup>	...
China	...	...
R. de Corea	...	...
Hong Kong, China	8,137	11,123
Indonesia	1,447	1,146
Japón	8,791	9,333
RDP Laos	553	761
Macao, China	...	27,312 <sup>y</sup>
Malasia	4,309	4,911
Mongolia	...	...
Myanmar	...	...
Filipinas	...	...
República de Corea	9,991	9,528
Singapur	...	...
Tailandia	3627 <sup>y</sup>	2,800 <sup>y</sup>
Timor-Leste	553 <sup>z</sup>	526 <sup>z</sup>
Vietnam	1,130 <sup>y</sup>	...

<i>País o territorio</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación primaria en 2014, dólares PPA</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación secundaria en 2014, dólares PPA</i>
<b>Europa y Norteamérica</b>		
Albania	...	651 <sup>y</sup>
Andorra	...	...
Austria	11,369 <sup>z</sup>	13,213 <sup>z</sup>
Bielorrusia	...	...
Bélgica	9,950 <sup>z</sup>	11,504 <sup>z</sup>
Bosnia y Herzegovina	...	...
Bulgaria	3,914 <sup>y</sup>	3,775 <sup>y</sup>
Canadá	...	...
Croacia	...	...
Chipre	9,854 <sup>z</sup>	11,925 <sup>z</sup>
República Checa	4,908 <sup>y</sup>	7,441 <sup>y</sup>
Dinamarca	11,909 <sup>y</sup>	13,126 <sup>y</sup>
Estonia	6,560 <sup>z</sup>	6,897 <sup>z</sup>
Finlandia	8,818 <sup>z</sup>	...
Francia	7,212 <sup>y</sup>	10,739 <sup>y</sup>
Alemania	8,430 <sup>z</sup>	10,993 <sup>z</sup>
Grecia	...	...
Hungría	3,741 <sup>z</sup>	5,848 <sup>z</sup>
Islandia	10,675 <sup>y</sup>	8,009 <sup>y</sup>
Irlanda	7,970 <sup>y</sup>	12,158 <sup>x</sup>
Italia	7,698 <sup>z</sup>	8,303 <sup>z</sup>
Letonia	6,598 <sup>z</sup>	6,459 <sup>z</sup>
Liechtenstein	...	...
Lituania	5,152 <sup>y</sup>	4,816 <sup>y</sup>
Luxemburgo	19,720 <sup>z</sup>	20,393 <sup>z</sup>
Malta	9,013 <sup>y</sup>	12,184 <sup>y</sup>
Mónaco	...	...
Montenegro	...	...
Países Bajos	8,403 <sup>z</sup>	11,706 <sup>z</sup>
Noruega	13,006 <sup>y</sup>	...
Polonia	7,010 <sup>z</sup>	5,715 <sup>z</sup>
Portugal	6,813 <sup>z</sup>	8,452 <sup>z</sup>
República de Moldavia	2,075	1,958
Rumanía	2,250 <sup>x</sup>	3,289 <sup>z</sup>
Federación Rusa	...	...
San Marino	...	...

<i>País o territorio</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación primaria en 2014, dólares PPA</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación secundaria en 2014, dólares PPA</i>
Serbia	...	...
Eslovaquia	5,945 <sup>z</sup>	6,003 <sup>z</sup>
Eslovenia	8,705 <sup>y</sup>	7,805 <sup>y</sup>
España	5,964 <sup>z</sup>	7,456 <sup>y</sup>
Suecia	10,407 <sup>z</sup>	11,499 <sup>z</sup>
Suiza	15,636 <sup>z</sup>	15,620 <sup>z</sup>
Macedonia	...	...
Ucrania	2,348 <sup>z</sup>	2,250 <sup>z</sup>
Reino Unido	8,768 <sup>z</sup>	9,011 <sup>z</sup>
Estados Unidos	10,509 <sup>z</sup>	11,877 <sup>z</sup>
<b><i>América Latina y Caribe</i></b>		
Anguilla	...	...
Antigua y Barbuda	...	...
Argentina	2,862 <sup>z</sup>	4,242 <sup>z</sup>
Aruba	...	...
Bahamas	...	...
Barbados	...	3,215 <sup>z</sup>
Belice	1,318 <sup>z</sup>	1,919 <sup>z</sup>
Bermudas	4,437 <sup>z</sup>	6,582 <sup>z</sup>
Bolivia	1,585 <sup>z</sup>	1,228 <sup>z</sup>
Brasil	3,227 <sup>y</sup>	3,484 <sup>y</sup>
Islas Vírgenes Británicas	...	...
Islas Caimán	...	...
Chile	3,566	3,906
Colombia	2,430	2,189
Costa Rica	4,135	3,889
Cuba	...	...
Curaçao	...	...
Dominica	1,433 <sup>x</sup>	...
República Dominicana	2,175	2,079
Ecuador	1,007	566
El Salvador	1,015	981
Granada	...	...
Guatemala	773	389
Guyana	524 <sup>x</sup>	627 <sup>x</sup>
Haití	...	...

<i>País o territorio</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación primaria en 2014, dólares PPA</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación secundaria en 2014, dólares PPA</i>
Honduras	928 <sup>y</sup>	881 <sup>y</sup>
Jamaica	1,848	2,385
México	2574 <sup>z</sup>	2829 <sup>z</sup>
Montserrat	...	...
Nicaragua	...	...
Panamá	...	...
Paraguay	1,113 <sup>x</sup>	1,275 <sup>x</sup>
Perú	1,610	1,780
San Cristóbal y Nieves	1,502	3,579
Santa Lucía	1,913	3,121
San Martín	1,893	2,388
San Vicente y las Granadinas	...	...
San Martín	...	...
Suriname	...	...
Trinidad y Tobago	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...
Uruguay	...	...
R.B. de Venezuela	...	...
<b><i>Norte de África y Oeste de Asia</i></b>		
Argelia	...	...
Bahréin	5,166	8,101
Egipto	...	...
Iraq	...	...
Israel	7,279 <sup>z</sup>	6,240 <sup>z</sup>
Jordania	...	...
Kuwait	11,240 <sup>z</sup>	13,530 <sup>z</sup>
Líbano	...	894 <sup>y</sup>
Libia	...	...
Marruecos	1,450 <sup>y</sup>	8,925 <sup>y</sup>
Omán	...	...
Palestina	...	...
Catar	...	...
Arabia Saudí	...	...
Sudán	...	...
República Árabe de Siria	...	...
Túnez	...	...
Turquía	2,588 <sup>y</sup>	2,866 <sup>y</sup>

<i>País o territorio</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación primaria en 2014, dólares PPA</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación secundaria en 2014, dólares PPA</i>
Repúblicas Árabes Unidas	...	...
Yemen	...	...
<b><i>Pacífico</i></b>		
Australia	8,514 <sup>z</sup>	7,724 <sup>z</sup>
Islas Cook	...	...
Fiji	1,055 <sup>y</sup>	...
Kiribati	...	...
Islas Marshall	...	...
Estados Federados de Micronesia	...	...
Nauru	...	...
Nueva Zelanda	6,717	8,078
Niue	...	...
Palau	...	...
Papúa Nueva Guinea	...	...
Samoa	...	...
Islas Salomón	...	...
Tokelau	...	...
Tonga	...	...
Tuvalu	...	...
Vanuatu	390	607
<b><i>Sur de Asia</i></b>		
Afganistán	183	185
Bangladesh	230	245
Bután	2,451	2,445
India	488 <sup>y</sup>	841 <sup>y</sup>
República Islámica de Irán	1,360	2,586
Maldivas	2,096 <sup>z</sup>	...
Nepal	305	258
Pakistán	364	721
Sri Lanka	848	678 <sup>y</sup>
<b><i>África subsahariana</i></b>		
Angola	...	...
Benín	215	238
Botswana	...	...

<i>País o territorio</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación primaria en 2014, dólares PPA</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación secundaria en 2014, dólares PPA</i>
Burkina Faso	264	282
Burundi	98 <sup>y</sup>	237 <sup>y</sup>
Cabo Verde	926 <sup>y</sup>	1,057 <sup>y</sup>
Camerún	170 <sup>x</sup>	553 <sup>x</sup>
República de África Central	...	...
Chad	129 <sup>x</sup>	262 <sup>x</sup>
Islas Comoras	261 <sup>z</sup>	227 <sup>z</sup>
Congo	...	...
Costa de Marfil	489	857
R.D. del Congo	56 <sup>y</sup>	42 <sup>y</sup>
Yibuti	...	33
Guinea Ecuatorial	...	...
Eritrea	...	...
Etiopía	102	310 <sup>x</sup>
Gabón:	...	...
Gambia	175 <sup>y</sup>	...
Ghana	357 <sup>z</sup>	1,105 <sup>z</sup>
Guinea	109 <sup>z</sup>	148 <sup>z</sup>
Guinea Bissau	...	...
Kenia	307	...
Lesoto	...	...
Liberia	...	...
Madagascar	95 <sup>x</sup>	121 <sup>x</sup>
Malawi	113	289
Mali	247 <sup>z</sup>	442 <sup>z</sup>
Mauritania	331 <sup>y</sup>	593 <sup>y</sup>
Mauricio	2,490	6,101
Mozambique	165 <sup>y</sup>	566 <sup>y</sup>
Namibia	...	...
Níger	279 <sup>z</sup>	689 <sup>z</sup>
Nigeria	...	...
Rwanda	94	531
Santo Tomé y Príncipe	354 <sup>z</sup>	255 <sup>z</sup>
Senegal	465 <sup>z</sup>	...
Seychelles	...	...

<i>País o territorio</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación primaria en 2014, dólares PPA</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación secundaria en 2014, dólares PPA</i>
Sierra Leona	108 <sup>y</sup>	<sup>152</sup> y
Somalia	...	...
Sudáfrica	2,271 <sup>z</sup>	2,668 <sup>x</sup>
Sudán del Sur	115	300
Suazilandia	1,548 <sup>z</sup>	2,655 <sup>z</sup>
Togo	251	...
Uganda	98 <sup>z</sup>	...
República Unida de Tanzania	245 <sup>z</sup>	...
Zambia	...	...
Zimbabwe	392 <sup>y</sup>	623 <sup>y</sup>
Mundo <sup>1</sup>	1,848	2,636
Cáucaso y Asia Central	...	...
Este y Sureste de Asia	3,627	7,122
Este de Asia	...	10,326
Sur de Asia	1,288	1,973
Europa y Norteamérica	8,186	8,303
América Latina y Caribe	1,729	2,287
Caribe	...	...
América Latina	1,585	1,780
Norte de África y Oeste de Asia	...	...
Norte de África	...	...
Oeste de Asia	...	...
Pacífico	...	...
Sur de Asia	488	699
África subsahariana	246	310

<i>País o territorio</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación primaria en 2014, dólares PPA</i>	<i>Gasto gubernamental por estudiante en la educación secundaria en 2014, dólares PPA</i>
Países con ingresos bajos	170	262
Países con ingresos medios	...	...
Medios bajos	773	...
Medios altos	...	...
Países con ingresos altos	8,053	8,452

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos se han realizado siguiendo las agrupaciones del Banco Mundial pero incluyen solamente los países de la tabla. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. Todos los valores regionales mostrados son valores medios.

Los datos en negrita hacen referencia al curso escolar finalizado en 2016

(x) Datos relativos al curso escolar finalizado en 2012.

(y) Datos relativos al curso escolar finalizado en 2013.

(z) Datos relativos al curso escolar finalizado en 2014.

(\*) Estimación nacional.

(\*\*) Estimación parcial de la IIEU.

(-) Magnitud igual a cero o insignificante.

(.) La categoría no es aplicable o no existe.

(...) No hay datos disponibles.

Fuente: Tabla 15, *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8*.







Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación  
Bildungsinternationale



*Cet outil est soumis à la licence Creative Commons Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Partage des Conditions Initiales à l'Identique 4.0.*

**Usted es libre por:**

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

**Adaptar** — remezclar, transformar y crear a partir del material

**Bajo los siguientes términos:**

**Atribución** — Usted debe darle crédito a esta obra de manera adecuada, proporcionando un enlace a la licencia, e indicando si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante.

**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con fines comerciales.

**CompartirIgual** — Si usted mezcla, transforma o crea nuevo material a partir de esta obra, usted podrá distribuir su contribución siempre que utilice la misma licencia que la obra original.

**Exception:**

**Ilustraciones** — elles sont l'œuvre de Thomas Brenner et ne peuvent être reproduites séparément sans son consentement préalable.

*Las opiniones, recomendaciones y conclusiones de este estudio son atribuibles exclusivamente a los autores del mismo, salvo cuando se indique expresamente lo contrario, y no conllevan automáticamente el respaldo de la Internacional de la Educación. Se han tomado todas las precauciones razonables para verificar la información contenida en esta publicación. Sin embargo, el material publicado no se distribuye bajo ningún tipo de garantía, explícita o implícita. Ni la Internacional de la Educación ni ninguna persona que actúe en su nombre podrá ser hecha responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí contenida.*

# La situación del personal y la profesión docente en el mundo

Nelly P. Stromquist  
Septiembre 2018



Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación  
Bildungsinternationale

## Sede

5 bd du Roi Albert II  
1210 Bruselas, Bélgica  
Tel +32-2 224 0611  
[headoffice@ei-ie.org](mailto:headoffice@ei-ie.org)

[www.ei-ie.org](http://www.ei-ie.org)  
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

La Internacional de la Educación representa a organizaciones de docentes y otros trabajadores y trabajadoras de la educación de todo el planeta. Es la mayor federación de sindicatos del mundo, que representa a 32 millones de trabajadores y trabajadoras de la educación en unas cuatrocientas organizaciones en 170 países y territorios de todo el mundo. La Internacional de la Educación agrupa a todos los docentes y demás trabajadores de la educación.



Atribución-NoComercial-CompartirIgual  
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

[Ilustración de portada e  
ilustraciones:](#) Thomas Brenner

Publicado por la Internacional de la educación  
Septiembre 2018

ISBN 978-92-95109-66-7 (Paperback)  
978-92-95109-67-4 (PDF)