



# Documento de orientación política

## Elevar la condición y mejorar el atractivo de la profesión docente

Adoptado por la Conferencia Especial del CSEE, la Conferencia Especial Regional de la Internacional de la Educación, los días 5 y 6 de julio de 2022

### Contexto

El Comité Sindical Europeo para la Educación (CSEE) cree que la educación es un bien público y que los sistemas educativos con una buena financiación y una buena dotación de personal son fundamentales para la prosperidad futura de los países europeos. Por consiguiente, debe continuarse la lucha por la mejora de la **inversión pública** estructural y sostenible en los sistemas educativos y para apoyar **los derechos, la integridad profesional, la autonomía y la libertad académica del personal docente y académico en su conjunto**, con el fin de que puedan impartir una **educación de calidad, equitativa e inclusiva**.

Elevar la condición y mejorar el atractivo de la profesión docente son prioridades para el CSEE. Considerando la reciente experiencia de la pandemia, el papel fundamental que desempeña la educación con respecto a **la recuperación de la sociedad** y el papel central que juega el profesorado para la **recuperación de la educación** y la promoción del bienestar entre la infancia y la juventud, la mejora de la condición y el atractivo de la profesión docente debería ser prioritario también para los responsables políticos a todos los niveles de gobernanza y para los interlocutores sociales en el ámbito de la educación en toda Europa.

Durante la crisis de la COVID-19, las organizaciones miembros del CSEE defendieron los derechos, la salud y la seguridad, así como las condiciones de trabajo de los trabajadores y trabajadoras del sector de la educación en toda Europa. Ahora debemos hacer campaña para seguir fomentando el apoyo para **mejorar la situación del personal de la educación y la investigación** y garantizar que la enseñanza sea altamente valorada como profesión y retribuida adecuadamente. Para ello es fundamental garantizar que existan mecanismos efectivos de diálogo social y negociación colectiva que permitan desarrollar políticas educativas y acuerdos de protección del empleo que sean eficaces y satisfagan las necesidades de los/las profesionales.

La **pandemia de COVID-19** generó presiones adicionales sobre el personal educativo que trabajó en primera línea durante la crisis, entre ellas: un deterioro de las condiciones de trabajo; un aumento muy importante de las cargas de trabajo; desafíos pedagógicos debido al aprendizaje en línea y

39 combinado; la pérdida de empleos; la contratación con duración determinada; y la precarización del  
40 personal. Tales experiencias negativas han tenido una incidencia perjudicial generalizada en la salud  
41 mental y el bienestar del personal de la educación y han socavado la condición del profesorado.

42

43 Europa se enfrenta ahora a una importante **escasez de docentes** que amenaza el desarrollo  
44 sostenible de los sistemas educativos<sup>1</sup>. La escasez de docentes<sup>2</sup> es patente en la mayoría de los  
45 sistemas educativos. En cuanto al perfil de envejecimiento del personal en ejercicio, la retención es  
46 tan fundamental como la contratación. Aun cuando varía según los países, esta escasez puede  
47 manifestarse en términos generales o específicamente en zonas geográficas, en ciertas materias  
48 (particularmente las de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), o de acuerdo con las  
49 necesidades particulares del alumnado, incluyendo el que presenta necesidades especiales, el  
50 procedente de entornos multilingües y multiculturales y el originario de entornos desfavorecidos  
51 desde el punto de vista socioeconómico<sup>3</sup>.

52

53 Sobre la base de la [Resolución sobre el empoderamiento de los sindicatos de la educación: la clave](#)  
54 [para promover una educación de calidad \(diciembre de 2016\)](#), que reconoce el papel de los sindicatos  
55 de la educación en el apoyo al personal docente en relación con su empleo y asuntos profesionales,  
56 la Resolución del CSEE sobre [la campaña para promover la profesión docente en favor de la](#)  
57 [solidaridad, la democracia, la igualdad y la sostenibilidad \(2020\)](#) y la [Resolución Por una recuperación](#)  
58 [basada en la educación](#) (2021) subraya el compromiso del CSEE para “*destacar las áreas de apoyo*  
59 *que necesitan el profesorado, el personal académico y el personal de la educación en general para*  
60 *seguir afrontando y superando los retos de las sociedades pospandémicas, en lo que respecta a sus*  
61 *derechos, condiciones de trabajo, salud, seguridad y bienestar, así como la situación general y el*  
62 *atractivo de la profesión docente*”.

63

64 El presente documento de orientación política del CSEE establece en 10 reivindicaciones claras, la  
65 visión del CSEE para mejorar la condición y el atractivo de la profesión docente en todos los sectores  
66 de la educación, incluyendo el sector de la investigación. Hace un llamamiento a las organizaciones  
67 miembros del CSEE para que difundan y hagan campaña a favor de estas reivindicaciones en sus  
68 propias localidades y para que los gobiernos a todos los niveles se comprometan a cumplir estos  
69 objetivos como parte de un esfuerzo integral para mejorar la condición y el atractivo de la profesión  
70 docente.

71

## 72 **Notas importantes**

73

- 74 **1.** El documento de orientación política se centra en el **personal de la educación de todos los**  
75 **sectores educativos, incluyendo la educación de la primera infancia, la educación y**  
76 **formación profesionales, la educación superior y la investigación.**
- 77 **2.** Cuando se utiliza la palabra **escuela**, esta abarca todas **instituciones educativas, incluyendo**  
78 **las instituciones** de educación superior, las escuelas de enseñanza general, las instituciones  
79 de educación y formación profesionales y las instituciones de nivel terciario.
- 80 **3.** A lo largo del documento de orientación política utilizamos la expresión “**dirección escolar**”  
81 en un sentido amplio. **Dirección escolar** significa director/a o rector/a de la institución de  
82 enseñanza, pero también otras personas que desempeñan funciones de dirección, tales

83 como directores/as adjuntos.as, jefes/as de departamento/asignatura, docentes de mayor  
84 antigüedad y otras personas a las que se les confían responsabilidades de dirección en todos  
85 los sectores educativos<sup>4</sup>.  
86

87 **10 puntos clave de acción para elevar la condición y mejorar el atractivo de la**  
88 **profesión docente**

89

90 La numeración de los puntos clave de acción no indica el nivel de importancia

91

92 **1 Garantizar la autonomía profesional y la libertad académica**

93 **2 Comprometerse con una dirección colaborativa y colegiada en los establecimientos y**  
94 **sistemas educativos**

95 **3 Ofrecer salarios decentes, así como subsanar toda forma de desigualdad salarial**

96 **4 Garantizar condiciones de trabajo sostenibles y promover el bienestar del profesorado**

97 **5 Controlar un exceso de carga de trabajo y de horas de trabajo**

98 **6 Crear vías de ingreso a la profesión y prácticas de calidad para su retención**

99 **7 Garantizar el derecho a una educación inicial inclusiva y de calidad y a un desarrollo**  
100 **profesional continuo**

101 **8 Abordar los desafíos en materia de igualdad y diversidad en el cuerpo docente**

102 **9 Promover y comprometerse con el dialogo social**

103 **10 Empoderar a la profesión docente**

## 104 **1. Garantizar la autonomía profesional y la libertad académica**

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

## 136 **2. Comprometerse con una dirección colaborativa y colegiada en los**

### 137 **establecimientos y sistemas educativos**

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

El cuerpo docente es el mayor recurso de cualquier sistema educativo. Por lo tanto, debe confiarse en el profesorado y debe asegurarse su autonomía profesional y su libertad académica para decidir el enfoque más apropiado para satisfacer las condiciones locales y las necesidades individuales de los niños y las niñas y del alumnado en general dentro de cualquier marco curricular con el fin de garantizar una educación inclusiva y de calidad<sup>5</sup>.

Todas las escuelas y universidades deberían desarrollar una política de apreciación del desempeño para su profesorado e investigadores/as e instaurar una cultura de retroalimentación estimulante. La evaluación y la valoración del profesorado pueden formar parte de una política participativa del personal, pero nunca deben ser un obstáculo para la autonomía profesional y la libertad académica en la enseñanza y la investigación. Docentes e investigadores/as no pueden verse limitados en su trabajo con el fin de ajustarse a las necesidades del mercado laboral. La valoración del personal docente y académico no debe ser punitiva ni estar sesgada por cuestiones de género. Es necesario resistir a la creciente presión del mercado laboral y a tendencias como el aumento del gerencialismo, que consideran que las escuelas y universidades son empresas privadas. Estos intentos obstaculizan la autonomía profesional del profesorado, la libertad académica del personal académico e investigadores y la autonomía institucional de las universidades.

Es importante garantizar una financiación pública sostenible y eficaz de la educación y de la investigación “como parte del principio de responsabilidad pública”<sup>6</sup> y rechazar las propuestas que intenten privatizar, mercantilizar y comercializar el sector educativo. Especialmente porque estas propuestas inciden directamente en la autonomía profesional del profesorado, ya que corren el riesgo de convertir la relación docente-alumno en una relación de proveedores de servicios y clientes.

La libertad académica y la autonomía institucional son los pilares centrales de los sectores de la educación superior y la investigación y van de par con la necesidad de salarios decentes, condiciones de trabajo equitativas, eficiencia, calidad e inclusión de la educación.

El CSEE cree<sup>7</sup> en la dirección compartida o colaborativa en la que participa el profesorado y la comunidad pedagógica en su conjunto. A través de esta dirección colaborativa, los directores/as de centros escolares pueden trabajar con toda la comunidad pedagógica para desarrollar una visión común de la escuela, establecer sus objetivos y trabajar de forma sistemática para su cumplimiento. En cualquier sistema educativo, el profesorado debe ser considerado el responsable de la dirección de su profesión.

El profesorado y los/las representantes sindicales deben tener un papel activo en la dirección<sup>8</sup> democrática y colaborativa a fin de establecer las condiciones para un ambiente escolar

148 positivo con una cultura democrática de paz, tolerancia, equidad, inclusión y cooperación y  
149 para una enseñanza y aprendizaje efectivos en sus instituciones, proporcionando los recursos,  
150 el apoyo y la motivación necesarios para el personal de dirección escolar, el profesorado y el  
151 alumnado. La participación del cuerpo docente y de la representación sindical en la  
152 elaboración y reforma de las políticas y los programas educativos es fundamental para  
153 mejorar las condiciones de trabajo.

154  
155 La dirección escolar también es una figura crucial en el desarrollo de valores fundamentales  
156 en la escuela; sin embargo, a menudo no sienten que la sociedad tenga en alta estima su  
157 trabajo, ya que solo poco más de un tercio del personal de dirección está de acuerdo en que  
158 su profesión es valorada<sup>9</sup>. Los responsables de la dirección escolar no solo deben ocuparse de  
159 la dirección administrativa, sino también de la dirección pedagógica desempeñando un papel  
160 de mediación entre los integrantes del profesorado, así como entre el profesorado y el  
161 alumnado. Desempeñan un papel fundamental para garantizar la igualdad, la libertad de  
162 expresión y los derechos humanos.

163  
164 La práctica del diálogo social y la gobernanza colegiada es crucial para mejorar la eficacia y la  
165 eficiencia de la dirección escolar. Teniendo en cuenta las importantes y exigentes funciones  
166 desempeñadas por la dirección escolar, la realización de un programa o curso especializado  
167 en administración institucional o una formación de dirección escolar es un requisito en  
168 muchos países antes de asumir su cargo<sup>10</sup>.

169

### 170 **3. Ofrecer salarios decentes, así como subsanar toda forma de desigualdad** 171 **salarial**

172

173 Es necesario garantizar salarios decentes para todo el personal docente e investigador (no  
174 inferior al nivel salarial equivalente de otros profesionales que tienen cualificaciones de nivel  
175 terciario) mediante la negociación colectiva y los convenios colectivos y/o influyendo en la  
176 legislación nacional relativa a los salarios de la función pública. Los salarios<sup>11</sup> deben tener en  
177 cuenta el aumento del coste de la vida en Europa, especialmente después de la crisis de la  
178 COVID.

179

180 Es necesario garantizar niveles salariales iniciales altos y atractivos para todo el profesorado;  
181 mejorar el salario y la progresión profesional aumentaría la captación y retención de docentes  
182 jóvenes<sup>12</sup>.

183 Los salarios deben estar vinculados a las cualificaciones obtenidas. Es necesario aplicar el  
184 principio de igual remuneración por igual trabajo y trabajo de igual valor. Todo el personal  
185 docente debe tener el más alto nivel de cualificaciones y recibir una retribución adecuada.  
186 Según el [documento de orientación política del CSEE "Teacher Education in Europe"](#): *"elevar*  
187 *el nivel de cualificación del profesorado es posiblemente uno de los medios más importantes*  
188 *para elevar la condición y el atractivo de la profesión docente [...]. El CSEE está firmemente*  
189 *convencido de que, a la luz de la complejidad del trabajo de la enseñanza actual, todo el*  
190 *profesorado debería, como mínimo, tener una formación a nivel de maestría. Sin embargo, en*

191 *el contexto de la captación de candidatos/as cualificados para seguir la formación docente,*  
192 *también es fundamental reconocer que la formación del profesorado es importante en sí”.*

193  
194 La condición del profesorado de la primera infancia, y el valor que se concede a su formación,  
195 debe estar en igualdad de condiciones con el personal docente de los demás niveles  
196 educativos, con los mismos derechos y prestaciones. El hecho de que el profesorado del sector  
197 de la educación y formación profesionales sea considerado inferior a otros profesionales de  
198 la enseñanza (tienen mayores probabilidades de que sus contratos sean de duración  
199 determinada y salarios más bajos que el profesorado de otros sectores de la educación)<sup>13</sup> es  
200 una de las razones por las que la contratación de profesores en este sector resulta difícil<sup>14</sup>. En  
201 algunos países, la remuneración del profesorado de la enseñanza primaria es inferior a la de  
202 sus homólogos en otros sectores.

203  
204 Las mejoras en el ámbito salarial deben inscribirse en el contexto de reducir la brecha salarial  
205 de género dentro del sector educativo y entre el profesorado de diferentes sectores de la  
206 educación y entre el profesorado y el personal de dirección del centro educativo<sup>15</sup>. Las  
207 discrepancias de género en la profesión docente se deben principalmente a las expectativas  
208 salariales de las mujeres y de los hombres como profesionales de la enseñanza en relación  
209 con sus perspectivas salariales en otras áreas<sup>16</sup>.

210  
211 Es necesario seguir trabajando para examinar otras brechas salariales derivadas de diferentes  
212 características de desigualdad con el fin de luchar eficazmente contra la discriminación.  
213 Asimismo, es importante analizar las diferencias salariales entre las instituciones educativas  
214 públicas y privadas y también las desigualdades geográficas.

215  
216 Aun cuando los salarios iniciales del profesorado deberían aumentarse, siguen siendo  
217 necesarias trayectorias de promoción progresivas y escalas salariales que ayuden a la  
218 retención del profesorado. Es necesario garantizar una trayectoria salarial clara y  
219 estructurada para todo el personal de la enseñanza con el fin de apoyar su retención<sup>17</sup>,  
220 reforzar la motivación y brindar seguridad para el futuro.

#### 221 222 **4. Garantizar condiciones de trabajo sostenibles y promover el bienestar** 223 **positivo del profesorado**

224  
225 Existen vínculos significativos entre los niveles de estrés y las condiciones de trabajo, lo que  
226 incluye el entorno de trabajo y las percepciones de autoeficacia entre el personal.

227  
228 El bienestar, que se relaciona con diferentes aspectos de la profesión docente: seguridad  
229 laboral y situación contractual, carga de trabajo, entornos de trabajo, condiciones de trabajo,  
230 sentirse protegido, apoyo entre pares y apoyo institucional, aspectos relacionales con el  
231 alumnado, las familias, los compañeros y compañeras, la dirección y otras personas que  
232 forman parte del centro educativo, así como la apreciación de la comunidad en general<sup>18</sup>, se  
233 ha visto deteriorado por la crisis de COVID-19<sup>19</sup>.

234

235 La pandemia tuvo un impacto negativo en las condiciones de trabajo y en la salud y la  
236 seguridad del personal docente e investigador. El carácter intermitente y los cambios  
237 constantes en el cierre y apertura de las instituciones educativas resultan disruptivos para el  
238 proceso de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje combinados y en línea han  
239 originado un importante estrés relacionado con el trabajo entre el profesorado, lo que afecta  
240 negativamente a su bienestar<sup>20</sup>. La imposibilidad del profesorado para desconectarse  
241 digitalmente de sus puestos de trabajo crea un desequilibrio en su vida profesional y privada,  
242 lo que hace que la enseñanza sea insostenible y hace descender las tasas de retención. Deben  
243 hacerse esfuerzos para abordar estos riesgos psicosociales, especialmente teniendo en cuenta  
244 que estas tendencias negativas se han visto agravadas por la crisis de COVID-19.

245

246 Los riesgos psicosociales, tales como el estrés relacionado con el trabajo, afectan cada vez más  
247 la salud y el bienestar del profesorado<sup>21</sup>. Según los estudios de investigación<sup>22</sup>, las causas del  
248 estrés relacionado con el trabajo del profesorado incluyen “la creciente burocratización de las  
249 escuelas y los sistemas escolares; la expectativa de que el profesorado gestione los  
250 comportamientos difíciles del alumnado; mayores demandas de prestación de servicios con  
251 menos recursos; falta de tiempo para la planificación; mayor hincapié en las medidas de  
252 rendición de cuentas; y la exclusión del profesorado de los procedimientos de formulación de  
253 políticas”. Los altos niveles de estrés se asocian con una menor autoeficacia para la enseñanza,  
254 una menor satisfacción laboral y un menor compromiso. Los altos niveles de estrés pueden  
255 conducir al agotamiento, un marco multidimensional compuesto por tres características:  
256 agotamiento emocional, despersonalización y una menor sensación de realización personal<sup>23</sup>.  
257 Además, la enseñanza incide no solo en el bienestar mental sino también en el bienestar físico  
258 del profesorado. Los responsables de la formulación de políticas y los empleadores deben  
259 tomar medidas efectivas para reducir estas incidencias.

260

261 La mejora del diseño, la organización y la gestión del trabajo, y el contexto social del trabajo  
262 pueden combatir efectos psicológicos, físicos y sociales negativos, tales como; el estrés  
263 relacionado con el trabajo; el agotamiento o la depresión. Es necesario proporcionar a todo  
264 el personal educativo lugares de trabajo inclusivos, sostenibles y decentes, incluyendo  
265 mediante la mejora de la salud y la seguridad en el trabajo y el equilibrio entre la vida laboral  
266 y personal. Las políticas nacionales y la legislación nacional en materia de salud y seguridad  
267 en el trabajo y, en particular, sobre el estrés en el trabajo deben garantizar un buen entorno  
268 de trabajo y el bienestar del personal docente, formador, investigador y el personal de la  
269 educación en general<sup>24</sup>. Mejorar los conocimientos sanitarios del personal educativo es  
270 importante para sensibilizar sobre la importancia de las medidas de salud y seguridad, así  
271 como para la evaluación de riesgos en la educación<sup>25</sup>.

272

## 273 **5. Controlar el exceso de carga de trabajo y de horas de trabajo**

274

275 Aun cuando muchos países reconocieron la inestimable contribución del profesorado como  
276 trabajadoras y trabajadores de primera línea día a día durante la pandemia de COVID-19, el  
277 reconocimiento formal no ha ido de la mano de un apoyo concreto y mejores condiciones



278 de trabajo.

279

280 La rápida adaptación a los entornos de enseñanza de emergencia durante la pandemia dio  
281 lugar a considerables cambios en las condiciones de enseñanza y trabajo del personal  
282 docente e investigador. Los estudios de investigación muestran<sup>26</sup> que en las situaciones en  
283 que fue necesario aumentar repentinamente la enseñanza a distancia de emergencia, menos  
284 de la mitad del profesorado se sentía bien preparado para utilizar las tecnologías de la  
285 información y la comunicación en su enseñanza. Por otra parte, la mayoría de los países  
286 proporcionaron algún tipo de formación sobre competencias digitales solamente después de  
287 iniciada la pandemia. No contar con las competencias adecuadas para la enseñanza en un  
288 entorno en línea aumentó la carga de trabajo y el estrés del profesorado. Debe prestarse  
289 especial atención a los miembros del personal docente con responsabilidades de cuidado en  
290 relación con sus responsabilidades en el hogar o familiares.

291

292 Durante la pandemia, muchos países hicieron obligatorias las tareas no docentes fuera de  
293 los horarios normales de enseñanza, por ejemplo, consultas personales con los padres o  
294 crear y compartir los propios materiales didácticos<sup>27</sup>. Al mismo tiempo, la mayoría de los  
295 países no aumentaron los salarios<sup>28</sup> del profesorado a pesar del aumento de su carga de  
296 trabajo durante la pandemia, y solo unos pocos países contrataron nuevo personal docente  
297 temporal (que en gran parte no cumplía con el requisito mínimo de cualificaciones docentes)  
298 para reducir la carga de trabajo del profesorado<sup>29</sup>.

299

300 La carga de trabajo excesiva es un problema universal para el personal docente que exige  
301 una solución inmediata. Además de las horas lectivas, se añade la carga de otras tareas, tales  
302 como la preparación de las clases, las tareas administrativas, la formación en el ejercicio de  
303 la profesión y las reuniones del personal<sup>30</sup>. La enseñanza en línea y semipresencial también  
304 aumenta la carga de trabajo del profesorado de múltiples maneras. En lugar de referirse  
305 únicamente a las “horas lectivas”, debería utilizarse el término “horas de trabajo”, ya que  
306 esto ayudaría a reducir las cargas de trabajo y la cantidad de horas extraordinarias no  
307 remuneradas para el personal docente. Este aspecto es particularmente importante para el  
308 profesorado con empleos precarios<sup>31</sup>. La evolución de la “enseñanza móvil”, en la que el  
309 profesorado se contrata por lección e imparte determinadas clases en varios  
310 establecimientos escolares en casi todos los sectores, afecta al personal docente y pone en  
311 riesgo su capacidad para proporcionar una educación de calidad<sup>32</sup>. Esta situación se ha  
312 agravado con la digitalización, ya que a menudo el profesorado trabaja a distancia en lugar  
313 de desplazarse, por lo que recibe un salario inferior. A fin de aumentar el atractivo de la  
314 enseñanza, deben sustituirse los contratos de duración determinada por contratos  
315 permanentes para abordar la cuestión de los horarios de trabajo impredecibles y, a menudo,  
316 no regulados.

317

## 318 **6. Crear vías de ingreso a la profesión y prácticas de calidad para su retención**

319

320 El atractivo de la profesión docente podría mejorarse entre el alumnado de segundo nivel  
321 proporcionando una buena orientación profesional a la juventud, lo que podría aumentar su

322 motivación para seguir la formación de docente. Asimismo, es necesario analizar cómo  
323 apoyar a los/las estudiantes desfavorecidos desde un punto de vista socioeconómico para  
324 garantizar su acceso a la formación inicial docente y completarla. Por último, especialmente  
325 en el período posterior a la COVID, es necesario mejorar las perspectivas de carrera, ya que  
326 mejoran el atractivo de la enseñanza y también ayudan a la retención en el empleo.

327  
328 Mejorar la calidad de la formación inicial y la tutoría mediante actualizaciones efectivas en  
329 respuesta a las necesidades profesionales del profesorado, así como ofrecerle contratos  
330 permanentes en la etapa inicial del ejercicio de la profesión son cuestiones que deben  
331 abordarse para reducir la tasa de abandono prematuro del profesorado novel al inicio de los  
332 estudios y de su carrera profesional<sup>33</sup>.

333  
334 Los programas de inducción y tutoría de alta calidad que se ofrecen al profesorado en  
335 formación mientras aprenden y trabajan en las escuelas desempeñan un papel clave, no solo  
336 para ayudarles a completar su cualificación docente o a adquirir una acreditación docente  
337 (dependiendo del país), sino para integrarles en la profesión. Los programas de inducción y  
338 tutoría deben incluir: pedagogía y didáctica de calidad actualizadas, materiales de formación  
339 docente, métodos de aprendizaje alternativos, actualizaciones del diseño curricular y la  
340 asignación de tutores/as altamente capacitados<sup>34</sup>.

341  
342 Los derechos de los trabajadores y trabajadoras son fundamentales para la captación y  
343 contratación. La seguridad en el empleo, salarios y condiciones de trabajo dignos, cobertura  
344 sanitaria y de vacaciones decente, regímenes de pensiones y prestaciones sociales justos  
345 aumentarán el atractivo de la profesión.

346  
347 La retención también es un desafío importante; está estrechamente relacionada con el hecho  
348 de que la progresión profesional del personal docente de los diferentes sectores de la  
349 educación es muy lenta o está paralizada. En varios países, esta situación hace que la profesión  
350 sea poco atractiva y crea dificultades para retener personal de alta calidad<sup>35</sup>. Por lo tanto, es  
351 importante diversificar las estructuras de carrera del personal docente y ampliar las  
352 oportunidades de promoción profesional a fin de atraer y retener en la profesión al mejor  
353 profesorado<sup>36</sup>.

354  
355 El desarrollo de las perspectivas de carrera debe considerarse como algo que va más allá que  
356 el acceso a puestos de dirección. Debe permitir la promoción en diferentes ámbitos y la  
357 especialización profesional dentro del sector educativo. El profesorado valora positivamente  
358 el hecho de tener más oportunidades de progresar en su carrera profesional sin dejar de  
359 trabajar en el aula<sup>37</sup>. El acceso a itinerarios profesionales atractivos y oportunidades para un  
360 mayor desarrollo profesional es esencial para todo el personal docente e investigador. El  
361 tiempo total dedicado al permiso de maternidad, paternidad, parental y para el cuidado de  
362 personas dependientes nunca debe afectar de manera negativa la progresión de la carrera  
363 profesional.

364

## 365 **7. Garantizar el derecho a una educación inicial inclusiva y de calidad y a un** 366 **desarrollo profesional continuo**

367

368 Debe apoyarse al profesorado en el desarrollo profesional necesario para hacer frente a las  
369 nuevas demandas, tales como las competencias digitales y ecológicas<sup>38</sup>, las aptitudes sociales,  
370 la ciudadanía democrática y otras competencias transversales<sup>39</sup>.

371

372 El profesorado y sus sindicatos son esenciales para todas las decisiones relativas al desarrollo  
373 profesional, inicial o continuo; por lo tanto, deben formar parte de todo proceso de  
374 determinación de los requisitos de cualificación necesarios para acceder a la profesión o para  
375 perfeccionarse.

376

377 La educación inicial y el desarrollo profesional continuo deben actualizarse para ayudar al  
378 profesorado a estar completamente preparado para el trabajo en el aula con respecto a la  
379 transición verde y digital de la educación y para enseñar competencias clave<sup>40</sup>. Para los  
380 sistemas educativos, el aprendizaje profesional continuo es fundamental para complementar  
381 la preparación inicial del profesorado, continuar mejorando la calidad de la enseñanza y el  
382 aprendizaje, así como retener al personal a lo largo del tiempo<sup>41</sup>.

383

384 La inversión efectiva y sostenible en la educación inicial y el desarrollo profesional continuo  
385 del profesorado en relación con la pedagogía, los talleres y los recursos de los centros de  
386 enseñanza, debe garantizar que se proporcione educación y formación de calidad para  
387 satisfacer las demandas del futuro. El desarrollo profesional inicial y continuo debe basarse  
388 en una investigación detallada de alta calidad sobre temas relativos a la docencia y métodos  
389 pedagógicos, que también debe abordar cuestiones de igualdad y roles de género. El  
390 desarrollo profesional inicial y continuo debe estar disponible en diferentes formas flexibles  
391 (en línea, a tiempo parcial, etc.) que permitan al profesorado asistir mientras cumplen con sus  
392 responsabilidades en materia de cuidado. Sin embargo, en algunos países, los gobiernos han  
393 tomado medidas para privatizar la formación docente o para encargar a instituciones privadas  
394 la investigación sobre el desarrollo profesional del profesorado<sup>42</sup>.

395

396 Aun cuando el CSEE reconoce que cada país, con la participación efectiva de los sindicatos de  
397 la educación, debe determinar el carácter obligatorio o voluntario del desarrollo profesional  
398 continuo, considera que este debe ser inclusivo<sup>43</sup> y de alta calidad y estar disponible para  
399 todos los miembros del personal de la enseñanza, de forma gratuita y dentro de su horario de  
400 trabajo<sup>44</sup>. Debe facilitarse garantizando una persona de sustitución durante el horario de  
401 trabajo y apoyo administrativo para organizar la formación<sup>45</sup>. El profesorado participa en más  
402 tipos de desarrollo profesional continuo cuando cuenta con un periodo de tiempo asignado  
403 anualmente para este propósito dentro de su horario de trabajo<sup>46</sup>.

404

405 Para garantizar un personal de alta calidad se requieren cualificaciones académicas mínimas,  
406 establecidas a nivel de maestría por la mayoría de los países europeos<sup>47</sup>. Asimismo, debe  
407 simplificarse el reconocimiento de los títulos de enseñanza obtenidos en otros países<sup>48</sup>.

408

409 La exigencia de avanzar hacia unos niveles mínimos de cualificación para el profesorado ha  
410 sido ignorada en un número creciente de casos<sup>49</sup>. Asimismo, ha habido intentos de acortar la  
411 duración de los programas de formación inicial del profesorado<sup>50</sup> debido a la escasez de  
412 docentes derivada del envejecimiento del cuerpo docente, las condiciones de trabajo y los  
413 salarios poco atractivos, así como la crisis de la COVID. Cada vez se observan más intentos de  
414 desregular la profesión docente y las escuelas están abriendo un mayor acceso a docentes no  
415 cualificados o a profesionales de otros sectores. Entre estos se encuentra el personal docente  
416 y formador de establecimientos escolares del sector de la educación y formación  
417 profesionales, que cada vez son más sustituidos por profesionales no cualificados. El personal  
418 formador de la EFP también debería adquirir los requisitos mínimos de formación  
419 pedagógica<sup>51</sup>

420

421 Es de esencial importancia luchar contra los intentos de desregular los requisitos mínimos de  
422 las cualificaciones docentes, ya que pueden socavar la calidad de la educación, la situación del  
423 personal docente y los convenios colectivos. Garantizar tales requisitos mínimos para la  
424 enseñanza también promovería aumentos salariales para el personal docente, los cuales  
425 deberían determinarse en función de las cualificaciones obtenidas.

426

## 427 **8. Abordar los desafíos en materia de igualdad y diversidad en el cuerpo** 428 **docente**

429

430 Es de crucial importancia que todo el personal de la enseñanza sea tratado de acuerdo con los  
431 principios de igualdad de oportunidades, mayor diversidad y apoyo a la inclusión en su trabajo  
432 diario. Debe ponerse en práctica una política de contratación que busque atraer a un cuerpo  
433 docente que refleje todo el espectro de la sociedad en términos de diversidad, tales como el  
434 género, la orientación sexual, las capacidades y las necesidades educativas especiales, la  
435 condición económica, el origen étnico, el idioma, la religión y la situación migratoria y de  
436 ciudadanía. Debe hacerse especial hincapié en la contratación de docentes de origen migrante  
437 y docentes con diferentes lenguas maternas<sup>52</sup>. La prevención y la lucha contra la  
438 discriminación y la interacción interseccional de diferentes motivos de discriminación son  
439 desafíos importantes. Es importante crear en las instituciones educativas un clima no solo de  
440 tolerancia sino de reconocimiento de los beneficios de la diversidad.

441

442 Debe prestarse considerable atención a las estrategias de contratación encaminadas a  
443 contratar a un número igual de hombres y mujeres en la profesión. El alcance del desequilibrio  
444 de género varía dentro del sector educativo según la asignatura y el nivel educativo. La  
445 educación de la primera infancia, la enseñanza primaria y secundaria están dominadas por un  
446 importante desequilibrio de género con un personal predominantemente femenino, en  
447 cambio, en la educación y formación profesionales, así como la educación superior y la  
448 investigación predominan los hombres<sup>53</sup>.

449

## 450 **9. Promover y comprometerse con el diálogo social, la negociación colectiva y** 451 **los convenios colectivos**

452

453 El diálogo social, la negociación y los convenios colectivos y la gobernanza colegial son  
454 esenciales para garantizar un empleo sostenible y de calidad, condiciones de trabajo dignas,  
455 perspectivas de carrera prometedoras e incentivos gratificantes tales como una remuneración  
456 justa<sup>54</sup> para el personal<sup>55</sup>.

457  
458 Es necesario fortalecer los elementos clave del diálogo social, tales como: el trabajo conjunto  
459 y los proyectos con los empleadores y el gobierno, el intercambio de información, la  
460 comunicación, la consulta, la negociación colectiva y los convenios colectivos<sup>56</sup>. Sin un diálogo  
461 social eficaz no puede mejorarse el atractivo de la profesión docente.

462  
463 Debería ampliarse el diálogo social para incluir cuestiones no tradicionales pero esenciales  
464 para el personal de la educación<sup>57</sup>. Según el estudio de investigación del CSEE, en muchos  
465 países se ha ampliado gradualmente la serie de cuestiones abordadas en el marco del diálogo  
466 social. Los convenios colectivos abarcan cada vez un mayor número de asuntos tales como la  
467 salud y la seguridad, la formación, los procedimientos de reclamación y resolución de  
468 conflictos, la discriminación en el empleo y las medidas de acción afirmativa para las mujeres  
469 o los grupos minoritarios, y pueden incluir las responsabilidades profesionales de los  
470 miembros del profesorado<sup>58</sup>.

471  
472 Los sindicatos de la educación deben desempeñar un papel activo en la garantía de los  
473 derechos de sus miembros a fin de mejorar sus condiciones de trabajo y apoyarles  
474 profesionalmente<sup>59</sup>. La remuneración siempre será un tema absolutamente fundamental en  
475 la transacción de salario por trabajo, pero la naturaleza del trabajo en esta relación de  
476 intercambio, y los factores que la configuran, son igualmente importantes<sup>60</sup>. En la Resolución<sup>61</sup>  
477 del CSEE, sus organizaciones miembros se comprometieron a “Continuar participando en las  
478 acciones encaminadas a mejorar el diálogo social y la negociación colectiva a nivel europeo,  
479 nacional, regional y local con el fin de garantizar un aumento de la financiación pública en la  
480 educación y de la remuneración de los/as docentes, la igualdad de acceso y una educación de  
481 calidad para todos los alumnos/as y mejorar la condición de los/as docentes y la imagen de la  
482 profesión docente en la sociedad” y a “Proporcionar diversas formas de ayuda profesional  
483 para el personal educativo y ser un elemento central para el desarrollo profesional de los/as  
484 docentes“.

485  
486 Asimismo, es esencial comprender las diferentes experiencias del diálogo social a nivel  
487 nacional, regional y local. Algunas organizaciones miembros del CSEE señalaron que el diálogo  
488 social es “bueno” a todos los niveles, a diferencia de la mayoría, que lo considera  
489 insatisfactorio y afirma que se ha deteriorado gravemente<sup>62</sup>. No está claro hasta qué punto el  
490 deterioro del diálogo social puede atribuirse al impacto de la pandemia de coronavirus<sup>63</sup>, pero  
491 el diálogo social se mantuvo fuerte y se fortaleció aún más en unos pocos países durante la  
492 pandemia<sup>64</sup>.

493  
494 Para lograr estos objetivos, la acción sindical debe poder llevarse a cabo sin obstáculos ni  
495 temor a represalias legales ni a sanciones en el lugar de trabajo. La libertad sindical es el  
496 fundamento de la consecución de los derechos sociales y civiles. Garantizar a los/las  
497 sindicalistas el derecho a la acción colectiva, el derecho a la movilización, el derecho a la

498 denuncia y a la resistencia debe ser un objetivo prioritario. La protección específica y completa  
499 de los denunciantes y de los representantes del personal es un requisito esencial para lograr  
500 un diálogo social de calidad, de conformidad con la Directiva europea 2019/1937, que debe  
501 reforzarse y ampliarse en este sentido.  
502

## 503 **10. Empoderar a la profesión docente**

504  
505 El empoderamiento de la profesión docente significa proporcionar los recursos necesarios en  
506 términos de personal y presupuestos para permitir que los centros escolares prosperen y  
507 desempeñen su papel en comunidades más amplias para abordar las desigualdades, tan  
508 claramente expuestas por la crisis de COVID-19 en un gran número de sociedades. El papel  
509 fundamental del profesorado en el apoyo al alumnado y a las comunidades escolares se puso  
510 de relieve en la respuesta a la pandemia. El profesorado necesita la confianza de las familias,  
511 del alumnado y de la sociedad en general. Esta confianza debe ser reiterada por los  
512 responsables de la formulación de políticas, quienes necesitan dejar de lado los enfoques  
513 directivos y verticalistas hacia la educación y, en su lugar, confiar y capacitar al profesorado y  
514 al personal escolar para que estimulen, eduquen y apoyen al alumnado y aseguren el bien  
515 común que es la educación<sup>65</sup>.

516  
517 La autonomía profesional y la potestad docente son las características distintivas del  
518 empoderamiento de un sistema educativo. Son las piedras angulares de una educación de  
519 calidad. La confianza en la profesión es un tercer sello distintivo fundamental. Comprender y  
520 respetar la misión y el profesionalismo del profesorado es un aspecto crucial para atraer a las  
521 personas a la profesión. Los miembros del profesorado son los expertos en enseñanza y  
522 permitirles poner en práctica sus pedagogías mejorará en gran medida el aprendizaje y la  
523 enseñanza.  
524

## 525 NOTAS Y REFERENCIAS

<sup>1</sup>El 36% del profesorado de las escuelas de enseñanza primaria y secundaria tiene 50 años o más. El 9% del profesorado de la Unión Europea tiene más de 60 años. El envejecimiento del cuerpo docente es un problema creciente en 16 de los 36 países encuestados por Eurydice. Al tiempo que el profesorado envejece, 11 países señalan que el número de estudiantes que se inscriben en la formación inicial para ejercer la docencia es muy reducido. Dinamarca, Países Bajos, Suecia y Noruega indican que la deserción de estudiantes en la formación inicial del profesorado es su principal dificultad en términos de oferta y demanda de personal docente. En: [Informe Eurydice “La profesión docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo”](#), 2018.

<sup>2</sup> El 24,6% de los directores/as de escuela señalaron una escasez de docentes cualificados, el 37,8% comunicó una escasez de docentes con competencias para enseñar a estudiantes con necesidades especiales, el 16,4% indicó una escasez de docentes del sector de la formación profesional, el 23,5% señaló una escasez de docentes con competencias para enseñar a estudiantes en contextos multiculturales o multilingües y el 24,2% indicó una escasez de docentes con competencias en la enseñanza de estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico. Según los informes, esta escasez de recursos obstaculizó “bastante” o “mucho” la capacidad de la escuela para proporcionar una instrucción de calidad. En: [Comisión Europea “Education and Training Monitor 2019”](#).

<sup>3</sup> En término medio en la Unión Europea, el 34% del personal docente trabaja en escuelas que tienen al menos un 10% de estudiantes con necesidades especiales; el 19% en una escuela en la que más del 30% de la población estudiantil procede de entornos desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico; el 24% trabaja en escuelas con al menos un 10% de estudiantes no nativos y el 32% en escuelas que cuentan con por lo menos un 1% de estudiantes refugiados. En: [“Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro” \(2020/C 193/04\)](#), art. 13 b).

<sup>4</sup> A lo largo del documento de orientación política utilizamos la expresión “dirección escolar” en un sentido amplio. “El CSEE tiene una visión amplia de la dirección de los establecimientos escolares, la cual abarca no solamente al director/a de la institución de enseñanza, sino también a otras personas con funciones directivas tales como directores/as adjuntos/as, jefes de departamento/asignatura, docentes de mayor antigüedad y otras personas con responsabilidades directivas. El CSEE cree en los conceptos de dirección distribuida, dirección compartida o dirección colaborativa, la cual incluye al profesorado y a toda la comunidad pedagógica en su conjunto. A través de esa dirección colaborativa, los directores/as escolares pueden trabajar con la comunidad pedagógica en su conjunto para desarrollar una visión compartida para la escuela, establecer las metas y objetivos del centro escolar y trabajar sistemáticamente para cumplirlos”. En: [Documento de orientación política del CSEE sobre la dirección de establecimientos escolares](#), 2012

<sup>5</sup> En promedio, en los países y economías de la OCDE, solo el 42% de los directores/as señalan que su profesorado tiene una responsabilidad significativa sobre gran parte de las tareas relativas a políticas escolares, plan de estudios y formación. En: [OCDE Resultados de TALIS 2018 \(Volumen II\): “Profesores y responsables de centros educativos como profesionales valorados”](#).

<sup>6</sup> CSEE artículo “Trade unions’ demand to education ministers about the future of the Bologna Process”, 2020.

<sup>7</sup> CSEE [Documento de orientación política sobre la dirección de establecimientos escolares](#) (2012)

<sup>8</sup> EEPN Project *Policy recommendations: “New roles and competences for teachers and school leaders in the digital age”*, 2021

<sup>9</sup> En promedio, en los países de la OCDE, el 37% de los directores/as están de acuerdo o muy de acuerdo en que la profesión docente es valorada en la sociedad. En: [OCDE TALIS 2018: “Insights and Interpretations”](#).

<sup>10</sup> Solo el 54% de los directores/as escolares han completado un programa o curso de administración de centros educativos o capacitación de personal de dirección antes de asumir su cargo como responsables de dirección. En: [OCDE Resultados de TALIS 2018 \(Volumen I\): “Docentes y directores de centros educativos como estudiantes de por vida”](#).

<sup>11</sup> Por ejemplo, en Alemania, los salarios reales del profesorado de la enseñanza secundaria ciclo superior son iguales a los retribuidos a los trabajadores/as con una formación similar. En: [Informe de la OCDE “Panorama de la educación 2020: Indicadores de la OCDE”](#).

<sup>12</sup> El profesorado joven está más desfavorecido en términos salariales, ya que ganan en promedio un 66% menos que el profesorado de mayor antigüedad con el mismo nivel de cualificación. En: [Informe de la OCDE “Panorama](#)

[de la educación 2020: Indicadores de la OCDE](#)". En Alemania, Finlandia, Suecia, Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Liechtenstein, Macedonia del Norte y Noruega, el salario inicial aumenta con el nivel educativo. En: [Informe Eurydice "Salarios y complementos del profesorado y los directores de centros educativos en Europa 2018-19"](#).

<sup>13</sup> [OCDE - Reviews of Vocational Education and Training: "Teachers and Leaders in Vocational Education and Training"](#), 2021.

<sup>14</sup> [OCDE - Reviews of Vocational Education and Training: "Teachers and Leaders in Vocational Education and Training"](#), 2021.

<sup>15</sup> Aun cuando las mujeres constituyen la mayoría de la profesión docente, están relativamente subrepresentadas en los puestos de dirección. En promedio, en los países de la OCDE, el 68% del profesorado de la enseñanza secundaria ciclo inferior son mujeres, pero representan solamente el 45% del personal de dirección. Esta constatación es particularmente sorprendente dado que los responsables de la dirección escolar tienden a ser captados entre las filas del profesorado, lo que sugiere que las profesoras tienen menos probabilidades de ser promovidas como directoras que sus homólogos masculinos. En: [OECD Education Indicators in Focus: "Gender imbalances in the teaching profession"](#), 2017

<sup>16</sup> Las diferencias de género son más significativas cuando se trata de los salarios del personal docente en relación con otros trabajadores/as con un nivel educativo terciario. En promedio, en los países de la OCDE, los docentes de enseñanza primaria varones (de 25 a 64 años) ganan el 71% del salario de otros varones con educación terciaria. Este número aumenta al 76% en la enseñanza secundaria ciclo inferior y al 81% en la enseñanza secundaria ciclo superior. Las profesoras ganan un salario relativo significativamente más alto. Las mujeres en la enseñanza primaria ganan más del 90% del salario de otras trabajadoras con educación terciaria, e incluso un poco más que ellas en los niveles secundario tanto inferior como superior. Es probable que estas marcadas diferencias en los salarios relativos de hombres y mujeres hayan incrementado el atractivo de la profesión docente para las mujeres, especialmente en los niveles básicos de la enseñanza. En: [OECD Education Indicators in Focus: "Gender imbalances in the teaching profession"](#), 2017.

<sup>17</sup> Es poco común que los procesos de evaluación estén vinculados a la progresión profesional en forma de aumentos salariales o bonificaciones. Una media de solamente el 41% del profesorado señala este tipo de vinculación en su escuela. En: [Resultados de OECD TALIS 2018 \(Volumen II\): "Maestros y líderes escolares como profesionales valiosos"](#).

<sup>18</sup> [Informe Eurydice "El profesorado en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar"](#), 2021.

<sup>19</sup> Según la investigación de OIELE, el profesorado de escuelas privadas en Grecia destacó la falta de inversión en nuevas estrategias/innovaciones educativas, la creciente burocratización que afecta a la calidad de la enseñanza, la gobernanza democrática en las escuelas, la transparencia en la selección de los responsables escolares, aislamiento del profesorado que participa en actividades sindicales, prácticas ilegales de los consejos/propietarios de las escuelas para no retribuir las horas extraordinarias (por ejemplo, días de puertas abiertas, bazares y trabajo forzoso durante los fines de semana). El profesorado expresó su frustración con respecto al aprendizaje electrónico durante la pandemia, porque se violaron muchos derechos laborales, principalmente el derecho a desconectarse digitalmente después del marco legal de la jornada laboral. En la investigación de OIELE: [Encuesta sobre el clima laboral y satisfacción profesional en la educación privada en época de pandemia](#) (solamente en griego).

<sup>20</sup> Organización Mundial de la Salud (OMS): [Schooling during COVID-19](#), 2021

<sup>21</sup> El personal de la enseñanza puede encontrarse en un estado de agotamiento físico y emocional, estrés y desgaste, y su salud mental y física puede verse afectada. En: [Informe Eurydice "El profesorado en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar"](#), 2021.

<sup>22</sup> OCDE: [Teachers' Well-Being: A Framework for Data Collection and Analysis](#), 2020

<sup>23</sup> OCDE: [Teachers' Well-Being: A Framework for Data Collection and Analysis](#), 2020

<sup>24</sup> Los sistemas educativos que funcionan bien, son inclusivos y brindan apoyo son importantes y clave para apoyar el bienestar, incluida la salud mental, de estudiantes y docentes. En: [Comisión Europea "Education and Training Monitor 2021"](#).

<sup>25</sup> Organización Mundial de la Salud (OMS): [Schooling during COVID-19](#), 2021

<sup>26</sup> [OCDE "The State of Global Education. 18 Months into the pandemic"](#), 2021.



<sup>27</sup> Todos los países de la OCDE impusieron de una manera u otra que las tareas no docentes fueran de obligatorias. Resulta preocupante destacar que durante la pandemia esta tendencia se fomentó también fuera del horario normal de enseñanza. La República Checa, por ejemplo, esperaba que el profesorado acordara consultas individuales por correo electrónico, teléfono y en persona con los padres y realizara encuestas de opinión, mientras que Portugal estableció redes de colaboración entre el profesorado, los gobiernos locales y los servicios de correo para distribuir materiales didácticos. En: [OCDE "The State of Global Education. 18 Months into the pandemic"](#), 2021.

<sup>28</sup> Alrededor del 85% de los países de la OCDE no aumentaron los salarios del profesorado (las exenciones fueron Lituania, Eslovenia y Letonia) pese al aumento de la carga de trabajo del personal educativo durante la pandemia. En: [OCDE "The State of Global Education. 18 Months into the pandemic"](#), 2021.

<sup>29</sup> Alrededor del 40% de los países de la OCDE contrataron temporalmente nuevo personal educativo, aunque este personal adicional no siempre reunía las cualificaciones que han de esperarse del personal docente. Este es, por ejemplo, el caso de Luxemburgo, donde se contrató a personal temporal no certificado sin respetar el período de incorporación habitual previsto para docentes sustitutos. En: [OECD "The State of Global Education. 18 Months into the pandemic"](#), 2021.

<sup>30</sup> El 22% del personal docente experimenta mucho estrés en el trabajo si pasa cinco horas durante la semana calendario realizando tareas administrativas, el 20% experimenta mucho estrés en el trabajo si dedican siete horas durante una semana calendario revisando y corrigiendo el trabajo de los estudiantes, y el 20% experimenta "mucho" estrés en el trabajo si pasa once horas durante una semana calendario en la planificación o preparación de lecciones. En: [OCDE Resultados de TALIS 2018 \(Volumen I\): "Docentes y directores de centros educativos como estudiantes de por vida"](#). A nivel de la Unión Europea, el profesorado de la enseñanza secundaria ciclo inferior enumera el trabajo administrativo como su principal fuente de estrés. Además, los datos revelan que tres de las cuatro fuentes de estrés más importantes no están directamente relacionadas con las tareas fundamentales de la enseñanza, es decir, el trabajo administrativo, la responsabilidad de los logros del alumnado y los requisitos de las autoridades. En: [Informe Eurydice "Los docentes en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar"](#), 2021.

<sup>31</sup> El 48% de docentes menores de 30 años declaran que su contrato de trabajo es temporal. La encuesta concluyó que el profesorado que trabaja bajo contratos inferiores a un año también señala sentirse menos seguros de su capacidad para enseñar en aproximadamente un tercio de los países encuestados. En: [OCDE Resultados de TALIS 2018 \(Volumen I\): "Docentes y directores de centros educativos como estudiantes de por vida"](#).

<sup>32</sup> Trabajar en varios centros escolares a la vez aumenta las demandas que recaen en el profesorado, lo que potencialmente reduce el tiempo disponible para la colaboración con otros docentes y otras actividades valiosas. En: [Revisión de la OCDE de los recursos escolares "Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools"](#), 2019.

<sup>33</sup> [Documento de trabajo de los servicios de la Comisión Europea SEC \(2010\) 538 "Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers"](#).

<sup>34</sup> Solo el 38% del profesorado participó en actividades de inducción formales o informales en su primer empleo. Sin embargo, el profesorado que participo en algún tipo de actividad de inducción tiende a sentirse más seguro de sus competencias docentes y más satisfecho con su trabajo. Aun cuando el personal de la dirección escolar generalmente considera que la tutoría es importante para el trabajo del profesorado y el desempeño de los estudiantes, solo se asigna un mentor al 22% del profesorado. En: [OCDE Resultados de TALIS 2018 \(Volumen I\): "Docentes y directores de centros educativos como estudiantes de por vida"](#).

<sup>35</sup> 24 sistemas educativos europeos tienen un sistema de estructura de carrera organizado en diferentes niveles y 18 organizados en un solo nivel. En: [Informe Eurydice "Los docentes en Europa carreras, desarrollo y bienestar"](#), 2021.

<sup>36</sup> En: [Informe de la UNESCO "Reformas de la carrera docente: aprender de la experiencia"](#), 2019.

<sup>37</sup> En: [Informe de la UNESCO "Reformas de la carrera docente: aprender de la experiencia"](#), 2019.

<sup>38</sup> Las [Conclusiones del Consejo de la UE sobre la lucha contra la crisis de la COVID-19 en el ámbito de la educación y la formación 2020/C 212 I/03](#) destacaron la necesidad de una formación adicional y específica, y pidieron a

los Estados miembros apoyar un mayor desarrollo de las capacidades y competencias digitales de profesores y formadores con el fin de facilitar la enseñanza y la evaluación en entornos de aprendizaje digital.

<sup>39</sup> Las competencias transversales son: pensamiento crítico e innovador, competencias interpersonales (por ejemplo, aptitudes de presentación y comunicación, competencias de organización, trabajo en equipo, etc.), aptitudes intrapersonales (por ejemplo, autodisciplina, entusiasmo, perseverancia, automotivación, etc.), ciudadanía global (por ejemplo, tolerancia, apertura, respeto por la diversidad, comprensión intercultural, etc.), alfabetización mediática e informacional, como la capacidad de localizar y acceder a la información, así como de analizar y evaluar el contenido de los medios. En: UNESCO [Education Policy Brief \(Vol.2\): Skills for holistic human development](#), 2014

<sup>40</sup> [Recomendación del Consejo de la UE, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente](#) (2018) establece ocho competencias clave: 1) Competencia en lectoescritura; 2) Competencia multilingüe; 3) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; 4) Competencia digital; 5) Competencia personal, social y de aprender a aprender; 6) Competencia ciudadana; 7) Competencia emprendedora; 8) Competencia en conciencia y expresión culturales.

<sup>41</sup> OCDE: [Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning](#), 2020

<sup>42</sup> En algunos países, el gobierno tomó medidas para privatizar la formación del profesorado o encargar la investigación sobre el desarrollo profesional del personal docente a instituciones privadas (por ejemplo, Escocia, Noruega). En: [Informe del CSEE sobre el segundo taller de formación del proyecto del CSEE "Education Trade Unions for the Teaching Profession"](#), 2018

<sup>43</sup> La inclusión no se aborda suficientemente en el desarrollo profesional inicial y continuo del profesorado (por ejemplo, Francia, Bélgica). En: [Informe del CSEE sobre el segundo taller de formación del proyecto del CSEE Education Trade Unions for the Teaching Profession](#), 2018

<sup>44</sup> En 16 sistemas educativos, el desarrollo profesional continuo es necesario para la progresión profesional (España, Francia, Polonia, Eslovaquia, Bulgaria, Chipre, Luxemburgo, Hungría, Portugal, Rumania, Eslovenia, Montenegro, Macedonia del Norte, Serbia, Croacia, Lituania). El DPC es obligatorio para todo docente de la enseñanza secundaria ciclo inferior en 18 sistemas educativos (Bulgaria, Chipre, Letonia Luxemburgo, Hungría Malta, Austria, Portugal Rumania, Eslovenia, Finlandia, Escocia, Albania, Bosnia-Herzegovina, Suiza, Montenegro Macedonia del Norte, Serbia) y cuenta con un número mínimo de horas, días o créditos que el profesorado debe completar dentro de un período de tiempo determinado. En 9 sistemas educativos, el DPC se considera un derecho (Bélgica (Comunidad francesa), República Checa, Croacia, Italia, Lituania Suecia Islandia, Países Bajos) con un determinado periodo de tiempo especificado en normativas de rango superior o convenios colectivos. En un tercio de los sistemas educativos europeos (28), no es obligatorio que las escuelas desarrollen un plan de desarrollo profesional continuo, sin embargo, la planificación de este DPC a nivel escolar contribuye a la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional más variadas. En: [Informe Eurydice "Los docentes en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar"](#), 2021.

<sup>45</sup> El desarrollo profesional continuo a menudo se lleva a cabo fuera del horario de trabajo del personal docente y en lugares alejados del lugar de trabajo (y no se reembolsa el transporte a estos lugares) (por ejemplo, Alemania, Reino Unido). En algunos países, el horario de trabajo del profesorado que participa en el DPC se distribuye entre otros profesores, lo que crea conflictos entre compañeros de trabajo (por ejemplo, Bélgica (Comunidad francesa)). En otros países, el profesorado no tiene acceso al DPC porque sus empleadores no encuentran personal para sustituirle (por ejemplo, Finlandia). En: [Informe del CSEE sobre el segundo taller de formación del proyecto del CSEE "Education Trade Unions for the Teaching Profession"](#), 2018

<sup>46</sup> Los datos revelan que, por término medio, el profesorado participó en actividades de DPC más variadas en aquellos países que asignan una determinada cantidad de tiempo para este. El profesorado de los países en los que el DPC era obligatorio o era un derecho participaron, por término medio, en más tipos diferentes de actividades de DPC que los profesores para los que este desarrollo profesional es voluntario o se define como un deber profesional, pero no se establece un tiempo específico llevarlo a cabo. En: [Informe Eurydice "Los docentes en Europa carreras, desarrollo y bienestar"](#), 2021.

<sup>47</sup> El nivel educativo que se requiere del profesorado del ciclo inferior de la enseñanza secundaria por país: en 15 países se requiere el nivel de cualificación de máster (CINE 7): Eslovaquia, Portugal, Croacia, Finlandia, República Checa, Italia, Estonia, Eslovaquia, Francia, Suecia, Austria, Hungría, Noruega, Irlanda, Malta. En 11

países se requiere el nivel de licenciatura (CINE 6): Bélgica (Comunidades Francesa y Flamenca), Bulgaria, Dinamarca, Chipre, Letonia, Lituania, Malta, Rumania, Reino Unido, Países Bajos, Turquía. En: [Informe Eurydice "Los docentes en Europa carreras, desarrollo y bienestar"](#), 2021.

<sup>48</sup> Según la investigación de GEW, en Alemania, de 2016 a 2018, se dio asesoramiento a por lo menos 12.000 personas que deseaban convalidar sus cualificaciones obtenidas en el extranjero para ejercer la profesión docente. Durante el mismo período, se registraron 7.365 solicitudes iniciales de reconocimiento. Se consideró que una media anual del 11% era "totalmente equivalente" a una cualificación adquirida en Alemania, el 17% recibió una negativa clara, pero a la mayoría, el 68%, se le aconsejó que realizara un programa de revalidación. Hasta la fecha, cada año solo aproximadamente 500 docentes con títulos extranjeros reciben el pleno reconocimiento para ejercer la profesión docente, ya sea directamente o tras completar de forma satisfactoria un programa de revalidación. Este número representa solamente el 20% de las solicitudes de convalidación. En [Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Research Study](#), 2021.

<sup>49</sup> Aumenta el número de docentes no cualificados empleados en las escuelas, así como de docentes que imparten asignaturas para las que no tienen cualificación (por ejemplo, Francia, Alemania, Reino Unido). En: [Informe del CSEE sobre el segundo taller de formación del proyecto CSEE Sindicatos de la educación para la profesión docente](#), 2018

<sup>50</sup> Por ejemplo, en Francia e Italia (información de las organizaciones miembros del CSEE recibida en la reunión del Comité de Igualdad del CSEE el 8 de febrero de 2022)

<sup>51</sup> [OCDE Reviews of Vocational Education and Training: "Teachers and Leaders in Vocational Education and Training"](#), 2021.

<sup>52</sup> El 31% del profesorado trabaja en escuelas que cuentan con al menos un 10% de estudiantes con necesidades especiales, el 30% trabaja en escuelas con al menos el 1% de estudiantes refugiados, el 21% trabaja en escuelas con al menos el 10% de estudiantes cuyo primer idioma es diferente del idioma o idiomas de instrucción o de un dialecto de este (estos) idioma(s), el 20% del profesorado trabaja en escuelas con al menos el 30% de estudiantes desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico y el 17% en escuelas con al menos un 10% de estudiantes de origen migrante. En: [OCDE Resultados de TALIS 2018 \(Volumen II\): "Profesores y responsables de centros educativos como profesionales valorados"](#).

<sup>53</sup> Las mujeres representan en promedio hasta el 97% del profesorado en preescolar y el 82% en la enseñanza primaria en toda la OCDE. La proporción se reduce al 63% en el nivel de enseñanza secundaria y al 43% en el nivel terciario. En: [OECD Education Indicators in Focus: "Gender imbalances in the teaching profession"](#), 2017. A nivel de la enseñanza primaria, las profesoras son mayoría en Dinamarca, Inglaterra (Reino Unido), Francia, Países Bajos, España, Suecia y Turquía. La proporción de mujeres entre el profesorado de primaria es por lo menos un 15% superior que en la enseñanza secundaria ciclo inferior en Inglaterra (Reino Unido) y Suecia, y al menos el 20% más alto en Francia. En el profesorado de secundaria ciclo superior, la proporción de profesoras es al menos un 4% más bajo en Croacia, Dinamarca, Portugal, Eslovenia, Suecia y Turquía. En: [OCDE Resultados de TALIS 2018 \(Volumen II\): "Profesores y responsables de centros educativos como profesionales valorados"](#).

<sup>54</sup> En 8 sistemas educativos, los aumentos salariales para el profesorado fueron resultado de la negociación colectiva. El aumento se situó entre el 2% y el 6% en Suecia (dependiendo del nivel educativo y el número de años de servicio), entre el 4% y el 5% en Malta, entre el 3% y el 6% en Islandia (más del 7% para el profesorado de educación preescolar) y el 5% en Macedonia del Norte. En los Países Bajos, Finlandia, Eslovenia y Noruega, el aumento ascendió alrededor del 2%. En: ["Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2018-19"](#).

<sup>55</sup> "A los efectos del presente Convenio, la expresión **negociación colectiva** comprende todas las negociaciones que tienen lugar entre un empleador, un grupo de empleadores o una organización o varias organizaciones de empleadores, por una parte, y una organización o varias organizaciones de trabajadores, por otra, con el fin de: a) fijar las condiciones de trabajo y de empleo; o b) regular las relaciones entre empleadores y trabajadores, o c) regular las relaciones entre los empleadores o sus organizaciones y una organización o varias organizaciones de trabajadores". En: [Convenio núm. 154 de la OIT sobre la negociación colectiva, 1981](#), art. 2.

<sup>56</sup> [Informe del CSEE "¡YOUR TURN! El profesorado por la renovación sindical"](#), 2020.

<sup>57</sup> "La experiencia de reforma del plan de estudios nacional en Noruega reafirma la importancia de un diálogo social sólido, pero también pone de relieve la necesidad de extenderlo a todas las demás cuestiones que afectan

al profesorado en su vida profesional. La formulación de las políticas relativas a los planes de estudio y a las cuestiones pedagógicas concierne no solamente la calidad de la educación impartida, sino también la calidad de la vida profesional del profesorado y del personal de la educación, por lo que es necesario desarrollarlos en un marco basado en el diálogo social. En: [Informe del CSEE "¡YOUR TURN! El profesorado por la renovación sindical", 2020](#).

<sup>58</sup> Las condiciones de empleo, en particular el tiempo de trabajo y la remuneración, son las principales cuestiones que abarca la mayoría de los convenios colectivos. Sin embargo, en Finlandia, Países Bajos, Suecia y Noruega, los criterios de evaluación del desempeño del personal académico se recogen en los convenios colectivos. En: [OIT "Las condiciones de empleo del personal de la enseñanza superior", 2018](#).

<sup>59</sup> Resolución del CSEE: [El empoderamiento de los sindicatos de la educación: la clave para promover una enseñanza de calidad](#) (2016)

<sup>60</sup> En: [Informe del CSEE "¡YOUR TURN! El profesorado por la renovación sindical", 2020](#).

<sup>61</sup> Resolución del CSEE: [El empoderamiento de los sindicatos de la educación: la clave para promover una enseñanza de calidad](#) (2016)

<sup>62</sup> La encuesta del CSEE entre 62 sindicatos de la educación de toda la región europea destaca la diversidad de experiencias de diálogo social en todo el sector educativo. "cuatro de los ocho sindicatos participantes del norte de Europa indicaron que el diálogo social era 'bueno' en relación con los cuatro elementos, mientras que los sindicatos de la educación del sur de Europa afirmaron niveles muy altos de insatisfacción (13 de cada 16 consideran 'insatisfactorias' tanto la consulta como la negociación). La condición del dialogo social en España, Francia, Italia, Portugal y Grecia puede resumirse con la siguiente observación: "En este país el diálogo social se ha deteriorado mucho. Los sindicatos no son tomados en cuenta y no se les consulta ni se les invita a participar en las negociaciones. Todo es impuesto sin mediar el diálogo. A lo largo de estos meses de pandemia, no hemos sido convocados a celebrar reuniones sectoriales, y si lo han hecho es para notificarnos las decisiones ya tomadas sin la participación sindical". Los resultados de los sindicatos de Europa Central y Oriental son menos homogéneos, una mayoría indica que el diálogo social es globalmente satisfactorio (el 50% de las 20 organizaciones de Europa Oriental y un poco menos de la mitad de Europa Central). En: [Informe del CSEE "¡YOUR TURN! El profesorado por la renovación sindical", 2020](#).

<sup>63</sup> No está claro hasta qué punto el deterioro puede atribuirse al impacto de la pandemia de coronavirus. Cuando se les preguntó específicamente sobre los problemas del coronavirus, entre el 18% y el 29% de los encuestados señalaron que el diálogo social era "bueno", aunque estos números fueron superados por aquellos que indicaban insatisfacción. En este sentido, el 42% y el 47% señalaron su insatisfacción en relación con el intercambio de información y la consulta, respectivamente, y estas cifras aumentaron al 57% y al 58% para los acuerdos de trabajo colaborativo y la negociación colectiva. En: [Informe del CSEE "¡YOUR TURN! El profesorado por la renovación sindical", 2020](#).

<sup>64</sup> Por ejemplo, en Irlanda y Noruega. En: [Informe del CSEE "¡YOUR TURN! El profesorado por la renovación sindical", 2020](#).

<sup>65</sup> En promedio, en los países de la OCDE, solo el 14% del profesorado consideró que los responsables de la formulación de políticas en su país o región valoran su punto de vista, y solo el 24% cree que pueden influir en la política educativa. En: [OCDE Resultados de TALIS 2018 \(Volumen II\): "Profesores y responsables de centros educativos como profesionales valorados"](#).