

Valorar la voz docente

Hacia un nuevo contrato social para la educación

Día Mundial de las y los Docentes de 2024

El atractivo de la profesión docente parece estar en declive en todo el mundo, ya que factores como remuneración inadecuada, condiciones de trabajo deficientes y la falta de reconocimiento han hecho que la carrera profesional resulte poco atractiva tanto para las y los candidatos potenciales como para el profesorado en activo. Este documento de referencia analiza la importancia de las voces docentes a la hora de aumentar la valoración de la profesión, solicitando sus contribuciones a la toma de decisiones y la formulación de políticas en todos los niveles de los sistemas educativos. Mediante la participación activa en el diálogo social y la negociación colectiva, puede impulsarse un nuevo contrato social para la educación que valore las voces docentes, lo que puede promover la toma de decisiones en colaboración, la innovación y la mejora de las condiciones de trabajo, aumentando con ello el atractivo de la carrera docente. Aun así, los obstáculos presentes en las negociaciones libres y abiertas entre gobiernos, empleadores y sindicatos de profesores pueden poner en peligro el impacto de las voces docentes. Para rectificar esta situación, los sistemas deben institucionalizar mejor estas voces a través de mecanismos de diálogo social, fomentando al mismo tiempo nuevos medios para que todos y todas las docentes expresen sus necesidades.

La UNESCO: líder mundial en educación

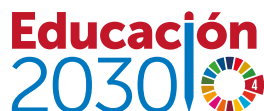
La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2024 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),
7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

© UNESCO 2024



Este documento se encuentra disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.es_ES). Al utilizar el contenido de este documento, los usuarios aceptan estar sujetos a las condiciones de utilización del repositorio de publicaciones de libre acceso de la UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Las denominaciones empleadas y la presentación de material en este documento no implican la expresión de ninguna opinión por parte de la UNESCO acerca de la condición jurídica de ningún país, territorio, ciudad o área ni de sus autoridades, ni respecto a sus fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en el presente documento son las propias del autor. Sin embargo, no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la organización.

Fotografía de la portada: © UNESCO/Oriane Zerah

Diseñado por la UNESCO

Introducción

A lo largo de un día normal, las y los docentes toman innumerables decisiones para mejorar el aprendizaje y el bienestar de su alumnado. Estas decisiones pueden abarcar desde la selección de enfoques y recursos pedagógicos pertinentes a la hora de adaptar los contenidos, hasta la aplicación de estrategias adecuadas de gestión del aula. Estas decisiones no son triviales; la investigación ha demostrado una y otra vez que las y los docentes son el factor más importante en el ámbito escolar que influye en los resultados de aprendizaje del alumnado (Rivkin et al., 2005; Chetty et al., 2014). La crisis de la COVID-19 y los consiguientes cierres mundiales de escuelas sirven de ejemplo destacado de la capacidad de los profesores para crear, innovar y tomar decisiones pedagógicas (OCDE, 2020a; TTF, 2020a).

Teniendo en cuenta su gran experiencia en la toma de decisiones y su profundo conocimiento de las necesidades de su alumnado, ¿cómo están incorporando los sistemas educativos las voces del profesorado en la elaboración de políticas, la planificación y la gestión? La sorprendente respuesta es que, a menudo, aunque a la mayoría del cuerpo docente se le pide constantemente que tome decisiones en el aula, su contribución no se solicita a nivel escolar, distrital o nacional. En términos generales, el hecho de no incorporar las voces docentes en los procesos de toma de decisiones y de planificación obstaculiza la democratización de la educación, la que es promovida hace décadas en los instrumentos internacionales que van desde la Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la Situación del Personal Docente de 1966 (OIT y UNESCO, 2019), hasta las recomendaciones recientemente publicadas del Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas en 2024 (OIT, UNESCO y Naciones Unidas, 2024). El hecho de no tener en cuenta los puntos de vista del

profesorado en las decisiones en materia de política educativa no solo revela una falta de confianza en su capacidad y profesionalismo, sino que también puede dar lugar a una escasa aceptación y apropiación por parte del personal docente y, en última instancia, al fracaso o la irrelevancia de las nuevas políticas o reformas que les afectan a ellos, a su alumnado y a las sociedades en general.

Con motivo de la celebración del Día Mundial de las y los Docentes 2024, este documento trata de desentrañar el valor de las voces docentes en todos los niveles del sistema educativo. En concreto, hace hincapié en que la participación del profesorado en la toma de decisiones y la elaboración de políticas puede mejorar el funcionamiento de los sistemas educativos y aumentar el atractivo de una profesión que, según los datos disponibles, está perdiendo atractivo a escala mundial. Además de examinar las repercusiones de las voces docentes en las políticas relacionadas con el desarrollo profesional o en la generación de aportaciones en torno a los planes de estudio, la pedagogía y la evaluación, este documento también analizará el papel tradicional que los sindicatos y la negociación colectiva pueden tener en la mejora de las condiciones de empleo, incluidos los salarios y las condiciones de trabajo. Mediante la profesionalización de esta carrera, las voces docentes también pueden desempeñar un papel importante en la alineación de los sistemas educativos con el nuevo contrato social para la educación, que visualiza la enseñanza como una profesión más colaborativa e innovadora (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021). Esto también es fundamental como camino a seguir, tal como lo plantea la Declaración de Incheon y Marco de Acción para “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2016).

Escasez docente: ¿una profesión en declive?

El personal docente desempeña un papel fundamental a la hora de proporcionar una educación de calidad al alumnado y, sin embargo, el valor percibido de la profesión docente parece estar paradójicamente en declive en todo el mundo. Aunque existen muchas razones para ello, en general se debe a que la profesión está perdiendo atractivo tanto para las y los futuros candidatos a la docencia como para quienes ya forman parte de la fuerza laboral (UNESCO y TTF, 2024). En el nivel más básico, la escasa remuneración –especialmente en comparación con carreras que exigen niveles similares de cualificación– y las condiciones de trabajo insatisfactorias, como largas jornadas laborales, clases numerosas o falta de infraestructura y recursos, pueden hacer que la profesión resulte poco atractiva (UNESCO y TTF, 2024; Podolsky et al., 2016). Otros problemas que pueden hacer que las y los docentes busquen otras carreras son la falta de oportunidades

de crecimiento profesional, las escasas posibilidades de colaboración, la baja condición profesional, las prácticas de gestión inadecuadas, la escasa protección del empleo, la contratación de docentes no cualificados, la escasa confianza en el profesorado y, lo que es más importante, la sensación de que no tienen un lugar en la mesa de los procesos de elaboración de políticas y toma de decisiones (Arnold y Rahimi, en prensa; UNESCO y TTF, 2024).

Las recientes proyecciones del *Informe Mundial sobre el Personal Docente* estiman que el mundo necesitará 44 millones de docentes más para alcanzar la educación primaria y secundaria universal en 2030 (UNESCO y TTF, 2024). La tasa de abandono del profesorado, que contribuye y agrava la actual escasez de docentes, puede considerarse un sólido indicador indirecto del atractivo de la profesión. Aunque es necesario recopilar más datos, investigar y analizar para

determinar plenamente las tendencias actuales, el abandono del profesorado está aumentando en todo el mundo. Entre 2015 y 2023, la tasa de abandono docente aumentó del 4,6 % al 6,0 % en educación primaria; se duplicó del 4,1 % al 8,4 % en educación secundaria inferior; y aumentó del 4,1 % al 6,5 % en educación secundaria superior. Esto tiene serias implicaciones para la escasez de docentes, ya que aproximadamente el 58 % —casi 6 de cada 10— de las y los profesores adicionales necesarios para 2030 se deben al abandono (UNESCO y TTF, 2024).



Los sistemas seguirán enfrentándose a la escasez docente si no aprovechan la experiencia de las y los docentes para colaborar en la toma de decisiones que eleven la valoración de la profesión.

La disminución del interés por estudiar educación es una prueba más del declive de la profesión. En los Estados Unidos, los datos longitudinales muestran que educación pasó del cuarto lugar en 2007 al octavo en 2017 en la clasificación de carreras preferidas por los estudiantes preuniversitarios. (Croft *et al.*, 2018). En Egipto, Grecia y Türkiye, la percepción pública de la profesión docente disminuyó sustancialmente entre 2013 y 2018 (Fundación Varkey, 2018). Las razones varían. Por ejemplo, en Egipto, la falta de capacidad de las autoridades educativas para financiar la educación y aumentar los salarios del profesorado ha dado lugar a un aumento de las clases particulares y a la contratación de profesores auxiliares en lugar de profesores cualificados (Hamouda, 2024; Yee, 2023).

Aumentar el atractivo de la profesión docente es un proceso multidimensional que requiere una estrategia global a varios niveles para dignificar y valorizar la carrera mediante una remuneración adecuada y unas condiciones de trabajo decentes, así como aumentando la profesionalización docente a través del desarrollo profesional permanente, las oportunidades de colaboración o la mejora de las trayectorias profesionales (UNESCO y TTF, 2024). Los sistemas educativos seguirán enfrentándose a la escasez docente si no aprovechan su experiencia para colaborar en la toma de decisiones que eleven la valoración de la profesión.

Importancia e impacto de las voces docentes

El concepto de “voces docentes” adopta muchas formas en todos los niveles de la toma de decisiones educativas. Puede ir desde que los representantes sindicales negocien salarios y condiciones de trabajo justos hasta que los profesores tengan más voz en su propio itinerario de aprendizaje profesional. Las voces docentes puede definirse entonces como la participación activa de los profesores y la influencia que ejercen en la configuración de las políticas, prácticas y decisiones educativas que afectan a su trabajo y a las experiencias de aprendizaje del alumnado. Incluye la capacidad de las y los docentes para expresar sus opiniones, puntos de vista y conocimientos profesionales en diversos ámbitos, como el diseño curricular, la pedagogía, la gestión del aula, la evaluación, las políticas escolares y las reformas educativas más amplias. Por lo tanto, el reconocimiento y el empoderamiento de las voces docentes se considera crucial para la creación de sistemas educativos eficaces, receptivos y equitativos.

Al promover las voces docentes, se puede aumentar con el tiempo el atractivo general de la profesión. Por ejemplo, las percepciones de las y los profesores sobre la toma de decisiones colaborativa, el entorno escolar y la relación entre el

profesorado y el alumnado fueron sólidos factores de predicción de la satisfacción laboral de los profesores (OCDE, 2020c; Sarafidou y Chatziioannidis, 2013). Algunas investigaciones han demostrado incluso que la incorporación de las voces docentes en la toma de decisiones se correlaciona con mejores resultados de aprendizaje del alumnado. Los análisis de un estudio de cinco años de duración realizado en los Estados Unidos examinaron encuestas de casi 900.000 docentes y mostraron que había una correlación positiva entre los niveles más altos de liderazgo y toma de decisiones de los y el alto rendimiento del alumnado en matemáticas y lengua y literatura (Ingersoll *et al.*, 2017). Un metaanálisis realizado en los Estados Unidos corroboró este hallazgo, pues reveló que las voces docentes, especialmente en las decisiones tomadas en el aula sobre la mejora del plan de estudios, la instrucción y la evaluación, estaba positivamente relacionada con el rendimiento (Shen *et al.*, 2020). Además, en los países en desarrollo existen pruebas que demuestran que las voces docentes en la toma de decisiones en el aula está correlacionada con el rendimiento del alumnado en Kenia (Makewa, L. N., 2011), en Nigeria y Eswatini (Lockheed y Komenan, 1989) y en Etiopía (Sanfo y Malgoubri, 2023). Del mismo modo, en los países que participaron en el

estudio de evaluación del Programa de Aprendizaje y Servicio Comunitario (PASEC) en el África subsahariana francófona, las competencias pedagógicas y el conocimiento de la materia por parte de las y los docentes amplificaron sus voces, lo que dio lugar a un mejor rendimiento escolar (Bietenbeck *et al.*, 2023).



En Sudáfrica, las voces docentes fueron una fuente de discursos alternativos al sistema educativo del apartheid.

Desde una perspectiva a más largo plazo, las voces docentes también pueden tener repercusiones más amplias que van mucho más allá del bienestar del profesorado y el alumnado. Dar voz al profesorado contribuye a democratizar los sistemas

educativos y puede servir como modelo que los estudiantes pueden emular, con lo que se les preparará para participar en la vida pública y política de sus comunidades y sociedades (Hammersley-Fletcher *et al.*, 2017). Por ejemplo, en Sudáfrica, las voces docentes “se convirtieron en una fuente de discursos alternativos al sistema educativo del apartheid” a través de campañas por la justicia social y la reforma sistémica (Samuel, 2014, pág. 612). Los profesores promulgaron programas para el cambio en sus aulas antes de que finalmente “derivara en una acción social más amplia” (Samuel, 2014, pág. 612). En América Latina, los sindicatos de docentes suelen estar implicados en movimientos en torno a la democratización y los derechos humanos, especialmente en el caso de los grupos indígenas. Los sindicatos de docentes del Estado Plurinacional de Bolivia, por ejemplo, promovieron durante decenios la educación bilingüe y multicultural para garantizar que el alumnado aprendiera a leer y escribir tanto en español como en su lengua indígena, lo que contribuyó a que este derecho se consagrara por ley para todos el estudiantado del país a principios de la década de 2000 (Finger y Gindin, 2015).

Aplicaciones tradicionales de las voces docentes

Este documento enfatiza la versión más amplia del concepto de “voces docentes”; debido a su papel crucial para empoderar al cuerpo docente. Sin embargo, la definición y la comprensión del concepto de diálogo social es un punto de partida útil para entender el papel y las repercusiones que pueden tener las voces docentes. En todos los sectores profesionales, el diálogo social se define como “todo tipo de negociación, consulta o simple intercambio de información entre los representantes de los gobiernos, los empleadores y los trabajadores sobre cuestiones de interés común relacionadas con la política económica y social”¹. Puede ser institucionalizado o informal y producirse a nivel operativo, nacional o regional, con el objetivo principal de promover la creación de consenso y la participación democrática entre las principales partes interesadas. Un diálogo social eficaz puede contribuir a resolver importantes problemas económicos y sociales, a fomentar la buena gobernanza y a mejorar la estabilidad social e industrial (OIT, 2019).



En los Estados Unidos, el 33,7 % de las y los trabajadores del sector de la educación, la formación o las bibliotecas estaban afiliados a sindicatos, frente al 8,6 % en la industria manufacturera y el 10 % en todos los sectores.

En la profesión docente, su objetivo es resolver las cuestiones laborales y promover un trabajo digno para las y los docentes.

En el contexto de la educación, el diálogo social proporciona una plataforma para que el profesorado, las autoridades educativas, los responsables de la formulación de políticas, las comunidades y otras partes interesadas intercambien ideas y colaboren para afrontar los retos y encontrar soluciones. Promueve un enfoque participativo de la toma de decisiones y garantiza que las voces, experiencias y perspectivas docentes se tengan en cuenta y se incluyan en la elaboración y la aplicación de las políticas educativas. Históricamente, los sindicatos de docentes han desempeñado un papel destacado en la defensa de los derechos, los intereses y el bienestar docente a través de este proceso, lo que ha conformado la dirección y el desarrollo de los sistemas educativos en todo el mundo (UNESCO y TTF, 2023).

Los sindicatos docentes tratan de garantizar que sus miembros disfruten de seguridad en el empleo así como de unas condiciones de trabajo apropiadas, y reciban una remuneración y una jubilación adecuadas (Wiborg, en prensa). Los sindicatos pueden influir en las políticas gubernamentales a través del diálogo social (OIT, 2015, pág. 2), así como mediante la consulta con los organismos gubernamentales mientras se elaboran las políticas docentes (Wiborg, en prensa). Aunque no existen mediciones globales normalizadas que indiquen el grado de participación sindical docente, los datos nacionales y regionales muestran que la participación en los sindicatos de educación supera a la de otros sectores. Por ejemplo, en 2023, en los Estados Unidos, el 33,7 % de las personas que trabajaban en el sector de la educación, la formación y las bibliotecas estaban

¹ El diálogo social puede existir como un proceso tripartito, con el gobierno como parte oficial del diálogo, o puede consistir en relaciones bipartitas únicamente entre las y los trabajadores y la dirección (o los sindicatos y las organizaciones de empleadores) (OIT, 2019).

afiliadas a sindicatos, frente al 8,6 % de las personas que trabajaban en la industria manufacturera y el 10 % en general (Oficina de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos, 2024).

Según los datos disponibles, la densidad sindical del cuerpo docente² también es relativamente alta en comparación con otros sectores en muchos países asiáticos (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Porcentajes de densidad sindical del cuerpo docente en algunos países asiáticos

	Fiji	India	Indonesia	Malasia	Nepal	Filipinas
Densidad sindical del cuerpo docente	81	33	80	43	53	26
Densidad sindical	13.2	19.8	8.7	30.2	13	8.5

Notas: La densidad sindical del cuerpo docente se calculó con datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) sobre el número estimado de docentes en cada país y las estimaciones sindicales del número de afiliados en 2020 (Ford y Ward, 2021). Las cifras de densidad sindical utilizan los últimos datos disponibles para cada país – Fiji (2016), India (2017), Nepal (2018), Indonesia (2019), Malasia (2018) y Filipinas (2020) – y reflejan el número de empleados afiliados a sindicatos como porcentaje del número total de empleados. Estos porcentajes excluyen a las personas que no tienen un empleo remunerado y proceden de una recopilación de datos de la OIT (Departamento de Estadística de la OIT, 2024).

Fuentes: Departamento de Estadística de la OIT, 2024; Ford y Ward, 2021, pág. 19.

La dimensión laboral de las voces docentes

Aunque no son exclusivas de la docencia, las preocupaciones en torno a los salarios y las condiciones de trabajo son algunos de los factores clave que pueden reducir el atractivo de la carrera docente (UNESCO y TTF, 2024; Mulkeen *et al.*, 2017). Sin embargo, las voces docentes en forma de diálogo social pueden resultar vitales para aumentar el prestigio de la profesión. La investigación ha demostrado que cuando las autoridades públicas entablan un diálogo social continuo, la confianza generada puede traducirse en resultados positivos para los estudiantes y las comunidades, ya que crea un entorno en el que la atención se desplaza del profesorado al apoyo a los estudiantes y a su aprendizaje y bienestar (OCDE, 2020b). La evidencia también sugiere que la calidad del diálogo social desempeña un papel clave, dada la relación identificada entre la percepción de una “relación de colaboración y apoyo” por parte de los sindicatos y los cambios en los salarios y las condiciones de trabajo durante un período de tres años (Thompson, 2021). El proceso de diálogo social puede progresar a través de diferentes niveles e intensidades de diálogo a medida que se desarrollan nuevas políticas, desde el intercambio de información hasta la consulta y la negociación.

De este modo, los ministerios de educación y los sindicatos docentes pueden entablar un intercambio permanente de información, consultas y negociaciones para alcanzar mejores acuerdos a la hora de elaborar nuevas políticas relativas a las condiciones de trabajo y la remuneración del profesorado. Por ejemplo, Chile aprobó una nueva política nacional docente en 2016 que pretendía elevar la calidad y el atractivo de la profesión mediante la renovación de la estructura de la carrera y escalas salariales vinculadas a una reforma de los estándares de formación inicial y continua e inducción (Mizala y Schneider, 2019). Se consultó a los funcionarios del ministerio y a los representantes sindicales a lo largo de todo el proceso de elaboración de la política docente y estos negociaron el contenido final de la reforma, en la que el sindicato hizo hincapié en el aumento del tiempo de preparación/no lectivo para los profesores, las aportaciones sindicales al diseño de las evaluaciones del profesorado y la subida de los salarios y las primas de jubilación. Los funcionarios del ministerio y del sindicato firmaron conjuntamente una versión finalizada antes de enviarla al poder legislativo para su aprobación (Mizala y Schneider, 2019).

Por el contrario, el diálogo social también puede conllevar una importante presión por parte de los profesores y sus representantes en el proceso de negociación. En Marruecos, donde el diálogo social suele estar relacionado con los salarios, las condiciones laborales y las reformas educativas, las protestas de 2019 precedieron a las negociaciones y a la negociación colectiva. Aunque a veces contencioso, el proceso de diálogo social prevaleció y dio lugar a la decisión colectiva de integrar mejor a los profesores contractuales en la función pública, con lo que se reducen las tensiones y el riesgo de huelgas. Más recientemente, a principios de 2024, una nueva serie de negociaciones en Marruecos dio lugar a reformas en torno a un acuerdo común y a las aportaciones



Se consultó a los funcionarios del ministerio y del sindicato de docentes de Chile a lo largo de todo el proceso de elaboración de una nueva política nacional docente, y se firmó conjuntamente una versión final.

2 Número de asalariados afiliados a un sindicato como porcentaje del número total de asalariados (Departamento de Estadística de la OIT, 2024).

de los funcionarios sindicales y gubernamentales sobre un estatuto docente unificado, independientemente del tipo de contrato (Internacional de la Educación, 2024a). Mientras tanto, en Mongolia, una serie de campañas y manifestaciones públicas en 2023 encabezadas por la Federación de Sindicatos

de Educación y Ciencia de Mongolia (FMESU) dieron lugar a importantes reformas en múltiples sectores de la educación, con aumentos salariales de alrededor del 50 % para las y los docentes en 2026 (Internacional de la Educación, 2024b).

La dimensión profesional de las voces docentes

Mientras que las cuestiones laborales pueden aplicarse a cualquier sector, las voces docentes también desempeñan un papel crucial en las “cuestiones profesionales” exclusivas de la profesión docente, que abarcan la pedagogía, los planes de estudio, la evaluación del desarrollo profesional y las oportunidades de investigación (Stevenson *et al.*, 2018). La inclusión de las y los docentes en la toma de decisiones contribuye a aumentar su estima profesional, al tiempo que

les permite desarrollar un mayor sentimiento de apropiación, orgullo y motivación por su papel en la configuración de los sistemas en los que trabajan (UNESCO y TTF, 2024). Además, cuando los profesores se sientan a la mesa de toma de decisiones y elaboración de políticas, se puede promover la creación de consenso y la participación democrática, valores que pueden fomentarse posteriormente en las aulas y en la sociedad en general (UNESCO, 2004).



En Escocia, los sindicatos de docentes colaboran activamente con los organismos de planificación en la elaboración de los planes de estudios y el diseño de las políticas de formación del profesorado, en un proceso de “construcción conjunta”.

Algunos sistemas educativos aprovechan los amplios conocimientos y extensa experiencia docentes sobre los resultados del aprendizaje del alumnado y la realidad de las aulas, mediante la incorporación de sus voces en la toma de decisiones pedagógicas y curriculares. En el estado de Tamil Nadu, en la India, el profesorado participó tanto en la fase de diseño como en la de aplicación de una nueva reforma que cambió las técnicas pedagógicas (véase el recuadro 1). Del mismo modo, en Escocia, los sindicatos de docentes colaboran activamente con los organismos de planificación en la elaboración de los planes de estudios y el diseño de las políticas de formación del profesorado, en un proceso de “construcción conjunta”. Sobre la base de entrevistas con dirigentes sindicales y docentes sindicalmente activos, este proceso integrado ha contribuido a validar la autonomía y el juicio profesional docentes (Bascia y Stevenson, 2017).

Recuadro 1. Las voces docentes en las reformas pedagógicas de Tamil Nadu (India)

A partir de 2003, el estado de Tamil Nadu, en la India, desarrolló la reforma del aprendizaje basado en actividades, cuyo objetivo era reorganizar las estructuras de las aulas y cambiar las técnicas pedagógicas docentes para permitir al alumnado asumir un mayor control de su propio aprendizaje. Esto supuso un cambio importante en la práctica y podría haber provocado un fuerte rechazo por parte del cuerpo docente si se les hubieran impuesto las nuevas técnicas. Sin embargo, el programa contó con la participación docente a lo largo de las fases experimentales y de diseño, lo que les permitió comprender plenamente el valor del nuevo enfoque y desarrollar un sentido de pertinencia. La implicación del profesorado, junto con la actualización de los métodos de formación y los nuevos planes de estudio, resultaron vitales a medida que el enfoque se extendía por las escuelas de todo el estado. Como señal inequívoca de éxito, el profesorado ha prestado un apoyo sostenido a las reformas, lo que permitió que el programa de aprendizaje basado en actividades se mantuviera a pesar de varios cambios en el gobierno estatal. El éxito de la iniciativa ha hecho que se extienda a otros estados de la India e incluso a otros países, como Bangladesh, Ghana y Etiopía (Aslam *et al.*, 2021).

Los sistemas también pueden amplificar las voces docentes mediante su promoción como agentes de cambio y líderes comunitarios, lo que contribuye a dignificar la profesión. Por ejemplo, las iniciativas gubernamentales en el Ecuador han establecido esfuerzos de diálogo social a gran escala que implican a una amplia gama de agentes educativos, incluido el cuerpo docente, en el desarrollo y la aplicación de un nuevo plan nacional de educación para 2025-2040 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). Inicialmente, los grupos de aprendizaje se formaron para ofrecer al profesorado una plataforma en la que expresar sus preocupaciones y los retos a los que se enfrentan cada día, al tiempo que aportan posibles ideas sobre cómo corregirlos. Para valorar aún más la carrera docente, el gobierno nombró entonces a profesores líderes comunitarios para que promovieran la nueva política (TTF, en prensa).

Una consecuencia importante de la incorporación de las voces docentes en el proceso de elaboración de políticas es su mayor aceptación. En Ghana, el Ministerio de Educación se esforzó por implicar a los sindicatos de docentes en el proceso de elaboración de políticas. Aunque al principio los representantes se mostraron reticentes debido a las percepciones pasadas con respecto a políticas que simplemente les habían sido impuestas, surgió un entorno propicio cuando se pidió a los sindicatos que tomaran nota de sus “aportaciones y quejas” (UNESCO y TTF, 2023, pág. 27). Ghana también consultó directamente a cerca de 250 docentes para elaborar un informe que reflejara sus opiniones y comentarios, lo que también contribuyó al desarrollo de un nuevo marco de políticas (UNESCO y TTF, 2023). Este proceso de participación y creación de consenso demostró al cuerpo docente que las nuevas iniciativas suponían un alejamiento de

las decisiones que se les habían impuesto en el pasado, lo que permitió una aplicación más fluida que las reformas anteriores (UNESCO y TTF, 2023).



Ghana consultó directamente a cerca de 250 docentes para elaborar un informe que reflejara sus opiniones y comentarios, lo que contribuyó al desarrollo de un nuevo marco de políticas.

Los sistemas educativos que amplifican las voces docentes durante períodos continuos pueden aumentar la estima general de la profesión. Finlandia tiene un largo historial de fomento de la autonomía y la profesionalidad de sus docentes, pues se les proporcionan altos niveles de autonomía en la toma de decisiones sobre sus aulas, escuelas y aprendizaje profesional (Chung, 2023). La formación inicial del profesorado en Finlandia también incorpora y promueve el uso de la investigación y el pensamiento crítico para fomentar el uso de datos y conocimientos a la hora de tomar decisiones pedagógicas (Cao *et al.*, 2023). Esto ha contribuido a configurar la percepción de la docencia como una profesión deseable, ya que la Universidad de Helsinki tiene unos estándares más rigurosos y, en consecuencia, una tasa de aceptación más baja en su programa de formación de docentes (6,8 %) que en los programas de derecho (8,3 %) o medicina (7,3 %) en 2016 (Muhonen, 2017).

Otros medios para expresar y potenciar las voces docentes

Las voces docentes también pueden amplificarse a través de medios no tradicionales, como las plataformas de Internet, las campañas en las redes sociales o la participación de entidades externas y miembros de la comunidad local. Con la rápida difusión de la accesibilidad a Internet y la tecnología digital, la expresión y la difusión de ideas son actualmente más sencillas que nunca, tanto para particulares como para grupos. Las campañas en las redes sociales también han proporcionado a las y los docentes nuevas vías para expresar sus opiniones e influir en sus sistemas y comunidades, como Les Stylos Rouges en Francia (véase el recuadro 2). Mientras tanto, en Portugal, debido a la falta de diálogo social percibida durante la pandemia de COVID-19, el sindicato de docentes planificó reuniones en línea con el profesorado para recabar sus opiniones y transmitir las al Ministerio de Educación (Internacional de la Educación, 2020).

Debido a la importancia de la educación para tantas partes interesadas diferentes, los actores más allá de los sindicatos de docentes tradicionales –como las organizaciones de la sociedad civil (OSC), las organizaciones no gubernamentales (ONG) y el sector privado– pueden desempeñar en ocasiones un papel en combinación con el diálogo social para amplificar las voces docentes. En Malawi, un comité directivo para la elaboración de políticas docentes recibió aportaciones de diversas fuentes, entre ellas múltiples organismos gubernamentales (en materia de educación, género y trabajo); asociados para el desarrollo, entre ellos la UNESCO, UNICEF y la Iniciativa Noruega relativa a los Docentes (NTI); y grupos locales de educación que incluían sindicatos de docentes, OSC y representantes de instituciones de formación de docentes (UNESCO y TTF, 2023).

Recuadro 2. Movimiento de docentes Les Stylos Rouges en Francia

Un ejemplo destacado de profesores que expresan sus opiniones al margen de los canales tradicionales es el movimiento Les Stylos Rouges (los bolígrafos rojos) en Francia. El grupo, que no está vinculado a ningún sindicato ni a ningún partido político específico, surgió a finales de 2018 como medio para que el profesorado proclamara públicamente las dificultades a las que se enfrentan las y los docentes franceses (Damgé, 2019). A diferencia de otros métodos, Les Stylos Rouges han establecido una sólida presencia en línea, con más de 40.000 miembros en su [grupo de Facebook](#) a las pocas semanas de su creación y más de 75.000 miembros en 2024 (France24, 2019). Han establecido una lista de reivindicaciones, que van desde garantizar que el salario docente aumente para mantener el poder adquisitivo hasta crear un servicio específico de salud laboral o detener la supresión de puestos de trabajo (Damgé, 2019). Durante la pandemia de COVID-19, el grupo llegó a presentar una denuncia ante el Tribunal de Justicia de la República contra el Ministro de Educación “por poner deliberadamente en peligro la vida de los demás” al no cerrar las escuelas con mayor rapidez (Bélier, 2021).

Los sindicatos de docentes también pueden dirigirse directamente a sus comunidades y organizaciones locales para amplificar aún más sus voces. Un sindicato polaco puso en marcha un sitio web en el que se publicaban opiniones de expertos sobre cómo las políticas gubernamentales podrían socavar el sistema educativo. El movimiento culminó con la movilización de unas 50.000 personas –entre padres, madres, estudiantes, profesorado y OSC– para cuestionar las reformas gubernamentales (Bascia y Stevenson, 2017). En Minnesota (Estados Unidos), los sindicatos locales de docentes elaboraron una encuesta en línea y celebraron reuniones públicas para determinar las condiciones que los miembros de la comunidad pensaban que debía incluirse en los contratos docentes. Los representantes sindicales entraron entonces en las negociaciones del contrato con una lista de peticiones expresadas por su comunidad para incluir clases más pequeñas, pedagogía culturalmente pertinente y desarrollo profesional de alta calidad para el cuerpo docente (Bascia y Stevenson, 2017).

Además de las cuestiones laborales, las plataformas basadas en Internet también fueron un medio importante para hacer oír las voces de docentes y ayudarlos a superar los retos a

los que se enfrentan en la enseñanza en línea. Por ejemplo, durante los cierres de las escuelas por la COVID-19 en la República de Corea, la “Comunidad de 10.000 docentes representativos” conectó a docentes de forma interactiva para que compartieran sus ideas, información y buenas prácticas sobre la educación en línea y se ofrecieran mutuamente consejos para hacer frente a las dificultades encontradas en tiempo real (República de Corea, Ministerio de Educación, 2020). En 36 países europeos, el cuerpo docente amplía su voz a través de las comunidades de profesores de eTwinning y Scientix para colaborar y trabajar juntos en el desarrollo de proyectos y aprender unos de otros mediante la formación en línea y las comunidades de práctica. Gracias a su éxito, el portal multilingüe, disponible en 31 idiomas, ha conseguido la participación de más de 800.000 docentes, 200.000 centros escolares y 100.000 proyectos (European Schoolnet, 2024). Mientras tanto, en Rwanda, el uso de teléfonos móviles y grupos de WhatsApp fue fundamental para dar voz al profesorado en el aprendizaje y la aplicación de las nuevas competencias de las TIC en la educación. Las y los docentes podían expresar sus necesidades, desafíos e intercambiar buenas prácticas a través de canales con los facilitadores y entre sí para promover el diálogo (Rwanda, 2017).

Las voces docentes en la comunidad educativa internacional

Las y los docentes del sector público tienen una condición jurídica general como empleados del sector público (o funcionarios en algunos países) y una condición jurídica especial derivada de su papel protagonista en el ejercicio del derecho fundamental a la educación, tal como se define en la Recomendación de la OIT y la UNESCO, que también es aplicable a contextos privados y se basa en instrumentos jurídicos internacionales que reconocen el derecho a la educación (Naciones Unidas, 2023).

Además, existen mecanismos internacionales diseñados para amplificar las voces y preocupaciones de los docentes. Un ejemplo es la presentación de alegaciones de

incumplimiento de la Recomendación de la OIT y la UNESCO de 1966 ante el Comité Mixto OIT/UNESCO de Expertos sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente (CEART) (OIT, 2024). Aunque las Recomendaciones no son jurídicamente vinculantes y el papel del CEART no es judicial, una de sus principales funciones es examinar las cuestiones relacionadas con la aplicación de las Recomendaciones y animar a los gobiernos, los empleadores y las organizaciones de docentes a adoptar medidas para mejorar la situación de la profesión docente.

El Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030 también pretende dar voz al cuerpo docente para que defienda su papel fundamental en la educación de calidad. Al actuar como una alianza independiente, se dedica a sensibilizar, ampliar conocimientos y apoyar a los países en la consecución de la meta 4.c del ODS 4 y de los objetivos más amplios de Educación 2030. Más de 110 Estados miembros de la UNESCO y 60 miembros institucionales de organizaciones internacionales, la sociedad civil, organizaciones bilaterales

y fundaciones privadas se unen para promover y apoyar al profesorado.

Además, el Comité de Dirección de Alto Nivel para el ODS4-Educación 2030, cuyo objetivo es acelerar el progreso de los países hacia la consecución del ODS4, realiza un seguimiento de los avances mundiales en relación con el profesorado derivados de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, que incluyó una vía de acción sobre docentes.

Desafíos que socavan las voces docentes

Aunque la integración de las aportaciones docentes en las estructuras normales de comunicación y retroalimentación puede contribuir a mejorar la toma de decisiones y a elevar la valoración de la profesión docente, numerosos retos pueden socavar las voces docentes. Pueden ser desde problemas estructurales sistémicos hasta la simple pérdida de confianza

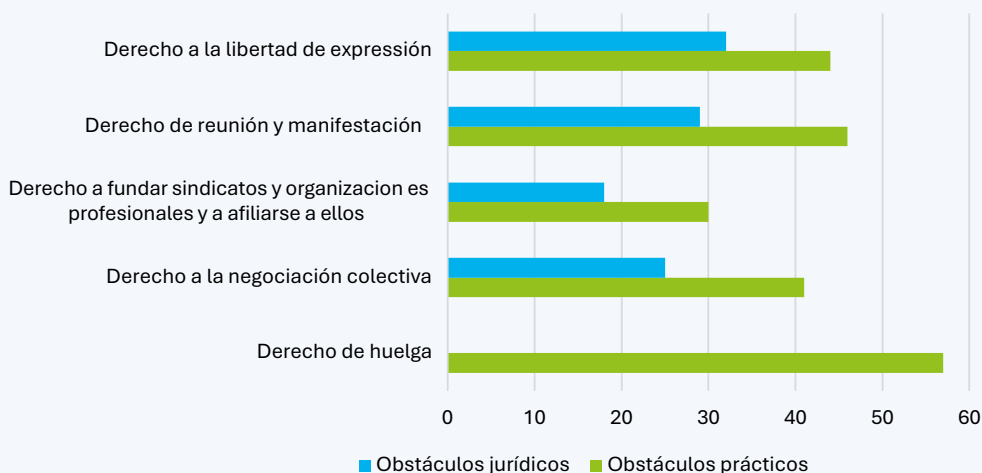
de las y los docentes en que se les escucha. Para aprovechar plenamente el impacto positivo de las voces docentes y mejorar el atractivo de la profesión, es importante que los sistemas comprendan en primer lugar los retos que impiden que las aportaciones docentes tengan el efecto deseado.

Rupturas, desacuerdos o falta de negociación y diálogo

En algunos países, uno de los principales problemas para incorporar las voces docentes en las cuestiones laborales puede derivarse de una falta general de derechos laborales. Una encuesta mundial de 2024 sobre los sindicatos nacionales en 150 países reveló que, basándose en indicadores de los convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se consideró que el 74 % de los países impedía el registro de sindicatos, el 79 % violaba el derecho a la negociación colectiva y el 43 % restringía el derecho a la libertad de expresión y reunión de los trabajadores (CSI, 2024). En otros casos, los países pueden reconocer la libertad de asociación en el sector privado pero regular los derechos sindicales en los cargos públicos. Ejemplos de ello son Indonesia, que no permite a los funcionarios sindicarse, y Tailandia, donde el gobierno se ha negado a reconocer al Sindicato Nacional de Profesores Tailandeses, ya que los funcionarios no tienen derecho a sindicación ni negociación (Bitonio, 2022; Ford y Ward, 2021).

Mientras tanto, los líderes sindicales del profesorado denuncian importantes restricciones en los marcos jurídicos de muchos países que impiden que el cuerpo docente disfrute plenamente de sus derechos. De hecho, de 204 representantes sindicales de docentes de 121 países, el 32 % señaló obstáculos jurídicos al derecho a la libertad de expresión, el 29 % detectó obstáculos legales al derecho de reunión y manifestación, el 18 % informó de impedimentos al derecho a establecer y afiliarse a sindicatos y organizaciones profesionales, y el 25 % señaló impugnaciones legales del derecho a la negociación colectiva (Arnold y Rahimi, en prensa). Más allá de los obstáculos de carácter jurídico, los resultados también mostraron que casi la mitad de los representantes sindicales del profesorado se encontraron con obstáculos prácticos que impedían su acceso a estos mismos derechos, y el 57 % indicaron obstáculos prácticos que dificultaban el derecho de huelga. Cabe destacar que los representantes sindicales de África, Asia y el Pacífico y América Latina señalaron muchas más barreras y obstáculos que los del Caribe, Europa y América del Norte (Arnold y Rahimi, en prensa).

Figura 1. Porcentaje de sindicatos que informan de desafíos a los derechos en los que se basan las voces docentes, 2023



Fuente: Arnold y Rahimi, en prensa.



Entre los 204 representantes sindicales de docentes de 121 países, el 32 % señaló obstáculos jurídicos al derecho a la libertad de expresión, mientras que el 18 % informó de impedimentos al derecho a fundar sindicatos y organizaciones profesionales y afiliarse a ellos.

Además de las condiciones propicias necesarias para respaldar el diálogo social, deben existir mecanismos formales, incluidas las consultas sobre convenios, para garantizar que se escuche la voz docente. Sin embargo, según los representantes sindicales, la solidez de los mecanismos formales varía dependiendo de las cuestiones normativas. Se les considera relativamente sólidos en materia de remuneración del profesorado, protección del empleo y tiempo de trabajo. Sin embargo, el 15%, el 21 % y el 26 % de los representantes sindicales, respectivamente, señalaron que no existían mecanismos de diálogo social para estas cuestiones. En relación con las cuestiones relativas al aprendizaje profesional, la salud y el bienestar docentes, la gestión y la equidad, aproximadamente un tercio de los participantes señalaron la existencia de consultas formales, mientras que otro tercio indicó que no existía ningún mecanismo de este tipo (Arnold y Rahimi, en prensa).

Los sindicatos también pueden actuar a veces para impedir que las reformas normativas entren en vigor si existen desacuerdos sobre si estas reformas beneficiarán a la educación o debilitarán la protección de la profesión docente (Wiborg, en prensa). Por ejemplo, debido a la gran escasez de docentes en Austria, el gobierno intentó implantar un programa que permitía a cualquier persona con un título de nivel terciario y tres años de experiencia laboral convertirse en profesor si superaba una evaluación. El sindicato austriaco de profesores se opuso a esta medida, pues temía que se desprofesionalizara la enseñanza y se introdujeran en las aulas

candidatos no cualificados. Mientras que la contratación de más profesores ayudaría a aliviar la preocupación docente por la pesada carga de trabajo, el sindicato contraatacó con una estrategia para contratar más personal de apoyo y aumentar los salarios docentes para hacer la profesión más atractiva a las y los candidatos cualificados. No obstante, para el curso 2023/2024 se contrató a unos 1.000 nuevos docentes a través del programa, con el fin de aumentar las cifras globales (Wiborg, en prensa).

Cuando las negociaciones y la negociación colectiva se rompen por completo, se puede llegar a la forma más extrema de expresar la opinión docente, mediante huelgas dirigidas por los sindicatos. En Jordania, por ejemplo, el cuerpo docente celebró protestas a gran escala y una huelga nacional para exigir aumentos salariales en 2019. Afortunadamente, estas acciones condujeron finalmente a negociaciones que resultaron en la subida de los salarios docentes (Al Jazeera, 2019). En Quebec (Canadá), mientras tanto, diferentes sindicatos de docentes se declararon en huelga durante unas dos semanas o más, lo que dio lugar a nuevas negociaciones que derivaron en aumentos salariales que oscilaron entre el 20 % y el 24 % en cinco años (Lofaro, 2024). Por último, las huelgas en el Reino Unido, donde se informa de que los ingresos medios reales de las y los profesores han disminuido un 6 % con respecto a hace 14 años, condujeron a la reanudación de las negociaciones, incluida una oferta de aumento salarial del 5,5 % (Jeffreys y Standley, 2024). Aunque cada una de estas huelgas contribuyó a aumentar la

retribución del profesorado, también aumentaron las tensiones entre el gobierno y los representantes docentes, redujeron la confianza y dificultaron potencialmente futuras negociaciones. Y lo que es más importante, las huelgas de profesores también

suponen menos horas de clase para el alumnado y tienen consecuencias negativas para el aprendizaje (Conover y Wallet, 2022).

Comunicación y mensajes deficientes o falta de confianza

Otros desafíos a la hora de incorporar plenamente las voces de docentes pueden deberse a la falta de mensajes claros o al hecho de no establecer plataformas eficaces para la comunicación entre el cuerpo docente y los responsables de la toma de decisiones (Stevenson *et al.*, 2018). Las y los docentes que trabajan en zonas que carecen de conexión a Internet pueden tener dificultades particulares para hacer oír su voz. En la India, el profesorado y sus representantes de las provincias rurales que carecen de conexión han tenido dificultades para comunicarse con los dirigentes nacionales y acceder a la información pertinente (Ford y Ward, 2021).

Durante la pandemia de COVID-19, los resultados de las encuestas realizadas por la TTF en Afganistán, Argelia, Brasil, Francia, Guinea y Sierra Leona muestran que la falta de mensajes claros sobre las funciones y la importancia de los sindicatos de docentes también puede contribuir a que el profesorado perciba que tiene poca capacidad de aportación o influencia en los procesos de toma de decisiones. Incluso cuando las y los docentes están afiliados a sindicatos, pueden ser poco conscientes de la influencia que estos tienen en las condiciones de trabajo (Reddy, en prensa). En Fiji, muchos profesores se afilian a los sindicatos para acceder a seguros y préstamos o participar en actividades sociales, mientras que solo un pequeño porcentaje de los afiliados comprendía que la función principal de los sindicatos era defender sus derechos (Ford y Ward, 2021, pág. 31). En Sierra Leona, algunos profesores ni siquiera sabían que existía un sindicato, aunque se afiliaban automáticamente al ser contratados (Reddy, en prensa).



En Francia, una encuesta realizada entre docentes reveló que el 98 % de quienes fueron encuestados consideraba que podía afiliarse libremente a un sindicato, pero solo el 14 % consideraba que tenía capacidad para influir en las decisiones que afectan a la calidad del aprendizaje del alumnado.

En algunas circunstancias, los líderes sindicales pueden simplemente no ser percibidos como eficaces por las y los docentes a los que representan. En Francia, una encuesta realizada por el TTF entre las y los docentes durante la pandemia de COVID-19 reveló que, si bien el 98 % de los encuestados afirmaba que podía afiliarse libremente a un sindicato, solo el 8 % consideraba que tenía capacidad para influir en las decisiones que afectaban a su propia seguridad y solo el 14 % consideraba que tenía capacidad para influir en las decisiones que afectaban a la calidad del aprendizaje del alumnado (Reddy, en prensa). Del mismo modo, la misma encuesta entre profesores de Brasil reveló que solo el 27 % estaba de acuerdo o muy de acuerdo en que su sindicato era fuerte o influyente, mientras que solo el 25 % consideraba que su sindicato había negociado con éxito en favor de las y los docentes de su comunidad (Reddy, en prensa). En otros países, los sindicatos de docentes se politizan o se ajustan excesivamente a los intereses del gobierno, lo que reduce la confianza que el cuerpo docente deposita en ellos (Reddy, en prensa).

Falta de una representación adecuada de grupos específicos de docentes

Aunque todo docente puede enfrentarse a los retos mencionados cuando intenta que su voz se escuche, algunos grupos específicos han carecido históricamente de representación y de oportunidad de contribuir a los procesos de toma de decisiones. En diversos contextos, las mujeres, las y los docentes con discapacidad, los que trabajan en entornos de crisis o refugiados, o los que trabajan con grupos minoritarios o en zonas rurales pueden tener dificultades para expresar de manera eficaz las preocupaciones o los retos a los que se enfrentan. Otros grupos también pueden carecer de voz, especialmente las y los docentes que trabajan en el sector privado y el profesorado contratado que trabaja al margen del convenio colectivo de la función pública.

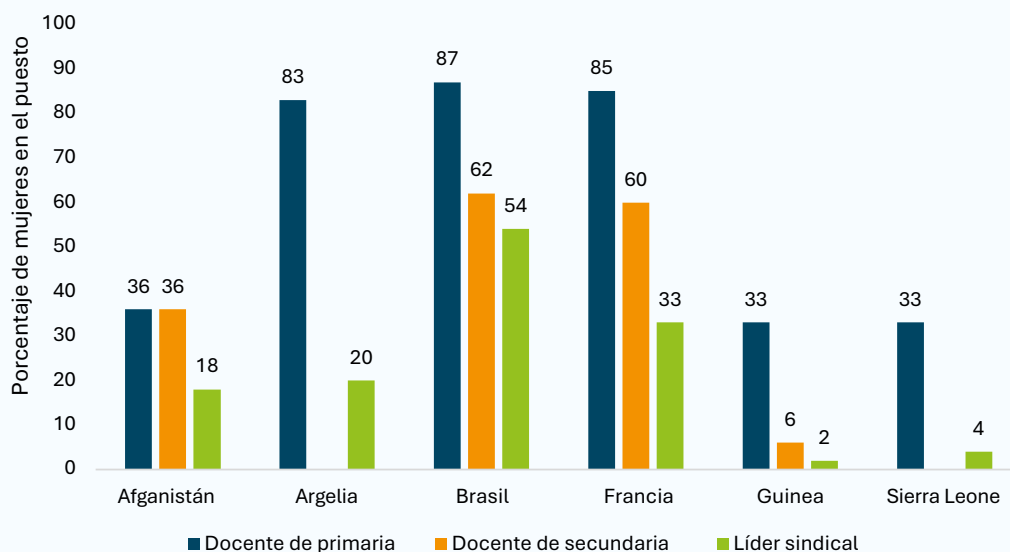


El liderazgo femenino en los sindicatos de docentes puede ser escaso y no ser proporcionalmente representativo del porcentaje de mujeres en el personal docente.

A escala mundial, la docencia es una profesión mayoritariamente femenina: en 2023, las mujeres constituían el 68 % del profesorado de primaria y el 56 % de los de secundaria (IEU, 2024). Aun así, la representación femenina en los sindicatos de profesores –especialmente en puestos directivos– puede ser escasa o, como mínimo, no proporcionalmente representativa del porcentaje de mujeres en el cuerpo docente (véase la figura 2). Esta falta de

representación en los altos cargos sindicales puede dificultar que las profesoras expresen preocupaciones que pueden llevarlas a abandonar la profesión, como condiciones de trabajo inseguras o insalubres, opciones de alojamiento inadecuadas o violencia de género (UNESCO y TTF, 2024; Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2022).

Figura 2. Porcentaje de mujeres entre el profesorado y la dirección sindical, 2023 o últimos datos disponibles



Notas: Los datos de los líderes sindicales proceden de encuestas enviadas a docentes de cada uno de los países. Los datos sobre docentes de primaria y secundaria proceden de la base de datos del IEU que representa el año más reciente disponible: Afganistán (2019 para primaria y 2018 para secundaria), Argelia (2023), Brasil (2022), Francia (2019); los datos sobre primaria proceden de la [Comisión Europea](#), Guinea (2021) y Sierra Leona (2023). No se dispone de datos sobre secundaria en Argelia ni Sierra Leona.
Fuentes: Reddy, en prensa, págs. 28 y 29; IEU, 2024.

Aunque las voces docentes pueden servir como un factor importante para ayudar a los sistemas a abordar cuestiones relacionadas con la desigualdad o la discriminación (Stevenson y Milner, 2023), antes de que puedan abordarse, los sistemas deben ser plenamente conscientes de los retos a los que se enfrentan las y los docentes infrarrepresentados. Algunas organizaciones internacionales han desarrollado instrumentos que permiten conocer mejor las necesidades docentes, especialmente de los que trabajan en las situaciones más vulnerables. La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) desarrolló un instrumento para evaluar las competencias de los docentes en Afganistán y trató de determinar sus necesidades y experiencias (INEE, 2021). Esto permitió a los responsables de la formulación de políticas comprender los retos a los que se enfrenta el cuerpo docente en función de factores contextuales y personales, como la región en la que trabajaban, su edad, sexo, experiencia docente y nivel educativo (INEE, 2021). A partir de las respuestas de casi 300 docentes, surgieron recomendaciones específicas para los responsables de la formulación de políticas y los encargados de aplicar los programas. Save the Children

desarrolló un instrumento similar más generalizado para determinar los factores que afectan al bienestar y la motivación docentes (Save the Children, 2018).

Entre los retos a los que se enfrenta el profesorado que trabaja en situaciones de crisis o emergencia puede figurar el no disponer de líneas de comunicación regulares y establecidas con los representantes sindicales o los responsables de la formulación de políticas. Las y los docentes refugiados pueden enfrentarse a restricciones en su derecho a trabajar o a que no se reconozcan sus cualificaciones en un nuevo lugar, como se vio durante la crisis de los refugiados sirios (UNESCO y TTF, 2024). El profesorado procedente de minorías y migrantes o las y los docentes con discapacidad pueden sufrir discriminación directa o indirecta y sentirse aislados en el trabajo (UNESCO y TTF, 2024; Ware *et al.*, 2022; Ingersoll *et al.*, 2019). Estos diversos factores pueden aumentar los sentimientos de exclusión, infrarrepresentación y estrés docentes, lo que potencialmente puede conducir a un mayor abandono (OCDE, 2020c).

Factores y buenas prácticas propicios para fomentar la inclusión de las voces docentes

Para superar los retos señalados, existen muchos factores y buenas prácticas propicios que pueden ayudar a los sistemas a incorporar mejor las voces docentes en sus procedimientos de toma de decisiones y elaboración de políticas. Esto incluye la ratificación y la aplicación de los convenios internacionales

pertinentes, seguidas de la creación de mecanismos de coordinación y la mejora de los medios de comunicación para garantizar que las voces docentes encuentren su lugar adecuado dentro de los procesos formales y reciban reconocimiento en todos los sistemas.

Factores propicios para consolidar las voces docentes

El respeto de la libertad sindical y el reconocimiento del derecho a la negociación colectiva son la base de la voz docente. Estos derechos se recogieron en el Convenio núm. 87 sobre la Libertad Sindical y la Protección del Derecho de Sindicación de 1948 (OIT, 1948) y en el Convenio núm. 98 de la OIT sobre el Derecho de Sindicación y de Negociación Colectiva de 1949 (OIT, 1949). Los principios y derechos enumerados en estos instrumentos se consideran fundamentales. Para los países miembros de la OIT (187 Estados miembros), la adopción de estos convenios internacionales y la adhesión a ellos es fundamental para amplificar las voces docentes y proteger los derechos del profesorado.

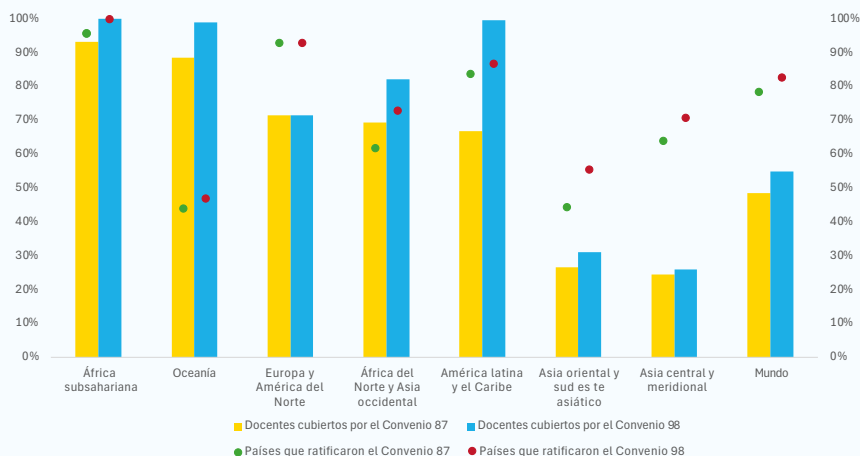
Los convenios de la OIT también son ampliamente ratificados por los países. Por ejemplo, un total de 158 y 168 países, es decir, aproximadamente 7 y 8 de cada 10 Estados miembros de la UNESCO, han ratificado los Convenios núm. 87 y núm. 98 de la OIT, respectivamente. Sin embargo, en relación con el tamaño de la población de cada país, estos convenios solo cubren el 48 % y el 55 % del profesorado de primaria y secundaria del mundo. Esto indica que, en todo el mundo, solo uno de cada dos profesores de primaria y secundaria “tiene voz” dentro de su profesión, según los convenios de la



En todo el mundo, solo 1 de cada 2 docentes está amparado por los convenios laborales internacionales de la OIT que prevén el respeto de la libertad sindical y el reconocimiento efectivo del derecho a la negociación colectiva.

OIT reconocidos internacionalmente sobre los derechos de libertad sindical, sindicación y negociación colectiva. A nivel regional, esto varía, y la proporción más baja de docentes (menos de 1 de cada 3) está cubierta tanto en Asia oriental y sudoriental como en Asia central y meridional, ya que varios países, incluidos los muy poblados, no han ratificado ninguno de los dos convenios de la OIT (OIT, 2024). Solo la región de Oceanía tiene un porcentaje inferior de países que ratifican los convenios, con un 44 % y un 47 % para los convenios 87 y 98 de la OIT, respectivamente (véase la figura 3).

Figura 3: Porcentaje de países que han ratificado los convenios de la OIT que respaldan las voces del profesorado y porcentaje de docentes de primaria y secundaria que trabajan en esos países por región, 2024



Notas: Los porcentajes de docentes se basan en el total de docentes de primaria y secundaria de los países que ratificaron los Convenios 87 y 98: (OIT, 2024) en todos los Estados miembros de la UNESCO: <https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:12000>. Los porcentajes de países se basan en el total de Estados miembros de la UNESCO.

Fuente: Los datos sobre docentes representan las cifras más recientes de la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024.

A diferencia de Asia, África subsahariana tiene la mayor proporción de países que han ratificado ambos convenios, pero la voz docente a través del diálogo social sigue sin ser óptima debido a varios factores, entre ellos los obstáculos jurídicos y prácticos (Arnold y Rahimi, en prensa), la falta de concienciación sindical, la fragmentación de los sindicatos, los bajos índices de participación y la falta de capacidad de los sindicatos, sus representantes y sus dirigentes (Reddy, en prensa). Europa y América del Norte tienen la segunda mayor proporción de países que ratifican los convenios (9 de cada 10). Mientras que la escasez de docentes en Europa ha aumentado en los últimos tiempos (UNESCO y TTF, 2024), el diálogo social para amplificar las voces docentes puede verse reforzado por el Comité Sindical Europeo de la Educación, ya que incorpora el mayor sector público de Europa al Sistema Europeo de Diálogo Social, lo que significa que los interlocutores sociales son colegisladores para el cuerpo docente a nivel europeo (Comité Sindical Europeo de la Educación, 2024).

Los países también deben ratificar otros convenios de derechos humanos, como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, incluido su artículo 22, compromete a las naciones a respetar el “derecho [de las y los docentes] a asociarse libremente con otros, incluso el derecho a fundar sindicatos y afiliarse a ellos (United Nations and OHCHR, 1966a). Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales va más allá al reconocer el derecho de los sindicatos a crear federaciones nacionales y funcionar libremente, así como el derecho de huelga (artículo 8). En él también se detallan varios derechos laborales, entre ellos el derecho de toda persona a disfrutar de condiciones de trabajo favorables que incluyan una remuneración equitativa, un entorno de trabajo seguro y saludable, igualdad de oportunidades de ascenso y una limitación razonable de

las horas de trabajo (artículo 7) (United Nations and OHCHR, 1966b). En total, 173 y 172 países del mundo han firmado y ratificado el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, respectivamente. Sin embargo, aunque el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha señalado que una prohibición general de huelga para todos los funcionarios públicos, incluidos los maestros, va más allá de las restricciones permitidas por el artículo 8, es preocupante que varios países no hayan aplicado todos los artículos pertinentes en apoyo del diálogo social. Además, existe la preocupación de “un espacio cada vez menor en el ámbito mundial para los sindicatos, como las restricciones al derecho de huelga, que limitan el alcance de la negociación colectiva y dan lugar a contratos inseguros y otras condiciones de trabajo precarias” (Naciones Unidas, 2023).

Más allá de los convenios jurídicamente vinculantes, también es necesario que exista suficiente voluntad política que preste apoyo a la educación y al cuerpo docente, concretamente para que los gobiernos y los ministerios escuchen y apliquen las voces docentes en las medidas políticas. En Chile, los esfuerzos de reforma mencionados anteriormente solo pudieron llevarse a cabo gracias a una importante reforma tributaria que el gobierno aprobó de antemano y que aumentó los ingresos y permitió el pago de mayores salarios docentes (Mizala y Schneider, 2019). En Delhi, un gobierno estatal recién elegido hizo de la reforma educativa una prioridad en 2015, con lo que se duplicó el presupuesto de educación y se trató de mejorar la infraestructura escolar, la participación de la comunidad, la formación del profesorado y las intervenciones directas con los estudiantes (Sisodia, 2019; Sahoo, 2020). Como parte de estas reformas, la función recientemente establecida de profesor mentor ayudó a impulsar las voces docentes, mientras que sus aportaciones contribuyeron a las reformas curriculares y pedagógicas (EDT e IPE-UNESCO, 2023; Sisodia, 2019).



En Delhi, un gobierno estatal recién elegido en 2015 hizo de la reforma educativa una prioridad, con lo que se duplicó el presupuesto de educación, se creó el papel del profesor mentor y se solicitaron aportaciones docentes para las reformas curriculares y pedagógicas.

Por el contrario, Argentina, que ha firmado y ratificado cada uno de los convenios mencionados anteriormente, ha visto cómo las huelgas docentes fluctuaban en función del ciclo político de la presidencia del país. Las huelgas aumentaron entre 2015 y 2019, ya que las organizaciones de docentes se opusieron a las reformas regresivas que frenaron las negociaciones salariales, mientras que en los períodos comprendidos entre 2011-2015 y 2019-2022 apenas hubo conflictos, ya que las negociaciones entre el gobierno y los sindicatos permanecieron abiertas (Gindin *et al.*, 2024, pág. 10).

Prácticas prometedoras para desarrollar y potenciar la voz docente

Resulta alentador que hayan surgido una serie de prácticas prometedoras en diversos contextos a nivel mundial para promover y mejorar la incorporación de las voces docentes en la práctica cotidiana. Si aún no existen canales establecidos de comunicación y negociación, los países pueden desarrollar orientaciones y marcos para incluir las voces docentes en el desarrollo de las políticas. Con el fin de lograr este objetivo, la Iniciativa Noruega relativa a los Docentes (NTI) se puso en marcha en 2017 en Burkina Faso, Ghana, Malawi y Uganda para fortalecer la cooperación nacional e internacional que promueve el desarrollo de mejores políticas docentes (UNESCO, 2022). Esta iniciativa reunió a una serie de partes interesadas internacionales³ para trabajar junto con grupos locales de educación (LEG), sindicatos de profesores, OSC y el sector privado para desarrollar marcos y planes que hicieran hincapié en el diálogo social a la hora de diseñar las políticas docentes (UNESCO, 2022). Una evaluación del proyecto reveló una buena acogida entre las partes interesadas nacionales, ya que el 100 % de las personas entrevistadas afirmaron que las actividades para mejorar la capacidad de las organizaciones de docentes eran “muy pertinentes” para las necesidades de su país, mientras que aproximadamente el 95 % consideraron que el diseño colaborativo de las políticas nacionales de docentes también era muy pertinente (PPMI, 2021).

Uganda y Zambia han llegado a codificar los procedimientos para establecer y gestionar los intercambios mediante la publicación de marcos de diálogo social para docentes ([Ministerio de Educación y Deporte de Uganda, 2018](#); [Zambia, Ministerio de Educación General y Formación del Profesorado y Servicios Especializados, 2021](#)). Estos marcos proporcionan orientaciones completas que destacan la importancia del diálogo social y ofrecen estrategias y actividades tangibles para garantizar su aplicación. Es importante destacar que ambos documentos también desarrollan planes de cálculo de costos y estrategias de evaluación para determinar la eficacia de los resultados de estos diálogos sociales.

Junto con estos marcos, también es importante formar y apoyar a los líderes sindicales para que desarrollen sus competencias profesionales. Esto incluye reforzar sus conocimientos y capacidades en torno a la legislación laboral, las técnicas de negociación y negociación colectiva, los procesos de elaboración de políticas educativas y docentes, y los medios para que puedan contribuir a definirlos. La Internacional de la Educación ha diseñado instrumentos para proporcionar a los líderes sindicales una orientación general a la hora de determinar los puntos fuertes y débiles de sus organizaciones, de modo que puedan desarrollar una

estrategia de acción eficaz (Internacional de la Educación, 2023a). Al mismo tiempo, estas herramientas ofrecen una orientación más técnica sobre cómo formular casos y presentar denuncias (Internacional de la Educación, 2023b). En Escocia, el sindicato de docentes ofrece a sus afiliados formación profesional en universidades locales, equivalente a un máster. De esta manera, se prepara a los líderes sindicales para desembolsar subvenciones y apoyar proyectos de investigación docente, además de capacitarlos para abogar por actividades de aprendizaje profesional para docentes a nivel escolar y local (Basica y Stevenson, 2017).



Un sindicato de Indonesia ha desarrollado una aplicación que ofrece a las y los docentes un medio directo para solicitar apoyo y acceder a materiales de desarrollo profesional.

Otros sistemas han desarrollado instrumentos en línea para conectar mejor al profesorado con los líderes sindicales, permitiéndoles expresar sus preocupaciones o denunciar problemas. En Indonesia, un sindicato ha desarrollado su propia aplicación móvil para ofrecer a las y los docentes un medio directo para solicitar ayuda. La aplicación también proporciona materiales de desarrollo profesional, descuentos en determinados servicios y un medio para el cobro de cuotas sindicales, un problema persistente para las y los docentes en algunas regiones (Ford y Ward, 2021). En la India, un sindicato del estado de Haryana ha desarrollado una sólida presencia en los medios sociales que utiliza para movilizar a sus miembros y difundir información de manera rápida (Ford y Ward, 2021).

Otra práctica prometedora para mejorar la comunicación consiste en crear funciones destinadas a salvar las distancias entre el personal docente y la dirección escolar o local. En la ciudad de Nueva York, en los Estados Unidos, se inició en 2013 un nuevo modelo de carrera docente que creó nuevos puestos conocidos colectivamente como líderes docentes. Además de modelar estrategias eficaces en el aula y fomentar la colaboración entre sus pares, los líderes docentes contribuyeron cada vez más a la adopción de decisiones basadas en la escuela sobre los planes de estudio y los objetivos de instrucción (Crehan *et al.*, 2019).

3 Entre ellas se encontraban la Internacional de la Educación (IE), la UNESCO, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP), el Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de Capacidades en África y el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030 (TTF).

Dar voz a los grupos infrarrepresentados

Los sindicatos pueden desempeñar un papel vital a la hora de garantizar que se escuche la voz de una amplia diversidad de docentes y que se tenga en cuenta en la planificación y la elaboración de políticas. Por ejemplo, las y los docentes con menos experiencia pueden no ser consultados en los procesos de toma de decisiones. Para combatir esta situación, los responsables sindicales de Nueva Zelanda han utilizado las redes sociales para atraer y retener a nuevos afiliados entre las y los docentes más jóvenes. Un grupo cerrado de Facebook permite a los nuevos miembros del cuerpo docente conectarse y debatir cuestiones dentro de su grupo, al tiempo que proporcionan valiosas aportaciones a los sindicatos sobre las preocupaciones del profesorado (Bascia y Stevenson, 2017). Otros sindicatos han tratado de abordar las desiguales representaciones de género señaladas anteriormente (véase la sección anterior). En la India, un sindicato ha introducido cuotas para mujeres en puestos directivos para ayudar a diversificar su representación (Ford y Ward, 2021).



Un sindicato de docentes de la India ha introducido cuotas para mujeres en puestos directivos para ayudar a diversificar su representación.

Todos los miembros del cuerpo docente merecen estar representados y tener voz para garantizar un entorno de trabajo seguro y profesional. Esto significa que los responsables de la formulación de políticas deben elaborar planes específicos para recabar la opinión de todo profesorado, de todas las situaciones. Por ejemplo, la NTI, mencionada anteriormente, elaboró una nota orientativa específica sobre el desarrollo de políticas docentes adaptadas a las situaciones de crisis. Estas directrices subrayan la importancia de consultar a las y los docentes a la hora de desarrollar estrategias de respuesta, así como políticas y procedimientos adecuados. La orientación también destaca la importancia de incluir las voces docentes en las campañas de comunicación y movilización social para llegar a los estudiantes más vulnerables en riesgo de abandonar la escuela y ayudar a fomentar su matriculación o rematriculación (UNESCO, 2020).

El profesorado del sector privado también puede crear sindicatos para amplificar su voz. Por ejemplo, debido al impago de los salarios docentes en el sector privado durante la pandemia de COVID-19 en Togo, se creó un nuevo sindicato del sector privado para defender los derechos y los intereses socioeconómicos del profesorado mediante una mejor representación de sus miembros ante las autoridades públicas y las organizaciones internacionales para facilitar la negociación colectiva (Varley, 2020).

Recomendaciones para establecer un nuevo contrato social

Este documento ha subrayado la importancia de las voces de docentes a la hora de aumentar el atractivo y la estima de la profesión mediante la mejora de los salarios y las condiciones de trabajo, así como el reconocimiento de las y los docentes como profesionales con importantes contribuciones que pueden ayudar a garantizar la prestación de una educación de calidad. A su vez, la mejora del atractivo de la enseñanza y el refuerzo de su carácter colaborativo e innovador puede contribuir a reducir la escasez mundial de docentes y a que los sistemas avancen hacia un nuevo contrato social para la educación.

Entonces, ¿hacia dónde se dirigen los sistemas educativos? En general, es necesario que se reconozca la importancia de las voces docentes o que se produzca un cambio cultural que las valore. Para abordar las cuestiones laborales, como la provisión de salarios adecuados y condiciones de trabajo decentes, los países deben remitirse a instrumentos normativos como los establecidos por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Naciones Unidas y ACNUDH, 1966a), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

(Naciones Unidas y ACNUDH, 1966b), y los Convenios de la OIT núm. 87 (OIT, 1948) y núm. 98 (OIT, 1949) que defienden los derechos de asociación y negociación colectiva. Para las cuestiones profesionales, como las contribuciones del personal docente a la investigación, el aprendizaje profesional o las aportaciones sobre planes de estudio y técnicas pedagógicas, se utilizan instrumentos como la Recomendación de 1996 de la OIT y la UNESCO relativa a la Situación del Personal Docente (OIT y UNESCO, 2017) o las recomendaciones del Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas (OIT, UNESCO y Naciones Unidas, 2024), pueden ayudar a orientar los sistemas educativos sobre la incorporación de las voces docentes en la toma de decisiones. Independientemente de los pasos que se den, los sistemas educativos deben dedicar tiempo y recursos a incluir las voces docentes y el diálogo social para garantizar que la profesión siga creciendo en valoración y fuerza. Solo entonces podrá convertirse en la profesión colaborativa, innovadora y atractiva que es concebida en el nuevo contrato social para la educación (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021).

Recomendaciones para gobiernos, responsables de la formulación de políticas y empleadores

- Establecer una buena relación de trabajo con los sindicatos y representantes del profesorado, basada en el intercambio mutuo de información y consultas.
- Recabar las aportaciones del profesorado a la hora de tomar decisiones sobre planes de estudios, pedagogía, metodologías de evaluación u otras decisiones en las que las y los docentes puedan aportar ideas valiosas.
- Crear funciones y cargos claros que puedan servir de conducto de comunicación entre el personal docente y las funcionarias y funcionarios escolares y locales.
- Realizar aportaciones sobre las necesidades y los desafíos de las voces docentes infrarrepresentadas, para incluir especialmente a quienes trabajan en lugares rurales y remotos, y en situaciones de emergencia o crisis.
- Facilitar la capacidad del personal docente para ejercer libremente sus derechos vigentes, incluidos el derecho de reunión, el derecho a la sindicalización, el derecho a fundar sindicatos y afiliarse a ellos, así como el derecho a participar en negociaciones colectivas.
- Desarrollar políticas docentes holísticas y globales que fomenten la agencia y la autonomía del profesorado basadas en el conocimiento, la competencia y la responsabilidad dentro de los objetivos educativos, y que fomenten un clima de confianza y respeto entre las autoridades escolares, las comunidades, el alumnado y el personal docente.
- Institucionalizar el diálogo social entre los gobiernos, las organizaciones de docentes y las organizaciones de empleadores pertinentes para desarrollar políticas sobre la educación, la enseñanza y la profesión docente en relación con el empleo y las condiciones de trabajo, la práctica profesional, la tecnología y la transformación de la educación, mediante un proceso abierto y transparente de negociación y convenios colectivos.
- Desarrollar normas y apoyar al personal docente en sus necesidades de aprendizaje, incluido el acceso equitativo al desarrollo profesional continuo que se diseñe y determine en diálogo con la profesión docente y las instituciones de formación del profesorado. La formación docente y el desarrollo profesional también deben desarrollar competencias para entablar el diálogo y promover la participación del profesorado.
- Incluir disposiciones, directrices y asignaciones presupuestarias específicas para el diálogo social a la hora de crear nuevas políticas docentes.

Recomendaciones para el personal directivo de los centros escolares

- Involucrar al cuerpo docente con regularidad y recabar sus aportaciones a la hora de diseñar y aplicar los planes de mejora escolar u otras decisiones que afecten al profesorado.
- Promover la autonomía del profesorado en la creación y la selección de materiales didácticos, libros de texto o recursos para el aula, así como en la aplicación de métodos pedagógicos.
- Proporcionar al personal docente oportunidades para desarrollar itinerarios propios de aprendizaje profesional, que incluyan oportunidades de desarrollo profesional, colaboración e investigación.

Recomendaciones para los sindicatos de docentes

- Participar en la investigación y el diálogo con los sistemas educativos y las instituciones de formación del profesorado para garantizar que el personal docente pueda desempeñar un papel de liderazgo e innovación en relación con su práctica profesional.
- Proporcionar formación a las personas líderes sindicales para que estén debidamente preparadas para entablar un diálogo, mediación y negociación colectiva de calidad.
- Desarrollar múltiples plataformas de comunicación, incluidas las redes sociales y las opciones en línea, para recabar las aportaciones del personal docente y explicar las nuevas políticas, reformas y procesos de negociación.
- Establecer una representación para todo el personal docente, independientemente de su sexo, edad, identidad étnica, etc., y trabajar para garantizar que la dirección y representación sindicales reflejen la diversidad de voces docentes.

Recomendaciones para la sociedad civil

- Organizar asociaciones con el personal docente y los sindicatos para comprender mejor los retos y las cuestiones en las que pueden necesitar apoyo o influencia adicional para amplificar las voces docentes.
- Mantener conversaciones con el personal funcionario local de educación y de la administración para amplificar las voces docentes y los esfuerzos de diálogo social en curso.

Recomendaciones para el mundo académico y la comunidad investigadora

- Asociarse con el personal docente docente, como productores de conocimientos, para llevar a cabo trabajos académicos y de investigación.
- Ayudar a defender el papel del personal docente como investigadores e intelectuales públicos, y abogar por su participación en la vida académica de las universidades y las organizaciones de investigación.
- Llevar a cabo investigaciones sobre el impacto de las voces docentes en la educación, los resultados de aprendizaje del alumnado, la motivación del profesorado, el atractivo de la profesión y otros ámbitos de la política y la práctica para fundamentar la toma de decisiones basada en evidencia.
- Desarrollar la capacidad sobre el papel y el impacto de las voces docentes en talleres, cursos y publicaciones para garantizar que las personas interlocutoras sociales, incluido el profesorado, las personas representantes sindicales y los proveedores de educación, cuenten con conocimientos y habilidades actualizados sobre el diálogo y la toma de decisiones participativa.

Referencias

- Al Jazeera. 2019. "Con primas que alcanzan el 75 %, las negociaciones de última hora ponen fin a la huelga de profesores en Jordania". <https://www.aljazeera.net/politics/2019/10/6/مفاوضات-اللحظة-الأخيرة-طلبة-الأردن> (consultado el 26 de agosto de 2024).
- Arnold y Rahimi, en prensa. *The Global Report on the Status of Teachers 2024*. Bruselas: Internacional de la Educación.
- Aslam, M., Rawal, S. y Kingdon, G. 2021. "The Political Economy of Teachers in South Asia". En: Sarangapani, P. M. y Pappu, R. eds. *Handbook of Education Systems in South Asia. Global Education Systems*. Singapur: Springer, págs. 1147 a 1169. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_20 (consultado el 9 de agosto de 2024).
- Bascia, N. y Stevenson, H. 2017. *Organising Teaching: Developing the Power of the Profession*. Education International Research. Bruselas: Internacional de la Educación. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research_institute_mobilising_final.pdf (consultado el 18 de julio de 2024).
- Béliér, A. 2021. Covid-19. "Les Stylos Rouges Portent Plainte Contre Blanquer Pour 'Mise en danger de la Vie d'autrui'". *Ouest-France*, 25 de marzo. <https://www.ouest-france.fr/politique/jean-michel-blanquer/covid-19-les-stylos-rouges-portent-plainte-contre-blanquer-pour-mise-en-danger-de-la-vie-d-autrui-f299a42a-8d98-11eb-9743-bd7a58eda4bc> (consultado el 26 de agosto de 2024).
- Bietenbeck, J., Irmert, N., y Sepahvand, M. H. 2023. "Teacher quality and cross-country differences in learning in francophone Sub-Saharan Africa". *Economics of Education Review*, 96 (102437), https://www.janbietenbeck.com/BIS_PASEC2019_open_access.pdf (consultado el 17 de septiembre de 2024).
- Bitonio, B. E. R. 2022. *Social Dialogue in the Public Services in Selected ASEAN Countries: A Comparative Overview of the Laws, Institutions and Practices in Indonesia, Malaysia, the Philippines, Singapore and Thailand*. Documento de trabajo de la OIT núm. 67. <https://www.ilo.org/publications/social-dialogue-public-services-selected-asean-countries> (consultado el 18 de julio de 2024).
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. y Toom, A. 2023. "A Survey Research on Finnish Teachers Educators' Research-teaching Integration and its Relationship with Their Approaches to Teaching". *European Journal of Teacher Education*, vol. 46, núm. 1, págs. 171 a 198. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900111>.
- Chetty, R., Friedman, J. N. y Rockoff, J. E. 2014. "Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood". *American Economic Review*, vol. 104, núm. 9, págs. 2633 a 2679. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.104.9.2633>.
- Chung, J. 2023. "Research-informed Teacher Education, Teacher Autonomy and Teacher Agency: The Example of Finland". *London Review of Education*, vol. 21, núm. 1. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13>.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (ICFE). 2021. *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560> (versión original consultada el 17 de julio de 2024).
- Comité Sindical Europeo de la Educación. 2024. "Social dialogue: European sectoral social dialogue in education (ESSDE)". Bruselas: Comité Sindical Europeo de la Educación. <https://www.csee-etu.org/en/social-dialogue/european-sectoral-social-dialogue-in-education-essde/3549-introduction> (consultado el 18 de septiembre de 2024).
- Confederación Sindical Internacional (CSI). 2024. *2024 ITUC Global Rights Index: The World's Worst Countries for Workers*. https://www.ituc-csi.org/IMG/pdf/2024_ituc_global_rights_index_en.pdf (consultado el 19 de julio de 2024).
- Conover, A., y Wallet, P. 2022. "Debemos prestar atención a las huelgas de docentes en África Occidental". París: Equipo Especial Internacional sobre Docentes. <https://teachertaskforce.org/blog/we-must-pay-attention-west-africas-teacher-strikes#:~:text=Recurrent%20teacher%20strikes%20taking%20place,challenges%20and%20affect%20quality%20education> (versión inglesa consultada el 26 de agosto de 2024).
- Crehan, L., Tournier, B. y Chimier, C. 2019. *Teacher Career Pathways in New York City*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367666/PDF/367666eng.pdf.multi> (consultado el 19 de julio de 2024).

- Croft, M., Guffy, G. y Vitale, D. 2018. "Encouraging More High School Students to Consider Teaching". ACT Research & Policy. Disponible en: <https://www.act.org/content/act/en/research/pdfs/P1000-encouraging-teaching-2018-06.html> (consultado el 9 de febrero de 2024).
- Damgé, M. 2019. "Mouvement des 'Stylos Rouges': Pourquoi les Profs se Mobilisent sur le Point d'indice". *Le Monde*, 10 de enero. https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2019/01/10/mouvement-des-stylos-rouges-pourquoi-les-profs-se-mobilisent-sur-le-point-d-indice_5407369_4355770.html (consultado el 26 de agosto de 2024).
- Departamento de Estadística de la OIT. 2024. "Estadísticas sobre el diálogo social". Ginebra: OIT. <https://ilostat.ilo.org/es/topics/industrial-relations/> (consultado el 26 de agosto de 2024).
- Education Development Trust (EDT) e IIPE UNESCO. 2023. *Leading Teaching and Learning Together: The Role of the Middle Tier*. París: Education Development Trust y UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384504/PDF/384504eng.pdf.multi> (consultado el 29 de julio de 2024).
- Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2022. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2022: informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498> (versión inglesa consultada el 12 de agosto de 2024).
- Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030 (TTF), en prensa. *Informe final del Foro de Diálogo Político*.
- Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030 (TTF). 2020a. *Global Teaching Insights during COVID-19- A Joint OECD-UNESCO-TTF Initiative*. París: Equipo Especial Internacional sobre Docentes. <https://teachertaskforce.org/news/global-teaching-insights-during-covid-19-joint-oecd-unesco-ttf-initiative> (consultado el 30 de agosto de 2024).
- European Schoolnet. 2024. "Teacher communities". Bruselas: European Schoolnet. <http://www.eun.org/professional-development/teacher-communities> (consultado el 18 de septiembre de 2024).
- Finger, L. y Gindin, J. 2015. "From Proposal to Policy: Social Movements and Teachers' Unions in Latin America". *Prospects*, vol. 45, págs. 365 a 378. <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9355-0>.
- Ford, M. y Ward, K. 2021. *Union Renewal in the Education Sector: Prospects for the Asia-Pacific*. Investigación de la Internacional de la Educación. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-08/2020_EIResearchAP_UnionRenewal_ENG_final.pdf (consultado el 18 de julio de 2024).
- France24. 2019. "The Stylos Rouges (Red Pens) Take to the Streets as French Teachers Demand Change". *France24*, 2 de febrero. <https://www.france24.com/en/20190202-stylos-rouges-red-pens-protest-france-teachers-demand-raise-respect> (consultado el 19 de julio de 2024).
- Fundación Varkey. 2018. *Global Teacher Status Index 2018*. Londres: Fundación Varkey. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf> (consultado el 17 de septiembre de 2024).
- Gindin, J., Casco, M. y Ariel Becher, P. 2024. "Teacher Strikes in Argentina, Brazil and Mexico (2012-2022)". *Globalisation, Societies and Education*, págs. 1 a 14. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2319311>.
- Hammersley-Fletcher, L., Clarke, M. y McManus, V. 2017. "Agonistic Democracy and Passionate Professional Development in Teacher-leaders". *Cambridge Journal of Education*, vol. 48, núm. 5, págs. 591 a 606. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1378312>.
- Hamouda, M. 2024. "Egypt announces over 11,00 assistant teacher posts for 2024/25 academic year". El Cairo: Ahramonline. <https://english.ahram.org.eg/NewsContent/1/2/514965/Egypt/Society/Egypt-announces-over-assistant-teacher-posts-for.aspx> (consultado el 17 de septiembre de 2024).
- Ingersoll, R. M., Sirinides, P. y Dougherty, P. 2017. *School Leadership, Teachers' Roles in School Decisionmaking, and Student Achievement*. Documento de trabajo del Consortium for Policy Research in Education. <https://repository.upenn.edu/server/api/core/bitstreams/b7713bc2-a5e9-4954-b0f6-62f7324d8466/content> (consultado el 26 de agosto de 2024).
- Ingersoll, R., May, H. y Collins, G. 2019. "Recruitment, Employment, Retention and the Minority Teacher Shortage". *Education Policy Analysis Archives*, vol. 27, pág. 37. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3714>.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). 2024. Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal: IEU. <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx> [consultado: 7 de agosto de 2024].

- Internacional de la Educación. 2020. "Portugal: Sindicato de docentes desea iniciar el diálogo social sobre los efectos de la pandemia en el profesorado y el alumnado". <https://www.ei-ie.org/es/item/23438:portugal-union-seeks-social-dialogue-on-pandemic-impact-on-teachers-and-students> (versión inglesa consultada el 19 de julio de 2024).
- Internacional de la Educación. 2023a. *Manual para el desarrollo de la fuerza sindical. Por unos sindicatos de la educación más eficaces*. Bruselas: Internacional de la Educación. <https://www.ei-ie.org/es/item/27734:toolkit-to-build-union-strength> (versión inglesa consultada el 19 de julio de 2024).
- Internacional de la Educación. 2023b. *Internacional de la Educación. Manual de Derechos Sindicales 2023*. <https://www.ei-ie.org/es/item/27166:trade-union-rights-toolkit> (versión inglesa consultada el 19 de julio de 2024).
- Internacional de la Educación. 2024a. *Marruecos: acuerdo entre el Gobierno y los sindicatos sobre un estatuto unificado para los y las docentes*. <https://www.ei-ie.org/es/item/27247:morocco-unions-and-government-sign-agreement-on-unified-status-for-teachers> (consultado el 14 de agosto de 2024).
- Internacional de la Educación. 2024b. *Mongolia: un aumento salarial para el personal docente y los trabajadores y trabajadoras de la educación y un mayor apoyo para el estudiantado gracias a las campañas*. <https://www.ei-ie.org/es/item/28747:mongolia-campaign-leads-to-salary-increase-for-teachers-and-education-workers-and-more-support-for-students> (consultado el 10 de septiembre de 2024).
- Jeffreys, B., y Standley, N. 2024. "School strikes 'now unlikely after 5.5% pay offer". Londres: BBC. <https://www.bbc.com/news/articles/ceqd7885wj4o> (consultado el 17 de septiembre de 2024).
- Lockheed, M. E. y Komenan, A. 1989. "Teaching quality and student achievement in Africa: the case of Nigeria and Swaziland". *Teaching and Teacher Education*, vol. 5 (2), págs. 93 a 113. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X89900097> (consultado el 17 de septiembre de 2024).
- Lofaro, J. 2024. "Pay increases of up to 24 per cent part of proposed deal with Quebec teachers' union". Montreal: CTV News. [https://montreal.ctvnews.ca/pay-increases-of-up-to-24-per-cent-part-of-proposed-deal-with-quebec-teachers-union-1.6727416#:~:text=Teachers%20who%20haven't%20reached,CSQ\)%20and%20th%e%20provincial%20government](https://montreal.ctvnews.ca/pay-increases-of-up-to-24-per-cent-part-of-proposed-deal-with-quebec-teachers-union-1.6727416#:~:text=Teachers%20who%20haven't%20reached,CSQ)%20and%20th%e%20provincial%20government) (consultado el 17 de septiembre de 2024).
- Makewa, L. N., Role, E., Role, J., y Yegoh, E. 2011. "School climate and academic performance in high and low achieving schools: Nandi central district, Kenya". *International Journal of Scientific Research in Education*, vol. 4(2), págs. 93 a 104. https://www.ij sre.com.ng/assets/vol.%2C-4_2_-makewa-et-al.pdf (consultado el 17 de septiembre de 2024).
- Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). 2024. "Forjamos el Futuro de Ecuador a Través del Plan Nacional por la Educación, que Desarrollamos en 15 Meses para 15 Años". <https://educacion.gob.ec/forjamos-el-futuro-de-ecuador-a-traves-del-plan-nacional-por-la-educacion-que-desarrollamos-en-15-meses-para-15-anos/> (consultado el 26 de agosto de 2024).
- Ministerio de Educación y Deporte de Uganda. 2018. *The Teacher Social Dialogue Framework and Costed Implementation Plan*. Kampala: MoES. <https://www.education.go.ug/wp-content/uploads/2022/04/TSD-Framework-28th-May-2019.pdf> (consultado el 17 de julio de 2024).
- Mizala, A. y Schneider, B. 2019. "Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers". *Journal of Education Policy*, vol. 35(4), págs. 529 a 555. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577> (consultado el 10 de septiembre de 2024).
- Muhonen, S. 2017. "Teacher Voice: In Finland, It's Easier to Become a Doctor or Lawyer Than a Teacher: Here's Why". <https://hechingerreport.org/teacher-voice-in-finland-its-easier-to-become-a-doctor-or-lawyer-than-a-teacher-heres-why/> (consultado el 9 de agosto de 2024.)
- Mulkeen, A., Ratteree, W. y Voss-Lengnik, I. 2017. *Teachers and Teacher Policy in Primary and Secondary Education*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/teachers-and-teacher-policy-primary-and-secondary-education> (consultado el 9 de agosto de 2024).
- Naciones Unidas y ACNUDH. 1966a. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Resolución 2200A (XXI) de la Asamblea General.
- Naciones Unidas y ACNUDH. 1966b. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Resolución 2200A (XXI) de la Asamblea General.

- Naciones Unidas. 2023. Asamblea General. "Derecho a la educación": Nota del Secretario General. Septuagésimo octavo período de sesiones; pág. 13. New York: Naciones Unidas.
- OCDE. 2020a: *Global Teaching Insights: A video study of teaching*. París: OCDE <https://www.oecd.org/en/about/projects/global-teaching-insights.html> (consultado el 17 de septiembre de 2024).
- OCDE. 2020b. "Ten years of dialogue – what governments and unions can achieve together". París: Publicaciones de la OCDE. <https://oecdedutoday.com/istp-what-governments-unions-can-achieve-together/> (consultado el 17 de septiembre de 2024).
- OCDE. 2020c. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. París: OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en (consultado el 9 de agosto de 2024).
- Oficina de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos. 2024. *Union Members Summary*. <https://www.bls.gov/news.release/union2.nr0.htm> (consultado el 26 de agosto de 2024).
- OIT y UNESCO. 2019. *Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente (1966)*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259299> (versión inglesa consultada el 17 de julio de 2024).
- OIT, UNESCO y Naciones Unidas. 2024. *United Nations Secretary-General's High-Level Panel on the Teaching Profession: Recommendations and Summary of Deliberations*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/recommendations-united-nations-secretary-generals-high-level-panel-teaching> (consultado el 17 de julio de 2024).
- OIT. 1948. Co87 - Convenio sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación, 1948 (núm. 87). Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312232.
- OIT. 1949. C098 - Convenio sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva, 1949 (núm. 98). https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C098.
- OIT. 2015. *Negociación colectiva: guía de políticas*. Ginebra: OIT. <https://researchrepository.ilo.org/esploro/outputs/encyclopediaEntry/Collective-bargaining-a-policy-guide/995218593702676> (versión inglesa consultada el 5 de agosto de 2024).
- OIT. 2019. "Social Dialogue". Ginebra: OIT. <https://www.ilo.org/resource/social-dialogue-0> (consultado el 17 de julio de 2024).
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J. y Darling-Hammond, L. 2016. *Solving the Teacher Shortage: How to Attract and Retain Excellent Educators*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/solving-teacher-shortage> [consultado el 7 de agosto de 2024].
- Public Policy and Management Institute (PPMI). 2021. *Strengthening Multi-partner Cooperation to Support Teacher Policy and Improve Learning. Project Evaluation*. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/strengthening-multi-partner-cooperation-support-teacher-policy-and-improve-learning> (consultado el 17 de julio de 2024).
- Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). 2021. *Assessment of Teacher Competencies in Crisis Contexts – Afghanistan*. <https://inee.org/resources/assessment-teacher-competencies-crisis-contexts-afghanistan> (consultado el 17 de julio de 2024).
- Reddy, M. En prensa. *The Role of Social Dialogue in Negotiating Teachers' Working Conditions and Other Education Responses During the COVID-19 Pandemic*. París: Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030
- República de Corea, Ministerio de Educación. 2020. "Responding to COVID-19: online classes in Korea". Seúl: Ministerio de Educación. <https://www.mofa.go.kr/viewer/skin/doc.html?fn=20200611052139261.pdf&rs=/viewer/result/202409> (consultado el 17 de septiembre de 2024).
- Rivkin, S. G., Hanushek, E.A. y Kain, J. F. 2005. "Teachers, Schools, and Academic Achievement". *Econometrica*, vol. 73, núm. 2, págs. 417 a 458.
- Rwanda, Consejo de Educación de Rwanda. 2017. Proyecto de fondos fiduciarios de la UNESCO y la República de Corea: Transformar la educación en África mediante las TIC. *Monitoring & Evaluation Strategy for the Rwandan ICT Essentials for Teachers Course*. Kigali: Consejo de Educación de Rwanda. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261448> (consultado el 17 de septiembre de 2024).

- Sahoo, N. 2020. "Making Sense of Delhi's Education Revolution". ORF. <http://www.orfonline.org/expert-speak/making-sense-delhi-education-revolution/> (consultado el 9 de agosto de 2024).
- Samuel, M. 2014. "South African Teacher Voices: Recurring Resistances and Reconstructions for Teacher Education and Development". *Journal of Education for Teaching*, vol. 40, núm. 5, págs. 610 a 621. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2014.956546> (consultado el 1 de octubre de 2024).
- Sanfo, J. M. B. y Malgoubri, I. 2023. "Teaching quality and student learning achievements in Ethiopian primary education: how effective is instructional quality in closing socioeconomic learning achievement inequalities?". *International Journal of Educational Development*, vol. 99, 102759. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059323000366> (consultado el 17 de septiembre de 2024).
- Sarafidou, J. O. y Chatziioannidis. 2013. "Teacher Participation in Decision Making and Its Impact on School and Teachers". *International Journal of Educational Management*, vol. 27, núm. 2, págs. 170 a 183. <https://doi.org/10.1108/09513541311297586>.
- Save the Children. 2018. *TPD Approach Teacher Well-being and Motivation Tool*. <https://inee.org/resources/tpd-approach-teacher-well-being-and-motivation-tool> (consultado el 17 de julio de 2024).
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P. y Zheng, Y. 2020. "The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis". *Educational Research Review*, 31, https://www.researchgate.net/publication/344063868_The_association_between_teacher_leadership_and_student_achievement_A_meta-analysis (consultado el 17 de septiembre de 2024).
- Sisodia, M. 2019. *Shiksha: My Experiments as an Education Minister*. Gurgaon, India: Penguin Books.
- Stevenson, H. y Milner, A. 2023. *Towards a Framework of Action on the Attractiveness of the Teaching Profession through Effective Social Dialogue in Education*. Informe de investigación del Comité Sindical Europeo de Educación (CSEE). <https://www.csee-etu.org/en/resources/publications/5092-towards-a-framework-of-action-on-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-through-effective-social-dialogue-in-education-2023> (consultado el 18 de julio de 2024).
- Stevenson, H., Milner, A. L. y Winchip, E. 2018. *Education Trade Unions for the Teaching Profession: Strengthening the Capacity of Education Trade Unions to Represent Teachers' Professional Needs in Social Dialogue*. ETUCE <https://www.csee-etu.org/en/resources/publications/2728-education-trade-unions-for-the-teaching-profession-strengthening-the-capacity-of-education-trade-unions-to-represent-teachers-professional-needs-in-social-dialogue-2018> (consultado el 18 de julio de 2024).
- Thompson, G. 2021. *The Global Report on the Status of Teachers 2021*. Brussels: Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021> (consultado el 20 de agosto de 2024).
- UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes (TTF). 2023. *Supporting Teachers through Policy Development: Lessons from sub-Saharan Africa*. París: UNESCO. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/supporting-teachers-through-policy-development-lessons-sub-saharan-africa> (consultado el 7 de agosto de 2024).
- UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes (TTF). 2024. *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. París: UNESCO. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession> (consultado el 17 de julio de 2024).
- UNESCO. 2004. *Educación para todos: el imperativo de la calidad*. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. París: UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/es/efa-quality> (consultado el 2 de agosto de 2024).
- UNESCO. 2016. *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: UNESCO.
- UNESCO. 2020. *Norwegian Teacher Initiative: Strengthening Multi-Partner Cooperation to Support Teacher Policy and Improve Learning*. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-08/NTI_Crisis-Sensitive%20Teacher%20Policy_15%20July%202020.pdf (consultado el 2 de agosto de 2024).
- UNESCO. 2022. *Lessons Learned Norwegian Teacher Initiative (NTI). Strengthening Multi-partner Cooperation to Support Teacher Policy and Improve Learning*. París: UNESCO.
- Varley, P. 2000. "Cómo está afectando la pandemia de COVID-19 a los docentes con contratos temporales en África Subsahariana". París: UNESCO. <https://teachertaskforce.org/es/blog/como-esta-afectando-la-pandemia-de-covid-19-los-docentes-con-contratos-temporales-en-africa> (consultado el 10 de septiembre de 2024).
-

Ware, H., Singal, N. y Groce, N. 2022. "The Work Lives of Disabled Teachers: Revisiting Inclusive Education in English schools". *Disability & Society*, vol. 37, núm. 9, págs. 1417 a 1438. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867074>.

Wiborg, S. En prensa. *Teacher Attrition and the Influence of Teacher Unions on Retention Policy*. París: Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030

Yee, V. 2023. "In Egypt, public classrooms are empty as private tutors get rich". New York: *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/08/06/world/middleeast/egypt-public-schools-tutoring.html>. (consultado el 17 de septiembre de 2024).

Zambia, Ministerio de Educación General y Formación del Profesorado y Servicios Especializados. 2021. *National framework on social dialogue for teachers in Zambia*. Lusaka: Ministerio de Educación General y Formación del Profesorado y Servicios Especializados



unesco

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Equipo Especial
Internacional sobre
Docentes para
Educación 2030

Valorar la voz de los docentes

Hacia un nuevo contrato social para la educación

Día Mundial de los Docentes de 2024

Publicado con motivo del Día Mundial de los Docentes 2024, cuyo tema es "Valorar la voz de los docentes: hacia un nuevo contrato social para la educación", este documento destaca la importancia de elevar la profesión docente mediante la ampliación de las voces de los docentes en la toma de decisiones y el desarrollo de políticas. Al fomentar el diálogo social y la negociación colectiva, podemos aumentar el atractivo de la profesión, promover la innovación y mejorar las condiciones de trabajo. La eliminación de los obstáculos a la participación de los docentes contribuirá a estos esfuerzos y ayudará a atraer y retener a educadores comprometidos.

Sección de contacto



teacherstaskforce@unesco.org



www.unesco.org/es/teachers
www.teachertaskforce.org/es

Siga a @UNESCO_es en redes sociales



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible