

# Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa

Francesc Pedró

*Centro para la Investigación y la Innovación Educativas (OCDE, París)*

## Resumen

En este artículo se realiza un diagnóstico de la situación del profesorado en España considerando aquellas dimensiones sobre las que existen datos comparables desde una perspectiva internacional: la formación, el reclutamiento, las condiciones laborales y la retribución del profesorado. No obstante, el autor comienza con una descripción de la población docente, más en concreto acerca del envejecimiento del profesorado y de la feminización de la enseñanza, siempre comparando la situación de los docentes españoles con los valores promedio de la OCDE. Los datos empleados proceden en su integridad de la base de indicadores sobre la educación de la OCDE-CERI (2006). En este caso se emplean principalmente los datos correspondientes al año 2003 referidos al profesorado de la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria inferior o ESO).

*Palabras clave:* profesorado, enseñanza primaria, enseñanza secundaria obligatoria, condiciones laborales, formación, reclutamiento, salarios docentes, países OCDE, España.

## **Abstract:** *A diagnosis of the situation of teachers in Spain from a comparative perspective*

This article examines the situation of teachers in Spain and takes into account comparable aspects from an international teaching perspective: training, recruitment, working conditions and salaries. The author begins with a description of the current teacher population which depicts in particular the increasing age of teaching staff and the feminization of teaching, always comparing the situation of Spanish teachers with the average values across the OCDE. The data used have been taken from the OCDE-CERI 2006 educational base indicators. For this case study, the main data used are principally taken from 2003 and they relate to teachers of Compulsory Education (Primary and lower Secondary Education or ESO).

*Key words:* teachers, primary education, secondary education, working conditions, training, recruiting, teachers' salaries, OCDE countries, Spain.

El volumen de teorías de que disponemos acerca del profesorado es infinitamente mayor que las evidencias acerca de las características reales de esta profesión. Una forma, que no la única ni la mejor indicada, de aumentar nuestra base de conocimientos acerca de esta cuestión consiste en compararse con otros países con respecto a algunos parámetros que marcan el ejercicio profesional. Este es el trabajo que realizan, con cierta frecuencia, algunos organismos internacionales con el objetivo de generar una base de evidencias que permita diseñar mejores políticas públicas -y algunos dirían que también con el deseo de unificarlas- (Schuller, Jochems, Moos y Van Zanten, 2006).

Esta tarea se enfrenta con no pocas dificultades y limitaciones. Entre ellas hay que mencionar, en primer lugar, las disparidades internas de los sistemas educativos, tanto más cuanto mayor sea el grado de autonomía de las administraciones intermedias o locales o de los propios centros educativos. Por consiguiente, cuando se trabaja con valores medios se corre el riesgo de no dar cuenta suficientemente del grado de varianza interna. En el caso de España sabemos, sin lugar a dudas, que esa varianza es muy grande y tiende a crecer con el paso del tiempo (Pedró, 2005). Una segunda dificultad radica en las limitaciones de los datos disponibles. En general, las estadísticas con las que trabajan los organismos internacionales proceden de los correspondientes ministerios y son muy limitadas. Quizás no sea exagerado afirmar que sobre las cuestiones más importantes relacionadas con el profesorado se carece absolutamente de datos empíricos que permitan un juicio comparativo. Entre las cuestiones sobre las que prácticamente se desconoce todo a escala internacional figuran aspectos tan importantes como las creencias pedagógicas, los métodos didácticos puestos en práctica o la propia imagen social. En esta medida, hay que prevenirse ante el riesgo de confundir lo verdaderamente importante con lo poco que conocemos y concluir que los pocos datos con los que se trabaja son los que realmente cuentan. Nada más lejos de la realidad. La base de conocimientos con la que contamos hoy es muy superior a la que existía diez años atrás y aunque seguirá creciendo en el futuro, sigue siendo todavía insuficiente. Por tanto, los datos ofrecen una versión limitada e incompleta, pero eso no significa que no puedan extraerse de ellos algunas lecciones de interés. Finalmente, también hay que advertir acerca del contraste que estos datos pueden presentar con respecto a la imagen extendida entre el propio profesorado español con respecto a las cuestiones que aquí se examinan. Una cosa es la percepción relativa en relación con el propio contexto y su evolución longitudinal más reciente y otra la que resulta de una comparación internacional. Las páginas siguientes son un ejemplo de estas disparidades y es importante evaluarlas adecuadamente.

Hechas estas advertencias, en las páginas siguientes se presenta un intento de diagnóstico de la situación del profesorado a la luz de las comparaciones internacionales. Este ejercicio se limita a las dimensiones sobre las que existen datos comparativos. En concreto, estas dimensiones son:

- La formación.
- El reclutamiento.
- Las condiciones laborales.
- Las retribuciones.

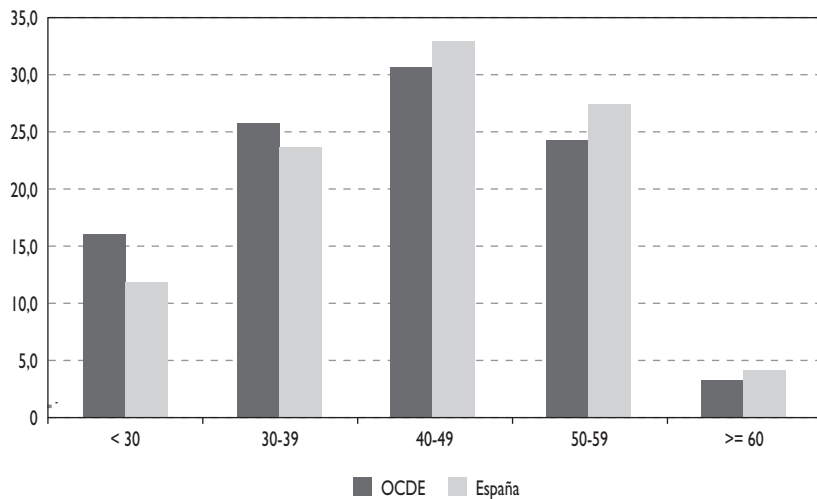
Los datos en los que se basa proceden en su integridad de la base de indicadores sobre la educación de la OCDE (OECD-CERI, 2006), los cuales se actualizan constantemente y son públicamente contrastables. En el presente caso, en su mayor parte datan del año 2003, con algunas salvedades que se indican oportunamente. Por razones de espacio se limitan a la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria inferior o ESO). Con todo, para empezar se ofrecen algunos datos descriptivos sobre la población docente y, más en concreto, acerca del envejecimiento del profesorado y de la feminización de la enseñanza, siempre en términos comparativos.

## La población docente

En el área de la OCDE hay dos fenómenos que marcan en gran medida la evolución reciente de la población docente. El primero es su progresivo envejecimiento y el segundo su creciente feminización. ¿Cuál es la situación relativa de España con respecto a estos dos fenómenos? Los dos gráficos siguientes muestran los correspondientes porcentajes de profesorado con respecto a cada grupo de edad en la educación primaria y en la secundaria obligatoria, comparando el valor medio de la OCDE con el correspondiente español.

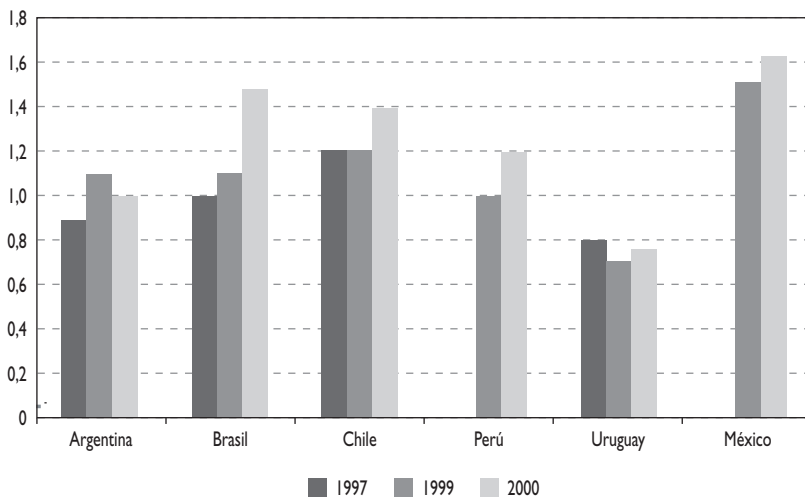
De los dos gráficos puede deducirse que la situación es bien distinta en cada uno de los dos niveles. Así, en la educación primaria el gráfico demuestra que la población docente española está más envejecida que la media de la OCDE. Este es un dato importante porque puede tener innumerables implicaciones a medio plazo si como se ha hecho notar reiteradamente no se prevén sistemas de reemplazo de unas jubilaciones

**FIGURA 1.** Estructura de edad del profesorado de Educación Primaria



Fuente: OECD, 2006

**FIGURA 2.** Estructura de edad del profesorado en Educación Secundaria Obligatoria



Fuente: OECD, 2006

que podrían ser masivas en un determinado punto en el tiempo (OECD, 2005). En cambio, en el caso de la educación secundaria obligatoria, en general la población docente española es más joven que la media de la OCDE, lo cual es en muchos sentidos una noticia excelente.

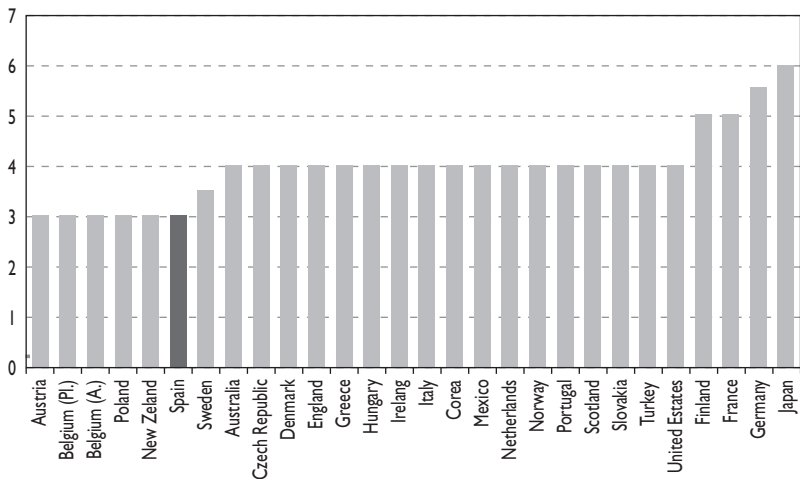
Completa esta imagen descriptiva una consideración sobre la feminización del profesorado. Curiosamente, éste es un fenómeno que, en términos relativos, se da mucho menos en España que en el resto de países de la OCDE. Así, en la enseñanza primaria la tasa media de feminización es del 80% en la OCDE y sólo del 71% en España, mientras que en la enseñanza secundaria el valor medio de la OCDE es del 65% en tanto que en España no alcanza al 60%. No hay datos comparativos disponibles, por desgracia, acerca de la progresión en el tiempo de este proceso y tampoco es fácil predecir hasta qué punto la feminización seguirá progresando en España hasta alcanzar valores tan exagerados y probablemente indeseables como los que hoy caracterizan otros países.

## La formación

Como en todas las profesiones, la formación inicial contribuye en gran medida a modelar unas determinadas prácticas y, en definitiva, a configurar la propia identidad profesional. La información comparativa con la que se cuenta sobre los contenidos de esta formación o su organización es muy escasa y, por esta razón, la mayoría se reduce, en gran medida, a las cuestiones relacionadas con la duración de esta formación. Esta es la información que se presenta en las dos figuras siguientes. La primera ofrece la duración media de la formación para el ejercicio en la enseñanza primaria, mientras que la segunda hace lo propio con la enseñanza secundaria obligatoria.

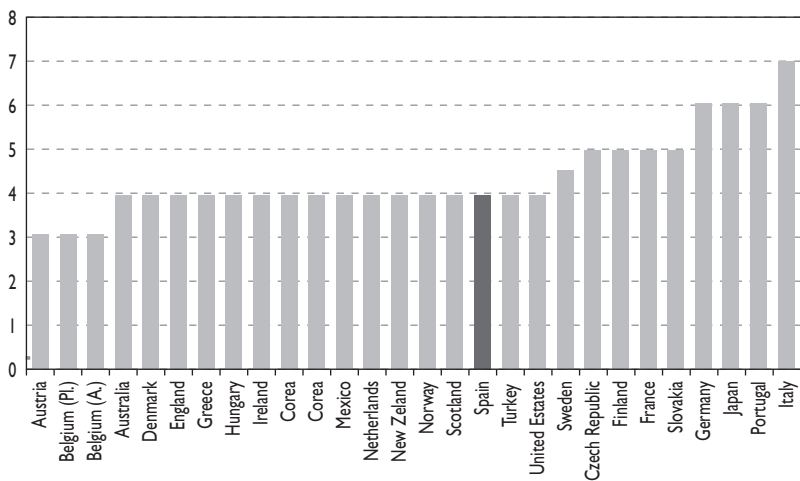
El análisis comparativo permite concluir dos cosas con claridad meridiana. La primera es que el valor modal o típico en el área OCDE corresponde a cuatro años de formación inicial para el ejercicio docente en ambos niveles. Esto, evidentemente, sugiere un patrón de formación similar que, en cambio, es totalmente distinto, en cuanto a duración pero también en cuanto a contenidos, en el caso de la enseñanza secundaria no obligatoria, mucho más larga y generalmente con una orientación más académica. Conviene destacar que en los países con sistemas comprensivos, como es el caso del nuestro, la formación para la docencia en los niveles obligatorios tiende a realizarse bajo un programa unificado y en un mismo tipo de centros o facultades universitarias.

FIGURA 3. Duración de la formación inicial para la docencia en enseñanza primaria



Fuente: OECD, 2006

FIGURA 4. Duración de la formación inicial para la docencia en enseñanza secundaria obligatoria

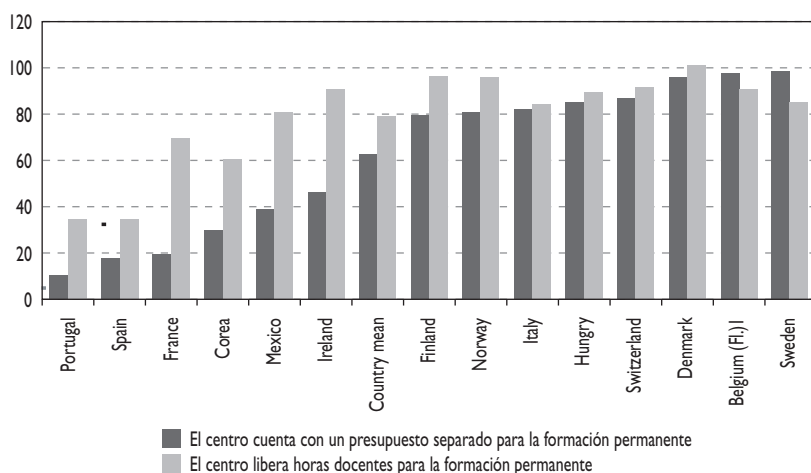


Fuente: OECD, 2006

La segunda conclusión es que, precisamente, esto es lo que no sucede en España. Por razones históricas y financieras, las formaciones iniciales para el ejercicio en la enseñanza primaria y en la secundaria obligatoria están completamente disociadas. El resultado de la comparación entre las dos figuras habla por sí mismo: para equipararse con los valores típicos de la OCDE, la formación inicial de los maestros debería alargar su duración hasta los cuatro años y ampliarse, por consiguiente, un año más. Y, al mismo tiempo, debería pensarse hasta qué punto debería ser unificada o no con la de sus homólogos de la ESO tanto en oferta institucional como en cuanto a sus contenidos curriculares. Esta es, sin lugar a dudas, una consideración que se tiene muy presente en las discusiones acerca de las implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior sobre los planes de estudios de las titulaciones universitarias.

Sobre la formación permanente el volumen de información comparativa es aún más reducido. Paradójicamente, sólo se cuenta con algunos datos relativos al estado de la cuestión en la enseñanza secundaria no obligatoria (bachilleratos y formación profesional). Hay que tomar los datos que siguen con precaución puesto que tanto la identidad profesional del profesorado como las condiciones organizativas de los centros de enseñanza secundaria no obligatoria en España difieren mucho de los de enseñanza primaria. Éste es también el caso con respecto a los homólogos de la enseñanza

FIGURA 5. Responsabilidades de los centros escolares en materia de formación permanente del profesorado. Enseñanza secundaria superior



Fuente: Base de datos ISUS de la OECD, 2003

secundaria obligatoria en la mayor parte de países de la OCDE, aunque no en España. Pero, aún así, vale la pena echar un vistazo a la situación que la figura siguiente dibuja con respecto a las condiciones organizativas de la formación permanente del profesorado.

La primera columna de la figura representa el porcentaje de centros públicos de enseñanza secundaria superior donde los directores afirman disponer de un presupuesto propio para la formación permanente de su profesorado. La segunda columna, en cambio, presenta el porcentaje de centros donde se procede a liberar horas docentes para la formación docente y donde, por consiguiente, no es necesario que el docente la realice en horario no escolar o que contrate a una persona que le sustituya. También en ambos casos, la situación española es muy fácil de describir: se encuentra a la cola de los países referenciados. Es el segundo país, después de Portugal, donde menos probable es que el centro cuente con fondos propios para la formación permanente y es el primero, antes que Portugal, donde menos probable es que se liberen horas para esta formación. Aún considerando que las condiciones puedan ser algo distintas en los centros de educación primaria, la situación parece muy peculiar en el contexto de la OCDE. Todo apunta, de todos modos, a que es función del grado de autonomía -también financiera- de los centros escolares, por una parte, y de la estructura de la oferta de formación, por otra.

Finalmente, todavía es posible añadir algo más con respecto a la formación permanente, aunque de nuevo se refiera tan sólo al profesorado de la enseñanza secundaria superior. De los datos disponibles para la OCDE se deduce que la mayor parte de las actividades realizadas estuvieron directamente relacionadas con las nuevas tecnologías, algo equivalente a lo que sucede en la mayor parte de los países de la OCDE. En el caso español, esto representó en el año 2001 un 29% de las actividades realizadas, frente a un 32% de media en la OCDE. En donde sí aparecen mayores diferencias es en cuanto a las tasas de participación. Por término medio, en la OCDE un 94% de los centros declara contar anualmente con al menos un docente que participa en cursos formales, un 69% en conferencias y congresos y un 68% que sigue algún tipo de formación universitaria de postgrado. Los valores correspondientes para España son significativamente más bajos que la media (87%, 50% y, finalmente, 55%), de lo que puede deducirse que las tasas de participación son comparativamente bajas, algo que no puede sorprender habida cuenta de las condiciones en que debe darse (sin presupuesto propio y sin posibilidad de liberar horas). En último lugar, es también significativa la diferencia con respecto a algunas prácticas de formación permanente que están íntimamente relacionadas con la cooperación entre iguales. En general, ésta parece funcionar correctamente cuando se trata



de reunir esfuerzos individuales, pero no tanto cuando se trata de esfuerzos colectivos. Así, por ejemplo, la práctica de realizar visitas de observación a otros centros es sólo llevada a cabo en un 34% de los casos en España, frente a un 50% de media en la OCDE (con valores que en el caso de Dinamarca, de Suecia o de Finlandia son superiores al 70%). Lo mismo sucede con las prácticas de tutorización y coaching sólo desarrolladas en España por un 36% de centros frente a un 54% de media en la OCDE. Por último, los profesores españoles parecen más reacios que sus colegas de otros países a participar en redes formales, algo que sólo se acredita en el 32% de casos, frente a un 55% de media en la OCDE (de nuevo con valores superiores al 70% en los países nórdicos). La imagen que estos datos transmiten de las prácticas de formación permanente merecerían ser analizadas a la luz de la imagen profesional de los docentes y del papel que la colaboración y el aprendizaje mutuo pueden jugar, algo que sin duda presentaría valores muy distintos en el caso de la educación primaria. En conjunto, pues, hay bajas tasas de participación y una clara preferencia por actividades a escala individual con un peso relativamente bajo de las actividades que implican acuerdos entre distintos centros educativos.

## El reclutamiento

Probablemente, la expresión utilizada en este encabezamiento no sea muy afortunada, pero intenta cubrir todo aquello relacionado con los procesos de selección y ocupación del profesorado. Si se prefiere esta expresión a la de contratación es, hoy por hoy, porque en la mayoría de los países de la OCDE el profesorado sigue gozando del estatuto de funcionario público, como sucede en los centros públicos españoles. Existen algunas notables excepciones a esta regla general, como ocurre en los Países Bajos, Inglaterra, Irlanda, Suecia, Suiza o en Eslovaquia. Por consiguiente, la mayor parte de los países de la OCDE fija las condiciones laborales por medio de convenios nacionales, mientras que los que se acaban de mencionar los establecen a otros niveles, ya sea a escala regional o local.

Sin embargo, esto no significa necesariamente que en todos los países de la OCDE las fórmulas de selección estén fuertemente centralizadas o ni tan siquiera reguladas por un marco común. En efecto, junto a países donde este control es proverbial (a escala nacional como Francia, Italia o Grecia, o regional como Alemania, Suiza o

España) han aparecido en los últimos 20 años otros países donde estas decisiones se toman a escala local o bien, directamente, por parte de la dirección del centro. En este caso, por supuesto, no se trata de sistemas funcionariales, aunque sí de una oferta de empleos públicos.

De modo parecido, los concursos-oposición siguen siendo la fórmula preferida en los países donde el funcionariado es la vía de consolidación del ejercicio docente público. Pero cada vez son más los países donde se dan convocatorias abiertas resueltas sin necesidad de exámenes, aunque en base a unos criterios que sí se hacen públicos. La diferencia fundamental entre uno y otro sistema radica en que en el segundo los candidatos saben abiertamente para qué plaza en concreto y de qué centro se están postulando, mientras que en los concursos-oposición los candidatos sólo conocen los destinos a posteriori. Por supuesto, el modelo de convocatoria abierta permite gestionar mucho mejor los flujos de profesores a escala local y de centro. Y, lo que es más, cuando este modelo abierto se da en sistemas de elevada descentralización, el resultado es que se acrecienta la competencia para conseguir los mejores candidatos, para lo cual resulta imprescindible disponer de un marco de contratación flexible -y competitivo-. En Europa, en la mayor parte de los países nórdicos, en Flandes, Irlanda, Inglaterra y los Países Bajos se dan estas condiciones tan alejadas de la realidad española. Hasta qué punto sean mejores o no, es algo que queda abierto a la discusión.

Así no puede resultar extraño que cuando se les pregunta a los directores españoles de centros de secundaria cuántos consideran que no es parte de su responsabilidad el seleccionar o despedir al profesorado el 60% contesta afirmativamente -el resto, obviamente, corresponde a los centros concertados-. La situación no es muy distinta en países como Francia, Austria, Portugal, Alemania o Italia, ni siquiera en Finlandia donde estas decisiones las toman las juntas municipales. Pero es muy distinta en el Reino Unido, Suecia, Dinamarca o Flandes donde más del 90% de los directores considera que estas tareas caen dentro de su ámbito de responsabilidades.

## Las condiciones laborales

Muchas son las variables que intervienen en la creación de un contexto laboral. Bastantes entre ellas son de difícil exploración empírica, pero hay sin duda cuatro que emergen siempre en los análisis comparativos como determinantes de las condiciones laborales.

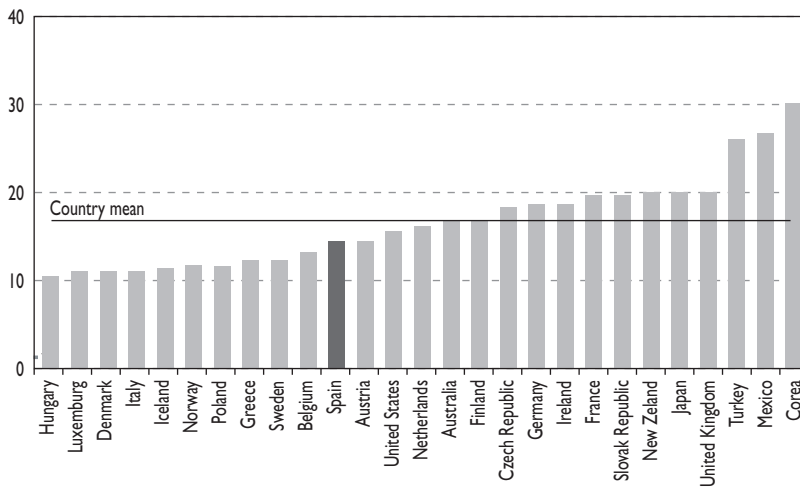
Se trata del tamaño de las clases, de las ratios de alumnos por docente, de los profesionales que colaboran con los docentes y, finalmente, del volumen de horas docentes a desempeñar. Aunque el sentido común parece indicar que cuanto mayor sea la exposición escolar y menores sean las ratios y los tamaños de las clases mejores serán los resultados, los exámenes comparativos internacionales lo desmienten. De todos modos, el enfoque que se dará aquí a esta cuestión tiene que ver mucho más con el papel que los valores de estos indicadores pueden tener en la configuración de las condiciones laborales, independientemente de los resultados que se obtengan.

Tanto el tamaño de las clases como las ratios han sido considerados tradicionalmente en el discurso pedagógico como los principales determinantes de la calidad educativa. En realidad podría decirse que ambos indicadores están extremadamente relacionados, pero aunque a simple vista lo parezca no miden exactamente lo mismo. Las ratios establecen el número medio de alumnos por docente para el conjunto del sistema. Incluso en el supuesto de que fueran bajas, cabría la posibilidad de que la organización de la enseñanza, por diversas razones, hiciera posible que el tamaño de las clases fuera elevado. Algo de esto es, precisamente, lo que sucede en el caso español.

En relación con las ratios, las dos figuras siguientes muestran las correspondientes a la enseñanza primaria y a la secundaria obligatoria (centros públicos y privados) e indican el valor medio para los países de la OCDE. Puede observarse cómo en ambos casos los valores españoles están ligeramente situados por debajo de la media y, en la mayor parte de los casos, son inferiores a los que presentan países cuyos resultados en los exámenes internacionales como PISA acostumbran a ser significativamente mejores. Aunque es verdad que estos mismos exámenes demuestran que no existe una correlación directa entre ratios y resultados, de todos modos es innegable que las condiciones del trabajo docente, sobre todo en un contexto como el actual donde se prima la atención individualizada, sí se han de ver a la fuerza muy afectadas por estas ratios. En este sentido, pues, los valores españoles representan una muy buena noticia.

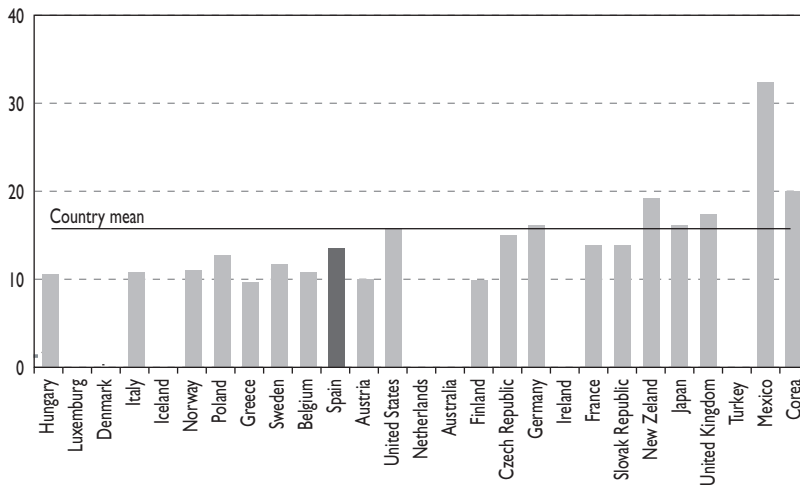
En cambio, cuando se examina el tamaño de las clases, el resultado es bien otro. Aquí los valores españoles (todos los centros) están por encima de la media de la OCDE, tal y como muestra la figura siguiente donde los países han sido ordenados a partir del valor del tamaño de las clases en la enseñanza primaria. En la educación primaria el valor español está ligeramente por debajo de la media de la OCDE. Pero, y éste es el dato más importante, no tanto como cabría esperar considerando las distancias que separan las ratios españolas de los valores medios en la OCDE. En efecto, las ratios españolas de primaria están 2,2 puntos porcentuales por debajo de la media de la OCDE, es decir, son aproximadamente un 13% inferiores. En cambio, el tamaño de las

FIGURA 6. Ratios en la enseñanza primaria



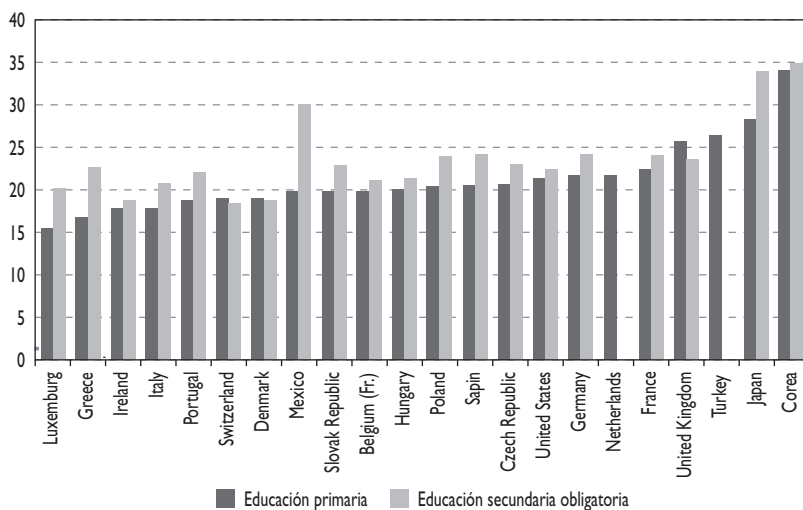
Fuente: OECD, 2006

FIGURA 7. Ratios en la enseñanza secundaria obligatoria



Fuente: OECD, 2006

FIGURA 8. Tamaño de las clases



Fuente: OECD, 2006

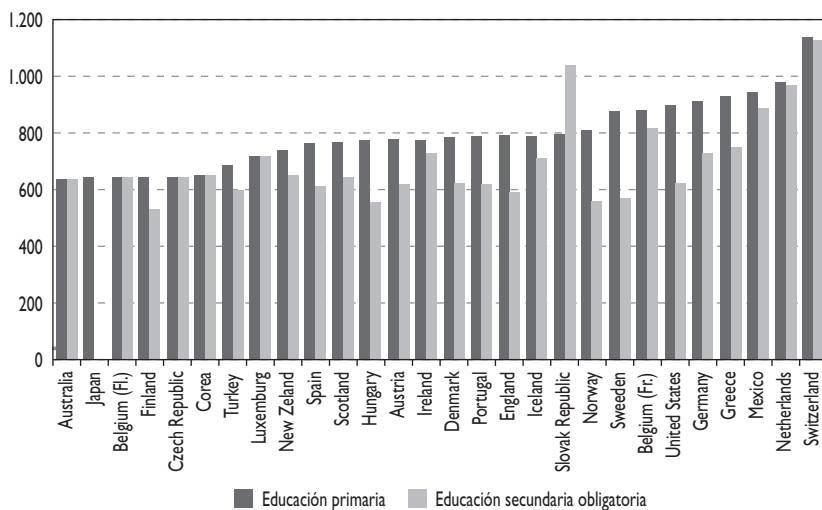
clases en este nivel está sólo 0,8 puntos porcentuales por debajo de la media de la OCDE, lo que equivale tan sólo a un 3,7%. En resumen, hay un desaprovechamiento notable de lo que es, en principio, una buena situación de partida. En lo que respecta a la enseñanza secundaria, donde debe recordarse que las ratios eran también inferiores a la media de la OCDE, el tamaño de las clases resulta ahora ser sorprendentemente superior a la media de la OCDE en 0,6 puntos porcentuales o un 2,5%. Cabe concluir por consiguiente que la organización de la enseñanza en lo que tiene que ver con las asignaciones horarias docentes, singularmente en el caso de la secundaria obligatoria, perjudica el tamaño de las clases que es, en definitiva, lo que marca las condiciones de trabajo del docente, y no las ratios teóricas.

Una segunda observación con respecto al tamaño de las clases tiene que ver con los diferenciales entre centros públicos y privados. En el conjunto de la OCDE prácticamente no existe diferencia significativa en esta materia entre centros públicos, centros subvencionados y centros privados, ni en la enseñanza primaria ni en la secundaria. En cambio, estos valores son extremadamente dispares en el caso español. Dos observaciones merecen un comentario aparte. La primera, sobradamente conocida, es que el tamaño de las clases de los centros públicos es siempre más bajo en España que el de las otras

categorías de centros. Estas diferencias son superiores al 20% tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Y son tan importantes que en el caso de la enseñanza primaria sitúan a los centros públicos significativamente por debajo de la media de la OCDE y en una situación algo peor en el caso de la secundaria obligatoria, aunque también con un diferencial positivo. Pero, en segundo lugar -y esto es menos sabido-, en el caso de los centros españoles privados, concertados o no, el tamaño resultante es siempre significativamente superior a los valores medios de la OCDE para esas mismas categorías de centros. Por consiguiente, bajo este punto de vista puede hablarse de condiciones laborales dispares: mientras la situación en los centros públicos sería mejor que la media de la OCDE, la de los privados sería ostensiblemente peor.

Por supuesto, las ratios y el tamaño de las clases no lo son todo cuando se trata de explicar las condiciones laborales, puesto que también están las horas docentes, también denominadas horas de contacto. Con esta expresión se quiere significar no tanto el volumen de horas de trabajo de los docentes, sino las que pasan frente a alumnos. Esta distinción es muy importante por distintas razones que van desde el riesgo de agotamiento hasta los costes financieros. El resultado de la comparación se muestra en la figura siguiente, donde se ordenan los países a partir de los valores de horas netas de contacto en la educación primaria.

FIGURA 9. Horas netas de contacto

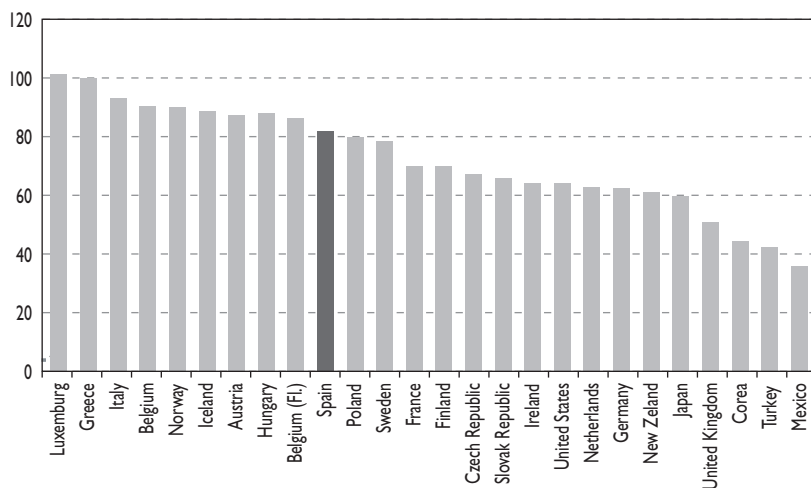


Fuente: OECD, 2006

A simple vista puede observarse que España se encuentra en el tercio de los países donde las horas netas de contacto son menores. Tanto en la educación primaria como en la secundaria obligatoria los valores españoles son inferiores a la media de la OCDE, particularmente en el caso de la última. Así, en la educación primaria la diferencia equivale a un 2,9% menos de horas de clase y sitúa a España como el quinto país europeo con un valor menor, después de Flandes, Finlandia, República Checa y Luxemburgo. Curiosamente, en la secundaria obligatoria esta diferencia aumenta hasta alcanzar un 12,4% y, de nuevo en el contexto europeo, establece que España es el país con una cifra más baja de horas de contacto después de Finlandia, Hungría, Suecia, Noruega e Inglaterra. En definitiva, en ambos casos se puede concluir que el volumen de horas docentes es reducido por comparación a los valores medios de la OCDE y contribuye al establecimiento de unas condiciones laborales más bien favorables en el contexto internacional.

Finalmente, la labor docente puede verse complementada y facilitada por la presencia de otros profesionales en el centro escolar, que incluyen desde personal de apoyo no docente hasta técnicos especialistas. Por desgracia, aunque existe un volumen muy importante de información comparativa sobre esta cuestión, no se incluye en ella a España. La figura siguiente muestra el porcentaje de docentes titulados

FIGURA 10. Porcentaje de personal docente sobre el conjunto del personal de los centros escolares



Fuente: OECD, 2006

sobre el conjunto de los profesionales que trabajan en centros escolares públicos de todos los niveles excepto el superior. Allí puede observarse, en primer lugar, que Turquía y México presentan valores ostensiblemente muy bajos. Sucede allí que cuando no se cuenta con suficientes docentes se acostumbra a recurrir a personas sin la titulación requerida para suplir esa carencia. En conjunto el valor español está ligeramente por encima de la media de la OCDE, lo cual viene a indicar que por comparación al resto de países la participación de otros profesionales en los centros escolares es más bien reducida, pero no muy distinta de la que se da en la mayor parte de países europeos donde la situación española sería mejor que la media.

En resumen, en atención a los pocos indicadores disponibles las condiciones laborales del profesorado español serían envidiables para la mayor parte de sus homólogos en el resto de los países de la OCDE. Las ratios de alumnos por profesor son bajas, y el tamaño de las clases es reducido, por lo menos en los centros públicos. Además, y esto es determinante, el volumen de horas de contacto es extremadamente bajo. Veamos ahora si las retribuciones son, en parte tal vez para compensar por estas condiciones, proporcionalmente igual de bajas.

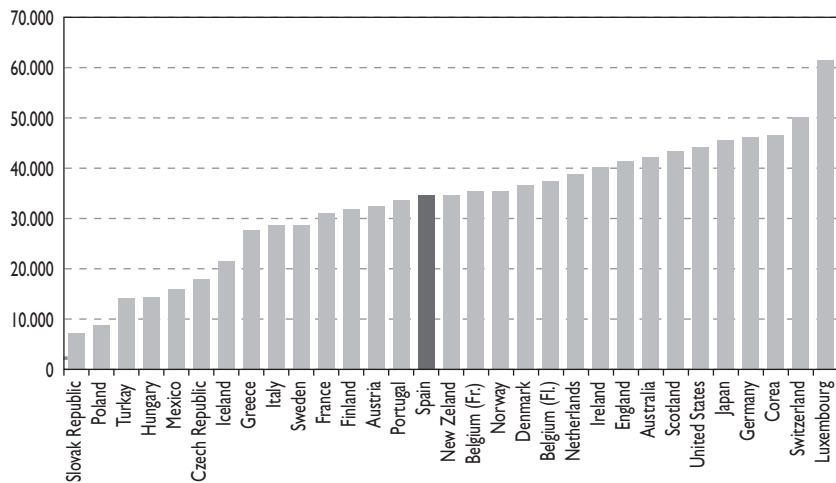
## Las retribuciones

Las comparaciones salariales son siempre extremadamente complejas. Para empezar, para facilitar la comparación se utilizan siempre unidades de medida monetaria que tengan en cuenta el coste de la vida relativo de cada país, de forma que la cifra resultante sea efectivamente comparable. Aquí se utilizan dólares contabilizados con paridad de poder adquisitivo (PPC). Por otra parte, hay varias maneras complementarias de enjuiciar comparativamente los salarios docentes. La primera y más importante consiste en comparar los salarios quince años después de iniciado el ejercicio docente, es decir, cuando la carrera profesional aparece ya consolidada. Esta es la comparación que se ofrece en las dos figuras siguientes para la educación primaria y secundaria obligatoria, respectivamente, y conviene tener presente que estos valores se refieren siempre al ejercicio en centros públicos exclusivamente.

De la comparación de la posición relativa en ambas figuras se deduce rápidamente que la situación es mucho más confortable en el caso de la educación secundaria española que en el de la primaria, donde los salarios son comparativamente más

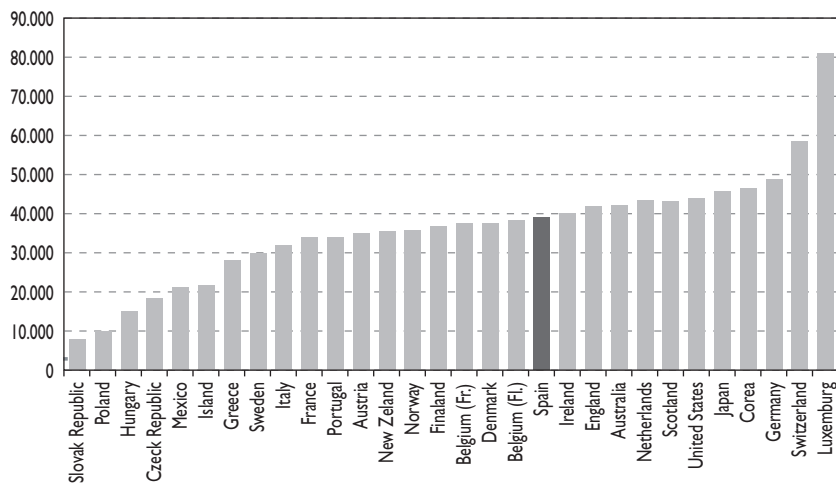


FIGURA 11. Salario en educación primaria después de 15 años de ejercicio (dólares US en PPC)



Fuente: OECD, 2006

FIGURA 12. Salario en educación secundaria obligatoria después de 15 años de ejercicio (dólares US en PPC)



Fuente: OECD, 2006

bajos. De todos modos, en ambos casos los salarios españoles son superiores a la media de la OCDE. En concreto, en el caso de la educación primaria son un 4,7% y en el de la secundaria un 8,8% más elevados que esos valores medios. En definitiva, puede que la impresión generalizada entre el profesorado español sea la de contar un unos salarios bajos, pero esa sensación debe ser aún mayor entre sus homólogos de buena parte de los países de la OCDE.

Otro indicador de interés que confirma esta visión optimista es la comparación con el nivel de riqueza relativo del país. Generalmente esto se acostumbra a hacer estableciendo una ratio entre el salario docente y el PNB por capita. Cuanto mayor sea esta ratio mayor esfuerzo se está invirtiendo en los salarios docentes. Siguiendo con los salarios tras 15 años de ejercicio, el resultado es que los valores españoles son superiores a la media de la OCDE de una forma significativa. Así es puesto que los valores medios de la OCDE son de 1,39 y 1,35, para primaria y secundaria obligatoria, respectivamente, mientras que los correspondientes españoles son de 1,42 y de 1,59. Particularmente en el caso de la enseñanza secundaria parece claro que España cuenta con unos salarios de un volumen elevado en relación a la riqueza del país. Tanto en primaria como en secundaria sólo hay dos países en la Unión Europea donde este esfuerzo sea mayor: Alemania y Portugal. Sin duda, se trata de una excelente medida del valor que se concede a los salarios de los docentes y, en más de un sentido, una expresión económica del interés que tienen para el país.

Pero hay que matizar estos resultados, cosa que se puede hacer si a los anteriores datos se añaden los diferenciales que se dan al inicio y al fin del ejercicio profesional. En ambos niveles educativos los estadios salariales de acceso a la profesión, es decir, el primer sueldo a percibir, son comparativamente muy altos (un 23,4% y un 28% más que la media de la OCDE). Sin embargo, estos diferenciales tan positivos se reducen a medida que se avanza en la carrera, se diluyen a la mitad (como se acaba de ver cuando han transcurrido 15 años de carrera) y se recuperan módicamente a su término puesto que entonces los valores españoles aumentan sus diferencias con respecto a los medios de la OCDE de nuevo, hasta devenir un 8% y un 12% superiores en la primaria y la secundaria, respectivamente. Por consiguiente, lo que sucede en España, siempre por comparación a otros países, es que al inicio de la carrera los salarios son competitivos, comparativamente altos, pero a medida que se avanza en el ejercicio profesional ese diferencial desaparece progresivamente y no se recupera, aunque muy modestamente, hasta bien llegado el fin de la carrera profesional. En definitiva, un sueldo inicial comparativamente atractivo pero sin una progresión adecuada a lo largo de la carrera.

Esta cuestión de la progresión de la carrera profesional es extremadamente importante como incentivo. En este sentido vale la pena destacar la particular situación española, donde la carrera adolece de los importantes incentivos de progresión monetaria que se dan en la mayoría de los países de la OCDE. Dos datos simples bastarán para demostrarlo. El primero es el tiempo que se tarda para conseguir el máximo salario posible en educación secundaria: el valor medio para la OCDE es de 24 años de ejercicio, mientras que el español es de 39, por encima de un 50% más. En toda la OCDE no hay otro país, excepto Hungría (40 años), donde se tarde tanto tiempo en conseguir el máximo nivel salarial. Los países con valores más cercanos, pero siempre inferiores, son Italia, Francia y Grecia. El segundo dato relevante tiene que ver con el volumen que el salario máximo representa con respecto al inicial. Así, en algunos países la diferencia entre uno y otro puede significar que el salario más alto es incluso superior al doble que el salario inicial, pero la media de la OCDE está en un 70% más, tanto en primaria como en secundaria. Pues, bien, en España ese diferencial se reduce al 46% en primaria y al 43% en secundaria. Siempre en términos comparativos, se podría concluir: demasiado poco y demasiado tarde para configurar unos incentivos salariales de interés, a pesar de contar con buenos sueldos iniciales.

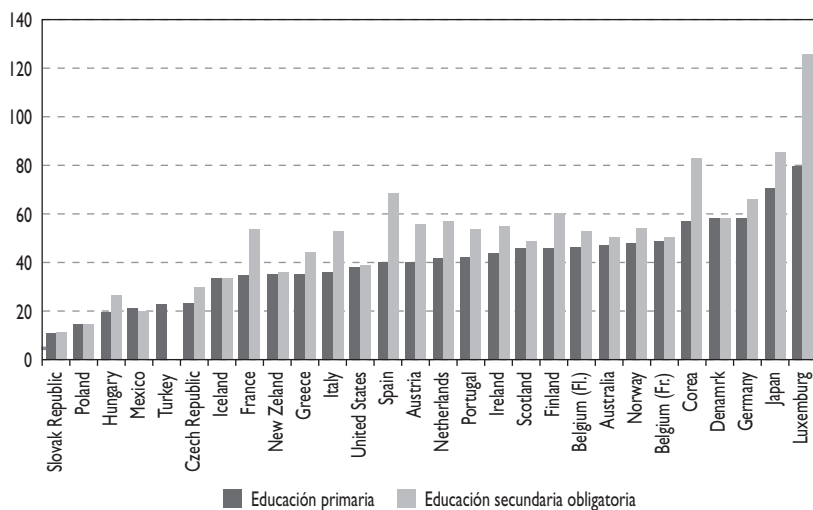
Hay todavía dos notas discordantes más en este panorama generalmente positivo para el profesorado español que se acaba de presentar. Como es bien sabido, España ha sido hasta el momento uno de los países de la Unión Europea cuyo crecimiento económico ha sido más sostenido entre 1990 y 2003, a razón de un 3% medio anual, sólo igualado por Grecia, y se trata también de un porcentaje significativamente superior al 2,75% medio de la OCDE. Es evidente que este crecimiento medio del pnb da idea del volumen de riqueza que durante estos años se ha venido generando. Pero, ¿cómo ha afectado este crecimiento a los salarios docentes? De acuerdo con los datos de la OCDE, muy negativamente. En efecto, tomando como base los salarios del año 1996 y comparándolos con los del año 2003 (último disponible) se observa que se han reducido, expresados en términos constantes, entre un 3% y un 4% en primaria y secundaria, respectivamente. Sólo en Flandes y en Suiza se ha dado un fenómeno parecido, pero con menor intensidad. En el resto de países de la OCDE los salarios aumentaron, por término medio, un 16% durante este mismo período y, en el peor de los casos, se mantuvieron como mínimo iguales.

La segunda nota discordante proviene del resultado de cruzar dos datos muy positivos para el profesorado, aunque no necesariamente para el sistema educativo en su conjunto. Se trata de los salarios medios y del número de horas de contacto. Al dividirlos se obtiene una estimación del precio medio por hora docente (siempre en dólares expresados en PPC), es decir, cuánto le cuesta al país una hora de enseñanza. El resultado se muestra en el gráfico siguiente.

Como, en cierta forma, era predecible el coste por hora docente se dispara en España en la enseñanza secundaria obligatoria. En efecto, un número bajo de horas de contacto a los que se añade un salario notable a la fuerza tienen que dar como resultado un coste por hora docente comparativamente elevado. Así como en relación a la educación primaria el coste por hora se mantiene ligeramente por debajo del valor medio en la OCDE (un 2% por debajo del mismo, en realidad), en el caso de la ESO el valor correspondiente se dispara hasta ser un 36% superior al valor medio. Además, como revela una rápida inspección de la figura, es el cuarto país de la OCDE con el coste por hora más elevado, detrás de Luxemburgo, Japón y Corea. Fuera de Luxemburgo, no hay ningún otro país en la Unión Europea donde el coste por hora docente sea superior al español.

En resumen, las evidencias comparativas con respecto a los salarios españoles parecen acreditar sobradamente cuatro cosas. La primera es que la situación salarial del profesorado de la ESO es mucho mejor, en términos comparativos, que la del profesorado de primaria. La segunda es que adolecen, sin embargo, de una perspectiva de carrera con incentivos salariales equivalente a la que es prototípica en la OCDE. La tercera es que esta situación de relativa bonanza se ha ido deteriorando en los últimos años. Y la última es que esta situación tan positiva para el profesorado se traduce en unos costes económicos muy elevados para el sistema, singularmente en la enseñanza secundaria.

FIGURA 13. Coste por hora de enseñanza



Fuente: OECD, 2006

## Conclusiones

¿Cómo definir en pocas palabras la situación del profesorado en España por comparación al resto de países de la OCDE? En términos generales, el diagnóstico debería ser positivo. Parece claro que las condiciones de formación y reclutamiento son aquí muy semejantes a las de aquellos países de la OCDE que cuentan con tradiciones proverbiales de funcionarización y, en definitiva, de centralización de las políticas con respecto al profesorado como sucede en Italia o en Francia. Si hay algo que añadir con respecto a esta consideración general es que, muy probablemente, dos rasgos españoles muy distintivos son la disociación en la formación inicial entre maestros y profesores de enseñanza secundaria, por una parte, y la escasa incidencia que el centro escolar tiene en los procesos tanto de reclutamiento como de formación permanente. Si esto es bueno o malo, per se, es algo que queda fuera de este análisis comparativo, pero da ciertamente que pensar.

En cuanto a las condiciones laborales y a los incentivos salariales, las evidencias comparativas disponibles muestran un panorama más bien confortable para los docentes españoles si se les compara con sus homólogos en otros países. Por una parte, las ratios son bajas y las horas de contacto son pocas. Por otra, los salarios no son proporcionalmente inferiores, como quizás cabría esperar, a los valores medios de la OCDE. El resultado es que, en términos de costes de la enseñanza, el nivel de productividad del sistema es comparativamente más bajo: a igualdad de inversión, se obtiene como resultado un menor volumen de horas docentes, sobre todo en la enseñanza secundaria obligatoria. Bien es verdad que esto puede redundar en un mayor atractivo de la profesión y en un nivel de satisfacción elevado de sus profesionales, pero semejante consideración contrastaría enormemente con lo que parece ser el sentimiento generalizado entre el profesorado español con respecto a esta cuestión. Llegados a este punto, la pregunta que uno puede hacerse es la siguiente: ¿qué es lo mejor para el aprendizaje de los alumnos: menores tamaños de las clases o profesores con menor carga docente?

Esta pregunta introduce, de soslayo, una cuestión que no ha sido abordada aquí y que merece un tratamiento aparte: ¿existe alguna relación entre las condiciones de ejercicio profesional docente y los resultados de los alumnos? Honestamente, las evidencias internacionales acerca del valor del tamaño de las clases en la mejora del aprendizaje de los alumnos no son concluyentes. Pero tampoco parece claro que el profesorado español sea consciente de que goza de una situación comparativamente cómoda y sería muy optimista, o abiertamente descabellado, pretender que está satisfecho. Quizás ésta sea la peor situación posible: tamaños de las clases mayores de lo

que sería factible conseguir y, pese a todo, una sensación de insatisfacción entre el profesorado. Cuánto de esta insatisfacción se deba a la ausencia de una verdadera carrera docente, con sus adecuados incentivos, o al progresivo deterioro salarial que se ha operado en los últimos tiempos es algo que merece ser investigado con más detalle.

## Referencias bibliográficas

- OECD-CERI (2006): *Education at a glance. OECD Indicators - 2005 edition*. Paris, OECD.
- OECD (2005): *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, OECD.
- PEDRÓ, F. (2005): «La calidad de la educación», en V. NAVARRO (ed.): *La situación social de España*. Madrid, Fundación F Largo Caballero, pp. 95-122.
- SCHULLER, T.; JOCHEMS, W.; MOOS, L.; VAN ZATEN, A. (2006): «Evidence and Policy Research», en *European Educational Research Journal* 5(1), pp. 57-70.